

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

LES PRATIQUES D'ORTHOGRAPHES APPROCHÉES D'ENSEIGNANTES
DE MATERNELLE ET LEURS RÉPERCUSSIONS SUR LA
COMPRÉHENSION DU PRINCIPE ALPHABÉTIQUE CHEZ LES ÉLÈVES

par

ANNIE CHARRON

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D)
en didactique

Avril 2006

© Annie Charron, 2006



LB

5

U57

2006

v.015

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :
**Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et
leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique
chez les élèves**

présentée par

Annie Charron

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pascale Lefrançois

.....
présidente-rapporteuse

Isabelle Montésinos-Gelet

.....
directrice de recherche

Marie-France Morin

.....
co-directrice

Johanne Bédard

.....
membre du jury

Laurence Pasa

.....
examinatrice externe

Christine Tellier

.....
représentante du doyen de la FES

SOMMAIRE

Mots-clés

Pratiques enseignantes d'orthographe approchées, éveil à l'écrit, démarche didactique, développement orthographique, compréhension du principe alphabétique, enseignantes de la maternelle, élèves francophones de la maternelle.

La présente recherche s'intéresse aux orientations didactiques qui contribuent au développement orthographique des jeunes enfants d'âge préscolaire. Principalement, elle a pour but de documenter les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et d'examiner l'impact de ces pratiques sur la compréhension du principe alphabétique chez les apprentis scripteurs.

Au regard des recherches qui se sont intéressées aux orthographe approchées comme pratiques enseignantes, force a été de constater que peu de recherches ont été menées sur cet objet et qu'il y a absence de documentation en ce qui concerne la démarche didactique des orthographe approchées comme pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire. Dans le but de contribuer à l'avancement de cette problématique, nous avons tenté d'éclairer sous un angle nouveau ces pratiques novatrices d'éveil à l'écrit en répondant aux objectifs suivants : décrire et catégoriser les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire; décrire la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire tout au long d'une année scolaire; évaluer l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire et, enfin, étudier l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes.

Pour atteindre les objectifs de la présente recherche, des enseignantes et leurs élèves de maternelle ont été retenus. Plus précisément, cinq enseignantes du préscolaire ont été sélectionnées pour expérimenter les pratiques d'orthographe approchées dans leur classe durant une année scolaire. Ces enseignantes ont reçu préalablement une formation d'un peu plus d'une année avant la participation à ce projet de recherche et ont bénéficié d'un suivi de groupe mensuel tout au long de l'expérimentation. Chacune de leurs pratiques déclarées a été recueillie durant 25 semaines au cours

d'entretiens téléphoniques hebdomadaires. Ces entretiens ont permis de documenter les pratiques d'orthographe approchées et d'en proposer une démarche didactique. De plus, 65 élèves provenant des cinq classes ont été rencontrés à deux reprises au cours des mois d'octobre 2002 et de mai 2003 pour réaliser une épreuve d'écriture individuelle d'orthographe approchées. Chacune des productions écrites des élèves a fait l'objet d'une analyse à partir de critères reliés aux préoccupations du jeune scripteur relatives au principe alphabétique.

En ce qui concerne le premier objectif de la recherche, il a été possible de décrire 78 différentes situations d'écriture d'orthographe approchées à partir de la collecte effectuée auprès des cinq enseignantes. À partir de la description de ces pratiques déclarées, une analyse fine a permis d'abstraire une démarche qui constitue la grille de catégorisation. En effet, l'examen du corpus des différentes pratiques déclarées recueillies lors des entretiens téléphoniques a permis de constater que les enseignantes réalisaient ce type de pratiques sensiblement de la même façon. Cette constatation a permis de regrouper différents éléments sous forme de phases, six phases au total, et à créer notre catégorisation, qui se veut aussi la démarche didactique des orthographe approchées. De plus, cet objectif de recherche a permis de démontrer que certaines enseignantes perçoivent davantage les orthographe approchées comme des pratiques favorisant la construction de connaissances, de stratégies et d'attitudes, tandis que d'autres les perçoivent davantage comme des pratiques évaluatives à même de donner une idée précise des préoccupations du jeune scripteur.

En ce qui a trait au deuxième objectif de la recherche, il ressort que les pratiques déclarées d'orthographe approchées respectent une progression enseignante de base qui s'ajuste tout au long de l'année selon la progression d'apprentissage des élèves. Dans le but que la progression soit efficace, il semble que le savoir se construise par les interactions entre l'enseignant et l'apprenant (topogénèse), qu'il y ait présence d'une démarche didactique (mésogénèse) et que le savoir soit amené à évoluer tout au long de l'année scolaire (chronogénèse). De plus, il s'avère que la fréquence et le regroupement de travail sont des variables intéressantes à considérer dans la progression de ces pratiques enseignantes.

Concernant le troisième objectif de la recherche, il appert que la réalisation de situations d'écriture d'orthographe approchées a un impact positif sur l'appropriation du principe alphabétique chez les élèves du préscolaire. En effet, la majorité des enfants de chacune des classes ont eu des résultats supérieurs au post-test en ce qui a trait aux quatre critères évalués qui relèvent des préoccupations relatives au principe alphabétique : *l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphémique et la conventionnalité phonogrammique*. L'examen des résultats démontre que le critère extraction phonologique semble être celui où la majorité des enfants se sont davantage améliorés. Étant donné que la capacité à extraire est fortement reliée aux habiletés métaphonologiques, notamment la manipulation d'unités sonores telles que les syllabes, les rimes, les phonèmes, nous pouvons dire que les pratiques d'orthographe approchées favorisent le développement de la conscience phonologique chez les élèves.

Enfin, en ce qui a trait au quatrième objectif de la recherche, il ressort qu'il n'y a pas de différence significative entre les classes, même si chacune d'elles réalisait les situations d'écriture d'orthographe approchées de façons différentes et à une fréquence différente (quotidienne, hebdomadaire à raison de deux-trois fois par semaine ou une fois par semaine). Toutefois, il est important de mettre un bémol à ce résultat. En effet, le nombre peu élevé d'enfants dans chacune des classes ne permet pas de faire ressortir statistiquement certains résultats. Pour cette raison, il est possible d'émettre l'hypothèse que les enfants réalisant ces activités d'écriture de façon quotidienne s'approprient davantage le principe alphabétique que les enfants réalisant de façon ponctuelle ces activités.

À la lumière des résultats obtenus et des réflexions qu'ils ont soulevées, la présente recherche montre d'une part, que les pratiques d'orthographe approchées peuvent prendre différentes formes tout en respectant une démarche didactique qui tient compte de la progression d'apprentissage des élèves et, d'autre part qu'elles s'avèrent efficaces pour l'appropriation du principe alphabétique chez les jeunes scripteurs de la maternelle. Plus précisément, la réalisation de ce projet de recherche permet de documenter et d'éclairer sous un angle nouveau cet objet de recherche et d'enrichir les connaissances actuelles que nous avons concernant l'importance de développer dès l'éducation préscolaire le principe alphabétique afin de favoriser chez

un plus grand nombre d'élèves la réussite de l'apprentissage de la langue écrite au primaire.

SUMMARY

Keywords

Approximate spelling teaching practices, writing awareness, didactic approach, spelling development, understanding of the alphabetic principle, kindergarten teachers, French-language kindergarten pupils.

This research is focused on didactic approaches that contribute to spelling development among preschool children. Its principal goal is to document approximate spelling teaching practices used by kindergarten teachers and to understand their impact on the understanding of the alphabetic principle by writing learners.

Few studies in the area of approximate spelling as a teaching approach have focused on this question. Also, there is no reference material about approximate spelling didactic approaches used at the preschool level. With a view to contributing to knowledge in this area, I have sought to shed new light on these innovative writing awareness practices. In particular, I have sought to meet the following objectives: to describe and categorize preschool teachers' approximate spelling practices; to describe the progression of these practices throughout an entire school year; to evaluate the impact these practices have on pupils' understanding of the alphabetic principle; and to compare this impact from one class to another.

To meet these objectives, kindergarten teachers and their pupils were studied. More precisely, five teachers were chosen to experiment with approximate spelling practices in their class throughout an entire school year. These teachers had received a little more than a year of training before participating in this research project and had monthly group follow-ups throughout the experimental period. Their respective practices were gathered during 25 weeks by means of weekly telephone interviews. These interviews made it possible to document the approximate spelling practices and to propose a didactic approach. In addition, 65 pupils from five classes were met with twice between October 2002 and May 2003 and were given an individual approximate spelling test on each occasion. Each of the pupils' written productions

was analyzed as a function of criteria related to the young writer's concerns about the alphabetic principle.

With regard to this research project's first objective, 78 different approximate spelling practices were identified on the basis of the contacts with the teachers. A close analysis of the descriptions of these practices enabled the construction of a categorization grid. The examination of the various practices gathered during the telephone interviews revealed that the teachers used them largely in the same way. This observation made it possible to group the various elements into six phases (as well as my categorization of them) constitutive of the didactic approach to approximate spelling. In addition, this research objective made it possible to show that some teachers viewed approximate spelling as a practice that enabled the development of knowledge, strategies and attitudes, while other teachers viewed it more as an evaluation practice which give a precise idea of the young writer's concerns.

With regard to the second research objective, it was revealed that the approximate spelling practices followed a core teaching progression which was adjusted throughout the school year as a function of the pupils' progression. With a view to ensuring efficient progression, it appears that knowledge is constructed via interactions between the teacher and the pupil (topogenesis), via a didactic approach (mesogenesis), and via a progression of knowledge throughout the school year (chronogenesis). In addition, the frequency and grouping of work are interesting variables to consider in the progression of these practices.

As for the third objective, the use of approximate spelling writing situations has a positive impact on the appropriation of the alphabetic principle by preschool children. Indeed, the majority of the children in each class did better in the post-test in terms of the four evaluated criteria, which revealed concerns about the alphabetic principle: *phonological extraction*, *combinatory phonology*, *graphemic exclusivity*, and *phonogramic conventionality*. The analyses of the results show that the majority of the pupils displayed the most improvement in their performance for the phonological extraction criterion. Given that the extraction ability is strongly related to metaphonological abilities, especially the manipulation of sound units such as

syllables, rhymes and phonemes, it can be suggested that approximate spelling practices foster the development of the phonological awareness among the pupils.

Lastly, with regard to the fourth research objective, there was no significant difference among the classes, even though each of them used different types of approximate spelling writing situations and at different frequencies (daily, weekly—two-three times or once a week). However, it is important to note that in light of the small number of pupils in each class makes it impossible to make some of these findings statistically significant. For this reason, it is possible to suggest that the children who perform these writing activities on a daily basis appropriate the alphabetic principle to a greater extent than children who only do so from time to time.

In light of the above findings and the discussion they engendered, the present research project shows on the one hand that approximate spelling practices can take different forms while respecting a didactic approach that takes into account the pupils' learning progression and, on the other, that they are useful for the appropriation of the alphabetic principle by kindergarten children. More precisely, this research project contributes to the current understanding of the importance of developing the alphabetic principle at the preschool level in order to foster writing learning success among a greater number of primary school children.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| Liste des tableaux | XIX |
| Liste des figures..... | XXI |
| Liste des annexes | XXII |
| Remerciements | XXIII |
| | |
| INTRODUCTION | 1 |
| | |
| Chapitre 1 | |
| PROBLÉMATIQUE | 5 |
| | |
| 1. LE CONTEXTE DE RECHERCHE | 6 |
| | |
| 1.1. Le programme d'études québécois de l'éducation préscolaire | 7 |
| | |
| 1.2. La définition de compétence selon le programme d'études | 8 |
| | |
| 1.3. La compétence en lien avec le développement langagier | 8 |
| | |
| 1.4. Les pratiques enseignantes pour favoriser le développement langagier | 10 |
| | |
| 1.5. Une nouvelle démarche didactique : les orthographe approchées..... | 10 |
| | |
| 2. LE PROBLÈME GÉNÉRAL | 12 |
| | |
| 3. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE..... | 13 |
| | |
| 4. L'ÉMERGENCE D'UN PREMIER QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE | 14 |
| | |
| Chapitre 2 | |
| CADRE CONCEPTUEL..... | 15 |
| | |
| 1. LA DIDACTIQUE..... | 17 |

| | |
|---|-----------|
| 1.1. Quelques concepts en didactique | 18 |
| 1.2. La perspective de la didactique dans cette présente recherche | 19 |
| 2. LES TROIS GRANDS COURANTS ÉPISTÉMOLOGIQUES | 20 |
| 2.1. Les fondements théoriques du béhaviorisme | 21 |
| 2.1.1. <i>Les apports de grands béhavioristes</i> | 21 |
| 2.1.2. <i>La théorie du conditionnement opérant</i> | 22 |
| 2.1.3. <i>Les grands principes de la théorie du conditionnement</i> | 22 |
| 2.1.4. <i>La conclusion des fondements théoriques du béhaviorisme</i> | 24 |
| 2.2. Les fondements théoriques du cognitivisme | 24 |
| 2.2.1. <i>La gestaltthéorie</i> | 25 |
| 2.2.1.1. Les perceptions | 25 |
| 2.2.1.2. La résolution de problème | 25 |
| 2.2.2. <i>Traitement de l'information</i> | 26 |
| 2.2.2.1. Le modèle de Atkinson et Shiffrin | 26 |
| 2.2.2.2. Le modèle de Gagné | 27 |
| 2.2.3. <i>L'apprentissage social</i> | 28 |
| 2.2.3.1. L'apprentissage par observation | 29 |
| 2.2.3.2. L'apprentissage vicariant | 31 |
| 2.2.3.3. L'apprentissage par autorenforcement ou le processus d'autorégulation | 32 |
| 2.2.4. <i>La conclusion des fondements théoriques cognitivistes</i> | 33 |
| 2.3. Les fondements théoriques du constructivisme | 34 |
| 2.3.1. <i>La théorie constructiviste</i> | 34 |

| | |
|---|-----------|
| 2.3.1.1. Premier principe : organisation..... | 34 |
| 2.3.1.2. Deuxième principe : adaptation | 37 |
| 2.3.1.3. Le conflit cognitif..... | 38 |
| 2.3.1.4. La conclusion de la théorie constructiviste | 39 |
| | |
| 2.3.2. La théorie socioconstructiviste | 39 |
| 2.3.2.1. Le développement par imitation | 40 |
| 2.3.2.2. La zone prochaine de développement | 41 |
| 2.3.2.3. Le conflit sociocognitif | 45 |
| 2.3.2.4. La conclusion de la théorie socioconstructiviste | 47 |
| | |
| 2.3.3. La théorie de l'interactionnisme | 47 |
| 2.3.3.1. L'apprentissage par la découverte et le concept d'étayage ... | 48 |
| 2.3.3.2. La conclusion de la théorie interactionniste | 50 |
| | |
| 2.4. Une synthèse des trois courants épistémologiques qui influencent les modèles d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine de l'éducation | 50 |
| | |
| 3. LE DÉVELOPPEMENT DU RAPPORT À L'ÉCRIT CHEZ L'ENFANT.... | 54 |
| | |
| 3.1. Le passage de la langue orale à la langue écrite | 54 |
| | |
| 3.2. Le parallèle entre le langage oral et le langage écrit | 55 |
| | |
| 3.3. La compréhension de la langue écrite | 57 |
| | |
| 3.3.1. À quoi sert l'écrit?..... | 58 |
| | |
| 3.3.2. Comment l'écrit fonctionne-t-il?..... | 59 |
| 3.3.2.1. L'acte d'écrire : Une définition | 59 |
| 3.3.2.2. Le système alphabétique du français..... | 61 |
| 3.3.2.3. La norme orthographique | 63 |
| | |
| 3.3.3. Comment s'approprier l'écrit? | 64 |
| 3.3.3.1. Les stratégies orthographiques pour s'approprier l'écrit..... | 66 |

| | |
|--|-----------|
| 4. LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER ET L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE | 68 |
| 4.1. Les conditions d'apprentissage | 68 |
| 4.1.1. Les regroupements de travail | 69 |
| 4.1.1.1. Le regroupement de travail collectif | 69 |
| 4.1.1.2. Le travail individuel | 70 |
| 4.1.1.3. Le regroupement de travail par sous-groupes..... | 70 |
| 4.1.2. La démarche active de découverte..... | 71 |
| 4.2. Des pratiques d'éveil à l'écrit exploitées au préscolaire..... | 73 |
| 4.2.1. L'utilisation de la littérature jeunesse..... | 73 |
| 4.2.2. Le message du matin..... | 75 |
| 4.2.3. La reconnaissance et l'écriture du prénom..... | 75 |
| 4.2.4. Les jeux symboliques | 76 |
| 4.2.5. La conscience phonologique..... | 77 |
| 4.2.6. Les TIC | 77 |
| 5. LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES : CONCEPTUALISATION DE LA LANGUE ÉCRITE..... | 79 |
| 5.1. La naissance des écritures inventées..... | 80 |
| 5.2. L'évolution des écritures inventées aux orthographes approchées | 80 |
| 5.2.1. Le développement des définitions..... | 80 |
| 5.2.1.1. La définition des écritures inventées..... | 81 |
| 5.2.1.2. La critique de la définition des écritures inventées..... | 81 |
| 5.2.1.3. La définition des orthographes approchées | 82 |

| | |
|---|-----------|
| 5.3. Le développement de l'apprentissage de l'écrit vu par les orthographes approchées..... | 83 |
| <i>5.3.1. Les stades selon Ferreiro (Teberosky et Gomez-Palacio).....</i> | <i>83</i> |
| <i>5.3.2. Luis : contribution à la psychogenèse de l'écrit.....</i> | <i>85</i> |
| <i>5.3.3. Les préoccupations des jeunes scripteurs selon Besse</i> | <i>86</i> |
| <i>5.3.4. Les préoccupations des jeunes scripteurs selon Montésinos-Gelet.....</i> | <i>87</i> |
| <i>5.3.5. Fijalkow : l'accent sur l'importance du contexte.....</i> | <i>89</i> |
| 5.4. Les recherches s'intéressant aux pratiques d'orthographes approchées | 91 |
| <i>5.4.1. Recherches d'entraînement : maternelle</i> | <i>91</i> |
| <i>5.4.2. Recherches d'entraînement : première année du primaire.....</i> | <i>91</i> |
| <i>5.4.3. Recherches d'entraînement : deuxième année du primaire</i> | <i>93</i> |
| <i>5.4.4. Recherche sur les perceptions et les représentations : maternelle et première année du primaire.....</i> | <i>94</i> |
| <i>5.4.5. Recherche sur les perceptions et les représentations : maternelle à sixième année du primaire.....</i> | <i>94</i> |
| 5.5. Les orthographes approchées comme pratique dans le milieu scolaire | 95 |
| <i>5.5.1. Une recension de pratiques d'orthographes approchées réalisées par des enseignants du préscolaire et du primaire.....</i> | <i>96</i> |
| 5.5.1.1. Recherches descriptives : maternelle | 96 |
| 5.5.1.2. Recherches descriptives : première année du primaire | 98 |
| 5.5.1.3. Recherches descriptives : niveau non précisé..... | 99 |

| | |
|--|------------|
| 5.5.2. <i>Des implications et des avantages à réaliser des pratiques d'orthographe approchées</i> | 101 |
| 5.5.2.1. Implications pour les enseignants | 101 |
| 5.5.2.2. Avantages pour les élèves | 103 |
| | |
| 6. ÉMERGENCE DU QUESTIONNEMENT PORTEUR DE LA RECHERCHE | 105 |
| 6.1. Que faut-il retenir du cadre conceptuel? | 105 |
| 6.2. Les objectifs de recherche | 106 |
| | |
| Chapitre 3 | |
| MÉTHODOLOGIE | 108 |
| 1. SOMMAIRE DE LA RECHERCHE..... | 110 |
| 2. RECENSION DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DE CUEILLETTE DE PRATIQUES ENSEIGNANTES | 110 |
| 2.1. Les pratiques enseignantes : un objet d'étude peu exploré | 110 |
| 2.2. Recherches sur les pratiques et les représentations d'enseignants de la maternelle et du primaire | 112 |
| 2.3. Les avantages et les inconvénients des outils de cueillette de données | 114 |
| 2.3.1. <i>Le questionnaire</i> | 115 |
| 2.3.2. <i>L'observation</i> | 116 |
| 2.3.3. <i>L'entretien</i> | 117 |
| 3. DÉTAILS DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE..... | 118 |
| 3.1. L'échantillon..... | 118 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.1. <i>Les critères de sélection de l'échantillon</i> | 118 |
| 3.1.2. <i>Les critères d'homogénéité de l'échantillon</i> | 119 |
| 3.1.3. <i>La préparation préalable de notre échantillon</i> | 120 |
| 3.1.4. <i>Le suivi mensuel lors de la recherche</i> | 121 |
| 3.2. La collecte de données auprès des enseignantes | 122 |
| 3.2.1. <i>La collecte des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes</i> | 122 |
| 3.2.1.1. L'instrument de recueil des données : élaboration du protocole d'entretien semi-dirigé et le référentiel et du bilan oral et du bilan écrit..... | 122 |
| 3.2.1.2. La collecte de données : les modalités de passation | 126 |
| 3.2.1.3. La grille de codification des résultats des entretiens semi-dirigés..... | 127 |
| 3.3. La collecte des données des épreuves administrées aux élèves | 128 |
| 3.3.1. <i>L'épreuve d'orthographe approchées : écriture de mots</i> | 128 |
| 3.3.1.1. La description de l'épreuve | 128 |
| 3.3.1.2. Les procédures de l'expérimentation | 129 |
| 3.3.1.3. Les critères d'évaluation..... | 130 |
| 3.3.2. <i>L'épreuve de la matrice analogique du K-ABC</i> | 135 |
| 3.3.2.1. La description de l'épreuve | 135 |
| 3.3.2.2. Les procédures de l'expérimentation | 136 |
| 3.3.2.3. Les critères d'évaluation..... | 136 |
| 3.3.3. <i>L'épreuve d'expression-vocabulaire (dénomination) du N-EEL</i> | 137 |
| 3.3.3.1. La description de l'épreuve | 137 |
| 3.3.3.2. Les procédures de l'expérimentation | 137 |
| 3.3.3.3. Les critères d'évaluation..... | 138 |

| | |
|---|------------|
| 3.4. L'analyse des données | 139 |
| 3.4.1. La démarche d'analyse | 139 |
| 3.4.1.1. Première étape d'analyse : l'écriture d'une fiche descriptive pour chaque pratique déclarée d'orthographe approchées | 139 |
| 3.4.1.2. Deuxième étape d'analyse : la création de la grille de catégorisation | 141 |
| 3.4.1.3. Troisième étape d'analyse : l'analyse de la progression des pratiques déclarées..... | 142 |
| 3.4.1.4. Quatrième étape d'analyse : l'analyse des productions écrites des élèves | 142 |
| 3.4.1.5. Cinquième étape d'analyse : les analyses de variance à mesures répétées..... | 143 |
| Chapitre 4 | |
| ARTICLES | 144 |
| 1. PREMIER ARTICLE..... | 147 |
| 2. DEUXIÈME ARTICLE..... | 177 |
| 3. TROISIÈME ARTICLE..... | 204 |
| Chapitre 5 | |
| DISCUSSION.. | 232 |
| 1. LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE ET RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE | 233 |
| 2. PRINCIPAUX RÉSULTATS DE RECHERCHE..... | 236 |
| 2.1. L'objectif 1 : synthèse des résultats obtenus | 236 |
| 2.2. L'objectif 2 : synthèse des résultats obtenus | 238 |
| 2.3. L'objectif 3 : synthèse des résultats obtenus | 240 |
| 2.4. L'objectif 4 : synthèse des résultats obtenus | 241 |

| | |
|--|------------|
| 3. LA PORTÉE DES RÉSULTATS : RETOUR SUR LE CADRE CONCEPTUEL | 241 |
| 3.1. La description et la catégorisation des pratiques déclarées d'orthographe approchées | 242 |
| <i>3.1.1. Contextualisation des pratiques d'orthographe approchées par rapport aux principes théoriques des courants épistémologiques</i> | <i>242</i> |
| 3.1.1.1. Le cognitivisme et les orthographe approchées | 243 |
| 3.1.1.2. Le constructivisme et les orthographe approchées..... | 244 |
| <i>3.1.2. La pertinence des pratiques d'orthographe approchées au préscolaire</i> | <i>250</i> |
| 3.1.2.1. Les pratiques d'éveil à l'écrit exploitant les orthographe approchées..... | 252 |
| 3.1.2.2. Les regroupements de travail à exploiter lors des pratiques d'orthographe approchées | 253 |
| 3.2. La progression d'enseignement des pratiques déclarées d'orthographe approchées | 254 |
| <i>3.2.1. Le contrat didactique des pratiques d'orthographe approchées.....</i> | <i>255</i> |
| 3.2.1.1. La topogenèse | 255 |
| 3.2.1.2. La mésogenèse..... | 257 |
| 3.2.1.3. La chronogenèse | 257 |
| 3.3. L'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire | 259 |
| <i>3.3.1. Les préoccupations des jeunes scripteurs.....</i> | <i>259</i> |
| 3.3.3.1. Les critères liés aux préoccupations relatives au principe alphabétique | 260 |
| <i>3.3.2. Les pratiques d'orthographe approchées, la conscience phonologique et la reconnaissance de lettres.....</i> | <i>263</i> |
| 3.4. L'étude de l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes | 263 |

| | |
|--|------------|
| 3.4.1. L'originalité de notre recherche | 264 |
| 3.4.2. Les profils enseignants..... | 264 |
| CONCLUSION | 267 |
| 1. LES LIMITES DE LA RECHERCHE | 268 |
| 2. LES RETOMBÉES DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE..... | 270 |
| 3. LES RETOMBÉES DANS LE DOMAINE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES | 271 |
| 4. LES PERSPECTIVES QUANT AUX RECHERCHES À VENIR..... | 272 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 275 |
| ANNEXES..... | i |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Tableau 1 | Développement cognitif et développement langagier..... | 36 |
| Tableau 2 | Les six sous-processus de l'étayage (Bruner, 1983) | 49 |
| Tableau 3 | Synthèse des grands courants dans le domaine de l'éducation | 52 |
| Tableau 4 | Parallèle entre l'évolution de la langue orale et de la langue écrite (Forester, 1983) | 55 |
| Tableau 5 | Les caractéristiques comparées de la langue orale et la langue écrite | 56 |
| Tableau 6 | La catégorisation des pratiques déclarées d'orthographe approchées : La démarche didactique..... | 141 |
| Tableau 7 | La démarche didactique des orthographe approchées | 237 |
| Article 1 : | | |
| Tableau 1 | Le nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées différentes selon chacune des enseignantes | 159 |
| Tableau 2 | Grille de catégorisation des pratiques déclarées d'orthographe approchées La démarche didactique | 160 |
| Tableau 3 | Les thèmes abordés par chacune des enseignantes..... | 163 |
| Tableau 4 | Le nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées de chacune des enseignantes selon le regroupement | 164 |
| Tableau 5 | La moyenne du nombre de minutes par semaine consacré aux pratiques déclarées d'orthographe approchées selon chacune des enseignantes | 167 |
| Tableau 6 | La moyenne du nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées par semaine (fréquence) selon chacune des enseignantes | 168 |
| Tableau 7 | Les principaux objectifs éducatifs visés par les orthographe approchées selon chacune des enseignantes | 169 |
| Article 2 : | | |
| Tableau 1 | La démarche didactique des orthographe approchées. | 196 |

Article 3 :

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tableau 1 | Recension de recherches s'intéressant à l'impact d'un programme d'entraînement d'orthographe auprès des jeunes scripteurs..... | 208 |
| Tableau 2 | Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs selon différents niveaux d'extraction phonologique | 218 |
| Tableau 3 | Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs selon différents niveaux de la conventionnalité phonogrammique | 219 |
| Tableau 4 | Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs selon différents niveaux de combinatoire phonologique | 221 |
| Tableau 5 | Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs selon différents niveaux d'exclusivité graphémique..... | 222 |
| Tableau 6 | Analyse de variance de chacune des variables pour les cinq classes..... | 223 |
| Tableau 7 | La moyenne des classes au prétest et au post-test pour chacun des critères..... | 224 |
| Tableau 8 | La moyenne du nombre de pratiques d'orthographe approchées par semaine selon chacune des enseignantes | 225 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Figure 1 | Distinction figure-fond | 25 |
| Figure 2 | Le modèle de Atkinson et Shiffrin (1968) | 27 |
| Figure 3 | Le modèle de Gagné (1974) | 27 |
| Figure 4 | Illustration de la zone prochaine de développement | 42 |
| Article 1 : | | |
| Figure 1 | Les profils enseignants | 171 |
| Article 2 : | | |
| Figure 1 | Progression annuelle de la fréquence des pratiques déclarées d'orthographe approchées par semaine pour chacune des cinq enseignantes..... | 188 |
| Figure 2 | Progression annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées en trio de façon hebdomadaire pour chacune des cinq enseignantes | 190 |
| Figure 3 | Progression annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées réalisées en situation collective de façon hebdomadaire pour chacune des cinq enseignantes | 191 |
| Figure 4 | Moyenne annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées de chacune des cinq enseignantes selon le regroupement privilégié pour le travail des élèves | 192 |
| Figure 5 | Progression annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées réalisées en duo pour chacune des cinq enseignantes | 193 |

LISTE DES ANNEXES

| | | |
|-------------|---|---------|
| Annexe 1 | Les six compétences à atteindre à l'éducation préscolaire..... | ii |
| Annexe 2 | La quatrième compétence à l'éducation préscolaire | iv |
| Annexe 3 | Les éléments des trois composantes reliés spécifiquement à l'écriture..... | vi |
| Annexe 4 | Les savoirs essentiels reliés aux connaissances se rapportant au développement langagier..... | viii |
| Annexe 5 | Alphabet Phonétique International (A.P.I.) | x |
| Annexe 6 | Certificat d'éthique | xii |
| Annexe 7 | Renseignements personnels sur les enseignantes..... | xv |
| Annexe 8 | Grille de compilation des pratiques | xvii |
| Annexe 9 | Référentiel | xix |
| Annexe 10 | Lettre explicative pour les classes expérimentales | xxiii |
| Annexe 11 | Liste des mots soumis en maternelle (prétest et post-test) | xxvii |
| Annexe 12 | Caractéristiques structurales des mots (prétest et post-test) | xxix |
| Annexe 13 | Épreuve de la matrice analogique du K-ABC | xxxi |
| Annexe 14 | Épreuve de lexique-vocabulaire du N-EEL | xxxiv |
| Annexe 15 : | Exemples de fiches descriptives des pratiques d'orthographe approchées..... | xxxviii |

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de cette thèse, je voudrais exprimer ma plus sincère reconnaissance à toutes ces personnes qui m'ont soutenue, de près ou de loin, tout au long de mes études doctorales.

J'aimerais d'abord témoigner mon profond respect à ma directrice de thèse, Isabelle Montésinos-Gelet, qui m'a honorée de sa confiance dès notre première rencontre. Elle a su me guider avec bienveillance et m'encourager à relever de nombreux défis. Je tiens à la remercier pour sa grande disponibilité, son soutien constant, ses conseils judicieux et sa patience exemplaire pour avoir lu et relu le corps de cette thèse.

Je veux également remercier chaleureusement ma co-directrice de thèse, Marie-France Morin, qui a su m'épauler dans ma démarche. Je désire saluer sa rigueur méthodologique, sa curiosité intellectuelle et sa disponibilité. Ses conseils et ses commentaires constructifs m'ont permis d'améliorer l'ensemble de cette thèse.

La complicité que j'ai développée au fil des années avec Isabelle et Marie-France m'est très précieuse.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à Pascale Lefrançois. Bien qu'elle n'ait pas pris part directement à la présente recherche, elle a gentiment accepté de lire et de commenter plusieurs parties de ce travail. Sa bonne humeur et ses encouragements ont été une source de motivation.

Je dois un gros merci aux enseignantes de maternelle, Francine, Josée, Lise, Marie-France et Nathalie, qui ont participé activement à ce projet. Sans elles, la présente recherche n'aurait pu voir le jour. J'aimerais les féliciter pour la qualité de leur réflexion, pour la passion qu'elles ont d'éveiller les jeunes enfants à la langue écrite et la générosité qu'elles m'ont démontrée tout au long de l'expérimentation. Je garde un beau souvenir de nos appels téléphoniques! Je remercie aussi les 65 enfants qui ont accepté de m'écrire quelques mots avec le crayon "magique".

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mes parents, Odette et Clément, à ma sœur et mon frère, Nancy et Éric, pour leurs bons mots d'encouragement et, surtout, pour avoir toujours cru en moi.

Je remercie également ma belle-mère, Pauline Côté, pour son optimisme et ses conseils. Nos longues discussions reliées au monde universitaire me font et me feront toujours plaisir.

Un beau merci à tous mes amis pour leur compréhension, leur écoute et leur amitié fidèle.

Finalement, je profite de l'occasion pour souligner l'appui financier du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), qui m'a octroyé une bourse en 2004-2006, ainsi que l'Université de Montréal, qui m'a récompensée pour l'excellence de mon dossier en m'offrant différentes bourses durant mes études.

*À Thomas,
Pour son amour et sa confiance*

INTRODUCTION

L'apprentissage de l'écrit commence bien avant son enseignement formel et systématique prévu dès la première année du primaire. Sachant que cet apprentissage complexe est nécessaire à la réussite scolaire, il s'avère fondamental d'éveiller le plus tôt possible le jeune enfant à la langue écrite.

Dès son entrée au préscolaire, l'enfant est invité à s'éveiller à cet objet au moyen de différentes situations d'apprentissage, organisées par l'enseignant, qui lui permettront de développer des habiletés qui favoriseront son apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire (Elbro et Scarborough, 2004). Étant donné que ces activités d'éveil sont profitables pour l'apprenti scripteur-lecteur, il semble important de s'intéresser de plus près aux pratiques enseignantes qui soutiennent et éveillent les enfants dans leur appropriation de la langue écrite. Au regard des situations d'éveil à l'écrit réalisées dans les classes de maternelle québécoises, les orthographe approchées se veulent une pratique novatrice qui aborde la langue écrite sous forme de résolutions de problèmes linguistiques. Ces pratiques d'orthographe approchées favorisent notamment la compréhension du principe alphabétique chez les jeunes scripteurs, ce qui s'avère un enjeu majeur pour lire et écrire dans une langue alphabétique comme le français.

La présente recherche s'intéresse aux orientations didactiques qui contribuent au développement orthographique des jeunes enfants d'âge préscolaire. Principalement, elle cherche à documenter les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et à examiner leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez leurs élèves.

Au-delà de la problématique et des objectifs de recherche, la présente recherche propose une méthodologie originale. En effet, elle suggère un parallèle entre le domaine scientifique et le domaine professionnel, ce qui alimente les recherches qui établissent un pont entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Dans le cadre de notre recherche qui s'intéresse à une démarche didactique d'éveil à l'écrit à l'éducation préscolaire, l'arrimage de ces deux domaines s'avère riche.

Cette thèse par articles est divisée en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique de recherche est présentée. Celle-ci fait l'état des connaissances

concernant les premiers apprentissages reliés à la langue écrite, les orientations didactiques concernant l'éveil à l'écrit au préscolaire et les pratiques spécifiques d'orthographe approchées. Ce chapitre présente, d'une part, les manques dans les recherches qui se sont intéressées aux orthographe approchées comme pratiques favorisant le développement orthographique et, d'autre part, le nouvel angle de recherche que nous proposons pour cet objet d'étude. En effet, étant donné que les recherches dans ce domaine se sont intéressées à comparer des classes réalisant des pratiques d'orthographe approchées à des classes réalisant d'autres types de pratiques d'éveil à l'écrit (enseignement traditionnel, copie de mots, etc.), nous avons plutôt opté pour comparer entre elles des classes exploitant les pratiques d'orthographe approchées, mais de façons différentes, afin d'examiner de plus près quelles sont les variables qui rendent cette démarche profitable aux yeux des jeunes scripteurs. À la fin de ce chapitre, deux questions de recherche sont présentées.

Afin d'enrichir notre problématique, le chapitre deux s'attarde à exposer notre cadre conceptuel qui comprend différentes parties, lesquelles alimentent à leur manière les fondements de notre recherche. Tout d'abord, la discipline de la didactique est définie. Ensuite, les principes de trois grands courants épistémologiques qui soutiennent les conceptions de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation sont présentés. Par la suite, le développement du rapport à l'écrit chez le jeune enfant est exposé et le développement langagier au préscolaire est présenté et mis en lien avec différents aspects de l'éducation préscolaire. Enfin, le concept des orthographe approchées est défini. De plus, à la fin de ce chapitre se trouve un retour sur l'organisation du cadre conceptuel et la présentation des objectifs de la recherche.

Dans le troisième chapitre, il est question de la méthodologie de recherche. L'ensemble des choix méthodologiques pris pour la recherche est présenté et justifié. Plus précisément, nous abordons la collaboration entre chercheuses et enseignantes, notamment nous élaborons sur notre suivi longitudinal pour accompagner les enseignantes de façon périodique, nous exposons les modalités de collecte des données auprès des enseignantes (les entretiens semi-dirigés individuels, le bilan oral et le bilan écrit) et des élèves (l'épreuve d'écriture individuelle et les épreuves de.. contrôle) et, enfin, les modalités d'analyse qualitative et quantitative des résultats font l'objet d'une présentation détaillée.

Dans le quatrième chapitre se trouvent les trois articles scientifiques qui constituent cette thèse par articles. Ces articles présentent l'ensemble des résultats des quatre objectifs de la recherche.

Dans le cinquième chapitre, une discussion est proposée quant aux résultats de recherche obtenus et présentés dans chacun des articles qui constituent le chapitre précédent. Ces résultats sont confrontés au cadre conceptuel de cette thèse et à la recension des recherches s'étant intéressées au développement orthographique chez les jeunes scripteurs ou aux orthographes approchées comme pratiques enseignantes, lorsque cela est possible.

Dans la conclusion se retrouvent enfin les retombées scientifiques et les retombées pratiques dans le domaine de la didactique, les futures perspectives de recherche ainsi que les limites de la recherche.

Chapitre 1
PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE DE RECHERCHE

Parmi les préoccupations des chercheurs dans le domaine de l'éducation, le champ disciplinaire de la didactique du français écrit¹ retient grandement l'attention. Effectivement, l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit s'avèrent des sujets d'actualité qui soulèvent toujours des débats tant chez les scientifiques que chez les praticiens.

De ces débats, un concerne particulièrement les premiers apprentissages reliés à la langue écrite. Encore de nos jours, nombreux sont les intervenants du milieu éducatif qui croient que l'apprentissage de l'écrit débute lors de la première année du primaire (Armand et Montésinos-Gelet, soumis; Besse et Morra, 2002; Paolletti 1994). Toutefois, les écrits scientifiques démontrent bien que les enfants réalisent des apprentissages précoces bien avant leur entrée scolaire (Alves Martin, 1993; Besse, 1993, 1995; Besse et l'ACLE, 2000; Chomsky, 1971, 1975, 1979; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro et Teberosky, 1982; Montésinos-Gelet, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2001, 2003; Morin, 2002; Morin et Montésinos-Gelet, 2003; Read, 1971, 1986) et que l'éducation préscolaire se veut un endroit où les enfants sont amenés à poursuivre ce cheminement. Pour perpétuer cette appropriation de la langue écrite, il est primordial que les enseignants créent des contextes d'éveil à l'écrit significatifs pour les élèves.

Selon Giasson (2003), l'éveil à l'écrit « recouvre toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle (p.128) ». Cette conscience progressive de l'écrit touche à la fois le code, les fonctions et les usages de la langue.

L'expression "éveil à l'écrit" recouvre également une dimension de l'apprentissage qui consiste à «s'éveiller à». En utilisant le terme "s'éveiller à", nous pouvons penser que cela nous renvoie à l'idée que l'enfant arrive à la maternelle "endormi". En conservant cette connotation du terme, nous en venons à croire plus précisément que l'enfant n'arrive avec aucune connaissance et que le rôle de l'enseignant de la

¹ Le français écrit concerne à la fois la lecture et l'écriture.

maternelle est d'éveiller l'enfant à divers apprentissages. Toutefois, l'emploi du terme "s'éveiller à" a une tout autre représentation pour nous. En fait, par l'utilisation de cette expression, nous voulons dire que nous amenons l'enfant à éveiller son attention sur quelque chose de précis. Pour nous, l'enfant n'arrive pas endormi à l'école, mais plutôt prêt à poursuivre son "éveil". En effet, il est d'ailleurs pertinent de spécifier que la famille ainsi que la garderie, pour certains enfants, leur ont déjà permis de s'éveiller et de découvrir que l'écrit est omniprésent dans leur environnement, et ce, avant même leur entrée scolaire (Stoep, Bakker et Verhoeven, 2002). En ce qui concerne plus précisément les services de garde, le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine présente le Programme éducatif des centres de la petite enfance (1997). Ce programme éducatif vise trois objectifs où l'un d'eux, développement global et harmonieux de l'enfant, précise qu'il est important que l'enfant développe ses habiletés langagières. Cet objectif démontre la pertinence qui est accordée au développement de la communication chez l'enfant en bas âge et que cette volonté de développement sera amenée à être poursuivie à la maternelle.

1.1. Le programme d'études québécois de l'éducation préscolaire

Avec l'implantation de la version approuvée du Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation², 2001), l'éducation préscolaire s'est vue accorder davantage d'importance et elle « ne se veut plus qu'un lieu de transition » (Bédard, Larose et Terrisse, 2002, p.102). Dans le programme d'études, l'éducation préscolaire se voit attribuer trois mandats, 1) « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école »; 2) « favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités »; enfin, 3) « jeter les bases de scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (ministère de l'Éducation, 2001, p.52). Dans le but de répondre à ce triple mandat, six compétences (ANNEXE 1) sont identifiées pour aider l'enfant à se développer globalement.

² En date de l'année 2006, le gouvernement du Québec utilise l'appellation ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Toutefois, dans le cadre de cette thèse, nous conserverons l'appellation ministère de l'Éducation étant donné que nous faisons référence à des documents datant de 2001 et 2003.

1.2. La définition de compétence selon le programme d'études

Dans le programme d'études, le terme compétence se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (ministère de l'Éducation, 2001, p.4). Cette définition est fortement inspirée de Le Boterf (1994). Afin de mieux l'interpréter, précisons le vocabulaire. Par savoir-agir, le programme éducatif entend « la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante » (ministère de l'Éducation, 2001, p.5). La mobilisation et l'utilisation efficaces renvoient à un savoir-agir qui dépasse les attentes du réflexe et de l'automatisme. Elles correspondent à « une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels, d'habiletés intellectuelles et sociales » (ministère de l'Éducation, 2001, p.5). Pour ce qui est des ressources, c'est l'ensemble des acquis scolaires, des expériences, des habiletés aux intérêts de l'apprenant, d'une part, l'ensemble des ressources externes telles que les enseignants, les pairs, les sources documentaires, d'autre part. Le développement des compétences débute dès la maternelle.

1.3. La compétence en lien avec le développement langagier

Dans cette réforme curriculaire, les habiletés langagières sont très importantes à développer et elles représentent un aspect déterminant pour la réussite scolaire future (ministère de l'Éducation, 2003). De ce fait, il s'avère primordial d'accorder de l'importance aux pratiques favorisant le développement langagier dès la maternelle.

La quatrième compétence, communiquer en utilisant les ressources de la langue, est directement reliée au développement langagier. Cette compétence vise le développement cognitif de l'enfant et est perçue comme un moyen indispensable à sa socialisation et à sa connaissance du monde. L'éducation préscolaire est organisée afin que tous les enfants puissent développer, tant à l'oral qu'à l'écrit, des habiletés reliées à la communication. Tout au long de l'année, l'enfant réalise de nombreuses activités afin de développer cette compétence. Pour atteindre cette compétence à la fin de son année de maternelle, l'enfant devra être capable de « s'exprimer et de s'expliquer pour être bien compris par les autres enfants et les adultes, écouter une

question ou une consigne et y répondre adéquatement, réagir de manière positives aux activités qui mettent en cause ses habiletés langagières, notamment dans les domaines de la lecture et de l'écriture et, enfin, s'initier aux différentes formes et fonctions du langage et les adapter à diverses situations de communication » (ministère de l'Éducation, 2001, p.61).

Pour atteindre cette compétence reliée au développement langagier, trois composantes sont travaillées et évaluées : 1) démontrer de l'intérêt pour la communication, 2) produire un message, et, 3) comprendre un message. (ANNEXE 2).

Pour chacune des trois composantes, certains éléments sont reliés spécifiquement à l'apprentissage de la langue écrite. (ANNEXE 3).

En plus de ces composantes, des savoirs essentiels reliés au développement langagier font également partie du programme d'éducation préscolaire. Ces savoirs essentiels expliquent, de façon plus précise, ce que l'enfant doit avoir atteint comme connaissances à la fin du préscolaire. Compte tenu du fait que l'éducation préscolaire n'a pas comme rôle de réaliser des enseignements formels et systématiques, l'enseignant organisera de nombreux contextes d'apprentissage informels favorisant l'appropriation de ces savoirs. L'atteinte par l'enfant de ces connaissances lui permettra d'avoir des bases solides pour entamer sa première *année au primaire*. (ANNEXE 4).

La présentation des composantes de la compétence 4 ainsi que les savoirs essentiels reliés aux connaissances se rapportant au développement langagier permet de comprendre ce que les enseignants doivent développer chez les enfants de la maternelle en ce qui concerne le langage. Toutefois, il faut spécifier que le programme est un moyen et non une fin. En d'autres mots, le programme d'études suggère aux enseignants des notions à travailler avec les enfants, cependant, si ces derniers sont davantage éveillés et qu'ils sont aptes à dépasser les savoirs à atteindre, rien n'empêche l'enseignant d'offrir des situations d'apprentissage plus riches et plus complexes. Il est important de retenir que les situations d'apprentissage seront

pertinentes si elles répondent aux intérêts et à la curiosité des enfants en ce qui concerne l'univers de l'écrit.

1.4. Les pratiques enseignantes pour favoriser le développement langagier

Dans ce même ordre d'idées, ce cursus scolaire présente un virage important en ce qui concerne les pratiques enseignantes, et ce, par les nouvelles orientations et valeurs du curriculum qui favorisent la mise en œuvre de démarches didactiques novatrices.

En effet, ce programme d'études suggère aux enseignants de réaliser des pratiques didactiques qui vont permettre aux enfants de « découvrir que l'écrit est objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance » (ministère de l'Éducation, 2001, p.60). Que ce soit des pratiques créées par elles ou inspirées de matériel didactique approuvé par le ministère de l'Éducation, les situations d'apprentissage doivent nécessairement être contextualisées afin qu'elles aient du sens pour les enfants. Effectivement, pour faire sens, il est primordial que le contexte capte l'attention des enfants et qu'il tienne compte de leurs connaissances antérieures. Les situations favorisant l'apprentissage intégré sont en lien direct avec ces propos. Plus précisément, l'apprentissage intégré permet aux enfants, lors d'une situation d'apprentissage, de se baser sur certaines connaissances qu'ils détiennent déjà pour en construire de nouvelles et aussi, de travailler plus d'une habileté ou notion à la fois. Cette façon de concevoir l'apprentissage est à l'opposé de l'apprentissage par morcellement qui lui, favorise les situations où les enfants sont amenés à travailler une seule notion ou habileté à la fois.

1.5. Une nouvelle démarche didactique : les orthographes approchées

Actuellement, au préscolaire, la littérature jeunesse, l'éveil stratégique, l'éveil métacognitif et métalinguistique et l'écriture spontanée sont, entre autres, des moyens d'amener l'élève à découvrir la langue écrite. De plus, récemment au Québec, une nouvelle démarche pour aborder l'apprentissage de l'écrit a fait son entrée dans le milieu scolaire : les orthographes approchées. La notion de démarche réfère à une manière de conduire une action, de progresser vers un but à atteindre

(Quivy et Van Campenhout, 1988). Il existe différents types de démarche, notamment les démarches inductive, déductive, dialectique et analogique (Raynal et Rieunier, 1997). Dans le cadre de cette présente recherche, nous avons retenu la démarche inductive, car elle correspond à la couleur que nous voulons donner à la démarche didactique des orthographe approchées. La démarche inductive, aussi appelée la démarche active par la découverte ou la démarche constructiviste comme le préfère les anglo-saxons, se définit comme une démarche qui consiste à aller du particulier au général. En d'autres mots, cette démarche ne fournit pas la règle ou la notion dans un premier temps, mais permet plutôt à l'apprenant de construire, à partir de ses connaissances antérieures et à l'aide des autres apprenants, de nouveau savoir et savoir-faire.

Cette nouvelle démarche didactique, qui favorise l'apprentissage intégré, consiste à demander aux enfants de tenter d'écrire des mots ou des phrases comme ils pensent qu'ils s'écrivent, et ce, à partir des connaissances qu'ils détiennent du système alphabétique français. Le terme orthographe approchées, qui signifie que l'enfant s'approche progressivement de la norme orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2001), découle de l'évolution du concept *d'invented spelling*. Du point de vue développemental, Chomsky (1971, 1975, 1979) et Read (1971, 1986), du côté anglo-saxon, Ferreiro et Teberosky (1982), du côté espagnol et Besse (1990), Jaffré (1992) et Fijalkow (1993), du côté français, sont les premiers à s'être intéressés à ce concept. Pour ce qui est du point de vue des orientations didactiques, certains chercheurs (Besse et l'ACLE, 2000; Brasacchio, Kuhn et Martin, 2001; Clarke, 1988; Gettinger, 1993; Nicholson, 1996; Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol, 2005) ont réalisé des recherches sur les progrès orthographiques des enfants à partir de pratiques d'orthographe approchées. Pour ce faire, ils ont comparé des classes favorisant les pratiques d'orthographe approchées à des classes utilisant d'autres types d'enseignement (traditionnel, copie de mots, etc.). Ces chercheurs, collaborant avec des classes de maternelle, de première et de deuxième année, ont pu démontrer que les pratiques d'orthographe approchées sont influentes dans les progrès orthographiques des enfants.

2. LE PROBLÈME GÉNÉRAL

Chemin faisant, de nombreuses études ont démontré que les orthographes approchées jouent un rôle dans la mise en place des compétences orthographiques (Clarke, 1988; Brown 1990; Rubin et Eberhardt, 1996). De plus, d'autres chercheurs (Jaffré, Bousquet, Massonnet, 1999) ont également déclaré que les orthographes approchées permettent, à la fois, aux élèves de « mettre leur représentation à l'épreuve » (p.43) et d'informer (enseignants ou chercheurs) « sur la nature du travail accompli par les jeunes apprentis » (p.43). En effet, maints chercheurs se sont intéressés aux orthographes approchées en ayant comme objectif de mieux comprendre comment l'enfant fait l'apprentissage de la langue écrite. En fait, plusieurs chercheurs travaillant sur les orthographes approchées ont tenté de modéliser une psychogenèse de l'écrit en observant le développement du rapport à l'écrit d'enfants de différents âges.

En outre, selon Rieben (2003), considérant le nombre relativement important d'études qui se sont consacrées à décrire les caractéristiques des écritures souvent non normées des apprentis-scripteurs, nous bénéficions de faits relativement bien établis en ce qui concerne les orthographes approchées comme instrument d'évaluation. Toutefois, en ce qui concerne l'examen des orthographes approchées comme pratique didactique³, peu nombreuses sont les études d'entraînement visant à observer les effets d'une pratique systématique des orthographes approchées. De plus, à notre connaissance, aucun chercheur ne s'est intéressé à documenter les pratiques d'orthographes approchées de façon exhaustive, c'est-à-dire en recueillant les pratiques auprès d'enseignants de la maternelle durant une année scolaire complète.

La problématique portant sur le jeune enfant et son rapport à l'écrit a intéressé plus d'un chercheur, et ce, davantage depuis une trentaine d'années. Montésinos-Gelet (à paraître) a dressé le portrait de quatre grandes lignes de recherche résumant bien les résultats des recherches antérieures s'étant penchées sur le sujet. La première ligne

³ Selon Simard, « la didactique s'intéresse à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers » (Simard, 1997, p.3). Selon Legendre, « la didactique se préoccupe de la planification, du contrôle de la régulation des objectifs et des moyens de les atteindre par un sous-groupe d'élèves » (Legendre, 1993, p.358).

de recherche renvoie au souci de « décrire et de comprendre les étapes par lesquelles les enfants passent pour en venir maîtriser l'orthographe », la deuxième porte sur « les liens entre le développement orthographique des enfants et d'autres habiletés langagières (conscience phonologique et lecture) », la troisième présente « les répercussions de caractéristiques particulières (scolarisation en langue seconde, surdité et défavorisation) sur le développement orthographique » et enfin, la quatrième consiste à « formuler des orientations didactiques pour favoriser le développement orthographique ». Notre projet doctoral s'inscrit dans le cadre de la quatrième ligne de recherche.

Sachant que les recherches portant sur les orientations didactiques sont peu nombreuses, nous croyons que notre recherche apportera de la nouveauté et se démarquera en contribuant aux manques présents dans cette lignée. Compte tenu du fait qu'aucun chercheur n'a documenté les pratiques déclarées d'orthographe approchées, aucun intervenant dans le domaine de l'éducation ne peut avoir recours à cette documentation. Donc, les enseignants voulant introduire les pratiques d'orthographe approchées dans leurs classes ne peuvent avoir recours à un modèle. En effet, ils ne peuvent guère s'appuyer sur des pratiques qui ont déjà été mises à l'essai et qui respectent des principes suivant une progression logique importante à considérer lors de la mise en place de ce type de pratiques.

Considérant que pour comprendre l'utilisation et la pertinence d'une pratique enseignante il est fondamental d'en définir la démarche et de tenir compte des ajustements que l'enseignant doit effectuer dans sa progression enseignante pour respecter la progression d'apprentissage des élèves, il s'avère justifié d'étudier de façon plus spécifique les orthographe approchées comme orientations didactiques dans le domaine scolaire.

3. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE

Quoique certains chercheurs se soient déjà intéressés aux orthographe approchées comme pratiques enseignantes (Besse et l'ACLE, 2000; Brasacchio, Kuhn et Martin, 2001; Clarke, 1988; Gettinger, 1993; Nicholson, 1996; Rieben, Ntamakiliro,

Gonthier et Fayol, 2005), il subsiste un manque de connaissances quant à la documentation de ces pratiques, plus précisément en ce qui concerne la description de la démarche didactique des orthographe approchées, les ajustements que ces pratiques nécessitent tout au long de l'année pour respecter le développement des élèves et l'impact de ces situations d'écriture sur l'appropriation de la langue écrite chez les élèves d'âge préscolaire.

En conséquence, cette absence de documentation représente donc un problème tant pour les scientifiques, qui veulent mieux comprendre les principes théoriques qui soutiennent ces situations d'écriture ainsi que la pertinence de ces pratiques pour le développement orthographique chez les jeunes scripteurs, que pour les enseignants qui aimeraient en connaître davantage sur la démarche didactique avant de commencer l'application de ces pratiques dans leurs classes.

4. L'ÉMERGENCE D'UN PREMIER QUESTIONNEMENT DE RECHERCHE

Considérant que les recherches qui s'intéressent à la problématique des orientations didactiques favorisant le développement orthographique font figure de parent pauvre, il paraît pertinent de s'intéresser aux orthographe approchées comme pratiques enseignantes.

En ce sens, afin d'apporter un nouvel éclairage sur cet objet d'étude, il nous semble évident qu'il faut documenter ces pratiques d'orthographe approchées pour en venir à proposer des pistes théoriques et pratiques. Spécifiquement, cette documentation permettrait de répondre à deux questions :

Question 1

Les pratiques d'orthographe approchées respectent-elles une démarche didactique ?

Question 2

Les pratiques d'orthographe approchées favorisent-elles le développement orthographique des jeunes scripteurs ?

Chapitre 2
CADRE CONCEPTUEL

À la lumière des discours entourant les pratiques didactiques réalisées au préscolaire en ce qui concerne l'éveil à l'écrit, il s'avère primordial de comprendre les ancrages théoriques qui les sous-tendent.

D'entrée de jeu, il importe de définir le concept de didactique étant donné que l'objet d'étude de la présente thèse est abordé dans une perspective didactique. Cette définition permettra de mieux situer l'ensemble de cette recherche.

Afin de bien comprendre les philosophies éducatives sur lesquelles les pratiques didactiques s'appuient, il paraît fondamental d'exposer, tout d'abord, certains grands courants épistémologiques qui soutiennent les conceptions de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation. De ces courants épistémologiques, le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme seront présentés. Les objectifs de cette présentation sont de 1) démontrer leur façon respective de concevoir le développement de l'enfant et de 2) présenter les grands principes que chacun des courants valorise et comment ils peuvent influencer et justifier la mise en place de pratiques didactiques.

Dans le but d'établir un fil conducteur avec la présentation des trois courants épistémologiques, notre discours se poursuivra avec le développement de l'enfant et les principes appuyant les pratiques didactiques du français écrit au préscolaire. Dans un premier temps, nous nous consacrerons à la présentation du développement du rapport à l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire. De façon plus précise, cette partie portera sur le cheminement de l'enfant en ce qui concerne son appropriation du système alphabétique français. Dans un deuxième temps, en lien avec ce que nous aurons exposé sur le développement du rapport à l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire, nous nous intéresserons de plus près au développement langagier au préscolaire. En effet, nous présenterons différentes conditions d'apprentissage et pratiques enseignantes qui favorisent cette appropriation langagière. Enfin, dans un troisième temps, nous aborderons le sujet des orthographe approchées. Plus précisément, nous décrirons l'évolution des orthographe approchées, nous exposerons des recherches qui s'y sont intéressées comme pratiques didactiques et, nous terminerons avec les avantages qu'elles représentent pour les enseignants et les élèves. Pour conclure, le cadre conceptuel se terminera par l'explication de l'émergence du questionnement de cette recherche et par la présentation des objectifs de recherche.

1. LA DIDACTIQUE

Avant de définir le concept de didactique, il est important de situer la didactique comme discipline scientifique. Comparativement à d'autres sciences comme la psychologie, la didactique existe depuis moins d'un demi-siècle. Plus précisément, la didactique « est une jeune discipline⁴ qui a commencé à se développer vraiment dans les pays francophones vers 1970 » (Simard, 1997, p.2).

Le mot didactique vient du grec *didaskhein* qui signifie "enseigner". Les phénomènes (ou problématiques) qui entourent l'enseignement se rapportent, entre autres, aux sciences de la pédagogie (ou de la psychopédagogie) et de la didactique. Ces deux sciences analysent les problèmes reliés à l'enseignement selon des angles différents. Tandis que la pédagogie s'intéresse davantage à la relation entre l'apprenant et l'enseignant, quel que soit le savoir à enseigner, la didactique a comme préoccupation principale les savoirs à acquérir. Comme le mentionne Vergnaud, « la didactique ne s'oppose pas à la pédagogie, elle va simplement au-delà, par un souci plus grand d'analyse du contenu des activités mises en jeu dans l'apprentissage » (1999, p.1)

La didactique se situe au sein des sciences de l'éducation étant donné que « l'ensemble de ses actions a des visées éducatives » (Simard, 1997, p.4), mais comme le précise Simard (1997), elle se situe également dans les sciences disciplinaires de référence, car elle a besoin de leurs apports. La didactique se situe donc au carrefour des sciences de l'éducation et des sciences disciplinaires de référence.

La didactique fournit des apports à la fois sur le plan théorique et sur le plan pratique. En ce qui concerne ses perspectives théoriques, elle tente d'identifier et de définir les concepts ainsi que les démarches reliées à chacune des disciplines de référence et à vérifier comment il est possible de les transférer dans le milieu scolaire par l'intermédiaire des programmes d'études et des méthodes d'enseignement. La

⁴ Dans son livre *Éléments de didactique du français langue première*, Simard (1997) précise que « lorsque l'on parle de "jeune" discipline à propos de la didactique, on se réfère à son institutionnalisation assez récente au sein de l'université en tant que discipline à vocation scientifique, axée sur l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs en milieu scolaire » (p.2).

didactique s'intéresse aux conditions de la transmission de l'objet d'étude et aux processus d'acquisition qui favorisent l'apprentissage du savoir chez les apprenants. À partir des données de la recherche théorique en didactique, il est possible de les transférer sur le plan de la pratique. Plus précisément, les apports théoriques fournis par la recherche en didactique permettent d'élaborer, de guider et d'évaluer les pratiques d'enseignement, notamment en s'intéressant à la planification de programmes d'études, aux objectifs éducatifs transmis lors des pratiques, à la progression d'enseignement, à la conception de situations didactiques et de stratégies d'enseignement-apprentissage et à l'évaluation des pratiques (Simard, 1997).

1.1. Quelques concepts en didactique

Les travaux menés par les chercheurs en didactique les ont amenés à proposer divers concepts reliés à la didactique. De ces concepts, celui de *transposition didactique* et celui de *contrat didactique* reviennent régulièrement dans les cadres conceptuels des recherches en didactique des disciplines.

La transposition didactique

Le concept de transposition didactique a été introduit par Michel Verret⁵ en 1975. Toutefois, Chevallard est celui qu'on nomme souvent comme fondateur de la théorisation de la transposition didactique dans la mesure où il a largement approfondi ce concept.

Le concept de transposition didactique se définit comme l'étude de la transformation d'un objet de savoir en un objet d'enseignement qui, à son tour, se transformera en un objet d'apprentissage. Plus précisément, la transposition consiste à étudier comment un savoir scientifique se transforme en un savoir d'enseignement que l'enseignant distribuera à ses élèves et comment ce savoir se transformera comme apprentissage chez l'élève. Ce concept a comme porte d'entrée le savoir, mais il nécessite également la participation de l'enseignant et l'apprenant. De cette théorie de la transposition didactique est né le concept de contrat didactique.

⁵ Verret, M. (1975). *Le temps des études* (2 tomes), Paris : Librairie Honoré Champion.

Le contrat didactique

Le contrat didactique a comme rôle de déterminer les responsabilités de chacun des participants dans la situation didactique. Le concept de contrat didactique témoigne des attentes qui lient l'enseignant et les élèves aux objets de savoir pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent avoir lieu. Il convient de préciser que ce contrat n'est pas stable et qu'il peut s'ajuster au fil des situations didactiques. Le contrat didactique présente trois descripteurs de l'approche anthropologique⁶ (Chevallard, 1992, 1999) : la *topogenèse* qui renvoie aux interactions dynamiques entre l'enseignant et l'enseigné, la *mésogenèse* qui relève de l'aménagement d'un dispositif de travail et la *chronogenèse* qui correspond à l'évolution temporelle des objets de savoir.

1.2. La perspective de la didactique dans cette présente recherche

Dans le cadre de cette thèse, la didactique est d'abord introduite sous un angle général. En effet, une présentation des grands courants épistémologiques permettra de mieux comprendre les principes qui sous-tendent les théories de l'apprentissage valorisées dans le milieu scolaire. Cette porte d'entrée par la didactique générale laissera place ensuite à la didactique plus spécifique, c'est-à-dire à la didactique des disciplines, dans le cas de la présente recherche : le français comme langue maternelle. Selon Bronckart et Chiss, le projet de la didactique comme discipline didactique est « d'analyser les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives, à la fois pour contribuer à la constitution d'un savoir scientifique sur les conditions de formation et de développement des humains, et pour tenter d'identifier des voies d'amélioration des systèmes et des démarches d'enseignement » (n.d).

Afin de mieux comprendre la didactique comme discipline scientifique, il s'avère fondamental de bien connaître les courants épistémologiques qui, eux, ont une influence sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine de l'éducation.

⁶ Comme le soulignent Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), nous utilisons le terme approche anthropologique, car « il tente de considérer l'action du professeur au sein d'une anthropologie du processus d'enseignement et d'apprentissage » (p.265).

2. LES TROIS GRANDS COURANTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

L'éducation est un domaine qui a vécu de nombreux changements à travers le temps et qui soulève toujours des interrogations en ce qui concerne la nature des orientations éducatives.

En 2001, le ministère de l'Éducation a implanté sa réforme par la version approuvée du Programme de formation de l'école québécoise. Dans ce programme éducatif, nous pouvons lire que « le béhaviorisme et le constructivisme sont les deux grands courants de pensée qui ont marqué et marquent encore les conceptions de l'apprentissage » (2001, p.5). Même si l'approche socioconstructiviste a été mentionnée dans le discours ministériel lors de la première version préliminaire du programme entre 1997 et 2000, elle a été soustraite de la version approuvée du programme éducatif en vigueur. Toutefois, même si cette approche n'a pas été explicitement valorisée dans le programme, il n'en demeure pas moins que de nombreux chercheurs dans le domaine de l'éducation accordent beaucoup d'importance au socioconstructivisme en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit. À ce sujet, Fijalkow (2000) précise que l'avantage de l'approche socioconstructiviste est qu'elle « considère que ce qui détermine l'entrée dans l'écrit n'est ni totalement d'ordre externe (par exemple, la façon dont la langue est présentée à l'apprenant), ni totalement d'ordre interne (par exemple, la structure de l'esprit dont résulterait un ordre de développement particulier), mais une interaction de facteurs externes et internes » (p. 97).

L'apprentissage en général est un sujet qui a intéressé, et intéresse toujours, les chercheurs dans le domaine de la psychologie. À partir des nombreuses recherches menées dans ce sens, il en est ressorti trois grands courants épistémologiques : le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme. Tandis que l'un met l'accent sur le sujet, l'autre le met sur l'environnement et l'autre sur l'interaction entre le sujet et l'environnement.

Encore de nos jours, en Amérique du Nord et en Europe, ces trois modèles sont nos référents dans le domaine de l'éducation. En effet, les programmes éducatifs leur accordent de l'importance, car ils sont les assises de la conception de l'apprentissage. Plus précisément en lien avec ce projet doctoral, nous avons retenu ces trois modèles, car

nous supposons d'ores et déjà que certains de leurs principes correspondent à la démarche des pratiques d'orthographe approchées.

Afin de bien comprendre chacun de ces courants épistémologiques, nous allons, d'une part, présenter les grands principes que chacun des courants valorise et, d'autre part, présenter de quelles manières ils influencent la conception de l'enseignement, la conception de l'apprentissage et le rôle des enseignants et des apprenants.

2.1. Les fondements théoriques du béhaviorisme

Apparu au début du 20^e siècle, plus précisément en 1913, le courant béhavioriste prétend qu'il est possible de « rendre compte des comportements en décrivant les relations entre des stimuli (des caractéristiques de l'environnement) et des réponses (les caractéristiques du comportement) » (Gaonac'h et Golder, 1995, p.28). De ce courant, quelques grands chercheurs se sont démarqués par leurs apports nouveaux : Watson, Pavlov, Thorndike et Skinner.

2.1.1. Les apports de grands béhavioristes

Fondateur du béhaviorisme, Watson s'est intéressé à l'étude des comportements observables. À travers ses recherches, il en est venu à définir le béhaviorisme comme l'étude des relations existantes entre des stimuli et les réponses des sujets (Watson, 1930). Pour lui, il était évident qu'il existait un lien entre stimulus et réponse, et que ce lien pouvait être renforcé grâce à la répétition.

En s'inspirant de Watson, d'autres chercheurs se sont intéressés au conditionnement. En effet, grâce aux précurseurs, deux types principaux d'apprentissage ont été développés par la suite. D'une part, il y a eu le conditionnement classique fondé par Pavlov et, d'autre part, Thorndike s'est penché sur l'apprentissage instrumental tandis que Skinner parlait plutôt de conditionnement opérant et de renforcement positif.

Loin de mentionner que Watson, Pavlov et Thorndike ne sont pas des piliers importants dans l'approche béhavioriste, nous retiendrons Skinner comme référence principale dans cette section, et ce, afin de conserver un lien avec notre projet de recherche.

2.1.2. La théorie du conditionnement opérant

Selon Skinner, le conditionnement opérant est essentiel à l'apprentissage. Cette thèse repose sur le fait que les comportements sont structurés à partir de conditionnements appropriés, c'est-à-dire qu'il existe chez l'individu un lien entre son comportement et l'événement qui suit (Gaonac'h et Golder, 1995). Pour lui, l'individu est amené à adopter un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter les renforcements positifs (Lecomte, 1998). En effet, un comportement renforcé positivement a beaucoup plus de chance de se reproduire à nouveau qu'un comportement renforcé négativement.

Skinner croit que l'apprentissage de connaissance doit s'effectuer par paliers successifs et que le passage d'un palier de connaissance à un autre doit s'opérer par le renforcement positif des réponses et des comportements qui sont attendus (Gaonac'h et Golder, 1995). Les renforcements positifs sont distribués sous forme de récompenses (stimuli), car pour ce chercheur, les processus internes tels que la satisfaction, la motivation, la mémoire ou la cognition ne sont pas nécessaires et n'agissent pas à titre de renforcement.

Afin de mettre en place ce conditionnement opérant, Skinner a inventé "la machine à enseigner". Pour lui, il est nécessaire de contrôler l'environnement d'enseignement pour qu'il y ait apprentissage, car un « un bon apprentissage dépend surtout d'un bon environnement d'enseignement » (Bertrand, 1998, p.110). Plus l'environnement est efficace, plus l'apprentissage le sera aussi. Dans le domaine de l'éducation, la théorie du conditionnement opérant repose sur quatre grands principes.

2.1.3. Les grands principes de la théorie du conditionnement

Premièrement, l'apprentissage correspond à la mise en place d'un nouveau comportement à la suite de la réponse d'un stimulus. Pour Skinner, il est important de décrire les comportements observables. Pour ce faire, il faut que l'apprenant s'implique activement dans ses apprentissages afin de pouvoir observer ces comportements et les renforcer. La répétition de pratiques permet de renforcer un comportement (stimuli-réponses). À ce sujet, Skinner (1968) mentionne que « la première démarche à toute

pédagogie est de définir le comportement qu'il s'agit, en fin de compte, d'installer » (p.236).

Deuxièmement, il s'avère essentiel d'augmenter le nombre de renforcements positifs, et ce, en offrant davantage de contextes qui le permettent. Selon Skinner, les écoles offrent très peu d'occasions de renforcements et, trop souvent, ce sont des renforcements dits négatifs. De plus, il précise que les stimuli n'ont pas comme rôle d'encourager des comportements attendus, mais plutôt de différencier les bons comportements de ceux inadéquats. De cette façon, les bonnes réponses sont consolidées par l'individu. Dans un même ordre d'idées, ce modèle de l'apprentissage perçoit donc l'erreur comme une faiblesse, un manque, une perte de temps. Elle se doit donc d'être évitée ou corrigée. À l'opposé, la bonne réponse doit être valorisée.

Troisièmement, le contenu d'apprentissage doit être décomposé en un maximum d'unités d'enseignement afin d'assurer l'organisation séquentielle de l'apprentissage. Skinner croit que l'apprentissage doit suivre une progression du plus simple au plus complexe. En procédant de cette façon, cela permet de contrôler les comportements et de leur offrir davantage des occasions de renforcement.

Enfin, les renforcements doivent prendre en considération les différences interindividuelles. Dans le but de respecter ces différences, Skinner croit qu'un individu doit suivre des paliers bien définis afin que son apprentissage soit optimal. De plus, il croit que l'apprenant doit respecter trois principales conditions, soit de focaliser son attention sur une partie de matière très ciblée, de fournir absolument une réponse pour chaque partie et de savoir immédiatement si la réponse est appropriée ou pas.

Quoiqu'il soit l'un des plus grands courants épistémologiques de tous les temps, le courant béhavioriste a subi certaines critiques concernant ses principes reliés à l'apprentissage. Tout d'abord, lorsqu'il y a apprentissage, le fait de séparer les connaissances d'une matière donnée en petites unités, de la plus facile à la plus difficile, ne permet pas au sujet de voir ses connaissances comme un tout, mais plutôt comme des connaissances indépendantes. Cette façon de faire ne permet pas à l'apprenant de se faire une organisation cognitive de ses nouvelles connaissances et de voir qu'une connaissance précise peut être exploitée dans un autre contexte.

De plus, le fait que la conception de l'erreur dans l'apprentissage s'avère négative ne permet pas de faire ressortir que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. En essayant plutôt de comprendre les erreurs des sujets, l'enseignant pourrait mieux comprendre où ils se situent dans leur appropriation des connaissances et, par le fait même, ajuster son enseignement afin de mieux répondre à leurs besoins. Ce rapport négatif à l'erreur peut également démotiver certains sujets en difficulté ou bien inhiber les sujets qui veulent avoir "la bonne réponse" à tout prix.

2.1.4. La conclusion des fondements théoriques du béhaviorisme

L'approche béhavioriste a souvent été critiquée à cause de ses principes radicaux. Toutefois, il est important de mentionner que cette approche a également de bons côtés. En effet, c'est Skinner qui a précisé l'importance que l'apprenant soit actif dans ses apprentissages. De plus, il ne faut pas oublier que ce courant a été conservé dans de nombreuses réformes dont celle québécoise. En effet, un des aspects appuyés par la théorie béhavioriste est l'importance d'encourager les élèves à poursuivre leur cheminement. Pour ce faire, l'enseignant valorise les bons coups des élèves et favorise le renforcement extrinsèque positif qui amène les élèves à vouloir poursuivre leur apprentissage afin de progresser.

2.2. Les fondements théoriques du cognitivisme

Contrairement au béhaviorisme, le cognitivisme ne détient pas une date officielle de naissance (Vienneau, 2005). Toutefois, certains auteurs mentionnent que cette approche est née dans les années soixante, principalement aux États-Unis (Gaonac'h et Golder, 1995). Le courant cognitiviste s'est intéressé au traitement de l'information et aux stratégies cognitives et métacognitives favorisant les processus internes mis en jeu lors de l'apprentissage. Avant même que les premiers modèles de traitement de l'information soient élaborés, les gestaltistes s'étaient penchés sur l'organisation cognitive des perceptions.

2.2.1. La gestaltthéorie

2.2.1.1. Les perceptions

Perçue comme les ancêtres de la psychologie cognitive, la gestaltthéorie s'est surtout intéressée aux perceptions. Pour les gestaltistes, nos perceptions sont organisées selon différents principes tels que ceux de proximité, de similitude, de closure et de continuité. En effet, ils ont émis l'hypothèse que les individus perçoivent les objets de façon unifiée et que même s'ils perçoivent plusieurs objets simultanément, ces derniers s'organisent afin que se connectent entre elles les parties composant le champ conceptuel (Schultz et Schultz, 1987). La gestaltthéorie accorde beaucoup d'importance à la distinction figure-fond. À titre d'exemples, c'est aux gestaltistes que nous devons l'exemple du vase et des visages, c'est-à-dire l'image qui peut être perçue, selon la centration, comme un vase ou deux visages. Cela dépend de la consigne énoncée au départ. Si nous nous fions à la partie noire de l'image, nous percevons un vase. Toutefois, si nous centrons notre regard sur les parties blanches, nous apercevons deux visages.

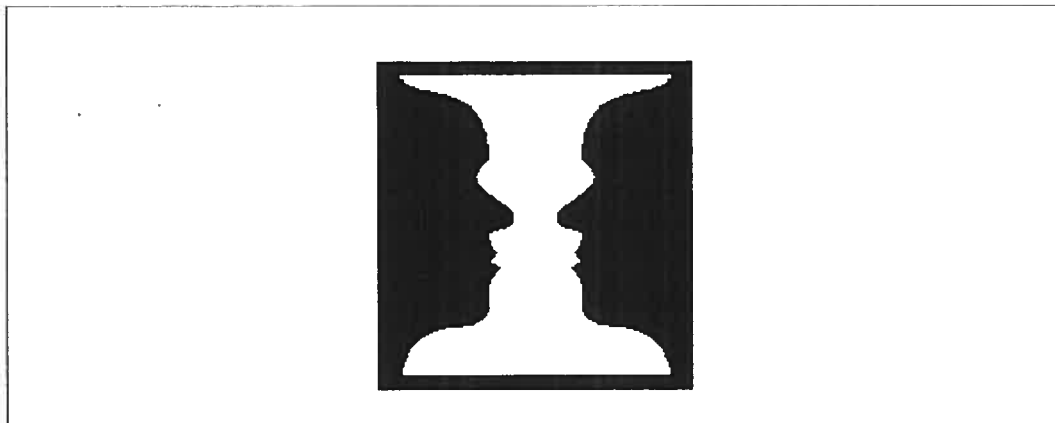


Figure 1. Distinction figure-fond

2.2.1.2. La résolution de problème

De plus, les gestaltistes se sont penchés également sur la résolution de problèmes.

