

Université de Montréal

**Pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale :  
le cas des propriétés visuelles**

par

Marie-Josée Bruneau

Faculté des Sciences de l'éducation

Département de didactique

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A)

en Sciences de l'éducation

option didactique

Août, 2017

© Marie-Josée Bruneau

## Résumé

Le bilan actuel des performances des élèves en orthographe lexicale laisse croire que le milieu éducatif ne parvient pas à assurer la possibilité de développer cette compétence de manière acceptable au terme de la scolarisation des élèves (MELS, 2010). La compétence orthographique, qui est la capacité à produire des mots selon la norme grâce au recours à des connaissances associées aux mots emmagasinés en mémoire (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013), est tributaire d'un enseignement formel de nombreux savoirs (Graham et al., 2008). Ces connaissances se rapportent aux informations phonologiques, morphologiques et visuelles contenues dans les mots écrits. Des résultats obtenus par Daigle *et al.*, (2016) révèlent que la grande majorité des erreurs, indépendamment du fait que les élèves soient ou non en difficulté, se rapporte aux propriétés visuelles des mots (erreurs visuo-orthographiques et erreurs lexicales). À la lumière de la problématique liée à l'acquisition de l'orthographe et des données récentes de la recherche, ce travail cherche à documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale. Plus spécifiquement, trois domaines de connaissances sont ciblés par la présente étude : 1) les pratiques d'enseignement liées aux propriétés visuelles des mots, 2) les approches éducatives qui guident le choix des enseignants quant à leurs pratiques et 3) les dispositifs spécifiques exploités en salle de classe. Ultimement, l'objectif général de cette étude est de contribuer à la réflexion entourant les pratiques les plus susceptibles de contribuer à l'augmentation de la compétence orthographique. Pour atteindre nos objectifs, nous avons eu recours à des entrevues individuelles et à des groupes de discussion. Les résultats indiquent que les propriétés visuelles des mots sont peu connues des enseignants et, en conséquence, peu enseignées. Lorsqu'un enseignement de l'orthographe lexicale a lieu, les enseignants privilégient une approche explicite et recourent à divers dispositifs visant principalement les habiletés métaorthographiques des élèves.

Mots-clés : Orthographe lexicale, propriétés formelles des mots (propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles), approches éducatives, dispositifs d'enseignement.

## **Abstract**

The current research implies that our school system cannot bring students to an acceptable level of orthographic competence (MELS, 2010). This competence, which can be defined as the ability to spell words correctly (according to the linguistic norm) through the use of knowledge that is stocked in memory (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013), is primarily influenced by formal instruction (Graham *et al.*, 2008). Orthographic knowledge is linked to the phonological, morphological and visual characteristics of written words. Recent research results (Daigle *et al.*, 2016) suggest that most orthographic errors are related to the visual aspects of written words. In light of this acquisitional problem and given the need for more empirical research to better understand it, this study aims at documenting actual teaching practices associated to spelling instruction. More specifically, this study tries to describe 1) the teaching practices associated with visual aspects of words, 2) the pedagogical approaches that influence teacher's choices and 3) the specific teaching devices used in the classroom for the purpose of spelling instruction. Results indicate that visual properties of words are not well known by teachers and, consequently, are not taught systematically to students. When spelling instruction occurs, teachers often use an explicit teaching approach and try to have students develop some meta-orthographic abilities.

**Keywords** : Spelling, formal properties of words (phonological, morphological and visual properties), pedagogical approaches, teaching devices

# Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Liste des tableaux.....	vii
Liste des sigles.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
1. Problématique.....	5
1.1 Réussite des élèves en lecture et en écriture.....	7
1.1.1 Enjeux sociaux liés à la réussite en lecture et en écriture.....	8
1.1.2 <i>Plan d'action pour l'amélioration du français</i> .....	10
1.1.3 Résultats des élèves en orthographe.....	13
1.2 Apprentissage de l'orthographe.....	15
1.2.1 Émergence de l'écrit.....	16
1.2.2 Début de l'apprentissage formel de l'écrit.....	17
1.2.3 Consolidation des apprentissages formels.....	19
1.2.3.1 Procédures d'accès au lexique mental.....	20
1.2.3.1.1 Deux voies d'accès au lexique orthographique : directe et indirecte.	21
1.2.3.1.2 Procédure par analogie.....	22
1.3 Bilan descriptif des connaissances orthographiques.....	23
1.4 Enseignement de l'orthographe lexicale.....	26
1.5 Synthèse et question générale.....	30
2. Cadre théorique.....	32
2.1 Code orthographique et compétence orthographique.....	33
2.1.1 Caractéristiques générales du code orthographique du français écrit.....	34

2.1.2	Apprentissage du code orthographique : trois ordres de connaissances .....	35
2.1.2.1	Propriétés phonologiques .....	35
2.1.2.2	Propriétés morphologiques .....	37
2.1.2.3	Propriétés visuelles des mots.....	38
2.2	Modèles de développement de l'orthographe.....	41
2.2.1	Modèle étapiste constructiviste de Ferreiro .....	42
2.2.2	Modèle interactif et simultané de Besse .....	45
2.3	Enseignement de l'orthographe lexicale.....	48
2.3.1	Contexte informel d'apprentissage de l'orthographe.....	50
2.3.2	Contexte formel d'enseignement de l'orthographe.....	54
2.3.3	Dispositifs d'enseignement.....	60
2.3.3.1	Les <i>Orthographe</i> <i>approchées</i> .....	61
2.3.3.2	Les <i>Ateliers de négociation graphique</i> .....	63
2.4	Enseignement de l'orthographe lexicale : les études empiriques .....	66
2.4.1	Approches testées en salle de classe .....	66
2.4.2	Études portant sur les pratiques déclarées des enseignants .....	71
2.5	Synthèse .....	77
2.6	Objectifs spécifiques de recherche .....	79
3.	Méthodologie .....	80
3.1	Description générale de l'étude .....	80
3.2	Participants .....	82
3.3	Collecte de données .....	84
3.3.1	Entretiens individuels.....	84
3.3.1.1	Questionnaire d'entretien .....	85
3.3.1.2	Déroulement des entretiens individuels.....	89

3.3.1.3	Traitement des données .....	89
3.3.1.3.1	Traitement partiel des données.....	89
3.3.1.3.2	Traitement complet avec codage.....	90
3.3.2	Groupes de discussion.....	93
3.3.2.1	Document de réflexion et guide du groupe de discussion.....	93
3.3.2.2	Déroulement des rencontres .....	94
3.3.2.3	Traitement des données avec codage.....	95
3.4	Synthèse.....	98
4.	Résultats.....	100
4.1	Résultats des entretiens individuels.....	100
4.1.1	Résultats aux questions d’entretiens individuels .....	101
4.1.1.1	Section 2 du questionnaire d’entrevue.....	101
4.1.1.2	Section 3 du questionnaire d’entrevue.....	108
4.1.2	Résultats associés aux commentaires des répondants.....	113
4.1.2.1	Résultats détaillés des trois domaines .....	114
4.1.2.1.1	Résultats relatifs aux propriétés des mots .....	114
4.1.2.1.2	Résultats relatifs aux approches éducatives .....	116
4.1.2.1.3	Résultats relatifs aux dispositifs.....	123
4.2	Résultats des groupes de discussion .....	130
4.2.1	Résultats associés aux commentaires des répondants.....	130
4.2.1.1	Résultats relatifs aux propriétés des mots.....	131
4.2.1.2	Résultats liés aux approches éducatives .....	133
4.2.1.3	Répartition des commentaires liés aux dispositifs.....	135
4.3	Bilan.....	137
5.	Discussion.....	139

5.1 Propriétés des mots .....	139
5.2 Approches éducatives .....	145
5.3 Dispositifs d'enseignement.....	149
Conclusion et limites.....	153
Bibliographie.....	156
Annexe 1 : Taux de réussite par critères pour les élèves de la 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année du primaire et de la 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année du secondaire pour l'épreuve d'écriture de juin 2009 .....	170
Annexe 2 : Lettre pour direction générale .....	171
Annexe 3 : Lettre de consentement.....	172
Annexe 4 : Questionnaire d'entretien .....	176
Annexe 5 : Guide de réflexion .....	184
Annexe 6 : Grille de codage des entretiens individuels .....	189
Annexe 7 : Plan de la journée des groupes de discussion.....	192
Annexe 8 : Codage des données des groupes de discussion.....	196

## Liste des tableaux

Tableau 1.1 Distribution des erreurs du corpus de Daigle <i>et al.</i> , 2016.....	25
Tableau 2.1 Phénomènes sublexicaux (visuo-orthographiques).....	39
Tableau 2.2 Phénomènes lexicaux ou supra lexicaux.....	40
Tableau 3.1 Participants aux entrevues individuelles et de groupes.....	83
Tableau 3.2 Répartition des questions de la section 2 du questionnaire d’entrevue.....	86
Tableau 3.3 Répartition des questions de la section 3 du questionnaire d’entrevue.....	88
Tableau 3.4 Codage du verbatim de l’enseignante 12 .....	91
Tableau 3.5 Codage du verbatim de l’enseignante 12 avec commentaires .....	92
Tableau 3.6 Exemple de codage des échanges (groupes de discussion).....	97
Tableau 4.1 Distribution en pourcentage des commentaires formulés lors des entretiens .. individuels en fonction de chacun des domaines.....	114
Tableau 4.2 Résultats en fonction des types de propriétés de mots.....	115
Tableau 4.3 Distribution des commentaires en fonction des quatre types d’approches .. éducatives.....	117
Tableau 4.5 Répartition des commentaires liés à l’enseignement de stratégies .....	121
Tableau 4.6 Répartition des commentaires selon les catégories liées aux dispositifs d’enseignement.....	124
Tableau 4.7 Utilisation des connaissances orthographiques.....	124
Tableau 4.8 Critères de sélection du matériel pour les listes de mots .....	126
Tableau 4.9 Répartition des commentaires relatifs aux domaines.....	131
Tableau 4.10 Proportion des commentaires relatifs aux propriétés visuelles.....	131
Tableau 4.11 Répartition des commentaires liés aux approches éducatives .....	134
Tableau 4.12 Répartition des commentaires liés aux dispositifs d’enseignement.....	136

## Liste des sigles

ANG : Ateliers de négociation graphique

CSDM : Commission scolaire de Montréal

DESS : Diplômes d'études supérieures spécialisées

FRQSC : Fonds de recherche du Québec - Société et culture

MELS : Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir

MEQ : Ministère de l'Éducation

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PAF : Progression des apprentissages en français au primaire

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

## Remerciements

L'histoire de cette aventure parsemée d'embûches, de réussites et de prises de conscience aurait pu s'intituler *Histoire de l'œuf ou de la poule ou Qui-a-dans-les-faits-contribué-à-l'aboutissement-de-ce-laborieux-travail*. À vrai dire, cette aventure, de laquelle résultent de grandes fiertés et de grands progrès, n'aurait pu être possible sans l'appui continu de mon directeur, Daniel Daigle, que je remercie de tout cœur. Si je parle de l'œuf et de la poule dans ce titre fantaisiste, c'est principalement parce que l'achèvement de ce mémoire aura nécessité, autant de ma part que de celle de Daniel Daigle, d'appréciables qualités. Cependant, j'accorderai ici une part importante de ma réussite à mon mentor. C'est sans aucun doute grâce à sa grande perspicacité à trouver des moyens de pallier certains de mes défis rédactionnels, à commenter mes propos, à corriger, page après page, mes hypothèses et mes résumés, à suggérer des méthodes de travail et même, à me tenir par la main, à certains moments, pour affronter le vertige provoqué par l'ampleur du travail de rectification et de réécriture, que je suis parvenue à terminer ce mémoire. Je clôturerai ces remerciements en rappelant que c'est aussi, de toute évidence, grâce à sa rigueur indéfectible que je peux aujourd'hui être aussi satisfaite du travail accompli.

Je tiens également à remercier Ahlem Ammar, Rachel Berthiaume et Isabelle Montésinos-Gelet pour les rétroactions, les recommandations et les questionnements qui ont contribué à faire évoluer ce mémoire, à clarifier mes propos et à valider la cohésion entre les parties de ce travail.

Il m'importe au plus haut point de souligner le travail consciencieux et, disons-le, généreux, de révision d'Amélie Bourcier, doctorante en Sciences de l'éducation, qui m'a permis de rendre cette recherche, plus uniforme et compréhensible à certains moments pour les lecteurs tant du côté du fond que de la forme. Merci, Amélie ☺

Je ne peux passer sous silence l'appui de Louise Boisvert, conseillère pédagogique de français et très chère amie, qui m'a permis d'amorcer cette aventure avec confiance. Je la

remercie de m'avoir accordé de son temps lors de nombreux échanges qui auront permis de préciser mes objectifs de travail et la façon de les aborder.

Je remercie également mes très chères collègues et amies conseillères pédagogiques, Karine, Geneviève, France, Danielle, Linda, Marie et Julie, ainsi que mes amis et amies de longue date des 2P, qui m'ont encouragée de près ou de loin, explicitement ou implicitement, à achever ce travail.

Merci à mon amoureux pour son soutien, sa confiance et pour avoir accepté de parcourir, seul, à plusieurs reprises, les pistes cyclables et les sentiers de raquettes du Québec de même que les montagnes des Adirondack tandis que je n'en finissais plus de coder, d'interpréter et d'analyser mes données de recherche.

Je remercie, de toute évidence, ma famille : Carolane, ma belle grande fille, ma mère, Annette, et mon père, Jean-Louis. Ils ont été témoins du rythme effréné qu'ont demandé ces études et ont malheureusement subi quelques dommages collatéraux engendrés par mon organisation du temps tout en étant parfois privés de séances de magasinage, de sorties au cinéma ou de promenades en nature. Je vous remercie pour votre soutien inconditionnel!

Enfin, question de retour sur l'œuf et la poule, je me remercie de m'être donné les moyens de poursuivre ces études, car cette expérience, qui fut en tout point enrichissante et formatrice, a contribué de façon évidente à mon évolution sur les plans humain et intellectuel.

## Introduction

Notre société critique, encore aujourd'hui, les performances des élèves en français écrit. Cette réalité n'est cependant pas un phénomène récent. Il semble que, de tout temps, la détérioration de la langue écrite ait été déplorée. La citation suivante en témoigne : « Même dans l'enseignement secondaire où les études sont plus approfondies et plus longues, on remarque que beaucoup d'élèves sortent du Lycée avec une connaissance imparfaite de l'orthographe. » (Meyer, 1905, cité dans Pothier, 1996, p. 8). Cette préoccupation à l'égard des performances des élèves et des étudiants de tous les niveaux que l'on associe à une crise de l'enseignement de l'écrit n'est ni propre au Québec ni propre aux autres pays de la francophonie (Maurais, 1985). Ici, au Québec, la question de l'orthographe et de son enseignement préoccupe le ministère de l'Éducation (anciennement MELS et MEQ) depuis plusieurs années déjà.

Depuis les années 1980, l'intérêt porté sur cette question a permis de développer des connaissances à propos du fonctionnement de la langue écrite concernant les règles qui la régissent et les propriétés de son code orthographique. Par contre, malgré l'avancement des connaissances sur le sujet depuis de nombreuses années, il semble que son enseignement pose encore aujourd'hui un défi considérable, puisque la majorité des élèves échouent au critère *Orthographe* aux examens ministériels de la 5<sup>e</sup> secondaire au terme de leur scolarité obligatoire (MELS, 2010). Cette recherche vise donc à questionner les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale mises en œuvre en salle de classe au cours des premières années de scolarisation afin d'obtenir des éléments explicatifs pouvant rendre compte, du moins partiellement, de la faible compétence orthographique des élèves en fin de scolarité obligatoire.

Le présent travail se penche plus particulièrement sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et des propriétés du code orthographique au primaire, notamment celles qui ont trait à l'aspect visuel des mots. En effet, les propriétés visuelles occasionnent des erreurs qui ne peuvent être identifiées ou corrigées par une stratégie phonologique (Daigle, Costerg, Plisson, Ruberto et Varin, 2016). Par exemple, la seule

prononciation d'un mot, tel que *propre* ou *ballon*, ne peut supporter l'orthographe normée de ces mots. L'analyse du mot à l'oral pourrait amener l'élève à écrire *\*praupre* ou *\*balon*. Les chercheurs Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet (2013) ont mené des travaux cherchant à dresser un portrait de la compétence orthographique d'élèves du primaire. Les résultats ont démontré que : « les erreurs liées aux propriétés visuelles des mots expliqueraient plus de la moitié des erreurs en orthographe lexicale des élèves du primaire. » (Daigle *et al.*, 2013, p. 4)

Ce mémoire se préoccupe des raisons pouvant rendre compte de la difficulté à développer une compétence orthographique satisfaisante chez les élèves. Plus particulièrement, il s'intéresse aux difficultés relatives à l'apprentissage des propriétés du code orthographique et, par le fait même, à leur enseignement. Par propriétés du code, on entend les sous-systèmes qui permettent de régir le code (le système lui-même). Ces propriétés sont de trois ordres (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). On retrouve les propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles (ou visuo-orthographiques). Ces propriétés seront décrites en détail au fil de l'exposé. Par contre, nous insisterons davantage sur l'acquisition et l'enseignement des propriétés visuelles des mots écrits. Il est donc nécessaire de se pencher sur l'enseignement de l'orthographe lexicale et de consulter les enseignants afin d'obtenir des pistes pour l'amélioration de l'enseignement des composantes visuelles des mots.

Le premier chapitre, la problématique, permet d'exposer, dans un premier temps, la situation actuelle quant à la réussite des élèves en lecture/écriture, notamment en orthographe. Le bilan plutôt préoccupant en matière de performance en orthographe nous amène, dans un deuxième temps, à rapporter certains des travaux actuels sur l'apprentissage de l'orthographe et les difficultés qui y sont associées. Dans un troisième temps sont présentées les études qui ont permis de dresser un portrait de la compétence orthographique d'élèves du primaire, notamment en précisant les types d'erreurs les plus récurrents. Cette section nous permet de justifier notre intérêt pour les propriétés visuelles des mots. Enfin, afin de rendre compte des difficultés des élèves et de contribuer à la réflexion entourant la mise en place de solutions visant l'amélioration de leur compétence

orthographique, l'enseignement de l'orthographe lexicale est abordé de façon à mettre en lumière les besoins en recherche et à favoriser la formulation de la question générale de recherche qui guidera la présente étude.

Le deuxième chapitre, le cadre théorique, vise à répondre à la question générale de recherche. Pour ce faire, la compétence orthographique est d'abord définie en tenant compte, notamment, de l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire le code orthographique du français. Suit une présentation des modèles de développement de l'orthographe les plus pertinents dans le contexte de cette étude. Une des variables pouvant rendre compte de l'apprentissage de l'orthographe étant l'enseignement qui y est associé, les troisième et quatrième sections du cadre théorique traitent des contextes et des dispositifs d'enseignement de l'orthographe lexicale, puis des travaux empiriques qui ont abordé cette question. Le bilan du cadre théorique permet de montrer que les propriétés visuelles des mots sont peu abordées à la fois par les travaux théoriques et les travaux empiriques portant sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale. C'est pour cette principale raison qu'il s'agit du thème central de cette étude et c'est ce qui a guidé la formulation des objectifs spécifiques de recherche visés par ce travail.

Le troisième chapitre présente la méthodologie qui servira à l'atteinte de nos objectifs spécifiques de recherche. Étant donné que la présente étude se situe dans une recherche de plus grande envergure dirigée par Daniel Daigle (2010-2013) et subventionnée par le *Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)*, il est tout d'abord nécessaire de définir le type de recherche adopté. Nous présentons ensuite les participants, les principaux instruments de la collecte de données ainsi que la démarche menant à leur élaboration. Enfin, nous décrivons la procédure privilégiée pour le traitement des données, et ce, de façon à soutenir la compréhension de la section présentant les résultats.

Les résultats de l'étude sont présentés au quatrième chapitre. Nous traitons, dans un premier temps, les résultats relatifs à la première collecte de données, soit le recueil, sous forme d'entrevues semi-dirigés, des pratiques déclarées d'enseignement de l'orthographe

lexicale. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats recueillis lors d'une deuxième collecte de données, soit par le biais d'entrevues de groupe. Le traitement des données et l'analyse de contenu à l'aide de grilles thématiques sont également étayés.

Au cinquième chapitre, nous tentons d'expliquer les résultats obtenus lors des deux collectes de données en fonction de notre cadre théorique et des interventions pédagogiques qui ont été décrites et recensées. Enfin, en nous appuyant sur ce que les enseignants ont déclaré mettre en œuvre en salle de classe et sur ce qu'ils proposent comme pratiques essentielles au développement de l'orthographe, nous proposons des pistes de recherche et des recommandations découlant des nouvelles données qu'aura produites cette recherche dans le but d'approfondir les connaissances sur ce sujet.

# 1. Problématique

Les compétences à lire et à écrire sont indispensables à l'intégration et à la participation collective dans une société comme la nôtre. Il est reconnu que les niveaux de compétence en lecture et en écriture qu'atteignent les citoyens ont un impact sur plusieurs aspects de leur vie. En effet, ceux-là jouent d'abord un rôle important dans la réussite scolaire et éducative de l'élève et ont, par la suite, des répercussions importantes dans leur vie d'adulte, notamment sur les plans économique et de la santé (OCDE, 2005). Or, dans un contexte où les besoins des élèves se multiplient en fonction de leurs caractéristiques physiologiques, cognitives et familiales ainsi que par rapport à leur milieu socioéconomique et socioculturel (Conseil supérieur de l'éducation, 2010), des changements sont requis selon l'UNESCO (2005) au regard, entre autres, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En ce sens, trois facteurs sont présentés dans ce premier chapitre. Le premier concerne les caractéristiques individuelles de l'élève par rapport à la contribution du système éducatif dans le développement de la langue écrite et, plus particulièrement, de la compétence orthographique. Les deuxième et troisième facteurs traitent respectivement du développement de la langue écrite, plus particulièrement de l'apprentissage des propriétés du code orthographique, et des pratiques d'enseignement des connaissances nécessaires au développement de la compétence orthographique.

En ce qui concerne le premier facteur, les caractéristiques propres à l'élève et à son environnement ainsi que les interventions et le soutien déployé par l'école sont susceptibles d'agir sur le développement des compétences à lire et à écrire (MELS, 2009c). Un milieu socioéconomique faible, un environnement socioaffectif déficitaire, un retard dû à une sous-stimulation intellectuelle, une atteinte neurobiologique (déficience intellectuelle ou trouble d'apprentissage) peuvent contribuer aux difficultés d'acquisition de la langue écrite.

Du côté du facteur de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue écrite, il importe de considérer non seulement les connaissances à acquérir pour que l'enfant puisse

développer sa compétence orthographique, mais également les approches et les dispositifs mis en œuvre pour favoriser cet apprentissage. Du côté des connaissances à développer en orthographe, l'élève doit notamment s'approprier les normes qui régissent la façon d'écrire le français écrit ainsi que les propriétés du code orthographique. Celles-ci portent principalement sur la phonologie, la morphologie et les propriétés visuelles des mots écrits. Cette étude s'intéresse particulièrement aux connaissances relatives aux propriétés visuelles des mots et à leur apprentissage, puisque de nouvelles données de recherche tendent à démontrer que les erreurs orthographiques les plus fréquentes sont de cette nature (Daigle *et al.*, 2016).

Enfin, le troisième facteur concerne l'enseignement de l'orthographe qui sera étudié de façon à interroger les moyens qui favorisent le développement de la compétence orthographique et les connaissances orthographiques qui y sont associées. La planification de l'enseignement devrait être guidée en fonction de balises plus précises et explicites, ce qui permettrait aux enseignants de mieux accompagner les élèves dans l'atteinte des objectifs pour chacun des cycles scolaires. Ces balises devraient idéalement être définies par le ministère de l'Éducation<sup>1</sup> au sein de son *Programme de formation de l'école québécoise* (dorénavant PFEQ) ainsi que de ses documents complémentaires tels que la *Progression des apprentissages en français au primaire* (dorénavant PAF), et plus récemment, le document sur la *Liste orthographique* (MELS, 2014). Notre exposé permettra, entre autres, d'interroger le contenu de ces balises à propos des connaissances à développer et des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale. Nous souhaitons également faire le point sur la façon dont s'enseignent les propriétés du code orthographique.

Nous traitons, dans la première partie de ce chapitre, de la réussite des élèves en fonction des prescriptions ministérielles, notamment en matière d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale visant, pour les élèves, l'atteinte d'un niveau approprié de

---

<sup>1</sup> Dans ce travail, nous utiliserons l'expression « ministère de l'Éducation » pour parler de l'instance gouvernementale responsable de l'éducation au Québec. Notons cependant que cette instance a porté plusieurs noms au cours des dernières décennies : ministère de l'Éducation (MEQ), ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MEESR) et ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

compétence orthographique. La seconde partie est consacrée à la description de ce qui est attendu des élèves en début d'apprentissage en ce qui a trait à l'apprentissage de l'orthographe. Cette perspective théorique est revue, dans la troisième partie, à la lumière de données empiriques qui montrent, notamment, que les propriétés visuelles des mots occasionnent le plus d'erreurs. Pour rendre compte de ces constats, la quatrième partie aborde un facteur d'influence : l'enseignement de l'orthographe. Enfin, une synthèse clôturera ce chapitre en prenant un appui sur les sujets qui y ont été abordés, dont l'apprentissage de l'orthographe lexicale et son enseignement, ce qui nous permettra d'établir notre question générale de recherche.

## **1.1 Réussite des élèves en lecture et en écriture**

Les compétences à lire et à écrire sont nécessaires à la compréhension et à la production de messages écrits. Elles permettent d'échanger des informations, d'interagir avec les autres et de produire un discours cohérent (MELS, 2006). Ces compétences sollicitent des processus complexes qui consistent à s'appuyer sur des connaissances, une culture et un vécu afin d'acquérir de nouvelles connaissances permettant de mieux comprendre ce qui nous entoure (MEQ, 2001). Les compétences à lire et à écrire s'avèrent essentielles à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique (MELS, 2006).

Au Québec, les compétences à lire et à écrire sont évaluées tout au long du cheminement scolaire obligatoire qui s'échelonne sur 12 ans. Celles-ci sont évaluées au terme de ce parcours au moyen d'épreuves obligatoires : une épreuve en lecture produite par les établissements scolaires et, en écriture, l'épreuve ministérielle. Ainsi, les élèves de la 5<sup>e</sup> année du secondaire doivent démontrer qu'ils ont atteint un niveau de compétence qui leur permet d'obtenir un diplôme afin d'intégrer le marché du travail ou de poursuivre leur parcours scolaire. Le résultat moyen à l'épreuve ministérielle en écriture de juin 2009 est de 71,9 % (MELS, 2010, p. 31) et la proportion d'élèves ayant obtenu une note égale ou supérieure à 60 % pour l'ensemble du Québec est de 82,6 % (MELS, 2010, p. 31). Le ministère de l'Éducation présente non seulement le taux de réussite pour

l'ensemble de l'épreuve, mais également les résultats du taux de réussite pour chacun des critères évalués. Ainsi, lorsqu'on observe de plus près les résultats obtenus en moyenne par critère, nous constatons un écart important entre le taux de réussite des critères relatifs à la cohérence de l'argumentation, soit la *Pertinence, la clarté et la précision* (réussite à 96,1 %), l'*Organisation stratégique du texte* (réussite à 99,5 %), la *Continuité et de la progression* (réussite à 99,2 %) et l'*Utilisation stratégique des mots* (réussite à 93,3 %), et celui de l'*Orthographe* qui obtient un taux de réussite de 55,4 % (MELS, 2010, p. 32). Ce dernier critère contribue à abaisser le résultat moyen de l'épreuve écrite qui est, comme nous venons de le mentionner, de 71,9 % (MELS, 2010, p. 32). Ce dernier résultat nous amène à nous questionner sur les raisons de l'écart important entre le critère *Orthographe* et les autres critères pour lesquels les élèves obtiennent des résultats largement supérieurs. Par le fait même, cela nous amène à vouloir comprendre pourquoi la compétence orthographique des élèves ne semble pas se développer de façon satisfaisante. Pour ce faire, nous nous intéresserons à la genèse des apprentissages de la langue écrite, soit à partir du début de son apprentissage dès la première année du primaire. En effet, nous ne pouvons avoir un regard éclairé sur la situation des élèves en fin de parcours obligatoire sans procéder à l'analyse à rebours de celui-ci, en commençant par les premiers apprentissages. Cela justifie notamment la pertinence de ce travail qui vise à interroger les pratiques scolaires mises en place à l'école primaire.

Dans cette optique, les sections suivantes abordent la situation actuelle associée à l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture, et, plus spécifiquement, de l'orthographe. La première porte un regard sur les enjeux sociaux associés à la réussite en lecture et en écriture. La deuxième précise les actions mises en place par le ministère de l'Éducation et la dernière rapporte les taux de réussite fournis par le Ministère relativement au français écrit.

### **1.1.1 Enjeux sociaux liés à la réussite en lecture et en écriture**

Une enquête sur la littératie des adultes (OCDE, 2000), *La littératie dans l'ère de l'information*, a mesuré l'ampleur des enjeux collectifs relatifs au niveau de

développement économique, de productivité et de cohésion sociale dans une société en fonction du niveau atteint en lecture et en écriture. Cette enquête rapporte que les compétences à lire et à écrire constituent les socles de la réussite scolaire et du développement économique d'une société (ODCE, 2000). Elle rapporte également que le niveau de compétence en lecture et en écriture d'un individu exerce une influence sur sa capacité à mieux communiquer, à prendre des décisions éclairées, à saisir plus rapidement les informations d'une situation de la vie courante et à sélectionner les solutions les plus pertinentes (OCDE, 2005). Pour le ministère de l'Éducation, la réussite scolaire s'opérationnalise par le taux de diplomation et de qualification. Le taux d'obtention d'un diplôme pour l'ensemble du Québec était de 72,2 % en 2007-2008 (MELS, 2009a) et de 73,8 % en 2009-2010 (MEES, 2017). Lancée en 2009, une deuxième orientation stratégique de son programme vise alors la lutte contre le décrochage scolaire.

Pour ce faire, étant donné que le ministère de l'Éducation considère le taux de diplomation et de qualification chez les moins de 20 ans comme étant le meilleur indicateur de réussite (MELS, 2009a, p. 7), il s'est fixé l'objectif de hausser le taux de diplomation à 80 % d'ici 2020 (MELS, 2009a, p. 7). La lutte contre le décrochage scolaire fait partie, entre autres, des stratégies employées pour atteindre cet objectif (MELS, 2009, p. 7). Le programme *Coup de pouce à la réussite* (MELS, 2009c) a été élaboré dans cette visée. Il présente une recension d'écrits associés à trente-huit programmes québécois sur la prévention et le décrochage scolaire (Abrami, 2008). L'étude de ces programmes a permis la formulation de recommandations portant, entre autres, sur des interventions en classe et dans les écoles. Certaines retiennent notre attention, puisqu'elles se rapportent au contexte de notre étude, c'est-à-dire à l'enseignement du français écrit. Une citation tirée de ce document résume très bien le travail nécessaire à réaliser pour améliorer les conditions générales de l'enseignement :

Les pratiques pédagogiques tout comme l'accompagnement des élèves et le soutien offert à l'ensemble des enseignants semblent déterminants. À cet égard, il a été fortement recommandé de renforcer considérablement les activités de

perfectionnement professionnel des enseignants afin de créer le meilleur contexte possible d'apprentissage. (MELS, 2009a, p. 22)

L'étude d'Abrami (2008) mentionne que les retards scolaires dus, notamment, aux difficultés en lecture et en écriture ont un impact important sur la persévérance et le décrochage au secondaire. C'est pourquoi la précocité des interventions et la mise en place de pratiques différenciées grâce à la diversification des méthodes et des stratégies d'enseignement sont essentielles (MELS, 2009c). Cette recommandation, quoique fort pertinente, ne nous informe cependant pas explicitement sur les pratiques d'enseignement à adopter ni sur les connaissances à enseigner.

En 2009, parallèlement aux travaux amorcés sur la persévérance et la réussite scolaires, le ministère de l'Éducation a mis sur pied un programme de recherche visant à favoriser le développement de connaissances sur le thème de l'amélioration du français écrit au primaire et au secondaire. Il incite les chercheurs à participer à ce programme et à produire de nouvelles connaissances sur l'écriture par le biais de subventions, de bourses et de contrats de recherche. Il s'agit d'une autre initiative pertinente du ministère de l'Éducation. Les fruits de cette initiative permettront certainement de porter un regard nouveau sur l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La prochaine section présente les actions ministérielles déployées au cours de la dernière décennie afin de rehausser le niveau de compétence des élèves en français. Nous abordons, par le fait même, les enjeux relatifs à la production de nouvelles connaissances quant au développement des compétences en français écrit.

### ***1.1.2 Plan d'action pour l'amélioration du français***

Pour donner suite à une recommandation de la *Table de pilotage sur le renouveau pédagogique* (MELS, 2006) signalant la faiblesse des élèves en français écrit, le ministère de l'Éducation confie, en 2007, à un groupe d'experts le mandat de faire des recommandations visant l'amélioration des performances des élèves en français,

notamment en écriture (MELS, 2010). Les travaux menés par Ouellon et son équipe d'experts se sont penchés sur l'identification des principaux problèmes rencontrés par les enseignants dans leur pratique et par les élèves tout au long de leur scolarité. Au terme de leurs travaux, l'équipe a proposé des recommandations et des pistes de solution relatives aux problèmes identifiés, soit des lacunes sur le plan de l'enseignement du français écrit ainsi que de faibles performances des élèves en orthographe. En février 2008, s'appuyant sur ces recommandations, le ministère de l'Éducation présentait un ensemble de mesures pour l'amélioration du français tant au primaire qu'au secondaire. Ces vingt-deux mesures constituent le *Plan d'action pour l'amélioration du français* et s'adressent à tous les intervenants en éducation. Celles-ci ont été regroupées en cinq axes :

- La valorisation de l'enseignement;
- La révision du programme de français;
- L'accroissement du suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français;
- L'accroissement du niveau de préparation des enseignants et enseignantes;
- Le renforcement des mesures de soutien.

Bien que l'orientation de l'action diverge en fonction de son axe, les changements de pratiques sont visés et l'amélioration des performances des élèves en français, notamment en écriture, demeure la principale cible (MELS, 2010). Sachant qu'un meilleur enseignement a un impact sur la persévérance et la réussite scolaires, les recherches encouragées par le ministère de l'Éducation permettront peut-être de répondre au besoin de développement de pratiques susceptibles de soutenir les élèves à développer leur compétence en écriture.

Au moment même où certains travaux se penchaient sur l'amélioration du français, d'autres s'attardaient à produire des documents pour soutenir l'enseignement de la langue écrite. La mise en place du PFEQ (MELS, 2001) n'a pas offert un appui suffisant aux enseignants dans la planification des savoirs essentiels à enseigner. En effet, le PFEQ présenterait ces derniers de façon sommaire et trop générale. Les connaissances n'étant pas clairement identifiées et présentées selon une certaine progression, les enseignants s'en remettent souvent aux cahiers d'exercices produits par des maisons d'édition pour planifier leur enseignement. La PAF, rendue accessible aux enseignants en 2009, présente

une réécriture des savoirs essentiels du PFEQ en précisant les connaissances et les stratégies relatives à l'apprentissage du français écrit et oral. La section *Écrire des textes*, notamment la sous-section *Orthographe d'usage*, présente certaines connaissances à développer portant sur le système orthographique. On y retrouve par exemple des indications concernant l'enseignement du rôle des lettres muettes, des règles de position ou de constantes orthographiques. Par contre, très peu d'indications sont offertes quant à la façon d'enseigner ses connaissances.

En mai 2014, le ministère de l'Éducation a également rendu disponible une liste orthographique pour baliser l'enseignement d'un corpus de 3000 mots à faire apprendre aux élèves, nombre de mots prescrit dans le document de la PAF (MELS, 2008, p. 15). Le document qui accompagne la liste orthographique inclut, cette fois, quelques exemples d'activités d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe. Celles-ci sont soutenues par des conditions qui favoriseraient, selon le ministère de l'Éducation, un apprentissage durable de l'orthographe. Ces conditions amènent, par exemple, les élèves à s'interroger sur l'orthographe des mots, à formuler et à valider des hypothèses, à développer un raisonnement orthographique, à l'explicitier à l'aide d'un métalangage adéquat et commun, et enfin, à expérimenter et à acquérir des stratégies de mémorisation et de rappel. Par contre, malgré le soutien très intéressant et important à l'enseignement de l'orthographe qu'offre ce document, les exemples sont trop peu nombreux pour réellement guider les enseignants et il semble que des indications quant à l'enseignement des propriétés spécifiques du code orthographique, sur lesquelles nous reviendrons plus tard de façon détaillée, ne soient toujours pas clairement définies. Ainsi, des écrits complémentaires en matière d'enseignement de ces propriétés seraient, vraisemblablement, pertinents.

Enfin, malgré que la PAF ainsi que le document sur la liste orthographique du ministère de l'Éducation offrent quelques pistes d'enseignement de la compétence orthographique, nous ne savons pas dans quelle mesure ces documents sont mis à profit par les enseignants jusqu'à présent. Ce dernier aspect vient confirmer, entre autres, qu'étant donné le peu de connaissances sur l'enseignement de l'orthographe, nous avons besoin de

données complémentaires sur les facteurs qui contribuent aux faibles performances des élèves à ce sujet.

Nous présentons, dans la prochaine section, les résultats des élèves aux épreuves ministérielles. Ceux-ci fournissent des données qui nous permettent de rendre compte des forces et des faiblesses des élèves au regard de la compétence orthographique et justifient l'intérêt que l'on peut porter aux travaux visant la description des pratiques d'enseignement/apprentissage dès le début du primaire.

### **1.1.3 Résultats des élèves en orthographe**

Lors de la mise en œuvre de son *Plan d'action pour l'amélioration du français*, le ministère de l'Éducation a prévu une démarche permettant d'évaluer le résultat de ses actions. Entre 2009 et 2011, il recueille des données, soit des résultats aux épreuves ministérielles en écriture pour les élèves de fin de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle du primaire, de fin de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et de fin de 5<sup>e</sup> secondaire (Annexe 1). Les résultats des élèves sont d'abord compilés selon le taux de réussite global, c'est-à-dire pour l'ensemble de l'épreuve, puis, plus spécifiquement, par critères, comme nous l'avons mentionné au début de ce chapitre. Nous nous attardons dans cette section à comparer les taux de réussite des élèves au fil des ans en ce qui a trait au critère *Orthographe*, puisque l'orthographe lexicale se rapporte à notre l'objet de notre recherche.

Tout d'abord, lorsque nous comparons les résultats moyens des élèves au critère *Orthographe* entre la 4<sup>e</sup> année du primaire (fin de 2<sup>e</sup> cycle du primaire) et la 5<sup>e</sup> année du secondaire, nous constatons un écart important entre les taux de réussite des élèves. Les élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire obtiennent un résultat moyen de 85,6 %, les élèves de 6<sup>e</sup> année (fin de 3<sup>e</sup> cycle du primaire) obtiennent un résultat moyen de 82,4 % (MELS, 2010, p. 16 et 21). Pour ce qui est des résultats des élèves de fin de 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et de 5<sup>e</sup> secondaire, ils affichent respectivement une moyenne de 57,4 % et de 55,4 % (MELS, 2010, p. 26 et 32). Ceux-ci sont nettement inférieurs aux résultats des élèves du primaire. Ces résultats démontrent que, non seulement, les élèves ne

progressent pas, selon les normes ministérielles, sur le plan de la compétence orthographique, mais aussi, que leurs performances affichent un pourcentage moyen sous la barre du taux de réussite (60 %). Bien que ce soit le cas, il importe de préciser que les normes ministérielles sont définies très différemment au primaire et au secondaire. Effectivement, au primaire, les élèves doivent maîtriser l'orthographe d'un nombre restreint de mots, alors qu'au secondaire tous les mots sont sanctionnés. Il faut également mentionner que le critère *Orthographe* se subdivise en deux sous-compétences, soit l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, sans que celles-ci soient distinguées. Les résultats aux épreuves ministérielles ne permettent donc pas de saisir avec précision les difficultés spécifiques des élèves en orthographe lexicale.