Selon Reeff, Zabal et Klieme :

« la résolution de problème met en oeuvre une séquence d'actions réfléchies, orientée vers un but qui est inaccessible par une démarche de routine. Celui qui doit résoudre le

problème a un but plus ou moins bien défini, mais il ne sait pas d'emblée comment l'atteindre. L'inadéquation des modes opératoires ordinaires au but poursuivi constitue le problème. La compréhension de la conjoncture du problème puis sa transformation par étapes dûment planifiées, constituent le processus de résolution de problème » (2005, chapitre 2).

En d'autres mots, dans le cadre d'une situation de résolution de problème, plusieurs opérations peuvent être mobilisées entre l'identification du problème et l'aboutissement de la solution qui sera présentée et validée.

Un des chercheurs de cette théorie, Köhler (1929), a étudié la résolution de problème chez les chimpanzés. À partir de ses expériences, il a démontré qu'en résolution de problème, le tâtonnement est souvent la première voie utilisée pour laisser place, ensuite, à une solution plus logique. Cette solution est le fruit d'une réorganisation du champ perceptif, c'est-à-dire que les éléments du problème se connectent entre eux pour fournir une réponse raisonnée (Goupil et Lusignan, 1993). En classe, lors de résolution de problème, il est important que l'enseignant présente aux élèves des stratégies de résolution de problème afin que ceux-ci n'utilisent pas seulement le tâtonnement pour arriver à la solution d'un problème.

À la suite des travaux des gestaltistes, certains chercheurs ont dirigé des travaux sur le traitement de l'information afin de mieux comprendre comment l'individu recueille, emmagasine et analyse l'information.

2.2.2. Traitement de l'information

2.2.2.1. Le modèle de Atkinson et Shiffrin

Atkinson et Shiffrin (1968) ont créé le premier modèle expliquant comment l'apprenant traite l'information. Selon eux, « le traitement de l'information chez l'être humain se fait d'une manière analogue à celui qu'effectue un ordinateur » (Vienneau, 2005, p.148). Atkinson et Shiffrin prétendent que l'être humain a trois registres différents de mémoire : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Ce modèle, quoique contesté, est considéré comme le modèle de référence.

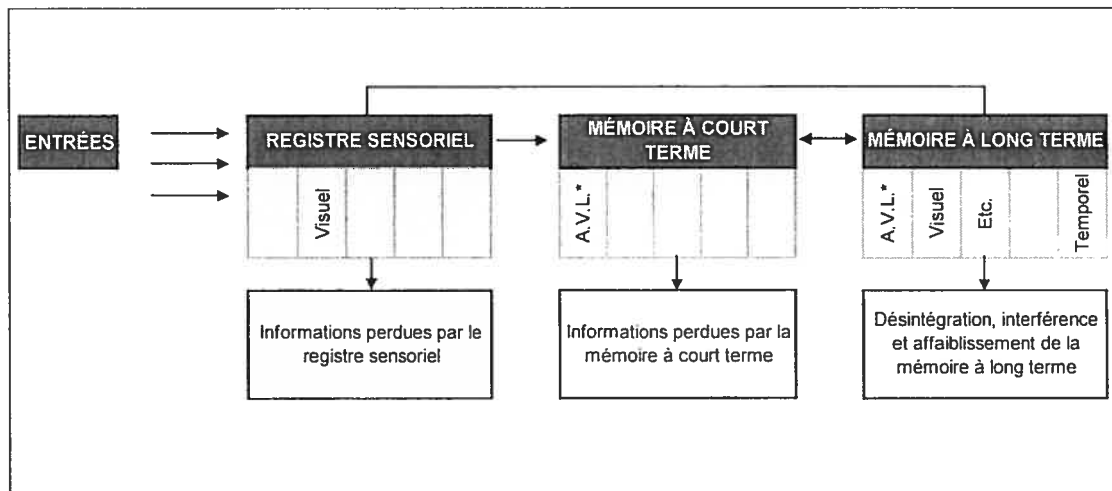


Figure 2. Le modèle de Atkinson et Shiffrin (1968)

Réf. : Tableau présenté dans Vienneau (2005). (Adapté de la source : Atkinson et Shiffrin, 1968; p.93)

2.2.2.2. Le modèle de Gagné

Gagné (1974), à partir des travaux de ses précurseurs, présente un modèle qui tient compte des étapes débutant de la réception des stimuli jusqu'à l'émission d'une réponse.

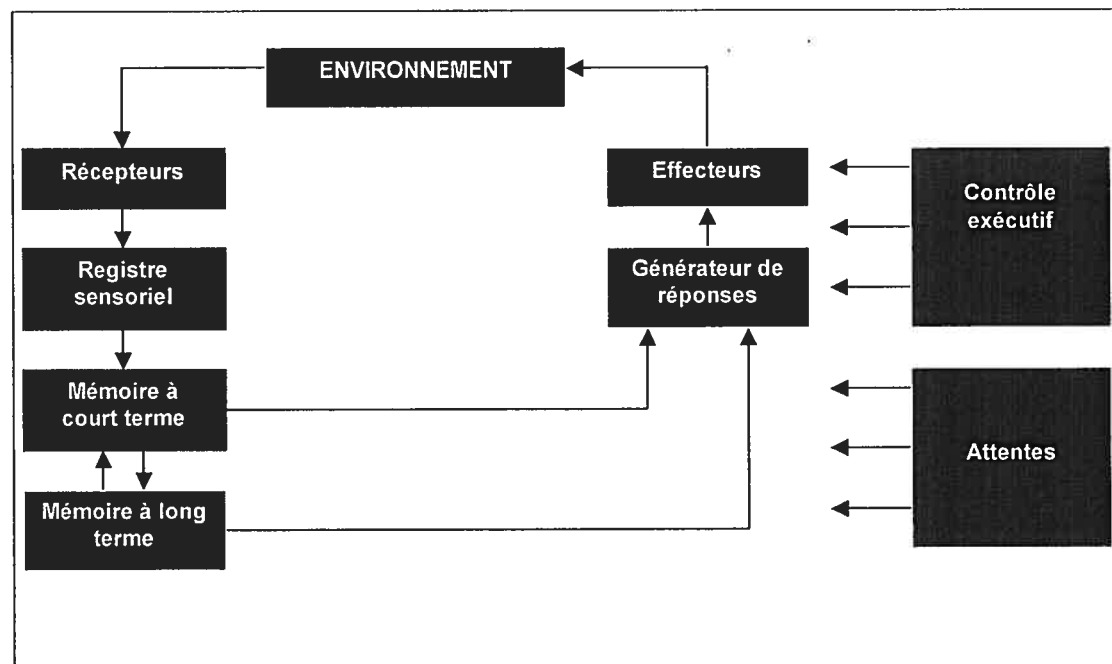


Figure 3. Le modèle de Gagné (1974)

Réf. : Tableau présenté dans Vienneau (2005). (Adapté de la source : 1974, cité par Gagné, 1985, p.9)

En plus des trois registres de mémoire du modèle de Atkinson et Shiffrin, ce chercheur accorde de l'importance à d'autres éléments : l'*environnement* qui correspond à la source des stimuli, les *récepteurs*, c'est-à-dire les cinq sens, les *générateurs de réponses* qui ont pour rôle de prolonger le traitement des informations dans la mémoire à court terme et enfin, les *effecteurs*, c'est-à-dire les organes qui émettent une réponse aux stimuli de départ. De plus, en périphérie à ce modèle, Gagné pense que deux composantes sont essentielles pour le traitement de l'information : les attentes et le contrôle exécutif. Les attentes correspondent à la composante affective tandis que le contrôle exécutif constitue l'ensemble des opérations exécutées lors du traitement des informations (Vienneau, 2005).

Dans le courant cognitiviste, le traitement de l'information n'a pas seulement été étudié comme apprentissage individuel, mais également comme apprentissage social. Bandura est la référence majeure en ce qui concerne cet aspect de la théorie cognitive.

2.2.3. L'apprentissage social

Quoiqu'il reconnaisse que les principes reliés au conditionnement classique et opérant sont importants, Bandura (1976, 1986) soutient que les comportements relèvent non seulement du renforcement, mais également de l'observation et de l'imitation. Pour lui, il ne s'avère pas toujours nécessaire de vivre des expériences par essais-erreurs pour modifier un comportement. Il considère également que l'apprenant peut se développer en observant les comportements des autres et en les imitant.

Dans la théorie sociale cognitive, Bandura prétend que l'acquisition de comportements est possible grâce à l'interaction entre l'environnement et les caractéristiques individuelles de l'apprenant.

Dans sa théorie cognitive, Bandura s'intéresse au rôle des processus symboliques, vicariants et autorégulateurs dans le fonctionnement psychologique. En effet, selon lui, sa théorie cognitive se différencie du fait que l'individu ne se développe pas seulement en répondant à des stimuli, mais plutôt en se représentant les situations et

en les analysant (Bandura, 1976). Il croit que l'apprenant est capable de contrôler davantage ses actions, car il posséderait des habiletés et il ne répondrait pas seulement aux stimuli extérieurs (Bandura, 1986). En effet, « la capacité de représentation symbolique permet de transformer les expériences en modèles internes qui serviront à guider les actions futures. La capacité de prévoir les conséquences d'une action permet de fixer des buts, de planifier, de se motiver et d'orienter ses actions » (Goupil et Lusignan, 1993, p.80).

2.2.3.1. *L'apprentissage par observation*

Le traitement de l'information, selon Bandura, est l'aspect important de l'apprentissage. Pour lui, l'apprentissage serait trop difficile si l'individu devait seulement se référer aux effets de ses propres actions pour être informé de ce qui est bien de faire ou non (Bandura, 1976). En effet, il mentionne que « l'apprentissage se veut en grande partie une activité mettant en jeu des processus qui permettent d'abord à l'apprenant de recueillir des informations, en ce qui concerne divers comportements et événements environnementaux, et ensuite de transformer ces informations dans son schème mental qui l'aideront à guider ses actions⁷ » (p.51). Afin de traiter l'information de façon efficace, la présence de modèle est donc essentielle.

Pour Bandura, il existe une différence entre l'imitation et l'apprentissage par observation de modèles (modelage). Pour lui, l'imitation s'avère plutôt simple, car l'apprenant reproduit seulement un comportement. Toutefois, l'apprentissage par observation d'un modèle est davantage complexe et il présente des processus (Bandura, 1976) qui favorisent cet apprentissage social. Les processus mis en jeu sont : l'attention, la rétention, la reproduction motrice et la motivation.

Les *processus attentionnels* consistent à attirer l'attention de l'apprenant sur les comportements du modèle à observer. Pour ce faire, le modèle doit s'assurer que le sujet demeure actif durant la leçon et qu'il concentre son attention sur certains comportements. Un bon modèle rendra attrayants les comportements à reproduire.

⁷ Traduction libre: « Learning is largely an information-processing activity in which information about the structure of behaviour and about environmental events is transformed into symbolic representations that serve as guides for action » (Bandura, 1986; p.51).

De plus, le fait d'établir des habitudes, des stratégies cognitives et des temps de préparation au modelage permet à l'apprenant d'optimiser son apprentissage. Il est également important de mentionner que si le modèle démontre que le comportement est transférable dans plusieurs autres situations, l'individu sera davantage motivé, car il comprendra l'utilité et le sens de son apprentissage.

Lors d'une situation de modelage, les *processus de rétention* sont cruciaux, car c'est grâce à eux que les comportements pourront être emmagasinés en mémoire. En effet, pour apprendre, il est primordial de retenir l'information en mémoire. Selon Bandura, les comportements du modèle doivent être mémorisés sous forme symbolique pour être retenus. « Par le médium des symboles, les expériences de modelage transitoire par nature peuvent être conservées en mémoire de façon permanente. C'est la capacité bien développée de symboliser qui rend les humains capables d'apprendre une grande partie de leurs comportements par imitation » (Bandura, 1976, p.31). Pour lui, l'apprentissage résulte de deux systèmes de représentation : le système verbal et le système imagé. Une fois que les comportements modelés sont transférés sous forme d'images et de symboles verbaux, les informations guident l'individu. Une fois les informations apprises, l'apprenant les intégrera aux structures cognitives déjà présentes et elles seront stockées pour une prochaine réutilisation.

« La structure cognitive est l'ensemble des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles emmagasinées et organisées à l'intérieur de la mémoire à long terme. Elle correspond donc à l'ensemble de ce que l'apprenant sait déjà, incluant les règles et les stratégies utilisées pour le traitement initial, le stockage et l'utilisation de l'information » (Vienneau, 2005, p.145). À ce sujet, Jeffery (1976) mentionne que l'apprentissage par observation efficace est atteint tout d'abord par l'organisation mentale du comportement modelé, ensuite, par le rappel intérieur de ce comportement et la mise en application de ce comportement. Ce qui nous amène à présenter le troisième type de processus.

Les *processus de reproduction motrice* correspondent à la mise en action des comportements emmagasinés mentalement. Lorsque l'individu tente de reproduire un comportement, il se peut qu'il n'y arrive pas parfaitement. L'apprenant a souvent

besoin d'observer un modèle plusieurs fois afin de réussir à le reproduire. La reproduction du modèle s'affinera progressivement. Toutefois, il faut faire attention : ce n'est pas parce qu'un comportement est acquis qu'il va nécessairement être mis en pratique. Effectivement, c'est là que le quatrième type de processus entre en jeu, soit la motivation.

Les *processus motivationnels* sont les derniers processus mis en place dans l'apprentissage par observation. La théorie de l'apprentissage social différencie l'acquisition de la performance. Si un comportement est perçu positivement, il est fort probable que l'apprenant soit davantage motivé à le renouveler comparativement à un comportement à conséquence négative ou sans conséquence. Les conséquences résultant d'un comportement influencent également l'individu dans les comportements qu'il est amené à reproduire ce qui nous amène à introduire l'apprentissage vicariant. Nous approfondirons les processus motivationnels en présentant le rôle de l'apprentissage vicariant.

2.2.3.2. *L'apprentissage vicariant*

Le renforcement vicariant peut se définir comme l'augmentation de probabilité d'un apprenant d'adopter un comportement compte tenu du fait qu'il a observé d'autres apprenants se faire encourager à utiliser ce comportement (Bandura, 1976). En d'autres mots, « ce qui distingue l'apprentissage vicariant de la simple imitation, c'est l'observation de la conséquence reçue par le modèle observé » (Vienneau, 2005, p.111). En effet, lorsque nous parlons d'apprentissage vicariant, l'apprenant joue un rôle d'observateur, c'est-à-dire qu'il observe le comportement modélisé, d'une part, et les conséquences de ce comportement, d'autre part.

L'apprentissage vicariant se déroule en trois temps. Tout d'abord, l'individu observe le comportement d'un autre, ensuite, il remarque les conséquences qu'engendre le comportement et, enfin, il reproduit le comportement et souhaite être récompensé comme celui qu'il a observé, ou bien il décide de ne pas reproduire le comportement.

L'apprentissage vicariant joue également un rôle motivationnel. En effet, le renforcement vicariant a pour effet de motiver les individus à employer un

comportement. Si un comportement est fortement encouragé, le sujet voudra le reproduire afin de pouvoir bénéficier des conséquences positives qui l'accompagnent. Selon Bandura (1976), le renforcement vicariant est relié au sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment correspond à la confiance qu'un individu a en ce qui concerne sa capacité à fournir une réponse adéquate. L'individu qui a développé cette capacité s'assure que ses comportements produiront les résultats espérés et qu'il recevra également une récompense. Bandura croit que le sentiment d'efficacité personnelle a un rôle dans l'apprentissage et influence la motivation. De plus, pour lui, l'apprentissage vicariant permet à l'individu d'apprendre des comportements, voire des savoir-faire, et ce, sans avoir à passer par un processus d'essais-erreurs.

L'apprentissage vicariant et l'apprentissage par imitation portent tous les deux sur les comportements contrôlés extérieurement. Toutefois, l'environnement social n'est pas le seul facteur qui influence les comportements. En effet, Bandura croit également que les individus sont « capables d'exercer un certain contrôle sur leurs propres sentiments, pensée et actions » (Bandura, 1976, p.121). Ce contrôle est possible grâce au processus d'autorégulation.

2.2.3.3. L'apprentissage par autorenforcement ou le processus d'autorégulation

« L'autorenforcement renvoie à un processus dans lequel les individus augmentent et maintiennent leur propre comportement en se récompensant eux-mêmes avec des récompenses qu'ils contrôlent lorsqu'ils ont atteint un niveau de développement où ils se donnent des standards qu'ils ont eux-mêmes établis » (Bandura, 1976, p.122). L'effet contraire peut aussi se produire, c'est-à-dire que l'individu peut réduire la fréquence de certains comportements compte tenu du fait qu'ils engendrent des conséquences négatives. En effet, dans ce processus, les individus se gratifient ou se punissent eux-mêmes après un comportement. La majorité des activités sont sous l'influence d'autorenforcement. Bandura croit qu'un comportement ne se définit pas seulement par son renforcement. Pour lui, les apprenants développent des capacités d'autorégulation.

L'autorégulation est constituée de trois étapes (Goupil et Lusignan, 1993). La première étape est l'auto-observation. Elle renvoie à la capacité de l'individu de s'observer lui-même. Cette auto-évaluation lui permettra d'améliorer ses comportements. La deuxième étape est le processus de jugement, c'est-à-dire que l'apprenant juge ses comportements de façon positive, négative ou neutre selon les objectifs personnels qu'il s'est fixés. Enfin, la troisième étape est la rétroaction personnelle. Cette dernière amène l'individu à s'autoféliciter ou à s'autopunir. Cette dernière étape joue un rôle essentiel dans l'engagement d'un apprenant dans ses apprentissages.

La théorie de l'apprentissage social considère que l'autorenforcement augmente la performance grâce à la motivation (Bandura, 1976). En d'autres mots, les individus s'autorécompensent (motivation intrinsèque) lorsqu'ils atteignent les buts qu'ils s'étaient fixés de prime abord. Lorsque les individus rencontrent leurs objectifs, ils les augmentent tandis que s'ils ne réussissent pas à les atteindre, ils s'ajustent afin de ne pas subir l'échec de façon trop répétitive.

En résumé, la théorie de l'apprentissage social de Bandura permet de « mieux comprendre la fonction de l'observation dans l'apprentissage, mais également de saisir l'importance des capacités d'autorégulation et des sentiments d'auto-efficacité de l'élève dans ce processus » (Goupil et Lusignan, 1993, p.85).

2.2.4. La conclusion des fondements théoriques cognitivistes

L'approche cognitive a démontré que l'apprenant devait être conscient des facteurs externes (environnement) et des facteurs internes (sa structure cognitive) en jeu lorsqu'il est en situation d'apprentissage. En effet, cette approche établit que l'apprentissage est possible grâce à l'organisation des connaissances et que les stratégies cognitives et métacognitives aident l'enfant à orchestrer le tout. De plus, la théorie de l'apprentissage social a justifié l'importance de l'apprentissage vicariant et de l'autorenforcement. L'environnement social est nécessaire à la construction des connaissances tout comme le soutient notre troisième courant : le constructivisme.

2.3. Les fondements théoriques du constructivisme

Le courant constructiviste adopte le postulat que l'apprenant se développe à travers les interactions entre lui, c'est-à-dire ce qui le caractérise (structure cognitive) et son action sur le milieu, et son entourage. Cette approche est fortement représentée par trois grands piliers : Piaget avec l'approche constructiviste, Vygostki avec l'approche socioconstructiviste et Bruner avec l'approche interactionniste.

2.3.1. *La théorie constructiviste*

Les travaux de Piaget se situent au carrefour des courants cognitiviste et constructiviste. En effet, Piaget est souvent présenté comme le père du cognitivisme développemental outre-Atlantique, mais comme figure principale dans le courant constructiviste en Europe. À ce sujet, Tobias (1991) précise que le constructivisme peut être expliqué comme le prolongement naturel et logique de l'approche cognitiviste. Pour cette partie, nous avons décidé de retenir Piaget à titre de constructiviste.

Plusieurs des recherches de Piaget ont porté sur le développement de l'intelligence chez les enfants. La conception piagétienne soutient que l'enfant construit ses connaissances grâce à l'interaction qu'il a avec son environnement. Selon Piaget, l'intelligence repose principalement sur deux grands principes : l'organisation et l'adaptation.

2.3.1.1. *Premier principe : organisation*

En cherchant à comprendre et à définir le développement de l'intelligence chez l'enfant selon sa nouvelle méthode d'observation active, Piaget en est venu à la conclusion organisationnelle que l'enfant se développe à travers quatre stades délimités par des âges précis. En effet, Piaget définit « la naissance et l'âge adulte comme les limites à l'intérieur desquelles se produit le développement » (Cloutier et Renaud, 1990, p. 192). Pour chacun de ces stades, il définit l'enfant selon différents aspects intellectuels tels que le langage, le raisonnement, la représentation du monde et la morale. Pour lui, tous les enfants passent chronologiquement par ces stades. Toutefois, il précise que le rythme d'évolution à travers les stades peut varier selon les individus et leurs caractéristiques personnelles, la stimulation du milieu dans lequel ils vivent et/ou le domaine cognitif,

c'est-à-dire « toutes les activités d'ordre essentiellement mental ou intellectuel » (Gérard, 2000, p.3).

Les stades de développement

Selon la théorie piagétienne, le premier stade est appelé "sensori-moteur" et il correspond à la période qui s'étend de la naissance de l'enfant jusqu'à l'âge de deux ans. Comme son nom le dit, ce stade renvoie à l'acquisition de schèmes sensori-moteurs, c'est-à-dire que l'enfant fait l'apprentissage de la coordination de ses gestes. À ce stade, les schèmes verbaux sont pratiquement inexistantes.

Le deuxième stade est celui de la pensée pré-opératoire qui se divise en deux parties soit la pensée symbolique, qui renvoie à la tranche d'âge de deux à cinq ans, et la pensée intuitive qui est présente chez les enfants entre cinq et sept ans. À ce stade, la pensée de l'enfant est considérée comme égocentrique; il se caractérise par une activité symbolique et des images mentales.

Le troisième stade, les opérations concrètes, caractérise le développement de l'enfant de sept-huit ans à onze-douze ans. À ce stade, il apparaît que l'enfant, à partir de ses représentations mentales, est capable d'exécuter de nombreuses opérations mentales sur des objets concrets. Par exemple, il peut réaliser une épreuve de sériation, c'est-à-dire qu'il peut ordonner des objets de différentes grandeurs dans un ordre croissant.

Le quatrième stade est celui de la pensée hypothético-déductive ou des opérations formelles à partir de onze-douze ans. À ce dernier stade, l'enfant est maintenant capable d'émettre des hypothèses et son raisonnement se veut davantage abstrait.

Pour chacun de ces stades, Piaget a défini plus précisément le développement d'aspects intellectuels. En lien avec ce projet, il est important de faire correspondre à chaque période du développement cognitif le développement de compétences langagières. On trouve le détail dans le tableau 1. Cette présentation sous forme de tableau permet de mettre en évidence l'acquisition de la capacité de décentration, c'est-à-dire la capacité à considérer un même phénomène sous divers angles (conservation, conscience de la

présence d'invariants et réversibilité) qui amènent l'enfant à développer de nombreuses habiletés reliées aux plans sémantique, syntaxique et pragmatique.

Tableau 1
Développement cognitif et développement langagier

| Période | Âge | Compétences |
|--------------------|----------------------------------|---|
| Sensorimotrice | De 0 à 18 mois | - Maîtrise du son (appareil phonatoire) - Production de mots "utilitaires" - Production d'énoncés binaires |
| | De 18 à 24 mois | - Production d'énoncés incluant un sujet et un verbe - Usage essentiel du présent |
| Préopératoire | De 2 à 5 ans | Apparition progressive de l'usage distinct des genres et des nombres, des prépositions de lieu ainsi que de l'utilisation de certains adjectifs. |
| | De 3 à 5/6 ans | -Complexité des structures de la phrase : apparition des formes interrogatives, articulation de propositions principales et relatives simples, conjonction de deux phrases. - Sur le plan de la pragmatique : faible tendance à tenir compte du contexte de la communication. On observe systématiquement des monologues parallèles lors d'interactions entre enfants. - Utilisation progressive de temps autres que le présent de l'indicatif. |
| Opératoire concret | De 6 à 12 ans (Réversibilité) | - Complexification des structures de la phrase et augmentation du registre lexical. - Apparition de l'usage stable et approprié des temps marquant l'ordre et les séquences des événements (présent, futur et imparfait) puis de certaines formes plus complexes, par exemple, emploi du conditionnel (fin de l'opératoire concret). |
| | (Décentration) | - Capacité de respecter la concordance des temps et, dans le contexte de la communication, capacité de référer aux énoncés antérieurs du sujet ou de l'interlocuteur dans le discours actuel du sujet. - Prise en considération du point de vue d'autrui et capacité d'articuler la production en fonction de l'évolution du contexte de la communication. |

Réf. : Tableau synthèse Bédard, 1997 (p.17)

Les facteurs développementaux

Fondamentalement, pour Piaget, le développement de l'enfant s'effectue par la transition d'un stade à un autre et il est important de préciser de nouveau que l'ordre des stades est invariant. Mais comment l'enfant fait-il donc pour cheminer à travers les différents stades? Selon Piaget, quatre facteurs sont à la base de cette progression développementale de l'intelligence : 1) la maturation de l'organisme, 2) l'expérience et l'environnement physique, 3) l'influence du milieu social et, enfin, 4) l'équilibration.

Brièvement, le développement de l'intelligence tient compte de la maturation physique de l'organisme, de l'expérience avec l'environnement physique et du rôle significatif des interventions éducatives extérieures. En plus de ces trois premiers facteurs, Piaget précise qu'ils ne sont pas suffisants à eux seuls et qu'il faut donc un quatrième facteur, soit celui de l'équilibration, pour autoréguler l'organisme, c'est-à-dire trouver un équilibre entre les éléments du milieu et ses propres structures cognitives (assimilation) et les modifications et ajustements de ses structures cognitives aux besoins du milieu (accommodation).

2.3.1.2. Deuxième principe : adaptation

Dans l'optique piagétienne, chacun des stades renvoie « à un palier d'équilibre qui intègre les acquis des stades antérieurs dans une nouvelle organisation plus souple, qui permet une meilleure adaptation » (Cloutier et Renaud, 1990, p.195). Pour Piaget, l'adaptation se définit par deux processus qui contribuent à construire les structures cognitives (schèmes) et qui amènent finalement à une équilibration : l'assimilation et l'accommodation.

Pour Piaget, l'assimilation correspond à l'intégration de nouvelles connaissances aux schèmes déjà construits chez l'enfant, c'est-à-dire que l'enfant se sert de son milieu, de situations extérieures nouvelles pour intégrer de nouvelles structures à celles déjà existantes (héréditaires ou acquises).

Le deuxième processus, l'*accommodation*, renvoie à l'ajustement ou à la modification de schèmes déjà construits par l'enfant ou à l'instauration de schèmes nouveaux. Lors de l'*accommodation*, il arrive que l'enfant vérifie ses structures cognitives et les adapte au milieu, s'il le faut. Il est important de préciser que l'*accommodation* ne peut avoir lieu sans le processus d'assimilation.

Lorsque les processus d'assimilation et d'*accommodation* sont équilibrés, il y a donc adaptation. L'équilibration est « constante pendant le développement et ne s'achève que lorsqu'un système stable d'adaptation est constitué » (Cloutier et Renaud, 1990, p.194). Pour qu'il y ait adaptation, il est nécessaire que l'enfant se questionne. Pour ce faire, rien de mieux que de le placer en situation de conflits cognitifs.

2.3.1.3. Le conflit cognitif

Selon Piaget, les conflits cognitifs renvoient à un déséquilibre qui survient lorsqu'un schème nouveau s'oppose à un schème mentalement constitué (structure cognitive déjà en place) ou lorsqu'une nouvelle situation fait appel à des schèmes qui ne sont pas construits chez l'enfant. Le conflit cognitif a comme répercussion de placer l'enfant dans un déséquilibre cognitif. Pour résoudre ce problème, l'enfant passera donc par les deux processus présentés précédemment (assimilation et *accommodation*) et trouvera un équilibre, c'est-à-dire qu'il effectuera une réorganisation de ses structures cognitives qui lui permettra de résoudre son conflit. Piaget croit que l'enfant apprend grâce aux conflits cognitifs qu'il rencontre.

En effet, lorsqu'on place l'apprenant dans des situations d'apprentissage où, d'une part, les chances sont probables de vivre un conflit cognitif et où, d'autre part, ce conflit est suivi d'une clarification de ses conceptions erronées, il a plus de chances de construire ses connaissances de façon viable. Comme le soulignent Jonnaert et Vander Borgh (1999), plus grande est la viabilité de la construction, plus celle-ci permettra à l'apprenant de comprendre et d'expliquer les situations qui lui sont reliées.

2.3.1.4. *La conclusion de la théorie constructiviste*

En résumé, le courant constructiviste est fortement représenté par Piaget. Pour lui, l'enfant est perçu comme un agent actif qui construit ses apprentissages et qui se développe selon un modèle binaire, c'est-à-dire selon l'interaction entre lui et le monde qui l'entoure. Piaget pense que l'enfant se développe à travers différents stades invariants où « l'enfant construit des opérations par intériorisation de ses actions et réflexion sur ces opérations » (Gaonac'h et Golder, 1995, p.401). Selon lui, les conflits cognitifs sont nécessaires afin que l'enfant puisse passer par les processus d'assimilation et d'accommodation, qui eux, une fois équilibrés, lui permettront de passer au stade suivant. Par ailleurs, chez Piaget, le développement cognitif précède de peu le développement des habiletés langagières. À ce sujet, les psycholinguistes (Flavell, 1985; Keller, 1985) considèrent qu'il n'y a pas vraiment d'ordre de préséance de la pensée par rapport au langage. De plus, ils soutiennent que les compétences cognitives et linguistiques apparaissent simultanément et qu'elles interagissent. Bien que les premiers travaux de Piaget sur la pensée enfantine aient débuté en 1920, le constructivisme reste un courant encore prôné dans plusieurs systèmes éducatifs, notamment celui du Québec.

2.3.2. *La théorie socioconstructiviste*

De son côté, le socioconstructivisme est fortement représenté par Vygotski, mais a aussi été influencé par les travaux de Piaget⁸. Effectivement, ce courant renvoie à la théorie de Piaget, mais il renforce l'aspect plutôt faible de son modèle soit l'aspect social. Ce grand chercheur russe, Vygotski, qui est fondateur de la conception historioculturelle, trouve son originalité en démontrant que, pour se développer, l'enfant s'approprie la culture progressivement à travers les interactions sociales qu'il vit et que pour développer son intelligence, l'enfant a recours à une interaction de facteurs externe (interpsychique) et interne (intrapsychique). En effet, Vygotski soutient que chacune des fonctions reliées au développement culturel chez l'enfant se produit à deux reprises : d'abord au niveau social (interpsychique) et ensuite, au

⁸ Dans le livre *Pensée et langage*, Vygostki discute non pas à partir de l'ouvrage *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* de Piaget (1936), mais bien à partir des deux premiers ouvrages de Piaget qui datent de 1923 et 1924, soit *le Langage et la pensée chez l'enfant* et *le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*, ce qui explique pourquoi nous avons mentionné que Vygotski a été influencé par les travaux de Piaget.

niveau individuel (intrapyschique) (Vygotski, 1934/1997). En ce qui concerne plus précisément les compétences langagières, l'enfant les développerait en fonction de ses interactions avec son environnement social et culturel. En effet, il en viendrait à développer son langage par l'intégration des notions et des stratégies auxquelles il a été exposé et de leur contexte de référence. Vygotski considère donc que la construction du langage correspond simultanément à la construction des représentations mentales d'objets et de situations et à la construction de représentations sociales.

Tout au long de ses recherches, Vygotski a tenté de démontrer comment l'enfant s'approprie le monde pour se développer. Pour lui, l'enfant se développe grâce à un modèle ternaire, c'est-à-dire grâce à l'interaction entre l'apprenant, l'objet et le contexte social. Pour se développer et élargir son savoir, l'enfant a donc recours à son environnement (parents, pairs). Pour s'approprier de nouvelles connaissances, l'imitation s'avère un excellent moyen.

2.3.2.1. Le développement par imitation

Selon Vygotski, dès sa naissance, l'enfant est un être socialisé. En effet, pour lui, « la sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses interactions sociales avec son entourage » (Ivic, 1994, p.3).

Les anciennes croyances (encore véhiculées dans notre société aujourd'hui) stipulent que « l'imitation est une activité purement mécanique » (Vygotski, 1934/1997, p.352), c'est-à-dire qu'il est possible d'imiter tout ce que nous voulons. Toutefois, il est totalement faux de croire cette conception. En fait, il a été démontré scientifiquement que « l'enfant est capable d'imiter seulement ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » (Vygotski, 1934/1997, p.352). En d'autres mots, si un enfant utilise des stratégies d'analogie, stratégies davantage présentes chez l'apprenti scripteur fort, il se peut fort bien qu'un enfant plus faible n'imité pas cette stratégie, car il n'est pas rendu là dans son développement.

De plus, Vygotski (1934/1997) précise que l'imitation ne correspond pas seulement au fait de "copier" les faits et gestes des autres. En fait, l'imitation peut également se

refléter lorsqu'un enfant, dans un autre contexte donné, réutilise des stratégies qu'il a apprises de l'enfant modèle avec qui il avait déjà travaillé en collaboration. Comme le dit Vygotski (1934/1997), « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (p.355). Les connaissances interindividuelles correspondent aux connaissances émises et partagées par le groupe tandis que les connaissances intraindividuelles sont celles que les enfants assimilent personnellement par la suite. De façon plus concrète, lorsque l'enfant cherche à comprendre un nouvel objet, il passe dans un premier temps par une période dite interindividuelle, c'est-à-dire un moment où il échange, discute, argumente l'objet avec d'autres individus et dans un deuxième temps, il s'approprie personnellement ce nouvel objet, période dite intraindividuelle, au regard du travail réalisé lors de la première période. Pour réaliser ce travail interindividuel et intraindividuel, il est nécessaire de favoriser des situations de travail collaboratif. En collaboration, avec l'aide de ses camarades et de son enseignant, « l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (Vygotski, 1934/1997, p.352).

Blaye (1989) précise que dans les recherches menées sur le travail en collaboration, les résultats démontrent qu'à certaines conditions, un travail à deux présentait davantage de progrès qu'un travail individuel. En ce qui concerne toujours le travail collaboratif, Vygotski (1934/1997) affirme également que c'est la collaboration qui détermine précisément la zone prochaine de développement.

2.3.2.2. *La zone prochaine de développement*⁹

Le concept de "zone prochaine de développement" trouve son origine dans l'œuvre de Vygotski. Ce dernier définit la zone prochaine de développement comme « la distance entre deux niveaux : celui du *développement actuel*, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de *développement mesuré* par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par

⁹ Dans *Pensée et Langage* (Vygotski, 1934/1997), la traductrice préfère utiliser l'expression « zone prochaine de développement » à celle de zone proximale de développement. Elle précise qu'il est préférable d'utiliser le terme prochain, car il appartient à la langue courante comparativement au terme proximal demeurant en français un terme savant. Il est important de préciser que les deux expressions renvoient à la même définition. Nous conservons donc l'expression zone prochaine de développement dans cette thèse.

quelqu'un » (Bertrand, 1998, p.145). Vygotski ajoute que « le niveau actuel mesure le développement passé pendant que la zone prochaine de développement mesure le potentiel de développement ou l'état des processus en maturation » (Bertrand, 1998, p.145). En une phrase, la zone prochaine de développement renvoie à ce que « l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul » (Vergnaud, 2000, p. 22). Spécifiquement :

« Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine la zone prochaine de développement » (Vygotski, 1934/1997, p.351).

Le niveau présent du développement se détermine, d'une part, par l'utilisation de problèmes que l'enfant doit résoudre seul et, d'autre part, par des problèmes qui sont en liens avec les fonctions cognitives qui sont rendues à maturité chez l'enfant et celles qui sont au stade de la maturation.

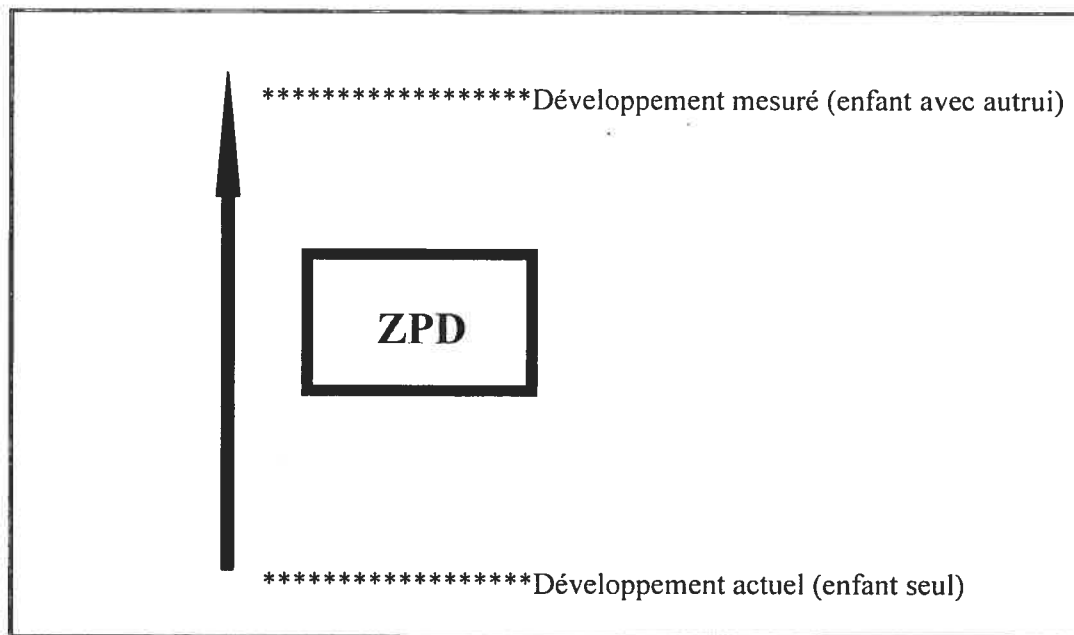


Figure 4. Illustration de la zone prochaine de développement

Cette zone renvoie donc à la zone d'apprentissage optimal pour l'enfant, c'est-à-dire que cette zone est adéquate pour qu'il y ait apprentissage chez l'enfant. Cette zone

s'assure que les notions qui seront enseignées aux enfants ne seront ni trop faciles ni trop difficiles pour lui. Selon Vygotski (1934/1997), la *zone prochaine de développement* a « une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent (développement actuel) de leur développement » (p.352). À ce sujet, Vygotski précise que :

« L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement » (Vygotski, 1934/1997, p.358).

Pour rendre optimal l'apprentissage, il est très important que l'enseignant connaisse la zone prochaine de développement de ses élèves. Comme le mentionne Lefebvre-Pinard (1989), lorsque l'enseignant connaît cette zone, il peut élaborer des activités didactiques plus facilement, lesquelles correspondent aux besoins spécifiques de chacun des enfants. Il est également important de préciser que la zone prochaine de développement ne s'avère pas seulement un lieu de construction et d'actualisation de compétence, mais elle est également un lieu social où les individus interagissent et se construisent des identités (Besse, 1993). En fait, cette zone « fait la synthèse entre la conception du développement comme appropriation et intériorisation d'instruments fournis par des agents culturels d'interaction » (Rivière, 1990, p.94). Pour tisser un lien entre la zone prochaine de développement et l'imitation, il importe de mentionner que le concept de zone prochaine est essentiel pour analyser le rôle de l'imitation et le rôle du jeu dans le développement de l'enfant. En effet, le fait d'imiter permettrait de transformer le développement potentiel en développement actuel, d'une part, et le jeu permettrait la création d'une zone prochaine de développement chez l'enfant, d'autre part (Rivière, 1990).

Le processus de développement

Par son concept de la zone prochaine de développement, Vygotski a offert une autre façon de voir le développement. À l'époque où Vygotski était encore vivant et également après sa mort, l'éducation présentait comme idée prédominante que le

développement venait avant l'enseignement. De son côté, il a osé affirmer le contraire en disant que « le véritable enseignement précède toujours le développement » (Schneuwly et Bronckart, 1985, p.110). Pour lui, ce véritable enseignement se justifiait par la formation de la zone prochaine de développement qui provoque les mécanismes internes du développement. Au départ, lorsque l'enfant apprend certaines notions, celles-ci lui sont accessibles grâce aux échanges et discussions avec l'expert (adulte ou enfant expert) et, ensuite, il en vient à pouvoir comprendre seul ces notions. Pour Vygotski, « l'apprentissage par l'intermédiaire de l'influence des autres est le facteur fondamental du développement » (Rivière, 1990, p.95). De plus, dans la perspective vygotkienne :

« L'apprentissage serait une condition nécessaire au développement qualitatif depuis les fonctions réflexes les plus élémentaires jusqu'aux processus supérieurs. Dans le cas des fonctions supérieures, l'apprentissage ne serait pas quelque chose d'externe et postérieur au développement (comme c'est le cas chez les théoriciens plus idéalistes), ni identique à celui-ci (comme c'est le cas dans les théories plus béhavioristes), mais condition préalable au processus de développement » (Rivière, 1990, p. 92).

Le courant socioconstructiviste considère que l'apprentissage est le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interaction sociale vécues par l'apprenant. Ce modèle soutient que le développement cognitif est possible grâce aux expériences d'interaction sociale. De ce fait, après avoir bénéficié d'interaction sociale lors d'une activité cognitive, l'enfant est à même d'utiliser un langage intérieur qui dirige, ensuite, sa propre activité cognitive. Par ses expériences qu'il vit souvent lors d'échange avec les autres, il en vient à les intérioriser, les transformer, les ajuster et les intégrer à ses connaissances antérieures.

Afin de permettre cette intériorisation, il s'avère primordial de fournir des tâches aux enfants qui sont réalistes pour eux. Par exemple, si un enseignant rassemble des enfants dont le niveau de développement langagier est trop différent et que la tâche est trop difficile pour l'enfant dit "faible", celui-ci ne pourra la surmonter, même s'il est en collaboration (Vygotski, 1934/1997, p.353). La tâche de travail doit donc sembler concevable pour tous les membres de l'équipe.

Enfin, par le concept de zone prochaine de développement, Vygostki nous fait réaliser l'importance du rôle de l'enseignant dans le processus de développement de l'enfant, c'est-à-dire l'accompagnement adapté et personnalisé pour chacun des enfants lors de l'enseignement scolaire. En effet, l'enseignant pourra soutenir les enfants lors de leurs nombreux échanges qui exposeront possiblement les enfants à des conflits sociocognitifs.

2.3.2.3. Le conflit sociocognitif

La base du concept de conflit sociocognitif est née du courant néo-piagétien de la psychologie sociale génétique (Blaye, 1989). Le conflit sociocognitif résulte d'une confrontation d'idées divergentes entre partenaires. En d'autres mots, Carugati et Mugny (1985) mentionnent qu'un conflit sociocognitif, lors d'une interaction sociale, rend compte de réponses à une question, de façons socialement et logiquement incompatibles.

Le conflit sociocognitif est à la source de l'apprentissage. Selon Doise et Mugny (1981) et Rémigny (1998), l'enfant doit vivre des conflits pour apprendre, car cela stimule sa pensée. De son côté, Vygotski croit que les enfants sont aptes à communiquer très tôt donc à interagir socialement et psychologiquement dans différentes situations qui leur permettront de vivre des conflits sociocognitifs qui les feront progresser.

À ce propos, Lefebvre-Pinard (1989) affirme que « c'est probablement dans la mesure où une situation de conflit sociocognitif amène l'individu à réfléchir sur ses règles et sur ses stratégies cognitives qu'il finira par pouvoir y recourir systématiquement dans un nombre grandissant de situations où elles sont requises » (p.142).

Toutefois, pour que le conflit sociocognitif fasse progresser les enfants, il faut que les enfants acceptent de confronter leurs différentes réponses. À ce sujet, certains chercheurs (Gilly, 1995; Perret-Clermont et Nicolet, 2001) précisent que des études ont démontré que certaines conditions doivent être respectées pour qu'un conflit sociocognitif soit bénéfique pour les sujets. En effet, il faut que les enfants

s'engagent activement dans le conflit sociocognitif, qu'ils veuillent confronter leurs réponses divergentes et qu'ils coordonnent leur point de vue.

Les conflits sociocognitifs peuvent provoquer un double déséquilibre cognitif chez l'enfant. En effet, lorsque qu'il réalise une tâche donnée, il peut subir, d'une part, un déséquilibre interindividuel, c'est-à-dire que les réponses des enfants s'opposent, et d'autre part, un déséquilibre intraindividuel, ce qui signifie que l'enfant prend conscience de la présence d'une autre réponse qui le conduit à douter de sa réponse personnelle. L'enfant subit, d'abord, un déséquilibre interindividuel et ensuite, intraindividuel. Par le déséquilibre intraindividuel, l'enfant doute, se questionne, s'approprie, modifie ou change sa structure cognitive. L'apprentissage de nouvelles notions se réalise très bien en interaction sociale, car l'enfant découvre, partage et consolide ces notions. Ensuite, selon Gaonac'h et Golder (1995), ce qu'il a retenu lors de son déséquilibre intraindividuel, il peut le réutiliser dans des situations de travail individuel ou dans d'autres situations collectives.

De son côté, Piaget (1967) avait également parlé de la notion de déséquilibre. Pour lui, « le développement de l'intelligence ou du raisonnement se fait par stades à partir d'une situation nouvelle qui vient bouleverser le champ actuel, créant ainsi un déséquilibre que le sujet devra compenser par une adaptation de laquelle résultera une rééquilibration majorante » (p.141). Toutefois, Piaget ne semblait pas accorder autant d'importance à l'aspect social de ce déséquilibre que l'a fait Vygotski.

Les conflits sociocognitifs entre les membres d'une même équipe de travail présentent de nombreux avantages pour les enfants. Plusieurs chercheurs (Bertrand, 1998; Doise et Mugny, 1981; Perret-Clermont et Nicolet, 2001) dégagent des raisons pour justifier l'efficacité des conflits sociocognitifs. À la lumière de nos lectures, nous retiendrons les avantages relevés par Bertrand (1998), car il résume et regroupe clairement les propos d'un bon nombre de chercheurs concernant le sujet.

1) Le conflit sociocognitif permet à l'enfant de prendre conscience de réponses autres que les siennes et de comparer la diversité des points de vue; cela l'oblige à se décentrer par rapport à sa réponse initiale;

- 2) Le conflit augmente la probabilité que l'enfant soit actif cognitivement puisqu'il y a une certaine nécessité de régulations sociales, voire d'une coordination dans les actions exigées par une situation donnée;
- 3) L'enfant apprend à découvrir des informations (intéressantes, imprévues, connues, rassurantes, fausses, peu importe) dans les réponses des autres qui lui seront utiles dans la construction de sa connaissance;
- 4) Le conflit peut amener l'enfant à accepter d'être en situation de changement et à coopérer pour la résolution de problèmes.

2.3.2.4. La conclusion de la théorie socioconstructiviste

En résumé, nous pouvons dire que Vygotski a démontré que l'enfant doit s'approprier le monde pour se développer. Pour lui, l'individu se développe par ailleurs grâce aux interactions qu'il entretient avec son entourage social, ce qui lui permet de passer du niveau interpsychologique au niveau intrapsychologique. De plus, il mentionne que l'apprentissage par imitation permet à l'enfant de se développer et qu'il importe de respecter la zone prochaine de développement lors de ses apprentissages. Vygotski accorde également de l'importance aux interactions par tutelle et aux contextes d'apprentissage qui permettent aux enfants de vivre des conflits sociocognitifs. Ce sont des aspects que Vygotski considère comme pertinents dans le développement de l'intelligence de l'enfant. Pour Vygotski, les conflits sociocognitifs favorisent l'apprentissage comme le croyait également Piaget en ce qui a trait aux conflits cognitifs, et comme allait le croire Bruner, un successeur convaincu par les concepts de Vygotski.

2.3.3. La théorie de l'interactionnisme

L'intérêt de Bruner pour l'apprentissage par la découverte active a permis des apports nouveaux au courant constructiviste. En effet, tout comme Piaget, Bruner démontre l'importance que l'élève soit actif dans ses apprentissages en découvrant les notions à maîtriser. Ce type d'apprentissage présente l'enfant comme l'acteur principal de ses apprentissages. Selon Bruner, l'apprentissage par la découverte

permet à l'apprenant de mieux maîtriser les contenus et de développer une démarche de pensée qui lui permet d'être plus autonome en ce qui concerne son apprentissage (Bruner, 1983). En ce qui concerne spécifiquement la théorie interactionniste, l'apport principal de Bruner fut le concept d'étayage.

2.3.3.1. L'apprentissage par la découverte et le concept d'étayage

Pour que l'apprentissage par la découverte soit efficace, l'apprenant doit être préparé à cette approche. Tout d'abord, il est important que celui-ci détienne des stratégies en ce qui a trait à la sélection et la cueillette d'informations, au questionnement, à la formulation d'hypothèse, etc. De plus, il doit être guidé lors de son apprentissage. Dans le domaine de l'éducation, le soutien peut être effectué par l'enseignant ou bien par les autres élèves et ceux-ci aident l'apprenant lorsqu'il éprouve des difficultés. Cette interaction par tutelle permet à l'enfant de résoudre un problème avec un adulte, un problème qu'il n'aurait pu résoudre par lui-même. Inspiré par le concept vygotkien concernant la zone prochaine de développement, Bruner a donné le terme d'*étayage* pour définir ce guidage apporté à l'enfant lorsqu'il est placé en situation d'apprentissage.

« Le processus d'étayage consiste donc à rendre l'apprenant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en main » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de concentrer ses efforts sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme » (Bruner, 1983, p.263).

Le processus d'étayage a pour but d'aider l'apprenant dans une situation de résolution de problème afin qu'il puisse se débrouiller seul par la suite. Ce processus de soutien, Bruner le détaille en six sous-processus (Gaonac'h et Golder, 1995, p.127).

Tableau 2
Les six sous-processus de l'étayage
(Bruner, 1983)

| Sous-processus | Définitions |
|--|---|
| 1. <i>L' enrôlement</i> | Faire en sorte que l'enfant soit intéressé par la tâche à réaliser. |
| 2. <i>La réduction des degrés de liberté</i> | Décomposer l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. |
| 3. <i>Le maintien de l'orientation</i> | Maintenir l'intérêt de l'enfant et sa motivation de manière à ce qu'il poursuive un objectif unique. |
| 4. <i>La signalisation des caractéristiques dominantes</i> | Souligner les caractéristiques de la tâche qui sont déterminantes pour sa réalisation. |
| 5. <i>Le contrôle de la frustration</i> | Faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs. |
| 6. <i>La démonstration</i> | Présenter un modèle d'essai de solution; l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation. |

Ces différentes fonctions du processus de tutelle (régulation externe) aideront l'apprenant à développer des stratégies pour résoudre seul des problèmes (régulation interne). Ensuite, il sera à même de réaliser seul de futurs apprentissages.

De plus, l'apprentissage par la découverte doit aider l'apprenant à comprendre l'organisation des contenus, c'est-à-dire à être capable de ressortir les notions importantes lors d'un apprentissage et à faire des liens entre celles-ci ou avec ses connaissances déjà acquises.

Selon Bruner, il existe différents modes de représentation du monde. Comme Piaget, il croit que la représentation des apprenants est en lien avec le stade de développement atteint. Bruner distingue trois modes de représentation (Gaonac'h et Golder, 1995) : le mode éactif, le mode iconique et le mode symbolique. Ces modes sont chronologiques et il faut débiter par le premier mode avant d'accéder aux autres. Le *mode éactif* correspond aux informations représentées par des *actions* spécifiques et habituelles. Le mode *iconique* renvoie aux informations représentées par des *images* (images mentales, le visuel). Enfin, le *mode symbolique* est représenté

sous forme de *schéma*. L'information est traduite en mots ou en codes. Selon Bruner, il est important de tenir compte du mode de représentation qui prédomine chez l'apprenant.

2.3.3.2. La conclusion de la théorie interactionniste

En résumé, Bruner a consolidé le concept d'étayage. En effet, pour lui, l'étayage s'avère efficace pour l'enfant lorsqu'il est placé en situation d'apprentissage, d'où l'importance de bien connaître chacun des sous-processus. De plus, Bruner, tout comme Piaget, accorde de l'importance aux modes de représentations et il considère qu'il faut respecter le mode de représentation propre à chaque apprenant.

2.4. Une synthèse des trois courants épistémologiques qui influencent les modèles d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine de l'éducation

Les travaux menés dans le domaine de la psychologie ont permis de proposer différentes théories telles que le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, où le socioconstructivisme s'insère. À partir de ces courants épistémologiques, les programmes d'études en sont venus à s'appuyer sur leurs concepts pour proposer et valoriser certains modèles d'enseignement et d'apprentissage dans le milieu scolaire. Pour cette raison, il s'avérait important de présenter d'emblée les trois grands courants épistémologiques pour comprendre les assises des modèles d'enseignement (béhaviorisme et cognitivisme) et d'apprentissage (constructivisme) encouragés dans le milieu scolaire. Afin de mieux comprendre chacun des modèles, nous vous présentons un tableau synthèse. Ce tableau ne se veut pas une synthèse exhaustive, mais un résumé personnel qui permet de mieux saisir la conception qu'a chaque modèle de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignant et celui de l'élève.

Il est à noter que dans le tableau présentant les courants pédagogiques, nous avons distingué le socioconstructivisme du constructivisme. Ce choix se justifie par le fait que le socioconstructivisme est le courant que nous avons retenu dans le cadre de cette thèse et que cette distinction entre les deux courants permettra de mieux comprendre pourquoi certains principes de la démarche didactique des orthographes

approchées correspondent davantage au courant socioconstructiviste qu'au courant constructiviste.

Cette position nous amène à nous démarquer de la tradition de recherches qui se sont intéressées au *invented spelling* sous un angle de conception très constructiviste de l'apprentissage (voir notamment la position explicite de Ferreiro, 2002).

Dans l'optique d'éclairer sous un angle nouveau cet objet d'étude, nous avons retenu le courant socioconstructiviste, car nous croyons que la démarche didactique des orthographe approchées semble pouvoir offrir des conditions d'apprentissage favorisant, entre autres, l'étayage et la coconstruction des savoirs par les interactions entre le savoir, l'environnement et les interactions entre apprenants.

Tableau 3
Synthèse des grands courants dans le domaine de l'éducation

| Les courants pédagogiques | Béhaviorisme | Cognitivisme | Constructivisme | Socioconstructivisme |
|--------------------------------------|---|--|--|--|
| Les types de modèle | MODÈLES AXÉS SUR L'ENSEIGNEMENT | MODÈLES AXÉS SUR L'ENSEIGNEMENT | MODÈLES AXÉS SUR L'APPRENTISSAGE | MODÈLES AXÉS SUR L'APPRENTISSAGE |
| Conception de l'enseignement | L'enseignement permet d'effectuer des changements dans les comportements observables de l'apprenant. | L'enseignement correspond à la modification des structures cognitives de l'apprenant. | L'enseignement correspond à la construction de savoirs par l'apprenant dans un contexte social. | L'enseignement correspond à la co-construction des savoirs par des apprenants dans un contexte social. |
| Conception de l'apprentissage | L'apprentissage est mécanique (simultane-réponse-conséquence). L'apprentissage est possible grâce aux conséquences des comportements. L'apprentissage est valorisé par les bonnes réponses seulement. | L'apprentissage est axé sur les processus internes. L'apprentissage stratégique vise le développement de stratégies cognitives et métacognitives. L'apprentissage vicariant et l'auto-renforcement sont favorisés. | L'apprentissage se construit par les interactions entre l'apprenant et le savoir. L'apprentissage vise la participation des apprenants. | L'apprentissage se co-construit par les interactions entre le savoir, l'environnement et les interactions entre apprenants. L'apprentissage vise la collaboration entre les apprenants. |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Rôle de l'enseignant | Le rôle de l'enseignant est de transmettre des informations et de corriger des comportements. | Le rôle de l'enseignant est de transmettre des stratégies aux apprenants et de faciliter leur apprentissage. | L'enseignant se veut guide et médiateur dans la démarche d'apprentissage. | L'enseignant respecte la zone prochaine de développement de chacun des apprenants. L'enseignant se veut accompagnateur dans la démarche d'apprentissage. |
| Rôle de l'apprenant | L'apprenant est passif, mais il réagit aux stimuli fournis par l'enseignant. La motivation de l'apprenant est extrinsèque. | L'apprenant est actif. L'apprenant développe ses connaissances et acquiert des stratégies cognitives. La motivation de l'apprenant dépend de son auto-renforcement et de son degré de réussite. | L'apprenant est actif. L'apprenant est responsable de ses apprentissages. La motivation de l'apprenant est intrinsèque, car il a le désir d'apprendre. | L'apprenant est actif. L'apprenant est responsable de ses apprentissages. L'apprenant peut être un guide pour les autres apprenants. La motivation de l'apprenant est intrinsèque, car il a le désir d'apprendre et d'aider le groupe à progresser dans ses apprentissages. |
| Illustration de la relation entre élèves et enseignants | ENS. → ÉLÈVE | ENS. → ÉLÈVE | ENS. ↔ ÉLÈVE | <p>ENS. ↔ ÉLÈVE ÉLÈVES</p> |

3. LE DÉVELOPPEMENT DU RAPPORT À L'ÉCRIT CHEZ L'ENFANT

Cette troisième partie du cadre conceptuel est consacrée au développement du rapport à l'écrit chez l'enfant. Dans un premier temps, nous verrons comment le jeune enfant effectue le passage de l'oral à l'écrit et nous établirons un parallèle entre le langage oral et le langage écrit. Dans un deuxième temps, nous examinerons comment, avant l'enseignement formel, l'enfant en vient à comprendre cette langue écrite.

3.1. Le passage de la langue orale à la langue écrite

Dès sa naissance, l'enfant établit un contact avec le monde environnant des adultes. Durant ses premières années de vie, il est amené à développer sa langue orale et, sur ce point, son entourage immédiat l'aide à acquérir cette habileté en communiquant verbalement avec lui. En grandissant, le jeune enfant utilise de plus en plus le langage pour communiquer. Il en vient à passer de récepteur lors de conversation orale à celui d'émetteur et il comprend que le langage oral est un moyen de communication sociale, d'expression et de compréhension. À ce sujet, Vygotski (1934/1997) précise que durant la première année de vie de l'enfant, il y a un « riche développement de la fonction sociale du langage » (p.168). Avant son entrée au préscolaire, le jeune enfant détient donc déjà certaines compétences langagières, principalement en ce qui concerne la langue orale. Cette spécification est importante, car pour apprendre la langue écrite, l'enfant s'appuie sur sa langue orale, d'où la nécessité de bien la maîtriser le plus tôt possible.

À son entrée au préscolaire, le jeune enfant fait une utilisation généralement adéquate et efficace du langage oral du fait que, pour communiquer, le recours à la langue est nécessaire pour lui. En fait, il s'est déjà introduit quelque peu à la langue écrite étant donné qu'il baigne dans un environnement où les informations linguistiques fusent de partout. Lors de ses premiers apprentissages au préscolaire, l'apprenant usera de ses connaissances du langage oral pour s'aider dans l'apprentissage de l'écrit. Lors de ses contacts avec l'écrit et de ses interprétations de cet objet nouveau, il a graduellement recours à ses connaissances de la langue orale. Dans cette optique, même si nous pouvons distinguer la langue orale de la langue écrite, des

rapprochements sont progressivement faits par l'enfant. Concrètement, les signes sonores servent de base chez l'enfant pour interpréter et produire les signes graphiques.

3.2. Le parallèle entre le langage oral et le langage écrit

Selon Bronckart (1987), le langage se définit comme « un instrument psychologique contribuant à la fois à la représentation et à la communication » (p.683). Comme le précise Morin (2002) :

« Cette définition met l'accent sur les deux fonctions du langage associées, d'une part, à la capacité représentationnelle du langage, laquelle engendre un processus individuel chez l'individu visant à accroître sa connaissance propre, et, d'autre part, à sa fonction communicationnelle, laquelle est plutôt associée à des comportements communicatifs relevant d'une finalité collective » (p.6).

L'évolution du langage oral et du langage écrit se ressemble sur quelques points. Sans vouloir dresser un bilan des données existantes, il semble approprié de présenter un parallèle entre l'acquisition du langage oral et l'acquisition du langage écrit chez l'enfant selon un certain nombre de stades partageant des points communs. À ce sujet, Forester (1980) établit un parallèle entre l'évolution de la langue orale et de la langue écrite en six points.

Tableau 4
Parallèle entre l'évolution de la langue orale et de la langue écrite
Forester (1980)

| Langue orale | Langue écrite |
|--|--|
| 1. Babillage. L'enfant tente d'imiter le parler adulte. | 1. Griffonnage. L'enfant tente d'imiter l'écriture adulte. |
| 2. Phrase à un mot pour communiquer une idée. | 2. Une lettre écrite pour un mot. |
| 3. Phrase de 2 ou 3 mots. L'effort est mis sur les noms, verbes, adjectifs. | 3. Phrase de 2 ou 3 mots. |
| 4. Programmation personnelle de règles simples, pas nécessairement conformes aux règles des adultes. | 4. Programmation personnelle de règles simples, pas nécessairement conformes aux règles des adultes. |

| | |
|--|---|
| 5. Généralisation des règles acquises. | 5. Surgénéralisation des règles et modèle acquis. |
| 6. Adoption d'un langage plus précis dont les "erreurs" reflètent l'évolution. | 6. Adoption d'une écriture plus précise dont les "erreurs" reflètent l'évolution. |

Pour réaliser ce parallèle, Forester (1980) s'est basée sur les recherches (voir sa recension dans Forester 1980) et a observé pendant trois ans des enfants de première année. Elle a recueilli plusieurs échantillons de productions d'écrits et des notes au cours d'activités orales concernant l'écriture. Selon Forester (1980), l'enfant apprend à parler en parlant et à écrire en écrivant. La langue orale et la langue écrite sont acquises progressivement –comme tout objet d'apprentissage –, selon un mode de développement parallèle évoluant vers une habileté de plus en plus grande. Il est important de mentionner que les deux processus suivent le même cheminement, mais qu'ils ne se manifestent pas au même moment.

Contrairement à Forester qui a travaillé sur les points communs entre l'évolution de la langue écrite et celle de la langue orale, Besse (1995) s'est intéressé plus précisément aux caractéristiques qui différencient la langue orale de la langue écrite.

Tableau 5
Les caractéristiques comparées de la langue orale et de la langue écrite

| Langue orale | Langue écrite |
|----------------------------|--|
| - faite de sons (phonèmes) | - faite de signes écrits (graphèmes) |
| - flux continu | - flux discontinu (blancs graphiques, ponctuation) |
| - plutôt contextualisée | - décontextualisée |
| - éphémère | - permanente |

Réf. : Tableau synthèse Morin, 2002 (p.12)

Selon Besse (1995), la langue orale et la langue écrite détiennent des caractéristiques distinctives. De son côté, la langue orale est faite de sons appelés phonèmes tandis que la langue écrite est composée de signes écrits (graphèmes). Lorsque nous employons la langue orale, notre conversation est un flux continu, c'est-à-dire que nous ne marquons pas de pause relativement, par exemple, à la ponctuation, lors de notre message. À l'opposé, la langue écrite est caractérisée par un flux discontinu. En

effet, lorsque nous écrivons, nos phrases sont parsemées de blancs graphiques et de ponctuation. En outre, l'utilisation de l'oral rend une situation davantage contextualisée, car la situation se déroule dans un contexte de communication réelle, tandis que la langue écrite est plutôt vue comme décontextualisée. Une autre caractéristique qui différencie ces deux formes langagières est que l'oral est éphémère et l'écrit est permanent. Évidemment, de nos jours, nous pouvons enregistrer les conversations orales pour qu'elles puissent être permanentes, mais il reste que sans enregistrement, il n'y a pas de trace. Les écrits restent, mais les paroles s'envolent.

Assurément, l'enfant a besoin de la langue orale pour réaliser un passage vers la langue écrite. En effet, le système d'écriture français relève du principe alphabétique, c'est-à-dire qu'il implique la correspondance entre phonèmes et graphèmes. En d'autres mots, la prise de conscience de l'écrit est unie à l'oral et l'appropriation du principe alphabétique est à la base de la compréhension du système alphabétique français.

En conclusion, comme le précise Morin (2002), « malgré les nombreux aspects qui différencient l'écrit de la langue orale, les connaissances acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle demeurent des prérequis essentiels pour l'entrée dans le monde de l'écrit » (p.13).

3.3. La compréhension de la langue écrite

L'apprentissage de la langue écrite se révèle un défi pour les enfants du préscolaire et du primaire. De ce fait, le rôle de la maternelle et de l'école primaire est d'aider les enfants à effectuer les correspondances présentes entre la langue orale et la langue écrite et des les aider à trouver des réponses à leurs questions.

Une des grandes questions de l'enfant est de vouloir connaître les fonctions et les pratiques de l'écrit. Cette interrogation porte sur les aspects culturels de la langue écrite. De plus, une autre de ses questions porte sur la connaissance du fonctionnement du système écrit, son code. Cette fois-ci, il s'intéresse aux aspects linguistiques. Enfin, sa troisième question l'amène à réfléchir à comment il peut faire

pour s'approprier la langue écrite, c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux aspects stratégiques reliés à cet apprentissage.

3.3.1. À quoi sert l'écrit?

Avant son entrée au préscolaire, l'enfant a déjà côtoyé l'écrit dans son quotidien. À la suite de ses expériences, si minimes soient-elles, le jeune apprenant s'interroge à savoir à quoi peut bien servir l'écrit, bref, quelles sont ses fonctions.

De prime abord, selon Badiou (1998), l'écrit correspond à un usage pragmatique créé par la vie quotidienne et qui renvoie aux écrits dits de "repérage", c'est-à-dire aux écrits environnementaux qui renseignent les gens sur les lieux (épiceries, restaurants, magasins, etc.), les transports (métro, autobus, etc.), entre autres. Ces écrits prennent souvent la forme de pictogrammes. Deuxièmement, Badiou (1998) croit qu'il faut s'intéresser à la fonction spécifique de l'écrit. Il pense que, de nos jours, le rôle fondamental de l'écrit est « d'accompagner l'effort d'élucidation de la réalité environnante, de traiter l'expérience et construire des modèles d'interprétation du monde » (Badiou, 1998, p.1).

Dans la même veine, nous pouvons également dire que l'écrit détient d'autres fonctions tout aussi importantes. En effet, l'écrit est un médium qui informe, aide à réfléchir, invite à agir, permet de s'exprimer et divertit (Couture, Lavoie et Lévesque, 1998). Plus l'enfant vivra des situations où sont présentes ces fonctions, plus il comprendra à quoi sert l'écrit. À titre d'exemples, les enfants qui se font lire des histoires avant de se coucher côtoieront l'écrit comme divertissement. Il est important de faire connaître ces fonctions aux enfants. Bien souvent, lorsqu'ils sont questionnés sur l'utilité de l'écrit, nombreux sont ceux qui évoquent l'importance de connaître l'écrit pour leur futur métier.

Dans le but de répondre adéquatement à son interrogation "À quoi sert l'écrit?", l'accompagnement d'autrui (parents, enseignant, enfants plus avancés) peut fortement être utile au jeune enfant. Selon Lafon (1999-2000), dans un contexte scolaire, l'enseignant a pour rôle, entre autres, de montrer aux élèves les différentes fonctions du message écrit, c'est-à-dire qu'il peut transmettre une information

(informatif), montrer ou nommer un objet (déictique), permettre de conserver une information en mémoire (mnémonique) ou encore donner du plaisir (expressif). De plus, il est important de faire découvrir à l'enfant à quel moment l'écrit peut être nécessaire, c'est-à-dire les différentes situations d'écriture fonctionnelle : « le destinataire, réel ou virtuel, unique ou multiple, doit être loin du destinataire, du moins suffisamment loin pour que la communication orale soit impossible » (Lafon, 1999-2000, p.2).

Cette première question s'avère très importante, car elle est en lien avec la motivation de l'enfant en ce qui concerne son appropriation de la langue écrite. En d'autres mots, pour que le jeune enfant ait envie d'écrire, il faut qu'il trouve réponse à sa question "À quoi sert l'écrit?". Une fois qu'il a compris l'utilité des fonctions de l'écrit, il est davantage motivé à vouloir comprendre comment l'écrit peut bien fonctionner.

3.3.2. Comment l'écrit fonctionne-t-il?

Son questionnement sur l'utilité de l'écrit l'amène à se questionner aussi sur le fonctionnement de l'écrit. Cette interrogation constitue la deuxième question fondamentale de Chauveau (2000) : "*Comment l'écrit fonctionne-t-il?*". Pour répondre à cette question, le jeune enfant sera amené à différencier les particularités reliées à la lecture et celles reliées à l'écriture, d'une part, et à comprendre le système alphabétique du français et l'importance de la norme orthographique dans ce système, d'autre part.

3.3.2.1. L'acte d'écrire : Une définition

L'apprentissage de la langue écrite est un défi de grande envergure pour l'enfant. Lorsque nous parlons de langue écrite, nous englobons à la fois la lecture et l'écriture. Toutefois, il est important de spécifier que, même si elles ont certains points en commun, la lecture et l'écriture ne rencontrent pas les mêmes particularités. En effet, l'activité d'écriture est beaucoup plus exigeante que l'activité de lecture pour l'enfant. Toutefois, bon nombre de recherches font ressortir l'importance d'une approche conjointe de la lecture et de l'écriture, car elle constitue la tresse de l'écrit

(Ehri, 1989, 1991; Gough, Juel et Griffith, 1992; Rieben et Saada-Robert, 1997; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

Ehri (1997) affirme que les activités d'écriture et de lecture se distinguent l'une de l'autre, bien qu'elles fassent appel à des connaissances de même nature. Autrement dit, la lecture et l'écriture ont recours, à la fois, aux mêmes connaissances sur le système alphabétique correspondant aux transcriptions phonèmes-graphèmes et aux connaissances concernant l'orthographe distinctive de mots. Cependant, ces deux activités se différencient du fait que l'activité d'écriture requiert des représentations plus détaillées que celle de lecture (Ehri, 1997).

Effectivement, l'écriture est un processus qui est complexe et global en soi. Morin (2002) précise à ce sujet :

« L'enfant ne doit plus seulement manipuler des éléments linguistiques donnés, mais plutôt produire lui-même ces éléments à partir de ses représentations. Lorsque l'enfant est confronté à des activités d'écriture, il ne doit plus uniquement construire du sens en décodant des signes écrits par d'autres, mais construire du sens en encodant des signes écrits qu'il doit mettre en forme pour d'autres s'il est dans une activité de production » (Morin, 2002, p. 14).

À cet égard, David et Plane (1996) soulignent que, parmi les actes langagiers, écrire se révèle l'acte le plus difficile de tous, celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage. En effet, l'écriture implique la gestion de plusieurs processus (Lambert et Espéret, 1997). Entre autres, pour écrire, l'enfant doit s'appropriier les règles qui actualisent le principe alphabétique à l'écrit. Le travail d'appropriation du système d'écriture dans lequel l'enfant est engagé le conduit inévitablement à s'interroger sur les rapports entre écrit et parole, et en particulier, à se demander ce que les unités de l'écrit représentent au niveau du verbal. Ainsi, l'apprenti pourra davantage s'attarder à l'orthographe de certains mots qu'il côtoie de façon plus régulière. En plus des connaissances linguistiques, le jeune enfant doit travailler sa motricité. Pour qu'il puisse écrire, il se doit de maîtriser le geste graphique. Lorsque l'enfant commence à écrire, il doit apprendre à contrôler son mouvement afin que son geste devienne davantage fluide et automatique (Paoletti, 1994).

En résumé, l'activité d'écriture est exigeante pour l'apprenti scripteur compte tenu de la diversité et de la complexité des habiletés qui interviennent dans l'activité d'écriture.

3.3.2.2. *Le système alphabétique du français*

Étant donné que toutes les langues ne s'équivalent pas du point de vue de leurs caractéristiques, il nous semble pertinent et nécessaire de présenter les principales caractéristiques du français écrit. Le français écrit est combiné d'une écriture de phonèmes ainsi qu'une écriture de graphèmes (Jaffré et David, 1998). En d'autres mots, Jaffré (1997) précise qu'« une écriture se définit soit par le rapport privilégié qu'elle entretient avec les unités sonores d'une langue orale, soit par son rapport privilégié avec les unités significatives d'une langue, et notamment sa morphologie » (p.24).

Le système d'écriture français, qui nous vient du latin, est composé de 26 lettres. Le français est une langue dite alphabétique compte tenu du fait qu'elle implique la correspondance entre lettre (graphème) et son (phonème). Toutefois, les chercheurs Jaffré et Fayol (1997) précisent que « les correspondances alphabétiques entre phonèmes et lettres sont loin de se faire terme à terme. Un phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et, inversement, un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes. On dit que ces correspondances ne sont pas biunivoques » (p.37). C'est d'ailleurs pour cela que nous avons 36 phonèmes, soit 17 consonnes, 16 voyelles et trois semi-voyelles (ANNEXE 5), mais seulement 26 lettres. Au total, 130 phonogrammes -signes qui transmettent essentiellement les phonèmes- sont utiles pour noter tous ces phonèmes (Catach, 1995). De ce fait, plusieurs graphèmes contiennent soit deux lettres (digramme) ou trois lettres (trigramme).

Même si le français est une langue qui est régie par un principe alphabétique, les unités qui la composent ne s'y limitent pas. En fait, Catach (1988) présente le français écrit comme un plurisystème graphique. Ce dernier est composé de trois principes alphabétiques soit phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.

Le principe phonogrammique consiste à utiliser des graphèmes pour représenter des phonèmes. Ces graphèmes occupent environ 83% des marques du français écrit. Il existe plusieurs sortes de phonogrammes. Dans un premier temps, ils peuvent être simples. Dans ces cas, il s'agit soit de consonnes soit de voyelles simples. Dans un deuxième temps, les phonogrammes peuvent être des lettres portant un signe diacritique comme un accent, une cédille, un tréma ou un e diacritique en fin de mot. Dans un troisième temps, ils peuvent être constitués de plusieurs lettres; c'est le cas des consonnes doubles, des digrammes (ex. : au, en, on, etc.) ou des trigrammes (ex. : ein, ain, eau, etc.).

Le principe morphogrammique consiste à faire intervenir des graphèmes pour inscrire ce qu'on n'entend pas à l'oral, d'une part, des éléments grammaticaux, par exemple, le genre, le nombre (ex : les boîtes lourdes, le s suppose le pluriel) et d'autre part, des éléments lexicaux qui précisent l'appartenance d'un mot à une famille de mots (ex. : lourd suppose lourde).

Le principe logogrammique consiste essentiellement à faire intervenir des graphèmes différents pour distinguer des homophones (ex. : pain et pin, pot et peau). Ce principe permet d'identifier plus facilement le sens d'un mot à l'écrit.

En plus de ces trois principes, Catach (1995) a décrit une catégorie supplémentaire, soit le principe idéographique. Ce principe est dit extra-alphabétique et il renvoie aux majuscules, au trait d'union, à l'apostrophe et à la ponctuation.

Par l'explication des composantes du plurisystème du français, nous pouvons en déduire que cette langue est complexe à comprendre et à utiliser, et cela peut s'expliquer, entre autres, par son orthographe alphabétique qui est dite opaque ou profonde. L'orthographe opaque signifie que la correspondance des phonèmes-graphèmes ne se fait pas terme à terme. Au contraire, d'autres orthographe sont dites transparentes ou de surface étant donné qu'il y a présence d'une correspondance plus terme à terme entre les phonèmes et les graphèmes (Jaffré et Fayol, 1997).

Lorsque l'orthographe est dite opaque, les jeunes enfants ne s'approprient pas facilement les principes de leur écriture. Par conséquent, la prise en compte de ces particularités n'est pas à négliger lorsque l'enseignant planifie les activités d'écriture pour les apprentis scripteurs. Il est donc primordial que l'enseignant réalise des activités qui permettront aux enfants de jouer avec la langue. Dans cette perspective, pour optimiser l'apprentissage, il faut accepter que chaque enfant soit amené à construire l'écrit. Selon Jaffré et David (1998), il faut aider l'apprenant à écrire des mots, des phrases, des textes qu'il ne connaît pas et lui donner des occasions de « comprendre les régularités comme les résistances de son système d'écriture » (p.59). À leur avis, c'est l'une des tâches essentielles de l'enseignement aujourd'hui. En comprenant comment notre système est composé, les enfants pourront davantage se l'approprier et tenter de s'approcher de la norme orthographique.