Malgré tout, ces résultats conduisent à nous questionner sur les raisons pour lesquelles les élèves affichent un si faible taux de réussite en fin de parcours scolaire pour le critère *Orthographe*, puisque les résultats relatifs aux autres critères témoignent plutôt d'une réussite marquée (MELS, 2010). Or, quelques modalités relatives à l'enseignement et à l'évaluation des savoirs orthographiques pourraient expliquer en partie l'écart des performances entre les élèves de la 4<sup>e</sup> année du primaire et de la 5<sup>e</sup> secondaire. Comme nous l'avons indiqué plus tôt, pour ce qui est de l'orthographe lexicale, alors qu'en fin de primaire le corpus de mots à produire est limité à 3000 mots (MELS, 2008, p. 14), en fin de secondaire, tous les mots d'une production écrite sont sujets à être sanctionnés. L'enseignement au secondaire cible davantage le développement du lexique (MELS, 2011, p. 45) notamment par l'étude des procédés de formation des mots. L'enseignement des propriétés orthographiques n'est pas abordé, pas plus que les stratégies permettant l'appropriation des particularités orthographiques, par exemple les règles de positionnement ou la multigraphémie (voir la section 2.1.2.3 de ce présent travail).

Cette dernière section a abordé certaines balises ministérielles relativement à l'enseignement de l'orthographe au primaire et au secondaire. Cet exposé amène donc à remettre en question les modalités nécessaires à l'enseignement de l'orthographe pour les deux ordres scolaires ainsi qu'à relever la problématique de la continuité de cet enseignement au secondaire. Considérant ces constats, il importe d'interroger d'abord et

avant tout l'enseignement du code orthographique, de ses propriétés et les stratégies d'acquisition de l'orthographe des mots en début d'apprentissage formel de la langue écrite.

Nous présentons, en ce sens, dans la prochaine section, un état de la question en ce qui a trait aux premiers pas de l'enfant dans son entrée dans l'écrit. Cet aspect est abordé puisque la réussite et le décrochage scolaire semblent être influencés par la réussite des premiers apprentissages, notamment de la langue écrite et par l'accumulation des retards qui y sont associés (Montmarquette et Meunier, 2001). Il importe donc avant tout de comprendre les étapes du développement de la langue écrite, ainsi que les processus relatifs à son acquisition. Nous pourrons, par la suite, établir des liens entre l'apprentissage de l'orthographe et son enseignement.

## **1.2 Apprentissage de l'orthographe**

La première année de l'entrée dans l'écrit est très importante, puisque les études montrent que les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture à la fin de la 1<sup>re</sup> année deviennent rarement meilleurs à la fin du primaire (Landerl et Wimmer, 2008).

Pour mieux saisir l'intérêt de mener une étude portant sur l'enseignement de l'orthographe lexicale, il convient de présenter brièvement l'état de ce qui est connu par rapport à l'appropriation par l'élève des connaissances et des procédures qui contribuent à développer sa compétence en orthographe lexicale. Cette section a donc pour objectif de retracer, de manière succincte, le développement de cette compétence en partant du tout début des premiers apprentissages. Nous n'avons pas la prétention de faire un bilan complet de l'état des connaissances liées à cette question. Cependant, les éléments rapportés contribueront à définir la pertinence scientifique de cette étude.

La compétence en orthographe se développe dès les premiers contacts avec l'écrit, autant en lecture qu'en écriture (Besse, 1990; Jaffré, 1991). Cette période, qu'on appelle « émergence de l'écrit », en association avec le développement normal du langage oral,

permet à l'enfant de prendre notamment conscience, progressivement, des propriétés des mots (Thériault, 2000). Cette mise en relation graduelle entre l'écrit et l'oral favorise le développement de représentations mentales des mots écrits (Ferreiro, 1980). C'est à l'aide de celles-ci et de certaines procédures d'accès à ces représentations que l'élève produira ses premiers mots à l'écrit (Écalle et Magnan, 2006). Les premières représentations servent d'appui à l'élaboration d'un plus grand bagage de mots mémorisés.

La prochaine section qui se divise en trois sous-sections aborde d'abord l'émergence de l'écrit, puis le début de l'apprentissage formel de l'orthographe. Nous traitons ensuite du développement des représentations des mots écrits. Cet exposé permettra de mieux comprendre comment se développent les premières représentations orthographiques ainsi que les procédures impliquées dans le développement de la compétence orthographique.

### **1.2.1 Émergence de l'écrit**

L'émergence de l'écrit constitue un domaine d'études qui s'intéresse notamment aux pratiques de littératie familiale, à l'environnement de l'apprenti lecteur-scripteur et à ses premiers apprentissages du code écrit (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Dans le contexte de ce travail, nous nous intéressons principalement à l'élève et à ses apprentissages de la langue écrite.

Ainsi, bien avant son entrée dans l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, l'enfant adopte des comportements qui témoignent de sa compréhension de l'aspect fonctionnel de l'écrit. Ceux-ci se manifestent, par exemple, lorsque l'enfant imite l'adulte lisant le journal, lorsqu'il énonce « McDonald » en voyant le « M » (Jaffré et Fayol, 1997) ou encore lorsqu'il demande ce que signifient les traits qu'il vient de gribouiller. Il développe peu à peu une conscience du rapport entre les signes graphiques présents dans les écrits autour de lui et leur signification (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Sans apprentissages formels de l'orthographe, mais plutôt par l'effet d'exposition à l'écrit ou par apprentissage implicite, les enfants qui ont suffisamment été en contact avec l'écrit

intègrent déjà, avant leur entrée à l'école, quelques particularités se rapportant au système orthographique, notamment, aux particularités visuographiques (Besse, 2000; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Ces particularités concernent, par exemple, l'orientation de la séquence écrite et l'utilisation de lettres conventionnelles. À ce sujet, Montésinos-Gelet et Morin (2006) relèvent que 71,8 % des enfants qui ont participé à leur recherche ont eu recours exclusivement aux lettres de l'alphabet dans tous les mots qu'ils ont produits à la fin de la maternelle. Un effet de fréquence a également été remarqué, c'est-à-dire que certaines lettres ont davantage été utilisées dans les écrits des enfants. De plus, la recherche de Montésinos-Gelet et de Morin relève aussi que les enfants du préscolaire sont déjà sensibles à la longueur des mots, puisque la moyenne des lettres qu'ils produisent pour un item (mot ou pseudo-mot) varie entre 5 et 6 lettres, tout comme le nombre moyen de lettres dans les mots en français. Les résultats de ces expériences semblent témoigner du fait que les enfants mémorisent, en quelque sorte, certaines caractéristiques visuelles des mots avant même d'aborder formellement l'écrit à l'école. D'ailleurs, l'enfant qui écrit son prénom associe directement un sens à cette forme graphique qu'il produit, sans avoir appris le fonctionnement de la langue écrite. La mémorisation de cette forme graphique complète constitue une première représentation lexicale orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). C'est à partir de ces premières représentations que se construisent des représentations orthographiques de plus en plus précises et complexes au moment de l'entrée formelle dans les apprentissages de l'écrit.

### **1.2.2 Début de l'apprentissage formel de l'écrit**

Nous venons de souligner que l'enfant comprend très tôt que les mots servent à véhiculer du sens et que certaines propriétés gouvernent leur orthographe, ce qui est appuyé, plus tard, par le fait qu'il tente de produire des formes graphiques distinctes pour exprimer différents messages (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). L'apprentissage de la langue écrite, notamment de l'orthographe, doit cependant être accompagné et dirigé par l'adulte de manière explicite contrairement à la langue orale qui se développe « le plus souvent, implicitement » (Cogis, 2005, p. 343).

Au fur et à mesure que l'enfant est exposé à l'écrit, notamment grâce aux premiers apprentissages formels en milieu scolaire, des préoccupations relatives au principe alphabétique apparaissent. Ce principe repose sur la mise en relation de l'écrit et de l'oral au moyen de configurations orthographiques (lettres ou groupes de lettres qu'on appellera dorénavant phonogrammes, qui correspondent aux plus petites unités des mots oraux, les phonèmes) (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). L'élève développe peu à peu sa compréhension de la structure des mots, c'est-à-dire que les mots peuvent être segmentés en syllabes et en graphèmes et que la combinaison de graphèmes permet de produire des syllabes écrites et des mots (Pacton et Bosse, 1999). L'apprenti scripteur s'appuie sur des connaissances développées implicitement, à travers les contacts répétés avec l'écrit, et surtout explicitement, en contexte d'enseignement formel (Perruchet et Pacton, 2004). Certaines connaissances relatives au code orthographique se rapportent principalement aux propriétés phonologiques (correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes et structures syllabiques des mots) et morphologiques des mots (correspondance entre un graphème et le sens qu'il transmet, l'ajout du « s » au pluriel, par exemple) (Berninger et Fayol, 2008). Ces propriétés seront décrites plus en détail dans le prochain chapitre. Enfin, la prise en compte du principe alphabétique se fait graduellement et est généralement complète à la fin du 1<sup>er</sup> cycle du primaire (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cela signifie que l'élève sera en mesure de transcrire chaque phonème qu'il entend par une marque graphique. Cependant, à cette étape de son développement, la norme orthographique, c'est-à-dire la façon correcte d'écrire un mot, n'est souvent pas prise en compte. En effet, des erreurs comme *\*balon* ou *\*batau* seront encore fréquentes.

Par la suite, l'enfant manifeste graduellement des préoccupations quant à la norme orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Il démontre alors qu'il prend en compte les propriétés des mots écrits qu'il a mémorisées. Cependant, comme il en sera question plus loin, les représentations orthographiques impliquent la participation de connaissances phonologiques et morphologiques, mais aussi de connaissances visuo-orthographiques (Plisson, Berthiaume et Daigle, 2010; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). L'enseignement formel de l'orthographe devrait donc s'appuyer sur ces trois types de connaissances. Or, il semble plutôt que les travaux des 20 à 30 dernières années sur le

développement de la compétence orthographique aient privilégié le développement de connaissances et de stratégies phonologiques pour faire entrer les élèves dans l'écrit (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Pourtant, nous avons relevé que, durant la période de l'émergence de l'écrit, l'enfant porte attention à l'aspect visuel des mots. Il serait donc intéressant d'interroger la place qu'occupe l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Cette question nous importe particulièrement, puisque les élèves ne réussissent pas, à long terme, à atteindre un taux de réussite acceptable en orthographe, ce que nous tentons d'expliquer dans ce travail. Ainsi, nous souhaitons savoir si l'enseignement des propriétés visuelles des mots pourrait contribuer au développement d'une meilleure compétence orthographique.

Avant d'aller plus loin sur cette question, qui sera traitée en détail au prochain chapitre, il importe de présenter les concepts qui se rattachent aux mécanismes d'identification et de production de mots. Ces explications permettront de comprendre comment sont traités les mots en contexte de lecture et d'écriture et quelles sont les procédures qui contribuent à la construction de représentations orthographiques qui seront emmagasinées en mémoire.

### **1.2.3 Consolidation des apprentissages formels**

Au fil des contacts avec l'écrit et grâce à l'enseignement de stratégies d'identification des mots, l'élève développe des connaissances spécifiques à la langue écrite et aux modalités d'accès à ces connaissances mémorisées. Il en résulte une consolidation des apprentissages grâce à des mécanismes qui permettent d'emmagasiner et de récupérer les connaissances orthographiques à partir du lexique mental, c'est-à-dire la structure hypothétique d'entreposage des mots en mémoire (Ferrand, 2007). L'étendue des connaissances lexicales et leur organisation permettraient un accès de plus en plus rapide et automatique au lexique mental, favorisant ainsi un déploiement progressivement efficace de la compétence orthographique (David, 2003). Il importe donc de connaître les mécanismes en jeu afin de mieux comprendre les mécanismes qui participent à la construction des représentations orthographiques.

### **1.2.3.1 Procédures d'accès au lexique mental**

L'identification des mots écrits ainsi que la production orthographique nécessitent le recours à diverses connaissances lexicales organisées en mémoire selon leurs relations sémantiques, phonologiques et orthographiques (David, 2003). Tout d'abord, l'organisation par association de traits sémantiques concerne les relations de sens qui lient les mots. Par exemple, le mot « fraise » est associé au mot « pomme » et au mot « fruit ». L'organisation par association orthographique, quant à elle, concerne une organisation selon des propriétés visuelles, ainsi le mot « lion » est graphiquement associé à « loin ». Ces connaissances sont emmagasinées sous la forme de représentations mentales en mémoire à long terme (Coltheart, 2004). Le répertoire de ces formes orthographiques mémorisées est appelé lexique mental (Fayol et Jaffré, 2008) et ces formes seraient récupérées lors de tâches de reconnaissance ou de production de mots écrits. L'accès à ces représentations nécessite l'activation de procédures. C'est ce que nous abordons dans le prochain paragraphe.

L'accès au lexique mental consiste, en contexte de lecture, à établir une correspondance entre une forme perçue par l'œil et une représentation conservée en mémoire (Champagnol, 1989). En situation d'écriture, l'élève active plutôt une représentation mentale qu'il tente ensuite de transcrire (Jaffré, 1991). Deux principales procédures reconnues par les modèles traditionnels de développement de la lecture ont été associées à la production orthographique. Il s'agit des voies directe et indirecte, dont il sera question ci-après. Une troisième procédure, l'analogie, qui est également considérée dans le développement de la compétence orthographique (Goswami, 1988), combinerait plusieurs types de connaissances emmagasinées en mémoire en situation de reconnaissance ou de production de mots écrits.

### 1.2.3.1.1 Deux voies d'accès au lexique orthographique : directe et indirecte

En situation de reconnaissance ou de production de mots, deux procédures, l'une directe, l'autre indirecte, pourraient être déployées selon que le mot est inscrit ou non dans le lexique mental. Pour les besoins de notre exposé, nous nous limitons au contexte d'écriture afin d'expliquer ce qui suit.

Selon Daigle et Montésinos-Gelet (2013), dans le cas où l'élève doit orthographier un mot dont la représentation mentale est partielle ou absente, il solliciterait la procédure indirecte (Fayol et Jaffré, 2008). Ce sera le cas lorsqu'en situation de dictée, l'élève doit écrire un mot qu'il ne connaît pas (même à l'oral) ou encore un mot dont l'orthographe n'est pas connue ou est partiellement connue. Dans ce contexte, l'élève portera son attention sur les segments phonologiques du mot, soit les syllabes orales et les phonèmes, et tentera de transcrire chaque segment par des marques orthographiques plausibles (Fayol et Jaffré, 2008). Par exemple, si l'élève doit écrire le mot *gâteau*, il pourrait produire des séquences telles que *gato*, *gateau*, *gatteau*, etc. Ces formes écrites correspondent à ce qui est entendu et non à ce qui est attendu (Fayol et Jaffré, 2008). La procédure indirecte permet aussi à l'élève de recourir à des segments orthographiques connus pour produire le mot attendu (Fayol et Jaffré, 2008). Par exemple, si on suppose que l'élève connaît les mots *beau* et *vin*, il pourrait produire le mot *\*beauvin* plutôt que *bovin*. La procédure indirecte sollicite toutes les connaissances orthographiques de l'élève et ce dernier recourra à toutes les unités sublexicales connues pour écrire les mots.

Dans le cas où le mot est connu à l'oral et que la forme visuelle est présente en mémoire, la représentation lexicale serait activée spontanément grâce à une procédure dite directe (Fayol et Jaffré, 2008). Cet accès direct permettrait de reproduire à l'écrit de manière précise la représentation stockée en mémoire. La procédure directe réduirait la charge cognitive relative aux manipulations liées à la mise en correspondance graphophonémique.

En début d'apprentissage formel de la langue écrite, bien que l'apprenti lecteur-scripteur ait développé certaines connaissances phonologiques et visuelles, son répertoire de représentations de mots écrits est pratiquement inexistant (Giasson, 2011). Cela l'amènerait à avoir recours le plus souvent à la procédure indirecte pour lire ou écrire des mots nouveaux (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). En ce qui a trait à la production de mots, l'apprenti scripteur s'appuierait sur ses connaissances générales du système orthographique produisant ainsi des mots hypothétiquement plausibles sur le plan phonologique et/ou orthographique. Une troisième procédure orthographique, l'analogie, qui est complémentaire aux procédures précitées, contribuerait non seulement à la récupération des représentations orthographiques en mémoire, mais également au développement de nouvelles formes orthographiques. Nous la présentons ci-après.

#### 1.2.3.1.2 Procédure par analogie

La procédure par analogie consiste à identifier un mot écrit ou à le produire en l'associant à un autre mot connu. L'élève peut s'appuyer sur les caractéristiques phonologiques, morphologiques ou orthographiques d'un mot familier pour identifier ou produire un mot non familier (Pacton, Foulin et Fayol, 2005). Par exemple, l'élève pourrait se référer à la graphie [ã] du mot *maman*, dont il connaît l'orthographe, pour écrire le mot *angélique* qui ne fait pas encore partie de son lexique. Il pourrait également s'appuyer sur le morphogramme *in* d'*incorrect* pour identifier ou produire le mot *inconnu*. En situation de production, l'apprenti scripteur s'appuierait soit sur l'orthographe d'un mot entier ou sur des parties du mot pour prédire l'orthographe d'un mot nouveau (Goswami, 1988). Cette procédure serait activée automatiquement et de façon non consciente (Nation et Hulme, 1996). Le recours à l'analogie suggère que l'apprenti scripteur fait appel aux informations orthographiques spécifiques des mots écrits en situation de production de mots (Bosse, Valdois et Tainturier, 2003; Martinet, Valdois et Fayol, 2004) à la condition cependant que le mot soit inscrit dans son lexique mental (Pacton, Foulin et Fayol, 2005). Cette procédure serait même utilisée précocement, c'est-à-dire dès le début de la scolarisation (Bosse *et al.*, 2003).

Ces mécanismes de traitement des mots liés aux procédures directe et indirecte et aux procédures analogiques permettraient à l'élève de construire des représentations orthographiques de plus en plus stables et de plus en plus normées. Grâce à la rétroaction de l'enseignant (ou d'un expert), l'élève serait en mesure de reconsidérer une représentation orthographique de manière à la remplacer par celle qui est attendue en fonction de la norme orthographique (Chandler, 2003; Truscott, 2001).

Nous venons donc de voir que la compétence orthographique se développe grâce aux expériences, formelles et informelles, de l'élève. L'acquisition de connaissances orthographiques, notamment celles liées aux propriétés des mots, et l'efficacité des procédures de stockage et de récupération des mots dans le lexique mental contribueraient à l'expertise en orthographe. Pour évaluer ce niveau d'expertise, plusieurs choix méthodologiques sont possibles. Nous présentons dans la prochaine section des résultats de recherche issus d'une analyse des erreurs. Ce type de méthodologie a l'avantage de préciser où sont les problèmes des élèves et de permettre la formulation d'hypothèses quant à l'origine de ces erreurs. Ces résultats permettront de mettre en lumière certains phénomènes susceptibles de rendre compte des difficultés des élèves en orthographe lexicale et, conséquemment, d'orienter les objectifs de la présente recherche.