3.3.2.3. La norme orthographique

Lorsque l'apprenti scripteur commence son apprentissage de l'écriture, il est amené à «explorer différentes formes d'écriture spontanée » (ministère de l'Éducation, 2001, p.61). Lors de ces premières tentatives d'écriture, il est fort probable que ces productions présentent des écritures mimographiques (Luis, 1998), c'est-à-dire des graphies présentant des lettres, des pseudo-lettres, des chiffres, des boucles, des ronds. Peu à peu, l'enfant en viendra à produire des écrits dits conventionnels qui traduisent une capacité grandissante à faire le lien entre les unités de la langue orale et celles associées à la langue écrite. Pour commencer son apprentissage, ce type d'écrit respecte les règles de représentation graphique conduisant à notre système de langue. En fait, il est probable que les premières tentatives d'écriture de l'enfant ne respectent pas la norme orthographique, mais qu'elles tendent vers une écriture conventionnelle.

Dans le but de bien comprendre ce que nous entendons par la norme orthographique, il est important de différencier les écritures dites conventionnelles et celles dites orthographiques. Tout d'abord, en ce qui concerne les écritures conventionnelles, elles sont des écrits qui sont vraisemblables du point de vue des règles régissant le français écrit. Prenons par exemple, le mot CERISE. Si l'enfant écrit le mot de cette façon, "SERIZ", il emploie une écriture conventionnelle, c'est-à-dire que celle-ci

respecte les règles de correspondances grapho-phonétiques. De façon plus précise, nous pouvons percevoir que les lettres employées sont conventionnelles et que nous pouvons lire le mot cerise. Cependant, pour ce qui est de l'écriture orthographique, nous devrions voir le mot écrit de cette façon, soit "CERISE". La graphie de ce mot respecte les règles des conventions sociales conduisant à l'écriture de la langue française.

Ainsi, le système d'écriture français est confronté à des normes sociales déjà établies. L'enfant qui apprend à écrire devra en venir à transformer ses écritures conventionnelles en écritures orthographiques, dans le but de devenir de plus en plus efficace dans le traitement de la langue écrite.

En se posant cette deuxième question, *comment l'écrit fonctionne-t-il ?*, le jeune enfant en viendra à comprendre que l'apprentissage de ce système est complexe et qu'il aura besoin de l'aide d'autrui pour l'aider dans sa démarche d'apprentissage. Ce qui l'amène à se demander comment il peut faire pour commencer son appropriation du français écrit.

3.3.3. Comment s'approprier l'écrit?

Est-il trop tôt pour éveiller les enfants à la langue écrite avant l'enseignement formel de la langue écrite? À cette question, nous voulons répondre *non*. En nous appuyant sur les arguments de différents chercheurs, nous voulons soutenir notre position.

À ce sujet, Chauveau (2000) soutient que le jeune enfant se demande comment il peut s'approprier la langue écrite, et ce, avant même son entrée scolaire. De plus, Luria, traduit par Ferreiro (1998), précise que, l'histoire de l'écriture chez l'enfant commence bien avant que l'enseignant lui mette un crayon dans la main et lui apprenne comment former ses lettres. Dans un même ordre d'idées, Vygotski (1934/1997) mentionne qu'« il ne faut pas attendre que l'enfant soit prêt, il faut lui donner son élan. Ce qui importe c'est que cela ne soit pas trop difficile pour lui » (p.357). Effectivement, l'apprenti commence à apprendre à écrire avant même de disposer de toutes les fonctions reliées à la langue écrite. À ce sujet, Schneuwly (1988) reprend les propos de Vygotski lorsqu'il mentionne qu' :

« il faut apprendre plus tôt à écrire, avant d'aller à l'école; il faut apprendre dans des contextes qui ont un sens, qui font apparaître la nécessité de l'écriture; il faut apprendre "naturellement", c'est-à-dire : enseigner non pas des lettres, mais un langage, le langage écrit » (p.111).

De cette façon, l'apprentissage de la langue écrite suscite et permet la progression du développement de ces fonctions. Comme le soulignent Schneuwly et Bronckart (1985), Vygotski prônait le fait que « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (p. 110).

En participant activement à des pratiques reliées au langage écrit, l'enfant en vient à s'appuyer sur la langue orale pour comprendre et s'approprier la langue écrite. Même s'il emploie "sans faute" l'aspect phonétique de sa propre langue, il n'est pas conscient des sons qu'il prononce. Selon Vygotski (1934/1997), cela explique pourquoi, lorsqu'il tente d'écrire, il a de la difficulté à épeler un mot, à le décomposer en sons distincts. L'acte d'écrire est une tâche complexe pour l'apprenti scripteur. Celui-ci doit prendre conscience qu'il a besoin de s'appuyer sur l'oral pour écrire. L'activité de l'enfant dite inconsciente doit devenir consciente.

Vygotski (1934/1997) croit que, par ses apprentissages scolaires, l'enfant arrive à prendre conscience de sa propre activité phonique et à prononcer de façon volontaire chacun des éléments de la structure sonore. Vergnaud (2000) stipule que « l'idée la plus importante de Vygotski est que l'apprentissage de la langue écrite suppose un regard sur la langue parlée qui est de l'ordre du métacognitif » (p.83). En apprenant à écrire, l'enfant est éveillé aux parentés lexicales, à l'organisation syntaxique et aux sonorités de la langue. Plusieurs travaux contemporains sont en lien avec l'idée de Vygotski. À titre d'exemples, Fijalkow et Liva (1993) et Fijalkow (1993) s'intéressent au rôle de la clarté cognitive et Ferreiro (2002) se préoccupe, entre autres, des hypothèses des enfants en ce qui concerne les correspondances entre la langue orale et la langue écrite. En outre, par l'écriture, l'enfant en vient à accéder à un niveau supérieur dans son développement du langage (Vygotski, 1934/1997, p.345).

Dans son livre *Pensée et Langage*, Vygotski (1934/1997) précise également que « l'expérience universelle a montré que l'apprentissage de l'écriture est l'une des matières d'enseignement les plus importantes au tout début de la scolarité » (p.356). Pour cette raison, il est donc réellement important d'éveiller les enfants à la langue écrite le plus tôt possible, et ce, afin de leur donner la chance d'acquérir des connaissances qui leur permettront de devenir compétents en ce qui concerne leur langue maternelle. Dans le même sens que Vygotski, le programme d'études porte une attention particulière à l'apprentissage du français compte tenu du fait que la réussite de l'apprentissage de l'écrit est déterminante pour la réussite scolaire (ministère de l'Éducation, 2003).

3.3.3.1. Les stratégies orthographiques pour s'appropriier l'écrit

L'appropriation de la langue écrite nécessite que l'apprenant développe des stratégies pour en arriver à orthographier les mots. De nombreux chercheurs (voir recension Guimard, 1993) se sont interrogés à savoir quelles stratégies l'enfant utilise lorsque vient le temps d'orthographier les mots et comment l'enfant parvient à orthographier les mots étant donné que ses connaissances sont en cours de structuration. À la lumière des recherches qui se sont intéressées aux stratégies orthographiques, il en est ressorti que les enfants ont recours aux stratégies phonologique, lexicale et analogique lors de productions écrites. Avant de les présenter plus précisément, il appert de préciser à quoi renvoie la notion de stratégie. Pour plusieurs auteurs, cette notion renvoie à l'activité cognitive qui est exercée sur l'objet linguistique dans le but de l'intégrer psychologiquement et, donc, à l'idée que le choix du mode de traitement adopté par l'apprenant dépend de la structure même de l'objet linguistique (Jaffré, 1987).

La stratégie phonologique (indirecte-assemblage)

La stratégie phonologique, également connue sous les termes "stratégie indirecte" et "assemblage", consiste à utiliser la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. En d'autres mots, Frith (1980) décrit cette stratégie en trois étapes distinctes et hiérarchisées : d'abord, une étape qui décompose la forme sonore du mot en unités phonémiques, ensuite, une étape qui convertit les phonèmes en

graphèmes à l'aide de règles ou d'analogies et, enfin, une étape qui attribue un graphème spécifique au phonème sélectionné. Tous les chercheurs s'entendent pour dire que cette stratégie est la base de l'activité orthographique du scripteur débutant (Guimard, 1993). En effet, les recherches qui se sont penchées sur l'observation de productions écrites d'enfants d'âge préscolaire argumentent en faveur de la présence de cette stratégie (Besse, 1990; Ferreiro, 1986-1987). Enfin, la stratégie phonologique est considérée comme une stratégie alphabétique de base qui sert à l'activité écrite du scripteur (Jaffré, 1987), mais elle constitue seulement une facette mise en jeu lorsqu'il orthographie des mots.

La stratégie lexicale (directe- adressage)

La stratégie lexicale communément appelée stratégie directe ou d'adressage renvoie au moyen rapide de reconnaître et de produire des mots, à la condition cependant qu'ils soient déjà connus et qu'ils aient été mémorisés et intégrés au lexique mental. Cette stratégie veut que ce soit l'écrit lui-même qui est porteur de signification et que l'oral ne soit plus utile (Jaffré, 1991).

Bien que les stratégies phonologique et lexicale permettent au scripteur d'écrire, seule la stratégie lexicale assure à celui-ci d'écrire la bonne orthographe du mot, car elle suppose qu'il connaisse la structure graphémique du mot. De plus, l'utilisation de la stratégie lexicale permet une économie cognitive, c'est-à-dire que « le traitement visuel aurait pour effet principal de permettre au sujet de limiter ses efforts attentionnels » (Guimard, 1993, p.36).

La stratégie analogique

La stratégie analogique est souvent considérée comme le pont entre la stratégie phonologique et la stratégie lexicale. Cette stratégie consiste à effectuer un rapprochement phonologique entre deux mots et à se servir de la forme orthographique du mot le plus familier pour écrire celui qui est moins connu. Tandis que certains chercheurs croient que la stratégie analogique apparaît chez les élèves plus âgés (Marsh, Morton, Welch et Desberg, 1980), d'autres études (Goswami, 1986, 1988, 2002; Nation et Hulme; 1998) ont démontré que les enfants en début

d'apprentissage sont capables d'utiliser cette stratégie. De plus, les résultats de recherche de Morin et Montésinos-Gelet (2004a) ont démontré que les enfants d'âge préscolaire ont recours à des stratégies analogiques et que le contexte pédagogique influence les élèves dans leur utilisation des différentes procédures d'écriture.

En résumé, il n'est jamais trop tôt pour éveiller le jeune enfant au monde de l'écrit et lui faire découvrir différentes stratégies d'écriture. Pour éveiller les enfants à la langue écrite, le programme éducatif préscolaire a accordé de l'importance à cet objet. À cet effet, le curriculum a prévu une compétence constituée de trois composantes ainsi que des savoirs essentiels portant sur les connaissances se rapportant au développement langagier. Afin de mieux comprendre comment l'enfant peut poursuivre son appropriation de la langue écrite au préscolaire, nous allons présenter certaines conditions d'apprentissage et pratiques enseignantes valorisées dans les classes de maternelle au Québec (Montésinos-Gelet et Armand, soumis)

4. LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER ET L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Cette quatrième partie du cadre conceptuel est consacrée aux interventions réalisées au préscolaire pour favoriser le développement langagier des enfants. Dans un premier temps, nous présenterons les conditions d'apprentissage que l'enseignant instaure et dans un deuxième temps, nous exposerons différentes pratiques d'éveil à l'écrit réalisées au préscolaire.

4.1. Les conditions d'apprentissage

Lors de la planification de pratiques enseignantes favorisant l'apprentissage de la langue écrite, l'enseignant diversifie ses interventions en effectuant des choix en ce qui concerne les *regroupements de travail* (individuel, collectif, par sous-groupes) et *la démarche d'apprentissage* (la démarche active de découverte). Pour comprendre l'importance de ces choix, nous allons présenter plus en détail chacun des regroupements de travail ainsi que la démarche active de découverte.

4.1.1. Les regroupements de travail

Depuis quelques années, dans le domaine de l'éducation, nous remarquons un déplacement prononcé vers une plus grande souplesse dans les types de regroupement de travail en classe (Pardo et Raphael, 1991; Strickland, 1992). De cette manière, les enseignants du préscolaire amènent les enfants à vivre les activités de la classe selon différents contextes sociaux. Les regroupements de travail présentés dans cette sous-section sont le regroupement collectif (le groupe-classe), le regroupement par sous-groupes (travail par coopération : dyade et trio) et le regroupement individuel (travail individuel).

4.1.1.1. Le regroupement de travail collectif

Au préscolaire, le regroupement collectif est souvent celui qui est le plus employé lors d'activités d'éveil à l'écrit. Ce regroupement permet à l'enseignant de s'adresser à toute la classe en même temps. Comme le souligne Giasson (2003), « les activités en groupe-classe sont importantes, car elles assurent que tous les élèves partageront certaines expériences : celles-ci contribuent à créer un sentiment de communauté » (p.75). Ce regroupement de travail est souvent employé au début d'une activité (par exemple, expliquer la consigne de l'activité qui consiste à trouver des mots qui commencent par la lettre A) et à la fin (par exemple, effectuer un retour collectif sur le travail qui consiste à classer des images selon le digramme présent dans le mot).

L'emploi trop fréquent du regroupement de travail collectif peut par ailleurs comporter certaines limites. En effet, certaines études ont démontré que, durant une journée d'école, l'enseignant parle environ pendant deux heures vingt minutes tandis que les enfants ont le droit d'intervenir environ deux minutes chacun (Giasson, 1995). De ce fait, il est donc pertinent de réaliser également des activités d'éveil à l'écrit qui requièrent un autre type de regroupement comme le travail par sous-groupes ou individuel.

4.1.1.2. Le travail individuel

Dans les classes de maternelle, généralement, le travail individuel est celui qui est le moins employé. Cependant, il est nécessaire, car il permet aux enfants d'effectuer un travail de façon personnelle. Lors des travaux individuels, les enfants doivent compter sur leurs propres connaissances et stratégies. Ce type de travail peut être employé pour évaluer les apprentissages des enfants. Par exemple, l'enseignant peut demander aux enfants d'écrire leur prénom chaque semaine pour évaluer l'évolution de leur signature (le temps d'exécution, la grammaire de trait, etc.).

De plus, un enfant peut devenir le modèle pour l'ensemble de la classe. À titre d'exemple, l'enseignant peut demander à un enfant de venir exécuter devant la classe le tracé de la lettre J pour le montrer au reste de la classe. Le travail individuel comporte ses avantages, mais également ses limites. Le travail individuel ne permet pas à l'enfant d'échanger, de discuter ou d'argumenter ses stratégies. Il peut compter seulement sur ses compétences. Le travail individuel peut engendrer des conflits cognitifs, mais pas sociocognitifs comme l'offre le regroupement de travail par sous-groupes.

4.1.1.3. Le regroupement de travail par sous-groupes

Dans le regroupement de travail par sous-groupes, les enfants peuvent être regroupés, entre autres, en trio ou en dyade. Ces regroupements sont souvent utilisés pour l'apprentissage coopératif. La situation de travail coopératif consiste à réunir les enfants autour d'un même travail et chacun d'eux est responsable de son propre apprentissage ainsi que de celui des autres. Le travail par sous-groupes permet à la fois aux apprentis de développer des habiletés et d'échanger des stratégies, mais aussi de développer leurs habiletés de coopération.

Plusieurs recherches ont prouvé que l'apprentissage coopératif est très pertinent en classe (Gambrell, Mazzoni et Almasi, 2000; Jongsma, 1990) et qu'il se révèle particulièrement stimulant (Pressley et McCormick, 1995). En utilisant la formation trio ou duo, l'enseignant permet alors aux enfants d'échanger, de discuter et de

s'entraider davantage. Au sujet du regroupement par sous-groupes, Cazden (1992) a déclaré que les enfants aiment parler et travailler ensemble de façon spontanée.

Dans le regroupement par sous-groupes, les enfants sont souvent amenés à jouer un rôle précis dans leur équipe. Par exemple, si les enfants sont regroupés en équipe de trois pour réaliser un cercle de lecture, le premier enfant peut faire la lecture, le deuxième peut présenter des pictogrammes représentant les étapes de la structure du récit et le troisième peut poser des questions à l'apprenti lecteur. Par ailleurs, le regroupement par sous-groupes peut aussi prendre l'allure d'un modèle, c'est-à-dire qu'un sous-groupe peut devenir un trio ou un duo modélisateur pour l'ensemble du groupe. À titre d'illustrations, l'enseignant peut demander à trois enfants de se présenter devant la classe pour expliquer les stratégies qu'ils ont utilisées pour classer les livres de la bibliothèque selon certaines consignes.

Pour réunir les enfants en trio ou en duo, l'enseignant peut procéder de différentes façons. En effet, il peut former des équipes de force égale ou bien constituer des groupes hétérogènes en plaçant un enfant fort avec un moyen et un faible. De plus, le regroupement par sous-groupes peut être employé lorsque des élèves de niveau primaire viennent réaliser des activités avec les enfants de maternelle. Dans ce contexte, l'élève plus vieux agit souvent comme tuteur dans ce genre de regroupement.

Les recherches portant sur le travail effectué en sous-groupes (apprentissage coopératif) démontrent que le travail coopératif offre plusieurs avantages. À ce sujet, Johnson et Johnson (1998) démontrent que les élèves qui travaillent en coopération ont de meilleurs résultats scolaires, de meilleures relations interpersonnelles et détiennent une attitude positive.

4.1.2. La démarche active de découverte

Lors de la planification d'activités, compte tenu du fait que les apprentissages doivent être abordés sous forme d'éveil et non d'enseignement, la démarche active de découverte peut s'avérer un bon choix.

La démarche active de découverte permet à l'enfant de faire lui-même le cheminement progressif dans la maîtrise de la compétence qu'il veut atteindre. Lorsqu'il est amené à découvrir une notion, cela ne signifie pas qu'il est laissé à lui-même et qu'il fait n'importe quoi. En fait, le système scolaire encourage l'apprentissage par la découverte étant donné qu'il augmente le sens donné à l'apprentissage et qu'il développe des habiletés, par exemple, utiliser des stratégies cognitives et métacognitives, recourir à la pensée critique et à l'autonomie dans l'apprentissage (Goupil et Lusignan, 1993). Selon Joyce, Weil et Shower (1992), l'apprentissage par la découverte est conçu pour former l'apprenant au processus de la recherche scientifique par des exercices réduits, et ce, limités dans le temps.

Pour réaliser ce genre de démarche, l'enseignant doit déterminer d'avance les objectifs qu'il veut viser à travers la situation d'apprentissage qu'il veut faire vivre à ses élèves. Tout au long de la situation d'apprentissage, il adresse des questions et fournit des indices aux enfants afin de les faire cheminer à travers différentes étapes qui les amèneront à s'engager réellement dans un processus de résolution de problèmes. L'enseignant doit anticiper les réponses et les questionnements de ses élèves. À travers l'apprentissage par la découverte, les jeunes enfants sont amenés, entre autres, à observer, à rechercher, à comparer, à inventer, à associer et à réfléchir. Chartrand (1996) propose six étapes à la démarche active de découverte : 1) observation du phénomène, 2) manipulation des énoncés et formulation d'hypothèses, 3) vérification des hypothèses, 4) formulation des lois, de régularités ou de règles et établissement de procédures, 5) exercisation, et enfin, 6) réinvestissement contrôlé. Cette démarche demande donc beaucoup de temps de préparation à l'enseignant, mais les enfants participent activement à leur apprentissage.

Pour illustrer cette démarche, prenons l'exemple d'un enseignant qui veut faire découvrir à ses élèves les différentes graphies du phonème [o]. Il écrit au tableau plusieurs mots présentant le phonème [o] (chapeau, robot, bateau, lavabo, auto, etc.). Ensuite, il demande aux élèves d'observer les mots et de dire ce qu'ils remarquent de particulier. Par cette situation d'apprentissage, il amène les enfants à découvrir que le son [o] peut s'écrire de trois façons différentes soit "o", "au" et "eau". Toutefois, il

n'est pas exclu que différentes hypothèses soient émises par les apprenants avant d'arriver aux différents phonogrammes du phonème [o].

4.2. Des pratiques d'éveil à l'écrit exploitées au préscolaire

Pour favoriser l'éveil à l'écrit, les enseignants utilisent divers moyens. Dans cette sous-section, nous nous attarderons à l'emploi de la littérature jeunesse, du message du matin, de la reconnaissance et l'écriture du prénom, de la conscience phonologique, des jeux symboliques et des TIC étant donné que ces pratiques ont une place de choix dans les classes de maternelle québécoises (Montésinos-Gelet et Armand, soumis) et qu'elles sont valorisées par le ministère de l'Éducation étant donné qu'elles favorisent chez l'enfant l'atteinte des compétences et des savoirs essentiels proposés par le programme d'études québécois.

4.2.1. L'utilisation de la littérature jeunesse

À la maternelle, les livres imagés sont exploités lorsque vient le temps d'éveiller les enfants à l'écrit. Comme le souligne Giasson (1995), « on utilise les termes littérature pour enfants, littérature enfantine ou plus familièrement, livre de bibliothèque pour désigner des livres qui ont été écrits pour le plaisir des enfants » (p. 98). En d'autres mots, la littérature jeunesse est l'ensemble des livres imprimés qui sont destinés aux enfants. En somme, comme le soulignent Sublet et Prêteur (1988), la littérature pour enfants représente « des supports privilégiés d'écrits qui proposent d'autres fonctions de la lecture que les fonctions traditionnelles » (p.48). Les livres sont plutôt vus comme des supports privilégiés d'une fonction dite *autonome* de l'écrit.

Dans la majorité des cas, les enseignants utilisent la littérature jeunesse pour faire la lecture à voix haute à leurs élèves. Cependant, cette littérature peut être exploitée de différentes autres façons. D'une part, l'enseignant peut amener les enfants à découvrir les différentes possibilités offertes par une bibliothèque. Des sorties à la bibliothèque de l'école ou à celle du quartier sont une bonne façon d'introduire les jeunes enfants à la littérature jeunesse et de les initier à la recherche documentaire. De nos jours, il n'est plus nécessaire d'attendre qu'ils sachent lire pour leur proposer des livres. Entre autres, la littérature jeunesse peut être exploitée afin de développer

chez les jeunes lecteurs le goût de lire. D'autre part, l'enseignant peut inviter un enfant à venir raconter le livre de son choix à l'ensemble de la classe et par la même occasion, l'enregistrer pour que celui-ci puisse partager ce moment avec ses parents une fois à la maison.

L'intérêt accordé à la littérature pour enfants depuis quelques années n'est pas surprenant. En effet, certains chercheurs ont encouragé l'utilisation de littérature de jeunesse dans les pratiques enseignantes (Gervais, 1997; Tauveron, 2002) et certains enseignants réalisent déjà des pratiques à partir de littérature (Nadon, 2002). Dans la même veine, des recherches ont démontré les effets bénéfiques de ces contacts précoces avec les livres jeunesse sur l'apprentissage de la lecture. À cet effet, Holdaway (1979) souligne l'importance de faire la lecture à un jeune enfant. Selon lui, en se faisant lire le même livre plusieurs fois, il pourra se reconstruire l'histoire complète en se guidant des images et en feuilletant le livre dans le sens conventionnel comme l'adulte lui a montré. De plus, à travers la lecture de livres, l'enfant intériorisera progressivement le schéma du récit.

Une autre recherche dans le domaine de l'utilisation des livres de jeunesse a été menée par Cambon et Lurçat (1981). Ces chercheuses ont réalisé une enquête sur les pratiques de préparation à l'acquisition de la lecture et de l'écriture en maternelle. Les résultats montrent que, pour le tiers des enseignants interrogés, les livres illustrés sont l'objet d'activités visant des objectifs d'ordre symbolique, c'est-à-dire la compréhension et la production de séquences imagées.

D'autres recherches se sont intéressées aux activités d'anticipation lors de l'apprentissage de la lecture. À ce sujet, Weiss (1985) a établi le rôle positif de ce genre d'activités. En fait, à partir d'échanges oraux avec l'adulte qui lit un livre, le jeune lecteur peut percevoir que les histoires lues à voix haute existent réellement dans des livres dans lesquels des images et du texte sont présents.

En résumé, la littérature de jeunesse est un excellent moyen pour faire découvrir le monde de l'écrit à l'enfant. Plus l'enfant aura l'occasion d'être en contact avec la littérature, plus il aura de chances de s'y intéresser et de s'appropriier l'écrit. La lecture quotidienne d'histoire permettra à l'enfant, entre autres, de développer des

connaissances reliées à la lecture telles que tenir un livre dans le bon sens, commencer sa lecture à gauche, utiliser les images pour comprendre l'histoire. De plus, cette pratique offre la chance à l'enfant d'apprendre la structure du récit étant donné que la littérature de jeunesse présente un vaste choix de livres écrits sous la structure du schéma du récit (situation initiale, événement déclencheur, péripéties, solution, situation finale).

4.2.2. Le message du matin

Dans le but d'offrir à l'enfant du préscolaire des occasions de rencontrer différentes sortes d'écrits, l'enseignant peut réaliser le message du matin. Ce message est une pratique qui fait partie de la routine quotidienne. Habituellement, celui-ci est écrit au tableau par l'enseignant avant que les élèves arrivent en classe. À leur arrivée, les enfants tentent, seuls, de décortiquer le message avant que l'enseignant amène sa classe à le lire collectivement. Le message peut, par exemple, présenter le menu de la journée, souligner l'anniversaire d'un élève, annoncer une activité spéciale. Généralement, il est constitué d'une phrase de salutation, se poursuit avec une ou deux phrases et se termine par la signature. Au fur et à mesure que l'année scolaire avance, les enfants en viennent à reconnaître certaines lettres, certains mots écrits. Afin de garder l'intérêt de ses élèves tous les matins, l'enseignant peut varier les façons de faire le message. En effet, il peut l'écrire devant ses élèves en verbalisant oralement ce qu'il pense en le rédigeant, il peut demander à un enfant de venir écrire la phrase de salutation et signer son nom ou bien de l'aider à composer le message.

En résumé, le message du matin est une pratique qui requiert peu de temps, mais qui permet à l'enfant de s'initier à un autre type d'écrits. De plus, cette pratique permet à l'enfant de développer son habileté à reconnaître quelques lettres ou mots, à commencer la construction de son lexique mental et à tisser des liens entre l'oral et l'écrit.

4.2.3. La reconnaissance et l'écriture du prénom

Au préscolaire, la lecture et l'écriture du prénom pour l'enfant correspondent à l'un de ses premiers contacts avec la langue écrite. Comme le prénom de l'enfant est

souvent utilisé pour identifier son propre matériel, choisir un atelier, signer un dessin ou une carte, il n'en faut pas plus pour que l'apprenti scripteur veuille apprendre comment former les lettres de son nom. Pour que l'enfant puisse apprendre à reconnaître et écrire son prénom, l'enseignant peut réaliser différentes activités. Tandis que certains vont réaliser la signature du jour avec leurs élèves, c'est-à-dire tous les matins, les enfants signent leur nom sur un bout de papier, d'autres vont plutôt, lors de l'appel des présences, amener quelques enfants à lire les prénoms affichés au tableau. Ces activités, réalisées de façon répétée, permettront à la majorité des enfants d'apprendre à reconnaître leur nom dans l'environnement et à l'écrire.

4.2.4. Les jeux symboliques

Dans la tradition québécoise, l'apprentissage par les jeux est fortement privilégié. Dans sa planification, l'enseignant organise des activités d'éveil à l'écriture sous forme de jeux symboliques et ceux-ci peuvent être dirigés ou libres. Ces jeux peuvent être organisés afin d'intégrer l'écrit de façon naturelle et fonctionnelle dans la classe. Sans vouloir dresser un bilan exhaustif de toutes les activités de jeux symboliques, nous allons présenter certains jeux favorisant l'éveil à l'écrit chez le jeune enfant d'âge préscolaire.

En ce qui concerne les activités libres, les coins jeux de rôles sont souvent utilisés pour favoriser l'émergence de l'écrit. À titre d'illustrations, le coin bureau de poste, bibliothèque, restaurant, banque, épicerie sont des jeux symboliques auxquels les enfants aiment bien jouer. Ces coins, organisés par l'enseignant avec du matériel écrit, sont très fréquentés par les enfants lors de leur période de jeux libres. C'est l'occasion pour eux de "faire semblant" qu'ils savent écrire et lire comme les adultes. Le programme encourage explicitement ce genre de jeu d'imitation des lecteurs et des scripteurs. L'enseignant peut servir de modèle dans ce genre d'activités libres en s'improvisant, par exemple, comme un client qui fait sa liste d'épicerie avant de se présenter au marché. De plus, l'enfant s'initie à l'écrit lorsqu'il joue dans le coin épicerie et qu'il fait semblant d'identifier les étiquettes (Pelligrini et Galda, 1993).

En résumé, ces jeux présentés précédemment ne sont que quelques exemples réalisables en maternelle et cette présentation non exhaustive permet d'illustrer la

préoccupation omniprésente au préscolaire de sensibiliser l'enfant au monde de l'écrit. En utilisant leur imagination, les enseignants amènent leurs élèves à réaliser différents jeux éveillant leur langage écrit.

4.2.5. La conscience phonologique

Lors de son entrée dans le monde scolaire, le jeune enfant emploie généralement bien sa langue orale. Toutefois, il n'est pas conscient des composantes du mot (syllabes, sons). Il est donc important de le sensibiliser à l'aspect sonore de la langue. Le terme *conscience phonologique* correspond à la compétence de segmenter des mots oraux en phonèmes et à manier les phonèmes. Afin de travailler cette compétence métalinguistique, l'enseignant peut organiser différentes activités dirigées centrées sur les lettres, les mots ou les phrases.

Par exemple, durant la prise de présence des élèves par l'enseignant, ce dernier peut amener les enfants à essayer de trouver un mot commençant par la même première lettre que leur nom ou bien trouver un mot qui rime avec leur prénom. Lorsque les enfants deviennent à l'aise avec ce genre d'activités, l'enseignant peut complexifier le degré de difficulté en jouant au jeu du dé. Ce jeu consiste à créer un dé géant présentant sur chacun de ses côtés un digramme ou trigramme. À tour de rôle, les enfants sont amenés à lancer le dé et à trouver un mot contenant le digramme ou le trigramme présenté. De plus, il existe certains programmes d'entraînement reliés à la conscience phonologique tels que *Les aventures de Méninge* (Sarrazin, 1992), *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001), *Raconte-moi l'alphabet* (Laplante, 2003) et *Le voyage autour du monde de Pénélope* (Sarrazin et Mainguy, 1998).

En résumé, le développement d'habiletés reliées à la conscience phonologique peut se réaliser par des activités planifiées par l'enseignant ou par l'utilisation d'un programme d'entraînement prévu à cet effet. Plus l'enfant s'amusera avec la langue, plus vite il s'appropriera son fonctionnement.

4.2.6. Les TIC

Avec la venue des TIC dans nos écoles, acronyme qui signifie "technologies de l'information et de la communication", le préscolaire bénéficie de ce nouveau moyen

d'apprentissage. Cette sixième compétence transversale du programme renvoie au fait que les enfants doivent développer la capacité à les utiliser. À la maternelle, entre autres, plusieurs logiciels éducatifs sont utilisés afin d'éveiller les enfants à la lecture et l'écriture. Prenons les cas des logiciels *ADIBOU*¹⁰ (1996) et *LAPIN MALIN*¹¹ (1997). Ces logiciels éducatifs amènent l'enfant à réaliser diverses activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Un personnage principal accompagne habituellement l'enfant dans sa démarche afin de lui fournir des renseignements et de le féliciter à travers ses apprentissages. Les activités adaptées à l'âge de l'enfant lui permettent de développer différentes habiletés en ce qui concerne l'éveil à la langue écrite. Les activités proposées à travers ce genre de logiciel sont le plus souvent les suivantes : 1) l'enfant doit reproduire le mot en remplaçant les lettres qui sont mélangées; 2) l'enfant doit cliquer sur le robot si le nom de l'image contient le son qu'il vient d'entendre; 3) l'enfant doit repérer une à une les lettres qui composent le mot de la station et doit cliquer sur le train où il se trouve (exemple tiré de *ADIBOU*, 1996, préscolaire, 4-5 ans). En plus des logiciels, il est possible d'initier les élèves à la messagerie électronique (Charron, 2005). Lors des périodes d'atelier, les apprentis scripteurs sont invités à tenter d'écrire un message à leurs parents ou à leurs amis qui eux, à leur tour, sont invités à répondre. La lecture et l'écriture sont toutes les deux mises en jeu.

En conclusion, il faut retenir que les pratiques d'éveil à l'écrit au préscolaire s'avèrent très importantes pour le développement des habiletés cognitives et langagières d'où la nécessité d'en réaliser quotidiennement. Sans recourir à une exercisation formelle et systématique analogue à celle de première année, la maternelle se doit d'être un lieu qui favorise l'enrichissement langagier au travers des situations de communications variées et « l'occasion de découvrir, d'enclencher voire de développer un processus de réflexion sur les composantes structurelles de sa langue » (Melançon et Ziarko, 1999, p.55). De nombreuses études démontrent que ces habiletés, développées très jeunes, ont des répercussions sur les capacités nécessaires à l'apprentissage des contenus scolaires (Florin, 1991) et à l'apprentissage de la lecture (Alves-Martin, 1993; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989; Ferreira et Gomez-Palacio, 1988). Enfin, les pratiques didactiques planifiées

¹⁰ *ADIBOU* : 4-5 ans. (1996). Meudon-La-Forêt, France : Coktel.

¹¹ *LAPIN MALIN* : Commençons à apprendre ! (1997). Malakoff, France : TLC-Edusoft.

par l'enseignant ont pour but d'amener les élèves à avoir du plaisir dans leur éveil à la langue écrite et, à la fois, à se conformer aux exigences du programme d'études préscolaire.

Toutefois, mis à part les pratiques présentées, une pratique peu connue fait son entrée dans le milieu scolaire : les pratiques d'orthographe approchées. Ayant souvent été considérées comme outil d'évaluation de l'apprentissage de la langue écrite, les orthographe approchées sont maintenant utilisées comme pratique didactique favorisant l'appropriation du français écrit. Pour bien comprendre le pourquoi de l'implantation des orthographe approchées comme pratique, il s'avère essentiel de présenter leurs fondements.

5. LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES : CONCEPTUALISATION DE LA LANGUE ÉCRITE

Depuis une trentaine d'années, de plus en plus de chercheurs tentent de mieux comprendre la nature et l'évolution des rapports que l'enfant entretient avec la langue écrite (Alves Martins, 1993; Besse, 1993; Besse et l'ACLE, 2000; Chauveau, 2000; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989; Chomsky, 1971, 1975, 1979; Ferreiro, 1980, 1984; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro et Teberosky, 1982; Jaffré, 2000; Montésinos-Gelet et Morin, 2001; Read, 1971, 1986). Ces chercheurs ont permis de montrer que les enfants n'attendent pas d'avoir six ans pour apprendre à lire et à écrire (Jaffré, 1990).

Dans le but de connaître et de faire connaître ces rapports, plusieurs recherches ont été réalisées avec des enfants des quatre coins du monde. À la lumière des travaux réalisés dans ce sens, nous remarquons que de nombreux chercheurs ont employé une technique particulière afin de recueillir des données sur les écrits et les verbalisations des enfants lors de situations de productions écrites. Cette technique consiste à demander aux enfants d'essayer d'écrire des mots, qui ne sont pas connus à l'écrit par les enfants, et de verbaliser leurs processus mentaux avant, pendant et après la production. Cette procédure porte le nom d'écritures inventées.

5.1. La naissance des écritures inventées

La notion d'écritures inventées (traduction de *invented spelling* ou *creative spelling*) est née aux États-Unis, à la fin des années soixante. Chomsky (1971, 1975, 1979), Read (1971, 1986), Ferreiro (1980, 1984) et Teberosky (1982) sont les premiers à s'être intéressés aux écritures inventées. Par leurs recherches, ces chercheurs ont fait connaître les écritures inventées. De plus, ils ont réussi à comprendre les idées que les enfants se font du système d'écriture et à révéler la présence d'une véritable compétence d'écriture antérieure à toute production normée. En d'autres mots, ils ont démontré « qu'il existe un apprentissage de l'orthographe avant l'orthographe » (Jaffré, 2000, p.60). De plus, ces chercheurs ont également suggéré que le fait d'encourager les tentatives écrites (écritures inventées) chez les enfants en bas âge est un moyen qui favorise l'appropriation et l'apprentissage de la langue écrite avant l'enseignement formel et systématique.

5.2. L'évolution des écritures inventées aux orthographe approchées

À partir des travaux fondateurs portant sur les orthographe approchées¹², nous remarquons que certains changements se sont effectués et que tous les travaux ne sont pas comparables. Afin de comprendre l'évolution des orthographe approchées, de ses débuts à aujourd'hui, nous tenterons de faire ressortir, à propos de la conception de l'apprentissage de l'écrit, les points communs et les divergences entre les différentes recherches s'intéressant aux orthographe approchées.

5.2.1. Le développement des définitions

De son arrivée à aujourd'hui, la définition des écritures inventées a évolué. En effet, en utilisant cet outil, plusieurs chercheurs ont proposé de nouvelles définitions, car la première définition donnée ne correspondait pas à ce qu'ils avaient observé lors de leurs recherches.

¹² Le terme orthographe approchées a été préféré à celui d' « orthographe inventées », « écritures inventées » et « écritures approchées ». Récemment, Montésinos-Gelet et Morin, 2001 ont préféré l'expression *orthographe approchées*, car elle décrit davantage ce que l'enfant fait lors d'une production écrite soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique. Nous retiendrons le terme orthographe approchées tout au long de la présente recherche.

5.2.1.1. *La définition des écritures inventées*

Depuis plus de trente ans, les écritures inventées sont souvent définies comme une situation de production écrite où l'enfant essaie de faire des liaisons entre l'oral et l'écrit pour écrire des mots (McGee et Richgels, 1990). Certains chercheurs définissent cette notion comme « les graphies non conventionnelles que produisent les très jeunes enfants » (Jaffré *et al.*, 1999, p.41) d'où la raison d'employer le pluriel. De leur côté, Burn et Richgels (1989) définissent les écritures inventées comme « la capacité qu'ont les enfants d'extraire chacun des sons dans un mot et d'associer une lettre à chacun de ces sons avant l'enseignement formel et systématique de l'orthographe et de la lecture¹³ » (p.99).

Dans leur définition, Burn et Richgels (1989) soulèvent un point très important en ce qui concerne les écritures inventées. Les enfants qui réalisent ce type d'écriture ne doivent pas avoir de connaissance sur l'écriture et la lecture. Au départ, lorsque Read a commencé ses recherches, il a documenté les écritures inventées des enfants qui n'avaient reçu aucune formation antérieure en ce qui concerne l'isolation et la présence de phonèmes dans des mots (Richgels, 1995). En effet, c'est en partant de ce fait que les recherches portant sur les écritures inventées se réalisaient seulement dans les classes de maternelle et non celles au primaire.

Pour les chercheurs s'intéressant aux écritures inventées, cette notion renvoie au fait que les enfants écrivent en s'inventant un code. Toutefois, certains chercheurs ne sont pas d'accord avec l'idée que les enfants s'inventent un code lorsqu'ils tentent d'écrire.

5.2.1.2. *La critique de la définition des écritures inventées*

Selon Rieben (2003), le terme écritures inventées est problématique pour deux raisons. Tout d'abord, l'appellation inventée n'est pas juste, car les enfants n'inventent pas un code, mais ils tentent plutôt d'utiliser spontanément les connaissances qu'ils détiennent déjà des lettres et du système écrit. Deuxièmement,

¹³ Traduction libre: « children's ability to attend to sound units in words and associate letters with those units in a systematic though non conventional way before being taught to spell or read » (Burn et Richgels, 1989; p.99).

les écritures inventées n'ont pas la même signification pour tous les chercheurs. De façon stricte, l'appellation écritures inventées devrait être réservée aux jeunes enfants de cinq ans et moins. Selon certains chercheurs, avant cet âge, les enfants n'emploient pas de processus mnésique pour écrire compte tenu du fait qu'ils ne possèdent pas une mémoire lexicale orthographique. Toutefois, il est important de mettre un bémol sur cette affirmation, car d'autres chercheurs soutiennent qu'il est possible que les enfants de cinq ans et moins puissent détenir une mémoire lexicale orthographique.

Pour cette deuxième raison, cette description des écritures inventées limite l'étude des jeunes scripteurs au préscolaire. Par conséquent, en conservant cette définition, Rieben (2003) précise qu'il est impossible d'observer des écritures inventées au début de la scolarité primaire.

Le terme écritures inventées n'est donc pas approprié et est difficile à conserver pour les chercheurs qui croient que les enfants n'inventent pas un code et qui veulent utiliser cet outil non seulement au préscolaire, mais aussi au primaire. Des modifications dans l'appellation s'avèrent donc nécessaires.

5.2.1.3. *La définition des orthographes approchées*

Récemment, certaines chercheuses, Montésinos-Gelet et Morin (2001), ont préféré utiliser l'expression orthographes approchées à celle plus classiquement utilisée dans la littérature, soit les écritures inventées. En effet, cette nouvelle appellation décrit davantage ce que l'enfant réalise lors d'une situation de production écrite soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique. Montésinos-Gelet et Morin (2001) précisent que le fait de changer cette expression n'établit, en aucun cas, une rupture avec la tradition des recherches en *invented spelling*¹⁴, mais qu'il y a une rupture avec la façon d'appeler cette démarche.

Les orthographes approchées permettent aux enfants d'utiliser leurs connaissances antérieures pour écrire et elles ne véhiculent pas l'idée que les enfants inventent un code. De plus, contrairement à la définition des écritures inventées, les orthographes

¹⁴ Écritures inventées.

approchées peuvent se réaliser à la maternelle, mais également à tous les niveaux scolaires. En effet, plus les enfants sont âgés, plus complexes sont les mots qu'ils doivent tenter d'orthographier correctement.

Cette notion prend en considération que les enfants détiennent des connaissances sur l'écrit très tôt, et ce, même avant leur entrée au préscolaire. Cette spécification amène le fait que les enfants ont donc déjà des idées, des préoccupations reliées à la langue écrite. Conscients de ce fait, certains chercheurs ont mené des études sur le développement de l'écrit de l'enfant. Ces recherches leur ont permis de dégager différents modèles présentant le développement de l'écrit chez l'enfant.

5.3. Le développement de l'apprentissage de l'écrit vu par les orthographes approchées

L'examen des écrits scientifiques concernant l'apprentissage de l'écrit démontre que plusieurs chercheurs se sont penchés sur le développement mental fait par les enfants lorsqu'ils tentent d'écrire. Pendant que certains experts parlent de "stades" ou d'"étapes", d'autres préfèrent employer le terme "préoccupations". À la lumière de nos lectures, nous avons pu constater qu'il y a présence de divergences entre ces différentes appellations. Notre but n'étant pas de dresser un portrait exhaustif de tous les modèles de développement de l'écrit, nous nous en tiendrons à la présentation de trois principaux chercheurs ou groupes de chercheurs.

5.3.1. Les stades selon Ferreiro (Teberosky et Gomez-Palacio)

Les études de Ferreiro ont été réalisées majoritairement en langue espagnole. Lors de ses premières expérimentations, cette chercheuse demandait aux enfants d'écrire ce qu'ils savaient écrire. Toutefois, elle s'est vite aperçue qu'il était plus pertinent de demander aux enfants ce qu'ils ne connaissent pas (Ferreiro, 2002). En analysant de façon détaillée les productions des enfants, Ferreiro a développé quatre stades présentant le développement de l'écrit de l'enfant. Pour elle, « malgré les différences individuelles considérables - des enfants - l'acquisition de la langue écrite en tant qu'objet conceptuel progresse à travers des étapes bien ordonnées » (Ferreiro, 2002, p.5). Ferreiro et ses collaborateurs ont proposé une genèse de l'écrit en quatre

étapes : 1) présyllabique, 2) syllabique, 3) syllabico-alphabétique et 4) alphabétique (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988).

La première étape concerne les écritures *pré-syllabiques*. À ce stade, les enfants réalisent qu'il y a une différence entre l'acte d'écrire et l'acte de dessiner. Durant cette période, les enfants ont besoin de communiquer une signification, c'est-à-dire que ceux-ci veulent écrire différents mots, mais ils utilisent les mêmes graphèmes pour tous. De plus, la longueur des mots est souvent représentative du référent (par exemple, pour écrire le mot train, les enfants écrivent un mot très long qui contient beaucoup de lettres). Par ailleurs, certains enfants vont employer des lettres conventionnelles tandis que d'autres vont utiliser des pseudo-lettres ou des gribouillages. Il est important de préciser que Ferreiro (2002) n'est pas satisfaite du terme écriture pré-syllabique, car il caractérise négativement ce qu'elle aimerait caractériser positivement. Toutefois, elle n'a pas trouvé de terme qui pourrait le remplacer.

Après cela, la deuxième étape porte sur les écritures *syllabiques*. À cette étape, les apprenti-scripteurs en viennent à établir une relation entre la forme sonore des mots et leurs aspects graphiques. Celle-ci est définie par la capacité à segmenter les mots en syllabes et par un contrôle plus grand de la quantité de caractères, ce qui fait que les enfants ont souvent tendance à écrire autant de lettres que le nombre de syllabes qu'ils ont décelées dans les mots. Durant cette étape, Ferreiro (2002) croit que les enfants sont capables de maîtriser le système tant qu'ils en sont les producteurs. Toutefois, ils ne comprennent pas les productions des autres.

De plus, les jeunes enfants se voient souvent confrontés à un conflit cognitif lorsqu'ils sont appelés à écrire des mots monosyllabiques ou dissyllabiques, car selon eux, un nombre minimal de caractères est essentiel pour l'écriture des mots. En effet, ce type de conflit cognitif amène les enfants à mettre de côté leur analyse strictement syllabique des mots pour en venir à améliorer leur analyse qui leur permettra à la fois d'utiliser la transcription des syllabes et la transcription des phonèmes. Lorsque les enfants en viennent à améliorer leur analyse, la troisième étape apparaît.

La troisième étape appelée *écritures syllabico-alphabétiques* correspond au stade où « l'enfant tantôt analyse quelques syllabes en termes de sons élémentaires, tantôt semble ne pas les analyser et propose une lettre, voire deux, pour une syllabe » (Ferreiro, 2002, p.110). Pour cette chercheuse, cette étape en est une de transition, et ce, en raison de cette alternance entre ces deux analyses.

La dernière étape est celle des *écritures alphabétiques*. Elle indique que les enfants sont capables de se représenter tous les phonèmes d'un mot. Néanmoins, il faut mentionner que les enfants n'utilisent pas toujours la norme orthographique dans leurs productions écrites même s'ils sont rendus au stade alphabétique. Par ailleurs, même si les enfants sont capables de segmenter de façon plus adéquate, cela ne signifie pas qu'ils ont terminé de construire leur compréhension du système d'écriture.

5.3.2. Luis : contribution à la psychogenèse de l'écrit

Dans la même veine, Luis (1992) a mené une étude en banlieue lyonnaise qui avait pour but d'observer s'il y avait présence d'une psychogenèse de l'écrit chez les élèves français en cours d'apprentissage du lire-écrire et, dans l'affirmative, si ces étapes étaient semblables à celles observées par Ferreiro (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988). Pour ce faire, elle a sélectionné un échantillon de 36 enfants qu'elle a rencontré à quatre reprises. Ces entretiens individuels ont débuté à la fin 1989 en grande section de maternelle pour se terminer à la fin avril 1990 en CP. Chaque séance comportait différentes épreuves dont une activité d'écriture inspirée de l'expérimentation de Ferreiro. Les résultats de la recherche de Luis ont démontré que l'apprentissage de l'écrit s'avère être le résultat d'une psychogenèse (1992) et qu'une partie de l'échantillon suit une progression sensiblement identique à celle de l'échantillon mexicain de Ferreiro. Toutefois, elle a observé d'autres cas qui l'ont obligée à développer de nouvelles investigations. Entre autres, elle s'est intéressée aux stratégies orthographiques que les enfants utilisent pour essayer d'écrire. En fait, elle a observé que des enfants ont parfois recours à des stratégies phonologique et/ou lexicale. Par exemple, elle a constaté qu'avant d'atteindre un niveau alphabétique, certains enfants émettent l'hypothèse de la correspondance phonème-graphème. De plus, elle a fait ressortir que certains enfants ont abordé l'apprentissage de la langue

écrite d'une façon idéographique, c'est-à-dire que soit les enfants mémorisent visuellement des mots, souvent imparfaitement, car ils ne distinguent pas les éléments importants, soit ils ont recours à la copie de mots pour automatiser le geste graphique, ce qui requiert un effort de mémorisation incommensurable.

5.3.3. Les préoccupations des jeunes scripteurs selon Besse

S'inspirant de Ferreiro, Besse réalise des recherches similaires dans un contexte francophone. Il essaie de comprendre l'activité de pensée des jeunes enfants lorsqu'ils sont en situation de production écrite. Au début de ses recherches, Besse s'est centré sur ce qui se passe du côté de l'activité conceptualisatrice du jeune enfant lorsqu'il tente de comprendre l'écrit. Cette activité se définit comme « une activité au cours de laquelle le sujet se représente un objet – ici l'écrit – ou des actions, constatées ou imaginées, sur cet objet : cette activité est orientée vers la compréhension du pourquoi et du comment de l'objet, qui est ainsi reconstruit sur le plan représentatif » (Besse, 1995, p.50). Avec le temps, il a pris ses distances par rapport aux conceptualisations pour plutôt se diriger vers les préoccupations qui animent l'enfant lorsqu'il essaie d'écrire. Il a assoupli sa vision qui se voulait très linéaire au départ. Besse, par ses études, a ressorti des préoccupations, c'est-à-dire trois périodes comportant chacune quelques phases.

La première période est celle qui est caractérisée par des préoccupations dites *visuographiques*. Les *écritures mimographiques* et les *écritures sémiographiques* font partie de ces préoccupations. Les écritures mimographiques renvoient aux « enfants qui essaient de tracer ce qui ressemble à l'écriture » (Besse et l'ACLE, 2000, p.211). Les enfants sont attentifs aux caractères externes de l'écriture.

Pour ce qui est des écritures sémiographiques, elles sont présentes lorsque les enfants essaient de lier la trace écrite directement au signifié. Besse précise qu'il y a deux manières de faire, soit les écritures logographiques, lorsque « l'enfant cherche à créer des différences entre ses séries graphiques », ou les écritures idéographiques, où « l'enfant fait correspondre sa série graphique à une idée, à une catégorie sémantique » (Besse et l'ACLE, 2000, p.32).

La deuxième période renvoie aux *préoccupations phonographiques*, c'est-à-dire que les enfants s'attardent à la relation entre les marques graphiques et la chaîne sonore. Lors de cette période, Besse spécifie que « c'est le souci de l'analyse de la parole pour écrire qui est manifeste » (Besse et l'ACLE, 2000, p.32). Les enfants se posent comme question : "Comment le son peut-il être transcrit?".

Également dans cette période, Besse croit qu'il y a présence de sous-principes psycholinguistiques qui découlent des préoccupations phonographiques. Il a repris les sept sous-principes présentés par Montésinos-Gelet (1999) dont il sera question plus loin : 1) extraction phonologique, 2) combinatoire, 3) exhaustivité, 4) conventionnalité, 5) séquentialité, 6) exclusivité et enfin, 7) le traitement de la quantité de graphies.

La troisième période est celle des *préoccupations orthographiques*. Cette dernière démontre que les enfants se confrontent aux caractéristiques morphographiques et logographiques de notre système d'écriture. Il est important de préciser qu'à cette période les enfants n'écrivent pas de façon orthographique, mais qu'ils ont des préoccupations orthographiques.

Enfin, en ce qui concerne la présentation logique de ces préoccupations, Besse et l'ACLE (2000) stipulent que ce ne sont pas des étapes chronologiques dans lesquelles les enfants doivent absolument passer, mais plutôt des points de repère généraux qui aident à comprendre où les enfants se situent dans leur appropriation du français écrit.

5.3.4. Les préoccupations des jeunes scripteurs selon Montésinos-Gelet

De son côté, Montésinos-Gelet parle de "préoccupations" comme Besse. Toutefois, elle enrichit le modèle de Besse et se différencie de lui sur quelques points. Ses recherches, réalisées en contexte québécois majoritairement, lui ont permis d'identifier les préoccupations qu'emploient les enfants dans leur appropriation du fonctionnement de l'écrit.

Comme Besse, Montésinos-Gelet (à paraître) soutient que les enfants ont des *préoccupations visuographiques*. Ces préoccupations sont présentes chez des enfants qui accordent beaucoup d'importance à l'apparence matérielle de l'écriture (écriture linéaire, orientée de gauche à droite, composée de lettres qui peuvent être de diverses formes). À ce niveau visuographique, cette chercheuse pense que les enfants doivent travailler à la distinction des deux mondes de la représentation graphique : le figuratif et le linguistique. Pour les enfants, le figuratif est beaucoup plus facile à s'approprier que le linguistique.

Ensuite, contrairement à Besse, Montésinos-Gelet (à paraître) distingue les *préoccupations sémiographiques* des préoccupations visuographiques et elle les associe plutôt aux *préoccupations lexicales*. Selon elle, l'enfant vient à prendre conscience que l'écrit véhicule du sens et cherche à comprendre le lien entre la trace écrite et ce sens. La mémorisation lexicale est un moyen conventionnel de mettre en lien le sens et la trace écrite. Les préoccupations sémiographiques visent à identifier différents moyens, conventionnels ou non, de créer ce lien. Elles se manifestent souvent lorsque l'enfant choisit « de produire des traces différentes pour des mots différents, et ce, même si son répertoire de lettres peut être limité avant l'enseignement systématique de l'écrit » (Montésinos-Gelet, à paraître).

Par la suite, les préoccupations phonographiques ou, plutôt, les *préoccupations relatives au principe alphabétique* (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, sous presse) correspondent à la mise en relation entre l'oral et l'écrit. Les enfants ayant ces préoccupations sont plus conscients des sons de la langue et ils tentent de mémoriser les correspondances phonèmes/graphèmes. Le développement de la conscience phonologique occupe une place de choix dans les préoccupations phonographiques. Les enfants qui ont des préoccupations phonographiques construisent certains aspects tels que « l'ordre des lettres qui doit être identique à celui des sons à l'oral; la nécessité de considérer l'intégralité des phonèmes du mot pour qu'un lecteur puisse comprendre la production; la nécessité de ne pas introduire des lettres qui n'ont pas de fonction ou de ne pas répéter plusieurs fois la transcription d'un phonème » (Montésinos-Gelet, à paraître). Il est important de mentionner que les enfants ayant ce type de préoccupations n'écrivent forcément pas

lisiblement, mais ils démontrent beaucoup d'efforts en ce qui concerne le lien entre l'oral et l'écrit.

Enfin, dans la lignée de Besse, Montésinos-Gelet (à paraître) présente le dernier type de préoccupations, soit celles d'ordre orthographique. Toutefois, le terme "orthographique" la gêne, car elle est consciente que les enfants ayant des préoccupations orthographiques n'écrivent pas de manière orthographique, mais qu'ils tentent plutôt de comprendre les normes régissant le système alphabétique. De plus, Montésinos-Gelet (à paraître) affirme « qu'il se peut qu'un enfant puisse écrire de manière orthographique sans avoir de préoccupations orthographiques », et ce, lorsqu'un enfant a lexicalisé un mot ou bien s'il écrit un mot régulier au niveau des correspondances phonèmes-phonogrammes (par exemple, le mot "ami").

Pareillement à Besse, Montésinos-Gelet propose quatre préoccupations, mais elle ne stipule pas que les enfants doivent franchir ces préoccupations de façon chronologique. Au contraire, par ses recherches, elle a réalisé que des enfants peuvent avoir des préoccupations de plusieurs types simultanément.

En conclusion, précisons que Luis, Besse et Montésinos-Gelet ont travaillé au sein de la même équipe de recherche, ce qui peut expliquer les similarités dans la façon de concevoir le développement de l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant.

5.3.5. Fijalkow : l'accent sur l'importance du contexte

S'intéressant aussi à ce sujet, Fijalkow a mené des recherches dans ce sens, mais il a adopté une approche socioconstructiviste. Fijalkow (2000) ressort quelques caractéristiques de la conception socioconstructiviste concernant l'acquisition de la langue écrite. Nous présentons les plus pertinentes.

Une première caractéristique concerne l'objet d'étude qu'est l'apprentissage de la langue écrite. Selon lui, l'enfant apprend la langue écrite en fonction de son contexte qui est constitué de facteurs linguistiques et didactiques. Plus précisément, l'enfant est l'acteur principal, mais il a besoin de son environnement pour acquérir cet objet. Fijalkow (2000) considère, à propos du contexte, que « toute activité cognitive

provient du contexte social, en ce sens qu'elle est d'abord une activité sociale, interpsychique, avant de devenir une activité interne, intrapsychique » (p.95). Cette façon de concevoir le contexte se rapproche des perspectives vygotskiennes.

Une deuxième caractéristique porte sur le modèle de référence. Dans la conception socioconstructiviste, le modèle de référence renvoie à une construction psychosociale, c'est-à-dire que la construction du développement chez l'enfant peut varier sensiblement en fonction du contexte social (Fijalkow, 2000). Selon ce chercheur, il y aurait deux conséquences majeures concernant la prise en compte du contexte. La conception socioconstructiviste présente, d'une part, qu'il est possible d'entrer dans l'écrit de différentes façons et, d'autre part, que l'appropriation de la langue écrite est un apprentissage qui permet à l'enfant de se développer. Contrairement à la conception constructiviste qui tend plutôt à mettre l'accent sur les conditions logiques de l'apprentissage, la conception socioconstructiviste met l'accent plutôt sur les bénéfices logiques de celui-ci (Fijalkow, 2000).

Une troisième caractéristique touche la question centrale de la conception socioconstructiviste, la question de l'entrée dans l'écrit. Cette approche montre que l'entrée dans l'écrit est influencée par des facteurs externes, notamment didactiques, linguistiques et pédagogiques, et des facteurs internes, qui eux, correspondent aux potentialités de l'apprenant (Fijalkow, 2000).

En résumé, Fijalkow considère que l'acquisition de la langue écrite doit tenir compte à la fois de l'apprenant et du contexte d'apprentissage-enseignement. Selon lui, la conception socioconstructiviste souligne l'importance de la situation.

À l'instar de Montésinos-Gelet (à paraître), la présente recherche considère que l'enfant, lors de son développement de l'apprentissage de l'écrit, passe par différentes préoccupations. Par ailleurs, nous croyons que ces préoccupations peuvent se développer en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel l'enfant se situe, tout comme le prétend Fijalkow (2000).

5.4. Les recherches s'intéressant aux pratiques d'orthographe approchées

Même si les recherches portant sur les pratiques d'orthographe approchées se font rares, il en existe quelques-unes. Tandis que certaines s'intéressent davantage aux effets des pratiques d'orthographe approchées sur l'apprentissage de l'écrit des élèves en comparaison avec les pratiques traditionnelles, d'autres se sont penchées sur les perceptions des enseignants par rapport à ces pratiques. Quoique davantage réalisées dans un contexte linguistique anglophone, il existe quand même des études menées auprès d'enfants francophones. Dans cette section, nous présenterons les études en fonction du type de recherche et du niveau scolaire.

5.4.1. Recherches d'entraînement : maternelle

Rieben *et al.* (2005) ont comparé les effets de différentes pratiques d'éveil à l'écrit sur la lecture et l'orthographe chez 145 enfants âgés de cinq ans. Pour répondre à cet objectif, ces chercheurs ont eu recours à un groupe contrôle (pratique portant sur le dessin) et trois groupes expérimentaux, soit un encourageant les pratiques de copie de mots, un autre sur les pratiques d'orthographe approchées, et un autre sur les pratiques d'orthographe approchées avec retour sur la norme orthographique. Les résultats ont démontré que les élèves réalisant des pratiques d'orthographe approchées avec retour sur la norme obtiennent des résultats significativement supérieurs en ce qui concerne les aspects orthographiques en écriture et la lecture de mots comparativement à ceux réalisant des pratiques d'orthographe approchées sans retour et ceux réalisant des pratiques centrées sur la copie de mots. De plus, la performance des élèves réalisant des pratiques d'orthographe approchées sans retour et des élèves réalisant des pratiques de copie de mots n'est pas de façon significative meilleure que celle du groupe contrôle.

5.4.2. Recherches d'entraînement : première année du primaire

En Ontario, Clarke (1988) a mené une étude comparant les progrès d'enfants réalisant des pratiques d'orthographe approchées à ceux d'enfants réalisant des pratiques conventionnelles. Dans le cadre de cette recherche, quatre enseignants de première année du primaire ont été choisis. Cette chercheuse a encouragé deux

classes (N=48) à réaliser des pratiques d'orthographe approchées et, les deux autres (N=54), à poursuivre leur enseignement traditionnel afin de pouvoir comparer les résultats des élèves en écriture. Les résultats démontrent que les enfants encouragés à recourir aux orthographe approchées développent des habiletés métaphonologiques et que cela s'explique par le fait qu'ils sont amenés à faire des correspondances phonèmes-graphèmes lorsqu'ils écrivent. Clarke (1988) souligne également que « les résultats ont démontré qu'utiliser les orthographe approchées permet à plus d'enfants d'être capables d'écrire seuls dès les premiers mois de l'année¹⁵ » (p.281).

De leur côté, Brasacchio *et al.* (2001) ont fait une étude portant sur les pratiques d'orthographe approchées dans leur propre classe. Les trois classes de première année, dont l'une était située en milieu rural et les deux autres en banlieue, comportaient entre 15 et 25 élèves et ceux-ci étaient âgés d'entre 6 et 7 ans. Elles ont tenté d'évaluer l'impact de ces pratiques en comparant les progrès des enfants de classes encouragés à réaliser des orthographe approchées et des enfants de classes où l'enseignement est dit traditionnel. Dans chacune des classes, les enseignantes ont fait vivre deux leçons à leurs élèves. Ces leçons étaient identiques pour chacune d'elles. La première leçon avait pour but d'encourager les enfants à utiliser les orthographe approchées tandis que la deuxième leçon privilégiait l'enseignement traditionnel. Lors de chacune de ces leçons, les enseignantes ont observé les techniques d'écriture des élèves et ont interrogé certains élèves concernant leurs stratégies pour orthographier les mots. Les résultats de cette étude ont démontré que le fait d'encourager les enfants à utiliser les orthographe approchées n'a pas d'effets sur la bonne orthographe des mots, mais qu'en contrepartie, il appert que les élèves s'expriment plus facilement et qu'ils utilisent davantage de mots pour faire leur production écrite.

Windsor et Pearson (1992) ont réalisé une recherche d'entraînement auprès de 20 élèves de première année considérés à risque en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces chercheuses ont examiné le développement de la conscience phonémique et sa relation avec les premiers apprentissages en lecture. Elles ont rencontré les élèves à deux reprises, une en octobre et une en avril, pour

¹⁵ « Findings indicated that, using *invented spelling*, more children were able to write on their own in the early months » (Clarke, 1988, p.281).

évaluer leur niveau en écriture et en lecture ainsi que leur niveau d'habileté phonologique. De plus, afin de recueillir leur expérience littéracique à la maison, ces chercheuses ont distribué un questionnaire aux parents de ces élèves. Les résultats ont démontré que la conscience phonologique est nécessaire, mais qu'elle n'est pas suffisante à elle seule pour réussir à bien lire et la mesure d'orthographe approchées a une forte corrélation avec le fait de bien lire. De plus, les résultats ont montré que la lecture répétitive de textes présentant des histoires prévisibles et le fait d'offrir des occasions d'écriture par les orthographe approchées contribuaient au développement de la conscience phonologique.

5.4.3. Recherches d'entraînement : deuxième année du primaire

Dans la lignée de l'étude de Clarke, Nicholson (1996) a mené une également une étude comparative. Elle a comparé les progrès d'enfants (N=16) encouragés à utiliser les orthographe approchées lors de production écrite créative à ceux d'enfants (N=19) utilisant l'enseignement traditionnel. Pour réaliser cette recherche, deux classes de deuxième année situées en banlieue ont été sélectionnées. De ces deux classes, un enseignant favorisait les orthographe approchées tandis que l'autre poursuivait son enseignement conventionnel. Même si les deux types d'enseignement divergeaient, la même liste de mots de vocabulaire hebdomadaire était remise aux deux classes. Chacun des enseignants a invité ses élèves à écrire durant 15 minutes sur leurs vacances durant le mois de décembre. Les résultats démontrent que pour le groupe expérimental, soit celui réalisant des orthographe approchées, les enfants étaient davantage détendus lors de la production de leur texte, ils étaient moins concentrés sur l'orthographe exacte des mots, ils prenaient davantage de risques et leurs idées semblaient émerger plus facilement. En ce qui concerne le groupe témoin, les enfants se concentraient davantage sur la bonne orthographe des mots et ils étaient davantage inhibés lorsque venait le temps de trouver les idées et de composer.

Dans le cadre de sa recherche, Gettinger (1993) a sélectionné quatre garçons de deuxième année de primaire. Les sujets ont été sélectionnés par leur enseignant. Deux d'entre eux se situaient au-dessus de la moyenne concernant les habiletés de base reliées au langage tandis que les deux autres se situaient au-dessous de la

moyenne. Ces quatre sujets ont participé à un programme d'entraînement de 16 semaines. Plus précisément, ils ont vécu cinq semaines d'enseignement favorisant la démarche des orthographes approchées lors de périodes de 15 minutes de production écrite et cinq semaines d'enseignement traditionnel où, lors des périodes de 15 minutes de rédaction, l'enseignant faisait un enseignement guidé sur la liste de mots de vocabulaire à apprendre. Après les 10 semaines, trois autres semaines ont été consacrées aux orthographes approchées et trois autres semaines à l'enseignement traditionnel (enseignement direct). Même si les résultats ont démontré que les enfants, après un enseignement ciblé des mots de vocabulaire, écrivent davantage de façon orthographique, les enfants amenés à écrire par les orthographes approchées sont capables d'écrire orthographiquement d'autres mots que ceux de la liste de mots de vocabulaire et les enseignants trouvent les productions des enfants plus riches.

5.4.4. Recherche sur les perceptions et les représentations : maternelle et première année du primaire

En ce qui concerne les perceptions des enseignants vis-à-vis des orthographes approchées, Rivaldo (1994) a questionné quinze enseignants de l'ouest de New-York dont cinq de préscolaire et dix de première année. Elle leur a posé 16 questions réparties en trois parties. La première partie portait sur leurs perceptions reliées aux orthographes approchées comme pratique enseignante et à leur importance dans le développement d'habiletés phonologiques chez l'enfant. La deuxième partie portait sur l'environnement que les enseignants offrent à leurs élèves et les attitudes qu'ils adoptent concernant l'écriture dans leur classe. Enfin, la troisième partie portait sur les pratiques qu'ils utilisent et qui favorisent les orthographes approchées. Les résultats du questionnaire ont démontré que les enseignants croient que les orthographes approchées favorisent le développement orthographique chez les élèves. De plus, il est ressorti qu'il est important d'offrir un environnement soutenant les apprentis scripteurs d'où l'intérêt de réaliser des activités d'orthographes approchées dans leur classe.

5.4.5. Recherche sur les perceptions et les représentations : maternelle à sixième année du primaire

Dans une même lignée, Von Lehmden-Koch (1993) s'est intéressée aux attitudes des enseignants de maternelle à sixième année concernant leur utilisation de pratiques

d'orthographe approchées en classe. Au total, 29 enseignants de deux écoles du nord-ouest de l'Ohio ont participé à la recherche. Cette chercheuse a invité les enseignants à répondre à un questionnaire sur leurs pratiques d'orthographe approchées. Le questionnaire portait sur l'emploi du "whole language", les stratégies d'écriture qu'ils enseignent et leur attitude envers les orthographe approchées. Concernant spécifiquement les questions sur les orthographe approchées, les résultats ont indiqué, entre autres, une différence statistiquement significative entre l'attitude positive des enseignants de maternelle à troisième année envers ces pratiques par rapport à ceux de quatrième à sixième année.

Pour nous résumer, la présentation de ces recherches démontre la présence d'un intérêt pour la mise en place de pratiques d'orthographe approchées en classe. En effet, il est important de retenir que ces recherches ont souligné plusieurs aspects positifs liés à ce type de pratiques pour les enfants. De nos jours, le fait d'encourager les pratiques d'orthographe approchées pour le développement de l'écrit chez le jeune enfant est supporté par un grand nombre de chercheurs (Ehri et Wilce, 1987; Huxford, Terrell, et Bradley, 1992; Read, 1986; Richgels, 1987; Shanahan, 1980; Snow, Burns et Griffin, 1998; et ceux présentés précédemment dans cette section), voire même par une organisation professionnelle (International Reading Association, 1998).

5.5. Les orthographe approchées comme pratique dans le milieu scolaire

Parallèlement aux chercheurs s'étant centrés sur les effets des pratiques d'orthographe approchées en classe, des enseignants se sont également intéressés aux façons d'aborder celles-ci avec les enfants. Persuadés que l'école doit offrir aux apprenants cette possibilité d'écriture, certains enseignants instaurent ces pratiques dans leur classe afin que les élèves puissent essayer d'écriture, mettre à l'épreuve leurs représentations, comprendre le fonctionnement de l'écrit et tout cela, dans un contexte didactique et pédagogique favorisant l'entrée dans l'écrit. Comme le souligne Castellotti (1995) il est important « de s'intéresser aux pratiques de l'écrit développées par et avec de jeunes enfants, qui découvrent l'écrit et s'initient dans des contextes variés et au moyen de situations diverses » (p.92).

Dans cette partie, nous présentons des pratiques d'orthographe approchées recueillies par des témoignages d'enseignants ou de chercheurs. Ces dernières n'ont pas fait l'objet de recherche, mais ont été réalisées dans des classes de préscolaire ou de primaire. Après cette recension, nous exposons les implications des orthographe approchées pour les enseignants et pour les élèves.

5.5.1. Une recension de pratiques d'orthographe approchées réalisées par des enseignants du préscolaire et du primaire

Depuis quelques années, les chercheurs encouragent les enseignants à utiliser la mesure d'orthographe approchées pour évaluer le développement orthographique de leurs élèves (Tangel et Blachman, 1992) ou à réaliser des pratiques d'orthographe approchées pour que les élèves soient actifs dans leur appropriation de la langue écrite. À notre connaissance, comme aucune démarche n'a été proposée jusqu'à maintenant pour la réalisation de pratiques d'orthographe approchées, les enseignants sont souvent amenés à se servir de leur imagination pour inventer leur propre pratique ou ils essaient des pratiques suggérées par des chercheurs. Dans cette partie, nous présenterons des recherches descriptives et nous les catégoriserons selon le niveau scolaire.

5.5.1.1. Recherches descriptives : maternelle

Laster, chercheuse universitaire et Conte, enseignante à la pré-maternelle (1998-1999), présentent une pratique couramment utilisée à la maternelle : le message du matin. Ce message du matin est divisé en trois parties, dont l'une est d'encourager l'enfant à réaliser des orthographe approchées. Dans un premier temps, l'enseignant se donne en modèle afin que les enfants comprennent bien l'activité. Il écrit ou dessine un message au tableau et il échange avec ses élèves sur son contenu. Dans un deuxième temps, un ou des enfants tentent de dessiner ou d'écrire sur un événement important qui est arrivé. Comme ce n'est pas tous les enfants en début d'année qui se sentent à l'aise pour tenter d'écrire, il est important de spécifier que cette activité demeure volontaire. Enfin, dans un troisième temps, l'ensemble de la classe est amené à échanger oralement sur la production écrite. Laster et Conte spécifient que cette activité se déroule tous les jours et qu'elle aide les enfants dans leurs interactions sociales et leur développement du langage.

Tout comme Conte, Paul (1976) est une enseignante de maternelle et elle réalise des pratiques d'orthographe approchées dans sa classe. Durant la période d'activité, elle invite trois à quatre enfants à venir dessiner et à tenter d'écrire un titre à leur dessin. Elle demande aux apprentis scripteurs de bien s'appuyer sur les sons qu'ils entendent et d'essayer de trouver la bonne correspondance phonème-graphème. Pour rendre cette activité intéressante et motivante, Paul a mis à la disposition des enfants 64 crayons spéciaux de différentes couleurs.

Morin et Montésinos-Gelet (2004b) s'entendent sur l'importance d'offrir des expériences d'écriture fréquentes et variées. Sans suggérer de pratiques explicites d'orthographe approchées, elles soutiennent quelques principes. Tout d'abord, selon elles, les situations d'écriture collaboratives sont plus efficaces que celles individuelles. En effet, la collaboration permettrait aux enfants de s'approcher plus facilement de la norme et elle favoriserait la verbalisation de connaissances sur la langue écrite. Ensuite, les erreurs que les enfants font lors de ces pratiques, ne doivent pas être considérées comme des manques, mais plutôt comme un témoignage de l'état des connaissances des enfants sur la langue écrite.

Besse et l'ACLE (2000) ont accompagné des enseignants de moyenne et de grande sections dans leur démarche de pratiques d'orthographe approchées. Le but de cet accompagnement était « d'articuler la pratique quotidienne du métier d'enseignant avec l'état des connaissances scientifiques communiqué par Besse » (p.8). En d'autres mots, les enseignants étaient amenés à réaliser des pratiques qui permettent d'observer le développement de la pensée de l'apprenti scripteur sur l'écrit et à construire des activités didactiques favorisant cette observation. Les enseignants du groupe étaient amenés à réaliser des pratiques d'orthographe approchées avec leurs élèves et invités régulièrement à partager leurs pratiques avec Besse et l'ACLE. À titre d'illustration, un enseignant a mis à la disposition des enfants une boîte aux lettres afin qu'ils puissent faire des tentatives d'écriture. À chaque début d'avant-midi et d'après-midi, l'enseignant ouvre la boîte aux lettres et demande aux auteurs de venir expliquer comment ils ont fait pour écrire (copier des mots, écrire sous forme d'orthographe approchées). Les messages sont ensuite conservés dans un cahier collectif. Une autre pratique recueillie consistait à demander aux enfants d'écrire un titre à un article paru dans un journal local. Enfin, comme dernier

exemple, un enseignant a placé les élèves en situation de production écrite d'une bande dessinée.

5.5.1.2. *Recherches descriptives : première année du primaire*

Bolton et Snowball (1993) présentent la pratique *Have-A-Go*. Celle-ci amène l'enfant à écrire les mots, d'abord, comme ils pensent qu'ils s'écrivent, et ensuite, à trouver la norme orthographique. Pour ce faire, l'apprenant doit séparer une feuille en quatre colonnes. La première colonne sert à indiquer le mot que l'enfant croit ne pas avoir bien orthographié. La deuxième colonne concerne la pratique *Have-A-Go*, c'est-à-dire que l'apprenti scripteur est amené à écrire le mot sous forme d'orthographe approchées. La troisième colonne sert à inscrire la bonne orthographe et la quatrième à recopier l'orthographe comme pratique d'assimilation.

De son côté, Novelli (1993) présente une pratique d'orthographe approchées réalisée par un enseignant de première année, Jim Henry. Inspiré par la pratique *Have-A-Go*, Henry utilise une pratique similaire. Tous les lundis, l'enseignant demande à ses élèves de trouver, dans leur production écrite personnelle, cinq mots qu'ils croient avoir orthographiés incorrectement. L'élève doit séparer une feuille en trois colonnes. Dans la première, il écrit textuellement les mots choisis dans sa production. Dans la deuxième colonne, après réflexion et après avoir essayé la technique *Have-A-Go*, il tente une nouvelle hypothèse d'écriture. Comme des parents volontaires viennent travailler dans la classe chaque semaine, l'élève demande à un adulte la bonne orthographe des mots et l'écrit dans la troisième colonne. Ensuite, l'élève est amené à écrire les cinq mots sur des petits cartons et à les placer dans un anneau. Ces mots deviennent les mots de vocabulaire de la semaine.