### **1.3 Bilan descriptif des connaissances orthographiques**

Au cours des dernières décennies, certaines études ont décrit les erreurs orthographiques des élèves anglophones ou francophones dans le but de dégager le portrait de leur compétence (voir, entre autres : Bourassa et Treiman, 2003; Cassar, Treiman, Moats, Pollo et Kessler, 2005; Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier 1999; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). L'objectif de cette section n'étant pas de rapporter tous les travaux portant sur la question de la compétence orthographique des élèves, nous avons fait le choix de ne présenter que les résultats d'une seule étude, celle de Daigle *et al.*, 2016. La raison de ce choix est que cette étude a été menée récemment, qu'elle vise les élèves francophones, qu'elle a été menée en contexte québécois et qu'elle est plus précise

que les autres études publiées en ce qui a trait à la description des erreurs orthographiques.

Daigle *et al.*, (2016) ont demandé à 80 élèves, âgés de 9 à 12 ans, de produire un texte écrit en contexte guidé (voir l'étude originale pour les détails méthodologiques). Certains d'entre eux étaient en difficulté, d'autres présentaient un développement normal à l'écrit. L'analyse orthographique a été faite sur la base de la réussite graphémique. En général, les chercheurs considèrent comme erronés les mots qui contiennent des erreurs d'orthographe sans distinguer les mots qui contiennent une seule erreur des mots qui en contiennent plusieurs. Selon Daigle *et al.* (2016), à partir d'une analyse graphème par graphème, on peut obtenir un portrait beaucoup plus clair de la compétence orthographique et décrire avec plus de précision les difficultés des élèves. Plus de 55 000 graphèmes ont ainsi été analysés. Les erreurs des élèves ont été classées en quatre grandes catégories, chacune étant divisée en sous-catégories. On retrouve les erreurs phonologiques, qui relèvent des connaissances des propriétés phonologiques des mots, les erreurs morphologiques, qui se rapportent aux propriétés morphologiques des mots, les erreurs visuo-orthographiques et les erreurs lexicales. Ces deux derniers types d'erreurs se rapportent à la prise en compte des propriétés visuelles des mots (propriétés sublexicales dans le cas des erreurs visuo-orthographiques et lexicales dans le cas des erreurs lexicales).

Nous reproduisons au Tableau 1.1 la distribution des erreurs dans les quatre grandes catégories. Cependant, nous ne reprenons pas l'analyse fine en fonction de toutes les sous-catégories, car elle n'est pas pertinente à notre argumentaire.

Tableau 1.1 Distribution des erreurs du corpus de Daigle *et al.*, 2016

	<b>Élèves dyslexiques</b>	<b>Normo-scripteurs du même âge lecture</b>	<b>Normo-scripteurs du même âge chronologique</b>
Âge chronologique	11,4 ans	9,9 ans	11,4 ans
Âge lecture	9,9 ans	9,9 ans	12,1 ans
Er. Phonologiques	32,5 %	16,7 %	18,3 %
Er. Morphologiques	5,8 %	5,2 %	2,6 %
Er. Visuo- orthographiques	36 %	46,3 %	44,4 %
Er. Lexicales	25,7 %	31,8 %	34,7 %

Ce qui ressort de l'observation des résultats obtenus par Daigle *et al.* (2016) est que la grande majorité des erreurs, que les élèves soient ou non dyslexiques, se rapporte à des difficultés dans la prise en compte des propriétés visuelles des mots (erreurs visuo-orthographiques et erreurs lexicales). Il semble important de se questionner sur le taux élevé d'erreurs associées aux propriétés visuelles des mots. Ces erreurs semblent persister au moins jusqu'à la fin du primaire. Nous n'avons pas de telles données pour les élèves du secondaire, mais on peut facilement penser qu'elles caractérisent aussi les élèves plus vieux. Si tel est le cas, il importe d'essayer de comprendre pourquoi ces erreurs sont si nombreuses, notamment en se questionnant sur les causes de cette situation. Un des facteurs explicatifs potentiels se rapporte aux pratiques enseignantes (Graham, Morphy et Harris, 2008). Nous abordons cette question à la section suivante.

Pour le moment, on retient des sections qui précèdent que plusieurs élèves québécois éprouvent d'importantes difficultés en orthographe. On retient aussi que, pour développer une bonne compétence orthographique, les élèves doivent développer des connaissances des propriétés des mots à l'écrit et que ces propriétés sont de trois ordres : phonologique, morphologique et visuelle. On gardera aussi en tête que, pour mettre de l'avant ces connaissances, les élèves doivent recourir à diverses procédures (directes, indirectes et analogiques). Enfin, l'étude de Daigle *et al.* (2016) indique que les difficultés orthographiques des élèves concernent principalement le respect des propriétés visuelles des mots.

Compte tenu de ce bilan, il importe maintenant d'interroger les modalités d'enseignement de l'orthographe lexicale, notamment celles se rapportant aux différentes propriétés des mots écrits. La prise en compte de l'état des connaissances lié à l'enseignement de l'orthographe permettra de mieux saisir les enjeux liés au développement de la compétence orthographique et nous permettra de mieux circonscrire les objectifs de la présente étude.

## **1.4 Enseignement de l'orthographe lexicale**

Nous abordons, dans cette section, la question de l'enseignement de l'orthographe lexicale du point de vue des pratiques pédagogiques actuellement répandues. Cet examen nous permettra d'estimer dans quelle mesure elles tiennent compte de la variété des connaissances et des procédures nécessaires au développement de la compétence orthographique. Il permettra également de mettre en relation les résultats de recherches précitées et l'enseignement de l'orthographe. Dans un premier temps, nous présentons des données de recherche liées aux pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale testées en salle de classe et, dans un deuxième temps, des résultats concernant les pratiques déclarées par les enseignants. Nous ne prétendons pas faire une recension de toutes les études ayant abordé ces questions. Nous reprenons plutôt deux études qui nous semblent particulièrement pertinentes pour justifier l'intérêt de ce projet de recherche.

Un enseignement de qualité en 1<sup>re</sup> année est la meilleure forme de prévention des difficultés à l'écrit (Giasson, 2011). Mais, qu'est-ce qu'un enseignement de qualité ? À ce sujet, une revue de la littérature portant sur les interventions pédagogiques efficaces et sur la réussite scolaire en milieu défavorisé stipule que c'est l'enseignant, par ses pratiques d'enseignement, qui aide le plus l'élève à apprendre (Gauthier et Dembélé, 2004). Nous consacrons donc cette section aux pratiques d'enseignement de l'orthographe en salle de classe. Pour ce faire, deux études seront présentées de façon à démontrer la pertinence de questionner les pratiques d'enseignement tant du point de vue des approches éducatives et des connaissances enseignées que de celui des dispositifs, c'est-à-dire des contextes de mise en œuvre de l'enseignement. L'une présente les pratiques empiriquement testées en

salle de classe (Simonsen et Gunter, 2001). La deuxième relève les pratiques déclarées d'enseignants sur le développement orthographique des élèves de maternelle (Charron, 2006). Avant de débiter, précisons qu'une section du cadre théorique sera consacrée à l'enseignement de l'orthographe.

Les chercheurs Simonsen et Gunter (2001) ont procédé à une méta-analyse de recherches rapportant les meilleures pratiques d'enseignement de l'orthographe qui ont été empiriquement expérimentées en salle de classe. La majorité des 609 articles analysés se rapportaient à des études menées en contexte de lecture. Seules 18 études ciblant les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale ont été retenues. Plus spécifiquement, elles portaient sur les programmes d'études et les approches pédagogiques visant l'appropriation par les élèves de connaissances orthographiques. Les chercheurs se sont attardés à relever, d'une part, l'efficacité des approches qu'ils considèrent comme un ensemble complet permettant le développement de la compétence orthographique (approches phonémique, lexicale et morphologique) et, d'autre part, à interroger deux programmes d'enseignement de l'orthographe mis en œuvre dans les salles de classe (*Spelling Mastery* et *Spelling through morphographs*). Ces programmes ont obtenu des résultats particulièrement probants sur le développement de l'orthographe. Ils ont permis de mettre en lumière l'efficacité de certaines pratiques, telles que l'enseignement explicite de connaissances et de stratégies, l'enseignement équilibré des contenus favorisant un retour fréquent sur les apprentissages et l'enseignement correctif.

Du côté des approches testées, ces dernières concernent les approches phonémique, globale (lexicale) et morphologique. L'approche phonémique repose sur le constat que les enfants ont moins de difficulté à orthographier les mots présentant une relation régulière entre les phonogrammes et les phonèmes. Elle favorise, en début d'apprentissage, l'utilisation des correspondances graphophonémiques pour produire les mots nouveaux. De son côté, l'approche globale repose sur le constat que tous les mots ne peuvent être transcrits en recourant aux correspondances phonogrammiques. Elle consiste à faire mémoriser les mots *par cœur*. Cette approche peut se concrétiser en un apprentissage explicite (de façon guidée) ou implicite (par exposition à l'écrit). Enfin,

l'approche morphologique s'appuie sur un enseignement explicite des morphèmes de pair avec les règles orthographiques associées à la combinaison de morphèmes au sein des mots multimorphémiques. Par exemple, l'élève apprend que la combinaison du morphème sonore « ing » au mot « hope » nécessite de laisser tomber le /e/ pour donner « hoping » (Simonsen et Gunter, 2001). Les auteurs ont rapporté que ces trois types d'approches avaient des effets positifs sur les apprentissages des élèves sous certaines conditions. Ces conditions ont été mises à l'essai au sein des programmes d'enseignement, ce que nous présentons maintenant.

Concernant les programmes testés en salle de classe, *Spelling Mastery* et *Spelling Through Morphographs*, le premier, consiste en un enseignement explicite de stratégies permettant l'apprentissage de mots fréquents, mais irréguliers. Par exemple, le recours à la procédure phonologique ne peut être appliqué pour les mots « though » et « through ». Les auteurs relèvent qu'en ayant recours à un enseignement explicite des stratégies de mémorisation des mots (par le biais de l'étude des mots, de mots cachés/copiés, de la comparaison de stratégies pour mémoriser les mots), les élèves retiennent mieux l'orthographe des mots. Le deuxième programme, *Spelling Through Morphographs*, s'appuie sur le principe selon lequel les mots sont majoritairement composés de plusieurs éléments de sens (préfixes, suffixes et base) et qu'il est profitable d'apprendre à orthographier ces éléments, puisqu'ils peuvent être recombinaisonnés par la suite au sein d'autres mots connus ou non par le scripteur. Ce programme, qui repose sur l'enseignement de connaissances morphologiques, permet aux élèves de développer un bagage de connaissances et de stratégies sur lequel s'appuyer au moment d'orthographier les mots.

Enfin, les chercheurs dégagent de leur méta-analyse que l'enseignement de l'orthographe lexicale par l'entremise des approches phonémique, globale ainsi que lexicale, et de l'enseignement explicite, équilibré, favorisant un retour fréquent sur les apprentissages et l'enseignement correctif, a des effets significatifs sur les apprentissages en orthographe. Une seule exception est notée par les auteurs. Lorsqu'une approche globale est utilisée, un enseignement explicite doit avoir lieu pour que les effets soient effectivement positifs.

Il est recommandé, selon la conclusion du travail des chercheurs, que toute planification de l'enseignement de l'orthographe devrait tenir compte de ces principes.

Plus près de nous, au Québec, Charron (2006) s'est intéressée à une démarche didactique permettant le développement orthographique chez les enfants d'âge préscolaire. Le but principal de la recherche était de documenter les pratiques déclarées associées à l'utilisation de l'approche des orthographes approchées et de mesurer l'impact de ces pratiques sur le développement du principe alphabétique chez les apprentis scripteurs. Le principe alphabétique se rapporte essentiellement à une prise de conscience que les phonèmes à l'oral sont marqués à l'écrit par des phonogrammes. Nous présentons en détail, dans le cadre théorique, les principes et les étapes du dispositif des *Orthographes approchées*. Pour le moment, nous retenons les principales conclusions des résultats de Charron qui montrent, à la maternelle, un effet positif des pratiques des *Orthographes approchées* quant au principe phonogrammique (principe selon lequel les phonogrammes correspondent, dans 80 % des cas en français, à des phonèmes, Catach, 2008). Cette étude est importante, car elle montre que même les élèves très jeunes peuvent être sensibilisés aux propriétés des mots, phonologiques dans ce cas-ci. À notre connaissance, aucune étude, québécoise ou non, n'a tenté d'étudier les modalités d'enseignement visant l'appropriation de toutes les propriétés (phonologiques, morphologiques et visuelles) des mots. Il semble donc pertinent de poursuivre la recherche en ce sens.

On retiendra de cette section que diverses pratiques pédagogiques sont mises en place pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe. Notamment, les approches visant à la sensibilisation des élèves aux procédures de mise en correspondance des phonèmes aux phonogrammes ainsi que celles liées à la prise en compte de la structure morphologique semblent mener à des apprentissages. Ce qui manque, cependant, pour mieux comprendre comment les élèves développent une bonne compétence orthographique se rapporte aux dispositifs d'enseignement visant les propriétés visuelles des mots. Aucune étude connue n'a spécifiquement abordé cette question. Considérant que la majorité des erreurs orthographiques concernent ces propriétés, il apparaît important de s'y attarder.

## 1.5 Synthèse et question générale

Nous avons vu que les compétences en lecture et en écriture sont essentielles à l'intégration des membres d'une société et à leur épanouissement personnel. Or, le développement de ces compétences nécessite l'acquisition de diverses connaissances et procédures qui relèvent, notamment, de la compétence orthographique.

Le bilan actuel des performances des élèves laisse croire que le milieu éducatif ne parvient pas à leur assurer la possibilité de développer de manière acceptable les habiletés associées à la maîtrise de l'orthographe. En 2008, les efforts du ministère de l'Éducation pour offrir des balises quant à l'enseignement de l'orthographe lexicale dite d'usage se sont concrétisés par un ouvrage de référence : la *Progression des apprentissages* (qui ne se limite évidemment pas à l'enseignement de l'orthographe) et, plus récemment (printemps 2014), par une liste orthographique, rendue accessible pour les enseignants, accompagnée de quelques activités d'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Plusieurs années encore seront nécessaires pour mesurer l'impact de ces documents de référence sur le développement de la compétence orthographique des élèves de tout cycle et de tout secteur. Cependant, en attendant que cela se concrétise, il est pertinent de s'attarder à mieux connaître ce que font réellement les enseignants en ce qui a trait à leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale afin d'évaluer le réel potentiel de réussite des élèves en orthographe.

Cette partie nous permet également de dire que nous connaissons peu de choses sur l'enseignement des propriétés visuelles des mots, peu importe l'ordre ou le niveau scolaire des élèves. Sachant que l'enseignement des propriétés du code est essentiel au développement de la compétence orthographique (Cogis, 2005; Catach, 2008), il importe d'interroger la façon dont s'enseigne le code orthographique et, particulièrement, toutes les propriétés des mots. Les résultats d'une telle démarche pourraient fournir un appui intéressant afin d'amorcer une réflexion sur des pistes d'enseignement à envisager. Il nous semble donc pertinent d'établir comme question générale de recherche la question suivante : *comment l'orthographe lexicale est-elle enseignée au primaire ?* Afin de

répondre à cette question, il convient tout d'abord de définir, au chapitre suivant, les spécificités du code orthographique du français. Nous traitons ensuite de l'apprentissage de l'orthographe et des modèles de développement orthographique développés au fil du temps. Nous abordons également l'apprentissage de l'orthographe lexicale du point de vue des contextes d'enseignement : formel et informel. Enfin, nous présentons une recension d'études empiriques qui se sont intéressées aux pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale.

## 2. Cadre théorique

Nous avons relevé, au premier chapitre, le fait que peu de données empiriques permettent de rendre compte du faible niveau de compétence orthographique à la fin de la 5<sup>e</sup> secondaire. Nous avons également mentionné que la complexité du système orthographique exige un apprentissage formel de connaissances relatives aux propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles des mots. En revanche, nous ne savons pas vraiment, à ce jour, comment ces propriétés sont enseignées et donc, dans quelle mesure les performances des élèves en orthographe lexicale en sont affectées. Il importe donc d'interroger l'enseignement de l'orthographe lexicale afin d'apporter de nouvelles données sur le sujet.

Le présent chapitre est divisé en cinq sections. La première recense, tout d'abord, ce que la recherche montre jusqu'à présent sur le développement de la compétence orthographique, notamment en ce qui concerne les connaissances du code ainsi que des propriétés orthographiques et en ce qui a trait à la façon dont elles sont apprises. Nous présentons, dans un deuxième temps, deux modèles de développement de l'orthographe afin de mieux comprendre l'évolution des représentations orthographiques de l'enfant. Nous verrons que ces modèles présentent les diverses procédures utilisées par les enfants pour écrire les mots et qu'ils offrent des pistes intéressantes pour comprendre la façon dont est mémorisée l'orthographe. Ces informations pourraient être éventuellement utilisées pour guider la planification de l'enseignement de l'orthographe. Dans un troisième temps, l'enseignement de l'orthographe du point de vue des contextes de classe sera traité. Nous verrons en quoi l'apprentissage et l'enseignement ne peuvent être dissociés. Concernant le contexte informel, nous traitons des apprentissages que les élèves parviennent à développer sans qu'une intervention formelle (enseignement direct, par exemple) de la part de l'enseignant ait été mise en place. Puis, par rapport au contexte formel, les éléments qui rendent compte d'un enseignement dit planifié seront présentés. Le choix des contenus à enseigner, la planification judicieuse des activités d'enseignement pour atteindre les objectifs et sa mise en œuvre sont essentiels à la réussite scolaire des élèves.

La dernière section de ce chapitre présente des études empiriques portant sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe afin de dégager, notamment, les différentes méthodologies associées à la collecte de données. Nous nous intéressons particulièrement aux types de connaissances et de procédures enseignées ainsi qu'aux types d'approches et de dispositifs privilégiés. Nous porterons une attention spécifique à l'enseignement des propriétés visuelles des mots afin d'évaluer si celles-ci sont moins enseignées, ce qui pourrait expliquer en partie le faible rendement des élèves en orthographe.

## **2.1 Code orthographique et compétence orthographique**

La compétence orthographique est la capacité à produire des mots selon la norme, grâce au recours à des connaissances emmagasinées en mémoire et qui sont liées aux mots écrits (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Ces connaissances ont été constituées à partir des informations phonologiques, morphologiques et visuelles contenues dans les mots écrits (Graham *et al.*, 2008). Elles sont abordées dans la prochaine section. Contrairement à l'expert, la compétence orthographique de l'apprenti lecteur-scripteur est en pleine construction. En effet, plus elle se développe et s'automatise, plus le scripteur se libère de la charge cognitive associée à la récupération des représentations orthographiques des mots et à la transcription de ces représentations (Jaffré, 1991). Il faudra à l'apprenti plusieurs années d'apprentissage du code orthographique et de ses propriétés, ainsi que d'exposition à l'écrit et de réflexion sur la langue écrite, pour devenir expert (Cogis, 2005). L'expertise en écriture signifie que la mobilisation des connaissances acquises sur la langue écrite est déployée sans effort conscient.

La prochaine partie présente les principales caractéristiques de l'objet d'apprentissage qui nous intéresse, c'est-à-dire le système orthographique du français. Cet exposé nous permet d'interroger les défis que posent l'apprentissage de l'orthographe et, par le fait même, son enseignement.