Tout comme Novelli, Leak (1995) s'est intéressée aux pratiques d'orthographe approchées d'une enseignante de première année. Dans sa classe, celle-ci offre différentes occasions d'écriture à ses élèves. Tout d'abord, elle fait écrire les enfants dans leur "daybooks" (constitué de papiers de construction assemblés comme un livre) à raison de deux fois semaine. Elle les encourage à écrire sur différents sujets avec leurs idées, ce qu'ils connaissent de leur système d'écriture. De plus, elle invite parfois un jeune enfant à venir essayer d'écrire un mot au tableau. Par exemple, elle

demande à un apprenant de venir écrire le nom du cochon d'Inde, leur animal domestique de classe. Selon elle, les orthographes approchées aident les enfants de première année à développer leurs habiletés d'écriture.

5.5.1.3. *Recherches descriptives : niveau non précisé*

Dans la même lignée, Routman (1993) suggère aux enseignants, de la maternelle à la douzième année, d'amener les élèves à écrire un journal quotidien individuel. Selon elle, cette pratique permet de renseigner l'enseignant sur plusieurs habiletés que les élèves doivent développer : la calligraphie, l'orthographe, la ponctuation. Pour elle, les orthographes approchées reconnaissent et respectent le fait que le développement du langage se fait progressivement et que les apprentis scripteurs ont besoin de temps et de pratique. De plus, Routman soutient que pour devenir de bons scripteurs, l'environnement d'une classe est important. Elle suggère huit lignes directrices : 1) offrir plusieurs situations d'écriture et favoriser les commentaires métagraphiques, 2) offrir plusieurs situations de lecture et favoriser les commentaires métagraphiques, 3) offrir plusieurs ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire, etc.), 4) écrire tous les jours, soit dans le journal quotidien ou dans les travaux, 5) détenir une liste de mots que les élèves savent orthographier correctement, 6) offrir des petites leçons sur l'orthographe des mots, les régularités et irrégularités présentes dans les mots, des stratégies d'écriture, 7) jouer avec la langue et 8) offrir la chance aux élèves de partager et de publier leurs écrits. Tout comme Routman, Richgels (1987) accorde également de l'importance à l'environnement d'apprentissage de l'écrit. Pour lui, un des rôles de l'enseignant est d'offrir des contextes d'écriture naturelle (jouer au restaurant, à la poste, etc.).

De son côté, Clay (1993) a créé la pratique de la boîte à sons. Cette activité est une adaptation de la pratique du psychologue russe Elkonin (1993), *Elkonin boxes*, qui consistait à guider l'enfant dans l'ordre des sons qu'il entend dans un mot. Lorsqu'un enfant tente d'écrire par la démarche d'orthographes approchées et qu'il rencontre une difficulté sur l'orthographe d'un mot, l'enseignant lui propose la boîte à sons, c'est-à-dire qu'il dessine sur une feuille le nombre de cercles correspondant au nombre de sons dans le mot. Par exemple, si l'enfant hésite pour le mot *ami*,

l'enseignant fait trois cercles pour spécifier à l'enfant que le mot est constitué de trois sons.

Utilisant la littérature de jeunesse comme médium, Glasbrenner (1989) propose une pratique d'orthographe approchée interactive. Après avoir lu un livre de littérature de jeunesse, l'enseignant demande aux enfants de ressortir les caractéristiques des personnages. Les apprentis scripteurs sont invités, par la suite, à venir écrire eux-mêmes au tableau les caractéristiques trouvées. L'enseignant amène les enfants à justifier, à échanger, à argumenter et à confronter leur choix orthographique.

À la lumière de ses recherches sur le développement orthographique chez les jeunes enfants, David (2004) propose des situations d'écriture dites écologiques, telles qu'une correspondance entre élèves et parents ou autres élèves de l'école, un journal de bord, une légende de photos, des écritures pour des affiches ou publications externes, recueil de contes ou de poèmes, etc. Il propose que ces activités soient réalisées en petits groupes de deux à quatre élèves. Pour David, ces pratiques d'écriture permettent à l'enfant d'explicitier ses procédures (explications métagraphiques), ce qui privilégie un apprentissage assurant les passages procéduraux d'une situation d'écriture à une autre. Ce chercheur croit que nous devrions accorder de l'intérêt « à proposer des activités conjointes d'écriture et de raisonnement métagraphique, à engager les élèves dans une attitude réflexive, à susciter des échanges sur les propriétés de l'écrit, à comparer des formes erronées ou non pour en saisir les fonctionnements » (David, 2004, p.69).

En conclusion, au regard des pratiques recensées, nous remarquons qu'il existe une variété de pratiques et qu'il suffit d'utiliser la richesse du quotidien pour créer ses propres situations d'écriture. De plus, nous pouvons retenir que les orthographe approchées peuvent être réalisées de façon individuelle, en petits groupes ou même en collectif, que la fréquence et le temps alloué par semaine à ces pratiques varient d'un enseignant à l'autre. Enfin, nous pouvons dégager que l'objectif principal des enseignants est d'offrir la chance aux élèves de découvrir et de s'approprier la langue écrite en étant eux-mêmes actifs dans leur apprentissage.

5.5.2. Des implications et des avantages à réaliser des pratiques d'orthographe approchées

Les pratiques d'orthographe approchées sont des situations didactiques contextualisées et signifiantes qui semblent très avantageuses tant pour les enseignants que pour les élèves. Afin de mieux comprendre de quelles façons elles peuvent être bénéfiques pour les enseignants qui décident de les appliquer en classe, nous présentons leurs implications respectives à la lumière des écrits scientifiques sur cet objet d'étude.

5.5.2.1. Implications pour les enseignants

Une première implication à adopter les pratiques d'orthographe approchées réside dans leur caractéristique fondamentale qui est que l'enseignant n'est plus l'unique détenteur de savoir, mais bien un pédagogue qui se veut guide, accompagnateur, motivateur et consolideur sur le plan des apprentissages. Même si cette implication se veut fondamentale, il demeure de nature générale. Il est donc nécessaire de le compléter par des implications qui se veulent plus spécifiques.

La seconde implication concerne la perception de l'enseignant relative aux connaissances sur la langue écrite que les enfants détiennent avant leur entrée au préscolaire. En effet, l'enseignant reconnaît que les jeunes enfants possèdent des connaissances antérieures sur le système alphabétique français et qu'il est important d'en tenir compte. Considérant qu'ils ont déjà côtoyé le langage écrit dans leur environnement et qu'ils connaissent quelques lettres de l'alphabet (lettres de leur prénom) à leur entrée à la maternelle, l'enseignant tient compte de cette réalité et amène donc les élèves à poursuivre leur cheminement relié à la compréhension et à l'apprentissage de l'écrit. Il est conscient qu'il est celui qui accompagne les jeunes scripteurs dans leur découverte et leur appropriation du monde de l'écrit.

La troisième implication est relative aux questionnements de la part de l'enseignant. En effet, les pratiques d'orthographe approchées conduisent l'enseignant à s'investir dans les apprentissages des élèves en les questionnant sur leur raisonnement lorsqu'ils sont amenés à écrire des mots avec leurs idées. Plus précisément, il peut poser des questions aux élèves avant, pendant et après leur tentative d'écriture. Ces

questionnements permettent aux enfants d'émettre des commentaires métagraphiques qui, eux, renseignent l'enseignant sur différents aspects linguistiques et sur leurs préoccupations (Besse et l'ACLE, 2000; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988). « Faire de la place aux verbalisations métagraphiques, c'est faire le choix de favoriser l'exercice de la pensée pour acquérir des connaissances. Ce qui est en jeu dans les verbalisations métagraphiques, c'est bien la construction des savoirs et savoir-faire orthographiques » (Cogis et Ros, 2003, p.97). Dans un même ordre d'idées, il faut spécifier que l'enseignant qui adopte des pratiques d'orthographe approchées s'intéresse davantage au processus d'écriture qu'au résultat final, d'où l'importance du questionnement. Les commentaires recueillis permettent à l'enseignant de mieux répondre au besoin de chacun de ses élèves, d'ajuster ses pratiques au fur et à mesure que les enfants progressent et de s'assurer de les faire travailler dans leur zone prochaine de développement (Besse et l'ACLE, 2000). La pédagogie différenciée est respectée lors de ce type de pratique. Comme le mentionnent certains chercheurs, il est important de s'intéresser aux représentations que les enfants ont de leurs apprentissages afin de pouvoir bâtir une action pédagogique efficace (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989; Downing et Fijalkow, 1984).

La quatrième implication est d'accorder un rapport à l'erreur positif en ce qui concerne les situations d'écriture réalisées en orthographe approchées. En d'autres mots, l'enseignant doit créer un climat de confiance où l'apprenant comprend qu'il est en apprentissage, que l'erreur ne correspond pas à une faiblesse, mais plutôt à un raisonnement, une démarche vers l'appropriation de la norme orthographique, une opportunité pour les enseignants d'observer comment les élèves font la correspondance phonèmes-graphèmes (Sipe, 2001). L'erreur chez l'élève est plutôt perçue comme « le moteur de ses apprentissages » (Rosaz, 2003, p.22). Comme le souligne Jaffré (1990), en ce qui concerne l'erreur comme forme de savoir, il ne faut plus analyser les produits de surface en observant les écarts entre ce qui est construit et ce qui ne l'est pas. Les orthographe approchées se veulent une pratique favorisant d'emblée ce que l'enfant a construit, ses bons coups. Cette démarche positive permet à l'enseignant de motiver ses élèves dans leur appropriation du principe alphabétique.

Ces quatre implications sont en lien direct avec les théories d'apprentissage valorisées par le programme d'études québécois. Plus précisément, ces implications permettent de démontrer que la démarche didactique des orthographe approchées rend compte d'un modèle axé davantage sur l'apprentissage (constructivisme et socioconstructivisme), c'est-à-dire que l'enseignant perçoit l'enseignement comme une construction du savoir qui implique l'importance de tenir compte de l'apprenant et de son processus d'apprentissage.

Enfin, les orthographe approchées peuvent paraître une activité complexe aux yeux de certains enseignants et en déstabiliser quelques-uns. Cependant, comme le mentionnent certains chercheurs, les jeunes scripteurs progressent dans leur appropriation de la langue écrite lorsqu'ils sont engagés concrètement dans des situations d'apprentissage complexes (Rieben et Saada-Robert, 1997).

5.5.2.2. Avantages pour les élèves

Tout comme l'enseignant, l'élève qui réalise des pratiques d'orthographe approchées rencontre certains avantages. De son côté, les avantages portent sur le plan langagier et le plan social.

Un premier avantage à vivre des situations d'orthographe approchées est que celles-ci permettent à l'enfant d'être plus actif dans son appropriation de la langue écrite. En fait, il est invité à construire ses propres connaissances reliées à l'écrit à partir de tentatives d'écriture. Compte tenu du fait que l'enfant a d'ores et déjà certaines connaissances antérieures sur l'écrit, il les utilise lors de ses écrits. De plus, comme il maîtrise généralement bien la langue orale, il s'appuie sur celle-ci. De fait, il en vient à constater qu'il existe des liens entre la langue orale et la langue écrite.

Le second avantage concerne la production écrite proprement dite. Lors de ses tentatives d'écriture, l'apprenant est amené à développer sa pensée réflexive. En effet, il est encouragé à expliquer l'orthographe de ses mots ainsi que ses stratégies d'écriture. Cette capacité à devenir "méta" se développe au fur et à mesure qu'il réalise ces pratiques d'orthographe approchées. En verbalisant ses choix orthographiques et stratégiques, il en vient à mieux comprendre comment fonctionne

le système alphabétique et comment il peut se l'approprier, ce qui est en lien direct avec les questions fondamentales de Chauveau (2000).

Le troisième avantage concerne le droit à l'erreur. Considérant que l'enseignant adopte cette philosophie en classe, les élèves sont moins inhibés lorsque vient le temps d'écrire, ils ont davantage confiance en eux ce qui les amène à risquer des hypothèses. Une fois qu'ils ont bien compris qu'ils sont dans un processus d'apprentissage où l'erreur n'est pas perçue comme tabou, les élèves sont plus motivés par ces pratiques.

Le quatrième avantage concerne l'aspect social présent dans les situations collaboratives d'orthographe approchées. En effet, les enfants peuvent réaliser des orthographe approchées, entre autres, en duo et en trio. À ce sujet, Hardy et Platone (1992) ont souligné l'importance des échanges entre pairs dans la construction de savoirs, et ce, plus particulièrement en ce qui a trait à la langue écrite. Ces échanges permettent aux élèves de partager, de confronter et de justifier leurs choix orthographiques et stratégiques. En lien avec la façon de faire de Vygotski (1934/1997), ces situations collaboratives favorisent les conflits sociocognitifs et permettent aux élèves d'apprendre ensemble ce qu'ils ont à faire seuls, dans un mouvement qui va de l'extérieur à l'intérieur.

Enfin, certains chercheurs ont démontré que les enfants placés dans des situations d'orthographe approchées semblent développer différentes habiletés en écriture (Montésinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002). En effet, de nombreux chercheurs et praticiens ont démontré que les enfants en bas âge sont plus à l'aise avec l'écriture et l'orthographe qu'on peut le croire et que ces activités ont des répercussions positives sur la lecture¹⁶, l'écriture¹⁷ et le développement orthographique¹⁸.

¹⁶ **Lecture** : Adams, 1990 ; Bear, 1989 ; Chomsky, 1970, 1979 ; Clarke, 1988 ; Ehri, 1989 ; Gill, 1992 ; Goswami, 1988 ; Morris, 1981 ; Morris et Perney, 1984 ; Perfetti, 1992 ; Richgels, 1995 ; Strickland, 1990 ; Treiman, 1998 ; Zutell et Rasinski, 1989.

¹⁷ **Écriture** : Dyson, 1988 ; Graves, 1983 ; Sulzby, 1985 ; Temple, Nathan, et Burris, 1982.

¹⁸ **Développement orthographique** : Bear, Invernizzi et Templeton, 1996 ; Bolton et Snowball, 1993 ; Besse, 1990, 1993 ; Ferreiro, 1988, 1992, 1996, Frith, 1980 ; Gentry, 1997 ; Gentry et Gillet, 1993 ; McCarriston, 1991 ; Schlagal, 1989 ; Treiman, 1993 ; Zutell, 1979.

6. ÉMERGENCE DU QUESTIONNEMENT PORTEUR DE LA RECHERCHE

La présentation des orthographes approchées comme pratiques didactiques a permis de démontrer que ces situations d'écriture semblent être profitables pour les enseignants et les enfants. Plus précisément, ces pratiques permettent aux enseignants d'examiner quelles sont les préoccupations que leurs élèves ont comme jeunes scripteurs et aux enfants de s'appropriier plusieurs aspects du français écrit. À la lumière de cette présentation, il apparaît que les orthographes approchées semblent être une démarche didactique efficace pour éveiller les enfants d'âge préscolaire au français écrit.

6.1. Que faut-il retenir du cadre conceptuel?

L'organisation du cadre conceptuel a été pensée de façon à faire ressortir, à la fois, certains principes des courants épistémologiques se retrouvant dans la démarche des pratiques didactiques des orthographes approchées et la pertinence de ce type de pratiques dans les classes d'éducation préscolaire.

La première partie du cadre conceptuel définit la discipline de la didactique afin de mieux comprendre dans quelle perspective notre recherche se situe.

La deuxième partie portait sur la présentation des courants épistémologiques. Cette présentation avait comme visée, d'une part, d'exposer les principes de chacun des courants et, d'autre part, de montrer comment ils conçoivent l'enseignement et l'apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignant et celui de l'élève.

Dans la troisième partie, nous avons traité du développement du rapport à l'écrit chez l'enfant. Dans le but de se rapprocher du sujet de notre recherche, cette présentation a permis de comprendre comment l'enfant réalise le passage du langage oral au langage écrit et quelles sont ses interrogations tout au long de ce cheminement, qui, nous l'avons bien justifié, débute bien avant son entrée au préscolaire.

Dans la quatrième partie, au regard du *Programme de formation québécoise*, nous avons présenté les compétences et les savoirs essentiels liés au développement

langagier et nous avons dressé un portrait général des regroupements de travail, de la démarche active de la découverte et des pratiques qu'il est possible de retrouver dans les classes de maternelle québécoise. L'introduction des pratiques d'orthographe approchées comme pratique à la maternelle a conclu cette partie.

Dans la cinquième partie, la présentation des orthographe approchées a permis de constater leur évolution de la recherche au domaine éducatif. En s'attardant d'abord aux orthographe approchées comme outil d'évaluation et ensuite, à leur place comme pratiques didactiques, il a été possible de dégager la pertinence de cette démarche tant pour les enseignants que pour les élèves. Au regard de la recension des recherches intéressées aux pratiques d'orthographe approchées, nous remarquons, qu'à notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à documenter ces pratiques et à vérifier leurs effets chez les élèves de maternelle en contexte québécois.

6.2. Les objectifs de recherche

Notre cadre conceptuel démontre que les habiletés à développer au regard de l'écrit peuvent prendre appui sur les pratiques d'orthographe approchées au préscolaire. Toutefois, peu de recherches se sont penchées sur la description des pratiques d'éveil à l'écrit et sur leurs répercussions dans l'appropriation du principe alphabétique chez les élèves. Étant donné le peu de connaissances portant sur les pratiques didactiques des orthographe approchées, nous croyons que nos objectifs de recherche permettraient de documenter ce type de pratiques et de vérifier dans quelle mesure elles ont un impact sur la compréhension du principe alphabétique chez l'enfant.

Dans le but d'apporter un nouvel éclairage sur la problématique des pratiques d'orthographe approchées, quatre objectifs de notre recherche ont été formulés :

Objectif 1

Décrire et catégoriser les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle.

Objectif 2

Décrire la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire tout au long d'une année scolaire.

Objectif 3

Évaluer l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire.

Objectif 4

Étudier l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes.

Chapitre 3
MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre est consacré à tout ce qui a trait à la méthodologie de la présente recherche. Ce projet de recherche doctoral s'inscrit dans le cadre d'une recherche, dirigée par Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin (subventionnée par le FCAR 2001-2004), qui s'intitule *Recherche collaborative sur le thème de l'éveil à l'écrit au préscolaire à travers des situations de production collaborative d'orthographe approchées*. (ANNEXE 6).

Cette thèse a pour objectif de décrire les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire et d'évaluer les effets de ces pratiques sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves de maternelle. Étant donné le caractère de cette étude qui implique la participation d'un milieu scolaire, notre recherche s'inscrit dans une recherche en situation. Le choix de cette approche nous apparaît comme une voie privilégiée, car elle nous permet de réaliser un lien entre les enseignantes du préscolaire et nous, les chercheuses universitaires. Cette collaboration permet de rapprocher les chercheurs et les praticiens, la culture universitaire et la culture scolaire.

Dans ce chapitre, nous avons trois axes. Après l'exposition du sommaire de cette recherche, nous abordons une recension des approches méthodologiques de cueillette de données. À partir de la présentation de certaines recherches s'étant intéressées aux pratiques et aux représentations enseignantes, nous ressortons les outils de cueillette de données et nous dressons un portrait de leurs avantages et de leurs inconvénients. Ensuite, nous détaillons la démarche de recherche de ce projet. Ce dernier axe est composé de la présentation de l'échantillon, de l'instrument nous permettant de recueillir les pratiques déclarées d'orthographe approchées des cinq enseignantes (protocole d'entretien semi-dirigé et notre référentiel) et des deux bilans des enseignantes (un oral et un écrit), de nos modalités de passation et, enfin, de la grille nous permettant de codifier les résultats des entrevues semi-dirigées. De plus, nous présentons l'épreuve d'orthographe approchées ainsi que les deux épreuves de contrôle qui ont été administrées à tous les enfants des cinq classes. Plus précisément, nous fournissons la description des épreuves, les procédures de l'expérimentation ainsi que les critères d'évaluation.

1. SOMMAIRE DE LA RECHERCHE

Notre recherche portant sur la documentation de pratiques didactiques d'orthographe approchées nous a conduit à recueillir et analyser les pratiques déclarées d'orthographe approchées de cinq enseignantes de maternelle. Dans le but de recueillir les pratiques déclarées des enseignantes, nous avons réalisé avec chacune d'elles des entretiens téléphoniques hebdomadaires. Ces derniers se sont échelonnés sur 25 semaines durant l'année scolaire 2002-2003. Lors de ces appels, elles déclaraient leurs pratiques d'orthographe approchées ainsi que leurs pratiques déclarées d'éveil à l'écrit générales. De plus, nous avons recueilli leurs recommandations et remarques en ce qui concerne les situations d'écriture d'orthographe approchées (bilan oral et bilan écrit). Afin de vérifier les répercussions des pratiques sur l'appropriation du principe alphabétique chez les enfants, nous avons administré une épreuve d'orthographe approchées à leurs élèves à deux moments durant l'année scolaire.

2. RECENSION DES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DE CUEILLETTE DE PRATIQUES ENSEIGNANTES

Au cours des prochaines pages, une recension des approches méthodologiques utilisées par des chercheurs lors de recherches s'intéressant aux pratiques enseignantes est présentée.

2.1. Les pratiques enseignantes : un objet d'étude peu exploré

Dans les classes de préscolaire et de primaire, de nombreuses pratiques d'enseignement sont mises en place afin d'aider les élèves dans leur apprentissage. Ces pratiques peuvent être différentes d'une classe à l'autre compte tenu des valeurs et des perceptions personnelles de chacun des enseignants. Même si cette affirmation est vraie, les écrits scientifiques ressortent que « les pratiques enseignantes constituent un objet scientifique qui reste peu exploré » (Bru et Maurice, 2001, p.173). En effet, personne ne sait ce qui se passe réellement dans les classes (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999, Schubauer et Leutenegger 2002), car l'examen des écrits scientifiques démontre un manque du côté des travaux portant sur la description de pratiques d'enseignement (Bru, 2001).

Toutefois, il est important de nuancer ces propos étant donné que les recherches menées sur les pratiques enseignantes commencent à être davantage présentes. À titre d'illustration, les chercheurs du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) ont mené un bon nombre de recherches sur l'analyse de pratiques enseignantes dans une perspective pédagogique. Considérant que les recherches dans le domaine des pratiques enseignantes sont relativement récentes, il demeure important de mener d'autres recherches sur cet objet d'étude dans une perspective didactique afin de mieux décrire ce qui se passe concrètement dans les classes. Selon Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1990), l'objectif central de la recherche descriptive est de décrire afin de comprendre et d'expliquer des données recueillies dans la réalité éducative empirique.

Lorsqu'il est temps d'aborder les pratiques d'éveil à l'écrit à la maternelle, force est de constater que l'éducation préscolaire est très souvent perçue comme le trait d'union entre l'apprentissage de la langue orale, que l'enfant acquiert avant son entrée scolaire, et l'apprentissage de la langue écrite, qui, selon les valeurs et croyances de plusieurs enseignants, devrait commencer en première année du primaire seulement. Cette confusion de rôle entre les compétences à faire développer au préscolaire et au primaire relève peut-être d'un manque d'information concernant les pratiques reliées à la langue écrite pour chacune de ces années scolaires.

En sachant que les recherches portant sur les débuts de l'apprentissage de la langue écrite sont de plus en plus nombreuses et que ces études ont démontré l'importance d'introduire le plus tôt possible la découverte du langage écrit dans la vie des enfants, il paraît nécessaire de s'intéresser à la problématique de la description des pratiques d'éveil à l'écrit au préscolaire.

Cependant, si quelques recherches se sont intéressées à l'enseignant comme objet d'étude (Huberman et Gather Thurler, 1991), peu de recherches portent sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture (Duru-Bellat et Leroy Audouin, 1990).

Les travaux sélectionnés pour cette recension ont pour but de contextualiser méthodologiquement les recherches relatives aux pratiques enseignantes portant

particulièrement sur la langue écrite. Plus précisément, cette recension présente certains projets d'étude reliés aux pratiques enseignantes de la langue écrite française et d'autres, aux représentations que les enseignants se font de l'enseignement de cette langue écrite.

2.2. Recherches sur les pratiques et les représentations d'enseignants de la maternelle et du primaire

Récemment, Montésinos-Gelet et Armand (soumis) ont mené une enquête sur les représentations et les pratiques des enseignants de maternelle francophones au Québec. Elles ont distribué un questionnaire à des enseignants de différents endroits du Québec et elles ont recueilli 253 réponses au total. Le questionnaire comportait cinq parties : les pratiques, les conditions de pratiques, les priorités, les obstacles et un témoignage sur les activités d'éveil à l'écrit préférées. Pour chacune des questions fermées, les enseignants devaient répondre par une échelle Likert (*jamais, quelquefois, souvent, très souvent, je ne sais pas*). Pour analyser les données, les chercheuses ont attribué des scores aux différentes échelles Likert ce qui a permis d'identifier les fréquences et les moyennes des différentes pratiques et la perception des priorités et des obstacles. Dans l'ensemble, les résultats de leur recherche démontrent qu'il y a cohérence entre les pratiques enseignantes et la politique éducative du ministère.

Une enquête standardisée comparative a été réalisée par Besse et Morra (2002). En effet, ils ont repris intégralement le questionnaire utilisé dans la recherche décrite précédemment (Montésinos-Gelet et Armand, soumis). Cette recherche a permis de dresser à la fois un portrait des pratiques et des représentations de l'éveil à l'écrit des enseignants du préscolaire en France et de réaliser une comparaison entre les pratiques et les représentations des enseignants de la France et du Québec, et ce, à partir de critères identiques. Besse et Morra (2002) stipulent que lors de leur prochaine recherche sur le même thème, ils réaliseront une démarche méthodologique plus complète, c'est-à-dire qu'ils recueilleront leurs données en distribuant un questionnaire, qu'ils réaliseront un entretien ouvert avec chacun des enseignants et qu'ils confronteront les réponses des enseignants en observant leurs pratiques en classe.

Toujours du côté de la France, Cambon et Lurçat (1981) ont également réalisé une recherche sur les représentations et les pratiques enseignantes de moyennes et grandes sections dans des circonscriptions de Paris et de l'Indre. Par les réponses recueillies du questionnaire, elles voulaient trouver réponse à trois questions : 1) quelles sont les activités que les enseignants considèrent spécialement liées à l'apprentissage ultérieur de la lecture? , 2) dans quelle mesure et sous quelle forme des relations sont-elles établies entre les activités pratiquées et leurs objectifs particuliers?, 3) comment s'établit, pour les enseignants de la maternelle, le passage entre pré-apprentissage et apprentissage?. Le questionnaire pouvait être complété seul ou en groupe. Les résultats ont démontré, entre autres, que les enseignants ont un esprit inventif, qu'ils accordent de l'importance à la nature graphique de l'écrit et que certains enseignent l'écriture tandis que d'autres y accordent plus ou moins d'importance.

De façon plus complète, Fijalkow et Fijalkow (1996) ont dressé un état des lieux sur l'enseignement du lire-écrire au cours préparatoire (CP). Un échantillon important (1253 enseignants) a répondu au questionnaire comportant 79 questions correspondant à 399 variables. Afin de valider les réponses du questionnaire, ces chercheurs ont prévu une situation d'observation avec chacun des enseignants. L'observation consistait à regarder un enseignant présentant aux enfants un texte qui n'avait jamais fait l'objet d'un travail préalable. Pour analyser leurs données, ils ont opté pour une double analyse des protocoles, qualitative et quantitative. L'analyse de l'ensemble des résultats démontre que, contrairement aux croyances, les pratiques traditionnelles ne sont pas employées par tous les enseignants. De plus, même si de nouvelles pratiques sont préconisées depuis les dernières années, les pratiques traditionnelles ont toujours une place dans les classes de CP. En fait, les enseignants adoptent une attitude de prudence envers les pratiques nouvelles.

De son côté, Mariel (1988) s'est intéressée aux méthodes d'apprentissage de la lecture. Son enquête par questionnaire lui a permis de dresser un portrait des méthodes utilisées par les enseignants de CP. Parmi les 87 questionnaires recueillis, les résultats démontrent que la méthode mixte domine largement les autres méthodes d'apprentissage de la lecture. Dans la même veine, Luis (1992) s'est également intéressée aux approches d'apprentissage de la lecture chez les enseignants de la

maternelle. Cette chercheuse a distribué un questionnaire, mais elle a également observé les enseignants dans leur classe. Toujours en ce qui concerne la lecture, Gagné (1990) a réalisé une enquête sur l'enseignement de la lecture en première année primaire au Québec. Par le biais d'un questionnaire, elle a recueilli des données auprès de 337 enseignants. Par contre, compte tenu du fait que les personnes sollicitées étaient libres de répondre, la chercheuse ne s'est pas assurée de la représentativité. Ce qui peut porter à croire que les enseignants qui ont répondu au questionnaire accordaient de l'importance à la lecture en classe, ce qui expliquerait pourquoi les résultats ont démontré que les enseignants accordent beaucoup de temps à l'apprentissage de la lecture.

Pour en connaître davantage sur les composantes motrices de l'écriture, Paoletti (1994) a mené une enquête sur les pratiques enseignantes de titulaires de classes de maternelle et de première année. Ce chercheur a conçu deux questionnaires : un pour le préscolaire et l'autre pour la première année. Ces deux questionnaires respectaient la philosophie préconisée dans nos écoles québécoises d'aujourd'hui, c'est-à-dire que la maternelle soit vue comme le moment privilégié d'éveiller l'intérêt de l'enfant envers l'écriture, d'une part, et de l'aider dans sa préparation graphomotrice, d'autre part, et que la première année soit vue comme le temps de l'enseignement de l'écriture comme tel (Auzias, Casati, Cellier, Delaye et Verleure, 1977). Au total, 135 enseignants ont répondu, dont 66 enseignants du préscolaire et 69 de la première année. Les résultats du sondage démontrent, entre autres, « le manque apparent de directives magistrales et de suivi systématique auprès de tous les enfants sur les conditions et sur les composantes motrices qui entourent la présentation de l'acte graphique » (Paoletti, 1994, p. 327).

2.3. Les avantages et les inconvénients des outils de cueillette de données

Après la présentation de ces quelques recherches portant sur les pratiques enseignantes, nous pouvons remarquer que les chercheurs utilisent majoritairement le questionnaire comme outil de cueillette. Toutefois, l'observation et l'entretien peuvent également être utilisés comme techniques. Tout dépend des choix méthodologiques du chercheur qui, eux, sont fortement influencés par les avantages et les inconvénients de chacun des outils. Sans vouloir faire une présentation

exhaustive des bons et des moins bons côtés de ces derniers, nous vous présentons certains de leurs points positifs et négatifs.

2.3.1. Le questionnaire

Le questionnaire présente quelques avantages intéressants. Tout d'abord, il permet de rejoindre un très grand nombre d'enseignants. Si nous reprenons la recherche de Fijalkow et Fijalkow (1996), ces chercheurs ont réussi à rejoindre plusieurs enseignants grâce à l'envoi massif de questionnaires. De plus, comme le questionnaire peut être rempli de façon confidentielle, plusieurs enseignants peuvent être davantage intéressés à le compléter, car leurs réponses demeurent anonymes. Le questionnaire est également un excellent moyen d'économiser temps et argent. Plusieurs chercheurs, présentés dans la recension des travaux précédemment, précisent avoir eu recours au questionnaire pour ces raisons. En ce qui concerne la compilation des données, l'utilisation du questionnaire, présentant des choix multiples (questions fermées), permet aux chercheurs de compiler rapidement les données compte tenu du fait que les données sont uniformes et souvent sous la forme d'une échelle de Likert.

Malheureusement, le questionnaire ne présente pas seulement des avantages, mais également des inconvénients. En effet, lorsque des chercheurs utilisent le questionnaire pour récolter des pratiques enseignantes, il se peut qu'ils rencontrent certaines embûches.

Tout d'abord, il est possible que les questions du questionnaire ne soient pas toujours formulées clairement et que l'absence de définition de certains termes puisse rendre difficile la compréhension des questions (Mariel, 1988). De plus, si le questionnaire est très détaillé et long, il risque d'être trop lourd et de décourager les enseignants (Cambon et Lurçat, 1981). Un autre inconvénient est que le questionnaire recueille le "dire" et non le "faire" (Cambon et Lurçat, 1981). Or, il est important de faire la différence entre les pratiques déclarées et celles effectives. Le questionnaire ne permet pas aux chercheurs de poser des questions de justification et de précision à l'enseignant. Munby (1984) critique l'emploi du questionnaire en ce qui concerne les recherches s'intéressant aux représentations des enseignants. Selon lui, les

chercheurs ne peuvent cerner les représentations réelles des enseignants. Par ailleurs, les réponses fournies dans les questionnaires sont souvent des témoignages qui restent ponctuels ce qui fait qu'il est pratiquement impossible de voir la progression des pratiques enseignantes et des obstacles que l'enseignant a rencontrés (Cambon et Lurçat, 1981; Montésinos-Gelet et Armand, soumis). De plus, que le questionnaire soit anonyme ou pas, certains enseignants vont répondre ce qu'ils pensent convenable de répondre et ce, même si cela n'est pas tout à fait véridique. (Cambon et Lurçat, 1981). À ce sujet, certains chercheurs (Montésinos-Gelet et Armand, soumis; DIEPE, 1995) précisent qu'il faut faire attention à l'effet de désirabilité sociale lors de l'usage du questionnaire. Enfin, les chercheurs doivent tenir compte de la clientèle à qui ils distribuent leurs questionnaires et ce, afin de contrôler les biais. Par exemple, si les chercheurs distribuent leurs questionnaires dans un congrès traitant de l'importance des pratiques d'éveil à l'écrit et que le questionnaire porte sur le sujet également, il est fort probable que les résultats soient positifs et biaisés. Dans le même ordre d'idées, si le questionnaire peut être rempli simultanément par un groupe d'enseignants, les réponses données ne seront pas personnelles, mais plutôt générales.

2.3.2. L'observation

L'observation est un très bon outil pour recueillir précisément les pratiques enseignantes. Cette méthode permet de prendre des notes sur le "faire" et non seulement le "dire" comme le fait le questionnaire. L'observation permet au chercheur de vérifier si l'enseignant réalise vraiment en classe ce qu'il dit "faire" et cela permet également au chercheur de confirmer les représentations de l'enseignant. Par ailleurs, plus grand est le nombre d'observations, plus précis sont les résultats de la recherche. En effet, cette technique permet de recueillir des données de façon exhaustive et réelle, et où il est possible de prendre en considération plusieurs variables telles que le temps, les interactions entre l'enseignant et les élèves, le degré de participation des élèves, etc.

L'observation en classe peut se faire en temps réel, c'est-à-dire que l'examineur assiste à une leçon d'enseignement en classe en recueillant le plus d'informations possibles, ou bien par l'observation à l'aide la vidéoscopie, c'est-à-dire que

l'examineur assiste et filme la leçon d'enseignement en classe ou bien, une caméra est posée en permanence dans la classe afin de filmer les gestes d'enseignement de l'enseignant. La vidéoscopie des enfants et des enseignants en situation d'enseignement-apprentissage permettra aux chercheurs de visionner le nombre de fois qu'ils veulent la leçon d'enseignement. Cet outil est utilisé depuis les sept dernières années par le Centre de recherche en intervention éducative (CRIE) (voir notamment Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée et Hassani, 2005).

Cet outil présente également des limites évidentes. Le chercheur voulant utiliser l'observation comme outil de cueillette doit être conscient que cela coûte très cher en temps et en personnel. Plus le nombre d'observations est élevé, plus cela est coûteux pour le chercheur. De plus, les données recueillies lors d'observations peuvent être un peu biaisées. En effet, sous l'effet de l'observation, l'enseignant peut être amené à modifier son comportement pour le rendre désirable socialement et pour répondre adéquatement aux attentes du chercheur. Par ailleurs, il est difficile de réaliser des observations longues et/ou nombreuses.

2.3.3. L'entretien

L'entretien peut prendre deux formes différentes : dirigé ou semi-dirigé. Dans un entretien dirigé, le chercheur a préalablement formulé ses questions et il les pose à son sujet dans un ordre prédéterminé. Il contrôle le contenu et le déroulement (Fortin, 1996). De son côté, l'entretien semi-dirigé est moins rigide. Le chercheur planifie son entretien, mais laisse davantage de liberté au sujet lorsque celui-ci s'exprime. Il n'a pas besoin d'exercer un contrôle identique à celui de l'entretien dirigé (Fortin, 1996).

Cet outil présente certains avantages pour le chercheur et même, pour le sujet. En effet, lors d'un entretien, le chercheur peut poser ses questions, les reformuler et s'assurer que le sujet les comprend bien. De plus, cette technique permet au chercheur de demander des précisions si la réponse du sujet n'est pas claire. En recherche, lorsque les travaux impliquent la participation des personnes, il est important d'établir un climat de confiance et respect. L'entretien a comme avantage de favoriser ce climat. Par ailleurs, cet outil de cueillette peut prendre la forme d'une

rencontre personne à personne, voire d'une rencontre téléphonique. Il est intéressant de mentionner que si le chercheur réalise plusieurs entretiens avec son sujet, il est possible pour lui de tenir compte de l'aspect progression.

Cette technique comporte également des désavantages. Tel que le questionnaire, l'entretien amène le chercheur à prendre des notes sur le "dire" et non le "faire". Toutefois, pour remédier à cette situation, le chercheur peut demander à l'enseignant d'apporter des travaux ou des productions confirmant la réalisation des pratiques déclarées. De plus, cet outil est coûteux en temps et en argent. Il se peut également que par l'entretien, le sujet soit influencé par les attentes du chercheur ou par l'effet de désirabilité sociale. Cependant, si le chercheur établit un climat de confiance et de respect avec son sujet, ce dernier ne devrait pas arranger son discours, mais bien répondre aux questions en toute honnêteté.

La présentation des avantages et des inconvénients de ces trois outils de cueillette de données nous permet de voir ce qui peut influencer un chercheur lors de son choix méthodologique. Pour notre recherche, nous avons dû également réaliser des choix. Les décisions que nous avons prises en ce qui a trait à la méthodologie nous ont permis de répondre à nos objectifs de recherche tout en nous assurant de respecter les exigences de rigueur scientifique.

3. DÉTAILS DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Dans le but de bien faire comprendre la démarche de ce projet de recherche, nous présenterons dans cette partie les étapes méthodologiques.

3.1. L'échantillon

Notre échantillon est à la fois constitué d'enseignantes et d'élèves du préscolaire.

3.1.1. Les critères de sélection de l'échantillon

Dans le cadre de ce projet doctoral, nous avons sélectionné un échantillon de cinq enseignantes (ANNEXE 7) du préscolaire de la Montérégie. Ces enseignantes sont réparties dans quatre écoles (St-Michel, Les Moussaillons, Vinet-Souigny et Piché

Dufrost) et distribuées dans deux commissions scolaires (Des Trois-Lacs et Des Grandes-Seigneuries). Au départ, ces enseignantes ont été retenues parce qu'elles correspondaient à ce que nous recherchions comme sujets, c'est-à-dire des enseignantes intéressées par l'éveil à l'écrit. En effet, depuis plusieurs années, ces cinq enseignantes participent activement à un groupe qui s'intéresse principalement aux conditions reliées à l'éveil à l'écrit au préscolaire, groupe qui dépend de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries. Elles ont également été choisies parce qu'elles sont considérées par leurs collègues de travail ainsi que par les conseillères pédagogiques de leurs commissions scolaires comme des enseignantes engagées. Ces caractéristiques font d'elles des enseignantes intéressées qui détiennent des qualités primordiales dans le milieu de la recherche.

De plus, toujours en ce qui concerne l'échantillonnage, nous avons des sujets d'âge préscolaire. Étant donné que l'un de nos objectifs est d'évaluer l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur la compréhension du principe alphabétique chez les jeunes scripteurs, les élèves de nos enseignantes font également partie de notre échantillon. Chacune des enseignantes a entre 10 et 16 élèves qui participent à la recherche. Au total, nous avons un échantillon de 65 enfants ayant comme langue maternelle le français. Au début de la recherche, ces jeunes étaient âgés en moyenne de 66,2 mois. Pour l'ensemble des sujets, 28 sont des sujets féminins et 37 sont des sujets masculins. Ces enfants proviennent majoritairement d'un milieu socio-économique faible à moyen.

3.1.2. Les critères d'homogénéité de l'échantillon

Afin de s'assurer de l'homogénéité de l'échantillon, nous avons également recueilli toutes les autres formes de pratiques déclarées d'éveil à l'écrit que les enseignantes réalisent en classe, notamment le message du matin, la lecture de littérature de jeunesse, le coin d'écriture, la signature du prénom, etc.

La collecte des pratiques déclarées d'éveil à l'écrit des enseignantes s'est effectuée par entretien téléphonique hebdomadaire en même temps que la cueillette des pratiques déclarées d'orthographe approchées. Cette collecte des données a été réalisée de la même façon que la collecte des pratiques déclarées d'orthographe

approchées, c'est-à-dire que nous avons recueilli, durant 25 semaines consécutives, chaque pratique d'éveil à l'écrit qu'elles ont réalisées, leur durée respective, leur fréquence par semaine, les objectifs éducatifs qu'elles voulaient atteindre par le moyen de chaque pratique et le regroupement de travail privilégié.

La cueillette des pratiques déclarées d'éveil à l'écrit générales nous a permis de nous assurer qu'elles pratiquent similairement les mêmes activités en rencontrant généralement les mêmes objectifs, la même fréquence et la même durée pour chacune d'elles. En effet, cette singularité nous permet de comparer les pratiques déclarées des enseignantes entre elles et elle nous permet de croire que les conditions dans lesquels les apprentissages se réalisent sont sensiblement identiques.

3.1.3. La préparation préalable de notre échantillon

Pour notre recherche, les cinq enseignantes ont été formées préalablement en orthographe approchées pour le besoin de la recherche. La formation qu'elles ont reçue était offerte par la chercheuse Isabelle Montésinos-Gelet et elle consistait à outiller les enseignantes pour qu'elles favorisent des situations d'écriture à la maternelle et qu'elles soient en mesure de mieux analyser les productions écrites des enfants.

Contrairement aux recherches qui contrôlaient la fréquence des pratiques d'orthographe approchées, notre recherche favorise une approche dite écologique¹⁹, c'est-à-dire que nous avons décidé, dès le départ, de ne pas contrôler ni les pratiques des enseignantes, ni leur fréquence. Plus précisément, les enseignantes étaient invitées à créer elles-mêmes leurs pratiques d'orthographe approchées et à contrôler leur fréquence de réalisation. L'emploi de cette approche écologique nous a permis de respecter les enseignantes dans leur enseignement et de rendre notre recherche

¹⁹ L'appellation de cette approche est en référence aux travaux de Doyle (1986) qui portaient sur l'écologie de la classe, plus spécifiquement au contexte de la situation d'enseignement-apprentissage. En effet, la recherche en contexte écologique accorde de l'importance à la situation dans laquelle se déroule l'enseignement (Bronfenbrenner, 1986). Comme le précise Pallotti (2002), l'approche écologique privilégie le contexte comme objet d'étude initial, central et final. Récemment, de plus en plus de chercheurs tentent de privilégier l'approche écologique dans leurs travaux de recherche afin d'observer concrètement ce qui se passe en classe (voir notamment Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Charron, 2005).

originale en ce qui concerne la comparaison des pratiques d'orthographe approchées. Effectivement, comparativement aux autres recherches portant sur les pratiques d'orthographe approchées, nous avons décidé de ne pas comparer des classes réalisant des pratiques d'orthographe approchées à des classes réalisant des pratiques traditionnelles, mais plutôt de comparer entre elles des classes réalisant des orthographe approchées de façon différente et à une fréquence différente.

3.1.4. Le suivi mensuel lors de la recherche

Par ailleurs, depuis le début de notre recherche, nous planifions mensuellement une journée de rencontre avec les enseignantes des classes expérimentales ainsi qu'avec les conseillères pédagogiques de leurs écoles. En fait, nous avons établi un calendrier de nos rencontres et nous avons prévu six rencontres durant l'année 2002-2003 à raison d'une journée par mois environ. Ces rencontres avaient comme objectifs de réfléchir ensemble sur l'éveil à l'écrit au préscolaire et sur la continuité des pratiques d'orthographe approchées et d'éveil à l'écrit au 1^{er} cycle et parfois même durant tout le primaire. De plus, nous nous penchions sur les situations qui favorisent cet éveil ainsi que sur les effets des situations d'apprentissage coopératif sur le développement de l'enfant.

Le déroulement de nos rencontres était habituellement similaire. Les rencontres débutaient toujours par la présentation de "coups de cœur" en littérature jeunesse. À tour de rôle, les enseignantes et les chercheuses lisaient et résumaient quelques livres pour enfants au groupe. À l'intérieur de notre présentation de livres, nous spécifions les enseignements et les apprentissages qui peuvent découler de ces oeuvres. Chaque personne présente, lors de la rencontre, avait un rôle à jouer. En fait, de leur côté, les enseignantes nous présentaient leurs pratiques d'orthographe approchées soit oralement ou par vidéo. Elles nous donnaient également accès à des travaux d'élèves réalisés lors des activités d'orthographe approchées. De notre côté, nous, les chercheuses, leur présentions les résultats sommaires que nous détenions sur leurs pratiques déclarées d'orthographe approchées. De plus, les chercheuses engagées dans ce projet contribuaient également à approfondir une réflexion sur différents sujets reliés à l'éveil à l'écrit au préscolaire et au passage de l'oral à l'écrit. Comme cette recherche se veut une recherche en situation, les informations partagées lors de

ces rencontres n'étaient pas perçues comme un biais pour la recherche. En fait, d'une part, ces rencontres nous permettaient de faire le point sur l'avancement de notre recherche et, d'autre part, elles étaient une source de motivation à la continuation de notre travail.

De plus, il importe de préciser que lors de ces rencontres mensuelles les enseignantes émettaient des recommandations concernant la progression d'enseignement en classe. Compte tenu du fait que cette recherche se voulait exploratoire et que les chercheuses ont suggéré des applications de réalisation de situations d'écriture en orthographe approchées à partir du peu de connaissances qu'elles possédaient sur cette démarche, certains ajustements se sont effectués en cours de route afin de rendre la progression d'enseignement propice à la progression d'apprentissage chez les élèves.

3.2. La collecte de données auprès des enseignantes

Dans le cadre de cette recherche, deux collectes de données ont été réalisées parallèlement. D'un côté, nous avons recueilli les pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes et, de l'autre côté, nous avons recueilli les données provenant de l'épreuve d'écriture d'orthographe approchées administrées aux enfants de chacune des classes.

3.2.1. La collecte des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes

3.2.1.1. L'instrument de recueil des données : élaboration du protocole d'entretien semi-dirigé et le référentiel et du bilan oral et du bilan écrit

Le protocole d'entretien semi-dirigé et le référentiel

Afin de dresser un portrait des pratiques déclarées d'orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle, nous avons décidé d'adopter une approche longitudinale qui consiste à recueillir les pratiques déclarées des enseignantes durant une année scolaire.

Pour recueillir les données nécessaires à la description des pratiques déclarées d'enseignement, nous avons décidé d'utiliser l'entretien semi-dirigé. Compte tenu de la distance physique séparant les enseignantes des chercheurs, nous avons opté pour l'entretien téléphonique hebdomadaire.

Afin de faciliter le déroulement de la cueillette des données et que celle-ci soit méthodique et rigoureuse, nous avons élaboré un protocole d'entretiens comprenant un canevas dans lequel les enseignantes pouvaient compiler leurs pratiques pour rendre plus rapide notre entretien téléphonique ainsi qu'un référentiel²⁰ présentant 35 objectifs éducatifs en lien avec l'éveil à l'écrit susceptibles d'être rencontrés lors de leurs pratiques. (ANNEXES 8 et 9).

Ces deux outils nous ont permis de recueillir leurs pratiques déclarées d'orthographe approchées de façon détaillée. En effet, les enseignantes devaient nous décrire chacune des pratiques en précisant la mise en contexte (avant), la réalisation (pendant) et l'intégration (après), la durée, la fréquence et la formation utilisée soit (1) individuelle, (2) trio, (3) duo et enfin, (4) collectif (groupe classe, trio modélisateur ou enfant modélisateur).

Lorsque les pratiques se situaient dans les formations trio et duo, d'autres questions étaient posées aux enseignantes. En premier lieu, comme les élèves étaient placés en trio ou duo, nous désirions savoir comment les équipes avaient été formées (par l'enseignante, par les élèves, par tirage au sort, etc.). Si l'enseignante avait elle-même regroupé les élèves, nous lui demandions quelle était la raison qui motivait son choix (ex : placer ensemble un fort, un moyen, un faible). Dans un même ordre d'idées, nous voulions savoir si les trios ou les duos étaient fixes pour une certaine période ou bien s'ils étaient formés simplement pour une situation d'écriture.

Par ailleurs, au sein de chaque trio ou duo, nous demandions à l'enseignante si les élèves avaient chacun un rôle distinctif (le gardien du temps, le responsable du matériel, le scripteur, le poseur de questions, etc.). En ce qui a trait au rôle de

²⁰ La création de ce référentiel est inspirée du questionnaire sur l'éveil à l'écrit réalisé par les chercheuses Montésinos-Gelet et Armand (soumis).

scripteur, nous voulions savoir si tous les membres d'une équipe pouvaient écrire ou bien si seulement un enfant se voyait octroyer ce rôle.

Toujours en ce qui concerne les formations trio ou duo, nous nous demandions si l'enseignante observait une seule équipe durant la situation d'écriture ou bien si elle circulait parmi toutes les équipes afin d'observer de façon générale chaque groupe.

Ce choix original est justifié par ses avantages. D'entrée de jeu, rappelons que cette recherche se voulait longitudinale, ce qui était nécessaire étant donné que notre deuxième objectif de recherche, décrire la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes du préscolaire tout au long d'une année scolaire, nécessite une collecte s'échelonnant sur plusieurs mois. Lors des appels téléphoniques nous permettant de recueillir les pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes, il nous a été possible de les superviser tout au long de l'expérimentation et de leur offrir un suivi personnalisé. De plus, ces entretiens téléphoniques nous ont permis de leur démontrer l'importance que nous accordons à la collaboration chercheuse-enseignantes dans ce projet de recherche.

En plus, nous avons pensé que les enseignantes auraient peut-être besoin d'un suivi régulier afin de conserver leur motivation à recueillir leurs pratiques et à nous les déclarer, et ce, durant toute l'année scolaire. En effet, ce procédé enlève une charge aux enseignantes qui, autrement, aurait dû compiler les pratiques dans un journal de bord sans avoir recours à notre support. Ensuite, ces entretiens téléphoniques permettaient au chercheur de s'assurer que les enseignantes comprennent bien le canevas ainsi que les objectifs présents dans le référentiel. Les enseignantes pouvaient poser leurs questions et obtenir une réponse immédiatement. Dans le même sens, le chercheur pouvait demander des précisions aux enseignantes sur leurs pratiques. De plus, l'entretien téléphonique hebdomadaire permettait aux enseignantes et au chercheur d'établir et maintenir une relation de confiance et de respect. Par ailleurs, le choix de l'entretien téléphonique hebdomadaire permettait au chercheur de voir la progression des pratiques déclarées durant l'année scolaire. Même si cette façon de procéder pour recueillir les données est coûteuse en temps, nous avons préféré procéder ainsi afin d'être rigoureuse et précise dans notre cueillette. Pour réaliser une cueillette par entretien téléphonique, il est important que

les rencontres soient respectées afin d'avoir un suivi juste. Si cette condition n'est pas tenue, cette méthodologie peut s'avérer inefficace. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, cette condition a été respectée. Bref, sans aucun doute, le fait de recueillir les pratiques déclarées des enseignantes par entretiens téléphoniques hebdomadaires constitue une originalité méthodologique intéressante et efficace.

Le bilan oral

À chacune des rencontres mensuelles, les enseignantes ont émis des recommandations principalement sur le déroulement des situations d'écriture d'orthographe approchées, sur les réactions des enfants dans cette démarche didactique et sur la progression d'enseignement à favoriser lors de la réalisation de situations d'écriture en orthographe approchées durant une année scolaire. Ce bilan oral a permis de recueillir des informations supplémentaires qui permettaient de mieux comprendre le déroulement de ces pratiques en classe.

Le bilan écrit

En plus du bilan oral, nous avons recueilli les recommandations des enseignantes sous forme de bilan écrit. Ce bilan avait pour but de recueillir les impressions individuelles de chacune des enseignantes à la fois sur la progression d'enseignement qu'elles favorisent dans leur classe à la suite de leur expérimentation dans ce présent projet de recherche et sur la pertinence du suivi mensuel durant l'année d'expérimentation.

La première question posée était : *À partir de votre expérience de recherche vécue durant l'année scolaire 2002-2003, qu'est-ce que vous avez changé ou conservé dans votre progression de mise en place de pratiques d'orthographe approchées en classe les années suivant le projet ? (Vos changements peuvent concerner le regroupement, la fréquence, la durée, les objectifs pédagogiques, votre perception du rapport à l'erreur, etc. ?).*

La deuxième question posée était : *Qu'est-ce que le suivi mensuel (les rencontres durant l'année) vous a apporté ? En quoi vous a-t-il été utile ?*

3.2.1.2. La collecte de données : les modalités de passation

La collecte des pratiques enseignantes

La cueillette des pratiques déclarées a commencé au mois d'octobre pour se terminer au mois de mai. Le mois d'octobre a été consacré au prétest administré aux enfants et à la fin mai début juin, au post-test.

Avant de commencer la collecte de données, nous avons envoyé une lettre informative (ANNEXE 10) à chaque enseignante afin de lui expliquer la façon dont se dérouleraient les entretiens semi-dirigés. Le canevas d'entretien et le référentiel leur furent expliqués également. Dans cette lettre, nous leur expliquons les objectifs de ces entretiens en quelques points. De plus, elle fournissait des renseignements sur l'horaire des entretiens téléphoniques, sur les appels qui auraient l'allure d'un journal de bord, sur le référentiel et la grille de compilation des activités.

Les entretiens se sont réalisés par téléphone et ils se déroulaient hebdomadairement. Rappelons qu'au total, 25 semaines de compilation de pratiques déclarées ont été recueillies pour chacune des enseignantes. Bien entendu, les pratiques des enseignantes sont des pratiques déclarées et non effectives. Pour nous assurer que ces pratiques déclarées avaient bel et bien eu lieu, nous avons demandé aux enseignantes de conserver les traces écrites des enfants et de nous les fournir comme preuves à l'appui.

Les recommandations orales recueillies lors du suivi

Lors du suivi mensuel, les enseignantes ont été invitées à émettre leurs recommandations. Ces recommandations ont été conservées pour interpréter certains résultats de la recherche.

Les recommandations recueillies dans le bilan écrit

À la suite de l'expérimentation, les questions qui composent le bilan écrit ont été soumises individuellement à chacune des enseignantes et recueillies. Les réponses ont été conservées pour interpréter certains résultats de la recherche.

3.2.1.3. La grille de codification des résultats des entretiens semi-dirigés

Saisie informatique

Les données ont été compilées sous forme de journal de bord dans le programme *EXCEL*. Le tableau est séparé de façon à reproduire le canevas de l'entretien semi-dirigé. Les pratiques déclarées d'orthographe approchées ont été regroupées immédiatement en fonction du mode de regroupement employé par l'enseignante (travail en collectif, travail en petites équipes ou travail individuel).

Validation des pratiques déclarées d'orthographe approchées recueillies

Le principe de validation retenu a consisté à confronter les pratiques déclarées des enseignantes aux données recueillies par la chercheuse. Pour nous assurer de la validité des pratiques déclarées recueillies, nous avons soumis, à chacune des enseignantes, les séquences didactiques présentant leurs pratiques déclarées d'orthographe approchées. Elles se sont assurées que les informations recueillies et transcrites par la chercheuse correspondaient à leurs pratiques réelles et déclarées, et cela nous a permis de préciser certaines petites incompréhensions. De plus, chaque enseignante a tenu à jour un cartable contenant les productions écrites des enfants durant l'année scolaire. Ces cartables ont été remis à la chercheuse à la fin de l'année. Donc, étant donné que les pratiques enseignantes déclarées sont corroborées par l'étude des cartables et par la vérification des fiches descriptives (séquences didactiques), nous pouvons considérer que notre façon de procéder pour la cueillette est efficace et que nos données sont valides.

3.3. La collecte des données des épreuves administrées aux élèves

Dans cette partie, nous présentons le matériel expérimental, l'épreuve d'écriture d'orthographe approchées ainsi que le matériel contrôle, l'épreuve de la matrice analogique du K-ABC et l'épreuve d'expression-vocabulaire (dénomination) du N-EEL. Les épreuves contrôles ont été administrées aux élèves au mois d'octobre tandis que l'épreuve expérimentale a été administrée à deux reprises, soit au mois d'octobre et au mois de mai.

Pour chacune des épreuves, nous avons décrit l'outil, expliqué les procédures d'expérimentation et fourni les critères d'évaluation.

Le matériel expérimental

3.3.1. L'épreuve d'orthographe approchées : écriture de mots

3.3.1.1. La description de l'épreuve

L'épreuve d'orthographe approchées est une procédure d'entretien semi-dirigé qui consiste à placer un enfant en situation d'écriture. Cette épreuve, visant à placer l'enfant dans un contexte d'écriture, a d'abord été exploitée par la chercheuse Émilija Ferreiro. En effet, elle a réalisé ses premières recherches avec des enfants hispanophones. Ensuite, des chercheurs français (Besse, 1990; De Gaulmyn, 1992; Montésinos-Gelet, 1999), de même que des chercheurs d'autres langues, ont adapté et utilisé ce type d'entretien auprès d'enfants de langues maternelles différentes.

Le type d'entretien réalisé dans le cadre de ce projet de recherche consiste à demander à l'enfant d'écrire sans modèle des mots et une phrase *comme il pense que cela peut s'écrire, avec les idées qu'il a*. De façon plus claire, l'enfant est amené à écrire six mots (ANNEXE 11).

Les mots sélectionnés sont ceux utilisés dans le cadre de la recherche de Morin (2002). Ces mots avaient été sélectionnés à partir de certaines caractéristiques structurales. (ANNEXE 12). À titre d'exemple, la longueur des mots varie. Certains

sont des monosyllabes, d'autres des dissyllabes, des trisyllabes et des quadrisyllabes. Par ailleurs, différents types de phonèmes sont présents.

Lorsque l'enfant termine d'écrire un mot ou la phrase, il est invité à interpréter sa propre production en disant ce qu'il a écrit en le montrant avec son doigt. En plus des commentaires oraux exprimés spontanément par l'enfant, l'expérimentatrice pose des questions à l'enfant, au besoin pour clarifier certaines marques graphiques. À titre d'exemple, elle peut demander à l'enfant ce qui l'a motivé à écrire "CHAPOT" avec la terminaison "POT" ou bien lui demander d'expliquer comment il a procédé pour écrire tel mot.

L'entretien semi-dirigé, où l'enfant écrit six mots, est d'une durée d'environ 8 à 12 minutes.

3.3.1.2. *Les procédures de l'expérimentation*

Avant de commencer l'expérimentation, nous proposons au jeune scripteur d'écrire son prénom. Cette première étape permet à l'enfant de commencer généralement avec une réussite, et ainsi d'établir un climat de confiance. De plus, l'écriture de son prénom permet d'identifier son travail, d'une part, et de s'assurer que l'objectif de l'épreuve est bien compris par l'enfant, d'autre part.

Après cela, nous enchaînons avec l'écriture du premier mot. Pour présenter le mot, nous demandons à l'enfant de nommer l'image montrée par l'expérimentatrice. Celle-ci demande : *Qu'est-ce que tu crois que l'image représente?*. Si l'enfant ne répond pas la bonne réponse ou s'il ne la sait pas, l'expérimentatrice la lui fournit. Tous les mots demandés à l'enfant sont toujours accompagnés d'une image présentant le mot afin qu'il puisse avoir un repère visuel ainsi qu'une intention d'écriture. Lorsque l'enfant sait ce que l'image signifie, l'expérimentatrice lui demande d'écrire le mot : *Est-ce que tu pourrais essayer de m'écrire le mot riz (par exemple)?*.

L'expérimentatrice fournit le temps nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse écrire son mot. Si l'enfant dit ne pas savoir comment ou ne pas avoir d'idée, l'expérimentatrice

l'encouragement en lui disant que ce qui nous intéresse, ce sont ses idées à lui, que nous savons qu'il n'a pas encore appris, que ce n'est pas grave si ce n'est pas écrit comme les grands. Si l'enfant refuse, l'expérimentatrice passe au mot suivant.

Lorsque l'enfant a terminé d'écrire son mot, l'expérimentatrice lui demande d'oraliser ce qu'il a écrit : *Est-ce que tu pourrais me dire ce que tu as écrit en me le montrant avec ton doigt?*. L'enfant nomme alors le mot qu'il a écrit en montrant également avec son doigt le mot. Ce moment d'interprétation permet à l'enfant, dans un premier temps, de réaliser un retour sur sa production par le geste et l'oralisation et dans un deuxième temps, d'émettre des commentaires métagraphiques qui sont habituellement des explications sollicitées par l'expérimentatrice après la production de l'enfant. Enfin, nous procédons aux mêmes étapes pour le reste des mots soit *ami, chapeau, cerise, éléphant et macaroni*.

L'épreuve d'orthographe approchée avec les six mots a été soumise aux élèves des cinq classes en début d'année au mois d'octobre (prétest) et en fin d'année au mois de mai (post-test).

3.3.1.3. Les critères d'évaluation

Pour analyser les productions écrites des enfants, nous avons retenu différents critères élaborés par Montésinos-Gelet (1999) afin d'examiner la construction de la dimension phonogrammique des écritures des jeunes scripteurs. L'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphémique et la conventionnalité phonogrammique sont les principaux critères retenus. Ces critères relèvent des préoccupations relatives au principe alphabétique, préoccupations importantes à travailler à la maternelle avant l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Montésinos-Gelet, 1999).

L'extraction phonologique

Tout d'abord, l'*extraction phonologique* renvoie à la capacité qu'un enfant a d'isoler les phonèmes de la langue orale. Cette capacité peut « remonter à partir des signes graphiques qui leur sont associés et dont l'interprétation en termes graphémiques

peut être assistée par les verbalisations accompagnant l'écriture » (Morin, 2002, p.137). À titre d'exemple, si un enfant écrit ÉLF pour le mot éléphant, nous pouvons dire qu'il a extrait 3 phonèmes sur 5. La construction du principe d'extraction phonologique chez l'enfant nous permet de voir s'il a compris que l'écrit et l'oral sont liés. Par ailleurs, ce principe est fortement relié aux habiletés métaphonologiques. Ces dernières correspondent aux habiletés de manipulations d'unités sonores telles que les syllabes, les rimes et les phonèmes. D'après la chercheuse Montésinos-Gelet (2001) :

« Pour extraire, l'enfant peut s'étayer sur la syllabe en considérant une ou plusieurs unités (rime, attaque, ...); il peut aussi se focaliser sur une portion du mot et extraire sélectivement l'initiale ou la rime; il peut encore extraire certains phonèmes quelle que soit leur position dans le mot » (2001, p.36).

Pour calculer le score correspondant au niveau d'extraction phonologique de l'enfant, nous comptons le nombre total de phonèmes extraits pour l'ensemble des mots produits. Pour le prétest et le post-test, c'est-à-dire l'épreuve d'orthographe approchées individuelle, 27 phonèmes sont à extraire au total. Une fois le score total calculé, nous avons créé 6 niveaux pour catégoriser les enfants selon leur nombre de phonèmes extraits pour l'ensemble des mots demandés.

Niveau d'extraction pour l'épreuve d'orthographe approchées :

| | |
|------------------------------|---|
| Niveau 0 : 0 | Lorsque l'enfant n'extrait aucun phonème ou s'il refuse d'écrire les mots |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 | Lorsque l'enfant extrait entre > 0 et ≤ 5 phonème(s) |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 | Lorsque l'enfant extrait entre > 5 et ≤ 10 phonèmes |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 | Lorsque l'enfant extrait entre > 10 et ≤ 16 et phonèmes |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 | Lorsque l'enfant extrait entre > 16 et ≤ 21 phonèmes |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 | Lorsque l'enfant extrait > 21 et ≤ 27 phonèmes |

Les deux premiers niveaux renvoient à des élèves ayant un niveau d'extraction faible. Les niveaux deux et trois renvoient à des enfants qui possèdent un niveau d'extraction moyen et ceux des niveaux quatre et cinq renvoient à un niveau

d'extraction fort. En somme, l'extraction phonologique nous permet de mesurer où l'enfant se situe dans son développement du traitement phonologique.

La combinatoire phonologique

En ce qui concerne le deuxième critère, nous définissons la *combinatoire phonologique* comme la capacité qu'un enfant a à agencer des unités sonores, les consonnes et les voyelles, pour former des syllabes. Par exemple, si l'enfant écrit "CHAPO" pour le mot chapeau, il a réussi les 2 combinaisons (ch et a = cha; p et o = po). Par contre, s'il écrit "AO" pour le mot chapeau, il n'a réussi aucune combinaison.

Le score correspondant au niveau de combinatoire phonologique de l'enfant est le nombre total de combinaisons phonologiques extraites pour l'ensemble des mots. Pour le prétest et le post-test, c'est-à-dire l'épreuve d'orthographe approchées individuelle, 12 combinaisons sont à faire au total. Une fois le score total calculé, nous avons créé 6 niveaux pour catégoriser les enfants selon leur nombre de combinaisons phonologiques effectuées pour l'ensemble des mots demandés.

Niveau de combinaison phonologique pour l'épreuve d'orthographe approchées :

| | |
|------------------------------|---|
| Niveau 0 : 0 | Lorsque l'enfant ne fait aucune combinaison phonologique ou s'il refuse d'écrire les mots |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 | Lorsque l'enfant fait entre > 0 et ≤ 2 combinaisons phonologiques |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 | Lorsque l'enfant fait entre > 2 et ≤ 4 combinaisons phonologiques |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 | Lorsque l'enfant fait entre > 4 et ≤ 7 combinaisons phonologiques |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 | Lorsque l'enfant fait entre > 7 et ≤ 9 combinaisons phonologiques |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 | Lorsque l'enfant fait > 9 et ≤ 12 combinaisons phonologiques |

Comme le niveau d'extraction phonologique, les deux premiers niveaux correspondent à des enfants qui ont un niveau de combinaison phonologique faible, les niveaux deux et trois correspondent à un niveau de combinaison phonologique moyen et les niveaux quatre et cinq correspondent à un niveau fort de combinaison

phonologique. En somme, la combinatoire phonologique nous permet de mesurer où l'enfant se situe dans son développement du traitement phonémique.

L'exclusivité graphémique

En ce qui a trait au troisième critère, l'*exclusivité* réfère à la capacité à produire des mots écrits en utilisant uniquement des graphèmes dans sa production. Les enfants qui n'écrivent pas de façon exclusive ajoutent d'autres lettres. Celles-ci sont considérées comme des lettres postiches, des jokers ou des pseudo-lettres. Les lettres dites "postiches" sont des lettres qui sont ajoutées à une production écrite, d'une part, dans une préoccupation quantitative et d'autre part, du fait d'un automatisme graphomoteur. De son côté, les lettres "jokers" sont des lettres qui remplacent un phonème ou une syllabe discriminée par l'enfant, mais qui ne sont pas pour autant le ou les phonogramme(s) potentiellement adéquat(s).

Pour établir le score correspondant au niveau d'exclusivité de l'enfant, nous comptons le nombre total de mots exclusifs pour l'ensemble des mots. Pour le prétest et le post-test, c'est-à-dire l'épreuve d'orthographe approchées individuelle, 7 mots sont présents au total. Une fois le score total calculé, nous avons créé 6 niveaux pour catégoriser les enfants selon leur nombre de mots écrit de façon exclusive pour l'ensemble des mots demandés.

Niveau d'exclusivité graphémique pour l'épreuve d'orthographe approchées :

| | |
|------------------------------|---|
| Niveau 0 : 0 | Lorsque l'enfant n'écrit aucun mot de façon exclusive ou s'il refuse d'écrire |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 | Lorsque l'enfant écrit entre > 0 et ≤ 1 mot de façon exclusive |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 | Lorsque l'enfant écrit entre > 1 et ≤ 2 mots de façon exclusive |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 | Lorsque l'enfant écrit entre > 2 et ≤ 3 mots de façon exclusive |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 | Lorsque l'enfant écrit entre > 3 et ≤ 5 mots de façon exclusive |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 | Lorsque l'enfant écrit entre > 5 et ≤ 6 mots de façon exclusive |

Encore une fois, les deux premiers niveaux renvoient à des enfants ayant un niveau d'exclusivité graphémique faible, les niveaux deux et trois renvoient à des enfants ayant un niveau moyen et ceux dans les niveaux quatre et cinq sont de niveau fort. En somme, l'exclusivité nous permet de vérifier la représentation que l'enfant se fait d'un mot.

La conventionnalité phonogrammique

Le dernier principe est la conventionnalité des graphèmes ou des phonogrammes. Ce principe repose sur la capacité qu'a l'enfant à utiliser des caractères conventionnels dans ses productions écrites. L'enfant doit réaliser que dans le système d'écriture français, il y a présence d'une correspondance entre les phonèmes de la langue et les signes écrits. Pour écrire certains phonèmes, l'enfant devra choisir parmi certains graphèmes. Les graphèmes utilisés pour écrire un phonème ne seront peut-être pas normés, par contre, ils peuvent être conventionnels. À titre d'exemple, pour écrire chapeau, un enfant pourrait écrire "CHAPO". En écrivant ainsi le mot, l'enfant écrit de façon conventionnelle, car le [o] peut se transcrire de trois façons différentes soit "o", "au" ou "eau".

Pour calculer le score correspondant au niveau de conventionnalité de l'enfant, nous comptons le nombre total de phonèmes conventionnels pour l'ensemble des mots. Pour le prétest et le post-test, c'est-à-dire l'épreuve d'orthographe approchées individuelle, 27 phonèmes sont présents au total. Une fois le score total calculé, nous avons créé 6 niveaux pour catégoriser les enfants selon leur nombre de phonèmes écrits de façon conventionnelle pour l'ensemble des mots demandés.

Niveau de conventionnalité phonogrammique pour l'épreuve d'orthographe approchées :

| | |
|------------------------------|--|
| Niveau 0 : 0 | Lorsque l'enfant n'écrit aucun phonogramme conventionnel ou s'il refuse d'écrire |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 | Lorsque l'enfant écrit entre > 0 et ≤ 5 phonogrammes conventionnels |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 | Lorsque l'enfant écrit entre > 5 et ≤ 10 phonogrammes conventionnels |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 | Lorsque l'enfant écrit entre > 10 et ≤ 16 phonogrammes conventionnels |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 | Lorsque l'enfant écrit entre > 16 et ≤ 21 phonogrammes conventionnels |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 | Lorsque l'enfant écrit entre > 21 et ≤ 27 phonogrammes conventionnels |

Les deux premiers niveaux renvoient à des élèves ayant un niveau de d'exclusivité graphémique faible, les niveaux deux et trois renvoient à des enfants ayant un niveau moyen et ceux dans des niveaux quatre et cinq sont de niveau fort.

Le matériel de contrôle

Afin de s'assurer que nos sujets enfants ont les capacités pour faire partie de notre échantillon de recherche, nous leur avons administré deux épreuves avant de commencer l'expérimentation : l'épreuve de matrice analogique du K-ABC, qui permet d'évaluer les habiletés cognitives générales non verbales, et l'épreuve d'expression-vocabulaire (dénomination) de la batterie du N-EEL, qui permet d'évaluer la richesse du lexique. Tous les enfants retenus ont eu des résultats qui correspondent à la norme fournie par chacune des épreuves, ce qui nous a permis de conserver l'ensemble de notre échantillon.

3.3.2. L'épreuve de la matrice analogique du K-ABC

3.3.2.1. La description de l'épreuve

Dans le but d'évaluer les habiletés cognitives générales non verbales des sujets, l'épreuve de la matrice analogique du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995) a été administrée à chacun de nos sujets. Ce test est également présenté sous forme de classeur regroupant les consignes fournies par l'expérimentatrice et les épreuves pour

l'enfant. L'objectif de cette épreuve est de trouver des analogies entre des séries d'images.

Quinze items sont à réaliser avec les enfants âgés de 5 à 6 ans. Les 4 premiers items soumis à l'enfant sont de même nature. Après la présentation de deux images liées par une analogie, l'enfant doit compléter un couple d'images en choisissant parmi six images, celle qui serait logiquement liée. À titre d'exemple, si le dessin de la carotte va avec le dessin du lapin, le dessin de l'os va avec le dessin ? (choisir l'image du chien parmi les 6 images au choix). Les autres items conservent la même consigne, par contre, l'enfant doit maintenant choisir sa réponse à l'aide de 7 pièces "auto-fixantes".

3.3.2.2. Les procédures de l'expérimentation

Avant de commencer la passation, le classeur propose à l'expérimentatrice une consigne générale à expliquer à l'enfant. La consigne générale est celle-ci :

L'examineur expose à l'enfant 2 couples d'images liées par une même analogie; un des couples a une image manquante. L'enfant choisit celle qui, parmi une autre série d'images, respecte le mieux l'analogie.

Pour la réalisation de l'épreuve de la matrice analogique, l'enfant commence par un item d'entraînement. Cet item permet de vérifier si l'enfant a compris la consigne adéquatement. Pour les items 1 à 4, l'expérimentatrice demande à l'enfant de pointer sur le classeur l'image qui serait la bonne réponse à l'image manquante du couple à compléter. En ce qui a trait aux items 5 à 15, l'enfant doit sélectionner l'image à partir de 7 pièces "auto-fixantes" alignées devant lui selon une orientation bien précise. (ANNEXE 13).

3.3.2.3. Les critères d'évaluation

Les résultats de cette épreuve sont convertis en note standardisée selon l'âge de l'enfant. Cette note standardisée est déterminée par les normes prescrites par Kaufman et Kaufman (1995).

3.3.3. L'épreuve d'expression-vocabulaire (dénomination) du N-EEL

3.3.3.1. La description de l'épreuve

L'épreuve d'expression-vocabulaire fait partie du N-EEL, c'est-à-dire de la batterie nommée *Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage* (Chevrie-Muller et Plaza, 2001). Les auteurs du N-EEL précisent que :

« La tâche de dénomination (d'images, le plus souvent) est classique au sein du « bilan de langage ». On considère, en général, qu'il s'agit d'une épreuve qui permet d'évaluer la richesse d'un lexique actif chez un enfant donné ; nous la définissons nous-mêmes, dans le manuel des *Épreuves pour l'Examen du Langage* (Chevrie-Muller, Simon et Decante, 1981) comme un « sondage dans le stock lexical de l'enfant » (2001, p.103).

Cette épreuve comporte deux parties soit "Vocabulaire 1" ou "Mots concrets" (nombre de mots : 36) et "Vocabulaire 2" regroupant "Couleurs", "Formes" et "Parties du corps" (nombre de mots : 21). Les items de cette épreuve sont identiques à tous les âges. Cette épreuve se réalise individuellement et la durée est d'environ 10 minutes.

3.3.3.2. Les procédures de l'expérimentation

Pour commencer l'épreuve, cette batterie ne propose pas de consigne de départ. Cependant, afin de mettre l'enfant en confiance et de le mettre en situation de projet, l'expérimentatrice peut lui expliquer brièvement qu'ils vont faire ensemble des activités amusantes. Par la suite, l'expérimentatrice enchaîne avec la consigne. Cette consigne est identique pour tous les prochains items des épreuves de vocabulaire 1 et 2. L'expérimentatrice présente une image à l'enfant (ou lui montre une partie du corps sur lui-même ou sur l'enfant) et elle demande : *Qu'est-ce que c'est?*

Dans le cas où l'enfant a la réponse adéquate, l'expérimentatrice poursuit les items avec l'enfant. Par contre, en cas contraire, la batterie de tests suggère les consignes suivantes :

- Si l'enfant ne répond pas, attendre la réponse pendant dix secondes. Dire alors : *Tu ne vois pas ce que c'est. Tu ne connais pas?*

- S'il donne une réponse erronée (un autre mot, voire un non-mot - que l'on note), lui dire : *Non ce n'est pas (exactement) ça, tâche de trouver le bon mot.* (On n'accepte pas plus de deux mots "d'essai".)
- S'il a donné une paraphrase explicative, une définition, ou une description – la relever- et dire : *Oui, c'est ça, mais il faut trouver le mot.*
- S'il altère phonétiquement, ou phonologiquement, le mot, on demande alors à l'enfant : *Est-ce que tu es sûr d'avoir dit le mot « comme il faut?».*

Dans aucun cas, l'expérimentatrice ne doit corriger l'enfant en fournissant la forme correcte. (ANNEXE 14).