### 2.1.1 Caractéristiques générales du code orthographique du français écrit

En début d'apprentissage, l'apprenti doit développer certaines connaissances relatives au code écrit. Ainsi, il doit savoir que le code orthographique repose sur 26 lettres qu'il doit connaître. Également il doit comprendre que ces lettres et leurs combinaisons forment des graphèmes (environ 130) qui sont associés aux 36 phonèmes de la langue parlée (Catach, 2008). Les phonogrammes se composent soit d'une lettre (par ex. : *m* pour représenter le son [m]) ou de plusieurs lettres; deux, dans le cas des digrammes (par ex. : *o* et *n* pour représenter le son [ɔ̃]) ou trois dans le cas des trigrammes (par ex. : *e*, *a* et *u* pour représenter le son [o]). En français, il existe un écart entre le nombre de phonogrammes et de phonèmes, puisque plusieurs graphies (la représentation écrite d'un phonème) peuvent transcrire un même phonème (par ex. : le son [o] peut s'écrire *o*, *au*, *eau*) (Cogis 2005). Cette inconsistance constitue une première particularité des langues comme le français et une première difficulté potentielle à son apprentissage (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002). De plus, la polyvalence des phonogrammes, c'est-à-dire le fait qu'une même lettre peut se prononcer différemment (par ex. : *c* de *camion* et de *cerise*), rend difficile l'application du code (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002). Un autre obstacle à l'apprentissage du français écrit est l'environnement graphique de la lettre (par ex. : le *s* dans le mot *rose* est prononcé [z] parce qu'il est situé entre deux voyelles, alors qu'il se prononce [s] dans *salon*). Enfin, des conséquences étymologique ou historique ont amené certaines lettres à n'avoir aucune valeur phonologique (par ex. : le *s* de *tapis* ou le *h* d'*homme*) (Catach, 2008). Par ailleurs, le français écrit est non seulement constitué de mots dont les graphies sont inconsistantes, mais également de mots dont les graphies sont irrégulières (par ex. : dans le mot *monsieur*, la graphie *on* est prononcée [ə] et *eur*, [jø]). Ainsi, l'inconsistance dans les correspondances graphophonémiques, la polyvalence des phonogrammes et les irrégularités que composent certains mots rendent le français écrit particulièrement difficile à apprendre pour les élèves qui commencent leur apprentissage de la langue écrite.

En somme, les connaissances à développer sur le code orthographique sont nombreuses et complexes, mais elles ne sont qu'une partie de l'apprentissage nécessaire pour produire une orthographe normée. Nous verrons, ci-après, trois ordres de connaissances qui composent les mots de la langue française. Nous expliquons que les graphèmes peuvent transmettre un son, du sens ou qu'ils peuvent transmettre des informations visuelles spécifiques en fonction des mots. Pour expliquer ces trois ordres, Catach (2008) décrit la langue écrite comme un plurisystème dont l'apprentissage implique des connaissances des différents ordres. C'est ce qui est abordé dans la section qui suit.

## **2.1.2 Apprentissage du code orthographique : trois ordres de connaissances**

Nous avons décrit plus haut qu'en français écrit, les graphèmes n'ont pas tous la même valeur. Ils transmettent de l'information phonologique, morphologique (sémantique) et visuelle (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). De plus, puisqu'il existe un nombre beaucoup plus important de phonogrammes (130) que de phonèmes (36), le français écrit est dit irrégulier ou opaque (Jaffré, 1991). Pour développer sa compétence orthographique, l'apprenti devra faire l'acquisition de connaissances relatives aux propriétés de ces graphies en contexte de mots. Nous les décrivons ici-bas afin de mettre en relief les défis relatifs à l'apprentissage/enseignement de l'orthographe.

### **2.1.2.1 Propriétés phonologiques**

Durant la phase de sensibilisation à la langue écrite et en début d'apprentissage, l'enfant est amené à découvrir le principe alphabétique. Ce principe est généralement défini par le fait qu'à chaque graphème devrait idéalement correspondre un phonème et qu'à chaque phonème devrait correspondre un seul et même graphème (Catach, 2008). En d'autres termes, en écriture, l'élève apprend à transcrire chaque phonème qu'il entend. C'est ce que Catach (2008) nomme le principe phonogrammique. Le respect de ce principe permet de produire des mots phonologiquement plausibles (par ex. : *\*bato*, *\*mèson*, *\*tabl*).

Les premières manifestations de ce principe sont relevées lorsque l'enfant apprend à écrire les lettres de son nom et prénom (Treiman, Kessler et Bourassa, 2001). Par la suite, des activités de lecture et d'écriture lui permettront de découvrir que les mots dont il dispose à l'oral peuvent être transposés à l'écrit. Pour écrire des mots, il s'appuie principalement, mais non exclusivement, sur l'oral (Cogis, 2005). Il segmente les mots oraux en unités sonores plus petites (syllabes et phonèmes) auxquelles il fait correspondre des signes graphiques. Les signes qui correspondent aux phonèmes, comme nous l'avons mentionné plus haut, sont dénommés « phonogrammes » (Catach, 2008, p. 35). Cette procédure de découpage des mots en phonèmes est privilégiée par l'apprenti, puisqu'en début d'apprentissage des mots écrits, il ne dispose pas encore d'un lexique orthographique suffisamment précis pour les produire en respectant la norme (Catach, 2008). De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, le développement de la compétence orthographique de l'apprenti pose un défi de taille, puisque les correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes ne sont pas univoques : les phonèmes de la langue orale peuvent être transcrits par différents graphèmes. Par exemple, le phonème [ã] peut être transcrit par les phonogrammes *an*, *en*, *am* et *em*. C'est pour cette raison que l'apprenti qui s'appuie sur la procédure phonologique ne peut produire à tous coups la norme orthographique des mots (Catach, 2008). Véronis (1988) énonce d'ailleurs à ce sujet que seulement la moitié des mots peuvent être correctement orthographiés en faisant correspondre les phonèmes aux phonogrammes en français. Par exemple, la présence de lettres muettes au sein des mots, par exemple, le *p* de *dompter*, limite la capacité de générer l'orthographe de tous les mots en fonction de leurs traits phonologiques. Donc, pour développer sa compétence orthographique et être en mesure de produire une orthographe normée, l'apprenti doit s'appuyer sur l'apprentissage d'autres propriétés des mots, telles que les propriétés morphologiques qui caractérisent aussi le français écrit. La connaissance des propriétés morphologiques permettrait aux élèves de mieux comprendre et écrire l'orthographe des mots (Sénéchal, 2000). Nous décrivons, dans la prochaine section, les caractéristiques de ces propriétés.

### 2.1.2.2 Propriétés morphologiques

Pour Catach (2008), les propriétés morphologiques du code relèvent du principe morphogrammique, principe selon lequel, en français, certains graphèmes transmettent du sens. On les appelle des morphogrammes. Il en existe deux types. Premièrement, on retrouve les morphogrammes lexicaux. Il s'agit de lettres muettes présentes à la fin des mots et qui permettent la mise en relation de ces mots à ceux de leur famille morphologique. Par exemple, le *t* de *lait* permet de le mettre en relation avec *laitier*, *laitage*, etc. (Daigle et Bastien, 2015).

Deuxièmement, le code du français implique l'utilisation de morphogrammes grammaticaux. Il s'agit de graphèmes qui transmettent soit de l'information liée au genre et au nombre des mots, soit de l'information associée aux accords verbaux. Ces morphogrammes relèvent de l'orthographe grammaticale contrairement aux morphogrammes lexicaux qui relèvent de l'orthographe lexicale. Par exemple, dans le mot *amies*, on retrouve deux morphogrammes grammaticaux : le *e* qui indique que le mot est féminin et le *s* qui indique qu'il est au pluriel. Les terminaisons verbales seront aussi considérées comme des morphogrammes grammaticaux ou des séquences morphogrammiques.

Ce que nous venons d'exposer démontre bien que les propriétés phonologiques et morphologiques constituent des contenus d'apprentissage associés au développement de la compétence orthographique. Cependant, malgré que leur contribution soit reconnue essentielle dans l'apprentissage de l'orthographe, il semble que d'autres facteurs puissent influencer le développement de la compétence orthographique des élèves. L'une des pistes de recherche qu'envisagent depuis quelques années certains chercheurs repose sur l'enseignement des propriétés visuelles des mots (Daigle *et al.*, 2013; Plisson, 2010). Selon les données d'une recherche récente réalisée au Québec auprès d'élèves normo-scripteurs et d'élèves en difficulté, la proportion des erreurs relatives aux propriétés visuelles des mots correspond à plus de 50 % des erreurs en orthographe lexicale (Daigle *et al.*, 2013). L'enseignement de ces propriétés est très peu documenté. La prochaine

section s'attarde à décrire les phénomènes qui caractérisent ces propriétés et à établir des liens entre leur apprentissage et leur implication dans la réussite des élèves en orthographe.

### **2.1.2.3 Propriétés visuelles des mots**

Catach (2008) est une des premières à avoir abordé la question des propriétés visuelles des mots. Pour cette auteure, la maîtrise du code implique l'appropriation du principe logogrammique. Celui-ci se rapporte aux configurations orthographiques qui permettent de distinguer des mots homophones (par ex. : *vers*, *verre*, *vers*). Pour Catach (2008, p. 262), le logogramme représente donc un ensemble de lettres qui correspond à une unité graphique plus grande qu'un graphème. Daigle et Montésinos-Gelet (2013) vont plus loin et définissent une typologie de phénomènes qui concernent toutes les propriétés visuelles des mots. Ces phénomènes concernent non seulement des unités lexicales (principe logogrammique), mais également des unités sublexicales et supra lexicales.

Ces auteurs regroupent en deux catégories les phénomènes visuels qui caractérisent le code du français écrit. Il est question de phénomènes sublexicaux (Tableau 2.1), appelés aussi visuo-orthographiques, qui se rapportent à des configurations orthographiques présentes à l'intérieur d'un mot, et de phénomènes lexicaux ou supra lexicaux (Tableau 2.2), qui sont associés aux mots ou à des groupes de mots. Nous présentons ces phénomènes dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 2.1 Phénomènes sublexicaux (visuo-orthographiques)

<p><b>Règles de positionnement</b></p> <p>Ce phénomène implique la prise en compte de l'environnement orthographique dans le choix de certaines graphies. Ce phénomène visuel se manifeste dans certains cas à l'écrit seulement, dans d'autres cas, à l'écrit et à l'oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Changement de graphies seulement : Par exemple, la lettre <i>n</i> se transforme en <i>m</i> devant un <i>b</i> ou un <i>p</i>. Aucun changement phonologique n'est requis.</li> <li>• Changement de graphies et de prononciation : Par exemple, la lettre <i>s</i> entre deux voyelles se prononce généralement <i>z</i>, ou encore la lettre <i>g</i> suivie d'un <i>a</i> est un <i>g</i> dur. Dans tous les cas, deux procédures interviennent, une première procédure visuelle qui entraîne une seconde procédure phonologique.</li> </ul>
<p><b>Légalité orthographique</b></p> <p>Ce phénomène concerne ce qui est ou non possible et autorisé par la norme de l'orthographe française.</p> <p>Par exemple, les doubles consonnes sont toujours au milieu du mot et jamais au début ou à la fin des mots (par ex. : <i>balle</i>, <i>appel</i>, <del><i>bballe</i></del>, <del><i>appell</i></del>). De la même façon, certaines consonnes se doublent (par ex. : <i>l</i>, <i>m</i>, <i>r</i>, <i>s</i>) alors que d'autres ne se doublent pas (ex. : <i>j</i>, <i>k</i>, <i>v</i>).</p>
<p><b>Multigraphémie</b></p> <p>La multigraphémie est le phénomène qui réfère au fait que des sons peuvent s'écrire de différentes façons. Par exemple, le son [s] s'écrit <i>s</i>, <i>ss</i>, <i>ç</i>, etc.</p> <p>Certaines graphies sont plus fréquentes que d'autres (par ex. : <i>ss</i> est plus fréquent que <i>ç</i>). Par ailleurs, certaines graphies apparaissent plus souvent en fonction de leur position dans le mot (par ex. : le son <i>o</i> s'écrit plus souvent <i>eau</i> en fin de mot que <i>au</i>).</p>
<p><b>Lettres muettes (qui ne transmettent pas de sens)</b></p> <p>Comme nous l'indiquons, nous considérons ici uniquement les lettres muettes qui ne transmettent pas de sens, par exemple la lettre « t » de <i>lait</i> qui permet de faire des liens avec les mots de même famille (<i>laitier</i>, <i>laiterie</i>, etc.).</p> <p>Les lettres muettes sont souvent des traces du passé. Par exemple, le <i>h</i> du mot <i>homme</i> relève des origines latines du mot.</p> <p>Parmi les lettres muettes les plus fréquentes, on retrouvera le <i>e</i>. À la fin du mot, le <i>e</i> muet rend sonore la consonne qui précède.</p>

Daigle et Montésinos-Gelet, 2013, p. 21.

Tableau 2.2 Phénomènes lexicaux ou supra lexicaux

<b>Irrégularité orthographique</b>
Ce phénomène se rapporte aux mots contenant des séquences de lettres atypiques (par ex. : monsieur, yacht, second) ou même illégales (par ex. : jazz). Ces mots doivent être appris explicitement.
<b>Homophonie (logogrammie selon Catach, 2008)</b>
L'homophonie est le phénomène qui note la différence graphique entre les mots qui se prononcent de la même manière et qui n'ont pas le même sens. Par exemple, les mots « ver », « verre », « vers », se prononcent de manière identique. Cette différence graphique peut être marquée de quatre façons soit : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par le choix des configurations orthographiques distinctes (par ex. : pot, peau; ces, ses);</li> <li>• Par les accents (par ex. : ou/où, a/à);</li> <li>• Par les lettres muettes (qui ne transmettent pas de sens). Par exemple, foi /foie;</li> <li>• Par la frontière lexicale (par ex. : plus tôt/plutôt). Le recours à la classe des mots est parfois requis.</li> </ul>
<b>Idéogrammie</b>
L'idéogrammie concerne, dans le cas de l'orthographe, la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union. Ces marques permettent de distinguer des graphies (par ex. : Boucher/boucher; peut-être/peut être). Il s'agit d'informations visuelles qui ne sont pas des phonogrammes.
<b>Frontières lexicales</b>
Les frontières lexicales concernent le début et la fin de mots et se rapportent à la conscience qu'ont les scripteurs des mots (conscience lexicale). Les problèmes de fusion (par ex. : *lavie plutôt que la vie) ou de segmentation (par ex. : beau coup plutôt que beaucoup).

*Daigle et Montésinos-Gelet, 2013, p. 21.*

Tous ces phénomènes qui caractérisent l'orthographe du français écrit peuvent contribuer aux difficultés d'apprentissage de l'orthographe des mots et à la mémorisation de leur représentation. Les phénomènes visuels rendent compte de la majorité des erreurs des élèves en orthographe lexicale (Daigle *et al.*, 2013). Selon cette étude, les phénomènes qui causent le plus d'erreurs se rapportent aux phonèmes multigraphémiques, aux lettres muettes et aux homophones. Enfin, considérant que les élèves éprouvent des difficultés en orthographe lexicale, l'amorce de travaux ciblant les propriétés visuelles des mots et les procédures qui s'y rattachent pourraient peut-être permettre de mieux comprendre les

phénomènes qui semblent les plus difficiles à maîtriser. En connaissant les phénomènes qui occasionnent le plus de difficulté aux élèves, il est alors possible de réfléchir aux modalités d'enseignement qui favoriseraient le mieux le développement de la compétence orthographique. Par ailleurs, il est aussi nécessaire de situer le développement des connaissances associées aux propriétés des mots dans le contexte plus général du développement de la compétence orthographique. Pour mieux comprendre comment se développe cette compétence, plusieurs propositions théoriques ont été formulées. Deux de ces propositions nous semblent particulièrement pertinentes dans le contexte de la présente étude. Elles permettent toutes deux de saisir les actions à poser pour orthographier correctement et les préoccupations du scripteur. Nous consacrons la prochaine section à la description de ces deux propositions.

## **2.2 Modèles de développement de l'orthographe**

Les chercheurs tels que Ferreiro (1980, 1988), Frith (1985), Seymour (1997), Besse (1990), Jaffré (1991) ainsi que Montésinos-Gelet et Besse (2003) se sont attardés, ces dernières décennies, à comprendre le développement de l'orthographe chez l'apprenti scripteur. Leurs recherches les ont menés à produire des propositions théoriques ou des modèles de développement sur lesquels s'est appuyée l'évolution des connaissances dans le domaine de la didactique de l'écrit. Ces recherches ont permis, entre autres, de comprendre que le développement des représentations de la langue écrite de l'enfant débute bien avant son entrée dans l'apprentissage formel, dit scolaire (Ferreiro et Hébrard, 2008). La familiarisation avec la culture écrite traditionnelle soit par les contes, les histoires et les albums, ou bien par l'exposition aux écrits de la vie quotidienne tels que les affiches, les revues et les journaux, engendre chez l'enfant le développement d'acquis à propos de la langue écrite qui influenceront la suite de son développement. L'étude de ces connaissances préalables est essentielle afin de mieux comprendre comment se développe la compétence orthographique ainsi que l'appropriation des propriétés du code orthographique dans le but d'enrichir les théories sur la didactique de l'écrit.

Les recherches de Ferreiro (1988) seront particulièrement intéressantes pour ce travail de recherche, entre autres, parce que cette chercheuse adopte une approche constructiviste de l'apprentissage de l'orthographe, c'est-à-dire qui prend en considération les représentations préalables de la langue écrite de l'enfant. Ses travaux suggèrent que les enfants utilisent déjà des procédures visuelles en situation de production de mots.

Besse (2000), pour sa part, postule que le développement de la langue écrite se produit par la sollicitation des processus cognitifs face à un problème à résoudre (par ex. : écrire un mot nouveau) plutôt que par un moment précis établi dans le développement de langue écrite. Nous verrons, en détail, plus loin ce que Besse énonce à ce sujet.

Enfin, nous avons choisi de présenter les modèles de Ferreiro et de Besse, puisqu'ils fournissent un cadre de référence à la compréhension du développement de la compétence orthographique fondé sur la nature de l'écrit et la prise en compte des représentations des enfants au regard de l'écrit. De plus, les travaux de ces chercheurs se déroulent dans un cadre scolaire et présentent des tâches d'écriture de textes, ce qui se rapproche davantage au contexte dans lequel notre propre recherche s'inscrit.

### **2.2.1 Modèle étapiste constructiviste de Ferreiro**

Ferreiro (1980, 1988) est l'une des premières chercheuses à s'être intéressée au développement des représentations de la langue écrite de l'enfant. Elle propose un modèle étapiste constructiviste qui accorde un rôle actif à l'enfant dans son apprentissage de la langue écrite. Celui-ci développe ses représentations de l'écrit en construisant par lui-même ses connaissances sur le système d'écriture. Il émet des hypothèses, de façon implicite, en s'appuyant sur ses expériences par rapport à l'écrit. Le modèle de Ferreiro repose sur l'hypothèse selon laquelle le processus de développement de l'écrit obéit à des principes d'évolution interne ordonnée et que, quoique le parcours développemental soit propre à chaque enfant, ces étapes se retrouvent au sein du développement, quel que soit la langue ou l'enfant (2000). Nous précisons ci-après les étapes du modèle de cette chercheuse :

- 1- Présyllabique : À cette étape, la représentation des mots est scripturale. Le mot est représenté par un dessin ou par des traits qui s'apparentent plus ou moins à la forme de lettres. De plus, sa longueur sera jugée selon la taille de l'objet qu'il représente. Par exemple, le mot *train* sera considéré plus long que le mot *coccinelle*. L'apprenti ne fait pas le rapprochement entre le mot à l'oral et le mot à l'écrit.
- 2- Syllabique : L'enfant est plus sensible à la forme sonore du mot à laquelle il tente de faire correspondre des lettres. Cependant, cette sensibilité adopte une forme syllabique. En effet, la syllabe du mot prononcé est transcrite très souvent par un seul signe graphique. Si les phrases orales sur lesquelles l'enfant s'appuie pour écrire sont plus longues, elles seront composées de plus de signes graphiques. À cette étape, la conscience phonologique se limite à la conscience syllabique, puisque le phonème n'est pas encore pris en compte.
- 3- Syllabico alphabétique : L'enfant découpe les mots en syllabes ainsi qu'en phonèmes et les marques graphiques correspondent tantôt à une syllabe, tantôt à un phonème. Il semblerait aussi qu'à cette étape, la graphie initiale du mot soit assez souvent correctement représentée.
- 4- Alphabétique : À cette étape, l'enfant est en mesure de transcrire tous les phonèmes du mot. Bien que la norme orthographique d'un mot ne soit pas adéquatement respectée, sa forme sonore peut être récupérée.

Le modèle de Ferreiro s'appuie sur l'évolution des représentations de l'écrit en fonction des correspondances entre la valeur sonore des mots et sa transcription. Les premiers travaux effectués par Ferreiro, qui est d'origine argentine, sur l'apprentissage de la langue écrite espagnole, qui consiste en une langue transparente, n'ont pas fait ressortir la nécessité de la prise en compte d'autres procédures, comme les procédures visuo-orthographiques, en début d'apprentissage, pour établir son modèle. Pourtant en élaborant ce modèle de développement, Ferreiro (1988) mentionne qu'au niveau pré-syllabique « la construction graphique d'un signifiant est déterminée par d'autres considérations » (p.

73). Elle viendra préciser ceci dans le cadre de travaux de recherche ultérieurs (Ferreiro, 1988) où il semble que certaines propriétés visuelles des mots soient considérées, comme nous l'abordons ci-après.

Pour expliquer le recours possible à d'autres procédures dès le début du développement de la langue écrite, Ferreiro consacre une grande partie de son livre *L'écriture avant la lettre* (1988) à la description de conditions formelles de « lisibilité » ou d'« interprétabilité » de termes par l'enfant au sein des étapes de son modèle développemental. Ces conditions, qui ne relèvent d'aucune préoccupation phonologique, pourraient, fort probablement, témoigner de l'utilisation d'une procédure visuelle et de considérations visuo-orthographiques. Elles concernent deux critères fondamentaux : la variété et la quantité de signes graphiques au sein des productions écrites des enfants (Ferreiro et Teberosky, 1982). Concernant la variété, une recherche conduite à Genève auprès d'enfants francophones âgés de 4 à 5 ans a permis d'observer comment ceux-ci construisent peu à peu leurs représentations de la langue écrite (Ferreiro et Teberosky, 1982). Dans cette étude, il a été demandé à l'enfant de choisir si *oui* ou *non* la suite de lettres qui lui est présentée (MMMM) constitue un vrai mot. Les résultats ont démontré que cette suite est refusée par les enfants, puisque, selon eux, « c'est la même chose » ou « il n'y a que des comme ça (M) » (Ferreiro, 1988). Ce critère peut également être appliqué à la structure interne du mot lorsque, par exemple, toujours lors de la même étude, lorsqu'on présente aux enfants une carte portant le terme « lolo », ils rejettent la possibilité que cette séquence de lettres représente un vrai mot. Ils mentionnent à cet effet que « c'est faux si on fait deux fois la même chose » (Ferreiro, 1988). En ce qui a trait au critère de quantité, les enfants rejettent également un terme composé d'une seule lettre ou de deux lettres alors qu'ils mentionnent que c'est « parce qu'il n'y en a pas assez (de lettres) ». Enfin, lorsque le terme présenté contient trois lettres et qu'elles sont différentes, les enfants, à 91 %, acceptent ce terme comme interprétable (Ferreiro, 1988). Ces travaux démontrent donc que les enfants d'âge préscolaire s'appuient sur plusieurs aspects de la langue écrite, notamment sur les propriétés visuelles des mots ainsi que sur une procédure visuelle, et ce, avant même d'avoir développé leurs connaissances du principe alphabétique.

Nous venons de voir que les travaux de Ferreiro ont mené à un renouvellement de la façon d'appréhender le développement de la langue écrite chez l'enfant. Les recherches de Ferreiro ont permis de mettre au jour certains niveaux de conceptualisation des enfants au regard de la langue écrite et, notamment, de l'utilisation d'une procédure visuelle de traitement des mots écrits. Par contre, ces travaux ayant été effectués auprès d'enfants d'âge préscolaire ne peuvent faire l'objet d'une généralisation à l'élève qui reçoit un enseignement formel de la langue écrite. Des travaux complémentaires doivent être effectués afin de valider l'hypothèse selon laquelle les propriétés visuelles des mots jouent un rôle, au même titre que d'autres propriétés (phonologiques et morphologiques), dans le développement de la compétence orthographique en début d'apprentissage.

La prochaine partie traite d'un modèle de développement qui s'inscrit également dans une approche prenant en compte les représentations des enfants. Par contre, les préoccupations relevées s'appuient sur d'autres procédures que la procédure phonologique. De plus, les études s'y rapportant ont été menées sur des populations francophones.

### **2.2.2 Modèle interactif et simultané de Besse**

En prolongement aux travaux de Ferreiro, Besse (2000) propose un modèle qui réfère également à une conception constructiviste du développement de la compétence orthographique. Ce modèle propose un développement en trois périodes dont les procédures se manifestent de manière dominante, mais ne sont cependant ni obligatoires ni ordonnées (Besse, 1990). Il est également considéré interactif dans la mesure où l'enfant peut démontrer dans ses écrits l'utilisation d'une variété de procédures que Besse nomme plutôt « préoccupations » au moment d'effectuer une tâche d'écriture. En effet, ce chercheur émet l'hypothèse selon laquelle l'apprenti lecteur-scripteur développerait sa compétence écrite en fonction de diverses préoccupations manifestées par différents types de traitement. Ces préoccupations, que Besse regroupe en périodes, seraient d'ordres visuographique, phonographique et orthographique (Besse, 2000).

- Les préoccupations de type visuographique se regroupent selon deux sous-catégories :
  - ❖ Les écritures mimographiques : les enfants tracent ce qui leur semble être de l'écriture. Ils ne font pas de liens entre la signification de la trace orale et celle de l'écrit. Le caractère permanent de l'écriture n'est pas envisagé.
  - ❖ Les écritures sémiographiques : les traces graphiques prennent en compte la forme écrite et une unité de sens. Elles sont représentées par des lettres, des chiffres et des traits auxquels l'enfant tente de faire correspondre un signifié (Besse, 2000). L'enfant tente de distinguer graphiquement les différentes unités significatives du langage. Par contre, il utilisera une même série graphique pour une même catégorie sémantique ou pour une idée.

En ce qui concerne les préoccupations de type phonographique, l'enfant tente de faire correspondre des marques graphiques à la chaîne sonore. On remarque alors des habiletés de segmentation du langage oral et une prise en compte de la longueur des mots. Cela signifie qu'il tente de faire correspondre des lettres aux unités orales (les syllabes d'abord) des mots. Dans un deuxième temps, l'enfant démontre une capacité plus fine à analyser les éléments sonores des mots tels que les phonèmes auxquels il fait correspondre une marque graphique conventionnelle. Enfin, une systématisation des acquis s'opère. L'enfant comprend que tous les phonèmes doivent être transcrits, que l'ordre de la succession des graphèmes est le même que celui des phonèmes et que la relation entre les phonèmes et les phonogrammes n'est pas consistante.

Les préoccupations de type orthographique, quant à elles, amènent l'enfant à se préoccuper des formes conventionnelles dans l'écriture des mots. Il ne suffit plus de faire correspondre des lettres à des phonèmes, mais de respecter la norme associée à l'orthographe normée des mots. Cet apprentissage passe par une prise en compte d'autres principes dans l'utilisation de marques graphiques spécifiques. Il tient compte des règles qui relèvent de la morphologie, et d'autres signes graphiques tels que les logogrammes et les idéogrammes ainsi que de la séparation entre les mots.

Les travaux de Besse tendent à démontrer que les enfants ne s'approprient pas l'écrit de façon étagée. Son modèle propose un développement par périodes au sein desquelles certaines manifestations prédominent, ce qui suggère une dimension simultanée, c'est-à-dire sans que ces étapes soient linéaires et ordonnées (Besse, 2000). Les traces écrites des enfants témoignent alors d'un agencement de formes mémorisées et de l'application de règles qui peut être variable d'un contexte à l'autre (Besse, 2000). Besse tente donc de démontrer que les enfants, même d'âge préscolaire, utilisent différentes procédures, et ce, au moment même de leur scolarité où leurs connaissances sur le langage écrit sont encore pratiquement inexistantes. En ce qui concerne notre travail de recherche, il est d'intérêt de relever que les préoccupations visuographiques dont parle le chercheur témoignent d'une certaine prise en compte de l'aspect visuel des mots par les enfants et donc de l'utilisation d'une procédure visuelle générale. Ce sont plutôt les préoccupations appelées orthographiques par le chercheur qui permettraient la prise en compte des propriétés visuelles et spécifiques des mots. Cependant, les propos de Besse ne sont pas précis à ce sujet et ne rendent pas clairement compte du développement orthographique de l'enfant en lien avec les spécificités non phonologiques des mots écrits.

Enfin, les modèles de développement de l'orthographe de Ferreiro et de Besse ne dressent pas un portrait exhaustif de l'utilisation des procédures visuelles par les apprentis et ne s'attardent pas sur le type de phénomènes visuels qu'ils prennent en compte. Leurs travaux sont cependant d'intérêt pour appuyer le fait que les enfants, même d'âge préscolaire, utilisent une procédure visuelle pour orthographier des mots et qu'ils développent des connaissances sur ces propriétés sans avoir reçu d'enseignement formel de la langue écrite. Il semble donc que l'enseignement et l'apprentissage des propriétés visuelles des mots puissent être une piste intéressante à explorer afin de les considérer dans le développement de la compétence orthographique en début d'apprentissage de la langue écrite.

La prochaine partie s'attarde à la question de l'enseignement/apprentissage des connaissances et des procédures nécessaires au développement de la compétence orthographique. L'apprentissage de ces connaissances et l'habileté à recourir aux

procédures nécessitent un accompagnement de l'enseignant qui doit planifier les conditions et les contextes favorisant ce développement. Nous verrons ci-après ce que la recherche relève au sujet des ressources didactiques (contextes et conditions) favorisant le développement de la compétence orthographique des élèves.

### **2.3 Enseignement de l'orthographe lexicale**

L'apprentissage de l'écrit ne se réalise pas de façon spontanée même si certains apprentissages peuvent être réalisés de façon implicite (Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans, 2001), c'est-à-dire sans intervention formelle de l'enseignant. Il nécessite, pour la plus grande part, un enseignement explicite ou direct des contenus d'apprentissage (Fayol et Jaffré, 2008; Gombert, 2003). Cet apprentissage se réalise donc principalement en contexte formel. Avant de poursuivre l'exposé sur l'enseignement de l'orthographe, nous désirons faire le point sur certaines conditions plus générales qui favorisent le développement de connaissances et d'habiletés orthographiques. Cela permettra d'orienter notre questionnement sur l'enseignement de l'orthographe.

L'enseignement, de façon générale, ou l'éducation comme l'affirme Vigotsky : « est un facteur déterminant dans le développement des fonctions psychiques supérieures de l'enfant. » (cité dans Gauthier et Tardif, 2012, p. 226). Ces fonctions sont notamment, la prise de conscience et la systématisation des connaissances et des habiletés développées et réinvesties dans divers contextes, au-delà des interventions scolaires (Gauthier et Tardif, 2012, p. 227). C'est avec l'aide et la participation de l'adulte que l'enfant peut accéder aux outils nécessaires au développement de sa pensée. Ces outils, c'est-à-dire les ressources sociales et le matériel mis à disposition, permettront à l'élève de progresser en tant qu'apprenant. Dans le contexte scolaire, il incombe à l'enseignant de mettre en place ces ressources pour que l'élève apprenne, puisque c'est ce dernier qui est considéré comme le maître d'œuvre de ses apprentissages.

La planification des contenus d'enseignement se réalise selon diverses modalités. Celles-ci concernent les activités ou les interventions pédagogiques (par ex. : en contexte formel

ou informel), les approches éducatives utilisées (Boyer, 1993; Écalte et Magnan, 2002; Cogis 2005) et les dispositifs spécifiques d'enseignement (Charron, 2008; Haas et Lorrot, 1996; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) qui permettent de donner un sens aux apprentissages et de favoriser leur mobilisation dans d'autres domaines. Toutes ces modalités sont essentielles non seulement pour tout type d'apprentissage, mais aussi pour le développement de la compétence orthographique. À ce jour, cependant, la mise en œuvre de ces conditions en lien avec l'enseignement des propriétés du code orthographique est peu documentée.

Il semble pertinent de documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et des propriétés du code, puisque peu d'études concernent l'examen de ces pratiques et que le ministère de l'Éducation met en œuvre une initiative pour améliorer les performances des élèves en français par son *Plan d'action sur l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* lancé en 2008. Le Ministère formule, entre autres, dans ce document une mesure (16) qui consiste en la mise en place d'un plan de formation continue dont les enseignants devront se suivre afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves de réussir en français. La formation continue est un moyen intéressant pour développer chez les enseignants une plus grande connaissance des pratiques favorables à l'apprentissage de l'orthographe lexicale à mettre en œuvre en salle de classe. Par contre, au-delà des pratiques pédagogiques dispensées en classe, nous nous demandons si les contenus d'enseignement en lien avec l'orthographe lexicale devraient également faire l'objet d'une attention particulière. En effet, il semble que nous ne sachions pas vraiment comment s'enseigne l'orthographe et les propriétés du code en salle de classe. Il existe quelques recherches ayant relevé les pratiques pédagogiques d'enseignants, mais elles ne semblent pas avoir abordé la question de l'enseignement des propriétés du code. Ces études se sont plutôt penchées sur les pratiques pédagogiques ciblant la compétence orthographique en général, en fonction des approches, des dispositifs et de l'organisation de l'enseignement (par ex. : différenciation pédagogique) auxquels ont recours les enseignants dans leur enseignement de l'orthographe (Graham, Morphy, Harris, Fink-Chorzempa, Saddler, Moran et Mason, 2008; Johnston, 2000; Mansour, 2012; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996).

Il importe de poursuivre les travaux visant la description des contextes d'enseignement de l'orthographe afin de mieux cerner leur impact potentiel sur les apprentissages des élèves. Deux grands contextes caractérisent les activités de classe associées à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. La prochaine section, divisée en deux parties, présente les contextes informel et formel d'apprentissage de l'orthographe. Nous intégrons dans chacune d'elles les approches d'enseignement qui s'y rapportent ainsi que les dispositifs permettant la mise en œuvre de cet enseignement.

### **2.3.1 Contexte informel d'apprentissage de l'orthographe**

Les apprentissages existent sans enseignement (Foucambert, 1976; Share, 2004; et 2008). Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, l'apprentissage est un processus intérieur de changement qui s'opère chez un individu lui-même suite à son interaction avec l'environnement (Foucambert, 1976). Dans cet esprit, un contexte informel d'apprentissage est considéré, dans cette partie, comme une situation qui permet à l'élève de développer des connaissances, des habiletés et des compétences sans que l'enseignant dispense directement ou explicitement un enseignement. Afin de décrire en quoi les contextes informels peuvent favoriser les apprentissages, nous présentons deux situations où les apprentissages des élèves sont réalisés sans l'intervention directe de l'enseignant. Il s'agit de l'exposition à l'écrit en situation d'autoapprentissage et en situation de jeu (Share, 2004; Vauthier, 2006).

La première situation se présente comme un contexte où, par exemple, l'élève lit par lui-même durant un moment de lecture personnelle. Elle peut s'exemplifier dans le contexte où l'élève bute sur un mot inconnu qu'il vient de lire et qu'il s'y attarde pour le décoder, l'identifier, lui donner un sens en utilisant le contexte de la phrase ou les stratégies qu'il possède déjà. La deuxième situation est celle du jeu. Elle peut se présenter, par exemple, lors d'une joute quelconque où l'élève interagit avec ses camarades qui lui fournissent, sans intention précise, des connaissances et des stratégies lui permettant d'être plus stratégique ou d'acquérir de nouvelles connaissances. L'élève développe des savoirs sans en être conscient. Les prochains paragraphes s'attardent à décrire ces situations où

l'apprentissage est réalisé en contexte informel. Nous appelons le mode d'acquisition de ces apprentissages : apprentissage implicite.

L'apprentissage implicite peut se définir comme « un mode adaptatif dans lequel le comportement d'un sujet devient sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation soit imputable à l'exploitation intentionnelle et explicite de la connaissance » (Perruchet et Nicolas, 1998; Perruchet et Pacton, 2004). Il s'agit, en d'autres termes, d'acquisition de connaissances sans que le sujet en ait théoriquement conscience et sans qu'il y ait eu au préalable une intention éducative ou un enseignement planifié de ces connaissances. Il importe cependant d'apporter ici une précision. Même si l'expression « apprentissage implicite » est communément utilisée dans le milieu scientifique, on doit seulement lui associer le sens qui soit mesurable, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un apprentissage sans intention éducative et sans enseignement formel (Brougère, 2002; Vauthier, 2006). En effet, dans le deuxième exemple, où l'élève s'attarde à décoder un mot sur lequel il a buté, il peut prendre conscience de l'objet à apprendre. On ne peut donc pas, à tous coups, s'assurer que l'apprentissage soit inconscient (Daigle, Berthiaume, Plisson et Demont, 2012). Par exemple, dans le contexte de l'orthographe française, la position légale du doublement de la consonne n'est pas enseignée de façon explicite (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002). Malgré tout, dès la 1<sup>re</sup> année, les enfants sont sensibles à la position légale des doubles lettres. En effet, ils estiment que *xihhel* ressemble davantage à un vrai mot que *xxihel* (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002). Cette sensibilité à la structure orthographique (dans ce cas-ci à la légalité orthographique), résultante d'un apprentissage autonome, serait développée par l'exposition répétée à l'écrit dès que les enfants traitent l'orthographe des mots. Les contacts répétés avec l'écrit permettent de renforcer les relations entre les constituants phonologiques et orthographiques, ce qui engendre, au fil du temps, la création de représentations orthographiques plus précises (Écalle et Magnan, 2002; Share, 2004). L'exposition à l'écrit a été interprétée par Share (1995; 1999; 2004) comme étant une forme d'autoapprentissage. L'apprentissage qui en résulte implique une forme plus ou moins consciente de manipulations cognitives permettant le développement des représentations orthographiques. Par exemple, l'enfant tente d'identifier un mot nouveau écrit à partir

d'un mot dont il connaît l'orthographe (analogie) ou en découpant le mot en syllabes, en associant au segment graphique une prononciation, et ce, sans avoir conscience qu'il est en train de réaliser ces manipulations. Certaines conditions sont cependant nécessaires à la construction de représentations orthographiques résultant de l'autoapprentissage. La première se rapporte à l'association nécessaire entre la forme écrite d'un mot et sa forme orale (Share, 1995; Ehri, 2005). Par exemple, l'enfant développe d'abord un bagage de connaissances suffisant sur les correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes, ce qui lui permet d'identifier des mots nouveaux en leur associant une forme orale. À partir de ces mots reconnus (si le mot à l'oral fait partie de son vocabulaire), l'enfant commence à mémoriser des formes orthographiques qui s'y rapportent (Share, 1995; 1999; 2004). Ainsi, la composante phonologique, que Share considère comme une procédure de première importance dans l'acquisition de l'orthographe lexicale par autoapprentissage, relègue à la procédure visuo-orthographique un rôle secondaire, c'est-à-dire qui n'aurait que peu d'influence génératrice sur l'autoapprentissage. Les facteurs qu'il nomme orthographiques sont plutôt mal définis dans ses premiers travaux. Plus tard, Share (2004; 2008) procède à une redéfinition de certains facteurs orthographiques et accorde alors à la composante visuo-orthographique (par ex. : choix orthographique, frontières visuelles des mots, et autres) un impact plus important sur l'acquisition de l'orthographe, notamment en contexte de langue opaque, comme l'anglais ou le français. Cette nouvelle information ne nous permet cependant pas de savoir dans quelle mesure cette composante visuelle permet à l'élève d'apprendre l'orthographe par autoapprentissage. De plus, ce questionnement nous amène également à nous demander si les élèves à qui l'on enseigne principalement l'orthographe par le biais des correspondances graphophonologiques en début d'apprentissage n'utiliseraient que cette dernière procédure en situation d'autoapprentissage. Le cas échéant, est-ce que cette situation pourrait expliquer les difficultés rencontrées par les enfants au regard de l'apprentissage de l'orthographe française ?