3.3.3.3. Les critères d'évaluation

La notation des épreuves est calculée selon un pointage de 2, 1 ou 0. La note 2 est accordée lorsque le mot prévu est produit, dans sa forme phonologique exacte. La note 1 est octroyée lorsque le mot attendu est produit, mais présentant une altération phonologique "légère" ou "modérée". La note 0 est attribuée à toutes les autres réponses sans exception. La note brute se calcule en additionnant les résultats des items d'une même catégorie (catégorie vocabulaire 1 et catégorie vocabulaire 2). Cette note brute doit ensuite être transférée en note étalonnée soit la note 1, 2, 3, 4 ou 5. Pour savoir dans quelle note étalonnée l'enfant se situe, il s'agit de vérifier dans quelle note étalonnée se situe sa note brute.

Pour l'épreuve vocabulaire 1, les notes étalonnées ont les valeurs suivantes :

1 = 0-38 ; 2 = 39-47 ; 3 = 48-59 ; 4 = 60-66 ; 5 = 67-72.

Pour l'épreuve vocabulaire 2, les notes étalonnées ont les valeurs suivantes :

1 = 0-26 ; 2 = 27-32 ; 3 = 33-36 ; 4 = 37-38 ; 5 = 39-42.

Pour les deux épreuves de vocabulaire, la valeur 5 représente la meilleure performance tandis que l'épreuve 1 signifie la performance la plus faible.

3.4. L'analyse des données

L'analyse des données permet au chercheur de trouver un sens aux données qu'il a recueillies et de démontrer comment elles répondent aux questions ou aux objectifs de recherche qu'il a formulés préalablement (Deslauriers et Kérisit, 1997). Dans la présente recherche, certaines données ont fait l'objet d'une analyse qualitative tandis que d'autres données ont fait l'objet d'une analyse quantitative.

Afin de bien comprendre la démarche systématique d'analyse effectuée dans la présente recherche, nous allons décrire notre démarche d'analyse, c'est-à-dire ce que nous avons effectué comme étapes.

3.4.1. La démarche d'analyse

3.4.1.1. Première étape d'analyse : l'écriture d'une fiche descriptive pour chaque pratique déclarée d'orthographes approchées

À la suite de notre collecte des pratiques déclarées d'orthographes approchées s'échelonnant sur 25 semaines, nous avons relu l'ensemble des pratiques déclarées que nous avons compilées dans un fichier *EXCEL*. Il est important de mentionner que cette lecture n'était pas la première. En effet, après un mois de collecte, les données commençaient déjà à prendre de la couleur. Il est important de mentionner que lors de nos rencontres de groupe dans le cadre du projet, nous avons présenté aux enseignantes des analyses préliminaires des données recueillies. Comme le mentionne Deslauriers (1991), il n'est pas rare en recherche qualitative que le chercheur commence à voir rapidement dans ses données des informations et qu'en découle une analyse préliminaire, ce qui entraîne toutefois un chevauchement dans les étapes d'une recherche.

À partir de la lecture de l'ensemble des pratiques déclarées, nous avons dans un premier temps écrit une fiche descriptive pour chacune des pratiques déclarées des enseignantes. (ANNEXE 15). Cette fiche prend la forme d'un texte qui précise le déroulement de la situation d'écriture et qui présente des informations supplémentaires telles que la durée, la fréquence, le regroupement de travail, les objectifs visés et le matériel requis pour réaliser l'activité.

Le déroulement de l'activité

Le déroulement de l'activité présente l'avant, le pendant et l'après la situation d'écriture. Plus précisément, la mise en contexte explique comment l'enseignante a contextualisé la situation d'écriture afin que les enfants se mettent en projet, comment la classe procède pour le choix du mot (est-ce que le mot a été choisi par les enfants, par l'enseignante ou par hasard?) et quelles sont les consignes fournies aux enfants sur la tâche d'écriture, la formation de travail et leur tâche personnelle dans l'équipe de travail, si la formation en petits groupes était privilégiée.

Pour la situation d'écriture proprement dite, une explication du déroulement est présentée en fournissant des détails sur les stratégies de travail des enfants, c'est-à-dire sur leur rôle dans l'équipe (scripteur, responsable de l'alphabet, médiateur, etc.) et sur leur façon de les guider lors de leur tentative d'écriture (le questionnement).

Enfin, l'après de la situation d'écriture présente comment le retour est effectué avec les élèves, soit par la présentation des écrits, des stratégies d'écriture et des questionnements. De plus, dans cette partie, il est présenté comment la norme orthographique a été fournie aux enfants et quel transfert a été effectué avec le mot qui faisait l'objet de la tentative d'écriture.

La durée

Pour chacune des pratiques déclarées d'orthographe approchées, le temps en minutes est présenté. Le temps est compté à partir de la mise en contexte de l'activité jusqu'à sa conclusion.

Le regroupement de travail

Le regroupement de travail est spécifié : travail individuel, en petits groupes (trio ou duo) ou en collectif. Dans le cas où les élèves sont amenés à travailler en petits groupes, il est précisé comment les groupes ont été formés; par l'enseignante, par tirage au hasard, par les élèves eux-mêmes et si les équipes de travail sont conservées seulement pour la réalisation d'une activité ou pour plusieurs.

Le matériel

Le matériel requis pour la réalisation de l'activité est présenté, par exemple, livre de littérature jeunesse, crayon, gomme à effacer, alphabet aide-mémoire, etc.

Les objectifs visés

Les objectifs visés sont présentés. Ces objectifs proviennent du référentiel, ce qui a permis de conserver une uniformité dans le discours des enseignantes.

3.4.1.2. Deuxième étape d'analyse : la création de la grille de catégorisation

À partir du premier travail d'analyse, il a été possible d'observer que le déroulement de chacune des pratiques déclarées d'orthographes approchées des cinq enseignantes est sensiblement le même. Cette constatation a permis de regrouper différents éléments sous forme de phases. Ce regroupement a permis de créer une démarche didactique des orthographes approchées. Cette démarche se compose de six phases qui respectent la démarche d'apprentissage (avant, pendant, après) (Tardif, 1992).

Tableau 6
La catégorisation des pratiques déclarées d'orthographes approchées :
la démarche didactique

| | | |
|-----------|---------|---|
| AVANT | PHASE 1 | Contexte d'écriture et choix du mot/phrase |
| AVANT | PHASE 2 | Consignes de départ pour le projet d'écriture (le regroupement de travail et les tâches des élèves) |
| PENDANT | PHASE 3 | Tentatives d'écriture et échanges de stratégies |
| APRÈS | PHASE 4 | Retour collectif sur le mot ou la phrase |
| APRÈS | PHASE 5 | Présentation de la norme orthographique |
| TRANSFERT | PHASE 6 | Conservation des traces et réinvestissement (transfert) |

Cette démarche est devenue la grille de catégorisation qui nous a permis de catégoriser chacune des pratiques d'orthographe approchées des enseignantes et d'observer les similitudes et les différences entre chacune des pratiques.

3.4.1.3. Troisième étape d'analyse : l'analyse de la progression des pratiques déclarées

Grâce aux deux premières étapes d'analyse et aux remarques des enseignantes lors du bilan oral et du bilan écrit, il a été possible par la suite d'analyser la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées réalisées durant l'expérimentation qui a eu lieu durant l'année scolaire 2002-2003. Spécifiquement, cette analyse a porté sur deux variables didactiques : *la fréquence des pratiques et le regroupement de travail* privilégié par chacune des enseignantes tout au long de l'année scolaire (individuel, petits groupes et collectif). Étant donné que dans le cadre de notre recherche les enseignantes bénéficiaient d'un suivi de groupe, et que ce suivi pouvait les influencer en ce qui concerne la façon de réaliser leurs pratiques d'orthographe approchées, nous avons établi que ces rencontres de groupe correspondraient à nos mesures de temps. Au total, six rencontres ont eu lieu. Comme le nombre de semaines différait entre chacune des rencontres, nous avons divisé les résultats de manière à obtenir un score moyen par semaine.

3.4.1.4. Quatrième étape d'analyse : l'analyse des productions écrites des élèves

À partir des données des productions écrites des élèves, réalisées lors de l'épreuve d'orthographe approchées administrée en octobre et en mai, il a été possible d'analyser individuellement chacun des enfants en ce qui concerne leurs préoccupations relatives au principe alphabétique. Dans un premier temps, chaque production a été analysée selon les quatre critères suivants : l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphémique et la conventionnalité phonogrammique. Ces critères ont été élaborés par Montésinos-Gelet (1999). Cette première analyse a permis d'analyser la progression des enfants entre les résultats du prétest et du post-test.

Étant donné que la présente recherche s'intéresse non pas au progrès individuel de chaque enfant, mais plutôt au progrès de l'ensemble des enfants d'une même classe,

nous avons fait une moyenne de classe pour les résultats du prétest et du post-test pour chacun des critères analysés.

3.4.1.5. Cinquième étape d'analyse : les analyses de variance à mesures répétées

À partir des résultats moyens du prétest et du post-test pour chacun des critères, il a été possible d'effectuer une analyse quantitative afin de vérifier si les pratiques d'orthographe approchées ont une influence sur le progrès des enfants en ce qui concerne leurs préoccupations relatives au principe alphabétique. Plus précisément, des analyses de variance à mesures répétées ont été effectuées. Cette analyse a permis d'évaluer, d'une part, si les pratiques d'orthographe approchées permettent aux enfants de s'améliorer entre le prétest et le post-test (facteur temps) et, d'autre part, s'il existe une différence entre les progrès des enfants selon la classe (facteur groupe).

Chapitre 4
ARTICLES

Le quatrième chapitre présente les trois articles scientifiques qui composent cette thèse par articles. D'entrée de jeu, il est important de préciser que ce chapitre est la partie de la thèse où les résultats de la recherche sont présentés. Plus précisément, chaque article a comme visée d'exposer respectivement un ou deux objectifs de notre projet de recherche.

Compte tenu du fait que ces articles ont été écrits dans le but d'être publiés indépendamment de la présente thèse, il est certain que chaque article reprend des passages du cadre conceptuel et de la méthodologie présents dans les chapitres 2 et 3. Un lecteur qui souhaite directement se rapporter aux résultats de la recherche trouvera dans les paragraphes ci-dessous les passages où ceux-ci se retrouveront.

Le premier article, qui se situe de la page 147 à la page 176, a pour titre *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire : recherche descriptive dans un contexte québécois*. Ce dernier présente les résultats de notre premier objectif de recherche, soit de décrire et de catégoriser les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle. Les résultats sont présentés précisément de la page 158 à la page 170.

Le deuxième article, qui se situe de la page 177 à la page 203, a pour titre *La temporalité didactique dans les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de préscolaire* et il a comme mandat de répondre au deuxième objectif de recherche qui est de décrire la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire tout au long d'une année scolaire. Les résultats sont présentés de la page 186 à la page 194.

Le troisième article, qui se situe de la page 204 à la page 231, s'intitule *Évaluation des effets de pratiques d'orthographe approchées sur l'appropriation du principe alphabétique chez des élèves du préscolaire*. Il a été soumis à la *Revue Éducation et Francophonie*. Cet article répond aux deux derniers objectifs de la recherche, soit d'évaluer l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire et d'étudier l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations

relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes. Les résultats de ces deux objectifs se retrouvent entre les pages 217 et 225.

De plus, il est important de noter que dans chaque article nous avons discuté les résultats de nos objectifs de recherche. Toutefois, vous trouverez au chapitre 5 une discussion plus détaillée des résultats.

1. PREMIER ARTICLE

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (soumis). Les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire : recherche descriptive dans un contexte québécois. *Revue des Sciences de l'Éducation*.

Les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire : recherche descriptive dans un contexte québécois

Résumé (122 mots) :

Cette recherche s'inscrit dans le domaine d'étude qui s'intéresse aux orientations didactiques pour favoriser le développement orthographique. En ce sens, les objectifs de cette recherche sont de décrire et de catégoriser les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire (N=5) à partir d'entrevues téléphoniques hebdomadaires s'échelonnant sur une année scolaire complète. Au regard des pratiques déclarées recensées, il a été possible d'observer que ces pratiques déclarées respectent une démarche didactique composée de six phases. L'analyse des résultats montre que ces pratiques au préscolaire peuvent être exploitées de différentes façons en variant le contexte et le regroupement. De plus, la durée, la fréquence et les objectifs éducatifs sont des variables à prendre en considération lors de la mise en place de ces pratiques.

Mots clés : pratiques enseignantes, recherche descriptive, émergence de l'écrit, orthographe approchée, maternelle, enfants francophones.

Introduction – Contexte de la recherche

Dans le système scolaire actuel, une nouvelle conception de l'apprentissage, qui consiste à placer les élèves dans des situations où ils sont invités à construire leur connaissance, semble être adoptée par de plus en plus d'enseignants. Cette conception, qui est fortement encouragée par le courant constructiviste, permet aux apprenants de prendre activement part à leur apprentissage en exploitant leurs connaissances antérieures, en interagissant avec leurs pairs et en étant réflexifs par rapport à la notion à apprendre. Si on considère que le jeune enfant possède un bagage de connaissances et qu'il est un être socialisé capable de réflexion, cette conception de l'apprentissage peut s'appliquer dès le préscolaire.

Au préscolaire, les enfants sont amenés à développer des compétences qui les aideront pour leur entrée scolaire. De ces compétences à acquérir, celle de la langue écrite s'avère l'une des plus cruciales (Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier, 2005). Selon Good et Kaminski (1996), développer la compétence du lire-écrire constitue une visée essentielle, et ce, dès les tout premiers débuts de la fréquentation scolaire. Les recherches démontrent que les élèves qui possèdent une bonne base à la maternelle en ce qui concerne les habiletés langagières à l'oral et à l'écrit ont beaucoup plus de chances de vivre des réussites scolaires dans l'avenir (Ball, 1997; Blachman, Tangel, Ball, Black et McGraw, 1999; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan, 2001).

Pour développer cette compétence, la résolution de problème s'avère une pratique didactique fort intéressante. Selon Reeffer, Zabal et Klieme:

« la résolution de problème met en oeuvre une séquence d'actions réfléchies, orientée vers un but qui est inaccessible par une démarche de routine. Celui qui doit résoudre le problème a un but plus ou moins bien défini, mais il ne sait pas d'emblée comment l'atteindre. L'inadéquation des modes opératoires ordinaires au but poursuivi constitue le problème. La compréhension de la conjoncture du problème puis sa transformation par étapes dûment planifiées, constituent le processus de *résolution de problème* » (2005, chapitre 2).

Souvent utilisée dans le cadre des mathématiques, la résolution de problème peut aussi être pertinente en français comme l'ont démontré des chercheurs (Allal, Béatrix

Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001; Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005 ; Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak et Veuthey, 2003) et des auteurs d'ouvrages didactiques (Angoujard, 1994 ; Brassard, 1995 ; Rilliard et Sandon, 1994). Dans cette perspective d'apprentissage par résolution de problème, le concept d'*invented spelling* témoigne de la possibilité de réaliser des situations d'écriture sous forme de problèmes linguistiques à résoudre. Initialement explorés par Chomsky (1971, 1975, 1979) et Read (1971, 1986) du côté anglosaxon, et par Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), du côté espagnol, le concept d'*invented spelling* a permis de comprendre les idées que les enfants se font du système d'écriture et de révéler la présence d'une véritable compétence d'écriture antérieure à toute production normée. Du côté des travaux français, Jaffré, David, Fijalkow et Besse (pour ne citer que les plus connus) se sont inspirés des travaux issus du courant de l'*invented spelling*. Récemment, Montésinos-Gelet et Morin (2001) ont préféré l'expression d'*orthographe approchées* à la tradition des recherches en *invented spelling* ou *orthographe inventées*, pour préciser ce que fait l'enfant, c'est-à-dire s'approcher progressivement de la norme orthographique. Elles précisent que le fait de changer cette appellation n'établit, en aucun cas, une rupture avec la traditionnelle expression *invented spelling*, mais que, comme le souligne Rieben (2003), l'adjectif *invented* n'était pas adéquat compte tenu du fait que l'enfant n'invente pas un code.

Quoique ce concept est connu et utilisé comme outil d'évaluation lors de recherches développementales, force est de constater que peu nombreuses sont les recherches qui s'y intéressent dans le domaine des perspectives didactiques. En effet, l'absence de documentation représente donc un réel problème tant pour les scientifiques qui veulent mieux comprendre ce concept et la valeur de son impact comme pratiques didactiques que pour les enseignants qui aimeraient en connaître davantage sur le sujet avant de commencer l'application de ces pratiques dans leur classe.

Pour mieux comprendre l'objet à l'étude, nous serons amenées à définir les orthographe approchées comme pratiques d'éveil à l'écrit et à faire l'état des travaux de recherche qui se sont intéressés à ces pratiques dans le but d'exposer et de comprendre les recherches réalisées jusqu'à ce jour dans ce domaine.

Une définition des pratiques d'orthographe approchées

À l'origine, les orthographe approchées²¹ ont d'abord été créées et utilisées comme outil d'évaluation dans le domaine de la recherche. Cet instrument permettait aux chercheurs d'évaluer les préoccupations des jeunes scripteurs ainsi que les connaissances et la compréhension qu'ils se font du système écrit. Les premiers chercheurs à s'y être intéressés ont démontré qu'il existe une véritable compétence d'écriture antérieure à la production normée (Chomsky, 1971, 1975, 1979; Read, 1971, 1986; Ferreiro, 1980, 1984; Ferreiro et Teberosky, 1982). Nombreux sont, encore de nos jours, les chercheurs qui ont recours aux orthographe approchées comme outil de recherche (Besse et l'ACLE, 2000; Ferreiro et Gomez, 1988; Montésinos-Gelet, 1999; Montésinos-Gelet et Morin, 2001; Morin, 2002). En plus d'être utilisées à cette fin, les orthographe approchées se sont vues accorder une nouvelle avenue, celle de pratique enseignante.

Les orthographe approchées comme pratiques enseignantes correspondent à une démarche didactique qui encourage les élèves à tenter d'écrire des mots avec les connaissances qu'ils détiennent du système alphabétique français. Lors de ces pratiques qui favorisent un apprentissage intégré, c'est-à-dire un apprentissage qui prend en compte les connaissances antérieures des élèves et permet de travailler plus d'une habileté ou notion à la fois, les élèves s'approchent de la norme orthographique des mots à partir de leur savoir, de leurs stratégies d'écriture et de leurs stratégies de révision.

Par ailleurs, ces pratiques respectent certains principes didactiques qui vont dans le même sens que cette nouvelle conception de l'apprentissage qui permet aux enfants de s'investir dans les situations d'apprentissage pour construire leurs connaissances. Cinq principes témoignent de gestes d'enseignement que l'enseignant valorise dans ces pratiques, en l'occurrence, l'enseignant 1) place les élèves dans un contexte significatif où ils sont amenés à se servir de la langue écrite, 2) se met à l'écoute des représentations des élèves par rapport à la langue écrite (connaissances antérieures),

²¹ Dans un souci de synthèse, nous avons traduit les différentes appellations (*invented spelling*, *creative spelling*, écriture inventée, orthographe inventées et écritures approchées) par le terme orthographe approchées tout au long de l'article.

3) valorise ce qui est construit par l'enfant, 4) encourage l'élève à être réflexif par rapport à la langue écrite, et enfin, 5) amène les élèves à partager leurs connaissances et leurs stratégies d'écriture (Montésinos-Gelet, Morin et Charron, sous presse).

Enfin, l'objectif de ces pratiques au préscolaire n'est pas d'atteindre la norme orthographique à tout prix, mais bien de favoriser un travail de réflexion lors de situations d'écriture. De plus, comme le soulignent Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005), les pratiques d'orthographe approchées peuvent se réaliser avec ou sans rétroaction sur la norme orthographique, tout en indiquant que les effets des pratiques sont plus importants lorsqu'il y a une rétroaction. C'est pourquoi dans notre étude, nous accordons une importance cruciale à cette rétroaction.

L'état des travaux de recherche menés sur les pratiques d'orthographe approchées

Quoique les recherches sur les pratiques d'orthographe approchées fassent figure de parent pauvre, il en existe quelques-unes (Rieben, 2003). Certains chercheurs se sont intéressés à vérifier l'impact de classes qui réalisent ce type de pratiques comparativement à des classes qui réalisent d'autres pratiques sur l'apprentissage de la langue écrite et à évaluer le progrès orthographique des élèves tandis que d'autres se sont penchés sur les perceptions des enseignants par rapport à ces pratiques. Dans cette section, nous présenterons les études en fonction du type de recherche et du niveau scolaire et nous préciserons si les pratiques d'orthographe approchées se réalisent avec ou sans rétroaction sur la norme.

Recherches d'entraînement

Clarke (1988) a comparé les progrès en écriture d'élèves réalisant des pratiques d'orthographe approchées à ceux d'enfants réalisant des pratiques conventionnelles. Quatre classes de première année ont été sélectionnées où deux d'entre elles étaient encouragées à réaliser ces nouvelles pratiques d'écriture (N=48) tandis que les deux autres poursuivaient leur enseignement traditionnel (N=54). Elle a démontré que les enfants encouragés à recourir aux orthographe approchées développent des habiletés métaphonologiques dans la mesure où ils sont amenés à faire des correspondances phonèmes-graphèmes lorsqu'ils écrivent. De plus, les élèves qui réalisent des

orthographes approchées développent une meilleure compréhension du système orthographique même si leur production ne montre pas une augmentation du pourcentage de mots orthographiés correctement. Dans cette recherche, les enseignants réalisaient un retour sur la norme orthographique.

Récemment, Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) ont comparé les effets de différentes pratiques d'éveil à l'écrit sur la lecture et l'orthographe auprès de 145 enfants âgés de cinq ans. Trois approches expérimentales ont été réalisées comme pratiques enseignantes, soit des orthographes approchées, de la copie de mots et des orthographes approchées avec retour sur la norme. Les résultats ont démontré que les élèves réalisant des orthographes approchées avec retour sur la norme obtiennent des résultats significativement supérieurs en ce qui concerne les aspects orthographiques en écriture et la lecture de mots comparativement à ceux réalisant des pratiques d'orthographes approchées sans retour et ceux réalisant des pratiques centrées sur la copie de mots. De plus, la performance des élèves réalisant des pratiques d'orthographes approchées sans retour et des élèves réalisant des pratiques de copie de mots n'est pas de façon significative meilleure que celle du groupe contrôle. Les résultats suggèrent que ni les pratiques d'orthographes approchées sans retour sur la norme, ni celles de copie de mots seule ne sont aussi efficaces que les pratiques d'orthographes approchées avec retour sur la norme orthographique.

Brasacchio, Kuhn, Martin (2001) ont évalué l'impact de ce type de pratiques chez leurs élèves en comparant des productions écrites réalisées lors de ces pratiques à d'autres réalisées lors d'un enseignement traditionnel. Elles ont mené l'étude dans leur propre classe d'enseignement, soit trois classes de première année, ce qui constitue une limite de la recherche. Dans chacune des classes, les enseignantes ont fait vivre deux leçons à leurs élèves les mêmes journées, soit le mardi et elle avait pour but d'encourager les enfants à essayer d'écrire selon leur connaissance du système alphabétique et le jeudi, elles ont réalisé la deuxième leçon qui, elle, privilégiait l'enseignement traditionnel. Les enseignantes ont fait vivre les mêmes leçons à leurs élèves selon un plan déterminé et elles ont fait des rétroactions sur la norme orthographique. Durant ces deux leçons, elles ont observé les apprenants travailler, écouté leurs verbalisations et elles leur ont posé des questions sur les

stratégies qu'ils emploient lorsqu'ils écrivent. Après avoir réalisé les deux leçons, les trois enseignantes ont révélé avoir détecté une différence dans les écrits des enfants. Globalement, les résultats ont permis de démontrer que le fait d'encourager les enfants à produire des mots à partir de leurs propres connaissances n'a pas d'effets sur la bonne orthographe des mots, mais qu'en contrepartie, il appert que les élèves s'expriment plus facilement et qu'ils utilisent davantage de mots lors de la réalisation de leur production écrite.

Dans la lignée de l'étude de Clarke, Nicholson (1996) a mené une étude qui compare les progrès d'enfants encouragés à utiliser les orthographe approchées lors de production écrite créative à ceux d'élèves utilisant l'enseignement traditionnel. Deux classes de deuxième année ont été sélectionnées pour cette recherche où l'une favorisait la nouvelle démarche sans retour sur la norme orthographique (N=16) tandis que l'autre poursuivait son enseignement conventionnel (N=19). À partir des données analysées, les résultats ont montré que, pour le groupe réalisant des orthographe approchées, les enfants étaient davantage détendus lors de la production de leur texte, ils étaient moins concentrés sur l'orthographe exacte des mots, ils prenaient davantage de risques et leurs idées semblaient émerger plus facilement tandis que les enfants de l'autre groupe se concentraient davantage sur la bonne orthographe des mots et ils étaient davantage inhibés lorsque venait le temps de trouver les idées et de composer. Il faut préciser que l'échantillon de ces études était petit et que les résultats auraient pu être différents avec un nombre de sujets plus élevé.

Gettinger (1993) s'est intéressée à comparer les effets d'un programme d'entraînement combinant la démarche des orthographe approchées et l'enseignement traditionnel sur l'apprentissage de l'orthographe et de l'écriture chez l'enfant. Pour l'étude, quatre garçons de sept ans de deuxième année de primaire ont été sélectionnés à partir d'un outil non formel, un prétest portant sur l'orthographe et la lecture de 96 mots ciblés par l'expérimentateur. Deux des élèves se situaient au-dessus de la moyenne des habiletés de base du langage et les deux autres se situaient au-dessous de la moyenne des habiletés de base du langage. Les quatre élèves ont participé à un programme d'entraînement de 16 semaines dans lequel ils ont réalisé cinq semaines d'enseignement favorisant les situations d'écriture par la nouvelle

démarche lors de périodes de 15 minutes de production écrite et cinq semaines d'enseignement traditionnel où, lors des périodes de 15 minutes de rédaction, l'enseignant faisait un enseignement guidé sur la liste de mots de vocabulaire à apprendre. Après les 10 semaines, trois autres semaines ont été consacrées à la démarche des orthographe approchées, suivi de trois semaines d'enseignement traditionnel. Même s'il est difficile de faire une généralisation à partir de quatre sujets, ce qui représente une limite de cette recherche, les résultats ont démontré que les élèves, après avoir reçu un enseignement ciblé des mots de vocabulaire (enseignement direct), écrivent davantage de façon orthographique et que les enfants amenés à écrire par les orthographe approchées sont capables d'écrire orthographiquement d'autres mots que ceux de la liste de mots de vocabulaire. Par ailleurs, les enseignants ont trouvé que les productions des enfants étaient plus riches à la suite du programme d'entraînement. Toutefois, il est difficile d'abstraire que ce sont ces nouvelles pratiques, elles seules, qui ont eu une influence chez les élèves, considérant que le programme combinait deux types de démarches.

Recherche descriptive

Du côté des recherches francophones, Besse et l'ACLE (2000) se sont intéressés aux pratiques d'orthographe approchées réalisées par des enseignants de moyenne et de grande section de maternelle. Sur une base volontaire, certains enseignants étaient encouragés à réaliser ces pratiques en classe et à partager leur expérience avec les chercheurs. Les enseignants créaient eux-mêmes leurs pratiques et n'avaient pas de consigne reliée à la fréquence de pratiques à réaliser par semaine en classe. Besse et ses collaborateurs se sont intéressés de façon ponctuelle aux pratiques des enseignants, c'est-à-dire qu'ils ont recueilli les pratiques déclarées de certains enseignants et ils ont également observé certains d'entre eux. À partir des pratiques recueillies, Besse et l'ACLE (2000) ont montré que les orthographe approchées peuvent susciter différentes situations d'écriture et que les enseignants ont comme rôle d'organiser des conditions favorisant la curiosité intellectuelle des enfants, de communiquer leurs stratégies, de les encourager à tenter leurs hypothèses d'écriture et à les valider.

Recherche sur les perceptions et les représentations

Rivaldo (1994) a mené une étude sur les perceptions des enseignants vis-à-vis des orthographes approchées. Pour ce faire, elle a questionné quinze enseignants de l'ouest de New York dont cinq du préscolaire et dix de première année. Elle leur a posé des questions sur leurs perceptions reliées aux orthographes approchées comme pratique et à leur importance dans le développement d'habiletés phonologiques chez l'enfant, sur l'environnement que les enseignants offraient à leurs élèves et les attitudes qu'ils adoptent concernant l'écriture dans leur classe et enfin, sur les pratiques qu'ils utilisent et qui favorisent les orthographes approchées. Les résultats ont démontré que les enseignants croient que ces pratiques sont favorables au processus développemental et qu'il est important d'offrir un environnement soutenant les apprentis scripteurs, d'où l'intérêt de réaliser ce type d'activités en classe.

Dans le cadre de sa recherche, Von Lehmden-Koch (1993) s'est intéressée aux attitudes des enseignants de maternelle à sixième année concernant l'utilisation de pratiques d'orthographes approchées en classe. Au total, 29 enseignants de deux écoles du nord-ouest de l'Ohio ont répondu à un questionnaire portant sur ces pratiques. Les résultats ont indiqué, entre autres, une différence statistiquement significative entre l'attitude des enseignants de maternelle à troisième année et ceux de quatrième à sixième année. En effet, les enseignants de la maternelle à la 3^e année ont une attitude plus positive que leurs collègues.

Pour résumer, la présentation de ces recherches démontre la présence d'un intérêt pour la mise en place de pratiques d'orthographes approchées en classe. En effet, il est important de retenir que ces recherches ont souligné plusieurs aspects positifs reliés à ce type de pratiques pour les enfants. De nos jours, le fait d'encourager ces pratiques pour le développement de l'écrit chez le jeune enfant est appuyé par un grand nombre de chercheurs (Ehri et Wilce, 1987; Huxford, Terrell, et Bradley, 1992; Read, 1986; Richgels, 1987; Shanahan, 1980; Snow, Burns et Griffin, 1998), voire par une organisation professionnelle (International Reading Association, 1998).

Toutefois, en ce qui concerne plus précisément les recherches portant sur les orientations didactiques, force est de constater qu'aucune recherche ne s'est intéressée à documenter la problématique de la contextualisation des pratiques d'orthographe approchées, c'est-à-dire à s'intéresser au déroulement complet de la situation d'apprentissage : préparation, réalisation et intégration (Tardif, 1992).

Objectifs de la recherche

En conséquence, notre étude enrichira le domaine de recherche qui s'intéresse aux orientations didactiques pour favoriser le développement orthographique des élèves du préscolaire.

De façon plus spécifique, cette étude a, entre autres, comme objectif de :

- 1) Décrire et catégoriser les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle.

Méthodologie

Sélection des enseignantes du préscolaire

Cette étude a été menée auprès de cinq enseignantes de maternelle dont les écoles se situent dans des milieux socio-économiques faibles ou moyens de la Montérégie. Ces enseignantes ont été sélectionnées en raison de leur fort engagement dans la problématique de l'éveil à l'écrit depuis de nombreuses années.

Préparation préalable de notre échantillon

Pour le besoin de la recherche, les enseignantes ont été formées préalablement en orthographe approchées plus d'un an avant de commencer la recherche. Elles se réunissaient à raison d'une fois par mois. La formation qu'elles ont reçue était dispensée par la chercheuse Isabelle Montésinos-Gelet et elle consistait à outiller les enseignantes pour qu'elles favorisent des situations d'écriture à la maternelle et qu'elles soient en mesure de mieux analyser les productions écrites des enfants. Par la suite, elles ont créé leur propre style de pratiques d'orthographe approchées avec leurs élèves à partir des connaissances construites lors de la formation. Tout au long

de la recherche, ces rencontres mensuelles se sont poursuivies. Il est important de spécifier que les enseignantes étaient libres en ce qui concerne la fréquence de pratiques par semaine, c'est-à-dire qu'elles planifiaient elles-mêmes le nombre d'utilisation de cette nouvelle pratique par semaine ainsi que la durée de chacune d'elles.

Collecte des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes

Cette recherche qui se veut longitudinale s'est échelonnée sur une année scolaire, plus précisément durant 25 semaines. Pour recueillir les données nécessaires à la description des pratiques déclarées d'enseignement, nous avons décidé d'utiliser l'entretien semi-dirigé. Compte tenu de la distance physique séparant les enseignantes des chercheuses, nous avons opté pour l'entretien téléphonique hebdomadaire.

Ces entretiens sont similaires à un journal de bord. En fait, les appels se réalisent de façon individuelle avec chacune des enseignantes. Dans le but de rendre les entretiens uniformes, un protocole d'entretiens téléphoniques comprenant un canevas pour compiler leurs pratiques d'orthographe approchées et un référentiel²² présentant plusieurs objectifs (35) susceptibles d'être rencontrés lors de leurs pratiques a été mis en place. Pour chacune de leurs pratiques, les enseignantes devaient décrire la mise en contexte, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages. De plus, elles complétaient leur description en fournissant des informations sur la durée, la fréquence, le et/ou les regroupements(s) (collectif, individuel et petites équipes) et le ou les objectifs visés.

Collecte des recommandations des enseignantes lors des suivis mensuels

Lors des rencontres mensuelles les enseignantes émettaient des recommandations concernant, entre autres, le déroulement des situations d'écriture et les réactions des

²² La création de ce référentiel est inspirée du questionnaire sur l'éveil à l'écrit²² réalisé par les chercheuses Isabelle Montésinos-Gelet et Françoise Armand (soumis). Nous avons sélectionné 35 objectifs reliés à l'éveil à l'écrit. Les huit enseignantes détenaient le référentiel avant même le début de nos appels téléphoniques afin de se familiariser avec les objectifs et de bien comprendre la signification de chacun d'eux.

enfants dans cette démarche didactique. Compte tenu du fait que cette recherche se voulait exploratoire et que les chercheuses ont suggéré des applications de réalisation de situations d'écriture en orthographe approchées à partir du peu de connaissances qu'elles possédaient sur cette démarche, certains ajustements se sont effectués en cours de route afin de rendre la démarche didactique plus efficace et la progression d'enseignement propice à la progression d'apprentissage chez les élèves.

La collecte de données : les modalités de passation

La cueillette des pratiques déclarées a commencé à la fin du mois d'octobre pour se terminer à la fin du mois de mai.

Bien entendu, les pratiques des enseignantes sont des pratiques déclarées et non effectives. Pour nous assurer de la réalisation des pratiques déclarées des enseignantes, nous leur avons demandé de conserver les traces écrites des enfants et de nous les fournir comme preuves à l'appui. Compte tenu du fait que les pratiques enseignantes déclarées sont corroborées par une consultation des documents didactiques des enseignantes et par la vérification des fiches descriptives (séquences didactiques), nous pouvons considérer que la cueillette de données complémentaires à celles obtenues par l'entretien téléphonique atténue l'effet de désirabilité sociale et le décalage souvent souligné par d'autres chercheurs au regard des pratiques déclarées et réelles des enseignants (voir notamment, Giasson et Saint-Laurent, 1999).

En ce qui concerne le bilan oral, nous avons recueilli les remarques des enseignantes tout au long des rencontres mensuelles.

Présentation et discussion des résultats

Cette section présente les résultats de notre étude menée auprès d'enseignantes de maternelle. Afin de répondre à nos objectifs, nous allons aborder brièvement la description des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes de maternelle et, ensuite, catégoriser leurs pratiques déclarées en fournissant des informations supplémentaires concernant la durée des pratiques, la fréquence des

pratiques par semaine et les principaux objectifs visés lors de la réalisation de pratiques d'orthographe approchées. Cette présentation permet de situer cette étude dans une visée centrée sur la description et l'explication du fonctionnement des pratiques d'orthographe approchées mises en œuvre par des enseignantes de maternelle.

Description des pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle

La collecte des pratiques déclarées d'orthographe approchées des cinq enseignantes de maternelle nous a permis de décrire chacune de leurs pratiques. Compte tenu du fait qu'elles créaient leurs propres pratiques et qu'elles étaient libres en ce qui concerne le nombre et la durée des pratiques par semaine, nous avons recueilli 78²³ pratiques différentes.

Tableau 1
Le nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées
différentes selon chacune des enseignantes

| ENSEIGNANTES | NOMBRE DE PRATIQUES DÉCLARÉES AU TOTAL |
|--|---|
| Enseignante 1 | 24 |
| Enseignante 2 | 11 |
| Enseignante 3 | 14 |
| Enseignante 4 | 14 |
| Enseignante 5 | 15 |
| Nombre total de pratiques déclarées recueillies | 78 |

²³ Dans un souci de synthèse, nous limiterons la description à la présentation des classifications sous forme de tableaux détaillés.

À partir de la description de ces pratiques déclarées, nous avons fait une analyse fine qui nous a permis de dégager une démarche qui constituera notre grille de catégorisation. En effet, l'examen du corpus des différentes pratiques déclarées recueillies lors des entretiens téléphoniques nous a permis de constater que les enseignantes réalisaient leurs pratiques d'orthographe approchées sensiblement de la même façon. Cette constatation nous a amenées à regrouper différents éléments sous forme de phases et à créer ainsi notre catégorisation.

La grille de catégorisation

La grille de catégorisation est chronologique et elle est constituée de six phases qui s'insèrent dans la démarche d'apprentissage : la préparation, la réalisation et l'intégration (Tardif, 1992). Chacune des phases comporte des éléments importants à prendre en considération lors des pratiques d'orthographe approchées.

Tableau 2
La grille de catégorisation des pratiques déclarées d'orthographe approchées
La démarche didactique

| PRÉPARATION |
|---|
| <p><i>Phase 1 : Contexte d'écriture et choix du mot/phras</i></p> <p>La première phase de la démarche correspond à la contextualisation de la situation d'écriture et à la sélection du mot ou de la phrase à écrire. Compte tenu de l'importance de contextualiser les apprentissages, la démarche des orthographe approchées accorde une importance cruciale à cette phase. En effet, l'enseignant pique la curiosité des enfants en les invitant à s'engager dans la tâche qu'ils auront à accomplir. La sélection du mot ou de la phrase découle généralement du contexte d'écriture. Alors que le choix du mot peut être décidé préalablement par l'enseignant, il arrive aussi que les enfants proposent des mots.</p> |
| <p><i>Phase 2 : Consignes de départ pour le projet d'écriture, le regroupement de travail et, les tâches des élèves</i></p> <p>La deuxième phase concerne les consignes de départ à mettre en place avant de commencer la réalisation des orthographe approchées. Cette phase permet à l'enseignant de renseigner les enfants sur le projet d'écriture qu'ils ont à réaliser, le regroupement privilégié durant la situation d'apprentissage (collectif, individuel ou en petits groupes) et les tâches qu'ils doivent se partager (scripteur, responsable de l'alphabet, responsable de la gomme à effacer ou le gardien du temps).</p> |

RÉALISATION

Phase 3 : Tentatives d'écriture et échanges de stratégies

La troisième phase correspond à la situation d'écriture où l'enseignant encourage les enfants à écrire un mot ou une phrase avec leurs idées. Lors de cette phase, l'enseignant amène les enfants, entre autres, à se questionner, à douter, à partager leurs idées sur leurs connaissances entourant le système alphabétique, à échanger des idées sur les stratégies d'écriture utilisées et à chercher l'orthographe du mot ou de la phrase. Il développe ainsi chez ses élèves d'âge préscolaire des stratégies reliées au processus d'écriture.

Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase

La quatrième phase correspond au retour collectif subséquent à la tentative d'écriture. Cette étape permet de rassembler les idées et les stratégies de tous et offre l'occasion aux élèves de découvrir et d'apprendre de nouvelles connaissances se rapportant à l'orthographe.

Phase 5 : Présentation de la norme orthographique²⁴

La cinquième phase concerne la norme orthographique du mot ou de la phrase à écrire. Dans le but de vérifier si les apprentis scripteurs se sont "approchés" de l'orthographe du mot et de valider leurs propositions d'écriture, l'enseignant les invite à trouver la norme orthographique des mots.

INTÉGRATION

Phase 6 : Conservation des traces et réinvestissement (transfert)

La dernière phase qui se rapporte au transfert des apprentissages a une double visée. Dans un premier temps, l'enseignant conserve les traces écrites de l'activité d'orthographe approchées. Plus précisément, dans un carnet de bord de style *scrapbook* ou un portfolio, l'enseignant demande aux enfants de répertorier les mots qui ont été travaillés. Dans un deuxième temps, il est intéressant d'offrir des contextes qui permettent de réutiliser les mots écrits en orthographe approchées afin que les enfants puissent consolider leurs connaissances orthographiques. De plus, le réinvestissement peut porter sur les stratégies d'écriture et de révision.

La catégorisation des pratiques déclarées permet d'observer que, pour certaines phases, les enseignantes réalisent visiblement les mêmes actions, tandis que pour d'autres, elles se différencient. En premier lieu, nous allons présenter les phases qui

²⁴ Il est important de préciser que notre définition des pratiques d'orthographe approchées contient la rétroaction sur la norme orthographique.

présentent des différences entre les enseignantes. En deuxième lieu, nous allons expliquer en quoi les autres phases se ressemblent. En troisième lieu, nous allons examiner d'autres variables que nous avons considérées lors de la recension des pratiques déclarées.

Différenciation entre les enseignantes concernant le contenu des phases

Phase 1 : Contexte de la pratique

À la lumière des pratiques déclarées recueillies, nous avons regroupé par thèmes les pratiques déclarées d'orthographe abordées de chacune des enseignantes (ex. : mot du jour, message du matin, arts plastiques, etc.). Ces résultats nous indiquent, par exemple, que, dans ses 11 pratiques, l'enseignante 2 a privilégié quatre thèmes. Il est important de spécifier que, dans le tableau 3, le chiffre entre parenthèses ne correspond pas au nombre de fois que cette pratique a eu lieu en classe durant l'année scolaire, mais plutôt au nombre de possibilités différentes mises en œuvre par l'enseignante pour exploiter ce thème. Par exemple, l'enseignante 1 réalise le message du matin (thème *message du matin*) de quatre façons différentes (quatre pratiques différentes).

Nous remarquons que l'enseignante 1 exploite le double du nombre de thèmes exploité par les enseignantes 2 et 5. Par ailleurs, les enseignantes 1, 3 et 4 réalisent environ le même nombre de thèmes. Le grand nombre de thèmes abordés par l'enseignante 1 se justifie par sa réalisation de pratiques quotidiennes. En effet, le fait de varier les thèmes lui permet de préserver la motivation des élèves lors des situations d'écriture.

De plus, nous constatons que le thème *mot du jour* est le seul thème exploité par l'ensemble des cinq enseignantes et qu'il représente pour la majorité des enseignantes le thème qu'elle favorise. Ce fait nous porte à croire que ce thème se prête bien à la clientèle d'enfants du préscolaire et que les différentes possibilités d'exploitation font de ce thème le plus populaire.

Par ailleurs, nous observons que les enseignantes tendent à réaliser de pratiques d'orthographe abordées lors d'autres disciplines. En effet, elles combinent l'éveil

à l'écrit aux arts plastiques, aux sciences et même aux technologies de l'information. Cette volonté de créer des liens entre les disciplines permet aux enseignantes d'offrir des contextes riches démontrant aux enfants que la langue écrite est un vecteur pour d'autres apprentissages.

Tableau 3
Les thèmes abordés par chacune des enseignantes

| | |
|---------------|---|
| Enseignante 1 | Carte de souhait ou d'invitation (5) Arts plastiques (5) Message du matin (4) Mot du jour (4) <i>Exploitation de l'informatique (courriel, traitement de texte)</i> (3) Activité de sciences (1) <i>Dictée (1)</i> Exploitation d'une situation quotidienne (1) |
| Enseignante 2 | Mot du jour (6) Arts plastiques (3) Projet de sciences (1) Exploitation d'une situation quotidienne (1) |
| Enseignante 3 | Message du matin (4) Mot du jour (3) Création d'un livre (2) Carte de souhait ou d'invitation (2) Littérature jeunesse (1) Atelier d'écriture (1) <i>Activité de conscience phonologique (1)</i> |
| Enseignante 4 | Mot du jour (5) Carte de souhait ou d'invitation (4) Arts plastiques (2) Création d'un livre (1) Chasse au trésor (projet d'écriture) (1) Exploitation de la littérature jeunesse (1) |
| Enseignante 5 | Mot du jour (6) Arts plastiques (5) Carte de souhait ou d'invitation (3) Chasse au trésor (projet d'écriture) (1) |

Phase 2 : Consignes de départ (le regroupement)

Avant de commencer l'écriture en orthographe approchées, les enseignantes donnent des consignes aux enfants concernant la formation de travail. En effet, les pratiques d'orthographe approchées peuvent se réaliser en individuel, en petites équipes (dyade ou triade) et en collectif sous forme de trio modélisateur ou de

modélisation individuelle. Au regard des résultats globaux recueillis durant l'année scolaire, nous constatons que l'enseignante 2 favorise les pratiques individuelles, l'enseignante 3 favorise les pratiques en collectif mettant en jeu une modélisation et les enseignantes 1, 4 et 5 favorisent le travail en petits groupes, particulièrement en trio.

Tableau 4
Le nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées de chacune des enseignantes selon le regroupement

| | Individuel | Petits groupes | | Collectif (modélisation en trio ou individuel) |
|---------------|------------|----------------|-------------|---|
| | | <i>Dyade</i> | <i>Trio</i> | |
| Enseignante 1 | 64 | 22 | 54 | 62 |
| Enseignante 2 | 6 | 2 | 1 | 3 |
| Enseignante 3 | 11 | 0 | 8 | 37 |
| Enseignante 4 | 9 | 0 | 17 | 14 |
| Enseignante 5 | 16 | 0 | 23 | 8 |

Dans la section du regroupement en petits groupes, nous remarquons que le travail en dyade est exploité exclusivement par deux enseignantes, mais que celles-ci exploitent encore plus, comme les trois autres enseignantes, le travail en trio. Cette préférence pour le travail en triade peut s'expliquer par ses avantages, en l'occurrence la présence de conflits sociocognitifs (Vygotski, 1934/1997), d'un plus grand partage de connaissances et de stratégies d'écriture et de réflexion.

Similarité entre les enseignantes concernant le contenu des phases

Phase 1 : Choix du mot

Lors des pratiques d'orthographe approchées, le mot, voire la phrase, à écrire peut être choisi par l'enseignante ou par les élèves. Toutefois, il arrive plus souvent

qu'elles choisissent le mot elles-mêmes, et ce, afin de les sélectionner avec des particularités orthographiques telles que digramme, trigramme, mutogramme, etc.

Phase 2 : Tâches des élèves

Lors de la réalisation des pratiques d'orthographe approchées en petits groupes, les enseignantes distribuent à chacun des élèves d'une même équipe une tâche afin qu'ils aient une bonne gestion de travail. Les tâches sont habituellement celles de *scripteur*, de *responsable de l'alphabet aide-mémoire*, de *responsable de la gomme à effacer*, ou du *gardien du temps*.

Phase 3 : Échange et tâche d'écriture et Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase

Lors de ces deux phases, les enseignantes réalisent généralement les mêmes actions. En effet, lors de la phase 3, elles agissent à titre de guide en encourageant les enfants à essayer d'écrire avec leurs connaissances du système alphabétique. Elles les amènent à être réflexifs sur leur démarche de résolution de problème. Pour ce qui est de la phase 4, les enseignantes réalisent un retour collectif sur la situation d'écriture. Ce moment permet aux élèves d'échanger des idées sur leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture, et d'en apprendre de nouvelles.

Phase 5 : La norme orthographique

Lorsque nous parlons de norme orthographique au préscolaire, un certain malaise peut être ressenti. Il est important de préciser de nouveau que les pratiques d'orthographe approchées au préscolaire ne visent pas l'atteinte de la norme orthographique, mais bien à *s'approcher* de celle-ci à l'aide de l'enseignante (étayage).

L'analyse des pratiques déclarées recueillies a démontré que lors des premières pratiques d'orthographe approchées réalisées en classe, les cinq enseignantes fournissaient elles-mêmes la norme orthographique aux enfants. Cependant, au fur et à mesure de la mise en place de ces pratiques, les enseignantes ont commencé à

développer des stratégies de révision avec les élèves telles que demander à un adulte ou un élève plus vieux, se servir des affiches sur les murs, chercher dans des livres de littérature jeunesse, des abécédaires et le dictionnaire. Pour rendre cette phase motivante et intéressante pour les enfants, le rôle d'enquêteurs ou de détective a été instauré. Plus précisément, les enseignantes invitent les jeunes scripteurs à jouer le rôle d'enquêteur qui part à la recherche de la norme orthographique. Une fois la norme trouvée, les enseignantes réalisent un retour collectif pour comparer l'orthographe de la proposition d'écriture des élèves à celle normée.

Phase 6 : Conservation des traces et réinvestissement (transfert)

En ce qui concerne les conservations des traces, les enseignantes ont conservé les traces d'écriture à l'aide de portfolio individualisé pour chaque élève et/ou de *scrapbook*. Ainsi, il était possible pour elles d'observer l'évolution des enfants. En ce qui a trait à la réutilisation des mots, les enseignantes réalisaient des activités de transfert à partir d'un mot ou des stratégies d'écriture et de révision. Il est important de préciser qu'elles ne réutilisaient pas systématiquement une activité de transfert pour chacune des pratiques d'orthographe approchées.

Variables à prendre en considération lors des pratiques d'orthographe approchées

Lors de la cueillette des pratiques déclarées d'orthographe approchées, nous avons également pris en considération certaines variables telles que la durée de chacune, la fréquence de chacune durant la semaine ainsi que les objectifs éducatifs visés par la situation d'écriture.

La durée

Pour chacune des pratiques déclarées d'orthographe approchées, les enseignantes ont indiqué la durée en nombre de minutes. En comptabilisant la durée de toutes les pratiques déclarées réalisées durant les 25 semaines, nous avons dressé une moyenne de temps consacré à ces pratiques par semaine qui est présentée dans le tableau 5. Les résultats démontrent que l'enseignante 1 est celle qui en consacre le plus de temps par semaine (1 h 59 min), que les enseignantes 3, 4 et 5 offrent environ le

même temps de pratiques à leurs élèves et que l'enseignante 2 est celle qui y consacre le moins de temps.

Tableau 5
La moyenne du nombre de minutes par semaine consacré aux pratiques déclarées d'orthographe approchées selon chacune des enseignantes

| | |
|---------------|--------------------------------------|
| Enseignante 1 | 119 minutes par semaine (1 h 59 min) |
| Enseignante 2 | 11,2 minutes par semaine |
| Enseignante 3 | 41,7 minutes par semaine |
| Enseignante 4 | 44,8 minutes par semaine |
| Enseignante 5 | 42 minutes par semaine |

Au regard des résultats du tableau 5, nous pouvons supposer que le peu de temps que consacre par semaine l'enseignante 2 aux situations d'écriture peut s'expliquer par le fait qu'elle favorise celles se réalisant individuellement (tableau 3), ce qui nécessite moins de temps de réalisation.

La fréquence

Ces résultats présentés dans le tableau 6 semblent démontrer que l'enseignante 1 a instauré dans sa routine quotidienne les pratiques d'orthographe approchées au même titre que certaines enseignantes de maternelle réalisent le message du matin ou la lecture du livre de littérature jeunesse tous les jours. De son côté, l'enseignante 2 ne réalise pas des pratiques d'orthographe approchées toutes les semaines. Elle exploite ces pratiques de façon plus ponctuelle. Pour leur part, les enseignantes 3, 4 et 5 réalisent environ une à deux pratiques d'orthographe approchées par semaine avec leurs élèves.

Globalement, ces résultats attestent que l'enseignante 2 réalise sensiblement cette pratique comme les chercheurs le font avec les enfants lors d'expérimentations de recherche tandis que les autres enseignantes ont adapté cet outil d'évaluation pour en faire une pratique de résolution de problème linguistique applicable au préscolaire.

Tableau 6
La moyenne du nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées par
semaine (fréquence) selon chacune des enseignantes

| | |
|---------------|----------------------------|
| Enseignante 1 | 8,08 pratiques par semaine |
| Enseignante 2 | 0,48 pratique par semaine |
| Enseignante 3 | 2,24 pratiques par semaine |
| Enseignante 4 | 1,6 pratique par semaine |
| Enseignante 5 | 1,88 pratique par semaine |

Les objectifs

En réalisant leurs pratiques d'orthographe approchées, les enseignantes visaient certains objectifs éducatifs²⁵. Chacune d'entre elles privilégiait des objectifs particuliers. Dans le tableau 7, nous avons retenu ceux qui semblaient les plus significatifs à partir de l'examen des pratiques déclarées recensées²⁶. Pour les cinq enseignantes, nous remarquons que le premier objectif qu'elles favorisent est le 14. En effet, il est normal qu'il soit mentionné compte tenu du fait que les orthographe approchées permettent aux enfants de trouver comment s'orthographe un mot.

Dans un autre ordre d'idées, nous observons que certaines enseignantes privilégient deux objectifs tandis que d'autres en privilégient six. En établissant un parallèle entre le nombre de pratiques déclarées réalisées par les enseignantes et les objectifs éducatifs, nous constatons que plus l'enseignante réalise différentes pratiques, plus ses objectifs sont variés.

De plus, il semble que les enseignantes 4 et 5 attribuent la même valeur à certains objectifs, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elles enseignaient dans la même école et qu'elles se partageaient à l'occasion leurs pratiques.

²⁵ Les enseignantes se référaient aux objectifs du référentiel.

²⁶ Les objectifs sont présentés en ordre d'importance et certains objectifs ont la même importance.

Tableau 7
Les principaux objectifs visés par les orthographes
approchées selon chacune des enseignantes

| | |
|---------------|--|
| Enseignante 1 | <p>1) L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot. (14)</p> <p>2) L'enseignante organise des activités qui permettent aux élèves de comparer des lettres, des mots selon leurs différences et/ou leurs ressemblances. (29)</p> <p>3) L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : lettre, ponctuation, blanc graphique ou espace, chiffre, etc. (22)</p> <p>4) L'enseignante propose des activités qui incitent ses élèves à deviner des mots vraisemblables pour compléter une phrase en tenant compte du sens. (20)</p> <p>5) L'enseignante conduit des activités en utilisant divers écrits. (12)</p> |
| Enseignante 2 | <p>1) L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot. (14)²⁷</p> <p>2) L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet. (18)</p> |
| Enseignante 3 | <p>1) L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot. (14)</p> <p>2) L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet. (18)</p> <p>3) L'enseignante organise des activités qui permettent aux élèves de comparer des lettres, des mots selon leurs différences et/ou leurs ressemblances. (29)</p> <p>4) L'enseignante propose des activités de reconnaissance de mots (par exemple, avec les prénoms des élèves de la classe). (19)</p> |
| Enseignante 4 | <p>1) L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot. (14)</p> <p>L'enseignante réalise des activités où ses élèves sont amenés à mémoriser des mots et/ou des lettres. (16)</p> |

²⁷ Les chiffres entre parenthèses correspondent à la numérotation des objectifs du référentiel.

| | |
|---------------|---|
| | <p>L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de prendre conscience des sons du langage (syllabes, rimes, phonèmes). (17)</p> <p>L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet. (18)</p> <p>2) L'enseignante organise des activités qui permettent aux élèves de comparer des lettres, des mots selon leurs différences et/ou leurs ressemblances. (29)</p> <p>3) L'enseignante propose des activités de reconnaissance de mots (par exemple, avec les prénoms des élèves de la classe). (19)</p> |
| Enseignante 5 | <p>1) L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot. (14)</p> <p>2) L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet. (18)</p> <p>3) L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de prendre conscience des sons du langage (syllabes, rimes, phonèmes). (17)</p> <p>L'enseignante intervient ponctuellement sur la calligraphie. (26)</p> |

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, qui cherchait à décrire et catégoriser les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle, nous avons contribué de façon originale à la documentation d'écrits scientifiques portant sur le concept d'*invented spelling*. Comparativement aux études antérieures s'intéressant à ce concept, notre étude diffère dans la mesure où nous avons documenté ce type de pratiques qui, jusqu'à ce jour, n'avait pas fait l'objet de recherche.

En résumé, l'analyse des résultats montre que la description des pratiques déclarées a permis d'abstraire une catégorisation, qui représente la démarche des orthographe approchées. Quoique cette démarche comporte six étapes précises, nous avons observé qu'elle demeure souple, c'est-à-dire qu'il est possible d'exploiter les pratiques d'orthographe approchées de différentes façons en variant le contexte et le

regroupement. De plus, les résultats ont permis de dégager que d'autres variables telles que la fréquence, la durée et les objectifs éducatifs sont importants à considérer dans la mise en place de cette démarche didactique.

De fait, l'ensemble des résultats fait apparaître que les enseignantes se sont appropriées différemment les pratiques, ce qui nous a permis de dégager trois profils enseignants. En supposant que cette pratique de résolution de problème peut être exploitée avec des visées allant de pratiques didactiques à des pratiques évaluatives, nous pourrions situer les cinq enseignantes sur un axe dont l'un des pôles tend vers l'évaluation, c'est-à-dire d'examiner où se situent les élèves dans leurs préoccupations comme apprenti scripteur, et l'autre vers les pratiques de construction de connaissances, de stratégies et d'attitudes, c'est-à-dire de mettre à la disposition des élèves des contextes d'écriture significatifs qui leur permettront de faire des tentatives d'écriture et de partager leurs stratégies.

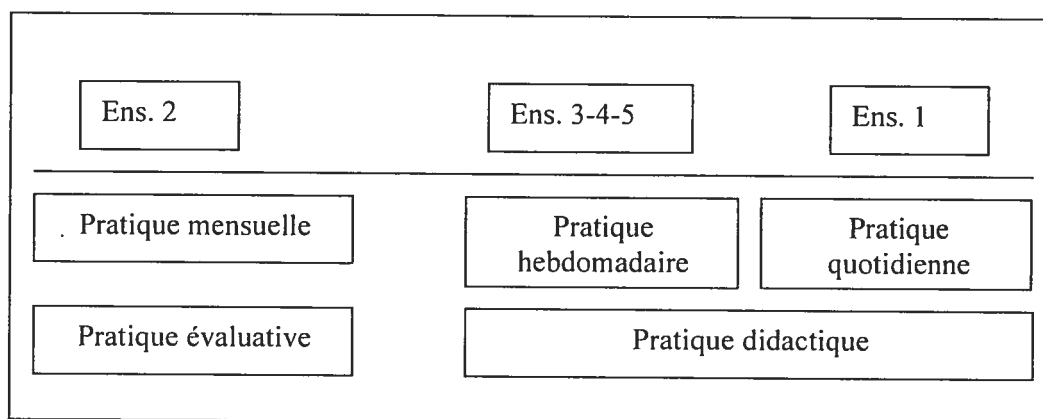


Figure 1. Les profils enseignants

Cette figure laisse penser que plus l'enseignante perçoit ce concept de résolution de problème linguistique comme une pratique didactique, plus elle privilégie les situations d'écriture collectives et/ou en petits groupes, ce qui va dans le sens de la réforme scolaire actuelle, tandis que plus elle perçoit ce concept comme pratique évaluative, plus elle favorise le travail individuel qui permet d'évaluer précisément chacun des enfants dans son développement orthographique.

Et perspectives

Au terme de cette étude, différentes perspectives de recherche se dessinent. Dans un prolongement, étant donné qu'il existe peu de recherches portant sur l'impact de ces pratiques en classe de maternelle, il serait intéressant d'évaluer les répercussions de ces pratiques sur le développement des compétences orthographiques chez les enfants. Ainsi, nous pourrions répondre au besoin de Montésinos-Gelet et Morin (2001), qui suggèrent de mettre sur pied des recherches visant à évaluer les pratiques d'orthographes approchées. Par ailleurs, il serait souhaitable de décrire l'évolution de ces pratiques afin d'examiner s'il est possible de les ajuster aux rythmes d'apprentissage des élèves. De cette façon, nous irions dans le même sens que Tupin (2003) lorsqu'il mentionne qu'il serait « nécessaire d'initier une nouvelle "génération" de recherches qui concrétisent une réelle mise en commun des démarches d'analyse approfondie des pratiques et des démarches d'évaluation de ces mêmes pratiques » (2003, p.8) et qu'il plaide « pour le *et* de : décrire et évaluer » (2003, p.8).

Références bibliographiques

- Allal, L., Béatrix-Köhler, D., Rieben, L., Barbey Rouiller, Y., Saada-Robert, M., et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Angoujard, A. (1994). Identifier des problèmes et les résoudre. Dans A. Angoujard, (Ed.), *Savoir orthographier* (pp. 58-74). Paris : Hachette.
- Ball, E.W. (1997). Phonological awareness : Implications for whole language and emergent literacy programs. *Topics in Language Disorders, 17*, 14-26.
- Baslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M., et Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre. *Revue française de pédagogie, 150*, 59-72.
- Besse, J.-M., et l'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris: Magnard.
- Blachman, B.A., Tangel, D.M., Ball, E.W., Black, R., et McGraw, C.K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*, 239-273.
- Brasacchio, T., Kuhn, B., et Martin, S. (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development?*. Research-Technical.
- Brassard, D.-G. (1995). Approche(s) cognitiviste(s) ? Dans J.-L. Chiss, J. David, et Reuter, Y. (Eds.), *Didactique du Français* (pp.101-131). Paris: Nathan.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation, 31*, 1, 33-54.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education, 47*, 296-299.
- Chomsky, C. (1975). Invented spelling in the open classroom. *Child Language today, Word, no special*, 499-518.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. Dans P. Weaver, et L.B. Resnick (Eds), *The theory and practice of early reading* (Vol. 2, pp. 43-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, L.K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English, 22*, 281-309.

Ehri L., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., et Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.

Ehri, L., et Wilce, L. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words ?. *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65.

Ferreiro, E. (1980). The relationship between oral and written language: the children viewpoints. Dans Y. Goodman, et al., (Eds.), *Oral and Written Language Development Research: The Impact on Schools* (pp.47-56). Urbana, III.: NCTE.

Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. Dans H. Goelman, et al., (Eds.), *Awakening to Literacy* (pp.154-173). Exeter, N.H.: Heinemann.

Ferreiro, E., et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique.

Ferreiro, E., et Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N.H.: Heinemann.

Fijalkow, J., et Fijalkow, É. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Études génétiques. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 125-167.

Gettinger, M. (1993). Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys. *Journal of applied behaviour analysis*, 26 (3), 281-291.

Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (2), 197-211.

Good, R.H III, et Kaminski, R.A. (1996). Assessment for instructional decisions: Toward a practice/prevention model of decision-making for early literacy skills. *School Psychology Quarterly*, 11, 326-336.

Huxford, L., Terrell, C., et Bradley, L. (1992). « Invented » spelling and learning to read. Dans C. Sterling, et C. Robson (Eds.), *Psychology, spelling and education* (pp. 159-167). Clevedon, England: Multilingual Matters.

International Reading Association (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52, 193-214.

Montésinos-Gelet, I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français écrit. Dans J. Fijalkow (Ed.), *Des enfants, des livres et des mots* (pp.91-107). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Montésinos-Gelet, I., et Armand, F. (soumis). Éveil à l'écrit au préscolaire. Représentations et pratiques déclarées. *La Revue Canadienne de l'Éducation*.

Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ?. *Archives de Psychologie*, 69 (270-271), 159-176.

Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., et Charron, A. (sous presse). *Les orthographes approchées*. Montréal : Chenelière didactique.

Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

Nicholson, M.-J. S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*. M.A. Project, Kean College of New Jersey, New Jersey.

Read, C. (1971). Pre-School children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.

Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London: Routledge et Kegan Paul.

Richgels, D. (1987). Experimental reading with invented spelling (ERIS): A preschool and kindergarten method. *The Reading Teacher*, 40, 522-529.

Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, 14, 27-36.

Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., et Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9(2), 145-166.

Rilliard, J., et Sandon, J.-M. (1994). L'orthographe pendant la production de textes écrits. Dans A. Angoujard (Ed.), *Savoir orthographier* (pp. 39-58). Paris: Hachette.

Rivaldo, R. (1994). *Invented Spelling : What is the problem ? The Misconceptions of Whole Language Teachers*. Reports-Research/Technical. New-York.

Rubin, H., et Eberhardt, N.C. (1996). Facilitating invented spelling through language analysis instruction: An integrated model. *Reading and writing*, 8, 27-43.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., et Veuthey, C. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit, 100*. Genève: Université de Genève.

Shanahan, T. (1980). The impact of writing instruction on learning to read. *Reading World*, 19, 347-368.

Snow, C., Burns, M.W., et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale (prologue). De l'efficacité des pratiques enseignantes ?. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 5-15.

Von Lehmden-Koch, C.A. (1993). *Attitudes of K-6 Teachers towards Invented Spelling*. Reports-Research/Technical. Ohio.

Vygotsky, L.S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales.

2. DEUXIÈME ARTICLE

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (soumis). La temporalité didactique dans les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de préscolaire. *Revue française de pédagogie*.

La temporalité didactique dans les pratiques déclarées d'orthographe approchées²⁸ d'enseignantes de préscolaire

Résumé (180 mots) :

Cette étude s'inscrit dans une perspective anthropologique de la didactique en abordant le sujet de la temporalité didactique dans les pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes de préscolaire, pratiques d'éveil à l'écrit novatrices qui encouragent les enfants à écrire des mots à partir de leurs connaissances du système alphabétique. Elle s'appuie sur l'analyse de témoignages et d'un corpus de pratiques déclarées (N=78) recueillies durant une année scolaire auprès de cinq enseignantes de la maternelle qui ont collaboré à une recherche en situation qui impliquait l'expérimentation de pratiques d'orthographe approchées durant 25 semaines ainsi qu'un suivi à raison d'une journée de réflexion par mois durant l'année du projet de recherche. L'objectif est de décrire la progression des pratiques déclarées de ces enseignantes tout au long d'une année scolaire, et au-delà, d'évaluer l'influence des rencontres mensuelles auprès des enseignantes en ce qui concerne la temporalité didactique de leurs pratiques déclarées. Les résultats obtenus mettent l'accent sur l'importance de la notion de progression dans les situations d'écriture avec les apprentis scripteurs et sur la pertinence d'accompagner les enseignants dans l'application d'une nouvelle démarche didactique.

Mots clés : temporalité didactique, contrat didactique, pratiques enseignantes, émergence de l'écrit, orthographe approchées, maternelle.

²⁸ Ce que les Anglo-Saxons appellent *invented spelling*, situations d'écriture dans lesquelles les enfants sont invités à écrire des mots, qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement préalable, à partir de leurs connaissances du système alphabétique.

Introduction

Dans le domaine de l'éducation, la notion de progression est centrale dans les situations d'enseignement/apprentissage. Or, les connaissances dont on dispose portent davantage sur la progression des apprentissages des élèves que sur la progression de l'enseignement. En effet, peu de travaux considèrent l'évolution des pratiques enseignantes au cours d'une année scolaire. Sachant que les écrits scientifiques relèvent que personne ne sait ce qui se passe réellement dans les classes (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999; Bru, 2001, Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) et que peu de recherches se sont intéressées à la notion de progression dans le domaine de la didactique du français, il s'avère pertinent de s'intéresser à cette problématique. En particulier, de récentes recherches portant sur le développement orthographique (Morin et Montésinos-Gelet, 2003; Rieben, 2003) ont démontré qu'il serait souhaitable de documenter l'évolution des pratiques d'orthographe approchées étant donné qu'aucun chercheur ne s'est intéressé à cet objet sous cet angle.

Les approches collaboratives qui concilient recherche scientifique et pratique professionnelle sont utilisées et sont perçues comme « une voie de plus en plus pertinente pour alimenter la création d'un champ de connaissances propres à l'enseignement ainsi que la construction de savoir crédibles pour les praticiens » (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005, p.379). Peu importe l'appellation que nous donnons à ces recherches, *recherche en situation*, (Rieben, 2000; Baslev et Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak et Veuthey, 2003, Baslev et Saada-Robert, 2002, 2004a), *recherche-action* (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005), *recherche collaborative* (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005; Couture, 2005; Laplante, 2005; Larouche, 2005), *recherche-formation* (Monbaron, 2005) ou *recherche-action-formation* (Charlier, 2005; Desmarais, Boyer et Dupont, 2005), il faut retenir qu'elles permettent « d'étudier la situation éducative en tant que système complexe, lié aux significations et intentions des acteurs qui y participent » (Balslev et Saada-Robert, 2002, p.93). En effet, ces recherches ont comme avantage de prendre en considération l'expérience et le contexte de classe des enseignants. Par ailleurs, il est important de noter que la participation des enseignants à de tels projets de recherche leur permet de changer leurs pratiques pour un enseignement de qualité

supérieure (Crawford et Adler, 1996), d'où l'importance de favoriser le développement des recherches *avec* les praticiens (Lieberman, 1986).

L'état des travaux de recherche sur les orthographes approchées²⁹

Jusqu'à ce jour, force est de constater que les travaux de recherche portant sur les orthographes approchées se consacrent davantage à la comparaison des effets de différentes pratiques d'éveil à l'écrit ou aux représentations des enseignants vis-à-vis ce type de pratiques. En effet, des études se sont intéressées à comparer les progrès de groupes d'enfants réalisant un programme d'entraînement constitué de pratiques d'orthographes approchées à ceux de groupes d'enfants recevant un enseignement traditionnel (Brasacchio, Kuhn, Martin, 2001; Clarke, 1988; Nicholson, 1996), à comparer les effets de différentes pratiques d'éveil à l'écrit (pratiques d'orthographes approchées, de copie de mots et d'orthographes approchées avec retour sur la norme) sur la lecture et l'écriture chez des enfants d'âge préscolaire (Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol, 2005) ou à comparer les effets d'un programme combinant les orthographes approchées et l'enseignement direct (Gettinger, 1993). D'autres études ont porté sur les représentations et les attitudes des enseignants à l'égard de ce type de pratiques (Rivaldo, 1994; Von Lehmden-Koch, 1993). Enfin, dans les dernières années, une recherche descriptive documentant les pratiques d'orthographes approchées a été réalisée par Besse et l'ACLE (2000). Dans le cadre de leur étude, ces chercheurs ont relevé de façon ponctuelle certaines pratiques auprès d'enseignants de grande section de maternelle. Quoique cette recherche n'ait pas pour finalité de réaliser une recension exhaustive des situations d'écriture des enseignants, elle a permis de présenter différentes façons d'exploiter les orthographes approchées en contexte scolaire.

Définition du terme progression

Comme le souligne Porquier (2000), le terme progression peut référer à deux définitions. D'une part, ce terme peut renvoyer à un processus, un parcours positif

²⁹ Dans un souci de synthèse, nous avons traduit les différentes appellations (*invented spelling*, *creative spelling*, écriture inventée, orthographes inventées et écritures approchées) par le terme **orthographes approchées** tout au long de l'article.

dans le temps et, d'autre part, il peut correspondre à l'organisation d'étapes et de contenus (savoir, savoir-faire) qui sont planifiés dans le temps selon le contenu d'un programme. Le premier sens renvoie davantage à l'apprenant, c'est-à-dire à celui qui progresse, tandis que le deuxième renvoie plutôt à un processus et à un résultat, c'est-à-dire à la planification de l'enseignement-apprentissage d'un contenu dans le but d'atteindre un résultat, ce qui renvoie davantage au rôle de l'enseignant. Selon Porquier, il est possible d'établir un lien entre ces deux définitions. En effet, la progression selon le deuxième sens permet d'orchestrer la progression selon le premier sens. En d'autres mots, « les apprenants "suivent" une progression, mais les enseignants "suivent" la progression des apprenants » (Porquier, 2000, p.88) en ajustant le contenu des savoirs à enseigner.

Transposition didactique : le concept de contrat didactique

Dans le domaine de la didactique des mathématiques, le concept de contrat didactique a été étudié par de nombreux chercheurs (Brousseau, 1990; René De Cotret et Giroux, 2003; Sarrazy, 1995) et relève de la théorie de la transposition didactique (Chevallard et Joshua, 1982; Chevallard, 1985/1991) qui se définit comme l'étude de la transformation d'un objet de savoir en un objet d'enseignement qui, à son tour, se transformera en un objet d'apprentissage. Le concept de contrat didactique correspond à «l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, p.127). En d'autres mots, le contrat didactique témoigne des attentes qui lient l'enseignant et les élèves aux objets de savoir pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent avoir lieu. Il convient de préciser que ce contrat n'est pas stable et qu'il peut s'ajuster au fil des situations didactiques. Le contrat didactique présente trois descripteurs de l'approche anthropologique³⁰ (Chevallard, 1992 ; 1999) : la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse.

³⁰ Comme le soulignent Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), nous utilisons le terme approche anthropologique, car « il tente de considérer l'action du professeur au sein d'une anthropologie du processus d'enseignement et d'apprentissage » (p.265).

La topogenèse définit le rôle de chacun à l'intérieur de la relation didactique. Plus précisément, l'enseignant propose le savoir et les élèves s'approprient le *savoir à partir des échanges qu'ils ont avec l'enseignant et les autres élèves*. Les interactions entre l'enseignant et les élèves permettent la coconstruction des objets de savoir. Par ailleurs, certains chercheurs ont proposé la notion de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1986; Schubauer-Leoni, 1997; Schubauer-Leoni, Leutenegger et Mercier, 1999) qui propose une relation ternaire entre l'enseignant, un élève qui a le rôle d'interlocuteur privilégié (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) et les autres élèves de la classe.

La mésogenèse correspond à l'évolution des objets de savoir coconstruits par l'enseignant et les élèves au cours de leur interaction. Plus précisément, elle renvoie au dispositif de travail, au comment le savoir est mis en scène. Ce dispositif de travail peut être mis en place dès la première leçon. L'organisation des objets d'enseignement et d'apprentissage se compose des tâches prescrites, c'est-à-dire les tâches que l'enseignant prévoit enseigner et les tâches effectives, c'est-à-dire celles qui se retrouvent réellement dans la situation d'apprentissage, car il est possible qu'il y ait un décalage entre ce qui était prévu et ce qui est vraiment vu étant donné que l'enseignant ajuste son enseignement au cours de la leçon.

La chronogenèse renvoie à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique (Mercier, 1999; Sensevy, 1998; Leutenegger, 1999). Dans un contrat didactique traditionnel, l'enseignant est celui qui gère le temps didactique, car il assume la responsabilité des objets de savoir qui en marque la progression. Toutefois, il est possible que la chronogenèse soit soutenue par des élèves qu'on nommera chronogènes étant donné qu'ils collaborent à la progression de l'enseignement. À l'intérieur du temps didactique (temps de l'enseignement) se dessine le temps d'apprentissage, c'est-à-dire le rythme d'apprentissage propre à chaque apprenant. Il existe un écart entre ces deux temps, écart qui se veut temporel et structurel. En effet, comme le temps de l'enseignement progresse selon un contenu à enseigner, « le temps de l'apprentissage est davantage sous le contrôle des opérations de pensée des apprenants qui réorganisent constamment leurs connaissances pour pouvoir intégrer les nouvelles » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p.239). Or, l'enseignant a comme rôle d'organiser dans sa classe

des conditions qui respectent le rythme d'apprentissage individuel de chaque élève ainsi que la progression des autres, car comme le mentionne Cicurel (2000), dans une même classe tous les élèves tentent d'apprendre. Lors d'une situation didactique, les interventions de certains élèves peuvent aider d'autres élèves à construire leur savoir, c'est ce qu'on appelle du coapprentissage. Par ailleurs, il s'avère important que l'enseignant favorise les retours, ce qui permet aux apprenants d'ajuster leur nouveau savoir à celui qu'ils possédaient déjà.

En résumé, ces trois descripteurs du contrat didactique permettent de mieux comprendre la notion de progression dans les situations d'enseignement-apprentissage. C'est dans ce cadre théorique que nous situerons les pratiques d'orthographe approchées.

Étant donné que les écrits scientifiques fournissent peu d'informations sur la description de pratiques d'éveil à l'écrit au préscolaire et, encore moins, sur l'évolution de ces pratiques au cours d'une année scolaire, nous avons cru important d'étudier cet objet. Plus précisément, nous nous sommes attardée à étudier les pratiques déclarées d'éveil à l'écrit qui mettent en jeu les orthographe approchées. Concrètement, nous avons réfléchi de plus près à leurs mises en place en classe et aux contextes qui peuvent être appropriés lors de la réalisation de celles-ci.