Les connaissances relatives à la compétence orthographique que développent les élèves par l'exposition à l'écrit ou uniquement par autoapprentissage ont leurs limites. En effet, les apprentissages qui en découlent, d'une part, ne mènent souvent pas à une

connaissance consciente de règles et ils sont difficilement verbalisables (Pacton et Perruchet, 2004). De plus, ces apprentissages, même s'ils sont mesurables et réels, sont insuffisants pour permettre aux élèves de progresser, de manière autonome, en lecture ainsi qu'en écriture (Pacton et Perruchet, 2004).

Le deuxième contexte d'apprentissage informel que nous abordons dans ce travail concerne le jeu. Celui-ci occupe une place de première importance dans le développement de l'enfant (Piaget, 1969). Selon Vygotsky (1985), il est la principale source du développement affectif, social, cognitif et langagier de l'enfant. Toutefois, dans le milieu de l'enseignement, le jeu peut être perçu comme une activité occupationnelle, une source de plaisir et d'amusement, plutôt que comme une occasion d'apprendre (Vauthier 2006). L'école, qui est chargée d'amener les élèves à développer leurs compétences et leur autonomie, cède peu de place à la conception que le jeu pourrait aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages (Vauthier, 2006). Pourtant, selon Brougère (2002, p. 8), il faut « penser le jeu en relation avec tous les apprentissages qui peuvent se faire dans les situations et/ou les activités qui ne sont pas construites pour l'apprentissage, qui ne sont pas poursuivies dans une intention éducative. » Le jeu est porteur de socialisation, d'apprentissages linguistiques, cognitifs et affectifs (Brougère, 2002) grâce aux interactions entre élèves qui permettent de développer, au-delà des savoir-vivre ensemble, des savoirs et des savoir-faire (Vauthier, 2006). En situation de jeu, les élèves développent des habiletés à exprimer leur point de vue, à clarifier leur propos, à justifier leurs choix, à utiliser leurs connaissances et leurs stratégies ainsi qu'à les réguler. Ces modalités d'apprentissage informelles favorisent le développement d'habiletés et de compétences de tous ordres. Le jeu contribue également à la mémorisation de connaissances ou de stratégies par la répétition et il permet de varier les contextes dans lesquels les élèves sont amenés à les revoir (Vauthier, 2006). Aussi, le jeu est à priori une source de motivation pour les élèves, puisque le contexte dans lequel s'inscrivent ces activités leur permet d'utiliser leurs compétences par le biais d'une situation ludique dépourvue de la contrainte associée aux résultats académiques (Musset et Thibert, 2009) ou de contraintes éducatives. Enfin, bien que le développement de l'enfant par le jeu ait été davantage étudié chez les 0-5 ans et que la question de son rôle

dans l'apprentissage soit moins présente au primaire, il est possible de transférer ses contributions aux cycles éducatifs supérieurs.

Nous venons de voir que certaines connaissances orthographiques peuvent être développées en contexte informel, c'est-à-dire par l'exposition à l'écrit, par l'autoapprentissage et en situation de jeu. Par contre, ces conditions ne permettent pas à l'enfant de bien découvrir le principe alphabétique (Écalte et Magnan, 2002) et sont insuffisantes pour rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages en lecture et en écriture (Écalte et Magnan, 2002). Un accompagnement pédagogique est essentiel au développement de la compétence orthographique (Cogis, 2005). Cet accompagnement, en contexte formel d'enseignement, rend ou vise à rendre l'apprenant conscient de ses connaissances et de sa démarche (Gauthier et Tardif, 2012).

### **2.3.2 Contexte formel d'enseignement de l'orthographe**

Le contexte formel d'apprentissage, contrairement au contexte informel, se caractérise par la planification de l'enseignant des objets d'apprentissage, des pratiques jugées les plus efficaces pour la situation d'enseignement et des dispositifs d'enseignement à mettre en place (Tomlinson et McTigne, 2010). Dans un contexte d'enseignement formel de l'orthographe, notamment du code, l'enseignant organise son enseignement de façon à ce que l'élève ait des occasions de comprendre le fonctionnement de la langue écrite et de s'approprier l'orthographe des mots. Ces occasions peuvent être planifiées au sein d'activités dont l'enseignement est plus ou moins explicite. Dans tous les cas, cependant, une intention éducative et des objectifs d'apprentissage sont ciblés.

Dans le cadre de l'enseignement plus explicite, l'enseignant doit planifier son enseignement de façon à amener les élèves à prendre conscience des connaissances et des stratégies nécessaires à la résolution d'un problème. Les pratiques choisies permettent notamment à l'élève de remettre en question ses conceptions, de réfléchir sur la langue écrite et de réinvestir les connaissances et les stratégies apprises (Boyer, 1993). Les activités d'apprentissage permettent à l'élève de rendre transparentes les stratégies

cognitives mobilisées et de l'amener à les mobiliser de façon consciente et autonome. Rosenshine (1983; 1986), qui a particulièrement contribué au développement du concept d'enseignement explicite, souligne que cet enseignement comporte plusieurs aspects qui appuient les fondements relatifs aux processus d'apprentissage. Mentionnons d'abord que l'enseignement explicite peut porter sur une connaissance en particulier (stratégie ou savoir). Cet enseignement doit être mis en œuvre dans un contexte signifiant d'apprentissage (Croisetière, 2010), afin de favoriser le transfert des connaissances à d'autres contextes. La démarche dans laquelle cet apprentissage s'inscrit fournit à l'élève l'encadrement nécessaire à la mobilisation et au développement de ses habiletés en cours d'apprentissage. Cet enseignement explicite s'actualise par le biais de démonstrations (modélisations), qui engagent l'élève à participer et à réfléchir sur les procédures et le fonctionnement des mécanismes en jeu. Les nombreuses rétroactions de l'enseignant permettent aux élèves de devenir de plus en plus autonomes dans l'exercice des activités qui nécessitent l'utilisation des habiletés ciblées. Le soutien de l'enseignant est plus important au début de la démarche, puis il s'estompe graduellement afin de laisser la place à une pratique autonome.

Boyer (1993) a défini une démarche d'enseignement explicite en quatre étapes pour la compréhension en lecture. Nous reprenons, ici, ces étapes, puisqu'elles constituent, encore aujourd'hui, une démarche profitable pour tout enseignement. Quatre étapes sont associées à l'enseignement explicite : le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. Mentionnons que le modèle visait d'abord l'enseignement des stratégies de lecture, mais qu'il peut être appliqué à l'écriture et dans d'autres domaines.

La première étape est le modelage. L'enseignant présente une définition de la stratégie ou du savoir à apprendre (Quoi ?) ainsi que les contextes et les conditions d'utilisation de la stratégie ou du savoir (Quand ?). Puis, il justifie l'utilité de l'objet enseigné (Pourquoi ?). Enfin, l'enseignant fait la démonstration d'une bonne application de l'objet en question en verbalisant son propre raisonnement (Comment ?). La seconde étape concerne la pratique guidée. L'enseignant accompagne l'élève dans la réalisation d'une tâche dans

laquelle ce dernier doit appliquer le nouvel objet de savoir. Une troisième étape consiste à laisser les élèves se soutenir les uns et les autres afin d'expliquer la façon dont ils utilisent leurs savoirs et leurs stratégies. La distinction entre les étapes deux et trois réside dans le soutien apporté par l'enseignement. Dans le cas de la deuxième, il intervient directement, tandis que lors de la troisième, ce sont plutôt les élèves qui apportent le soutien sous la supervision de l'enseignant. La quatrième étape concerne la pratique autonome. Celle-ci se réalise seule et devrait solliciter une réflexion de la part de l'élève afin qu'il puisse évaluer son degré de maîtrise du savoir ou de l'utilisation de la stratégie. Enfin, tout au long de la mise en œuvre de la démarche d'enseignement explicite, l'étayage, c'est-à-dire le soutien offert à l'élève, détermine un ensemble d'interventions qui lui permet d'expérimenter et de rendre explicite son apprentissage (Boyer, 1993). Le questionnement de l'élève, la rétroaction à l'élève (enseignant-élève, élève-élève), l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation sont quelques exemples d'interventions possibles.

L'enseignement explicite n'a pas systématiquement recours à la démarche que nous venons de décrire. En fait, toute action pédagogique planifiée et associée à une intention relève de l'enseignement explicite. C'est pourquoi nous parlons d'enseignement plus ou moins explicite. Dans la démarche vue plus haut, tous les volets de l'enseignement sont explicités (Quoi, Quand, Pourquoi et Comment). En contexte formel, on peut adopter une démarche moins explicite. C'est le cas, en particulier, lorsque l'enseignement vise l'apprentissage par la découverte. Dans ce cas, l'enseignant laisse à l'élève la responsabilité d'induire la connaissance, généralement à partir de l'observation de productions (écrites dans le cas qui nous intéresse) (Vincent, Dezutter et Lefrançois, 2013).

En contexte scolaire, il appert que l'enseignement moins explicite, comme les contextes d'apprentissage autonome, ne peut, à lui seul, suffire au développement des compétences ciblées par le système scolaire (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2006). Par ailleurs, la pratique autonome se situe à la dernière phase de la démarche d'enseignement-

apprentissage, puisqu'elle constitue une finalité. À cette étape, les savoirs et les savoir-faire sont déployés aisément au sein de tâches complexes (Rosenshine, 1986).

L'enseignant est souvent seul face à lui-même pour planifier l'enseignement de l'orthographe tant sur le plan du choix des mots à enseigner que sur le plan des connaissances orthographiques ou des règles à privilégier, ainsi que des dispositifs à mettre en œuvre pour favoriser un apprentissage optimal. La question de l'enseignement doit donc être appréhendée non seulement du point de vue de sa mise en œuvre en salle de classe, mais également sous l'angle des directives émises par les programmes de formation. De ce fait, les directives ministérielles en matière d'enseignement de l'orthographe étaient, de tout temps, peu balisées au Québec. Toutefois, il importe de mentionner que des précisions au sujet des mots à enseigner et à faire apprendre sont maintenant offertes aux enseignants depuis la parution, en avril 2014, de la *Liste orthographique* et de son document d'accompagnement. Ce dernier présente des dispositions à mettre en œuvre pour enseigner l'orthographe et offre quelques activités d'apprentissage pour les 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire. Par contre, certaines informations précisant, notamment, comment enseigner les propriétés du code ainsi que les stratégies orthographiques utiles à l'élève sont toujours partielles.

Cela nous amène à présenter, dans la prochaine section, l'état des connaissances sur les pratiques utilisées ou à utiliser sur le plan de l'enseignement formel de l'orthographe en début de scolarisation des élèves. Nous aborderons par la suite certains dispositifs d'enseignement qui sont susceptibles de favoriser l'acquisition de l'orthographe des mots écrits.

Sachant que la mémorisation des formes écrites demeure un incontournable dans le développement de l'orthographe lexicale, la question qui nous préoccupe est donc de savoir comment soutenir les élèves dans le développement de leurs représentations orthographiques. Plus spécifiquement, on s'intéresse aux conditions pédagogiques qui sont susceptibles de favoriser l'appropriation des spécificités orthographiques des mots. Certaines pratiques et certains dispositifs d'enseignement formels permettent la mise en

œuvre des dimensions essentielles au développement des compétences orthographiques (Bissonnette *et al.*, 2006; Boyer, 1993; Charron 2006; Montésinos-Gelet et Morin 2006).

En début d'apprentissage de la langue écrite, l'automatisation des processus d'identification et de production des mots n'est pas encore en place, il faut donc compenser par l'utilisation d'un ensemble de stratégies orthographiques (Ruberto, Daigle et Ammar, 2016). Ces stratégies permettent de constituer une base de connaissances orthographiques sur laquelle se construiront les nouvelles connaissances (Ruberto, Daigle et Ammar, 2016). Cet ensemble de stratégies, dites syllabiques (découpage en syllabes), graphophonémiques (correspondance entre les phonogrammes et les phonèmes) et analogiques, fait partie de celles qui sont le plus susceptibles d'être employées en début d'apprentissage de la langue écrite (Gray-Charpentier et Charron, 2012). Les stratégies syllabiques (Ferreiro, 1988) consistent à séparer le mot en syllabes. Les stratégies graphophonémiques, quant à elles, concernent l'association entre les phonogrammes et les phonèmes. Finalement, les stratégies analogiques (Montésinos-Gelet et Morin, 2006) permettent de s'appuyer sur des connaissances acquises pour produire ou identifier des mots nouveaux.

Les pratiques à mettre en place auprès des élèves du primaire doivent être diversifiées et permettre l'analyse des objets d'apprentissage ainsi que la réflexivité (Goigoux, 2004). En d'autres mots, elles doivent favoriser les échanges entre les élèves, la formulation d'hypothèses, l'activation des connaissances antérieures ainsi que la rétroaction entre pairs ou entre l'enseignant et l'élève. Ces activités doivent aussi être différenciées selon le type de regroupement d'élèves (en dyade, en sous-groupes ou en grand groupe) (Tomlinson et McTighe, 2010). Ces pratiques peuvent être intégrées dans la planification de dispositifs<sup>2</sup> d'enseignement mis en place au sein de contextes formels d'enseignement. Par exemple, on peut avoir recours aux *Orthographes approchées*, à la démarche active de découverte ou à la négociation graphique. Nous abordons ces dispositifs dans la prochaine section.

---

<sup>2</sup> Le terme dispositif fait ici référence à un ensemble d'activités permettant de réaliser des apprentissages diversifiés au sein de situations complexes (Daigle et Bastien, 2015).

Comme nous l'avons mentionné, en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale et des spécificités des mots écrits, peu de balises ministérielles sont proposées aux enseignants notamment au regard des apprentissages fondamentaux en début de scolarité et de la façon de dispenser cet enseignement. Le PFEQ fournit peu de directives quant à l'enseignement des propriétés des mots (MELS, 2001). De plus, la *Progression des apprentissages* en complément au PFEQ présente seulement quelques pistes liées notamment au recours aux stratégies de mémorisation et à la découverte du code orthographique. Ces propositions sont formulées de façon séquentielle sous forme de liste, par exemple, *repérer des détails orthographiques d'un mot* (MELS, 2008, p. 17) et sans être présentée en contexte. De plus, ces pistes d'appropriation ne permettent pas à l'enseignant de planifier l'enseignement d'une spécificité orthographique en contexte ou à l'aide d'un dispositif d'enseignement spécifique. Finalement, les connaissances et les stratégies sont présentées de façon isolée. Les enseignants doivent donc développer par eux-mêmes la séquence d'enseignement appropriée pour les élèves selon leurs besoins d'apprentissage. Ils sont contraints de consulter des ouvrages de référence ou de participer à de la formation continue pour développer leur expertise. Les connaissances qu'ils doivent développer se rapportent tant à l'objet d'apprentissage qu'aux dispositifs d'enseignement (contexte et activités d'enseignement).

La question de la façon dont est mis en œuvre l'enseignement de l'orthographe lexicale dans les classes peut donc être posée. Il ressort des recherches recensées sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale que l'enseignement traditionnel (par ex. : liste de mots à étudier à la maison, mots à recopier, dictée hebdomadaire, etc.) demeure le plus exploité (Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2000; Mansour, 2012). Nous verrons plus en détail, à la section des études empiriques, certaines recherches à ce sujet. Pour les besoins de la présente section, nous nous appuyons sur une étude de Johnston afin de dresser un bref portrait des pratiques qui semblent particulièrement incluses en salle de classe. Ainsi, Johnston (2000), qui a mené une étude auprès de 42 enseignants de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année du primaire, s'est attardé à décrire leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et leurs croyances dans un contexte où le système éducatif ne fournit pas d'instructions

claires quant à l'enseignement formel de l'orthographe. Les questions à réponses ouvertes révèlent, entre autres, le manque de diversité dans les pratiques de classe. Les listes de mots données à l'étude à la maison et évaluées de façon hebdomadaire constituent la pratique la plus courante. Plus précisément, Johnston mentionne qu'il semble que les enseignants persistent à utiliser une telle pratique malgré le fait qu'ils n'en soient pas totalement satisfaits. Selon l'auteur, cette situation serait due à un manque de connaissances et de ressources pour enseigner autrement et plus efficacement l'orthographe (Johnston, 2000).

Même si les pratiques d'enseignement de l'orthographe ne semblent pas diversifiées, certains auteurs ont proposé des dispositifs d'enseignement adaptés à l'enseignement de l'orthographe. Ces dispositifs sont utilisés au Québec. Malheureusement, même s'ils semblent appropriés et pertinents, nous ne disposons pas toujours de données empiriques démontrant leur efficacité. La qualité d'un dispositif ne se détermine pas seulement par sa pertinence théorique et son intérêt, mais surtout par les gains observés dans l'apprentissage des élèves. Nous décrivons, dans les prochains paragraphes, deux dispositifs qui ont été étudiés et qui démontrent des résultats positifs sur les apprentissages des élèves. De plus, nous parlerons du jeu comme un dispositif, une source d'apprentissage et de développement de connaissances.

### **2.3.3 Dispositifs d'enseignement**

Les dispositifs d'enseignement peuvent être décrits comme étant des ensembles d'activités qui permettent à l'élève d'acquérir des connaissances sur l'objet étudié selon une démarche spécifique et en contexte signifiant (Hamon, 2012; Weisser, 2010). La mise en œuvre de dispositifs d'enseignement tels que nous les définissons dans cette recherche constitue l'un des contextes considérés favorables à l'apprentissage de l'orthographe. La démarche des *Orthographe approchées* (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), les *Ateliers de négociation graphique* (Haas et Maurel, 1999) et l'apprentissage par le jeu que nous définissons dans les prochaines sous-sections sont des contextes à travers lesquels l'enseignement de l'orthographe peut s'actualiser de façon significative.

Nous avons choisi ces dispositifs pour leur pertinence par rapport à l'objet d'études et parce qu'ils ont été l'objet de travaux de recherche (Charron, 2006; Haas et Lorrot, 1996; Haas et Maurel, 1999; Montésinos-Gelet et Besse, 2003; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

### **2.3.3.1 *Orthographes approchées***

La démarche des *Orthographes approchées* est un dispositif d'enseignement qui permet à l'élève de s'approprier l'écrit, notamment l'orthographe, en étant placé dans des situations où il est amené à se servir de la langue écrite. Cette pratique vécue par les élèves sous la forme de situation de résolution de problèmes linguistiques (Montésinos-Gelet et Morin, 2006) leur permet de réfléchir sur la langue écrite, de partager leurs conceptions et leurs connaissances ainsi que leurs stratégies pour parvenir à écrire. Cette pratique favorise l'appropriation de l'écrit de façon contextualisée et signifiante. Elle comporte six phases qui permettent la mise en œuvre des différentes étapes de la démarche d'enseignement (Charron, 2006). Nous présentons, ci-après, ces six phases.

Tout d'abord, la première phase concerne la présentation du contexte d'écriture et le choix du mot ou groupe de mots à apprendre. Par exemple, à partir de la lecture préalable d'un album de littérature de jeunesse ou de la rédaction d'un message du jour, l'enseignant profite de l'occasion pour demander aux élèves de produire l'orthographe d'un mot fréquent ou choisi selon leurs intérêts. Cette amorce vise un engagement accru de ces derniers vis-à-vis de l'activité.

Lors de la deuxième phase, les consignes de type organisationnel sont présentées aux élèves. Elles concernent notamment le retour sur les stratégies d'écoute et de prise de parole, la distribution des rôles (par ex. : le gardien du temps, le porte-parole, le rédacteur, etc.), la formation des trios d'élèves ainsi que le rappel aux élèves qu'ils doivent tenter d'écrire le mot à l'aide de toutes les stratégies préalablement travaillées en classe.