Objectif de la recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans une perspective anthropologique de la didactique du français langue maternelle. L'objectif de cette étude est de décrire la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées d'enseignantes tout au long d'une année scolaire. Subséquemment, nous exposerons comment des rencontres mensuelles avec les chercheuses ont influencé et soutenu les enseignantes en ce qui concerne la temporalité didactique de ces pratiques.

Méthodologie

À la suite de la présentation de notre échantillon, nous aborderons les modalités de collaboration entre les chercheurs et les enseignantes dans cette recherche en

situation³¹, modalités qui semblent importantes de situer *a priori* pour mieux comprendre le déroulement de cette recherche ainsi que les résultats qui seront présentés. Par la suite, nous décrivons le processus de collecte de données mises en place pour recueillir les pratiques déclarées d'orthographe approchées.

Échantillon

Dans le cadre de cette recherche en situation, cinq enseignantes de maternelle de la Montérégie dont les écoles sont situées dans des milieux socio-économiques faibles ou moyens ont été retenues. Ces enseignantes étaient engagées dans un processus de formation continue qui a débuté un an avant d'entamer ce présent projet de recherche. Cette formation a été dispensée par Isabelle Montésinos-Gelet à raison d'une journée par mois et elle avait comme visée l'émergence de l'écrit au préscolaire. Il est important de préciser que ce cheminement de formation était un préalable obligatoire pour prendre part à ce projet. De plus, la sélection des enseignantes à la contribution de cette recherche en situation se justifie par l'intérêt qu'elles ont démontré à participer à une collaboration entre praticiens et chercheurs sur la mise en place des orthographe approchées comme pratiques didactiques.

Dans le cadre de cette étude, les enseignantes devaient instaurer des pratiques d'orthographe approchées dans leur classe durant une année scolaire. Aucun programme d'entraînement ne leur a été soumis, elles devaient concevoir leurs propres pratiques. Par ailleurs, elles étaient libres de choisir la durée que pouvait prendre chacune de leurs situations d'écriture ainsi que la fréquence par semaine.

Cette recherche, qui se veut en quelque sorte exploratoire, comporte une modalité méthodologique de collaboration particulière, soit une expérimentation accompagnée d'un suivi de groupe. Cette modalité reflète l'originalité méthodologique de notre projet de recherche. En effet, dans le but que cette recherche en situation permette une véritable collaboration entre les acteurs ainsi que le maintien d'une authentique rigueur méthodologique, il s'avérait nécessaire d'instaurer un suivi auprès des

³¹ Comme le précisent Saada-Robert et Balslev (2004a), la recherche en situation vise à comprendre la complexité des processus d'enseignement/apprentissage du savoir en situation. Elle se caractérise par une double visée : celle de la production de connaissances scientifiques, et celle de la transformation des pratiques d'enseignement/apprentissage.

enseignantes. Ce suivi, qui a eu lieu tout au long de l'année scolaire, a permis d'offrir aux enseignantes un soutien constant lors de l'expérimentation des pratiques d'orthographe approchées. Au fil des rencontres, de nombreuses réponses étaient apportées et, à partir des recommandations des enseignantes, le projet se concrétisait.

Modalité méthodologique

Suivi de groupe mensuel

Au cours de cette étude, un suivi mensuel a été planifié afin que chercheuses (3), enseignantes (5) et conseillères pédagogiques (4)³² mettent à contribution leur savoir pour la concrétisation du projet de recherche. Plus spécifiquement, six rencontres ont eu lieu durant l'année scolaire s'échelonnant du mois d'octobre au mois d'avril.

Le déroulement de ces rencontres permettait aux chercheuses de présenter des notions théoriques reliées au développement de la langue écrite chez les enfants, en l'occurrence le passage de la langue orale à la langue écrite, la compréhension de la langue écrite et les préoccupations des jeunes scripteurs. Plus directement avec l'application des pratiques d'orthographe approchées en classe, elles fournissaient des conseils sur les regroupements à exploiter (individuel, collectif et petits groupes), la contextualisation des pratiques, les façons de réaliser un retour sur la norme orthographique, les questions à poser aux enfants lors de situations d'écriture pour favoriser les verbalisations métagraphiques (Cogis et Ros, 2003; David, 2003b; Morin, 2002, 2004; Morin et Montésinos-Gelet, 2003) des enfants concernant leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture et, enfin, sur l'analyse des productions écrites des enfants.

De leur côté, les enseignantes faisaient part de leurs expériences en ce qui concerne la mise en place de ces pratiques en classe. Les rencontres leur permettaient d'échanger sur leurs pratiques, d'en créer des nouvelles et de réfléchir sur des principes didactiques qu'elles ont instaurés dans leur enseignement depuis qu'elles réalisaient ce type de situations d'écriture. À titre d'illustrations, la perception du

³² Quatre conseillères pédagogiques des commissions scolaires dont relèvent les écoles des enseignantes ont participé à ce projet de recherche.

rapport à l'erreur est un des principes que les enseignantes ont modifié. En effet, elles ont construit une conception des erreurs des enfants qui est associée à une phase du processus de construction de l'apprentissage et non comme une faute ou un manque. De plus, lors de ces rencontres, elles apportaient des exemples de productions d'enfants afin de les analyser en collectif.

Se voulant une recherche en situation, ces rencontres mensuelles ne représentaient pas un biais pour cette étude. Au contraire, il est important de préciser que ces rencontres permettaient de faire le point sur l'avancement du projet de recherche, de réfléchir sur la meilleure démarche à préconiser pour les pratiques d'orthographe approchées et la progression à privilégier au fil de l'année scolaire et, enfin, elles se voulaient une source de motivation pour la continuation de l'expérimentation³³. Compte tenu du fait que les recherches d'entraînement en orthographe approchées que nous avons recensées nous fournissaient peu d'informations sur la façon d'instaurer ce type de pratiques en classe, cela rendait plus difficile le passage d'une recherche expérimentale à une recherche en situation écologique. Par conséquent, le choix méthodologique d'instaurer un suivi mensuel permettait, tant aux chercheuses qu'aux enseignantes, de s'ajuster et de répondre aux interrogations de chacune tout au long de l'expérimentation.

À la fin de ce projet de recherche, nous avons effectué un bilan écrit avec les enseignantes. Ce bilan écrit était constitué de deux questions, soit une concernant la progression enseignante des pratiques déclarées d'orthographe approchées qu'elles instaurent en classe depuis leur expérimentation, et une sur la pertinence du suivi de groupe tout au long du projet.

Collecte de données

La collecte des données auprès des enseignantes s'est réalisée par entretien semi-dirigé individuel. Au cours de l'année scolaire, de la fin du mois d'octobre jusqu'au début du mois de mai, nous avons recueilli les pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes. Hebdomadairement, durant 25 semaines, nous avons

³³ Nous avons recueilli les recommandations des enseignantes lors de ces rencontres mensuelles. Ces recommandations nous ont permis de mieux discuter les résultats de notre recherche.

téléphoné à chacune des enseignantes afin qu'elles nous rendent compte oralement de leurs pratiques adoptées dans la semaine. Cette méthodologie se justifie par le fait qu'il existait une distance physique qui séparait les enseignantes des chercheuses.

Afin d'uniformiser les entretiens téléphoniques, un protocole de collecte a été créé. Celui-ci comprenait un canevas pour compiler chacune des pratiques et un référentiel présentant une trentaine d'objectifs éducatifs que les enseignantes pouvaient rencontrer lors de leurs pratiques. Lors des entretiens, elles devaient déclarer le plus précisément la mise en contexte, la réalisation, l'intégration et le transfert des apprentissages de chacune de leurs situations d'orthographe approchées et elles précisaient la durée de chacune d'elles, la fréquence par semaine, le ou les regroupements (en collectif, en individuel, en petites équipes) et le ou les objectifs visés.

Présentation des résultats

Cette partie présente les résultats de notre objectif de recherche qui est de décrire la progression annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes. Il est important de rappeler que, étant donné que cette recherche en situation se veut exploratoire et que les chercheuses ont dirigé dans un premier temps le groupe d'enseignantes à partir du peu de connaissances qu'elles possédaient sur les orthographe approchées comme pratique didactique, la présentation des résultats se vaudra descriptive et non prescriptive.

Tout d'abord, nous présenterons la progression réelle des pratiques déclarées de chacune des enseignantes, progression influencée par le travail collaboratif entre chercheuses et enseignantes. Des commentaires recueillis auprès des cinq enseignantes appuieront certains résultats. Ensuite, nous exposerons de quelles façons le suivi a influencé et soutenu les enseignantes dans l'instauration de ce type de pratiques. Enfin, dans la partie discussion, nous présenterons la progression favorable à instaurer en classe à partir de l'expérimentation concrète des enseignantes en classe.

Avant de commencer la présentation des résultats, il s'avère nécessaire d'expliquer comment l'analyse de la progression s'est effectuée. Étant donné que les rencontres influençaient les enseignantes dans la réalisation de leurs pratiques d'orthographe approchées, nous avons établi que les six rencontres³⁴ correspondraient à nos mesures de temps. Comme le nombre de semaines différait entre chacune des rencontres, nous avons divisé les résultats de manière à obtenir un score moyen par semaine.

Résultats descriptifs de la recherche

À la lumière des résultats obtenus dans cette recherche, nous avons retenu certaines variables qui semblaient plus fondamentales dans la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées, soit celles de la fréquence par semaine et du regroupement de travail lors des situations d'écriture.

La fréquence par semaine

Voulant une expérimentation écologique, les chercheuses n'ont pas donné de contraintes aux enseignantes concernant la fréquence de pratiques par semaine à instaurer dans leur classe. Ainsi, les enseignantes étaient libres d'exploiter le nombre de pratiques qu'elles voulaient par semaine.

³⁴ Nos rencontres ont eu lieu aux mois de septembre, novembre et décembre 2002 et février, mars et avril 2003.

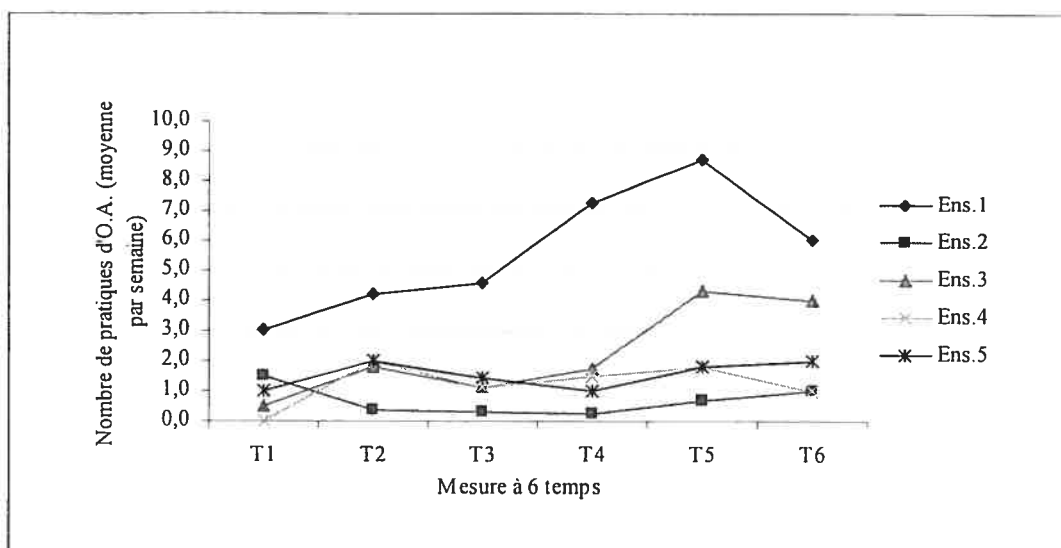


Figure 1. Progression annuelle de la fréquence des pratiques déclarées d'orthographe approchées par semaine pour chacune des cinq enseignantes

La figure 1 présente la progression annuelle de la fréquence des pratiques déclarées d'orthographe approchées pour chacune des enseignantes. Rappelons que nous avons une mesure à six temps qui correspond à nos six rencontres collaboratives.

Nous observons que l'enseignante 1 augmente sa fréquence des pratiques d'orthographe approchées au fur et à mesure que l'année scolaire avance et diminue à la suite de la cinquième rencontre. En moyenne par semaine, nous remarquons qu'elle réalise un minimum de 3 pratiques et un maximum de 8,7 pratiques. Cette progression permet de croire que l'enseignante a d'abord instauré de façon hebdomadaire ces situations d'écriture pour en venir ensuite à les planifier dans sa routine quotidienne. Progressivement, elle et les élèves se sont familiarisés à cette démarche. Cette enseignante a maintenu cette même fréquence les années scolaires suivant le projet de recherche, « presque tous les jours nous (l'enseignante et les enfants) écrivons un mot ou une courte phrase en utilisant la démarche des orthographe approchées »³⁵. De son côté, l'enseignante 3 présente une progression similaire à l'enseignante 1, à l'exception d'une légère diminution de la fréquence de ses pratiques (1,8 pratique par semaine à 1,1) entre la deuxième rencontre et la troisième rencontre. Les enseignantes 4 et 5 réalisent tout au long de l'année une moyenne d'une à deux pratiques par semaine, ce qui rend leur progression assez

³⁵ Cette citation a été tirée du bilan écrit d'une enseignante.

constante. Nous pouvons supposer que ces enseignantes ont instauré ces pratiques dans leur planification hebdomadaire, sans pour autant les insérer dans leur routine quotidienne. Enfin, l'enseignante 2, à la suite de la première rencontre, diminue sa fréquence de pratiques pour l'augmenter ensuite après la troisième rencontre. Cette enseignante semble exploiter ces situations d'écriture de façon plus ponctuelle, c'est-à-dire qu'elle ne réalise pas de façon régulière ces pratiques avec ses élèves.

À la suite de l'expérimentation, les enseignantes ont poursuivi la réalisation de situations d'écriture en orthographe approchées dans leur classe en conservant similairement la même fréquence. Toutefois, l'expérience acquise lors du projet de recherche les a amenées à commencer ces pratiques dès la rentrée des classes. Citons, par exemple, une des enseignantes qui mentionne qu'elle « commence beaucoup plus tôt dans l'année, dès les premières semaines de septembre »³⁶.

Le regroupement de travail

Les situations d'écriture en orthographe approchées peuvent se réaliser tant en collectif qu'en individuel ou en petits groupes. À partir des résultats de recherches sur les orthographe approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2005; Morin et Montésinos-Gelet, 2003) reflétant l'importance de faire travailler les enfants en trio, les chercheuses ont d'abord encouragé les enseignantes à favoriser ce regroupement lors de la réalisation de ces pratiques, ce qui explique le fait que les enseignantes ont réalisé des situations d'écriture en trio dès le départ, à l'exception des enseignantes 2 et 4 (figure 2).

³⁶ Cette citation a été tirée du bilan écrit d'une enseignante.

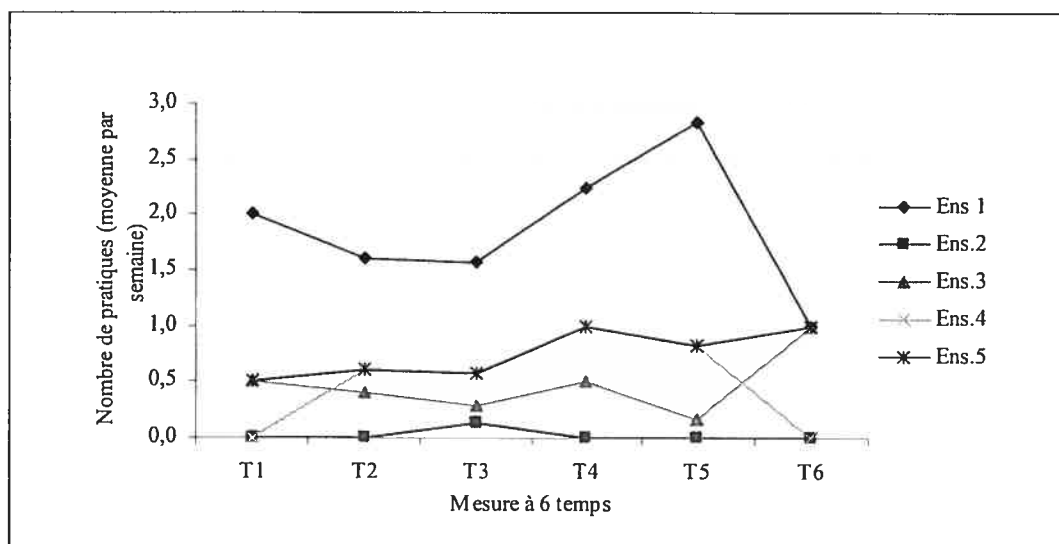


Figure 2. Progression annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées réalisées en trio de façon hebdomadaire pour chacune des cinq enseignantes

À la suite de leurs premières tentatives de situations d'écriture en trio, les enseignantes nous ont fait part, lors de la deuxième rencontre de groupe, de leur prise de conscience concernant le travail en trio. Elles ont réalisé qu'un travail collectif et de modélisation devrait précéder la réalisation de situations d'écriture en trio ou en dyade, afin d'explicitier aux enfants ce qu'on s'attend d'eux, notamment la verbalisation et l'argumentation des choix orthographiques et des stratégies d'écriture et de révision, ce qui peut expliquer que la progression ascendante des enseignantes 1 et 3 pour le travail en collectif à la figure 3. Comme le relevait une enseignante dans son bilan personnel écrit : « En début d'année, le temps de modélisation est plus long [...] pour montrer à l'ensemble des enfants de la classe "comment faire" »³⁷.

Pour le travail en trio, les enseignantes ont relevé lors des rencontres de groupe qu'il est parfois intéressant que les équipes soient formées par les enfants et d'autres fois par les enseignantes afin de composer, soit des équipes hétérogènes ou des équipes homogènes. En ce qui concerne les équipes homogènes, une enseignante relevait dans son bilan écrit qu'elles semblent « plus profitables et se gèrent mieux au niveau de l'aide à accorder ». De plus, elles ont émis comme commentaire, lors de nos rencontres de groupe, qu'il est beaucoup plus efficace de distribuer un rôle à chacun

³⁷ Cette citation a été tirée du bilan écrit d'une enseignante.

des membres de l'équipe, c'est-à-dire qu'un enfant écrit (tenue du crayon), un enfant efface (tenue de la gomme à effacer) et un enfant utilise l'alphabet (outil de référence pour écrire).

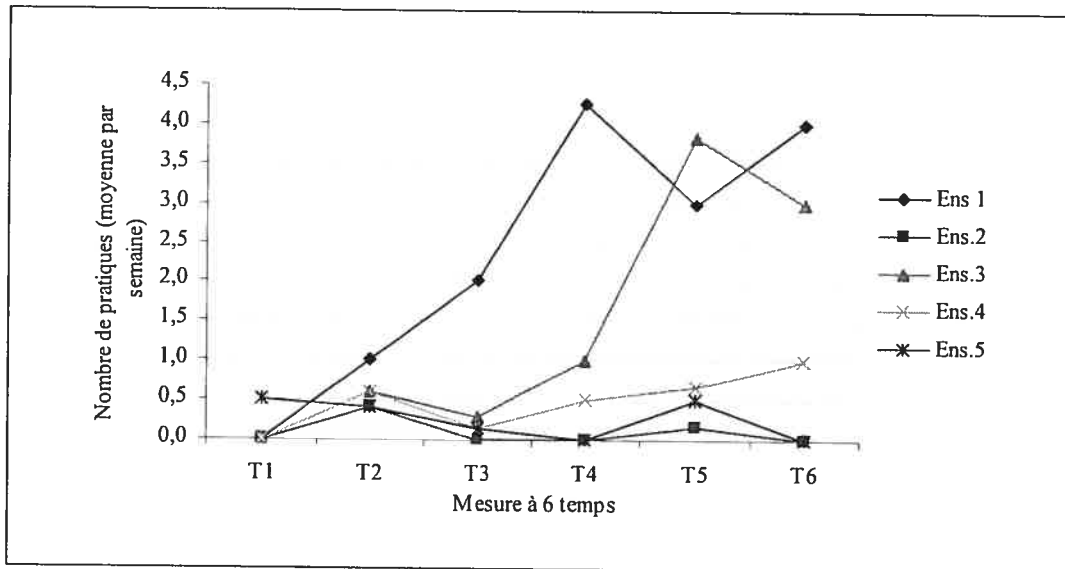


Figure 3. Progression annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées réalisées en situation collective de façon hebdomadaire pour chacune des cinq enseignantes

À la figure 4, nous remarquons que les enseignantes exploitent le travail en individuel sans toutefois le privilégier, à l'exception de l'enseignante 2 qui favorise ce regroupement, soit 73% de ses pratiques déclarées se réalisant de façon individuelle. À la suite de sa participation à l'expérimentation, l'enseignante 2 mentionne qu'elle a élargi ses pratiques et qu'elle réalise davantage de travail en petites équipes.

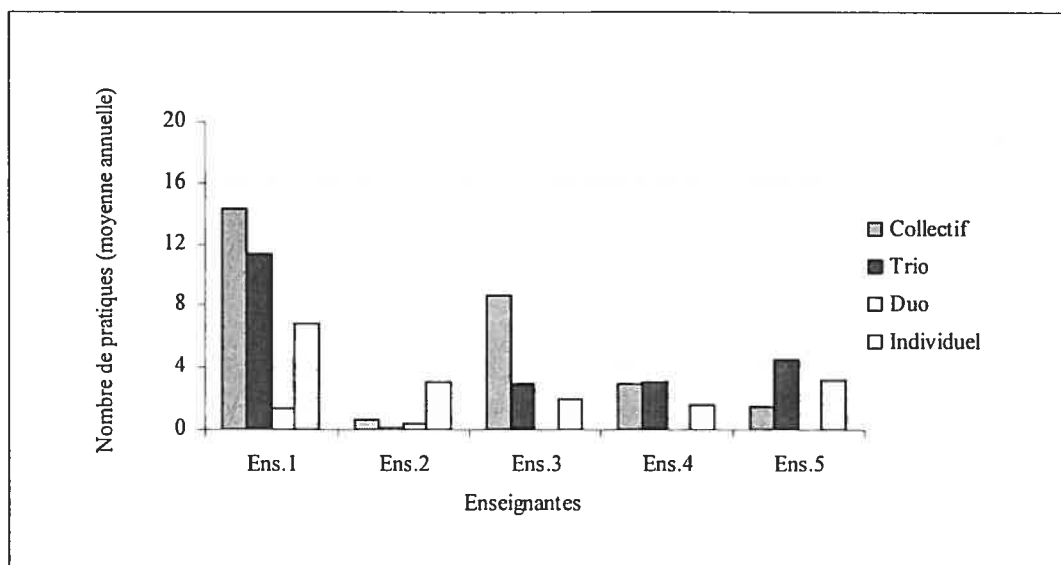


Figure 4. Moyenne annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées de chacune des cinq enseignantes selon le regroupement privilégié pour le travail des élèves

Enfin, la figure 5 indique que seules les enseignantes 1 et 2 font écrire leurs élèves en duo en situation d'orthographe approchées et que leur progression n'est pas constante durant l'année. Il semble que ces enseignantes ont expérimenté ce regroupement de travail étant donné qu'il s'adaptait peut-être davantage au contexte de certaines de leurs pratiques. À titre d'illustrations, l'enseignante 1 avait instauré une correspondance informatisée (message électronique) entre les enfants et l'une des chercheuses. Ce contexte qui amenait les enfants à utiliser l'ordinateur se prêtait mieux à un travail en dyade.

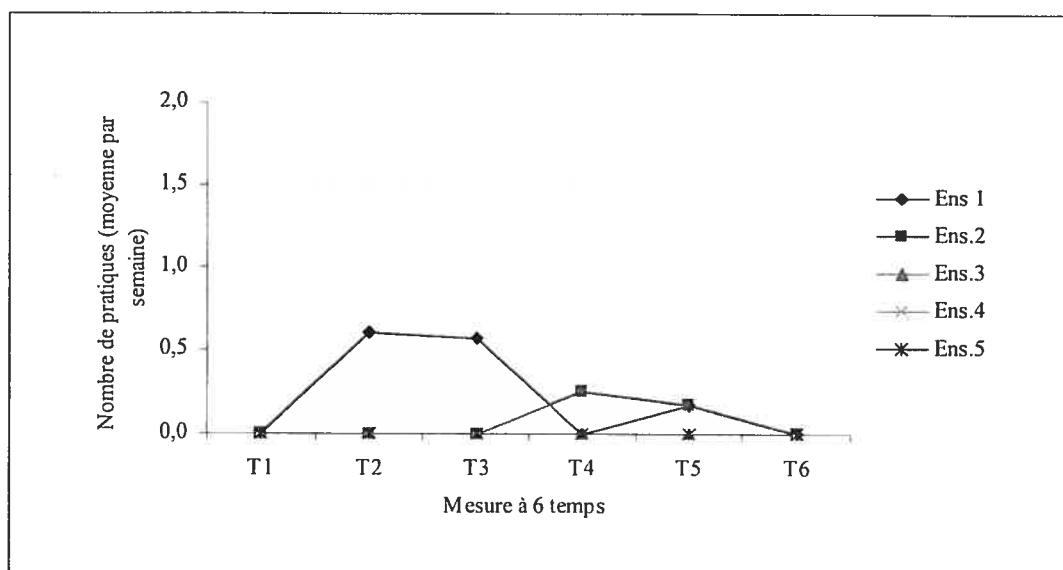


Figure 5. Progression annuelle des pratiques déclarées d'orthographe approchées réalisées en duo pour chacune des cinq enseignantes

L'influence et le soutien du suivi

À la lumière des recommandations émises et du bilan écrit, il en est ressorti que ce soutien, qui avait des allures de formation continue, a permis aux enseignantes de conserver leur motivation tout au long du projet, projet qui sollicitait une participation active de leur part. Dans le bilan écrit qu'elles ont remis à la suite de l'expérimentation, ces enseignantes ont précisé qu'elles considéraient le suivi de groupe comme un bon moment d'échange entre chercheuses-praticiennes et de perfectionner leurs connaissances reliées à l'émergence de l'écrit telles que les assises théoriques qui sous-tendent l'appropriation de la langue écrite et les différentes représentations que les enfants se font de l'écrit. Toujours dans leur bilan écrit, elles ont mentionné que les rencontres se voulaient l'occasion de réfléchir, d'apprendre, de comparer, d'échanger, de cheminer, et ce, avec un soutien étroit. Elles ont relevé que le suivi leur a permis, d'une part, de partager leurs difficultés, de trouver des solutions et de ne pas abandonner et, d'autre part, de partager leurs bons coups, ce qui les valorisait. Enfin, elles s'entendent pour dire qu'elles ont eu du plaisir à participer à ce projet et qu'elles ont le goût de partager le fruit de leur expérience auprès d'autres enseignants du préscolaire lors de formation et de congrès.

L'année scolaire suivant l'expérimentation, nous nous sommes informée si les enseignantes avaient continué d'exploiter les situations d'écriture d'orthographe approchées avec leurs nouveaux élèves. À l'unanimité, elles ont dit poursuivre ces pratiques dans leur classe. Toutefois, à partir de leurs observations, elles adoptent une progression qui respecte davantage l'élève dans son appropriation de la langue écrite.

Discussion

Au regard des résultats présentés et des rétroactions orales et écrites fournies par les enseignantes, il est possible de prescrire une progression des pratiques d'orthographe approchées qui favorise la réalisation de ce type de pratiques (temps d'enseignement) et l'apprentissage des élèves (temps d'apprentissage). En effet, cette prescription peut être mise en parallèle avec les trois descripteurs du contrat didactique présentés antérieurement dans le cadre théorique, soit la *topogenèse* qui renvoie aux interactions dynamiques entre l'enseignant et l'enseigné, la *mésogenèse* qui relève de l'aménagement d'un dispositif de travail et la *chronogenèse* qui correspond à l'évolution temporelle des objets de savoir.

.La topogenèse

À la suite de l'expérimentation des pratiques orthographe approchées, il nous est possible de dire que l'enseignant n'est pas seulement celui qui distribue le savoir. En effet, il semble que ce qui fait la richesse de ces situations d'écriture, c'est la construction du savoir entre enseignant-élèves et élèves-élèves. À titre d'exemple, pour favoriser cette construction, nous avons constaté que pour respecter la progression d'apprentissage des élèves, il est important d'abord de modéliser la démarche d'écriture afin que les élèves comprennent les attentes de l'enseignant. Cette modélisation, qui a lieu lors des premières pratiques, nécessite un apport plus grand de la part des enseignants étant donné qu'ils présentent la démarche aux élèves et qu'ils oralisent les processus mentaux lors de la production graphique du mot qui fait l'objet de la situation d'écriture. Cette constatation nous amène à croire que lors des situations d'écriture en orthographe approchée le processus d'étayage (Bruner, 1983) est présent et pertinent et ce, lors des trois temps de la situation d'écriture : le

temps de la représentation de la tâche, le temps de la production graphique et le temps d'interprétation du produit écrit (Besse et l'ACLE, 2000). Lors des modélisations, l'enseignant joue généralement seul le rôle d' "étayeur". Toutefois, lorsque les élèves en viennent à faire des tentatives d'écriture en petites équipes, il en est autrement. En effet, quoique l'enseignant continue d'étayer les enfants qui en ont besoin, certains enfants considérés plus compétents en viennent à jouer le rôle d'"étayeur" au sein de leur équipe de travail, si certains élèves ont besoin d'un support pour réussir la tâche d'écriture.

À la lumière de nos résultats de recherche en ce qui concerne le travail en petites équipes, les jeunes scripteurs semblent travailler de façon plus efficace lorsqu'ils se voient attribuer un rôle dans l'équipe. Cette distribution des rôles - le scripteur, c'est-à-dire celui qui a pour rôle d'écrire la tentative d'écriture commune de l'équipe, le responsable de l'alphabet aide-mémoire, c'est-à-dire celui qui s'occupe d'apporter la feuille présentant les lettres de l'alphabet (majuscule et minuscule) et le gardien du temps s'assure que la tâche d'écriture respecte le temps prescrit par l'enseignant - leur permet de s'engager davantage dans la situation d'écriture. Il est important de rappeler qu'au sein d'une même équipe, les échanges sont plus nombreux lorsqu'un seul enfant est nommé scripteur et il y a plus de chance que les élèves puissent vivre des conflits sociocognitifs (Vygotski, 1934/1997).

La mésogenèse

Considérant qu'il faut utiliser une démarche précise pour résoudre un problème en mathématiques, nous avons pensé qu'il pourrait en être de même avec les pratiques d'orthographe approchées étant donné qu'elles prennent des allures de situations d'apprentissage par résolution de problème linguistiques (Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005). À partir des pratiques déclarées recensées, nous avons élaboré une démarche didactique composée de six phases qui s'insère dans la démarche d'apprentissage *préparation, réalisation et intégration* (Tardif, 1992) et qui encourage le transfert des connaissances afin que les élèves puissent progresser. Cette démarche représente le dispositif de travail pour l'enseignant et les élèves lorsqu'ils réalisent des situations d'écriture en orthographe approchées.

Tableau 1
La démarche didactique des orthographes approchées

| |
|---|
| Phase 1 : Contexte d'écriture et choix du mot/phras |
| Phase 2 : Consignes de départ pour le projet d'écriture (le regroupement de travail et les tâches de chaque élève) |
| Phase 3 : Tentatives d'écriture et échanges de stratégies |
| Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase |
| Phase 5 : Présentation de la norme orthographique |
| Phase 6 : Conservation des traces et réinvestissement (transfert) |

Par ailleurs, dans la présente recherche, il est important de noter, qu'à partir de nos échanges avec les enseignantes, nous avons remarqué que cette démarche est accompagnée de gestes d'enseignement qui favorisent la réussite des apprenants dans la tâche d'écriture. Ces gestes d'enseignements sont les suivants : 1) l'enseignant place les élèves dans un contexte significatif où ils sont amenés à se servir de la langue écrite, 2) l'enseignant se met à l'écoute des représentations des élèves par rapport à la langue écrite (connaissances antérieures), 3) l'enseignant valorise ce qui est construit par l'élève, 4) l'enseignant encourage l'élève à être réflexif par rapport à la langue écrite, et enfin, 5) l'enseignant amène les élèves à partager leurs connaissances et leurs stratégies d'écriture.

La chronogenèse

La démarche didactique des orthographes approchées permet à l'enseignant d'éveiller progressivement les élèves à la langue écrite, ce qui les place dans la zone d'accommodation qui correspond à la zone prochaine de développement théorisée par l'approche vygotkienne en ce qui concerne l'aspect social de l'apprentissage. Comme le précise Saada-Robert et Balslev (2004b):

« c'est le moment où le déséquilibre entre le savoir proposé et les connaissances déjà acquises de l'apprenant est le plus bénéfique à l'apprentissage, dans la mesure où les conflits intra ou intersubjectifs, les problèmes, les contradictions, les lacunes, les arguments, les défis, sont pleinement pris en compte, alors qu'ils sont ignorés auparavant ou résolus ensuite » (p. 3).

Au regard des remarques émises par les enseignantes lors des rencontres mensuelles, il est important de mentionner que lors de situations d'écriture en orthographes

approchées, les enseignantes ont réalisé qu'elles n'étaient pas les seules à gérer le temps didactique. En effet, elles ont constaté que même si elles ont la tâche de planifier le savoir tout au long de l'année scolaire, elles partagent cette responsabilité avec des élèves dits chronogènes. Ces élèves, par leurs interventions et leur soutien auprès des autres élèves lors des situations d'écriture, favorisent la progression de l'enseignement. Concrètement, lors de la troisième phase et de la quatrième phase, les élèves chronogènes aident les autres élèves en oralisant leur processus réflexif concernant leurs stratégies d'écriture et leurs choix orthographiques.

Rappelons que les enseignantes n'avaient pas reçu de directives précises concernant la durée et la fréquence de pratiques à réaliser lors de l'expérimentation, ce qui les a amenées à planifier ce type de pratiques selon leur besoin et ceux de leurs élèves. À la suite de l'expérimentation des pratiques d'orthographe approchées dans leur classe, les enseignantes en sont venues à la conclusion que peu importe la durée et la fréquence de ce type de pratiques par semaine, il faut retenir qu'il est important d'en réaliser et que la fréquence doit être en lien avec l'intérêt des élèves. De leur côté, les chercheuses appuient les enseignantes et elles ajoutent que plus la fréquence de pratiques par semaine est élevée, plus les élèves développent leurs préoccupations relatives au principe alphabétique.

Conclusion

L'intérêt de la temporalité didactique dans les pratiques déclarées d'orthographe approchées réside dans l'importance de tenir compte de la progression de l'enseignement et de l'apprentissage lors de situations didactiques. En effet, cette présente étude a permis de documenter les recherches s'intéressant au concept de contrat didactique dans le domaine de la didactique du français. Comme le souligne Porquier (2000), les travaux didactiques sur la progression permettent d'établir des principes et des pratiques pour bien et mieux enseigner. Notre étude réalisée dans le cadre d'une recherche en situation a permis, à la suite des recommandations des enseignantes, de proposer une progression d'enseignement (temps didactique) qui semble favoriser l'apprentissage des élèves en ce qui concerne leur appropriation de la langue écrite.

En arrière-plan, cette recherche en situation a permis de démontrer que l'apport de chercheurs combiné à l'apport de praticiens permet de mieux allier la théorie à la pratique. Au terme de cette démarche, nous croyons que la réalisation de recherches en situation devrait être plus fréquente dans le domaine de l'éducation afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Nous rappelons que ce type de recherche prend tout son sens et respecte une rigueur méthodologique lorsque les enseignants sont préalablement formés et qu'ils sont suivis par les chercheurs tout au long du projet de recherche. De fait, il serait souhaitable d'encourager les recherches qui impliquent les enseignants dans la démarche expérimentale et qui offrent un soutien aux enseignants qui s'investissent dans un tel projet³⁸.

En conclusion, considérant le manque de travaux s'intéressant à la problématique de la progression, il serait important que d'éventuelles recherches en situation tentent d'étudier la progression de pratiques enseignantes et d'examiner l'impact de cette progression sur la progression des apprentissages des élèves.

³⁸ Depuis la fin de ce projet de recherche, quelques rencontres réunissant les enseignantes et les chercheuses ont eu lieu. Ces rencontres ont été autant d'occasions d'échanger sur ce que leur expérience de recherche leur a apporté dans leur pratique professionnelle et sur leur façon d'exploiter les orthographe approchées en classe à la suite de leur expérience. À noter que le groupe de recherche *L'écrit à petits pas...* est né de ce projet de recherche. Ce groupe composé des trois chercheuses, des cinq enseignantes et des quatre conseillères pédagogiques a présenté les résultats de sa recherche lors de différents congrès et colloques dans le domaine de l'éducation.

Références bibliographiques

- Baslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M., et Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre. *Revue française de pédagogie*, 150, 59-72.
- Baslev, K., et Saada-Robert, M., (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. Dans Leutenegger F., et M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles: De Boeck.
- Beauchesne, A., Garant, C., et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 377-396.
- Besse, J.-M., et l'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris: Magnard.
- Brasacchio, T., Kuhn, B., et Martin, S. (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development ?*. Research-Technical.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 309-336.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Dans M. Bru, et J.-J Maurice. *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles : Vol. 5. Les dossiers des Sciences de l'Éducation* (pp. 5-7). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 259-272.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.

Chevallard, Y., et Joshua, M.-A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3 (2), 157-239.

Cicurel, F. (2000). La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. Dans D. Coste et D. Véronique (coord.), *La notion de progression, Notions en questions* (Vol. 3, pp.103-117). Fontenay : ENS Éditions.

Clarke, L.K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.

Cogis, D., et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 89-98.

Couture, C. (2005). Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire : une coconstruction entre chercheurs et praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 317-334.

Crawford, K., et Adler, J. (1996). Teachers as researchers in mathematics education. Dans A.J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, et C. Laborde (Eds), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 1187-1205). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

David, J. (2003b). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 137-158.

Desmarais, D., Boyer, M., et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXX (2), 273-296.

Gettinger, M. (1993). Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys. *Journal of applied behaviour analysis*, 26(3), 281-291.

Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 417-440.

Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 335-376.

Leutenegger, F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique. Trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.

- Mercier, A. (1999). *L'espace-temps didactique. Étude du didactique en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Lambesc : Université de Provence.
- Monbaron, J. (2005). À propos de la lucidité des acteurs en recherche-formation. *Revue des Sciences de l'Éducation, XXXI (2)*, 355-376.
- Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2005). The Impact of a Cooperative Approximate Spelling Situation in a kindergarten Setting. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 5 (3)*, 365-383.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.
- Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographe approchées et les commentaires métagraphiques. Dans J.-C. Kalubi, et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (pp. 145-173). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2003). Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives psychologiques, 70 (262-263)*, 41-66.
- Nicholson, M.-J. S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*. M.A. Project, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Porquier, R. (2000). La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. Dans D. Coste, et D. Véronique (coord.), *La notion de progression, Notions en questions* (Vol. 3, pp. 87-102). Fontenay: ENS Éditions.
- René De Cotret, S., et Giroux, J. (2003). Le temps didactique dans trois classes de secondaire I (doubleurs, ordinaire, forts). *Éducation et Francophonie, XXXI (2)*. [En ligne: <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/31-2/07-decotret.html>]
- Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation ?. *Éducation et francophonie, XXVIII (1)*. [En ligne: <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html>]
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues, 14*, 27-36.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., et Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading, 9 (2)*, 145-166.

- Rivaldo, R. (1994). *Invented Spelling : What is the problem ? The Misconceptions of Whole Language Teachers*. Reports-Research/Technical. New-York.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., et Veuthey, C. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit, 100*. Genève: Université de Genève.
- Saada-Robert, M., et Balslev, K. (2004a). Au-delà d'une évidence pluridisciplinaire. La transposition de deux objets d'étude en littéracie émergente. Dans G. Chatelanat, C. Moro, et M. Saada-Robert (Eds), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche* (pp.113-136). Berne : Peter Lang.
- Saada-Robert, M., et Balslev, K. (2004b). Une microgenèse située des significations et des savoirs. Dans C. Moro, et R. Rickenmann (Ed.), *Situation éducative et significations* (pp.135-163). Bruxelles: De Boeck.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Notes de synthèse. *Revue Française de Pédagogie, 112*, 85-118.
- Savoie-Zajc, L., et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des Sciences de l'Éducation, XXXI (2)*, 297-316.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ?. *Skholé, Cahiers de la recherche et du développement, 7*, 102-134.
- Schubauer-Leoni, M.L., et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger, et M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp.227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., et Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des « grands nombres ». Dans M. Gilly, J.-P. Roux, et A. Trognon (Ed.), *Apprendre dans l'interaction* (pp.301-328). Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G., Mercier, A., et Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 20 (3)*, 264-304.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Von Lehmden-Koch, C.A. (1993). *Attitudes of K-6 Teachers towards Invented Spelling*. Reports-Research/Technical. Ohio.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

3. TROISIÈME ARTICLE

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (soumis). Évaluation des effets de pratiques déclarées d'orthographe approchées sur l'appropriation du principe alphabétique chez des élèves du préscolaire. *Revue Éducation et Francophonie*, Automne 2006.

Évaluation des effets de pratiques déclarées d'orthographe approchées sur l'appropriation du principe alphabétique chez des élèves du préscolaire.

Résumé (218 mots):

Cette étude qui s'intéresse au domaine du développement de l'éveil à l'écrit au préscolaire vise à évaluer les effets de pratiques déclarées d'orthographe approchées sur l'appropriation du principe alphabétique chez 65 élèves d'âge préscolaire répartis en cinq classes. Notre objectif est d'évaluer l'impact de ces pratiques déclarées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire et d'étudier l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes. Plus précisément, nous avons administré à deux moments de l'année scolaire des épreuves individuelles de littéracie afin de documenter le développement des préoccupations de l'apprenti scripteur. Tout au long de l'année, les cinq enseignantes ont réalisé des pratiques d'orthographe approchées dans leur classe à une fréquence et selon une modalité différente les unes des autres. Les pratiques d'orthographe approchées consistent à inviter les enfants à écrire des mots ou des phrases avec ce qu'ils connaissent déjà du système alphabétique et à les encourager à verbaliser leurs stratégies. Les hypothèses d'écriture des enfants sont ensuite comparées à la norme orthographique afin de mettre en relief les aspects acquis, ce qui permet d'ouvrir une réflexion sur le fonctionnement de la langue écrite. Nos résultats indiquent que les pratiques d'orthographe approchées ont favorisé l'appropriation du principe alphabétique chez nos sujets du préscolaire.

Mots-clés : développement orthographique, orthographe approchées, maternelle, enfants francophones

Introduction

L'appropriation de la langue écrite est nécessaire à la réussite scolaire. Or, favoriser cette appropriation dès le préscolaire témoigne de l'importance de motiver les jeunes enfants au sujet de la littéracie³⁹. En effet, s'ils sont motivés à en savoir davantage sur la lecture et l'écriture, leur apprentissage se fera plus aisément. De plus, il s'avère essentiel d'outiller les enfants le plus tôt possible aux habiletés complexes que requiert l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire (Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier, 2005). À la maternelle, la première condition du développement de la littéracie est d'exposer les enfants à la langue écrite (Burns, Espinosa, Snow, 2003) par des pratiques d'éveil à l'écrit, notamment des pratiques qui portent sur le développement de la conscience phonologique, la reconnaissance de lettres, l'exploitation de la littérature jeunesse, la réalisation de situations d'écriture spontanées. En effet, des travaux de plus en plus nombreux confirment que ces pratiques d'éveil à l'écrit ont un impact sur le développement des habiletés reliées à la langue écrite (pour une synthèse, consulter Morin et Montésinos-Gelet, soumis) et qu'elles influencent les préoccupations des jeunes scripteurs en ce qui concerne leur compréhension du fonctionnement du système écrit (Besse et l'ACLE, 2000; Morin, 2004; Tolchinsky, 2004). Toutefois, force est de constater que nombreuses sont les études qui ont été menées sur les habiletés d'écriture à développer au préscolaire pour favoriser le succès scolaire, d'une part, et sur le développement cognitif de l'écrit chez les jeunes enfants, d'autre part, mais que peu de recherches se sont intéressées à évaluer les effets de pratiques enseignantes sur le développement littéracique⁴⁰ des élèves.

Dans cette optique, cette étude documente les écrits scientifiques de cette problématique en s'intéressant aux effets de pratiques déclarées d'orthographe approchées⁴¹ sur l'appropriation du principe alphabétique chez des élèves du

³⁹ L'orthographe du mot littéracie, qui traduit le terme anglais literacy, demeure encore ambiguë. À l'instar des arguments de Jaffré (2004), nous optons pour l'orthographe littéracie.

⁴⁰ Ce néologisme est emprunté à Jaffré et David (1998).

⁴¹ Le terme orthographe approchées renvoie à celui d'*invented spelling* (Chomsky, 1971, 1975, 1979; Clarke, 1988; Rubin et Eberhardt, 1996), de *creative spelling* (Read, 1971, 1986), d'écriture inventée (Fijalkow et Fijalkow, 1991), d'orthographe inventées (Jaffré, 2000; Jaffré, Bousquet et Massonnet, 1999) et d'écritures approchées (Besse et l'ACLE, 2000). Tout comme Montésinos-Gelet et Morin (2001), nous avons préféré le terme orthographe approchées, car il décrit davantage ce que l'enfant fait lors d'une production écrite soit de s'approcher progressivement de la norme orthographique.

préscolaire. Ce projet de recherche nous amènera à présenter les préoccupations des apprentis scripteurs en ce qui concerne leur appropriation du système alphabétique français et, enfin, à recenser des travaux portant sur des programmes d'entraînement d'orthographe approchées réalisées dans le but de comparer les effets de classes adoptant cette démarche à celles adoptant un enseignement traditionnel ou d'autres types d'enseignement.

Les trois questions reliées à la langue écrite

Avant de commencer l'enseignement formel du lire-écrire, l'enfant se pose trois questions fondamentales : *à quoi sert l'écrit ?* (les fonctions de langue écrite), *comment l'écrit fonctionne-t-il ?* (le fonctionnement du système alphabétique) et *comment s'approprier l'écrit ?* (les stratégies d'écriture) À partir des réponses formulées par les enfants à ces questions, il est possible d'identifier quelle(s) préoccupation(s) intéresse(nt) les jeunes scripteurs. En effet, la compréhension qu'ont les apprenants du fonctionnement du système de l'écrit renvoie à des préoccupations.

Les préoccupations du jeune scripteur

L'examen de la littérature scientifique concernant l'apprentissage de l'écrit démontre que plusieurs chercheurs se sont penchés sur le développement cognitif des enfants lorsqu'ils sont en situation d'écriture (Besse et l'ACLE, 2000; David, 2003a, 2003b; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Montésinos-Gelet et Besse, 2003; Montésinos-Gelet et Morin, 2001). À partir de leurs observations, ces chercheurs ont élaboré des *stades*, des *étapes*, des *conceptions* ou des *préoccupations* qui expliquent le développement de l'apprenti scripteur.

Montésinos-Gelet, Morin et Charron (sous presse), en étudiant plusieurs productions écrites de jeunes enfants d'âge préscolaire, ont identifié quatre préoccupations⁴² chez

Dans un souci de synthèse, nous avons traduit les différentes appellations (*invented spelling, creative spelling, etc.*) par le terme orthographe approchées tout au long de l'article.

⁴² Ces préoccupations ne respectent pas un ordre chronologique, contrairement à certains modèles étapistes. Un enfant peut se situer dans plus d'une préoccupation également, c'est-à-dire qu'il peut

les apprenants qui correspondent à la compréhension que les jeunes enfants se font du système alphabétique : les préoccupations visuographiques, les préoccupations sémiographiques et lexicales, les préoccupations relatives au principe alphabétique et, enfin, les préoccupations orthographiques. Le terme *préoccupation* a été préféré aux autres appellations étant donné qu'il renvoie davantage à une « vision dynamique de l'activité d'appropriation de l'élève » (Morin et Montésinos-Gelet, soumis). Dans le cadre de cette recherche, nous avons centré notre intérêt sur les préoccupations relatives au principe alphabétique.

Les préoccupations relatives au principe alphabétique correspondent à la mise en relation entre l'oral et l'écrit. Les enfants ayant ces préoccupations sont plus conscients des sons de la langue et ils tentent de mémoriser les correspondances phonèmes/graphèmes. Les enfants qui ont ces préoccupations construisent certains aspects tels que « l'ordre des lettres qui doit être identique à celui des sons à l'oral; la nécessité de considérer l'intégralité des phonèmes du mot pour qu'un lecteur puisse comprendre la production; la nécessité de ne pas introduire des lettres qui n'ont pas de fonction ou de ne pas répéter plusieurs fois la transcription d'un phonème » (Montésinos-Gelet, à paraître). Il est important de mentionner que les enfants ayant ce type de préoccupations n'écrivent forcément pas lisiblement, mais qu'ils manifestent beaucoup d'efforts en ce qui concerne le lien entre l'oral et l'écrit.

La primauté du principe alphabétique en français

Dans le domaine des recherches qui s'intéressent à l'apprentissage de la langue écrite française, des chercheurs se sont centrés sur l'importance du traitement phonologique pour l'apprenti scripteur et ils ont démontré qu'il existe une relation entre le niveau de compétence en conscience phonologique – capacité à segmenter les mots oraux en phonèmes et à manipuler les phonèmes (Sulzby et Teale, 1991) – et les habiletés en écriture chez de jeunes scripteurs (Blachman, Tangel, Ball, Black et McGraw, 1999 ; Montésinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002 ; Morin et Montésinos-Gelet 2005 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996 ; Vernon et Ferreiro, 1999). En effet, les résultats de leurs

avoir à la fois des préoccupations relatives au principe alphabétique et des préoccupations orthographiques, par exemple.

recherches ont confirmé que les jeunes enfants qui ont développé des habiletés phonologiques ont davantage d'habiletés en écriture.

Récemment, une méta-analyse a été réalisée en ce qui concerne l'importance des habiletés phonologiques lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan, 2001). De cette méta-analyse, il est ressorti que le travail relié à la conscience phonologique s'avère plus efficace lorsqu'il est accompagné d'un travail sur la reconnaissance de lettres.

Dans cette optique, les programmes d'entraînement basés sur le concept d'*invented spelling* sont en lien direct avec les conclusions de Ehri et coll. (2001) étant donné que ces situations d'écriture favorisent à la fois la conscience phonologique et la reconnaissance de lettres.

Programmes d'entraînement centrés sur le concept d'*invented spelling*

Quelques recherches ont examiné l'impact d'un programme d'entraînement qui encourage les situations d'écriture où les jeunes enfants sont invités à écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe et à oraliser leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture. À notre connaissance, cinq recherches ont examiné l'impact d'un programme d'entraînement d'orthographe approchées chez de jeunes enfants.

Tableau 1 Recension de recherches s'intéressant à l'impact d'un programme d'entraînement d'orthographe approchées auprès de jeunes scripteurs

| Chercheurs | Objectif(s) de recherche | Échantillon | Méthodologie | Principaux résultats |
|---------------------------------|---|---|---|---|
| Brasacchio, Kuhn, Martin (2001) | Évaluer l'impact des OA chez les élèves en comparant des productions écrites réalisées lors des OA à d'autres réalisées lors de ET. | Trois classes de première année. Les classes comportaient entre 15 et 25 élèves âgés d'entre 6 et 7 ans. | <p>Expérimentation : Dans chacune des classes, les enseignantes ont réalisé une leçon qui encourageait l'utilisation des OA (mardi) et une autre leçon qui encourageait l'écriture conventionnelle (jeudi).</p> <p>Observations : Lors de chacune de ces leçons, les enseignantes ont observé les techniques d'écriture des enfants et ont interrogé certains élèves concernant leurs stratégies pour orthographier les mots.</p> | <p>Le fait d'encourager les enfants à produire des mots à partir de leurs propres connaissances n'a pas d'effets sur la bonne orthographe des mots, mais en contrepartie, il appert que les élèves s'expriment plus facilement et qu'ils utilisent davantage de mots lors de la réalisation de leur production écrite.</p> <p>L'utilisation des OA n'affecte pas négativement ou positivement l'efficacité orthographique des élèves.</p> |
| Clarke (1988) | <p>Objectif :</p> <p>Comparer les progrès en écriture d'élèves réalisant des OA à ceux d'enfants réalisant des ET.</p> | Quatre classes de première année du primaire, dont deux classes expérimentales (N=48) et deux classes témoins (N=54). | <p>Expérimentation : Les élèves des classes expérimentales participent à des OA et les élèves des classes témoins participent à des ET.</p> <p>Les sessions d'écriture varient entre 80 et 100 minutes par semaine.</p> <p>Observations : Des observations à intervalles de</p> | <p>Les enfants encouragés à recourir aux OA développent des habiletés métaphonologiques. Cela s'explique du fait qu'ils sont amenés à faire des correspondances phonèmes-graphèmes lorsqu'ils écrivent.</p> <p>Il y a une différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne la longueur des textes, les mots d'usage et les stratégies orthographiques. En effet, les élèves des classes réalisant des OA écrivent des textes plus longs, utilisent une plus grande variété de mots et ont</p> |

| | | | | |
|------------------|--|---|--|---|
| Gettinger (1993) | Comparer les effets d'un programme d'entraînement combinant les OA et les ET sur l'apprentissage de l'orthographe et de l'écriture chez les enfants. | Quatre garçons de sept ans de deuxième année de primaire. Les sujets ont été sélectionnés par leur enseignement. Deux d'entre eux se situaient au-dessus de la moyenne concernant les habiletés de base reliées au langage tandis que les deux autres se situaient au-dessous de la moyenne. | deux semaines ont eu lieu dans les quatre classes de la fin octobre à la première semaine de mars. Lors des observations, les expérimentateurs ont observé les enfants à l'aide d'une grille contenant 20 catégories de comportements adoptés par les enfants lors des situations d'écriture. | un pourcentage plus élevé d'erreurs orthographiques tandis que les élèves réalisant des ET ont un pourcentage plus élevé en ce qui concerne l'utilisation de mots de première année et ils orthographient correctement plus de mots. Les élèves qui réalisent des OA développent une meilleure compréhension du système orthographique même si leur production ne montre pas une augmentation du pourcentage de mots orthographiés correctement. |
| | | | <p><i>Épreuve</i> : Avant de commencer le programme d'entraînement, les élèves ont passé un test non formel portant sur l'écriture et la lecture de 96 mots ciblés.</p> <p><i>Expérimentation</i> : Programme d'entraînement de 16 semaines. Alternance de cinq semaines d'enseignement favorisant les OA lors de production écrite et cinq semaines de ET (périodes de 15 minutes) où l'enseignant faisait un enseignement guidé d'une liste de mots de vocabulaire (six mots pour chacune des 16 semaines pour</p> | <p>Pour tous les participants, il n'y a pas de différence entre le nombre de mots orthographiés correctement lors de la dictée et lors de la production écrite.</p> <p>Les élèves semblent orthographier correctement plus de mots à la suite d'un enseignement direct qu'à la suite des OA.</p> <p>Toutefois, après avoir reçu des O.A. durant quelques semaines, les enfants sont capables d'écrire orthographiquement d'autres mots que ceux de la liste de mots de vocabulaire.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>un total de 96 mots). Après les 10 semaines, trois autres semaines ont été consacrées aux OA, suivi de trois autres semaines de ET.</p> <p>Épreuve : Chaque semaine, les enfants font une dictée sur les six mots qu'ils ont travaillés durant la semaine. De plus, ils ont dix minutes pour écrire un texte dans lequel ils réinvestissent les six mots de la semaine.</p> | | <p>un total de 96 mots). Après les 10 semaines, trois autres semaines ont été consacrées aux OA, suivi de trois autres semaines de ET.</p> <p>Épreuve : Chaque semaine, les enfants font une dictée sur les six mots qu'ils ont travaillés durant la semaine. De plus, ils ont dix minutes pour écrire un texte dans lequel ils réinvestissent les six mots de la semaine.</p> | |
| <p>Nicholson (1996)</p> <p>Compare les progrès d'enfants utilisant les OA à ceux utilisant les ET lors d'une production écrite créative</p> <p>Hypothèse de recherche :</p> <p>Elle suppose qu'il n'y aura pas de différence significative entre la longueur et le degré d'élaboration des textes entre les groupes.</p> | <p>Deux classes de deuxième année.</p> <p>Une classe favorise les OA (N=16) tandis que l'autre favorise les ET (N=19).</p> | <p>Expérimentation : Les deux classes enseignent la même liste de mots de vocabulaire, mais en utilisant chacune leur démarche, l'une par les OA et l'autre par les ET.</p> <p>Épreuve : Chaque groupe avait 15 minutes pour écrire un texte sur leurs vacances de décembre.</p> | <p>Les résultats de la production ont démontré que le groupe réalisant des OA a été plus performant. En effet, le groupe qui réalisait des OA était davantage détendu lors de la production de leur texte, ils étaient moins concentrés sur l'orthographe exacte des mots, ils prenaient davantage de risques et leurs idées semblaient émerger plus facilement tandis que les enfants qui réalisaient des ET se concentraient davantage sur la bonne orthographe des mots et ils étaient davantage inhibés lorsque venait le temps de trouver les idées et de composer.</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005)</p> | <p>Compare les effets de différentes pratiques d'éveil à l'écrit sur la lecture et l'orthographe chez des enfants d'âge préscolaire.</p> | <p>L'échantillon est de 145 enfants de 5 ans.</p> <p><i>Les groupes expérimentaux réalisent, soit des :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pratiques d'OA 2. Pratiques de copie de mots 3. Pratiques d'OA avec retour sur la norme orthographique <p><i>Le groupe contrôle réalise des :</i></p> <p>Pratiques portant sur le dessin.</p> | <p>Trois approches expérimentales ont été réalisées comme pratiques enseignantes : pratiques d'OA, pratiques de copie de mots ou pratiques d'OA avec retour sur la norme orthographique.</p> | <p>Les résultats ont démontré que les élèves réalisant des OA avec retour sur la norme obtiennent des résultats significatifs supérieurs en ce qui concerne les aspects orthographiques en écriture et la lecture de mots comparativement à ceux réalisant des pratiques d'OA sans retour et ceux réalisant des pratiques centrées sur la copie de mots. De plus, la performance des élèves réalisant des pratiques d'OA sans retour et des élèves réalisant des pratiques de copie de mots n'est pas de façon significative meilleure que celle du groupe contrôle.</p> |
| <p>Légende : OA : pratique enseignante d'orthographe approchées ; ET : pratique enseignante traditionnelle</p> | | | | |

À la lumière de ces quelques études recensées, les recherches qui évaluent les effets des programmes d'entraînement d'orthographe approchées ne se sont pas intéressées à l'impact qu'elles ont sur les préoccupations des apprentis scripteurs. Par ailleurs, les études ont été réalisées majoritairement auprès des premières années de l'école primaire. Par conséquent, il s'avère important de conduire des études qui vérifient les effets des pratiques d'orthographe approchées sur le développement orthographique des apprentis scripteurs à la maternelle.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Se voulant un prolongement des études qui tentent d'évaluer les effets d'un programme d'entraînement, notre objectif général dans cet article est d'évaluer l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire. De plus, compte tenu du fait que notre étude avait lieu dans cinq classes de préscolaire et que chacune des enseignantes réalisait des pratiques d'orthographe approchées différentes, nous étudierons l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes. Cette évaluation permettra, d'une part, de démontrer si ce type de pratiques permet aux élèves de cheminer dans leurs préoccupations en tant qu'apprentis scripteurs et, d'autre part, d'examiner si certaines variables didactiques peuvent influencer leur progression.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

Dans le cadre de cette recherche, 65 enfants québécois de langue maternelle française dont 28 filles et 37 garçons âgés en moyenne de 66,2 mois ont été rencontrés à deux reprises (octobre et mai) durant l'année scolaire. Ces enfants proviennent d'un milieu socio-économique moyen ou faible et sont scolarisés dans quatre écoles de la Montérégie.

Dans chacune des cinq classes, les enseignantes ont réalisé durant 25 semaines des pratiques d'orthographe approchées personnalisées⁴³, c'est-à-dire qu'elles planifiaient individuellement leurs pratiques et qu'elles décidaient de la fréquence de pratiques par semaine. Préalablement à ce travail de planification et de réalisation, les enseignantes avaient reçu une formation sur les orthographe approchées par la chercheuse Isabelle Montésinos-Gelet durant l'année qui précédait l'étude à raison d'une journée par mois. Cette formation avait pour objectif de les outiller en ce qui concerne les situations d'écriture à la maternelle et l'analyse de productions écrites d'enfants. Durant le projet de recherche, ces rencontres mensuelles se sont poursuivies. Elles nous permettaient de faire le point sur l'avancement de notre recherche, de recueillir des recommandations des enseignantes sur la réalisation de ces situations d'écriture en orthographe approchées et de conserver la motivation des enseignantes dans cette collaboration.

L'expérimentation s'est déroulée sur une année scolaire (2002-2003) selon un plan classique en trois phases : prétest (début octobre) ; pratiques enseignantes d'orthographe approchées (fin octobre à début mai) ; post-test (fin mai). Le prétest et post-test comprenaient une tâche de production écrite.

Instruments de mesure

Une épreuve de production de mots individuelle (orthographe approchées) a été administrée aux enfants. Cette épreuve consistait à tenter d'écrire six mots (riz, ami, chapeau, cerise, éléphant et macaroni). Les mots ont été sélectionnés à partir de caractéristiques structurales. À titre d'exemple, la longueur des mots varie (monosyllabe, dissyllabe, trisyllabe et quadrisyllabe) et différents types de phonogrammes sont présents (unigramme, digramme et trigramme).

⁴³ Les pratiques d'orthographe approchées réalisées au préscolaire permettent aux enfants, avant l'enseignement formel et systématique de la lecture et de l'écriture, d'essayer de comprendre le fonctionnement du système alphabétique en devenant réflexifs par rapport à la langue écrite, ce qui correspond au premier temps d'apprentissage selon Chauveau (2000).

Cette épreuve d'orthographe approchées consiste à placer l'enfant en situation d'écriture. Plus précisément, l'enfant est amené à essayer d'écrire des mots avec ses idées, avec ce qu'il connaît du système alphabétique. Ce type d'entretien a été exploité initialement par Ferreiro et par l'équipe de Besse (Besse, 1990 ; De Gaulmyn, 1992 ; Montésinos-Gelet, 1999). Tout au long de l'entretien, l'expérimentateur questionne l'enfant en s'adaptant à son développement cognitif et aux trois temps dans cette activité de production: élaboration, production et interprétation (Besse et l'ACLE, 2000).

Tout d'abord, l'expérimentateur commence par la présentation d'une image qu'il nomme à l'enfant, ce qui lui permet, d'une part, d'éviter les confusions sémantiques et, d'autre part, d'agir comme référent si l'enfant ne se souvient plus de ce qu'il essaie d'écrire. Ensuite, l'expérimentateur invite l'enfant à essayer d'écrire le mot sur une feuille blanche non lignée, ce qui lui permet d'organiser lui-même sa mise en page et la grosseur de ses lettres. Enfin, lorsque l'enfant a terminé sa production, l'expérimentateur demande à l'enfant de lire ce qu'il vient d'écrire à l'aide du geste du doigt, c'est-à-dire d'interpréter ce qu'il vient d'écrire en pointant ou en soulignant les lettres, les syllabes ou le mot. Il arrive que certains enfants effectuent une révision de leur production à ce moment.

La situation d'écriture est filmée et la production écrite de l'enfant est enregistrée à l'aide d'une tablette graphique. Ainsi, l'expérimentateur recueille toutes les informations nécessaires et demeure disponible pour l'enfant lors de l'entretien.

Analyse des données⁴⁴

Pour analyser les productions écrites des enfants, nous avons utilisé différents critères élaborés par Montésinos-Gelet (1999). Ceux-ci permettent de caractériser les écritures des apprentis scripteurs en ce qui concerne la construction de la dimension phonogrammique. L'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphémique, la conventionnalité phonogrammique sont les principaux

⁴⁴ L'analyse a fait l'objet d'un accord inter juge qui a permis de valider la codification des données.

critères retenus. Ces critères relèvent des préoccupations relatives au principe alphabétique, préoccupations importantes à travailler à la maternelle avant l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Montésinos-Gelet, 1999).

1. L'extraction phonologique renvoie à la capacité qu'un enfant a d'isoler les phonèmes de la langue orale pour ensuite les transcrire à l'écrit. La construction du principe d'extraction phonologique chez l'enfant nous permet de voir s'il a compris que l'écrit et l'oral sont liés. Le score du niveau d'extraction phonologique de l'enfant correspond au nombre total de phonèmes extraits dans l'ensemble des mots produits. Le nombre total de phonèmes à extraire dans les mots proposés est de 27.
2. La conventionnalité phonogrammique renvoie à la capacité qu'un enfant a à utiliser des caractères conventionnels dans ses productions écrites. Le score du niveau de conventionnalité correspond au nombre total de phonèmes conventionnels pour l'ensemble des mots. Le nombre total de phonèmes à extraire dans les mots proposés est de 27.
3. La combinatoire phonologique réfère à la capacité qu'un enfant a à agencer des unités sonores, les consonnes et les voyelles, pour former des syllabes. Le score du niveau de la combinatoire phonologique correspond au nombre total de combinaisons produites par l'enfant par rapport au nombre total de syllabes dans l'ensemble des mots à produire. Le nombre total de syllabes à combiner dans les mots proposés est de 12.
4. L'exclusivité graphémique témoigne de la capacité qu'un enfant a à produire des mots écrits en utilisant uniquement des graphèmes dans sa production. Il arrive que les jeunes scripteurs qui n'écrivent pas de façon exclusive ajoutent des lettres. Celles-ci sont considérées comme des lettres postiches, c'est-à-dire des lettres qui sont ajoutées à une production écrite dans une préoccupation quantitative ou du fait d'un automatisme, des lettres jokers, c'est-à-dire des

lettres qui remplacent un phonème ou une syllabe discriminée par l'enfant, mais qui ne sont pas pour autant le ou les phonogramme(s) potentiellement adéquat(s) et enfin, des pseudo-lettres, c'est-à-dire des lettres qui forment des quasi-lettres. Le score du niveau d'exclusivité correspond au nombre total de mots exclusifs écrits par l'enfant. Au total, six mots sont à écrire.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, des données descriptives en ce qui concerne la progression des sujets de chacune des classes par rapport à quatre critères qui relèvent des préoccupations relatives au principe alphabétique, soit l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphémique et la conventionnalité phonogrammique, sont d'abord présentées. Ensuite, nous avons effectué des analyses de variance à mesures répétées à deux facteurs, un facteur temps à deux niveaux et un facteur classe non répété à cinq niveaux, pour chacun des quatre critères. Enfin, nous mettrons en lien les résultats des analyses de variance avec la fréquence moyenne du nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées réalisées par chacune des enseignantes lors de l'expérimentation.

De plus, avant de présenter les résultats, il est important de préciser que les enseignantes réalisaient, en plus des situations d'écriture en orthographe approchées, d'autres activités d'éveil à l'écrit qui peuvent expliquer la progression entre les résultats des élèves au prétest et au post-test.

Données descriptives de l'épreuve d'écriture d'orthographe approchées

L'épreuve d'écriture d'orthographe approchées (Montésinos-Gelet, 1999) a été administrée à tous les élèves au début de l'année (prétest) et à la fin de l'année (post-test). Les productions écrites ont été évaluées exclusivement à partir des traces graphiques produites par les élèves. Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons retenu quatre critères. Pour chacun des critères, nous avons dressé un portrait des classes en comparant les résultats du prétest à ceux du post-test. Les données sont

réparties sur différents niveaux dont le premier renvoie à une performance nulle et le dernier à une performance quasi-parfaite ou parfaite.

L'extraction phonologique

Le tableau 2 présente la proportion de sujets par classe selon leur niveau d'extraction phonologique au prétest et au post-test. L'examen de l'extraction phonologique - capacité qu'un sujet a d'isoler les phonèmes de la langue orale pour ensuite les transcrire à l'écrit - nous permet de constater qu'aucun sujet des cinq classes ne se situe aux niveaux 4 et 5 au prétest et, qu'en moyenne, les sujets se retrouvent majoritairement dans les trois premiers niveaux, soit 92 % dans la classe 1, 100 % dans les classes 2, 4 et 5 et 86 % dans la classe 3.

Tableau 2
Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs
selon différents niveaux d'extraction phonologique

| | <i>Classe 1</i> (N=12) | | <i>Classe 2</i> (N=10) | | <i>Classe 3</i> (N=14) | | <i>Classe 4</i> (N=13) | | <i>Classe 5</i> (N=16) | |
|--|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|
| Niveaux | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post |
| Niveau 0 : 0 (pourcentage) | 3 (25%) | 0 (0%) | 5 (50%) | 0 (0%) | 6 (43%) | 0 (0%) | 6 (46%) | 0 (0%) | 15 (94%) | 0 (0%) |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 (pourcentage) | 6 (50%) | 0 (0%) | 2 (20%) | 0 (0%) | 6 (43%) | 2 (14%) | 4 (31%) | 2 (15%) | 0 (0%) | 4 (25%) |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 (pourcentage) | 2 (17%) | 1 (8%) | 3 (30%) | 4 (40%) | 0 (0%) | 2 (14%) | 3 (23%) | 0 (0%) | 1 (6%) | 2 (13%) |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 (pourcentage) | 1 (8%) | 4 (33%) | 0 (0%) | 4 (40%) | 2 (14%) | 5 (36%) | 0 (0%) | 4 (31%) | 0 (0%) | 3 (19%) |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 (pourcentage) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 1 (7%) | 0 (0%) | 3 (23%) | 0 (0%) | 3 (19%) |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 (pourcentage) | 0 (0%) | 7 (58%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 4 (29%) | 0 (0%) | 4 (31%) | 0 (0%) | 4 (25%) |

Nous observons que tous les sujets de chacune des classes se sont améliorés. À y regarder de plus près, nous remarquons que, pour la classe 1, la majorité des sujets au prétest se situe au niveau 1 pour en venir à la fin de l'année (post-test) à se situer en majorité au niveau 5. Au post-test, les enfants des classes 3, 4 et 5 semblent être répartis dans les différents niveaux. Quoiqu'ils aient progressé, les élèves de la classe 2 semblent demeurer, pour la plupart, aux niveaux 2 et 3 selon les résultats du post-test.

La conventionnalité des phonogrammes

De la même façon que le tableau 2, le tableau 3 présente au prétest et au post-test la proportion de sujets par classe selon leur niveau de conventionnalité des phonogrammes -capacité qu'un sujet a à utiliser des caractères conventionnels dans ses productions écrites. Pour chacune des classes au prétest, nous observons que la majorité des sujets se retrouvent dans les trois premiers niveaux. Les résultats du post-test démontrent que les sujets se sont améliorés, mais que cette habileté demeure encore limitée pour certains sujets.

Tableau 3
Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs
selon différents niveaux de la conventionnalité phonogrammique

| | <i>Classe 1</i> (N=12) | | <i>Classe 2</i> (N=10) | | <i>Classe 3</i> (N=14) | | <i>Classe 4</i> (N=13) | | <i>Classe 5</i> (N=16) | |
|--|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|
| Niveaux | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post |
| Niveau 0 : 0 (pourcentage) | 3 (25%) | 0 (0%) | 5 (50%) | 0 (0%) | 7 (50%) | 1 (7%) | 8 (62%) | 0 (0%) | 15 (94%) | 2 (13%) |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 (pourcentage) | 7 (58%) | 0 (0%) | 3 (30%) | 2 (20%) | 5 (36%) | 1 (7%) | 3 (23%) | 2 (15%) | 0 (0%) | 4 (25%) |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 (pourcentage) | 1 (8%) | 1 (8%) | 2 (20%) | 3 (30%) | 0 (0%) | 3 (21%) | 2 (15%) | 1 (8%) | 1 (6%) | 1 (6%) |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 (pourcentage) | 1 (8%) | 4 (33%) | 0 (0%) | 3 (30%) | 2 (14%) | 4 (29%) | 0 (0%) | 4 (31%) | 0 (0%) | 2 (13%) |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 (pourcentage) | 0 (0%) | 2 (17%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 2 (14%) | 0 (0%) | 2 (15%) | 0 (0%) | 4 (25%) |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 (pourcentage) | 0 (0%) | 5 (42%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 3 (21%) | 0 (0%) | 4 (31%) | 0 (0%) | 3 (19%) |

La capacité à choisir le graphème conventionnel lors d'une production écrite nécessite que le sujet connaisse les différentes graphies d'un même phonème. Par exemple, pour écrire le mot chapeau, le sujet doit savoir que le phonème [o] peut s'écrire "o", "au" et "eau" et faire le choix du graphème conventionnel. Les manipulations langagières effectuées lors des situations d'écriture en orthographe approchées permettront à l'enfant d'acquérir cette habileté de façon contextualisée et non à partir d'un enseignement explicite.

La combinatoire phonologique

En ce qui concerne la combinatoire phonologique - capacité qu'un sujet a à agencer des unités sonores, les consonnes et les voyelles, pour former des syllabes -, le tableau 4 nous permet de relever que la plupart des sujets se situent au niveau 0 au prétest. Quoiqu'il y ait moins d'élèves qui se situent au niveau 0 au post-test, les résultats semblent démontrer que cette habileté se développe moins rapidement chez les sujets, ce qui peut se justifier par le fait que les pratiques d'orthographe approchées au préscolaire demeurent des activités d'éveil à l'écrit où la combinaison consonne-voyelle n'est pas enseignée de façon formelle et systématique.

Tableau 4
Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs
selon différents niveaux de combinatoire phonologique

| Niveaux | Classe 1 (N=12) | | Classe 2 (N=10) | | Classe 3 (N=14) | | Classe 4 (N=13) | | Classe 5 (N=16) | |
|--|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|------------|
| | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post |
| Niveau 0 : 0 (pourcentage) | 9 (75%) | 0 (0%) | 8 (80%) | 2 (20%) | 13 (93%) | 3 (21%) | 11 (85%) | 2 (15%) | 15 (94%) | 4 (25%) |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 (pourcentage) | 2 (17%) | 2 (17%) | 2 (20%) | 3 (30%) | 0 (0%) | 3 (21%) | 2 (15%) | 3 (23%) | 1 (6%) | 3 (19%) |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 (pourcentage) | 1 (8%) | 3 (25%) | 0 (0%) | 3 (30%) | 0 (0%) | 2 (14%) | 0 (0%) | 2 (15%) | 0 (0%) | 2 (13%) |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 (pourcentage) | 0 (0%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 1 (7%) | 2 (14%) | 0 (0%) | 2 (15%) | 0 (0%) | 3 (19%) |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 (pourcentage) | 0 (0%) | 2 (17%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (7%) | 0 (0%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 1 (6%) |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 (pourcentage) | 0 (0%) | 4 (31%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 3 (21%) | 0 (0%) | 3 (23%) | 0 (0%) | 3 (19%) |

L'exclusivité graphémique

De la même manière, l'examen de l'exclusivité graphémique - capacité qu'un enfant a à produire des mots écrits en utilisant uniquement des graphèmes dans sa production - permet de dégager que cette habileté semble la plus difficile à maîtriser. Au prétest, la majorité des élèves se situent au niveau 0, et au post-test, la majorité des élèves des classes 2 et 3 demeurent à ce niveau où la classe 2 passe de 70 % des élèves au prétest à 50 % au post-test et la classe 3 passe de 79 % des élèves au prétest à 36 % au post-test. En ce qui concerne la classe 5, nous remarquons que 50 % des élèves demeurent aux niveaux 0 et 1 au post-test. De son côté, la classe 4 présente des résultats très opposés où 31 % des élèves demeurent au niveau 0 au post-test et 31 % parviennent au niveau 5. Enfin, la classe 1 semble celle où les sujets se sont davantage améliorés, passant de 83 % au niveau 0 au prétest à 42 % au niveau 5 au post-test. Comme nous le verrons plus loin dans la présentation des résultats (p.215), l'enseignante 1 est celle qui réalise en moyenne le plus grand nombre de pratiques par semaine. À la lumière des résultats, il semblerait qu'une fréquence plus élevée de pratiques d'orthographe approchées

hebdomadaires favoriserait chez les enfants la capacité à être exclusifs dans leurs productions écrites.

Tableau 5
Répartition de l'ensemble des apprentis scripteurs
selon différents niveaux d'exclusivité graphémique

| | <i>Classe 1</i> (N=12) | | <i>Classe 2</i> (N=10) | | <i>Classe 3</i> (N=14) | | <i>Classe 4</i> (N=13) | | <i>Classe 5</i> (N=16) | |
|--|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|---------------------------|-------------|
| Niveaux | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post |
| Niveau 0 : 0 (pourcentage) | 10 (83%) | 2 (17%) | 7 (70%) | 5 (50%) | 11 (79%) | 5 (36%) | 9 (69%) | 4 (31%) | 15 (94%) | 4 (25%) |
| Niveau 1 : > 0 et ≤ 0.2 (pourcentage) | 0 (0%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 2 (20%) | 1 (7%) | 1 (7%) | 1 (8%) | 3 (23%) | 1 (6%) | 4 (25%) |
| Niveau 2 : > 0.2 et ≤ 0.4 (pourcentage) | 1 (8%) | 1 (8%) | 1 (10%) | 1 (10%) | 1 (7%) | 1 (7%) | 1 (8%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 2 (13%) |
| Niveau 3 : > 0.4 et ≤ 0.6 (pourcentage) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 1 (7%) | 2 (14%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 1 (6%) |
| Niveau 4 : > 0.6 et ≤ 0.8 (pourcentage) | 0 (0%) | 3 (25%) | 1 (10%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 1 (7%) | 0 (0%) | 1 (8%) | 0 (0%) | 2 (13%) |
| Niveau 5 : > 0.8 et ≤ 1 (pourcentage) | 1 (8%) | 5 (42%) | 0 (0%) | 1 (10%) | 0 (0%) | 4 (29%) | 1 (8%) | 4 (31%) | 0 (0%) | 3 (19%) |

Par ailleurs, le tableau 6 présente la progression des classes selon le calcul de la moyenne pour chacun des critères. Nous observons que les élèves de la classe 1 ont extrait en moyenne 20 phonèmes sur un total de 27 (20 ± 6) lors du post-test, ce qui représente un nombre plus élevé que les autres classes.

Tableau 6
La moyenne des classes au prétest et au post-test pour chacun des critères

| Moyenne pour chacun des critères /Classe | Classe 1 | | Classe 2 | | Classe 3 | | Classe 4 | | Classe 5 | |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
| | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post | Pré | Post |
| Extraction (sur 27) | 4,3 | 20 | 2,6 | 13 | 3,1 | 15,4 | 2,5 | 16,4 | 0,4 | 13,8 |
| Conventionalité (sur 27) | 3 | 19,5 | 2,4 | 11,3 | 2,6 | 14,6 | 1,8 | 15,7 | 0,4 | 12,7 |
| Exclusivité (sur 6) | 0,6 | 3,5 | 0,9 | 1,4 | 0,4 | 2,5 | 0,8 | 2,3 | 0,1 | 2,3 |
| Combinatoire (sur 12) | 0,5 | 6,9 | 0,2 | 3,2 | 0,4 | 4,5 | 0,2 | 5,2 | 0,1 | 4,7 |

Analyses de variance

Afin de vérifier si les pratiques d'orthographe approchées ont une influence sur le progrès des enfants en ce qui concerne leurs préoccupations relatives au principe alphabétique (facteur temps) et s'il existe une différence entre les progrès des enfants selon la classe (facteur groupe), des analyses de variance ont été effectuées.

Les analyses de variance ont démontré qu'indépendamment du groupe, il y a un effet temps, c'est-à-dire qu'il y a une différence statistiquement significative entre le temps 1 qui correspond au prétest et le temps 2 qui correspond au post-test ($p < 0.001$ pour les cinq classes). Toutefois, les analyses ont également démontré qu'indépendamment du temps, il n'y a pas d'effet de groupe, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre chacun des cinq groupes. Le tableau 7 présente les analyses de variance de chacune des quatre variables pour les cinq classes.

Tableau 7
Analyses de variance de chacune des variables pour les cinq classes

| Source de variation | Variables | Somme des carrés | Degré de liberté | Carré moyen | F | Sig. |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|---------|-------------|
| Temps | Extraction | 7.530 | 1 | 7.530 | 213.790 | .000 |
| | Conventionnalité | 7.062 | 1 | 7.062 | 170.222 | .000 |
| | Exclusivité | 2.942 | 1 | 2.942 | 45.061 | .000 |
| | Combinatoire | 4.682 | 1 | 4.682 | 87.001 | .000 |
| Temps*Groupe | Extraction | .118 | 4 | .030 | .839 | .506 |
| | Conventionnalité | .236 | 4 | .059 | 1.422 | .238 |
| | Exclusivité | .503 | 4 | .126 | 1.927 | .118 |
| | Combinatoire | .244 | 4 | .061 | 1.135 | .349 |
| Erreur (temps) | Extraction | 2.113 | 60 | .035 | | |
| | Conventionnalité | 2.489 | 60 | .041 | | |
| | Exclusivité | 3.917 | 60 | .065 | | |
| | Combinatoire | 3.229 | 60 | .054 | | |

Au regard des résultats des analyses statistiques, nous observons que les élèves, peu importe la classe, ont amélioré leurs habiletés reliées aux préoccupations relatives au principe alphabétique. Cependant, étant donné qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les classes, nous ne pouvons pas déterminer si certaines variables didactiques peuvent influencer les progrès des élèves, telles que la fréquence du nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées par semaine.

Résultats des analyses de variance en lien avec une variable pédagogique : la fréquence

Le tableau 8 présente la moyenne du nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées par semaine selon chacune des enseignantes. Nous observons que l'enseignante 1 réalise tous les jours, voire deux fois par jour, ce type de pratique. De leur côté, les enseignantes 3, 4 et 5 réalisent en moyenne une à deux pratiques par semaine tandis que l'enseignante 2 en réalise environ 0,5 par semaine, ce qui signifie qu'elle n'en réalise pas régulièrement toutes les semaines.

Tableau 8
La moyenne du nombre de pratiques déclarées d'orthographe approchées
par semaine selon chacune des enseignantes

| | |
|---------------|----------------------------|
| Enseignante 1 | 8,08 pratiques par semaine |
| Enseignante 2 | 0,48 pratique par semaine |
| Enseignante 3 | 2,24 pratiques par semaine |
| Enseignante 4 | 1,6 pratique par semaine |
| Enseignante 5 | 1,88 pratique par semaine |

À la lumière des résultats, même si la fréquence des pratiques déclarées diffère d'une enseignante à l'autre, il semblerait que la fréquence n'est pas une variable pédagogique qui exercerait une influence sur les performances des jeunes scripteurs en ce qui concerne leurs préoccupations relatives au principe alphabétique. Toutefois, il est important de noter qu'il aurait été possible de démontrer le contraire si nous avions eu un nombre plus élevé de sujets dans le cadre de cette recherche, ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure.

De plus, il est important de mettre un bémol aux résultats présentés. En effet, il est à noter que cette progression des élèves dans leur appropriation du principe alphabétique n'est pas exclusivement le résultat de la réalisation de pratiques d'orthographe approchées, mais bien de ces pratiques combinées aux autres pratiques d'éveil à l'écrit.

DISCUSSION ET CONCLUSION

S'insérant dans le domaine de recherche sur le développement de l'éveil à l'écrit au préscolaire, notre étude avait comme objectif d'évaluer l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire. À la lumière de nos résultats, il en ressort que ces pratiques permettent aux élèves d'acquérir des habiletés concernant les préoccupations relatives au principe alphabétique, des habiletés qui sont importantes à posséder comme apprentis scripteurs-lecteurs.

En effet, les résultats de notre étude vont dans le même sens que ceux de l'étude de Clarke (1988) en ce qui concerne la conscience phonologique. En effet, les enfants qui participent à des situations d'écriture en orthographe approchées viennent à travailler la correspondance phonèmes-graphèmes, ce qui les amène à développer des habiletés métaphonologiques qui les soutiendront dans leur apprentissage de la langue écrite. De plus, la présentation des résultats de recherche nous permet d'attester que ces pratiques offrent la chance de travailler la reconnaissance des lettres et la conscience phonologique. À l'instar de Ehri et coll. (2001), qui croit qu'un travail de conscience phonologique est plus efficace lorsqu'il est accompagné de travail de reconnaissance de lettres, notre étude vient démontrer qu'il est possible de travailler ces deux habiletés par l'utilisation des orthographe approchées comme pratiques enseignantes. Plus précisément, les améliorations observées pour les critères d'extraction phonologique et, plus marginalement, de combinatoire phonologique, laissent supposer que les élèves ont développé leur conscience phonologique.

En somme, les résultats de notre recherche ont démontré qu'il n'existe pas de différence significative entre les performances des élèves et la fréquence par semaine de pratiques d'orthographe approchées réalisées en classe. Toutefois, si le nombre de sujets avait été plus élevé, ce qui représente une limite de notre recherche, il aurait été probable de remarquer une différence significative entre les performances des apprentis scripteurs réalisant quotidiennement ces pratiques à celles d'apprentis scripteurs réalisant ces pratiques à un rythme hebdomadaire dans la mesure où les données descriptives dessinent une tendance claire.

Cette recherche novatrice appuie les recommandations de Montésinos-Gelet et Morin (2001) lorsqu'elles souhaitent que des études évaluent les effets des pratiques d'orthographe approchées sur l'appropriation de la langue écrite chez l'enfant. De plus, à l'instar de Suchaut (2003), notre étude soutient le fait que l'évaluation des pratiques enseignantes permet « de mieux connaître les pratiques et leurs effets permettent de donner aux enseignants des repères précieux dans l'exercice de leur métier » (p.24).

Enfin, dans le prolongement des travaux sur les orthographe approchées comme pratique éducative, il serait souhaitable de mener des recherches qui évaluent l'impact de ces pratiques à long terme, soit de la maternelle jusqu'à la fin du premier cycle. De plus, il serait intéressant que des recherches ultérieures évaluent chez des élèves de maternelle et de premier cycle réalisant des pratiques d'orthographe approchées leur motivation à apprendre la langue écrite.

Références bibliographiques

- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 7-22.
- Besse, J.-M., et l'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris: Magnard.
- Blachman, B.A., Tangel, D.M., Ball, E.W., Black, R., et McGraw, C.K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 239-273.
- Brasacchio, T., Kuhn, B., et Martin, S. (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development ?*. Research-Technical.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 33-54.
- Burns, S., Espinosa, L., et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 75-100.
- Chauveau, G. (2000). Des difficultés de lecture avant 6 ans. *A.N.A.E.*, 57, 62-63.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-299.
- Chomsky, C. (1975). Invented spelling in the open classroom, *Child language today*. *Word*, n° special, 499-518.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. Dans P. Weaver, et L.B. Resnick (Eds), *The theory and practice of early reading* (Vol. 2, pp. 43-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, L.K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.
- David, J. (2003a). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les Dossiers de Sciences de l'Éducation*, 9, 29-39.
- David, J. (2003b). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 137-158.
- De Gaulmyn, M.-M. (1992). La construction précoce du système de la langue française écrite par les enfants de grande section de maternelle. *Les Dossiers de l'Éducation*, 8, 45-70.

- Ehri L., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., et Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.
- Ferreiro, E., et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Fijalkow, J., et Fijalkow, É. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Études génétiques. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 125-167.
- Gettinger, M. (1993). Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys. *Journal of applied behaviour analysis*, 26 (3), 281-291.
- Jaffré, J.-P. (2000). Ce que nous apprennent les orthographe inventées. Dans C. Fabre-Cols (sous la dir. de), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp.145-159). Bruxelles : De Boeck et Ducolot.
- Jaffré, J.-P. (2004). La literacy: histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud, et M. Rispaïl (Eds), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.21-41). Paris : Harmattan.
- Jaffré, J.-P., Bousquet, S., et Massonet, J. (1999). Retour sur les orthographe inventées. Dans J. Fijalkow (Ed.), *Des enfants, des livres et des mots* (pp. 91-107). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Jaffré, J.-P., et David, J. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et Éducation*, 33, 47-61.
- Montésinos-Gelet, I., (à paraître). Les préoccupations du jeune lecteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A.-M. Dionne (sous la dir. de), *Les enjeux de la littéracie*.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français écrit. Dans J. Fijalkow (Ed.), *Des enfants, des livres et des mots* (pp.91-107). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Montésinos-Gelet, I., et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 159-170.
- Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ? *Archives de Psychologie*, 69 (270-271), 159-176.

- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., et Charron, A. (sous presse). *Les orthographes approchées*. Montréal : Chenelière didactique.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.
- Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires métagraphiques. Dans J.-C. Kalubi, et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (pp.145-173). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (soumis). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 28 (3), 1-23.
- Nicholson, M.-J. S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*. M.A. Project, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Read, C. (1971). Pre-School children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London: Routledge et Kegan Paul.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., et Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 145-166.
- Rubin, H., et Eberhardt, N.C. (1996). Facilitating invented spelling through language analysis instruction: An integrated model. *Reading and writing*, 8, 27-43.
- Sprenger-Charolles, L., et Casalis, S. (1996). *Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Suchaut, B. (2003) De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes: entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. De l'efficacité des pratiques enseignantes ?. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 17-29.
- Sulzby, E., et Teale, W. (1991). Emergent Literacy. Dans R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, et D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research* (pp.727-757). New York: Longman.

Tolchinsky, L. (2004). Childhood conceptions of literacy. Dans T. Nunes and P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp.11-29). Dordrecht: Klumer Academic Publishers.

Vernon, S.A., et Ferreiro, E. (1999). Writing development : A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395-415.

Chapitre 5
DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce présent chapitre, nous proposons une discussion des principaux résultats de l'ensemble de notre projet de recherche doctoral. Ces résultats se retrouvent dans chacun des trois articles scientifiques qui composent cette thèse. Dans un premier temps, nous effectuerons un rappel de la démarche réflexive qui soutient la formulation de nos objectifs de recherche. Ce rappel permettra de recontextualiser notre problématique et de resituer le fil conducteur de notre cadre conceptuel. Dans un deuxième temps, nous passerons en revue les principaux résultats de chacun de nos quatre objectifs. Cette synthèse des résultats visera à faire ressortir les éléments importants de notre étude. Enfin, dans un troisième temps, nous tenterons de mettre en relation les principaux résultats de chacun de nos objectifs avec le cadre conceptuel de la recherche, lorsque cela sera possible, et de discuter de la pertinence de ces pratiques d'éveil à l'écrit au préscolaire.

1. LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE ET RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce projet de recherche doctoral s'inscrit dans une recherche dirigée par Montésinos-Gelet et Morin (2001-2004) qui a pour titre *Recherche collaborative sur le thème de l'éveil à l'écrit au préscolaire à travers des situations de production collaborative d'orthographe approchées*⁴⁵. Dans le but de situer notre démarche réflexive, il importe de présenter d'abord le contexte de réalisation de cette recherche.

Sachant que notre objet d'étude porterait sur les pratiques enseignantes, nous avons opté pour une recherche en situation qui permettrait une collaboration entre chercheuses et enseignantes. Cette collaboration permettrait d'établir un pont entre le domaine scientifique et le domaine professionnel. Étant donné que ce projet nécessitait l'engagement actif d'enseignantes du préscolaire durant une année scolaire, nous avons sélectionné des enseignantes qui se trouvaient d'ores et déjà dans un processus réflexif relatif à l'émergence de l'écrit. Avant de commencer cette présente recherche, ces enseignantes étaient engagées dans un processus de formation continue. Cette formation reliée à l'émergence de l'écrit était dispensée par la chercheuse Isabelle Montésinos-

⁴⁵ Cette recherche est subventionnée par le FCAR.

Gelet à raison d'une journée par mois durant un peu plus d'un an. Cette formation se voulait un préalable obligatoire pour prendre part à ce projet. En outre, la sélection des enseignantes à la contribution de cette recherche en situation se justifiait par l'intérêt qu'elles avaient démontré à participer à une collaboration entre praticiens et chercheurs sur la mise en place des orthographe^s approchées comme pratiques didactiques d'éveil à l'écrit.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée aux orientations didactiques qui favorisent le développement orthographique des jeunes scripteurs au préscolaire. Plus particulièrement, nous avons centré notre recherche sur une nouvelle démarche didactique : les *orthographe^s approchées*. Notre objet d'étude nous a conduit, d'une part, à documenter les pratiques d'orthographe^s approchées d'enseignantes de maternelle, ce qui nous a amené à dégager une démarche didactique et à nous intéresser à la progression d'enseignement de ces pratiques, et d'autre part, à évaluer ses effets sur le développement des habiletés relatives au principe alphabétique chez des élèves de maternelle. Dans le chapitre 1 qui porte sur notre problématique de recherche, nous avons présenté quatre grandes lignes de recherches résumant bien les résultats des recherches antérieures s'étant penchées sur le jeune enfant et son rapport à l'écrit. De ces quatre lignes de recherche, la quatrième portait sur les recherches qui formulent des orientations didactiques qui favorisent le développement orthographique des apprentis scripteurs. Notre projet de recherche s'insère dans ce domaine d'études.

À la lumière des écrits scientifiques portant sur les orthographe^s approchées comme pratiques enseignantes, force a été de constater que peu de recherches ont été menées sur cet objet. Dans le but de contribuer à l'avancement de cette problématique, nous avons tenté d'éclairer sous un angle nouveau ces pratiques d'éveil à l'écrit. Afin de présenter la pertinence de ces situations d'écriture en maternelle, il s'avérait essentiel d'établir dans un premier temps un cadre conceptuel qui permettrait de comprendre et d'appuyer ce qui sous-tend ces pratiques favorisant la résolution de problèmes linguistiques.

D'abord, la présentation de la didactique a permis de mieux comprendre cette discipline et la présentation des courants épistémologiques a permis de faire ressortir les influences du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur les approches didactiques recommandées dans le domaine de l'éducation. Ensuite, le développement du rapport à l'écrit chez l'enfant a été abordé afin d'établir le parallèle entre la langue orale et la langue écrite ainsi que le passage de l'oral à l'écrit et de comprendre comment l'enfant se représente la langue écrite avant l'enseignement formel. Après, le développement langagier lors de l'éducation préscolaire a été exposé afin de présenter ce que l'enseignant planifie comme conditions et activités dans sa classe pour aider l'enfant à cheminer dans cette appropriation de la langue écrite. Enfin, le cadre conceptuel s'est conclu sur les *orthographe*s approchées où il a été question d'une description de l'évolution de celles-ci et d'une recension de recherches qui se sont intéressées à cet objet comme pratique enseignante. Chacune des parties qui composent le cadre conceptuel nous a permis de mieux comprendre le concept d'orthographe approchées, plus précisément comme pratiques enseignantes.

Au regard du cadre conceptuel et considérant qu'il y a absence de documentation en ce qui concerne les orthographes approchées comme pratiques enseignantes au préscolaire, les objectifs de notre recherche se sont dessinés.

Objectif 1

Décrire et catégoriser les pratiques déclarées d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle.

Objectif 2

Décrire la progression des pratiques déclarées d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire tout au long d'une année scolaire.

Objectif 3

Évaluer l'impact des pratiques déclarées d'orthographes approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire.

Objectif 4

Étudier l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes.

2. PRINCIPAUX RÉSULTATS DE RECHERCHE

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons collaboré avec cinq enseignantes de maternelle et nous avons rencontré leurs élèves, soit un total de 65 enfants. Dans le cadre de cette recherche, nous avons d'abord administré une épreuve d'orthographe approchées individuelle à chacun des élèves au début de l'année scolaire. Ensuite, les enseignantes ont commencé l'expérimentation des pratiques d'orthographe approchées en classe. Tout au long de ces 25 semaines d'expérimentation, nous avons recueilli hebdomadairement les pratiques déclarées d'orthographe approchées de chacune des enseignantes et nous les avons rencontrées collectivement à six reprises pour effectuer un suivi de groupe. Lors de ce suivi, les enseignantes ont émis des recommandations sur la réalisation des situations d'écriture en orthographe approchées et sur la progression d'enseignement à adopter. À la suite de l'expérimentation, nous avons rencontré de nouveau les élèves pour les soumettre individuellement à la même épreuve d'orthographe approchées individuelle. De plus, afin de conclure cette collecte de données, nous avons soumis deux questions écrites aux enseignantes afin de recueillir leurs commentaires personnels concernant la progression d'enseignement et la pertinence du suivi lors de l'expérimentation. Lorsque l'étape de la collecte des données a été terminée, tant chez les enseignantes que chez les élèves, nous avons analysé les données.

2.1. L'objectif 1 : synthèse des résultats obtenus

En ce qui concerne le premier objectif, la collecte des pratiques déclarées d'orthographe approchées effectuée auprès des cinq enseignantes de maternelle nous a permis de décrire chacune de leurs pratiques sous forme de séquence didactique. Au total, nous

avons recueilli 78 pratiques déclarées différentes. Plus précisément, elles ont réalisé respectivement 11 (enseignante 1), 24 (enseignante 2), 14 (enseignante 3), 14 (enseignante 4) et 15 (enseignante 5) pratiques différentes.

À partir de cette première étape descriptive, il a été possible d'observer que les pratiques déclarées de chacune des enseignantes se réalisent sensiblement de la même façon. Cette constatation nous a permis d'élaborer une démarche didactique des orthographes approchées qui, par la même occasion, nous a servi de grille de catégorisation. Cette démarche, ou cette grille, est constituée de six phases. Ces phases respectent la démarche d'apprentissage : la *préparation*, la *réalisation* et l'*intégration* (Tardif, 1992) et chacune comporte des éléments importants à prendre en considération lors des pratiques d'orthographes approchées.

Tableau 7
La démarche didactique des orthographes approchées⁴⁶

| |
|---|
| Phase 1 : Contexte d'écriture et choix du mot/phrased |
| Phase 2 : Consignes de départ pour le projet d'écriture (le regroupement de travail et les tâches des élèves) |
| Phase 3 : Tentatives d'écriture et échanges de stratégies |
| Phase 4 : Retour collectif sur le mot ou la phrase |
| Phase 5 : Présentation de la norme orthographique |
| Phase 6 : Conservation des traces et réinvestissement (transfert) |

Au regard de la grille, nous avons catégorisé les pratiques déclarées de chacune des enseignantes. Cette catégorisation nous a permis de constater que les enseignantes réalisent certaines phases de la même façon (phase 1, choix du mot; phase 2, tâches des élèves, phases 3 à 6), mais que pour d'autres phases, elles les exploitent différemment (phase 1, contexte d'écriture; phase 2, le regroupement de travail). De plus, la description et la catégorisation des pratiques déclarées nous ont permis aussi de constater que certaines variables s'avèrent importantes à considérer lors de la mise en place de ce type de pratiques, soit la durée des pratiques, la fréquence de chacune durant

⁴⁶ Pour une description plus détaillée de la démarche des pratiques d'orthographes approchées, voir le premier article de cette thèse.

la semaine, les objectifs éducatifs visés par la situation d'écriture et le regroupement de travail.

En ce qui concerne la durée, nous avons observé que l'enseignante 1 est celle qui consacre le plus de temps par semaine à ces pratiques (1 h 59 min), que les enseignantes 3, 4 et 5 y consacrent environ le même temps par semaine (41,7, 44,8 et 42 minutes) et que l'enseignante 2 y voue 11,2 minutes par semaine. Nous avons remarqué que la durée des pratiques déclarées est en lien avec la fréquence de l'exploitation de ces pratiques déclarées par semaine. En effet, l'enseignante 1 réalise en moyenne 8,08 pratiques, l'enseignante 2 réalise 0,48, l'enseignante 3 réalise 2,24, l'enseignante 4 réalise 1,6 et l'enseignante 5 réalise 1,88. Pour ce qui est des objectifs éducatifs, les cinq enseignantes privilégient différents objectifs, mais elles s'entendent toutes pour l'objectif 14, *L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot*, ce qui correspond concrètement à ce qui est attendu des jeunes scripteurs lors de ces situations d'écriture. Enfin, nous avons constaté que les enseignantes ne privilégient pas nécessairement le même regroupement de travail. L'enseignante 2 favorise le regroupement individuel, les enseignantes 1, 4 et 5 favorisent le regroupement en petites équipes et l'enseignante 3 favorise le regroupement en collectif.

Par ailleurs, les résultats du premier objectif ont démontré que les enseignantes se sont approprié différemment les pratiques, ce qui nous a permis de dégager trois profils enseignants : *pratique enseignante quotidienne* (enseignante 1), *pratique enseignante hebdomadaire* (enseignantes 3, 4 et 5) et *pratique enseignante mensuelle ou pratique évaluative* (enseignante 2).

2.2. L'objectif 2 : synthèse des résultats obtenus

À partir des résultats du premier objectif, il a été possible d'atteindre le deuxième objectif qui s'intéresse à la temporalité didactique dans les pratiques déclarées d'orthographe approchées. En effet, la recension des pratiques déclarées réalisées par chacune des enseignantes nous a permis d'examiner la progression annuelle. La

fréquence et le regroupement de travail s'avéraient des variables intéressantes à considérer dans la progression de ces pratiques déclarées.

En résumé, pour ce qui est de la fréquence, il en est ressorti que certaines enseignantes (1 et 3) ont augmenté leur moyenne de pratiques par semaine durant l'année, que certaines enseignantes (4 et 5) ont maintenu une progression constante et qu'une enseignante (2) a d'abord diminué pour ensuite augmenter sa fréquence. En ce qui a trait au regroupement de travail, les enseignantes 1, 3 et 5 ont d'abord privilégié le regroupement en petites équipes, l'enseignante 2 a privilégié le travail individuel et l'enseignante 4 a exploité chacun des regroupements. Évidemment, ces résultats nous conduiront ultérieurement à une discussion plus approfondie en ce qui concerne l'impact des variables *fréquence* et *regroupement de travail* sur la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées.

Toutefois, compte tenu du fait que les enseignantes ont été accompagnées tout au long de l'expérimentation et qu'elles ont été influencées par les propositions des chercheuses en ce qui a trait à la mise en place de ces pratiques en classe, la progression que nous avons observée ne se veut pas nécessairement efficace. Étant une recherche en situation, la collaboration entre chercheuses et enseignantes était primordiale afin de pouvoir en venir à proposer une progression d'enseignement plus efficace pour ces pratiques. Comme chacune des enseignantes expérimentait ce type de pratiques en classe pour la première fois, elles ont rencontré quelques difficultés qui se voulaient des obstacles à la progression d'enseignement. Dans le but de proposer une progression adéquate, nous avons demandé aux enseignantes d'émettre leurs recommandations lors des rencontres de groupe afin de s'ajuster tout au long de l'expérimentation. Ces recommandations ont permis de rendre compte des conditions qui favorisent une progression adéquate des pratiques d'orthographe approchées.

Pour décrire cette progression efficace, nous avons décidé d'aborder cet objet par les trois descripteurs du contrat didactique (Chevallard, 1992, 1999) : la *topogenèse*, la *mésogenèse* et la *chronogenèse*. La *topogenèse* renvoie aux interactions dynamiques

entre l'enseignant et l'apprenant, la *mésogenèse* relève de l'aménagement d'un dispositif de travail et la *chronogenèse* correspond à l'évolution temporelle des objets de savoir.

2.3. L'objectif 3 : synthèse des résultats obtenus

Pour ce qui est du troisième objectif, quatre critères qui relèvent des préoccupations relatives au principe alphabétique ont été sélectionnés afin de situer le niveau d'appropriation de l'écrit des élèves. Ces critères, qui font partie du modèle descriptif de Montésinos-Gelet (1999), sont *l'extraction phonologique*, *la combinatoire phonologique*, *l'exclusivité graphémique* et *la conventionnalité phonogrammique*. L'analyse des traces écrites des enfants par ces critères a permis de caractériser les écritures des apprentis scripteurs en ce qui concerne la construction de la dimension phonogrammique. Dans un premier temps, une description des données a permis de dresser un portrait des enfants par classe en comparant les résultats du prétest à ceux du post-test. Pour chacune des variables, les données ont été réparties sur différents niveaux dont le premier renvoie à une performance nulle et le dernier à une performance quasi-parfaite ou parfaite. Cette description a permis de démontrer la progression des enfants dans leur appropriation du principe alphabétique. La majorité des enfants de chacune des classes semble s'être améliorée. Il est à noter que le critère extraction phonologique semble être celui pour lequel la majorité des enfants se sont davantage améliorés. Il est important de préciser que les enseignantes réalisaient, en plus des situations d'écriture en orthographes approchées, d'autres activités d'éveil à l'écrit qui peuvent expliquer la progression entre les résultats des élèves au prétest et au post-test.

De plus, il a été possible d'évaluer les effets des pratiques déclarées à la suite d'une analyse de variance à mesure répétée à deux facteurs temps, dont le temps 1 correspond au prétest et le temps 2 correspond au post-test. Il est ressorti qu'indépendamment du groupe, il y a un effet temps, c'est-à-dire qu'il y a une différence statistiquement significative entre le temps 1 et le temps 2 ($p < 0.001$ pour les cinq classes). En effet, nous avons observé que pour chacun des quatre critères la différence est statistiquement significative entre les résultats du prétest et du post-test. Les enfants ont donc progressé

entre le début et la fin de l'année en ce qui concerne leur appropriation du principe alphabétique.

2.4. L'objectif 4 : synthèse des résultats obtenus

Enfin, notre dernier objectif visait à étudier l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes. Les résultats des analyses de variance effectuées dans ce sens ont démontré qu'indépendamment du temps, il n'y a pas d'effet de groupe, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre chacun des cinq groupes, et ce, pour les quatre critères. Toutefois, il est important de préciser que les résultats s'avéraient tendancieux entre 0,05 et 0,1, ce qui nous laisse penser que nos résultats auraient pu être significatifs si le nombre de sujets avait été plus élevé. En effet, nous pensons qu'il aurait été probable de remarquer une différence significative entre les performances des apprentis scripteurs réalisant quotidiennement ces pratiques à celles d'apprentis scripteurs réalisant ces pratiques une fois par semaine.

Par ailleurs, le portrait descriptif des progrès des enfants de chaque classe selon chacun des critères a permis de démontrer que les élèves de la classe 1 semblent avoir davantage progressé dans l'ensemble des quatre critères liés aux préoccupations relatives au principe alphabétique.

3. LA PORTÉE DES RÉSULTATS : RETOUR SUR LE CADRE CONCEPTUEL

La présente recherche a permis, à travers les résultats de chacun des objectifs de cette étude, de jeter un nouveau regard sur les orthographe approchées comme orientations didactiques. Dans le cadre de cette discussion, l'ensemble des résultats sera confronté au cadre conceptuel et, si cela semble possible, aux recherches qui se sont intéressées, d'une part, au développement orthographique chez les jeunes enfants et, d'autre part, aux orthographe approchées comme pratiques enseignantes. Il est important de relever que là où les résultats se sont révélés plus riches que le cadre conceptuel, de nouveaux

apports ont été créés (Savoie-Zajc, 2000). En d'autres mots, il est à noter que l'ensemble des résultats de notre recherche ne sera pas confronté au cadre conceptuel étant donné que notre recherche présente de nouvelles avenues inexplorées jusqu'à maintenant dans le courant de l'*invented spelling*.

La discussion des résultats que notre recherche doctorale permet de dégager sera présentée selon quatre axes qui renvoient à chacun de nos objectifs.

3.1. La description et la catégorisation des pratiques déclarées d'orthographe approchées

En formulant ce premier objectif, nous voulions en venir à documenter les pratiques d'orthographe approchées. Cette documentation nous a aussi permis de proposer une démarche didactique qui oriente la mise en place de ces pratiques tout en respectant les orientations du programme de l'éducation préscolaire au Québec. Pour répondre à cet objectif, nous allons d'abord discuter nos résultats descriptifs en situant ces pratiques par rapport aux principes théoriques des grands courants épistémologiques qui ont influencé et qui influencent toujours les approches de l'enseignement et de l'apprentissage. Ensuite, nous discuterons de la pertinence de ces pratiques au préscolaire en effectuant des liens entre la démarche didactique des orthographe approchées, l'organisation des situations d'apprentissage et les compétences que les enfants doivent atteindre à l'éducation préscolaire.

3.1.1. Contextualisation des pratiques d'orthographe approchées par rapport aux principes théoriques des courants épistémologiques

Tel que nous en faisons état dans la première partie de notre cadre conceptuel, les fondements théoriques de certains grands courants épistémologiques, le *behaviorisme*, le *cognitivism* et le *constructivism*, soutiennent les conceptions de l'apprentissage dans le domaine de l'éducation. Au regard de notre documentation des pratiques déclarées (N=78) et de notre conception de la démarche didactique des orthographe approchées, il est possible de dégager dans les théories cognitiviste et constructiviste certains principes qui sous-tendent les assises de ces pratiques novatrices d'éveil à l'écrit. Toutefois,

considérant que la démarche des orthographes approchées correspond à un modèle axé sur l'apprentissage, nous n'avons pas trouvé de lien à établir avec le béhaviorisme, ce qui explique l'absence de ce courant dans la discussion. Avant de commencer cette discussion, il importe de noter que nous nous attarderons seulement aux principes qui sont mis en valeur par la démarche didactique des situations d'écriture en orthographes approchées, ce qui signifie que nous n'aborderons pas le sujet des principes qui vont à l'encontre de celle-ci.

3.1.1.1. Le cognitivisme et les orthographes approchées

Le courant cognitiviste, quoiqu'il soit un modèle axé sur l'enseignement, présente un principe qui sous-tend les assises des pratiques d'orthographes approchées : la résolution de problème.

La résolution de problème par les pratiques d'orthographes approchées

Comme il a été mentionné dans le premier article de cette thèse, les pratiques d'orthographes approchées sont des situations d'écriture qui permettent de résoudre des problèmes linguistiques. Les remarques émises par les enseignantes lors des rencontres mensuelles nous ont permis de constater que les enfants utilisent d'abord le tâtonnement lors des premières situations d'écriture pour ensuite se diriger vers une solution plus logique. Spécifiquement, toujours selon les remarques des enseignantes, lors des premières situations d'écriture des enfants, les jeunes scripteurs ont d'abord recours au tâtonnement pour écrire les mots, c'est-à-dire qu'ils écrivent les lettres qu'ils connaissent sans qu'elles aient nécessairement un lien avec le mot à écrire ou qu'ils s'appuient sur la stratégie phonologique pour écrire étant donné que cette stratégie semble la voie la plus accessible pour eux. Mais ensuite, au fur et à mesure qu'ils participent à ce genre de situations d'écriture, il semble que les enfants en viennent à écrire de façon plus logique les mots demandés. En effet, ils semblent adopter une réflexion sur la langue écrite, ils délaissent le tâtonnement pour davantage faire place "à la bonne réponse" et ils exploitent d'autres stratégies d'écriture plus efficaces que celle phonologique, soit la stratégie lexicale et la stratégie analogique.

Cette constatation nous permet de souligner que, comparativement aux recherches de Marsh et al. (1980) qui croient que la stratégie d'analogie apparaît chez les élèves plus âgés, notre étude vient démontrer que des enfants de maternelle, qui sont âgés de cinq à six ans, sont déjà capables d'utiliser la stratégie analogique, et ce, lorsqu'ils sont encouragés à écrire des mots avant même l'enseignement formel de la langue écrite. À l'instar de Morin et Montésinos-Gelet (2004a), l'expérimentation des pratiques d'orthographe approchées a permis de démontrer que les élèves du préscolaire utilisent la procédure analogique.

De plus, les remarques des enseignantes nous amènent à confirmer les conclusions de recherche de Bosse, Valdois et Tainturier (2003) lorsqu'ils soulignent que les conditions didactiques peuvent influencer les élèves à recourir à l'analogie. En effet, comme la démarche didactique des orthographe approchées amène les élèves à partager leurs stratégies d'écriture à deux reprises durant la situation d'écriture : la phase 3, *tentative d'écriture et échange de stratégies*, et la phase 4, retour collectif sur le mot, les élèves qui ont recours à la stratégie analogique ont la chance de la faire connaître aux autres élèves. Sachant que la stratégie analogique favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est pertinent que les élèves du préscolaire puissent déjà l'utiliser lorsqu'ils font des tentatives d'écriture et de lecture.

En résumé, la démarche didactique des orthographe approchées permet aux élèves de s'appropriier le principe alphabétique par des situations d'apprentissage qui prennent la forme de résolutions de problèmes linguistiques où les élèves sont amenés à construire leurs connaissances.

3.1.1.2. Le constructivisme et les orthographe approchées

À l'inverse du courant présenté précédemment, le constructivisme est un modèle axé sur l'apprentissage. De par ce fait, les assises des pratiques d'orthographe approchées reposent particulièrement sur ce courant qui est représenté par trois grands piliers : Piaget avec l'approche constructiviste, Vygotski avec l'approche socioconstructiviste et

Bruner avec l'approche interactionniste. Commençons par discuter nos résultats avec les principes qui relèvent de l'approche constructiviste.

L'approche constructiviste

Par notre recherche, nous avons pu démontrer que les pratiques d'orthographe approchées puisent certains de leurs principes dans l'approche constructiviste, notamment en ce qui concerne le principe d'adaptation, un des deux principes de l'intelligence selon Piaget. Comme il a été présenté dans le cadre conceptuel, le principe d'adaptation se définit par deux processus qui contribuent à construire les structures cognitives (schèmes) et qui amènent finalement à une équilibration : l'assimilation et l'accommodation.

Le principe d'adaptation présent dans la démarche des orthographe approchées

Au regard des remarques des enseignantes, nous avons constaté que ces deux processus sont mis en jeu lors des situations d'écriture en orthographe approchées. En effet, il semble que l'enfant encouragé à écrire des mots s'appuyait sur les connaissances qu'il possédait en ce qui concerne le système alphabétique. Lorsque ses propres connaissances ne suffisaient pas, il se servait de l'environnement et de ses pairs pour effectuer ou valider la tâche. Les connaissances qu'il recueillait s'intégraient aux schèmes déjà construits. Cet examen nous permet de dire que ces situations d'écriture permettent aux jeunes scripteurs d'assimiler des connaissances sur le système alphabétique et de mémoriser l'orthographe de certains mots.

De plus, selon les remarques des enseignantes, nous constatons que la démarche des orthographe approchées accorde de l'importance au partage des choix orthographiques et des stratégies d'écriture entre les enfants. Ce partage permet à l'enfant de réajuster ou de modifier les schèmes qu'il avait antérieurement construits ou d'en instaurer des nouveaux, ce que nous appelons l'accommodation. Pour que le processus d'adaptation soit possible, il s'avère nécessaire que l'enfant se questionne. Nos résultats concernant

l'impact des pratiques déclarées sur la compréhension du principe alphabétique des élèves nous ont démontré que les situations d'écriture sous forme de résolution de problèmes linguistiques amènent les jeunes scripteurs à se questionner sur la langue écrite afin de mieux comprendre son fonctionnement. Par exemple, les enfants s'interrogeaient sur les sons complexes lorsqu'ils s'apercevaient qu'aucune lettre de l'alphabet ne permettait de transcrire le phonème [ã] dans *éléphant*.

Les conflits cognitifs des enfants en situations d'écriture

Pour favoriser le questionnement chez les jeunes enfants, les enseignantes ont précisé qu'il importe de susciter chez eux des conflits cognitifs. Selon Piaget, les conflits cognitifs renvoient à un déséquilibre qui survient lorsqu'un schème nouveau s'oppose à un schème mentalement constitué ou lorsqu'une nouvelle situation fait appel à des schèmes qui ne sont pas construits chez l'enfant. Au regard de nos observations, nous avons noté qu'étant donné que les enfants d'âge préscolaire sont à leurs premiers apprentissages en ce qui concerne la langue écrite, ils se retrouvent régulièrement en conflit cognitif lors des situations d'orthographe approchées. À titre d'exemple, les enfants semblent se sentir déséquilibrés lorsque vient le temps d'écrire un son complexe étant donné qu'ils s'appuient sur le nom et le son des 26 lettres de l'alphabet seulement. Le conflit cognitif qu'ils vivent les amène à se questionner sur la façon d'écrire ce son complexe, par exemple le son final du mot *lapin*. Loin de vouloir scolariser les enfants de la maternelle, les conflits cognitifs des enfants lors des situations d'écriture en orthographe approchées orientent parfois l'enseignant vers des notions qu'il n'aurait pas abordées au préscolaire, mais qu'il abordera finalement étant donné que les enfants sont curieux et cherchent à en savoir davantage sur la langue écrite. À la demande des jeunes scripteurs, l'enseignant est amené à présenter certains sons complexes ou à expliquer la présence de certaines lettres muettes en fin de mots.

L'approche socioconstructiviste

Dans le cadre de cette recherche, nous avons exploité les pratiques d'orthographe approchées en y valorisant l'approche socioconstructiviste. Plus précisément, nous voulions démontrer que les enfants d'âge préscolaire possèdent déjà des connaissances sur la langue écrite et des habiletés sociales qui leur permettent de s'éveiller au principe alphabétique à travers des situations d'écriture où les interactions sociales sont valorisées. Au regard des résultats de notre recherche, force est de constater que de nombreux principes théoriques du courant socioconstructiviste se retrouvent dans les assises des orthographe approchées.

Les connaissances interindividuelles et intraindividuelles lors des pratiques d'orthographe approchées

Tel que présenté dans le cadre conceptuel, Vygotski représente fortement le socioconstructivisme. Il soutient que pour développer son intelligence l'enfant a recours à une interaction de facteurs externe (interpsychique) et interne (intrapyschique) (Vygotski, 1934/1997). La présente recherche a démontré que lors des situations de résolutions de problèmes linguistiques, les regroupements en collectif et en petites équipes permettent aux enfants de bénéficier de connaissances interindividuelles et ensuite, de connaissances intraindividuelles. En effet, à la troisième phase (situation d'écriture et échange des stratégies) et à la quatrième phase (retour collectif) de la démarche, les enfants sont amenés à réfléchir ensemble à l'orthographe d'un mot. Ces échanges réalisés par le groupe correspondent à une première période dite interindividuelle, c'est-à-dire un moment où les enfants discutent et argumentent l'orthographe d'un mot, qui est suivi d'une période dite intraindividuelle, où chacun des enfants assimile personnellement l'orthographe du mot ou des stratégies d'écriture et de révision.

L'apprentissage par imitation lors de pratiques d'orthographe approchées

De plus, les situations d'écriture collaboratives offrent l'occasion aux jeunes enfants d'imiter les autres. Au regard des remarques émises par les enseignantes, il est possible de démontrer que lors de ces situations d'apprentissage les enfants s'observent et tentent de s'imiter. Tout comme Vygotski (1934/1997) le précise, nous avons remarqué que les enfants ne peuvent imiter que ce qui est dans la zone de leurs possibilités intellectuelles. À titre illustratif, nous avons observé que certains apprentis-scripteurs plus avancés ont recours à la stratégie analogique pour écrire et qu'ils la partagent avec leurs pairs. Toutefois, pour qu'un enfant en vienne à imiter un autre enfant qui utilise la stratégie analogique, il doit avoir assimilé et bien compris cette stratégie.

La zone prochaine de développement dans la planification des situations d'écriture

La présente recherche permet d'appuyer les propos de Vygotski, lorsqu'il mentionne qu'avec l'aide de ses pairs et de son enseignant « l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (Vygotski, 1934/1997, p.352). En effet, les pratiques d'orthographe approchées collaboratives semblent avoir plus de répercussions positives que le travail d'écriture individuel.

Pour que l'enfant se retrouve dans une zone d'apprentissage optimale, il importe de tenir compte de la zone prochaine de développement. Cette zone renvoie à ce que « l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul » (Vergnaud, 2000, p.22). À la lumière des résultats de notre recherche, il s'avère essentiel que l'enseignant connaisse pour chacun des enfants sa zone d'apprentissage. De cette façon, l'enfant ne trouvera pas la tâche d'écriture trop facile ou trop difficile. De plus, à partir de leur expérience, les enseignantes ont précisé que le travail en équipe peut amener des enfants à se dépasser étant donné qu'ils peuvent compter sur l'appui d'autres enfants. En effet, notre recherche a démontré que le travail à deux ou à trois présente davantage de progrès qu'un travail individuel, ce que Blaye (1989) avait également relevé lors de ses recherches.

Les conflits sociocognitifs des enfants en situations d'écriture

Le travail d'écriture en collaboration permet les conflits sociocognitifs. Ces conflits résultent d'une confrontation d'idées divergentes entre les apprentis scripteurs. En effet, les enseignantes ont relevé que lors des situations d'apprentissage en trio, les enfants risquent davantage d'avoir des idées différentes et ainsi, provoquer des conflits sociocognitifs. À la lumière de nos résultats recueillis à partir des recommandations émises par les enseignantes tout au long de l'expérimentation des pratiques d'orthographe approchées en classe, nous avons remarqué qu'au sein d'une même équipe, il s'avère profitable qu'il n'y ait qu'un seul scripteur. Ce choix favorise les échanges entre les jeunes enfants et suscite des conflits qui les amènent à argumenter leurs opinions et à s'adapter à celles des autres. Dans la démarche des orthographe approchées, la phase 4 (retour collectif) et la phase 5 (présentation de la norme orthographique) permettent aux enfants de trouver réponse à leur conflit et ainsi, de retrouver un équilibre cognitif.

L'approche interactionniste

La présente recherche nous a permis de confirmer que les pratiques d'orthographe approchées favorisent l'apprentissage par la découverte et que cet apprentissage s'avère davantage efficace si l'enseignant soutient et guide les enfants. Ces deux constatations relèvent de la théorie de Bruner (1983). Comme il a été présenté dans le cadre conceptuel, le processus d'étayage a pour but d'aider l'apprenant dans une situation de résolution de problème afin que celui-ci puisse se débrouiller seul par la suite.

Le processus d'étayage et les relations de travail en orthographe approchées

Au regard des remarques formulées par les enseignantes, nous constatons que le processus d'étayage est présent lors des pratiques d'orthographe approchées. En effet, étant donné que ces pratiques invitent de jeunes enfants à écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe à partir de quelques connaissances qu'ils possèdent du système alphabétique, il s'avère important que l'enseignant agisse à titre de guide. Ainsi,

l'enfant peut résoudre des problèmes qu'il n'aurait pu résoudre sans l'aide de l'enseignant. De plus, les enseignantes ont relevé que certains enfants plus habiles peuvent également servir de guide pour les autres enfants. À titre d'exemple, pour les situations d'écriture en trio, l'enseignant peut décider de former les équipes en prenant soin de placer un élève fort dans chacune des équipes afin qu'il puisse aider ses pairs.

Bruner (1983) présente six sous-processus de l'étayage : *l'entrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle et la frustration*, et enfin, *la démonstration*. À partir de la démarche des orthographes approchées que nous avons dégagée, il est possible de démontrer que le concept d'étayage est présent. Par exemple, la première étape de notre démarche est de contextualiser la situation d'écriture. Cette étape fait en sorte que les enfants soient intéressés dès le départ par la situation d'écriture, ce qui correspond au sous-processus d'entrôlement. De plus, la démarche est divisée en six étapes qui permettent de conserver l'intérêt et la motivation des enfants à tenter de trouver la norme orthographique d'un mot, ce qui renvoie au sous-processus du maintien de l'orientation. Enfin, cette démarche correspond au sous-processus du contrôle de la frustration, car elle perçoit l'erreur comme une étape à la construction du savoir et elle s'assure de respecter le rythme d'apprentissage des élèves.

3.1.2. La pertinence des pratiques d'orthographes approchées au préscolaire

À la lumière de nos résultats de recherche et des remarques des enseignantes, nous pouvons affirmer que les pratiques d'orthographes approchées respectent les lignes directrices de l'éducation préscolaire et qu'elles s'avèrent pertinentes pour le développement global de l'enfant, car non seulement elles ont des répercussions sur le plan langagier, mais également sur les plans cognitif, socioaffectif et moteur. De plus, nous constatons que ces pratiques peuvent se marier aux situations d'éveil à l'écrit déjà exploitées par les enseignants de la maternelle et qu'elles ont l'avantage de se réaliser tant en collectif, en petites équipes qu'individuellement.

Il est important de rappeler que le programme est un moyen et non une fin. Les pratiques d'orthographe approchées réalisées au préscolaire devraient s'en tenir au programme. Toutefois, si les questionnements et les réflexions des enfants les amènent à vouloir en connaître davantage sur la langue écrite, il est de la responsabilité de l'enseignant de répondre à leurs besoins et leurs attentes, et ce, même si cela dépasse les attentes prévues à l'éducation préscolaire.

Même si la maternelle a comme mandat d'éveiller et non d'enseigner aux enfants la langue écrite, il est fort probable, qu'en participant à des activités d'écriture d'orthographe approchées, les jeunes scripteurs progressent dans leurs apprentissages à un point tel qu'ils aient besoin de connaître certaines notions pour continuer leur appropriation du principe alphabétique. De ce fait, l'enseignant doit s'adapter au niveau de progression, et ce, même s'il doit répondre à des questions qui sont généralement de l'ordre du premier cycle selon le programme d'études. Spécifions qu'avant même de vouloir respecter le programme, il est fondamental de respecter la progression naturelle d'apprentissage des enfants, ce que les pratiques d'orthographe approchées ont comme principe.

Les situations d'écriture d'orthographe approchées encouragent les enfants à s'approcher le plus possible de la norme orthographique à partir de leur propre connaissance. Cette démarche amène les enfants à réfléchir et à se questionner sur la langue durant les trois temps de la situation d'écriture : le temps de la représentation de la tâche, le temps de la production graphique et le temps d'interprétation du produit écrit (Besse et l'ACLE, 2000), ce qui développe leur habileté à devenir *méta*. Pour aider les enfants à s'approcher de cette norme, il est fondamental d'effectuer un retour avec eux sur la bonne orthographe. Ce retour est souvent le moment où l'enseignant répond aux questions des enfants, questions qui correspondent à des savoirs enseignés au 1^{er} cycle du primaire. Toutefois, il faut garder en tête que si l'enfant pose une question, c'est qu'il a bien vu qu'il lui manque une pièce pour compléter le casse-tête. Donc, ce n'est pas d'aller trop loin que de lui répondre, mais plutôt croire que sa question part d'une réflexion qui l'a amené à vouloir mieux comprendre.

3.1.2.1. Les pratiques d'éveil à l'écrit exploitant les orthographes approchées

Dans notre cadre conceptuel, nous avons présenté quelques pratiques didactiques exploitées dans les classes de maternelles québécoises. Au regard des pratiques déclarées recencées, nous remarquons qu'il est possible d'appliquer la démarche des orthographes approchées dans le cadre de ces pratiques d'éveil à l'écrit.

Plus précisément, nous avons observé qu'il est possible de réaliser le message du matin en y omettant des mots qui feront l'objet de tentatives d'écriture ou d'inviter un enfant à venir écrire seul une phrase du message.

En ce qui concerne la lecture de littérature de jeunesse, nous avons pu noter que l'exploitation des livres s'avère un excellent contexte d'apprentissage pour les orthographes approchées. Par exemple, l'enseignant peut demander aux élèves d'essayer d'écrire le titre du livre ou le nom du personnage principal.

De plus, dans le but que les jeunes enfants reconnaissent et sachent écrire leur prénom, certaines activités d'écriture ont été relevées. Par exemple, l'enseignant peut les inviter à tenter d'écrire les noms des enfants de la classe en orthographes approchées, ou bien, à partir de leur prénom, chercher un mot qui rime et tenter de l'écrire en orthographes approchées.

En ce qui a trait aux jeux symboliques, nous avons remarqué qu'il est possible de mettre à la disposition des enfants des coins d'écriture où ils seront amenés à faire des tentatives d'écriture. Il est important de noter que les tentatives d'écriture doivent, d'une part, favoriser les échanges entre les enfants ou l'enseignant et, d'autre part, favoriser la recherche de la norme. Dans le cas contraire, il s'agira d'une situation d'écriture spontanée.

Les TIC sont de plus en plus à la disposition des classes. Dans la présente recherche, nous avons pu observer qu'il est possible de demander aux enfants d'établir une correspondance électronique avec leur parent ou de leur demander d'écrire un petit

message à l'ordinateur. Une enseignante a relevé que le travail en duo à l'ordinateur s'avère faisable.

Enfin, au préscolaire, les activités de conscience phonologique peuvent prendre différentes formes, notamment à partir de matériel éducatif ou de situations d'apprentissage créées par l'enseignant. Les écrits scientifiques dans le domaine de l'*invented spelling* démontrent que les enfants qui sont invités à vivre des situations d'écriture développent leur conscience phonologique (Rieben, 2003; Vernon et Ferreiro, 1999). Les résultats d'une étude antérieure ont permis de démontrer que les pratiques d'orthographe approchées s'avèrent aussi efficaces qu'un programme de conscience phonologique (Morin, Montésinos-Gelet et Charron, 2004). En effet, étant donné que les enfants doivent essayer d'écrire des mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe, ils se sensibilisent à l'aspect sonore de la langue, ils établissent des liens entre l'oral et l'écrit et ils prennent conscience des composantes du mot (syllabes et sons), et ce, parallèlement à un travail sur les lettres, ce qui, d'après la méta-analyse de Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh et Shanahan (2001), est le contexte le plus profitable pour la réussite ultérieure en lecture.

3.1.2.2. Les regroupements de travail à exploiter lors des pratiques d'orthographe approchées

À la lumière de nos résultats et des remarques formulées par les enseignantes, nous constatons qu'il est possible d'exploiter tous les regroupements de travail, mais qu'il est souhaitable d'instaurer le regroupement collectif préalablement au travail en petites équipes ou au travail en individuel. Sachant que chacun des regroupements est clairement présenté dans le cadre conceptuel et que nous avons pu confirmer les avantages et les inconvénients de chacun, nous allons plutôt nous attarder à discuter la progression dans la mise en place des regroupements de travail.

Tel que présenté dans l'article portant sur la temporalité didactique des pratiques déclarées d'orthographe approchées, l'expérimentation de cette présente recherche a permis de démontrer qu'il est préférable de recourir au regroupement en collectif lors de

la mise en place de ces pratiques. En effet, nous avons remarqué que ce choix de regroupement se justifie par l'importance de modéliser dans un premier temps la démarche didactique aux jeunes enfants afin qu'ils comprennent bien la tâche demandée et qu'ils se familiarisent avec cette démarche qui les amène à participer activement tout au long de la situation d'écriture. Lorsque les enfants semblent maîtriser la démarche et qu'ils se sentent plus à l'aise en ce qui concerne la verbalisation de leurs choix orthographiques et leurs stratégies d'écriture, il est possible et souhaitable de demander aux enfants d'effectuer les situations d'écriture en petites équipes de travail. De plus, il est possible de faire travailler les apprentis scripteurs individuellement, mais ce regroupement ne permet pas d'échange, ce qui rend la tâche moins profitable. Toutefois, il faut mentionner que le travail en solo permet à l'enseignant d'évaluer l'enfant dans son développement orthographique et de le situer dans ses préoccupations de jeune scripteur.

En résumé, l'examen des pratiques déclarées d'orthographe approchées recueillies nous permet de dire que ces pratiques s'appuient sur certaines assises théoriques valorisées par le courant *cognitivist* et le courant *constructivist*, plus précisément le courant socioconstructiviste. De plus, malgré le fait que les enfants soient invités à écrire même s'ils ne connaissent pas l'ensemble des lettres de l'alphabet, ces situations d'écriture demeurent des activités d'éveil et elles respectent le programme éducatif.

3.2. La progression d'enseignement des pratiques déclarées d'orthographe approchées

En formulant ce deuxième objectif, nous voulions en venir à décrire la progression des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes tout au long d'une année scolaire. Nous avons répondu à cet objectif en examinant la progression d'enseignement que chacune des enseignantes a instauré lors des 25 semaines d'expérimentation. Comme cette recherche se voulait en quelque sorte exploratoire, étant donné qu'aucune recherche ne s'était intéressée à cet objet d'étude, les enseignantes ont fait des essais et des erreurs avant de trouver une progression d'enseignement qui correspond à la progression d'apprentissage des élèves. Lors du

suivi de groupe, les enseignantes émettaient verbalement leurs recommandations sur leur façon d'ajuster leur progression. Ces recommandations ont permis de proposer une progression d'enseignement correspondant davantage à la progression d'apprentissage des élèves. Pour discuter les résultats de cet objectif, nous allons mettre en lien à la fois la progression d'enseignement qu'il a été possible de décrire à partir de la recension des pratiques déclarées des enseignantes et de la progression d'enseignement souhaitable de ces pratiques, soit celle qui a pris forme à la suite des recommandations orales et écrites des enseignantes, avec les trois descripteurs du contrat didactique.

3.2.1. Le contrat didactique des pratiques d'orthographe approchées

Le concept de contrat didactique a fait l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de la didactique des mathématiques, mais il fait figure de parent pauvre en ce qui concerne la didactique du français. Le contrat didactique relève de la théorie de la transposition didactique qui se définit comme l'étude de la transformation d'un objet de savoir en un objet d'enseignement qui, à son tour, se transformera en un objet d'apprentissage. Ce concept se compose de trois descripteurs : la *topogenèse* qui renvoie aux interactions dynamiques entre l'enseignant et l'enseigné, la *mésogenèse* qui relève de l'aménagement d'un dispositif de travail et la *chronogenèse* qui correspond à l'évolution temporelle des objets de savoir.

Au regard des résultats de notre recherche et des rétroactions fournies par les enseignantes pendant et à la suite de l'expérimentation, il est possible de proposer une progression des pratiques d'orthographe approchées qui en favorise la réalisation.

3.2.1.1. La topogenèse

À la suite de l'expérimentation des pratiques d'orthographe approchées, nous avons conclu que lors de ces situations d'écriture, l'enseignant n'est pas seulement celui qui distribue le savoir. En effet, les enseignantes ont relevé que la construction du savoir peut se réaliser entre enseignant-enfants et entre enfants-enfants. Cette constatation nous amène à croire que lors des situations d'écriture en orthographe approchées le processus d'étayage (Bruner, 1983) est présent et pertinent, et ce, lors des trois temps de

la situation d'écriture : le temps de la représentation de la tâche, le temps de la production graphique et le temps d'interprétation du produit écrit (Besse et l'ACLE, 2000). Lors des modélisations, l'enseignant joue généralement seul le rôle d' "étayeur". Toutefois, lorsque les élèves en viennent à faire des tentatives d'écriture en petites équipes, il en est autrement. En effet, quoique l'enseignant continue de fournir un étayage aux enfants qui en ont besoin, certains enfants considérés plus compétents en viennent à jouer le rôle d'"étayeur" au sein de leur équipe de travail, si certains élèves ont besoin d'un support pour réussir la tâche d'écriture.

Pour favoriser cette construction, il est ressorti qu'il s'avère essentiel de modéliser la démarche d'écriture afin que les jeunes scripteurs comprennent la tâche demandée et les échanges souhaités. Cette modélisation s'effectue en collectif et il est important de noter qu'elle nécessite un apport plus grand de la part de l'enseignant considérant qu'il présente la démarche aux jeunes scripteurs et qu'il oralise les processus mentaux qu'il effectue lors de la production graphique du mot qui fait l'objet de l'activité d'écriture. Les situations d'apprentissage par modélisation peuvent être conservées durant toute l'année. Toutefois, lorsque les enfants ont compris la démarche, il est souhaitable de réaliser les pratiques d'orthographe approchées en petites équipes de travail afin de leur faire vivre des petits projets d'écriture de façon autonome et qui favorise un plus grand nombre d'échanges des stratégies étant donné le nombre peu élevé d'enfants au sein d'une même équipe, soit trois ou deux enfants par équipe.

À la lumière des remarques des enseignantes en ce qui concerne le travail en petites équipes, les jeunes scripteurs semblent travailler de façon plus efficace lorsqu'ils se voient attribuer un rôle dans l'équipe. Cette distribution des rôles⁴⁷ leur permet de s'engager davantage dans la situation d'écriture. Il est important de rappeler qu'au sein d'une même équipe, les échanges sont plus nombreux lorsqu'un seul enfant est nommé scripteur.

⁴⁷ Par exemple, l'enseignant peut distribuer comme rôle celui de scripteur, c'est-à-dire celui qui a pour rôle d'écrire la tentative d'écriture commune de l'équipe, de responsable de l'alphabet aide-mémoire, c'est-à-dire celui qui s'occupe d'apporter la feuille présentant les lettres de l'alphabet (majuscule et minuscule) et du gardien du temps s'assure que la tâche d'écriture respecte le temps prescrit par l'enseignant.

3.2.1.2. *La mésogenèse*

Considérant qu'il faut utiliser une démarche précise pour résoudre un problème en mathématiques, nous avons pensé qu'il pourrait en être de même avec les pratiques d'orthographe approchées étant donné qu'elles prennent des allures de situations d'apprentissage par résolution de problèmes linguistiques (Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005).

À partir de la recension des pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes, nous avons développé une démarche didactique composée de six phases qui s'insère dans la démarche d'apprentissage *préparation, réalisation et intégration* (Tardif, 1992) et qui encourage le transfert des connaissances. Cette démarche représente le dispositif de travail pour l'enseignant et les élèves lorsqu'ils réalisent des situations d'écriture en orthographe approchées.

De plus, à partir des commentaires des enseignantes, nous avons remarqué que cette démarche didactique est accompagnée de gestes d'enseignement qui favorisent la réussite des enfants dans la tâche d'écriture qui consiste à s'approcher de la norme orthographique d'un mot à partir des connaissances que les jeunes enfants d'âge préscolaire détiennent sur le système alphabétique. Ces gestes d'enseignements sont les suivants : 1) l'enseignant place les élèves dans un contexte significatif où ils sont amenés à se servir de la langue écrite, 2) l'enseignant se met à l'écoute des représentations des élèves par rapport à la langue écrite (connaissances antérieures), 3) l'enseignant valorise ce qui est construit par l'enfant, 4) l'enseignant encourage l'élève à être réflexif par rapport à la langue écrite, et enfin, 5) l'enseignant amène les élèves à partager leurs connaissances et leurs stratégies d'écriture.

3.2.1.3. *La chronogenèse*

La démarche didactique des orthographe approchées permet à l'enseignant d'éveiller progressivement les élèves à la langue écrite, ce qui les place dans la zone d'accommodation qui correspond à la zone prochaine de développement théorisée par

l'approche vygotkienne en ce qui concerne l'aspect social de l'apprentissage. Comme le précisent Saada-Robert et Balslev (2004b), « c'est le moment où le déséquilibre entre le savoir proposé et les connaissances déjà acquises de l'apprenant est le plus bénéfique à l'apprentissage, dans la mesure où les conflits intra ou intersubjectifs, les problèmes, les contradictions, les lacunes, les arguments, les défis, sont pleinement pris en compte, alors qu'ils sont ignorés avant ou résolus ensuite » (p.3). De plus, lors des situations d'écriture, l'enseignant ajuste son temps d'enseignement aux écrits et aux verbalisations des enfants. Par exemple, si les enfants commencent à se rendre compte que certains sons ne peuvent se transcrire par une seule lettre, l'enseignant pourra proposer aux enfants des mots avec des sons complexes, ce qui les amènera à vouloir comprendre comment il est possible d'écrire ces sons.

À la lumière des propos des enseignantes recueillis pendant et à la suite de l'expérimentation, nous avons constaté que lors des situations d'écriture en collectif et en petits groupes, les enseignants ne sont pas les seuls à gérer le temps didactique. En effet, il semble que même s'ils ont la tâche de planifier le savoir tout au long de l'année scolaire, ils partagent cette responsabilité avec des élèves dits chronogènes, c'est-à-dire des élèves qui, par leurs interventions et leur soutien auprès des autres élèves lors des situations d'écriture, favorisent la progression de l'enseignement. À titre d'exemple, les jeunes scripteurs chronogènes guident les autres élèves en oralisant leur processus réflexif concernant leurs stratégies d'écriture et leurs choix orthographiques lors de la troisième phase (tentative d'écriture et échanges de stratégies) et de la quatrième phase (retour collectif).

De plus, la présente recherche nous a permis de démontrer que peu importe la durée et la fréquence de pratiques d'orthographe approchées réalisées par semaine, il faut noter que ces variables didactiques doivent être en lien avec l'intérêt et le temps d'écoute des enfants. Même si les résultats de notre recherche ne démontrent pas une différence statistiquement significative entre les cinq classes en ce qui concerne le nombre de pratiques déclarées par semaine et les répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les enfants, nous constatons que plus la fréquence de pratiques par

semaine est élevée, plus les élèves développent leurs préoccupations relatives au principe alphabétique.

En résumé, en examinant les pratiques déclarées d'orthographe approchées sous l'angle des trois descripteurs du contrat didactique, nous observons que ces pratiques accordent de l'importance à la progression enseignante et à la progression d'apprentissage (rythme d'apprentissage des élèves). À la lumière de nos résultats, nous croyons, à l'instar de Pourquoi (2000), que lors des situations d'écriture, les élèves "suivent" une progression et que le rôle de l'enseignant est de suivre la progression des apprenants en prenant soin d'ajuster le contenu des savoirs à enseigner.

3.3. L'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire

En formulant ce troisième objectif de recherche, nous voulions examiner si ces pratiques déclarées ont des répercussions chez les enfants d'âge préscolaire en ce qui concerne leur compréhension du principe alphabétique. Cet objectif nous conduit à examiner, à la lumière des études s'intéressant au rapport à l'écrit chez le jeune enfant, les résultats de nos sujets à l'épreuve d'écriture individuelle d'orthographe approchées (prétest et post-test), qui consistait à écrire six mots possédant des caractéristiques orthographiques différentes (riz, ami, chapeau, cerise, éléphant et macaroni). Pour répondre à notre objectif, nous discuterons les résultats de nos sujets (N=65) au regard des recherches qui se sont intéressées au développement orthographique des jeunes enfants.

3.3.1. Les préoccupations des jeunes scripteurs

Comme nous en faisons état dans notre cadre conceptuel, nombreuses sont les recherches menées auprès des jeunes enfants du préscolaire et du début du primaire qui ont eu recours aux écritures inventées pour comprendre la nature et l'évolution des rapports que les enfants entretiennent avec la langue écrite (Besse et l'ACLE, 2000; Chomsky, 1971, 1975, 1979; Read, 1971, 1986; Ferreiro, 1980, 1984; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro et Teberosky, 1982; Jaffré, 2000; Montésinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002).

De ces études, les recherches menées par Montésinos-Gelet l'ont amenée à enrichir le modèle de développement de l'écrit de Besse et l'ACLE (2000). Ce modèle est composé de quatre types de préoccupations : *les préoccupations visuographiques, les préoccupations sémiographiques et lexicales, les préoccupations relatives au principe alphabétique* et, enfin, *les préoccupations orthographiques*. Dans la présente recherche, nous avons retenu ce modèle de développement de l'écrit qui, contrairement au modèle étagé de Ferreiro, démontre que les enfants peuvent posséder plusieurs préoccupations et que leur développement ne s'effectue pas par stade chronologique. Au regard des traces écrites des enfants lors des épreuves d'orthographe approchées, nous avons remarqué que les productions écrites des enfants ne sont pas les mêmes d'un mot à l'autre, ce qui permet de penser que, pour produire les mots demandés, le jeune scripteur fait appel à différentes préoccupations, ce qui va dans le même sens que les recherches de Montésinos-Gelet (1999).

3.3.3.1. *Les critères reliés aux préoccupations relatives au principe alphabétique*

Nous intéressant spécifiquement aux préoccupations relatives au principe alphabétique, nous avons analysé les productions écrites des enfants à partir de quatre critères concernant la construction de la dimension phonogrammique : *l'extraction phonologique, la combinatoire phonologique, l'exclusivité graphémique et la conventionnalité phonogrammique*. Comme nous les avons présentés dans le troisième article de cette thèse, nous rappelons que ces critères proviennent du modèle descriptif élaboré par Montésinos-Gelet (1999).

Intéressée par la dimension phonogrammique, Morin (2002) a mené une recherche sur le développement orthographique auprès de 202 enfants francophones d'âge préscolaire. À la fin de l'année scolaire, elle a administré aux sujets la même épreuve d'orthographe approchées que celle de notre recherche. Toutefois, il est important de noter que ces enfants n'avaient participé à aucune situation d'écriture en orthographe approchées. En comparant les résultats en fin d'année de nos sujets (N=65) ayant participé à des pratiques d'orthographe approchées aux résultats de fin d'année des sujets de Morin

(2002), qui n'ont pas participé à ce type de pratiques, nous observons que nos sujets sont davantage habiles en ce qui concerne la compréhension du principe alphabétique.

Plus précisément, en ce qui concerne l'extraction phonologique, nous remarquons que 17,82 % des sujets de la recherche de Morin, en fin d'année, sont capables d'extraire plus de la moitié des phonèmes attendus (27 phonèmes), comparativement à 60 % chez nos sujets, dont 10,77 % des sujets extraient tous les phonèmes. Ce résultat de recherche permet de démontrer que les pratiques d'orthographe approchées aident considérablement les enfants en ce qui concerne leur capacité à identifier des phonèmes et à les transcrire à l'écrit. Ce résultat permet de croire que plus de la moitié de nos sujets commencent à comprendre ou comprennent déjà que l'écrit et l'oral sont liés. Étant donné que la capacité à extraire est fortement reliée aux habiletés métaphonologiques, notamment la manipulation d'unités sonores telles que les syllabes, les rimes, les phonèmes, nous pouvons dire que les pratiques d'orthographe approchées développent la conscience phonologique des élèves.

Pour ce qui est de la combinatoire phonologique, en fin d'année, 5,94 % des sujets de la recherche de Morin (2002) sont capables de combiner plus de la moitié des combinaisons voyelle-consonne attendues (12 combinaisons), comparativement à 41,54 % de nos sujets, dont 9,23 % effectuent les 12 combinaisons. Ce résultat permet d'avancer que les pratiques d'orthographe approchées permettent aux jeunes scripteurs de développer une compréhension plus abstraite du principe alphabétique, ce qui leur permet de faire des manipulations linguistiques plus avancées telles que combiner les unités phonologiques à l'intérieur des syllabes.

Sur le plan de l'exclusivité graphémique, 8,91 % des sujets de la recherche de Morin (2002) en fin d'année peuvent être qualifiés de scripteurs totalement exclusifs, comparativement à 12,31 % chez nos sujets. La comparaison des résultats permet de démontrer que les situations d'écriture en orthographe approchées permettent aux enfants de développer une meilleure compréhension du principe alphabétique du français écrit et, lors de production graphique de mots, d'éviter d'ajouter des lettres

inutiles dans un souci quantitatif. Observons que ce critère est celui pour lequel nous observons le moins d'écart entre nos résultats et ceux de Morin (2002). Cette observation peut s'expliquer par le fait que les orthographe approchées sont des pratiques didactiques qui respectent le développement de l'enfant, c'est-à-dire que ces pratiques amènent l'enseignant à observer et à faire observer à l'enfant ce qui est construit et non ce qui lui reste à construire. Donc, si l'enfant écrit de façon non exclusive, c'est probablement parce qu'il n'a pas encore construit cet apprentissage, ce qui fait que l'enseignant n'exigera pas de lui qu'il écrive de façon exclusive.

Enfin, 10 % des sujets de la recherche de Morin (2002) sont capables de produire plus de 20 phonogrammes conventionnels sur une possibilité de 27 phonèmes, comparativement à 32,31 % chez nos sujets. Encore là, ce résultat confirme que les pratiques d'orthographe approchées favorisent l'appropriation du principe alphabétique chez les jeunes enfants de la maternelle.

En résumé, la comparaison de nos résultats à ceux de la recherche de Morin (2002) vient démontrer clairement que les pratiques d'orthographe approchées réalisées au préscolaire permettent aux apprentis scripteurs d'avoir une meilleure compréhension du principe alphabétique. En effet, dans la démarche didactique que nous avons conçue, la phase 5 (présentation de la norme orthographique) permet aux enfants d'observer ce qu'ils ont déjà construit en ce qui concerne la langue écrite et d'apprendre de nouvelles notions en ajoutant ou modifiant les schèmes qu'ils possèdent. Nos résultats viennent enrichir le domaine de recherches qui s'intéresse aux orientations didactiques qui favorisent le développement orthographique en démontrant qu'il est possible d'éveiller les enfants d'âge préscolaire à plusieurs aspects entourant la langue écrite, notamment le principe alphabétique, et ce, à partir d'un seul type de situations d'éveil à l'écrit, soit les pratiques d'orthographe approchées.

3.3.2. Les pratiques d'orthographe approchées, la conscience phonologique et la reconnaissance de lettres

Dans notre recension des écrits présentée dans le cadre conceptuel, les recherches menées sur les pratiques d'écriture inventées (orthographe approchées) ont démontré que ces pratiques ont des répercussions positives sur le développement des habiletés métaphonologiques des jeunes enfants. En effet, nos résultats de recherche présentés précédemment vont dans le même sens que ceux de l'étude de Clarke (1988) et Windsor et Pearson (1992). Notre étude vient confirmer que les jeunes enfants qui participent à des situations d'écriture en orthographe approchées travaillent la correspondance phonèmes-graphèmes, ce qui les amène à développer des habiletés métaphonologiques qui les soutiendront dans leur apprentissage de la langue écrite au primaire. À la lumière de cette constatation, il est souhaitable d'encourager les pratiques d'orthographe approchées dès le préscolaire.

En plus de travailler la conscience phonologique, nos résultats de recherche permettent de confirmer que ces pratiques offrent la chance de travailler la reconnaissance des lettres. En effet, pour écrire les mots, les jeunes enfants veulent connaître le nom et le son des lettres. À l'instar de Ehri *et al.* (2001), qui croit qu'un travail de conscience phonologique est plus efficace lorsqu'il est accompagné de travail de reconnaissance de lettres, notre étude vient démontrer qu'il est possible de travailler ces deux habiletés par la pratique des orthographe approchées.

3.4. L'étude de l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes

Enfin, en formulant notre quatrième objectif, nous voulions étudier l'impact des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique d'élèves du préscolaire en fonction des différentes classes, c'est-à-dire que nous voulions étudier les résultats en fonction des classes étant donné que chacune des enseignantes a exploité différemment les pratiques d'orthographe approchées. Sachant que les recherches antérieures sur le concept d'*invented spelling* se

sont intéressées à comparer des classes réalisant ce type de pratiques à des classes réalisant d'autres types de pratiques (traditionnelle, copie de mots, etc.) et que notre recherche s'est voulue novatrice en comparant exclusivement des classes réalisant toutes des pratiques d'orthographe approchées, notre discussion se réalisera au-delà du cadre conceptuel.

3.4.1. L'originalité de notre recherche

Comparativement aux autres recherches réalisées dans le domaine qui ont comparé des classes réalisant des pratiques d'orthographe approchées à d'autres classes réalisant d'autres types de pratique, notre recherche a voulu approfondir cet objet d'étude en comparant cinq classes où, dans chacune d'elles, ont lieu des pratiques d'orthographe approchées différentes. Ce choix méthodologique se justifie par le manque de documentation dans les écrits scientifiques en ce qui concerne la mise en œuvre concrète de ces pratiques qui prennent la forme de situations d'écriture par résolutions de problèmes linguistiques.

L'originalité de notre recherche réside dans le fait que non seulement elle nous permet d'évaluer les répercussions que ces pratiques ont sur les jeunes enfants en ce qui concerne la langue écrite, mais surtout de relever les conditions d'apprentissage qui permettent aux pratiques d'orthographe approchées d'être efficaces. Au regard de l'ensemble de nos résultats de recherche, il nous a été possible de démontrer que les pratiques d'orthographe approchées peuvent être exploitées de différentes façons, pratique suscitant des apprentissages ou pratique évaluative, tout en respectant sensiblement des principes d'enseignement et une démarche didactique de base.

3.4.2. Les profils enseignants

Comme elles ont été présentées dans le premier article de cette thèse, les pratiques déclarées de chacune des enseignantes se différencient selon diverses variables, notamment la fréquence par semaine, la durée de chacune des pratiques, le regroupement de travail et, enfin, les objectifs didactiques visés. À la lumière des

résultats de la présente recherche, il nous semble que la fréquence par semaine et le regroupement de travail sont deux facteurs à considérer dans la mise en place des pratiques d'orthographe approchées.

En effet, même si nos résultats ne sont pas statistiquement significatifs lorsque nous avons comparé les résultats des cinq classes, nous émettons l'hypothèse que plus l'enseignant réalise régulièrement, voire quotidiennement, des situations d'écriture en adoptant la démarche des orthographe approchées avec ses élèves, plus ceux-ci développeront une meilleure compréhension du principe alphabétique. Il serait intéressant, dans le cadre d'une recherche future, de valider cette hypothèse.

En comparant les cinq enseignantes en fonction de la fréquence qu'elles consacrent par semaine aux pratiques d'orthographe approchées, cela nous a permis de dégager trois profils enseignants : 1) *pratique enseignante quotidienne* (enseignante 1), 2) *pratique enseignante hebdomadaire* (enseignantes 3, 4 et 5) et 3) *pratique enseignante mensuelle ou pratique évaluative* (enseignante 2). Les deux premiers profils enseignants renvoient à l'idée que les enseignantes perçoivent davantage les orthographe approchées comme pratique enseignante et le troisième profil renvoie plutôt à l'idée que l'enseignante perçoit les orthographe approchées comme pratique évaluative.

Les deux premiers profils se caractérisent par le fait qu'elles privilégient davantage les situations d'écriture collectives et/ou en petits groupes, ce qui va dans le sens de la réforme scolaire actuelle. Le troisième profil se caractérise plutôt par le fait que l'enseignante favorise davantage le travail individuel qui permet d'évaluer précisément chacun des enfants dans son développement orthographique.

En résumé, la comparaison de différentes classes réalisant différemment les pratiques d'orthographe approchées nous démontre que ces pratiques peuvent s'intégrer dans la routine quotidienne ou bien se dérouler une à deux fois par semaine. Le choix de la fréquence repose sur l'objectif éducatif que l'enseignant convoite, soit celui de pratiques enseignantes ou d'évaluation. Dans l'optique que ces situations d'écriture se veulent une

pratique enseignante, il est à noter que plus la fréquence de pratiques par semaine est élevée, plus les élèves s'améliorent, notamment en ce qui concerne leur compétence à écrire, à verbaliser leurs stratégies et à travailler en équipe.

CONCLUSION

À la suite de notre discussion sur nos principaux résultats en lien avec nos objectifs de recherche, nous voulons dans cette conclusion présenter les limites de notre recherche, les retombées de notre projet doctoral dans le domaine de la recherche scientifique et dans le domaine de la pratique professionnelle. De plus, au terme de cette étude, nous présenterons les perspectives de recherches qui se dessinent.

Cette thèse qui avait comme première visée de documenter les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de préscolaire nous a permis de répertorier un bon nombre de pratiques déclarées, de concevoir une démarche didactique qui régularise la réalisation de ces situations d'écriture et de décrire, voire de proposer, une progression d'enseignement qui semble favoriser l'appropriation du principe alphabétique chez les jeunes enfants.

De plus, notre recherche avait comme deuxième visée d'examiner les répercussions de ces pratiques sur l'appropriation du principe alphabétique chez des enfants d'âges préscolaires. Cette évaluation a permis de démontrer que ces pratiques de résolution de problèmes linguistiques permettent aux jeunes scripteurs, avant l'enseignement formel de l'écrit, de progresser dans leurs préoccupations relatives au principe alphabétique et de développer des habiletés métaphonologiques qui favoriseront leur réussite en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au début de l'école primaire.

1. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de notre recherche, malgré les nombreuses précautions prises pour éviter les biais et conserver une rigueur méthodologique, nous identifions quand même certaines limites. Tout d'abord, les pratiques déclarées d'orthographe approchées recueillies lors de cette étude sont des pratiques déclarées et non des pratiques effectives. Une observation des pratiques combinée à l'entretien semi-dirigé hebdomadaire aurait peut-être permis de rendre compte de façon encore plus précise la démarche didactique des orthographe approchées. Toutefois, considérant qu'aucune recherche n'avait documenté ces pratiques, nous avons cru pertinent d'aborder l'objet d'étude sous un angle macroanalytique dans un premier temps. De plus, rappelons que pour valider les

pratiques qu'elles ont déclarées, nous avons demandé aux enseignantes de conserver les traces écrites des enfants de chacune des pratiques et de nous les fournir comme preuves à l'appui. Ces preuves ont permis de s'assurer que nous avons recueilli "le faire" et non "le dire" comme le soulignent Cambon et Lurçat (1981).

De plus, le peu de sujets par classe dans cette étude (un minimum de 10 sujets et un maximum de 16 sujets par classe) constitue une limite à considérer dans l'interprétation des résultats des analyses de variance. En effet, si chacune des classes avait été constituée d'un plus grand nombre de sujets, les résultats auraient pu s'avérer statistiquement significatifs. À notre avis, d'autres études composées d'un nombre plus élevé de sujets pourraient venir confirmer nos résultats et rendre statistiquement significatifs les résultats. Toutefois, il faut se demander si cela s'avère possible étant donné que les classes de maternelle sont généralement constituées d'une vingtaine d'enfants.

Dans le domaine des recherches en éducation, il s'avère pratiquement impossible de contrôler toutes les variables. Dans le cadre de notre recherche, certaines variables n'ont pu être contrôlées et elles ne peuvent passer sous silence. Ces limites correspondent aux variables susceptibles d'avoir une influence sur le développement de l'enfant. En effet, malgré le fait que nous avons contrôlé les variables cognitives et langagières auprès des enfants, nous n'avons pas contrôlé la variable socio-affective, ce qui aurait pu nous renseigner sur la motivation de chacun des enfants à s'éveiller à l'écrit. Dans une future recherche sur le sujet, il serait intéressant d'évaluer la motivation à l'aide de l'instrument Évaluation de la motivation en lecture au préscolaire (Armand et Montésinos-Gelet, 2005). En ce qui concerne les enseignantes, nous n'avons pas contrôlé certaines variables telles que le nombre d'années d'enseignement, le nombre d'années d'enseignement spécifique au préscolaire, leur profil personnel, la formation continue dont elles ont bénéficié, etc. Toutefois, rappelons que les cinq enseignantes étaient engagées dans un processus de formation continue sur l'émergence de l'écrit qui avait commencé un an avant de collaborer à cette étude et qu'elles avaient reçu une formation

dispensée par Isabelle Montésinos-Gelet qui se voulait un préalable obligatoire à la participation à ce projet.

Enfin, considérant que notre étude s'est intéressée exclusivement aux effets des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique chez de jeunes enfants, il semblerait pertinent que d'autres études s'intéressent aux effets de ces pratiques sur le développement des préoccupations visuographiques, des préoccupations sémiographiques et lexicales et des préoccupations orthographiques. Assurément, cela permettrait de dresser un portrait complet des répercussions de ces pratiques sur les différentes préoccupations d'un jeune scripteur.

En dépit de ces limites, notre étude a démontré la richesse des recherches en situation et de la pertinence des orthographe approchées comme pratiques d'éveil à l'écrit au préscolaire

2. LES RETOMBÉES DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE

Au regard des orthographe approchées comme nouvelle orientation didactique qui favorise le développement orthographique chez les jeunes enfants, la présente recherche a permis d'explicitier le *comment* et le *pourquoi* de l'exploitation de ces pratiques comme éveil à la langue écrite au préscolaire. Sachant que les recherches sur les orthographe approchées sont peu nombreuses et qu'elles commencent à se faire connaître au Québec depuis quelques années seulement, nous estimons que nous avons éclairé sous un nouvel angle cet objet d'étude. Notamment, à l'instar d'autres recherches qui se sont intéressées à comparer les effets de ces pratiques à d'autres types de pratiques enseignantes (traditionnelle, copie de mots, etc.), nous avons innové en comparant différentes classes réalisant différemment des pratiques d'orthographe approchées, de même que nous avons documenté ces pratiques, ce qui nous a permis de dégager une démarche didactique et de proposer une progression d'enseignement efficace. Ce projet de recherche peut servir de tremplin pour d'autres études s'intéressant aux orientations didactiques pour favoriser le développement orthographique.

Au-delà de la documentation et l'évaluation de ces pratiques, cette recherche a permis de confirmer les résultats de recherches qui affirment que les enfants ont déjà des connaissances antérieures reliées à la langue écrite avant même l'enseignement formel de celle-ci et que leur production écrite révèle une véritable compétence d'écriture antérieure à toute production normée (Besse et l'ACLE, 2000 ; Chomsky, 1971, 1975, 1979; Read, 1971, 1986 ; Ferreiro, 1980, 1984 ; Ferreiro et Teberosky, 1982 ; Jaffré, 2000 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2001). Par ailleurs, cette étude vient enrichir les connaissances actuelles que nous avons concernant l'importance de développer dès l'éducation préscolaire le principe alphabétique afin de favoriser chez un plus grand nombre d'élèves la réussite de l'apprentissage de la langue écrite au primaire.

L'expérience de cette présente recherche en situation confirme l'importance d'impliquer les enseignants dans les projets. À l'instar des nombreux chercheurs qui ont privilégié les recherches qui permettent la collaboration entre enseignants et chercheurs (voir sous la direction de Desgagné et Bednarz la recension dans le numéro XXXI de la Revue des Sciences de l'éducation, 2005 ; Rieben, 2000; Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak et Veuthey, 2003; Saada-Robert et Balslev, 2002), nous pensons que cette originalité méthodologique nous a permis d'alimenter le savoir scientifique et le savoir professionnel propre au développement du rapport à l'écrit chez les jeunes scripteurs.

Enfin, cette recherche doctorale ouvre la discussion sur l'importance de mettre davantage l'accent sur les expériences littéraires dans les classes québécoises de préscolaire.

3. LES RETOMBÉES DANS LE DOMAINE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Outre les retombées dans le domaine de la recherche, cette étude a permis des apports dans le domaine des orientations didactiques. De prime abord, cette recherche rejoint bien les attentes du nouveau curriculum implanté depuis peu sur la scène scolaire québécoise. En effet, cette recherche soutient les enseignants dans l'application du

nouveau programme qui recommande à ceux-ci de réaliser des enseignements riches, diversifiés et favorables à la réussite de l'apprentissage de l'écrit.

En plus de favoriser l'appropriation de la langue écrite, les pratiques d'orthographe approchées permettent de développer certaines composantes dans chacune des six compétences à atteindre à l'éducation préscolaire, de même que des savoirs essentiels. De plus, il est à noter que les pratiques d'orthographe approchées respectent également des principes éducatifs qui peuvent être transférables dans les autres disciplines telles que placer les enfants dans une situation d'apprentissage contextualisée, encourager la réflexion chez les apprenants, etc. Les résultats obtenus par cette étude permettent de suggérer des pistes qui amélioreront les activités d'éveil à l'écrit à la maternelle.

En lien avec les résultats de notre premier objectif - décrire et catégoriser les pratiques déclarées d'orthographe approchées des enseignantes du préscolaire -, nous avons conçu une démarche didactique qui permettra de soutenir les enseignants du préscolaire et même du primaire dans l'instauration de ces pratiques dans leur classe. De plus, la progression enseignante que nous proposons d'adopter durant l'année permettra de rendre plus efficaces ces pratiques et, par la même occasion, respecter le rythme d'apprentissage des jeunes enfants (progression d'apprentissage).

Enfin, cette présente recherche en situation a permis de démontrer à des enseignantes que la participation active à un projet de recherche se veut une formation continue enrichissante qui a comme avantage d'être personnalisée.

4. LES PERSPECTIVES QUANT AUX RECHERCHES À VENIR

L'objet de recherche auquel nous nous sommes intéressée, *les pratiques enseignantes d'orthographe approchées*, a très peu été investigué, ce qui nous conduit à de nombreuses pistes de recherche.

En ce qui concerne les effets des pratiques déclarées d'orthographe approchées sur les préoccupations relatives au principe alphabétique, il pourrait être intéressant d'évaluer à

long terme si ces effets ont des répercussions sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au premier cycle du primaire. De plus, étant donné que cette recherche évaluait chez les enfants les effets sur l'appropriation du principe alphabétique, il serait pertinent de se pencher, lors de futures recherches, sur les effets des pratiques d'orthographe approchées sur les autres préoccupations des apprentis scripteurs, soit les préoccupations visuographiques, les préoccupations sémiographiques et lexicales et les préoccupations orthographiques. Toujours en ce qui concerne les effets des pratiques, il serait souhaitable d'évaluer la motivation des enfants en ce qui concerne l'appropriation de la langue écrite avant et après l'instauration des situations d'écriture en orthographe approchées en classe. Ainsi, il serait possible d'examiner si ces pratiques ont une influence auprès des élèves du préscolaire en ce qui concerne leur motivation à s'approprier l'écrit.

Au regard de la démarche didactique des orthographe approchées conçue dans cette thèse, nous avons ressorti cinq grands principes éducatifs que les enseignants adoptent lors de ces pratiques pour soutenir et rendre plus actifs les élèves dans leur appropriation de la langue écrite. Ces principes correspondent à des gestes d'enseignement. Ces cinq gestes sont les suivants : l'enseignant 1) place les élèves dans un contexte significatif où ils sont amenés à se servir de la langue écrite, 2) se met à l'écoute des représentations des élèves par rapport à la langue écrite (connaissances antérieures), 3) valorise ce qui est construit par l'enfant, 4) encourage l'élève à être réflexif par rapport à la langue écrite, et enfin, 5) amène les élèves à partager leurs connaissances et leurs stratégies d'écriture. Dans une continuité de réflexion, étant donné que ces gestes ont été relevés à partir de l'analyse d'un type de pratiques spécifiques (les orthographe approchées), il serait pertinent d'observer si ces gestes d'enseignement se manifestent chez les enseignants lors d'autres situations d'éveil à l'écrit (exploitation de littérature jeunesse, travail de la conscience phonologique, etc.) que celles des orthographe approchées.

Par ailleurs, en ce qui concerne la progression d'enseignement, les écrits scientifiques relèvent que le concept de contrat didactique a été étudié par de nombreux chercheurs dans le domaine de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1990; René De Cotret

et Giroux, 2003; Sarrazy, 1995), mais peu par des chercheurs en didactique du français. À la lumière de cette constatation, il serait pertinent que d'éventuelles recherches tentent de décrire la progression annuelle d'autres pratiques enseignantes reliées à l'éveil à l'écrit ou à l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture. En effet, en tentant de décrire une progression enseignante efficace d'une pratique donnée, il sera possible de répondre davantage à la progression d'apprentissage des élèves et favoriser ainsi les chances de réussites des élèves.

Enfin, en considérant que ce présent projet de recherche en situation a été une réussite pour les chercheuses et les enseignantes, il s'avère fondamental que les chercheurs en éducation impliquent davantage les enseignants dans leurs recherches lorsque leur objet d'étude s'y prête. Au regard des résultats obtenus dans notre recherche en ce qui a trait à la collaboration entre chercheuses et praticiennes, il paraît plus que souhaitable de privilégier ce type de recherches si le sujet d'étude porte sur les pratiques enseignantes. Bien que nécessitant beaucoup de temps et d'implication, une telle recherche se révèle enrichissante pour le domaine scientifique et pour le domaine professionnel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Allal, L., Bétrix-Köhler, D., Rieben, L., Barbey Rouiller, Y., Saada-Robert, M., et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Alves Martins, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. Dans G. Chauveau, M. Rémond., et E. Rogovas-Chauveau, *L'enfant apprenti lecteur : l'entrée dans le système écrit* (pp.73-82). Paris : L'Harmattan INRP.
- Angoujard, A. (1994). Identifier des problèmes et les résoudre. Dans A. Angoujard, (Ed.), *Savoir orthographier* (pp. 58-74). Paris: Hachette.
- Armand, F., et Montésinos-Gelet, I. (2005). *Instrument de l'évaluation de la motivation en lecture au préscolaire*. Montréal : L'école montréalaise.
- Atkinson, R.C., et Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. Dans K.W. Spence, et J.T. Spence (Eds.), *Advances in the psychology of learning and motivation: research and theory* (Vol. 2, pp.89-195). New York: Academic Press.
- Auzias, M., Casati, I., Cellier, C., Delaye, R., et Verleure, F. (1977). *Écrire à 5 ans ?*. Paris : Presses universitaires de France.
- Badiou, P. (1998). Former des lecteurs, *Interlignes*, 94.
- Ball, E.W. (1997). Phonological awareness: Implications for whole language and emergent literacy programs, *Topics in Language Disorders*, 17, 14-26.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M., et Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural : un outil pour enseigner/apprendre. *Revue française de pédagogie*, 150, 59-72.
- Baslev, K., et Saada-Robert, M., (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. Dans Leutenegger F., et M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles: De Boeck.

Bear, D. (1989). Why beginning reading must be word-by-word, *Visible language*, 23, 353-367.

Bear, D., Invernizzi, M., et Templeton, S. (1996). *Words their way: Word study for phonicss, vocabulary, and spelling instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Beauchesne, A., Garant, C., et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 377-396.

Bédard, J. (1997). *L'apprentissage et le développement de l'enfant : Intégration de la psychologie de Vygotsky à la théorie piagétienne* (Travail présenté dans le cadre du cours EDU 902). Sherbrooke : Université de Sherbrooke

Bédard, J., Larose, F., et Terrise, B. (2002). L'éducation préscolaire au Québec : bilan et perspectives. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 1, 95-105.

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*, (4^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.

Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 17-22.

Besse, J.-M. (1993). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. Dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, et M. Fayol (sous la dir. de), *Lecture-écriture : Acquisition. Les actes de La Villette* (pp. 230-252). Paris : Nathan pédagogie.

Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.

Besse, J.-M., et l'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.

Besse, J.-M., et Morra, V. (2002, octobre). *La production écrite et l'entrée dans la littérature : Représentation de leur rôle par des enseignants de G.S. de maternelle*. Communication présentée au Colloque international La littéracie : le rôle de l'école, Grenoble, France.

Blachman, B.A., Tangel, D.M., Ball, E.W., Black, R., et McGraw, C.K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 239-273.

Blaye, A. (1989). Interactions sociales et constructions cognitives : présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif. Dans N. Bednarz, et C. Garnier, *Construction de savoirs, Obstacles et conflits* (pp.183-194). Ottawa : Cirade/Ed. Agence d'Arc Inc.

Bolton, F., et Snowball, D. (1993). *Ideas for spelling*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bosse, M.-L., Valdois, S., et Tainturier, M.-J. (2003). Analogy without priming in early spelling development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 693-716.

Brasacchio, T., Kuhn, B., et Martin, S. (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development ?*. Research-Technical.

Brassard, D.-G. (1995). Approche(s) cognitive(s) ? Dans J.-L. Chiss, J. David, et Reuter, Y. (Eds.), *Didactique du Français* (pp.101-131). Paris: Nathan.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110.

Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 33-54.

Bronckart, J.P. (1987). Les fonctions de représentation et de communication chez l'enfant. Dans J. Piaget, P. Mounoud, et J.P. Bronckart (dir.), *Psychologie* (pp. 680-714). Bourges: Gallimard.

Bronckart, J.-P. et Chiss, J.-L. (n.d.). *La didactique*. Encyclopédie universalis.
En ligne : [www.universalis-edu.com/corpus2.php?nref=C020095]

Bronfenbrenner, U. (1986) Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. Dans M. Crahay, et D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheere*. Bruxelles, Paris : Labor, Nathan.

Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 101, (3-4), 107-131.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 309-336.

Brown, A. (1990). A review of recent research in spelling. *Educational Psychology Review*, 2, 365-397.

Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. Dans M. Bru, et J.-J. Maurice. *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles : Vol. 5. Les dossiers des Sciences de l'Éducation* (pp. 5-7). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Bru, M., et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : regards croisés. Dans T. Piot, *Notes critiques* (pp. 173-174). *Revue Française de Pédagogie*, 138.

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Burn, J.M., et Richgels, D.J. (1989). An investigation of task requirements associated with the invented spelling of 4-years-old with above average intelligence. *Journal of Reading Behavior*, 21, 1-14.
- Burns, S., Espinosa, L., et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 75-100.
- Cambon, J., et Lurçat, L. (1981). Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle ? *Revue Française de Pédagogie*, 54, 7-22.
- Carugati, F., et Mugny, G. (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. Dans G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 57-70). Berne : Peter Lang.
- Castellotti, V. (1995). L'écrit avant la lettre. Des pratiques de l'écrit à l'école maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 99, 92-98.
- Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. Dans N. Catach (Éd.), *Pour une théorie de la langue écrite* (pp. 243-259). Paris : Éditions de CNRS.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan Université.
- Cazden, C.B. (1992). *Whole language Plus*. New York: Teacher College Press.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 259-272.
- Charron, A. (2005). L'éveil à l'écrit par les TIC !. *Québec Français*, 138, 109.
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Québec : Éditions LOGIQUES.
- Chauveau, G. (2000). Des difficultés de lecture avant 6 ans. *A.N.A.E.*, 57, 62-63.
- Chauveau, G., et Rogovas-Chauveau, É. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie scolaire*, 68, 7-28.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19 (2), 221-266.

- Chevallard, Y., et Joshua, M.-A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3 (2), 157-239.
- Chevrie-Muller, C., et Plaza, M. (2001). *Nouvelles Épreuves pour l'Examen du Langage*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.M., et Decante, P. (1981). *Épreuves pour l'examen du langage de l'enfant* (matériel, manuel). Paris: Centre de psychologie appliquée.
- Chomsky, C. (1970). Reading, writing, and phonology. *Harvard Educational Review*, 40, 287-309.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-299.
- Chomsky, C. (1975). Invented spelling in the open classroom, *Child language today*. *Word*, n° special, 499-518.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. Dans P. Weaver, et L.B. Resnick (Eds), *The theory and practice of early reading* (Vol. 2, pp. 43-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cicurel, F. (2000). La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. Dans D. Coste et D. Véronique (coord.), *La notion de progression, Notions en questions* (Vol. 3, pp.103-117). Fontenay : ENS Éditions.
- Clarke, L.K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cloutier, R., et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Cogis, D., et Ros, M. (2003). Les verbalisations méta-graphiques : un outil didactique en orthographe ?. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 89-98.
- Couture, C. (2005). Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire : une coconstruction entre chercheurs et praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 317-334.
- Couture, R., Lavoie, N., et Lévesque J.-Y. (1998). *On découvre l'écrit, je t'aide pour la vie : programme préventif de compétences parentales*. Rimouski: Éditions Appropriation.

Crawford, K., et Adler, J. (1996). Teachers as researchers in mathematics education. Dans A.J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, et C. Laborde (Eds), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 1187-1205). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

David, J. (2003a). La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants. *Les Dossiers de Sciences de l'Éducation*, 9, 29-39.

David, J. (2003b). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 137-158.

David, J. (2004). Apprendre à écrire en explicitant les procédures. *Québec français*, 135, 68-70.

David, J., et Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses universitaires de France.

De Gaulmyn, M.-M. (1992). La construction précoce du système de la langue française écrite par les enfants de grande section de maternelle. *Les Dossiers de l'Éducation*, 8, 45-70.

Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation (sous la dir. de). *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2).

Deslaurier, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.

Deslauriers, J.-P., et Kérisit, M. (1997). Devis de recherche et échantillonnage. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pire., *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-169). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.

Desmarais, D., Boyer, M., et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 273-296.

DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.

Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

Downing, J., et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat, Education et culture.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (pp. 392-431). New York: Macmillan.

Duru-Bellat M., et Leroy Audouin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structures et indices sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 93, 5-15.

Dyson, A. (1988). Appreciate the drawing and dictating of young children. *Young Children*, 43, 25-32.

Ehri, L. (1989). Movement into word reading and spelling – How spelling contributes to reading. Dans J.M. Mason (Ed), *Reading and writing connections* (pp.65-81). Boston: Allyn et Bacon.

Ehri, L. (1991). The development of reading and spelling in children: An overview. Dans M. Snowling, et M. Thomson (Eds), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 63-79). London, England: Whurr Publishers.

Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. Dans L. Rieben, M. Fayol, et C.A. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Ehri L., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z., et Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 250-287.

Ehri, L., et Wilce, L. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words ?. *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65.

Elbro, C., et Scarborough, H. S. (2004). Early intervention. Dans P. Bryant, et T. Nunes T. (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 361-381). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Elkonin, D.B. (1973). U.S.S.R. Dans J. Downing (Ed.), *Comparative reading* (pp.551-579). New York: Macmillan.

Ferreiro, E. (1980). The relationship between oral and written language: the children viewpoints. Dans Y. Goodman, et al., (Eds.), *Oral and Written Language Development Research: The Impact on Schools* (pp.47-56). Urbana, III.: NCTE.

Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. Dans H. Goelman, et al., (Eds.), *Awakening to Literacy* (pp.154-173). Exeter, N.H.: Heinemann.

Ferreiro, E. (1986-1987). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. *Les Dossiers de l'éducation*, 11-12, 15-27.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. Dans H. Sinclair (Ed.), *La production de notation chez le jeune enfant* (pp.17-70). Paris: PUF.

Ferreiro, E. (1992). Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. Dans J.-M. Besse, M.M. De Gaulmyn, D. Ginet, et B. Lahire (Eds), *L'illettrisme en questions* (pp. 89-99). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Ferreiro, E. (1996). À propos de l'acquisition des objets culturels : le cas particulier de la langue écrite. *Perspectives*, 36, 137-146.

Ferreiro, E. (1998). De la coordination nécessaire entre les similitudes et les différences. Dans M. Brossard, et J. Fijalkow (sous la dir. de), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris : Éditions Retz.

Ferreiro, E., et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

Ferreiro, E., et Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.

Fijalkow, É. (1993). Clarté cognitive en grande section de maternelle et lecture au cours préparatoire. Dans G. Chauveau (sous la dir. de), *L'Enfant apprenti lecteur* (pp.83-104). Paris : L'Harmattan.

Fijalkow, É., et Fijalkow, J. (1996). Enseigner à lire-écrire au CP: état des lieux. Dans C. Garcia-Deban, M. Grandaty, et A. Liva, *Didactique de la lecture. Regards croisés* (pp. 75-100). Toulouse, Presses universitaires du Mirail-CRDP Midi-Pyrénées.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. France : ESF éditeur.

Fijalkow, J., et Fijalkow, É. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Études génétiques. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 125-167.

Fijalkow, J., et Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. Dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, et M. Fayol (sous la dir. de), *Lecture-écriture : Acquisition. Les actes de La Villette* (pp.203-229). Paris : Nathan pédagogie.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Forester, A.D. (1980). Learning to Spell by Spelling. *Theory into Practice*, 19 (3), 186-193.

- Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche. De la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal, Qc : Décarie Éditeur Inc.
- Frith, U. (1980). *Cognitive process in spelling*. London: Academic Press.
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., et Ropé, F. (1990). *Recherches en didactiques acquisition du français langue maternelle*, Tome 1 : cadre conceptuel, thésaurus lexique des mots clés. Bruxelles : De Boeck.
- Gagné, L. (1990). *Enquête sur l'enseignement de la lecture en première année primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec.
- Gagné, R.M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale: The Dryden Press.
- Gambrell, L.B., Mazzoni, S.A., et Almasi, J.F. (2000). Promoting collaboration, social interaction and engagement with text. Dans L. Baker, M.J. Dreher, et J.T. Guthrie (dir.), *Engaging Young Readers* (pp.119-139). New York: Guildford Press.
- Gaonac'h, D., et Golder, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris: Hachette.
- Gentry, J.R. (1997). *My kid can't spell*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gentry, J.R., et Gillet, J. (1993). *Teaching kids to spell*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gérard, F.-M. (2000). Savoir, oui mais encore !. *Forum – pédagogies*, 29-35.
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (pp.33-45). Québec: Nuit blanche éditeur.
- Gettinger, M. (1993). Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second-grade boys. *Journal of applied behavior analysis*, 26 (3), 281-291.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaétan Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaétan Morin.
- Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24 (2), 197-211.

- Gill, T. (1992). The relationship between word recognition and spelling. Dans S. Templeton, et D. Bear, (Eds.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy : A memorial Festschrift for Edmund H. Henderson* (pp.79-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire. Dans D. Goanac'h, et C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-167). Paris : Hachette.
- Glasbrenner, C. (1989). Elements of a literacy lesson. Dans G.S. Pinnell, et A. McCarrier (Eds.), *Literacy matters* (Vol. 13, p. 306). Columbus, OH: The Martha L. King Language and Literacy Center, The Ohio State University.
- Good, R.H III, et Kaminski, R.A. (1996). Assessment for instructional decisions: Toward a practice/prevention model of decision-making for early literacy skills. *School Psychology Quarterly*, 11, 326-336.
- Gough, P.B., Juel, C., et Griffith, P.L. (1992). Reading, spelling and the orthographic cipher. Dans P.B. Gough, L. Ehri, et R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 35-48). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Goswami, U. (1986). Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 73-83.
- Goswami, U. (1988). Orthographic analogies and reading development. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 239-268.
- Goswami, U. (2002). Early Phonological development and the acquisition of literacy. Dans S.B. Neuman, et D.K. Dickinson (Éds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 111-125). New York: The Guilford Press.
- Goupil, G., et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec: Gaétan Morin éd.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guimard, P. (1993). Les processus et les stratégies orthographiques chez l'enfant: état des recherches et perspective. *Psychologie et Éducation*, 13, 27-56.
- Hardy, M., et Platone, F. (1992). Interaction en groupe et constructions des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle. *Repères*, 5, 139-147.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. London: Ashton Scholastic.
- Huberman M., et Gather Thurler M. (1991). *De la recherche à la pratique, éléments de base*. Berne : Peter Lang.

Huxford, L., Terrell, C., et Bradley, L. (1992). « Invented » spelling and learning to read. Dans C. Sterling, et C. Robson (Eds.), *Psychology, spelling and education* (pp. 159-167). Clevedon, England: Multilingual Matters.

International Reading Association (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52, 193-214.

Ivic, Y. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV (3/4), (91-92), 793-820.

Jaffré, J.-P. (1987). Les jeunes enfants et la compétence alphabétique. *Les Dossiers de l'éducation*, 11-12, 93-102.

Jaffré, J.-P. (1991). Autour de la notion d'homonymie : le cas des logogrammes. *Les dossiers de l'éducation*, 18, 11-123.

Jaffré, J.-P. (1990). L'orthographe : avec ou sans erreur. *Recherche en éducation*, 1, 3-7.

Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue Française*, 95, 27-48.

Jaffré, J.-P. (1997). Des écritures aux orthographes : fonctions et limites de la notion de système. Dans L. Rieben, M. Fayol, et C.A. Perfetti, *Des orthographes et leur acquisition* (pp.19-36). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Jaffré, J.-P. (2000). Ce que nous apprennent les orthographes inventées. Dans C. Fabre-Cols (sous la dir. de), *Apprendre à lire des textes d'enfants* (pp.145-159). Bruxelles : De Boeck et Ducolot.

Jaffré, J.-P. (2004). La literacy: histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud, et M. Rispail (Eds), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.21-41). Paris : Harmattan.

Jaffré, J.-P., Bousquet, S., et Massonet, J. (1999). Retour sur les orthographes inventées. Dans J. Fijalkow (Ed.), *Des enfants, des livres et des mots* (pp. 91-107). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Jaffré, J.-P., et David, J. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et Éducation*, 33, 47-61.

Jaffré, J.-P., et Fayol, M. (1997). La solution alphabétique. Dans J.-P. Jaffré, et Fayol, M., *Orthographes, des systèmes aux usages* (pp. 35-55). France: Dominos Flammarion.

Jeffery, R.W. (1976). The Influence of Symbolic and Motor Rehearsal on Observational Learning. *Journal of Research in Personality*, 10, 116-127.

- Johnson, D.W., et Johnson, R.T. (1998). Cooperative learning and social interdependence theory. Dans R.S. Tindale, et L. Health (Eds.), *Theory and Research on small groups. Social psychological application to social issues* (Vol.4, pp. 9-36). New York: Plenum Press.
- Jongsma, K. (1990). Questions and Answers. Collaborative Learning. *The Reading Teacher*, 43 (4), 346-348.
- Jonnaert, P., et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Joyce, B., Weil, M., et Shower, B. (1992). *Models of teaching* (4e éd.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kaufman, A.S., et Kaufman, N.L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenas : La Pensée Sauvage.
- Keller, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt Psychology*. (Traduction française : Köhler, W. (1964). *La psychologie de la forme*. Paris : Gallimard.
- Lafon, D. (1999-2000). *De la trace graphique à l'écriture en grande section maternelle*. Dossier professionnel du Concours de recrutement de Professeurs des Écoles.
- Lambert, É., et Espéret, É. (1997). Le début du langage écrit : les premières productions grapho-motrices. *Arobase*, 1 (2), 1-21.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 417-440.
- Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Montréal : Éditions Septembre.
- Laplante, J. (2003). *Raconte-moi l'alphabet*. Montréal : Éditions Septembre.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 335-376.
- Laster, B., et Conte, B. (1998-1999). Emerging literacy: Message boards in preschool. *Reading Teacher*, 52, 4, 417-420.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Leak, C. (1995, avril). *First Graders' Strategies for Inventing Spellings*. Annual Conference of the American Educational Research Association. New York.

Lecomte, J. (1998). Les mécanismes de l'apprentissage. Dans J.-C. Ruano-Borbalañ (Ed.), *Éduquer et former*. France: Éditions Sciences Humaines.

Lefebvre-Pinard, M. (1989). Le conflit socio-cognitif en psychologie du développement : est-ce toujours un concept heuristiquement valable ? Dans N. Bednarz, et C. Garnier (sous la dir. de), *Construction des savoirs : Obstacles et conflits* (pp.151-155). Montréal: Éditions Agence d'Arc et CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation).

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin éditeurs.

Leutenegger, F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique. Trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suisse.

Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.

Luis, M.-H. (1992). Psychogenèse de l'écrit. Une étude en banlieue lyonnaise. *Les Dossiers de l'Éducation*, 18, 71-87.

Luis, M.-H. (1998). De l'écriture en grande section de maternelle. *Revue du C.R.E.* (Centre de Recherche en Éducation), 14, 35-52.

Mariel, R. (1988). L'apprentissage de la lecture : sa pratique en CP. *Psychologie scolaire*, 63, 53-75.

Marsh, G., Morton, F., Welch, V., et Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. Dans U. Frith, *Cognitive processes in spelling* (pp.339-353). Londres: Academic Press.

Maubant P., Lenoir Y., Routhier S., Oliveira A. A., Lisée V. et Hassani N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. Dans Y. Lenoir (coord.), *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*, (Vol. 14, pp.61-75). Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 14, 61-75.

McCorriston, M. (1991). *Cognitive processing strategies and sublexical orthographic knowledge in development dysgraphia*. Unpublished doctoral dissertation, La Trobe University, Bundoora, Australia.

McGee, L.M., et Richgels, D.J. (1990). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Melançon, J., et Ziarko, H. (1999). De la maternelle à la première année : évolution des habiletés métalinguistiques et compréhension de l'écrit. *Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance*, 8 (1), 37-58.

Mercier, A. (1999). *L'espace-temps didactique. Étude du didactique en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Lambesc : Université de Provence.

Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine (1997). *Le programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école*. Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés, Québec.

Monbaron, J. (2005). À propos de la lucidité des acteurs en recherche-formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXI (2), 355-376.

Montésinos-Gelet, I. (1999). La construction de la dimension phonogrammique du français écrit. Dans J. Fijalkow (Ed.), *Des enfants, des livres et des mots* (pp.91-107). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Montésinos-Gelet, I., (à paraître). Les préoccupations du jeune lecteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A.-M. Dionne (sous la dir. de), *Les enjeux de la littéracie*.

Montésinos-Gelet, I., et Armand, F. (soumis). Éveil à l'écrit au préscolaire. Représentations et pratiques déclarées. *La Revue Canadienne de l'Éducation*.

Montésinos-Gelet, I., et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 159-170.

Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ?. *Archives de Psychologie*, 69 (270-271), 159-176.

Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2003). L'émergence de l'écrit avant la maternelle. *Revue du préscolaire*, 141 (3), 7-9.

Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2005). The Impact of a Cooperative Approximate Spelling Situation in a kindergarten Setting. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5 (3), 365-383.

- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F., et Charron, A. (sous presse). Les orthographes approchées. Montréal : Chenelière didactique.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.
- Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires métagraphiques. Dans J.-C. Kalubi, et G. Deburme (dir.), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (pp. 145-173). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I., (2003). Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives psychologiques*, 70 (262-263), 41-66.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2004a). La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLI (2), 301-326.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2004b). Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit. *Québec français*, 133, 63-66.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 28 (3), 1-23.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (soumis). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., et Charron, A. (2004, avril). The Evolution of Spelling Conventinality and Declared Knowledge in Kindergarten: The Impact of an Invented-spelling Program. Communication présentée à l'*AERA*, San Diego, Californie.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., et Charron, A. (2005, à paraître) L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 2.
- Morris, D. (1981). Concept of word : A developmental phenomenon in the beginning reading and writing process. *Language Arts*, 58, 659-668.
- Morris, D., et Perney, J. (1984). Developmental spelling as a predictor of first-grade reading achievement. *Elementary School Journal*, 84, 440-457.

- Munby, H. (1984). A qualitative approach of the study of a teacher' beliefs. *Journal of Research in Science*, 21 (1), 27-38.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal: Chenelière MacGraw-Hill.
- Nation, K., et Hulmes, C. (1998). The role of analogy in early spelling development. Dans C. Hulme, et R.M. Joshi (Éds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 433-445). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholson, M.-J. S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*. M.A. Project, Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Novelli, J. (1993). Strategies for Spelling Success. *Instructor*, 102 (9), 41-47.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 165-197.
- Paoletti, R. (1994). Les composantes motrices de l'écriture manuscrite : enquête sur les pratiques pédagogiques en maternelle et en première année au Québec. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20 (2), 317-330.
- Pardo, L.S., et Raphael, T.E. (1991). Classroom Organization for Instruction in Content Areas. *The Reading Teacher*, 44 (8), 556-566.
- Paul, R. (1976). Invented Spelling in Kindergarten. *Young children*, 31, 195-200
- Pelligrini, A.D., et Galda, L. (1993). Ten years After : A Reexamination of Symbolic Play and Literacy Research. *Reading Research Quarterly*, 28 (2), 162-178.
- Perfetti, C. (1992). The representation problem in reading acquisition. Dans P. Gough, L. Ehri, et R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.145-174). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Perret-Clermont, A.-N., et Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Porquier, R. (2000). La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. Dans D. Coste, et D. Véronique (coord.), *La notion de progression, Notions en questions* (Vol. 3, pp. 87-102). Fontenay: ENS Éditions.
- Pressley, M., et McCormick, C. B. (1995). *Advanced Educational Psychology for Educators, Researchers and Policymakers*. New York: Harper Collins.

Quivy, R., et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Raynal, F., et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

Read, C. (1971). Pre-School children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.

Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London: Routledge et Kegan Paul.

Reeff, J.-P., Zabal, A., et Klieme, E. (2005). Cadre conceptuel pour la résolution de problème. Dans T. S. Murray, Y. Clermont, et M. Binkley, *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation* (chapitre 2). Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIACA). Ottawa.
En ligne : [www.nald.ca/ftext/measlif/193.htm]

Rémigny, M.-J. (1998). Quand les désaccords favorisent l'apprentissage. Dans J.-C. Ruano-Borbalan, *Éduquer et former* (pp. 185-187). Paris : Éditions Sciences humaines.

René De Cotret, S., et Giroux, J. (2003). Le temps didactique dans trois classes de secondaire I (doubleurs, ordinaire, forts). *Éducation et Francophonie*, XXXI (2).
[En ligne: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/31-2/07-decotret.html>]

Richgels, D. (1987). Experimental reading with invented spelling (ERIS): A preschool and kindergarten method. *The Reading Teacher*, 40, 522-529.

Richgels, D. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30 (1), 96-109.

Rieben, L. (2000). À quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation ? *Éducation et francophonie*, XXVIII (1). [En ligne: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/08-rieben.html>]

Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, 14, 27-36.

Rieben, L., Ntamakiro, L., Gonthier, B., et Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9 (2), 145-166.

Rieben, L., et Saada-Robert, M. (1997). Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans. Dans L. Ribien, M. Fayol, et C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-358). Paris et Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Rilliard, J., et Sandon, J.-M. (1994). L'orthographe pendant la production de textes écrits. Dans A. Angoujard (Ed.), *Savoir orthographier* (pp. 39-58). Paris: Hachette.
- Rivaldo, R. (1994). *Invented Spelling : What is the problem ? The Misconceptions of Whole Language Teachers*. Reports-Research/Technical. New-York.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.
- Rosaz, J.-P. (2003). Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 17-27.
- Routman, R. (1993). The Uses and Abuses of Invented Spelling. *Instructor*, 102 (9), 35-39.
- Rubin, H., et Eberhardt, N.C. (1996). Facilitating invented spelling through language analysis instruction: an integrated model. *Reading and Writing*, 8 (1), 27-43.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., et Veuthey, C. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*, 100. Genève: Université de Genève.
- Saada-Robert, M., et Balslev, K. (2004a). Au-delà d'une évidence pluridisciplinaire. La transposition de deux objets d'étude en littéracie émergente. Dans G. Chatelanat, C. Moro, et M. Saada-Robert (Eds), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche* (pp.113-136). Berne : Peter Lang.
- Saada-Robert, M., et Balslev, K. (2004b). Une microgenèse située des significations et des savoirs. Dans C. Moro, et R. Rickenmann (Ed.), *Situation éducative et significations* (pp.135-163). Bruxelles: De Boeck.
- Sarrazin, C., et Mainguy, S. (1998). *Le voyage autour du monde de Pénélope*. Montréal : Éditions Septembre.
- Sarrazin, C. (1992). *Programme de développement des habiletés métalinguistiques, Les aventures de Méninge*. Commission scolaire Beauport.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Notes de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 85-118.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schlagal, R. (1989). Constancy and change in spelling development. *Reading Psychology*, 10, 207-232.

- Schneuwly, B. (1988). La conception vygotkienne du langage écrit. *Études de linguistique appliquée*, 73, 107-117.
- Schneuwly, B., et Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ?. *Skholê, Cahiers de la recherche et du développement*, 7, 102-134.
- Schubauer-Leoni, M.L., et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger, et M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp.227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., et Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des « grands nombres ». Dans M. Gilly, J.-P. Roux, et A. Trognon (Ed.), *Apprendre dans l'interaction* (pp.301-328). Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence.
- Schultz, D.P., et Schultz, S.E. (1987). *A history of modern psychology*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G., Mercier, A., et Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20 (3), 264-304.
- Shanahan, T. (1980). The impact of writing instruction on learning to read. *Reading World*, 19, 347-368.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français*. Québec : Éditions ERPI.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Québec : Édition ERPI.
- Sipe, L.R. (2001). Invention, convention, and intervention: Invented spelling and the teacher's role. *The Reading Teacher*, 55 (3), 264-273.
- Skinner, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles: Dessart.

Snow, C., Burns, M.W., et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Sprenger-Charolles, L., et Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Stoep, J., Bakker, J., et Verhoeven, L. (2002). Parental and teacher commitment to emergent literacy development. Dans L. Verhoeven, C. Elbro, et P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp.249-264). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Strickland, D. (1990). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47, 18-23.

Strickland, D. (1992). Organizing a Literature-Based Reading Program. Dans B.E. Cullinan, (dir.), *Invitation to Read: More Children's Literature in the Reading Program* (pp.110-121). Newark, NJ: International Reading Association.

Sublet, F., et Prêteur, Y. (1988). Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse. *Revue Française de Pédagogie*, 85, 47-54.

Suchaut, B. (2003) De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes: entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. De l'efficacité des pratiques enseignantes ?. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 17-29

Sulzby, E. (1985). Kindergartners as writers and readers. Dans M. Farr. (Ed.), *Advances in writing research* (pp. 127-199). Norwood, NJ : Ablex.

Sulzby, E., et Teale, W. (1991). Emergent Literacy. Dans R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, et D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research* (pp.727-757). New York: Longman.

Tangel, D.M., et Blachman, B.A. (1992). Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spellings. *Journal of Reading Behavior*, 24, 233-258.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris: Hatier.

Temple C., Nathan, R., et Burris, N. (1982). *The beginnings of writing*. Boston: Allyn and Bacon.

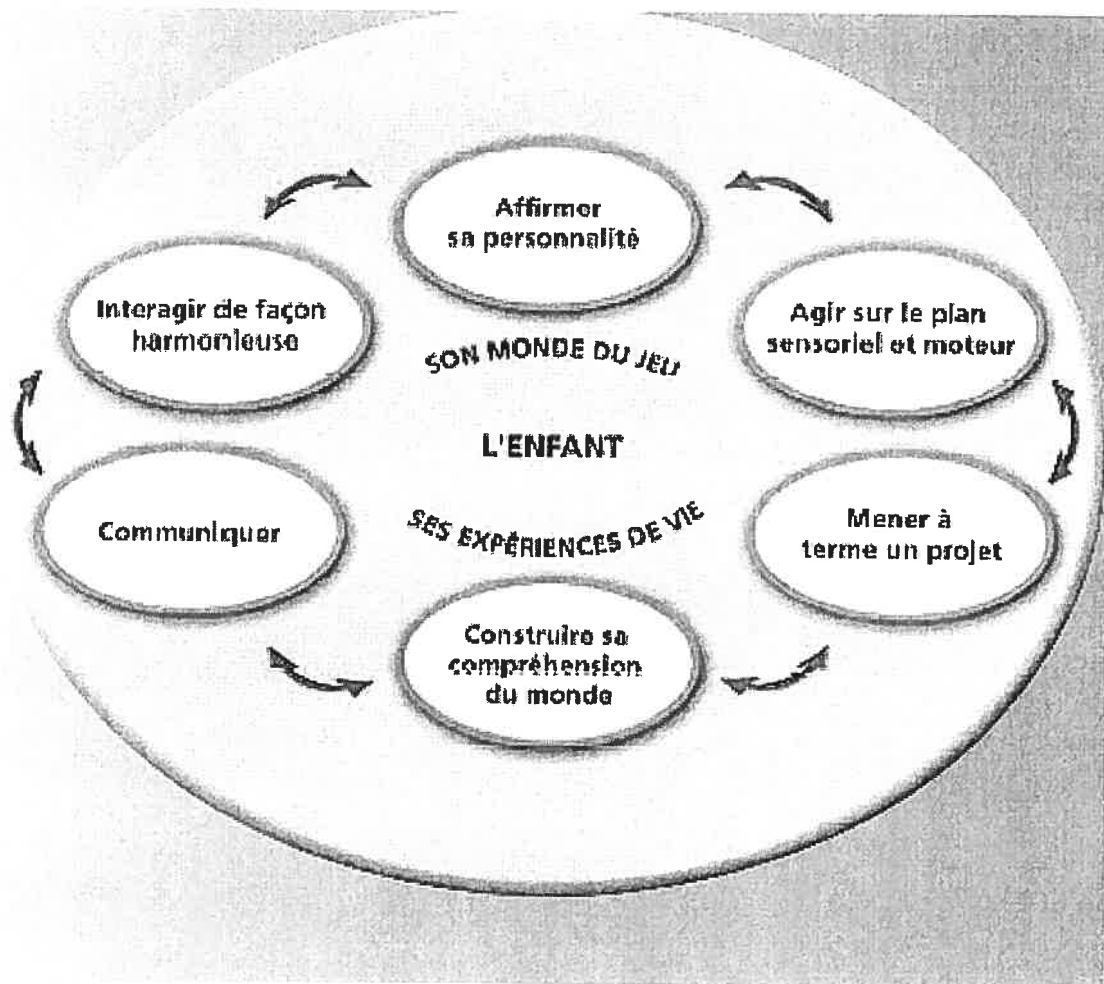
Tobias, S. (1991). An Eclectic examination of some issues in the constructivist-ISD controversy. *Educational technology*, XXXI (9), 41-42.

- Tolchinsky, L. (2004). Childhood conceptions of literacy. Dans T. Nunes and P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp.11-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York, Oxford: University Press.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. Dans J.L. Metsala, et L.C. Ehri (eds), *Word recognition in beginning literacy* (pp.61-80). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale (prologue). De l'efficacité des pratiques enseignantes ?. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 5-15.
- Vergnaud, G. (1999). À quoi sert la didactique ?. *Revue Sciences Humaines*, 24, 48-52.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette Éducation.
- Vernon, S.A., et Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395-415.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (2 tomes). Paris : Librairie Honoré Champion.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Von Lehmden-Koch, C.A. (1993). *Attitudes of K-6 Teachers towards Invented Spelling*. Reports-Research/Technical. Ohio.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Watson, J.B. (1930). *Behaviorism* (rev. 2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Weiss, J. (1985). *Les trois étapes de l'apprentissage de la lecture*. Neuchâtel : IRDP/R.
- Windsor, P.-J., et Pearson, P.-D. (1992). *Children at Risk: Their Phonemic Awareness Development in Holistic Instruction*. Illinois University, Urbana: Center for the Study of Reading.
- Zutell, J. (1979). Spelling strategies of primary school children and their relationship to Piaget's concept of decentration. *Research in the Teaching of English*, 3, 69-80.
- Zutell, J. et Rasinski, T. (1989). Reading and spelling connections in third and fifth grade students. *Reading Psychology*, 10, 137-155.

ANNEXES

ANNEXE 1
Les six compétences à atteindre à
l'éducation préscolaire

**Les six compétences du programme de formation québécois,
volet éducation préscolaire**



Réf. : Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, ministère de l'Éducation, 2001 (p.53)

ANNEXE 2
La quatrième compétence à
l'éducation préscolaire

La quatrième compétence du programme d'études québécois Communiquer en utilisant les ressources de la langue

Composantes de la compétence

Démontrer de l'intérêt pour la communication. Engager la conversation et maintenir un contact avec son interlocuteur. Respecter le sujet de conversation. Imiter les comportements du lecteur et du scripteur. S'intéresser aux technologies de l'information et de la communication.

Produire un message. Organiser ses idées. Utiliser un vocabulaire approprié. Explorer l'aspect sonore de la langue en jouant avec les mots. Explorer différentes formes d'écriture spontanée. Utiliser des technologies de l'information et de la communication.

**COMMUNIQUER EN
UTILISANT LES
RESSOURCES DE LA
LANGUE**

Comprendre un message. Porter attention au message. Tenir compte des différents concepts liés au temps, à l'espace et aux quantités. Exprimer sa compréhension de l'information reçue. Faire des liens entre l'oral et l'écrit et reconnaître l'utilité de l'écrit. Explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit et à l'environnement informatique.

Réf. : Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, ministère de l'Éducation, 2001 (p.61)

ANNEXE 3
**Les éléments des trois composantes reliés
spécifiquement à l'écriture**

Les éléments des trois composantes de la compétence 4 reliés spécifiquement à l'apprentissage de la langue écrite

| |
|--|
| Démontrer de l'intérêt pour la communication |
| - Imiter les comportements du lecteur et du scripteur. |
| Produire un message |
| - Explorer l'aspect sonore de la langue en jouant avec les mots; - Explorer différentes formes d'écriture spontanée. |
| Comprendre un message |
| - Faire des liens entre l'oral et l'écrit et reconnaître l'utilité de l'écrit; - Explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit. |

ANNEXE 4
Les savoirs essentiels reliés aux connaissances se rapportant au développement langagier

Les savoirs essentiels reliés aux connaissances se rapportant au développement langagier dans le programme de formation québécois, volet éducation préscolaire

CONNAISSANCES (SUITE)

• Connaissances se rapportant au développement langagier

- Les gestes associés à l'émergence de l'écrit : l'imitation du lecteur (*ex. : tenir un livre dans le bon sens, suivre de gauche à droite*); l'imitation du scripteur (*ex. : faire semblant d'écrire*)
- Les concepts et conventions propres au langage écrit (*ex. : jeux de rimes, jeux avec des sons, des lettres, des mots, des phrases*)
- Les conventions et symboles propres à l'environnement informatique (*ex. : souris, écran, clavier*)
- L'utilisation des pronoms et des temps de verbe appropriés dans le langage oral
- Les notions liées à la langue et au récit (*ex. : début, milieu, fin*)
- La reconnaissance de l'écrit dans l'environnement
- La reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet
- La reconnaissance de quelques mots écrits (*ex. : son prénom, celui de ses amis, maman, papa*)
- L'écriture de quelques mots qu'il utilise fréquemment (*ex. : son prénom, son nom*)
- Les jeux symboliques (*ex. : jouer à faire semblant d'être à la maison, à l'épicerie, à la clinique médicale*)
- Les jeux de communication (*ex. : le téléphone, l'histoire collective*)

Réf. : Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, ministère de l'Éducation, 2001 (p.68)

ANNEXE 5
Alphabet phonétique international

Alphabet Phonétique International (A.P.I.)

| <i>Voyelles</i> | | | |
|----------------------|---|------|---|
| [a] | dans <i>patte</i> | [ø] | dans <i>peu</i> |
| [ɑ] | dans <i>pâte</i> | [œ] | dans <i>beurre</i> |
| | | [ə] | correspond à <i>e</i> muet ou <i>e</i> caduc prononcé, p. ex. dans <i>fortement</i> |
| [e] | dans <i>thé</i> | [u] | dans <i>fou</i> |
| [ɛ] | dans <i>belle</i> | | |
| [i] | dans <i>nid</i> | [ā] | dans <i>blanc</i> |
| [o] | dans <i>pot</i> | | |
| [ɔ] | dans <i>port</i> | [ē] | dans <i>vin</i> |
| [y] | dans <i>tu</i> | [ō] | dans <i>pont</i> |
| | | [œ̃] | dans <i>brun</i> |
| <i>Consonnes</i> | | | |
| [p] | dans <i>père</i> | [ʃ] | dans <i>chat</i> |
| [b] | dans <i>bête</i> | [ʒ] | dans <i>jeu</i> |
| [t] | dans <i>tête</i> | [l] | dans <i>long</i> |
| [d] | dans <i>dé</i> | [ʀ] | dans <i>rond</i> |
| [k] | dans <i>car</i> | [m] | dans <i>mère</i> |
| [g] | dans <i>gare</i> | [n] | dans <i>nous</i> |
| [f] | dans <i>feu</i> | [ɲ] | dans <i>ligne</i> |
| [v] | dans <i>veut</i> | | |
| [s] | dans <i>sol</i> | | |
| [z] | dans <i>rose</i> | | |
| <i>Semi-voyelles</i> | | | |
| [j] | yod, dans <i>yoga</i> , <i>rail</i> , <i>rien</i> | | |
| [w] | dans <i>oui</i> | | |
| [ɥ] | dans <i>lui</i> | | |

Extrait de Catach (1995)

ANNEXE 6
Certificat d'éthique



Le 9 mai 2001

Monsieur Pierre Charbonneau
Administrateur
Bureau de la recherche
3750 rue Jean-Brillant - 4e étage

Objet: Certificat d'éthique no ETH-2000-24
Chercheuse: Madame Isabelle Montésinos-Gelet
Faculté des sciences de l'éducation
Organisme subventionnaire: FCAR - Établissement de nouveaux chercheurs
Durée du certificat :9 mai 2001 au 31 mai 2004

Cher monsieur,

La présidente du Comité multifacultaire d'éthique a soumis au Comité spécial chargé d'examiner les composantes éthiques, le dossier suivant intitulé: «Construction de la dimension phonogrammique chez des enfants de maternelle : étude de l'impact d'une situation de production coopérative d'orthographe inventées».


Après avoir pris connaissance des documents pertinents et reçu satisfaction à ses demandes, le Comité est d'avis que le projet respecte les normes habituelles de déontologie dans l'expérimentation avec des êtres humains.

Ce certificat est cependant émis conditionnellement au fait que la chercheuse principale nous transmette annuellement le questionnaire «Suivi des projets de recherche» dûment complété et signé, à défaut de quoi, le présent certificat deviendra nul et sans effet.

XIV

Espérant le tout conforme et à votre satisfaction, je vous prie d'agréer, Monsieur Charbonneau, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente,



Manon Théorêt

✓ cc: Madame Isabelle Montésinos-Gelet

Pièce jointe à la chercheuse : Questionnaire «Suivi des projets de recherche»

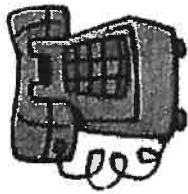
MT/drs

ANNEXE 7
Renseignements personnels sur les enseignantes

Renseignements personnels des enseignantes

| Variables/Enseignantes | Ens. 1 | Ens. 2 | Ens. 3 | Ens. 4 | Ens. 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Age | 57 ans | 35 ans | 46 ans | 45 ans | 38 ans |
| Formation | Brevet d'enseignement B (maternelle à 9 ^e année) | Baccalauréat majeur en éducation et mineur en éducation préscolaire/ primaire Diplôme de maîtrise professionnelle en cours | Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire Maîtrise en technologie de l'éducation Certificat de deuxième cycle en éducation | Baccalauréat en orthopédagogie Certificat des quatre volets des arts | Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire Certificat en adaptation scolaire |
| Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement | 14 ans | 12 ans | 14 ans | 17 ans | 14 ans |
| Nombre d'années d'expérience à l'éducation préscolaire | 6 ans | 12 ans | 13 ans | 6 ans | 7 ans |

ANNEXE 8
Grille de compilation des pratiques



Semaine du _____ au _____

| Activités | Durée | Objectifs visés | Fréquence | Regroupement de travail |
|-----------|-------|-----------------|-----------|-------------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

ANNEXE 9
Référentiel



RÉFÉRENTIEL

1. L'enseignante offre à ses élèves l'occasion d'emprunter des livres à la bibliothèque scolaire.
2. L'enseignante lit à haute voix des livres à ses élèves.
3. L'enseignante donne l'occasion à ses élèves de présenter des livres à ses pairs.
4. L'enseignante discute avec ses élèves d'un livre présenté par ses élèves ou par elle.
5. L'enseignante permet à ses élèves de créer un texte.
6. L'enseignante fait vivre à ses élèves des activités d'expression à partir d'un livre.
7. L'enseignante fait classer des livres dans le coin lecture à ses élèves.
8. L'enseignante amène ses élèves à rechercher d'autres livres faisant écho à un livre lu.
9. L'enseignante amène ses élèves à rechercher une information dans un ou plusieurs livres ou magazines pour répondre à une question.
10. L'enseignante organise des activités qui ont pour but de faire distinguer à ses élèves les types d'écrits.
11. L'enseignante organise des activités qui ont pour but de faire distinguer à ses élèves la structure de chaque type d'écrit.
12. L'enseignante conduit des activités en utilisant divers écrits.
13. L'enseignante permet à ses élèves d'écrire en copiant.
14. L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot.
15. L'enseignante réalise des activités où ses élèves sont amenés à deviner ce qui est écrit.

16. L'enseignante réalise des activités où ses élèves sont amenés à mémoriser des mots et/ou des lettres.
17. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de prendre conscience des sons du langage (syllabes, rimes, phonèmes).
18. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.
19. L'enseignante propose des activités de reconnaissance de mots (par exemple, avec les prénoms des élèves de la classe).
20. L'enseignante propose des activités qui incitent ses élèves à deviner des mots vraisemblables pour compléter une phrase en tenant compte du sens.
21. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves d'établir des relations entre un texte et les images qui l'illustrent.
22. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : lettre, ponctuation, blanc graphique ou espace, chiffre ...
23. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : syllabes, rimes, phonèmes ...
24. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : mot, phrase, texte, paragraphe ...
25. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : titre, auteur, édition ...
26. L'enseignante enseigne la calligraphie.
27. L'enseignante corrige les mauvaises tenues de crayon.
28. L'enseignante corrige les mauvaises postures pour écrire.
29. L'enseignante organise des activités qui permettent aux élèves de comparer des lettres, des mots selon leurs différences et/ou leurs ressemblances.
30. L'enseignante organise des activités qui permettent aux élèves de développer leur graphomotricité fine.
31. L'enseignante propose des activités qui amènent les élèves à acquérir du vocabulaire.
32. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de lire ou raconter un livre à haute voix à ses camarades. (L'enseignante enregistre parfois l'enfant.)

33. L'enseignante réalise des activités qui permettent à ses élèves de prendre conscience des fonctions de l'écrit (code, usage, ...).
34. L'enseignante organise des activités qui ont pour but d'aider les élèves à se familiariser avec l'organisation spatiale de l'écriture (écriture de la gauche vers la droite, de haut vers le bas).
35. L'enseignante organise des activités qui permettent à ses élèves de placer dans l'ordre des mots dans une phrase ou bien des phrases dans un texte.

ANNEXE 10
Lettre explicative pour les classes
expérimentales

Bonjour,

Je vous écris, aujourd'hui, pour vous fournir les explications concernant le journal de bord qui commencera dès la semaine prochaine.

Comme nous avons terminé le prétest de l'orthographe approchée avec vos élèves respectifs, vous pouvez commencer à réaliser des situations de production collaborative d'orthographe approchée dans votre classe, si cela n'est pas déjà fait. Je vous rappelle que vos pratiques d'enseignement reliées à l'orthographe approchée ainsi que la fréquence des activités sont laissées à votre discrétion.

1. HORAIRE DES RENCONTRES PAR TÉLÉPHONE

Tout d'abord, je vous mentionne à nouveau que le journal de bord sera réalisé à partir de nos appels téléphoniques hebdomadaires. L'appel téléphonique durera environ 20 minutes. Je vous suggère de choisir une heure qui pourra être conservée au moins jusqu'à la fin du mois de décembre. De mon côté, je suis disponible le jeudi soir entre 16h et 18h30, le vendredi, toute la journée ainsi que le samedi matin. D'ici vendredi, j'aimerais que vous m'écriviez par courriel un ou deux choix de rencontres par téléphone. Je vous confirmerai individuellement votre horaire immédiatement lorsque j'aurai reçu votre courriel. (Si mon horaire ne vous convient pas, veuillez m'indiquer un autre choix.)

2. LE JOURNAL DE BORD

Deuxièmement, le journal de bord consistera à répondre à quelques questions. Ces dernières se rapportent à vos pratiques d'enseignement de l'éveil à l'écrit, en général, ainsi qu'à vos situations d'orthographe approchées. Les questions seront les mêmes pour toutes nos conversations. Alors, il se peut que

notre premier entretien téléphonique soit plus long afin que vous puissiez bien comprendre l'ensemble de mes questions. Soyez sans crainte, mes questions ne sont pas difficiles.

3. RÉFÉRENTIEL ET BANQUE D'ACTIVITÉS

Troisièmement, vous devez aller chercher, dans la section FICHER JOINT de votre courriel, deux documents : un référentiel et une feuille de banque d'activités. Je vous suggère d'imprimer les deux feuilles immédiatement pour bien comprendre les prochaines explications.

Pour ce qui est du RÉFÉRENTIEL, il sera votre aide visuel pour nos conversations au téléphone. Dans le référentiel, vous retrouvez des objectifs que vous atteignez, probablement, durant vos activités d'éveil à l'écrit et d'orthographe approchée. Veuillez noter que le dernier point AUTRES vous permet d'ajouter d'autres objectifs que j'ai pu omettre dans mon référentiel.

En ce qui concerne la BANQUE D'ACTIVITÉS, elle vous permet d'inscrire les activités d'éveil à l'écrit et d'orthographe approchée que vous réalisez et les objectifs qu'elles rencontrent. Par exemple, vos messages du matin peuvent rencontrer les objectifs 10-11 ou 15-20.

Alors, vous indiquez :

| ACTIVITÉS | OBJECTIFS |
|--|----------------|
| Message du matin | 10-11 ou 15-20 |
| Orthographe approchée trio : Activités sur le thème de la ferme | 9-12-14 |

Selon moi, cette banque d'activités rendra notre conversation téléphonique plus efficace. Vous pouvez déjà commencer à la remplir cette semaine.

Maintenant, nous sommes prêtes à commencer. Je suis très excitée, tout comme vous sûrement. Alors, j'attends de vos nouvelles pour le jour et l'heure de notre conversation téléphonique. Si mes explications sont plus ou moins claires, je vous invite fortement à communiquer avec moi. Vous pouvez également attendre à notre premier appel téléphonique, car il nous servira de mise au point pour les interrogations que vous avez envers le projet et le journal de bord.

Je vous remercie grandement de votre implication dans ce projet.

Bonne semaine !
Dites salut à vos petits amours pour moi.

Annie Charron

ANNEXE 11
Liste des mots soumis en maternelle
(entrevues réalisées lors du prétest et du post-
test)

| | | |
|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| riz ami | cerise chapeau | éléphant macaroni |
|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------|

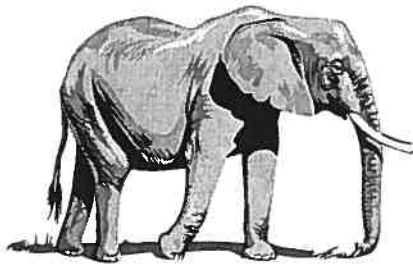
Images introduisant chacun des mots



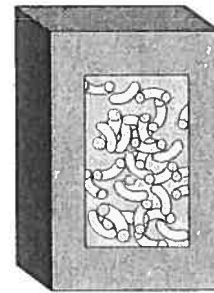
riz



cerise



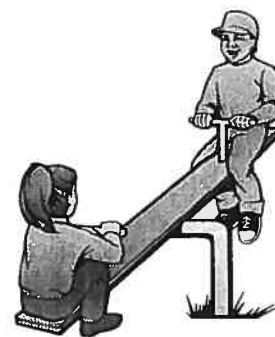
éléphant



macaroni



chapeau



ami

ANNEXE 12
Caractéristiques structurales des mots
(prétest et post-test)
(d'après Catach, 1995 tiré de la thèse de Morin)

| MATERNELLE | |
|--------------------|--|
| <i>mots-cibles</i> | <i>caractéristiques linguistiques</i> |
| riz | monosyllabe (CV) morphogramme lexical dérivable (-z) phonèmes de forte fréquence |
| ami | dissyllabe (V-CV) phonèmes de forte fréquence |
| chapeau | dissyllabe (CV-CV) digramme (<i>ch</i>), trigramme (<i>eau</i>) phonème multigraphémique ([o]) |
| cerise | dissyllabe (CV-CVC) mutogramme (<i>cerise</i>) phonèmes à forte fréquence phonèmes multigraphématiques ([s], [z]) |
| éléphant | trisyllabe (V-CV-CV) morphogramme lexical dérivable (-t) digrammes (<i>ph</i> et <i>an</i>) phonèmes multigraphématiques ([f], [ã]) |
| macaroni | quadrisyllabe (CV-CV-CV-CV) phonèmes à forte fréquence phonème multigraphémique ([o]) |

ANNEXE 13
Épreuve de la matrice analogique du K-ABC

Épreuve de la matrice analogique du K-ABC (Consigne et l'item 1)

Subtest 8 : Matrices analogiques

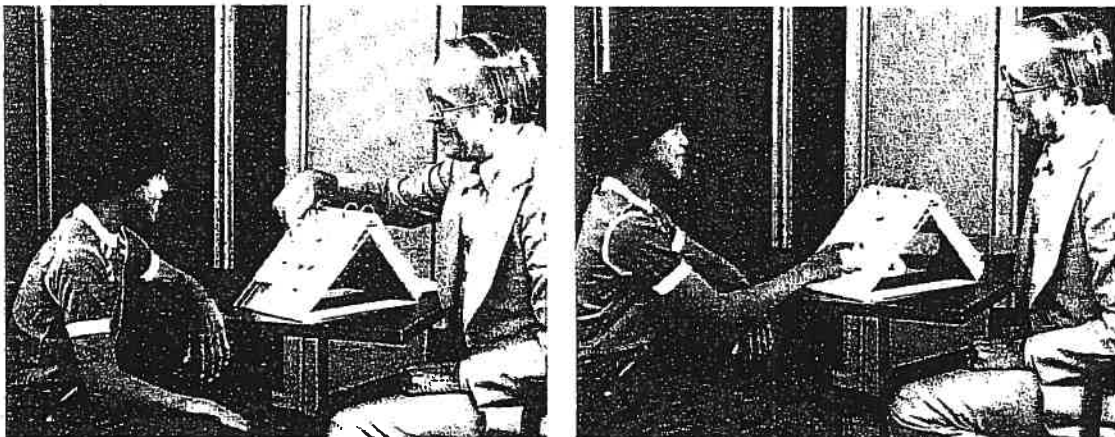
Echelle de Processus simultanés

Âges de 5 ans 0 mois à 12 ans 5 mois

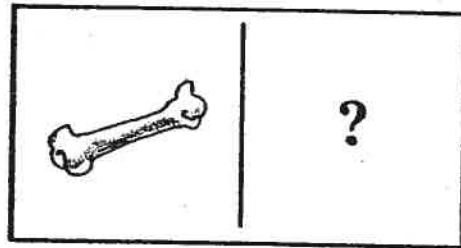
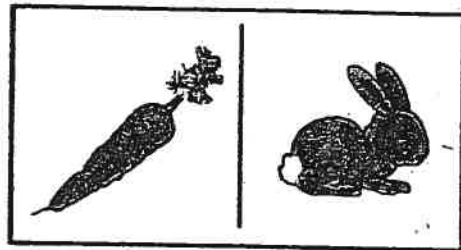
Consignes générales :

L'examineur expose à l'enfant 2 couples d'images liées par une même analogie ; un des couples a une image manquante. L'enfant choisit celle qui, parmi une autre série d'images, respecte le mieux l'analogie.

Matériel supplémentaire : Pour les items 5 à 20, 7 pièces "auto-fixantes".



"Ce dessin ... va avec celui-ci ...
de la même façon que ce dessin ...
va avec lequel de ceux-ci ?"



1



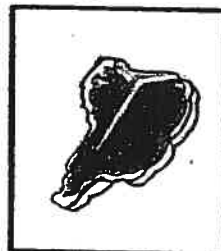
2



3



4



5



6

ANNEXE 14
Épreuve de lexique-vocabulaire du N-EEL

Épreuve de lexique-vocabulaire du N-EEL (Consignes et épreuves 1 et 2)

11. EXPRESSION-VOCABULAIRE **Dénomination**



CONSIGNES (consulter obligatoirement le Manuel)

A - Dénomination « directe »

Présenter l'image à l'enfant (ou désigner une partie du corps, sur lui-même ou sur l'examineur) et demander : Qu'est-ce que c'est ?.

Plusieurs types de comportements, outre la dénomination correcte d'emblée, peuvent être observés :

- Si l'enfant ne répond pas, attendre 10 secondes. Dire alors : Tu ne vois pas ce que c'est ? Tu ne connais pas ?
- S'il donne une réponse erronée (un autre mot, voire un non-mot - que l'on note), dire : Non ce n'est pas (exactement) ça, tâche de trouver le bon mot (on n'accepte pas plus de deux mots « d'essai »).
- S'il a donné une paraphrase explicative, une définition, ou une description - la relever - et dire : Oui, c'est ça, mais il faut trouver le mot.
- S'il altère phonétiquement ou phonologiquement le mot, demander : Est-ce que tu es sûr d'avoir dit le mot comme il faut ? (mais ne jamais le corriger).

B - Dénomination avec « ébauche » orale

Dans tous les cas d'échec, l'ébauche phonétique du mot est fournie par l'examineur. L'ébauche doit **obligatoirement** être celle qui est indiquée sur dans la colonne « Ebauche ».

C - Forme « réduite » pour les Mots « concrets » (14 mots) : mots en lettres capitales sur le Protocole de notation.

Vocabulaire 1

| Mot | 2, 1 ou 0 | Transcription | Ébauche | 2, 1 ou 0 | Transcription |
|--------------------------|--------------|---------------|---------|--------------|---------------|
| Mots « concrets » | | | | | |
| (A) 1. PINCEAU | | | p ... | ..... | ..... |
| 2. TASSE | | | t ... | ..... | ..... |
| 3. LAVABO | | | l ... | ..... | ..... |
| 4. ASPIRATEUR | | | a ... | ..... | ..... |
| 5. CARTE (à jouer) | | | c ... * | ..... | ..... |
| 6. COCCINELLE | | | c ... * | ..... | ..... |
| (B) 7. loupe (1) | | | l ... | ..... | ..... |
| 8. domino | | | d ... | ..... | ..... |
| 9. chauve-souris | | | ch ... | ..... | ..... |
| 10. poire | | | p ... | ..... | ..... |
| 11. VERRE | | | v ... | ..... | ..... |
| 12. vis | | | v ... | ..... | ..... |
| (C) 13. rame (2) | | | r ... | ..... | ..... |
| 14. poireau | | | p ... | ..... | ..... |
| 15. poêle | | | p ... | ..... | ..... |
| 16. LAPIN | | | l ... | ..... | ..... |
| 17. louche | | | l ... | ..... | ..... |
| 18. accordéon (3) | | | a ... | ..... | ..... |

(1) loupe: c'est pour voir les petites choses, si on regarde avec on les voit plus grosses.

(2) rame: c'est pour faire avancer les bateaux.

(3) accordéon: c'est pour faire de la musique.

* « c ... » = /k/

Vocabulaire 1 (suite)

| Mot | 2, 1 ou 0 | Transcription | Ébauche | 2, 1 ou 0 | Transcription |
|--------------------------|--------------|---------------|---------|--------------|---------------|
| Mots « concrets » | | | | | |
| (D) 19. LUNETTES | | | l... | ..... | ..... |
| 20. balançoire (4) | | | b... | ..... | ..... |
| 21. cage | | | c...* | ..... | ..... |
| 22. mouche | | | m... | ..... | ..... |
| 23. ÉCUREUIL | | | é... | ..... | ..... |
| 24. évier | | | é... | ..... | ..... |
| (E) 25. FEUILLE | | | f... | ..... | ..... |
| 26. allumettes | | | a... | ..... | ..... |
| 27. DOUCHE | | | d... | ..... | ..... |
| 28. ROBINET | | | r... | ..... | ..... |
| 29. violon | | | v... | ..... | ..... |
| 30. brouette | | | b... | ..... | ..... |
| (F) 31. parachute | | | p... | ..... | ..... |
| 32. ampoule | | | am... | ..... | ..... |
| 33. passoire | | | p... | ..... | ..... |
| 34. noix (5) | | | n... | ..... | ..... |
| 35. masque | | | m... | ..... | ..... |
| 36. CUILLÈRE | | | c...* | ..... | ..... |

(4) balançoire: on s'assied dessus pour s'amuser et si on pousse on va très loin en l'air.

(5) noix: ça se mange, il faut les casser.

* « c ... » = /k/

Vocabulaire 1 - Total /72 _____

Vocabulaire 1 avec ébauche - Total /72 _____

EVOCATION DU MOT (à la dénomination directe)

- rapide dans l'ensemble
- hésitation (latence), ou évocation après essais incorrects, assez fréquemment
- hésitation, ou évocation après essais incorrects, fréquemment

ANNEXE 15
Exemples de la description d'une pratique

Enseignante 1

Semaine du 23 janvier au 29 janvier 2003

Formation d'équipe: Tous les enfants sont regroupés en trio.

Durée : L'activité dure environ 20 minutes.

Objectifs visés :

- 14. L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot;
- 17. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de prendre conscience des sons du langage (syllabes, rimes, phonèmes);
- 18. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet.

Matériel : feuilles, peinture digitale, alphabet aide-mémoire

Avant les orthographes approchées :

Avant de commencer l'activité des orthographes approchées, l'enseignante et les élèves doivent se préparer. De son côté, l'enseignante planifie le matériel qui sera utilisé par les élèves. Pour ce type de pratique, elle prépare pour chaque trio une feuille et de la peinture digitale. Ces tâches peuvent être effectuées sans la présence des enfants. Le choix du mot à exploiter pour les orthographes approchées est un mot qui commence par la lettre apprise par les élèves durant la semaine (t : traîneau). En ce qui a trait à la formation des équipes, l'enseignante décide de former les équipes au hasard en pigeant le prénom des enfants pour former des trios. Ces trios seront fixes à raison de trois fois consécutives. Cette décision permet à chaque élève de participer à tous les rôles dans une équipe. Lorsque les équipes sont formées, l'enseignante distribue les rôles dans les équipes. Pour ce faire, elle pige le prénom des enfants au hasard. Chaque élève a son rôle. Un enfant a comme rôle de poser les questions lors du déroulement de l'activité, un autre enfant s'occupe de l'alphabet aide-mémoire et le troisième enfant est le scripteur.

Pendant les orthographes approchées :

Lorsque tous les enfants sont prêts, l'activité peut commencer. L'enseignante s'assoit avec une équipe afin d'observer le déroulement des interactions. Chaque enfant donne son opinion sur la façon d'écrire le mot. Des discussions s'ensuivent, car les enfants argumentent leur choix et ils doivent en venir à un consensus. Les enfants se réfèrent à l'alphabet aide-mémoire pour s'aider. Celui qui a le rôle de "questionneur" pose des questions afin de bien comprendre ce qui motive ses coéquipiers à écrire le mot de la sorte.

Après les orthographes approchées :

L'enseignante affiche au tableau les productions individuelles des enfants ainsi que le mot retenu par chacune des équipes. Elle amène les élèves à faire des observations à haute voix sur ce qu'ils voient dans les différentes productions (les mots commencent par la lettre T et la majorité finisse par la lettre O). Lorsque ce retour est terminé, l'enseignante ne leur fournit pas le mot orthographié, mais elle demande aux enfants comment ils pourraient trouver la bonne orthographe du mot. L'enseignante et les élèves suggèrent des idées comme chercher dans le dictionnaire et demander à un élève plus âgé.