La troisième phase qui, dans la démarche d'enseignement, est l'étape de réalisation consiste à amener les élèves à discuter de l'orthographe du mot ou d'un groupe de mots à produire. Durant cette phase, ceux-ci s'interrogent sur l'orthographe, verbalisent leurs doutes et leurs stratégies. Les élèves doivent s'entendre sur l'orthographe du mot ou du groupe de mots et ensuite, le ou les rédiger sur une fiche de travail prévue à cet effet. L'enseignant en profite pour observer les élèves et prendre des notes.

Pendant la quatrième phase, un retour collectif permet aux élèves de présenter l'orthographe du mot ciblé. Un élève rédige le mot au tableau et l'enseignant pose des questions, par exemple, sur les stratégies employées. À cette phase, l'enseignant en profite aussi pour valoriser les acquis des élèves. Il peut aussi féliciter une réussite, valoriser une connaissance même si le mot n'a pas été écrit correctement. Par exemple, les élèves qui auront écrit la forme erronée du mot *manteau/menteau\** peuvent être félicités parce qu'ils ont acquis que le phonème [an] puisse s'écrire avec les lettres *e* et *n*. L'erreur est perçue comme une ressource essentielle permettant à l'enseignant de mieux connaître les représentations orthographiques des élèves.

Puis, la cinquième phase consiste à rechercher la norme orthographique du mot. Pour ce faire, les élèves sont invités à utiliser tous les ouvrages de référence dont ils disposent (par ex. : le mur des mots, un dictionnaire personnel, un album, etc.). Ensuite, l'enseignant peut discuter avec les élèves des différences et des ressemblances entre les mots et il effectue un retour sur l'efficacité des stratégies employées.

Enfin, la sixième phase, qui se rapporte à l'étape du transfert des apprentissages, consiste à faire écrire le mot dans un carnet ou un dictionnaire personnel et à encourager les élèves à utiliser ces mots dans leurs écrits.

Les principes à l'origine de la démarche des *Orthographe* *approchées* peuvent se transférer à des apprentissages différents de ceux relatifs à la langue écrite. Le fait de placer l'élève dans une situation de résolution de problème, de lui permettre d'émettre des hypothèses, de valoriser ses acquis et de le placer dans une position réflexive par

rapport à la langue écrite favorise globalement son développement intellectuel (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Par contre, les premières études desquelles découlent les *Orthographes approchées* avaient comme objectif d'observer le rapport à l'écrit des enfants avant leur entrée formelle dans les apprentissages de la langue écrite et de formuler des propositions didactiques pour en favoriser l'appropriation (Charron, 2006; Ferreiro et Teberosky, 1982; Montésinos-Gelet, 1999). Les recherches sur le sujet ont permis d'observer le développement de l'écrit essentiellement sous l'angle de la dimension phonogrammique. Plus tard, Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont proposé d'étendre ce dispositif d'enseignement à l'ensemble des cycles du primaire. Deux études québécoises ont testé les impacts de l'enseignement de l'orthographe lexicale en première année en contexte d'*Orthographes approchées*. La première (Gray-Charpentier, 2010) s'est attardée à relever les pratiques d'enseignement de stratégies orthographiques, la deuxième (Marion, 2010) a testé l'impact de cette approche sur les comportements stratégiques des élèves en orthographe lexicale. Il ressort des deux études que les élèves progressent dans la fréquence du recours aux stratégies orthographiques enseignées tout au long de l'année. Ainsi, nous pouvons facilement envisager la pertinence de cette approche sur les apprentissages en orthographe au-delà du préscolaire, puisque les deux études empiriques montrent que ce dispositif est positivement lié aux apprentissages de l'orthographe, notamment celles qui concernent le recours aux stratégies orthographiques. Par ailleurs, les orthographes approchées n'ont pas été étudiées dans le contexte spécifique de l'appropriation des propriétés visuelles des mots, tel que nous l'avons défini plus tôt.

La prochaine section présente un autre dispositif qui permet également de susciter les interactions et la réflexivité sur la langue écrite.

### **2.3.3.2 Ateliers de négociation graphique**

Les *Ateliers de négociations graphiques* (Haas et Lorrot, 1996; Haas et Maurel, 1999) constituent un dispositif d'enseignement qui place les élèves dans une situation-problème liée à l'orthographe. En équipe, ils doivent négocier l'orthographe des mots. Par exemple,

chaque sous-groupe d'élèves échange des raisonnements et des arguments pour convenir de la norme à adopter à partir de différentes versions orthographiques d'une phrase écrite sous dictée. Les discussions réflexives permettent de mobiliser les connaissances des élèves et de développer leurs habiletés métaorthographiques, c'est-à-dire « la capacité de l'individu à réfléchir sur l'orthographe des mots et à manipuler toutes les particularités du code écrit » (Varin, 2012, p. 37). De plus, ils vont confronter ces connaissances à l'aide d'un métalangage commun et approprié (Haas et Maurel, 1999). Le rôle de l'enseignant est d'encourager les élèves à verbaliser leurs doutes et leurs façons de faire et de susciter des échanges collectifs. Grâce à ceux-ci, les élèves sont amenés à concevoir le système orthographique comme un objet d'étude, ce qui constitue l'une des conditions favorables au développement de l'orthographe (Catach, 2008; Cogis, 2005; Jaffré et Fayol 1997). Ces actions permettent de toucher à plusieurs facettes de l'apprentissage. Par exemple, sur le plan affectif, le statut de l'erreur prend une tout autre dimension. En effet, longtemps considérée comme une source de condamnation, elle peut maintenant être estimée comme une source d'apprentissage (Cogis, 2005). Sur le plan cognitif, les interactions entre les élèves permettent également de les aider à développer des stratégies orthographiques et à mémoriser les savoirs (par ex. : la présence de doubles consonnes, de graphèmes pertinents, etc.) et donc, à stimuler les processus qui engendrent le stockage ou la récupération de l'orthographe des mots (Haas et Maurel, 1999).

Les apports didactiques de ce dispositif d'enseignement-apprentissage sont nombreux. Par contre, les effets de ce dispositif sur les performances des élèves en orthographe ont été peu testés (voir, par exemple, Wilkinson, 2009). Toutefois, une étude québécoise s'est intéressée à cette question. En effet, dans son étude, Langevin (2009) s'est attardée à interroger l'apport de ce dispositif chez des étudiants adultes allophones. Elle rapporte que « des gains significatifs en orthographe lexicale après un travail métalinguistique à la réutilisation des notions vues en classe sur la morphologie dérivationnelle, à la capacité de verbaliser les règles relatives à la morphologie et le type de réflexion menant à la juste graphie et à la nature de ces verbalisations » (2009, p. 141). C'est pourquoi nous croyons qu'il serait tout à fait pertinent d'en mesurer les effets chez les élèves qui sont en

début d'apprentissage de la langue écrite et particulièrement sur leurs connaissances des propriétés visuelles des mots.

Pour conclure cette partie, nous pourrions dire que les dispositifs d'enseignement de l'orthographe présentés précédemment sont susceptibles de contribuer à améliorer la compétence orthographique chez les élèves (Charron, 2008; Haas et Lorrot, 1996; Haas et Maurel, 1999). Cependant, peu d'études ont établi avec certitude que ces dispositifs d'enseignement permettent aux élèves d'accroître leurs performances en orthographe lexicale à moyen ou long terme. Nous ne savons pas non plus si les enseignants s'appuient sur ces dispositifs pour enseigner l'orthographe. On retiendra également, dans cette partie, une absence de travaux portant sur l'enseignement et l'appropriation des propriétés visuelles des mots. Enfin, étant donné que l'intérêt de ce travail est lié aux propriétés visuelles et aux conditions qui favorisent l'apprentissage de l'orthographe, il serait intéressant de savoir si les pratiques et les dispositifs précités pourraient être adaptés à l'enseignement de ces propriétés.

La prochaine partie de ce cadre théorique présente des études portant sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Afin de mieux comprendre sur quelles bases les enseignants s'appuient pour développer la compétence orthographique de leurs élèves, les études sélectionnées portent, d'une part, sur des propositions testées en salle de classe et, d'autre part, sur les pratiques déclarées des enseignants. Cette recension va nous permettre de préciser les besoins en matière d'enseignement des propriétés visuelles des mots et ainsi cibler nos objectifs de recherche.

## **2.4 Enseignement de l'orthographe lexicale : les études empiriques**

Cette section a pour but de présenter des études qui ont évalué les pratiques d'enseignement de l'orthographe. Nous examinons, dans un premier temps, quatre études (trois en anglais et une en français) qui ont été menées en salle de classe et qui ont rapporté les effets de l'enseignement sur les apprentissages. Dans un deuxième temps,

nous présentons des études qui ont cherché à en connaître davantage sur les pratiques dites déclarées par les enseignants. Cet examen permettra de documenter les choix pédagogiques en matière de pratiques, et ce, du point de vue des propriétés du code, des approches pédagogiques et des dispositifs d'enseignement.

### **2.4.1 Approches testées en salle de classe**

#### **Arra et Aaron (2001)**

##### *Description de l'étude*

Cette étude a cherché à mesurer les effets de deux approches d'enseignement, l'une basée sur la procédure phonologique et l'autre sur la procédure d'analyse globale, auprès d'élèves de la 3<sup>e</sup> année du primaire.

L'objectif était de comparer l'efficacité d'un enseignement de l'orthographe lexicale centré sur le rôle des procédures phonologiques à celui d'un enseignement centré sur la mémoire visuelle des mots. Les participants, au nombre de 93, étaient répartis en deux groupes : 46 élèves pour la première condition (procédure phonologique) et 47 élèves pour la deuxième (procédure visuelle). Les auteurs ont eu recours à un devis de type quasi-expérimental avec un prétest et deux posttests, le premier immédiatement après les 7 semaines d'entraînement et le second, un mois plus tard. L'expérimentation comportait 80 mots dont 70 faisaient l'objet d'entraînement. Les mots étaient répartis en 8 listes de 10 mots chacune et choisis par les enseignants à partir de manuels scolaires et selon certains critères tels que la fréquence, le nombre de syllabes dans le mot, les propriétés morphologiques (lexicale et grammaticale) et la complexité phonologique (voyelle complexe, diphtongue, mots réguliers et irréguliers). Chaque semaine, les élèves étaient rencontrés trois fois dans le cadre d'une intervention individuelle dans le but de procéder à une rétroaction sur les mots erronés. En ce qui a trait au groupe expérimentant la procédure phonologique, l'élève était amené à corriger ses erreurs orthographiques en s'appuyant sur la structure phonologique des mots. Dans le second cas, chaque mot fautif produit par l'élève lui était présenté à nouveau sous la forme de carte-éclair pendant 15 secondes. L'élève devait ensuite épeler le mot à voix haute.

Les résultats au posttest immédiat montrent un effet statistiquement significatif en faveur de la condition « procédure phonologique », c'est-à-dire celle lors de laquelle l'enseignant explique à l'élève ses erreurs orthographiques en lien avec les correspondances graphophonologiques. Un mois plus tard, le posttest différé indique que les deux groupes ont conservé leurs acquis et donc, que le groupe « procédure phonologique » surpassait toujours le groupe « procédure globale ». Ainsi, nous concluons que l'enseignement de la procédure phonologique contribue positivement à l'apprentissage de l'orthographe et qu'il est tout à fait pertinent de mettre en œuvre des dispositifs liés à son enseignement.

### **Fayol, Grimaud et Jacquier (2013)**

#### *Description de l'étude*

Nous présentons une deuxième étude qui s'est attardée à l'enseignement explicite de l'orthographe des mots écrits. Ainsi, ces chercheurs ont mené une recherche afin d'étudier dans quelle mesure l'enseignement explicite des formes orthographiques est possible et efficace pour des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire. Pour atteindre cet objectif, 68 élèves ont participé à l'étude. Parmi ceux-ci, 46 élèves issus de 5 classes différentes ont constitué le groupe expérimental et 22, le groupe contrôle. Durant 6 semaines, les élèves du groupe expérimental ont reçu un enseignement systématique de mots dans le cadre d'une série d'activités quotidiennes d'une durée de 20 minutes chacune. Ils ont reçu un enseignement portant sur 33 mots estimés utiles et difficiles (difficultés liées à la fréquence lexicale et sublexicale et à la consistance des graphèmes) par leurs enseignants. Aucun autre critère ne semble avoir été retenu pour la sélection des mots. Au début de l'étude, un prétest composé des mêmes 33 mots a été administré à tous les élèves sur une période d'une semaine à raison de 8 à 9 mots par jour. Par la suite, au cours des 6 semaines d'entraînement, les élèves du groupe expérimental ont eu à réaliser des activités de lecture, d'écriture et d'analyse de mots. Ces activités ont été menées dans un contexte d'enseignement explicite et tous les mots ont été travaillés en suivant une approche explicite de type enseignement magistral et mise en application par les élèves. Aucune information n'est donnée quant aux activités du groupe contrôle pendant les 6 semaines d'expérimentation.

Après la période d'entraînement, tous les élèves (groupes contrôle et expérimental) ont dû réaliser 4 posttests, composés des mêmes 33 mots qui ont été présentés sous la forme de dictées de mots isolés. Un premier posttest (PT1) a été administré aux élèves deux semaines après la fin de l'expérimentation, puis deux autres (PT2 et PT3) ont été soumis aux élèves à 3 semaines d'intervalle. Enfin, un dernier posttest (PT4) a été administré à la rentrée de la nouvelle année scolaire.

Au terme de l'expérimentation, les résultats ont montré que l'enseignement explicite favorise l'apprentissage de l'orthographe. Des différences significatives ont été observées lors de la comparaison des groupes (contrôle : prétest (46 %) et posttests (53 %, 55 %, 56% et 58 %); expérimental : prétest (46 %) et posttests (82 %, 79 %, 81 % et 74 %). Les performances supérieures du groupe expérimental ont pu être vérifiées, et ce, à tous les moments de l'évaluation. Nous ne pouvons cependant considérer que le dispositif de l'enseignement explicite est efficace en tant que tel. Pour être en mesure d'en arriver à une telle conclusion, il aurait fallu que le contexte d'enseignement explicite de ces mots soit confronté à des groupes de comparaison où divers dispositifs d'enseignement auraient été mis à contribution. De cette façon, nous aurions pu évaluer lequel favorise le mieux l'apprentissage des mêmes mots difficiles et utiles. Il aurait été intéressant de mesurer si l'entraînement a permis un transfert ou une généralisation des acquis des élèves à d'autres mots à moyen et à long terme.

### **Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997)**

#### *Description de l'étude*

Nous présentons une troisième étude réalisée en salle de classe dont l'objectif était d'étudier l'efficacité d'un enseignement de l'orthographe combinant une approche intégrée à un enseignement explicite de stratégies orthographiques auprès de 37 élèves de la 3<sup>e</sup> année du primaire. Par approche intégrée, on entend une approche basée sur la mise en place d'activités de lecture et d'écriture interreliées. Les participants ont été distribués en trois groupes. Un premier regroupement comptait 13 élèves assignés à la condition « approche intégrée et enseignement explicite ». Un deuxième comportait 12 élèves qui

faisaient partie de la condition « approche intégrée seulement ». Finalement, un troisième regroupement comptait 12 élèves assignés à la condition « enseignement explicite de stratégies seulement ». C'est à partir de l'histoire *Cloudy With a Chance of Meatballs* (Barret, 1978) que 17 mots ont été ciblés comme objectif d'apprentissage parmi une liste de 40 mots ayant servi à l'entraînement. De plus, une liste de 17 mots a été générée afin de mesurer le transfert des apprentissages. Les mots de la liste pour l'entraînement ont été choisis en tenant compte de la famille des mots ciblés (par ex. : mot cible *cloud*, mot dérivé *cloudy*). Les élèves ont été soumis à une dictée constituée des mots à entrainer (n : 17) et de mots permettant de mesurer le transfert des connaissances (n : 17) avant la période d'entraînement (prétest), immédiatement après ainsi que 2, 6 et 9 semaines plus tard. L'entraînement s'est déroulé sur une période d'une semaine à raison de 20 minutes d'entraînement pour 5 à 7 mots tous les jours.

La première condition visait à offrir un enseignement explicite de trois stratégies réputées efficaces, soit recourir aux règles de formation des mots, segmenter les mots en syllabes et activer des images mentales. Un modelage de l'utilisation de chaque stratégie était présenté aux élèves qui étaient ensuite encouragés à les réutiliser dans d'autres contextes, dans une vision intégrée des apprentissages. En ce qui a trait plus particulièrement à la stratégie de l'imagerie mentale, les élèves étaient invités à observer la séquence de lettres des mots puis, ils devaient la mémoriser, la reproduire sans le soutien visuel du mot et rédiger le mot dans un journal d'écriture. Enfin, des discussions portant sur les contextes d'utilisation des mots étaient également privilégiées.

La deuxième condition expérimentale (approche intégrée seulement), comportait des activités d'écriture de textes, de lecture, de recherches et d'illustrations sur les conditions météorologiques en lien avec l'histoire de *Cloudy With a Chance of Meatballs*. Un réseau d'albums sur le thème de la météo a servi d'appui. Enfin, dans la troisième condition, celle visant l'enseignement explicite seulement, les mêmes stratégies qui ont été décrites pour la première condition ont été enseignées aux élèves à la différence qu'elles ont été présentées de manière décontextualisée, sans le soutien de l'histoire (sans compréhension de texte).

Les résultats de l'étude montrent qu'en ce qui concerne les mots entraînés, la condition de l'approche 1 (approche intégrée et enseignement explicite) permet des progrès significativement supérieurs aux deux autres conditions. De plus, la condition de l'enseignement explicite favorise davantage les apprentissages que la condition approche intégrée seulement. Par rapport aux apprentissages transférés à d'autres mots, le même patron de performances se dessine, c'est-à-dire que la première condition surclasse les deux autres.

### **McMurray (2006)**

#### *Description de l'étude*

Une quatrième étude réalisée en salle de classe a expérimenté la mise en œuvre d'un programme d'entraînement en orthographe, *The complete Spelling Programme*, auprès de scripteurs débutants. L'objectif principal de cette étude était de mesurer les effets de cet entraînement sur la production de la norme orthographique et sur la qualité des textes en contexte de dictée et d'écriture autonome. Cette étude s'est déroulée sur trois ans auprès de 81 élèves. Les élèves avaient 5 et 6 ans au début de l'expérimentation. Un groupe expérimental était constitué de 43 élèves et un groupe contrôle de 38 élèves. Le programme comportait, pour chacune des années, des interventions au sein d'activités quotidiennes qui tenaient compte d'approches considérées nécessaires au développement de la compétence orthographique (par ex. : enseignement-apprentissage implicite et explicite) et qui favorisaient le développement de connaissances de base en orthographe (connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques). Le programme comportait également des activités favorisant le recours aux stratégies phonologiques, morphologiques, orthographiques et analogiques amenant ainsi les élèves à développer leur lexique orthographique. Aucune intervention spécifique n'a été proposée aux élèves du groupe contrôle.

Du côté du développement des connaissances phonologiques, des activités de manipulations entre les phonogrammes et les phonèmes étaient présentées aux élèves. Pour ce qui est des connaissances morphologiques, elles étaient mises en relation avec les aspects sémantiques et grammaticaux de la langue orale et écrite. Enfin, afin d'accroître

la capacité à mémoriser la séquence visuelle des mots, des activités graduées sur le plan de la complexité graphémique étaient proposées. Finalement, certaines règles orthographiques étaient explicitement enseignées, par exemple, lorsqu'il y a deux consonnes identiques en finale de mots (*full*) ou, dans le cas de deux consonnes finales distinctes, une attention particulière était portée sur l'avant-dernière consonne du mot (*round*).

Les résultats montrent une différence significative entre les performances des élèves des groupes expérimental et contrôle à la fin de chacune des trois années, en faveur des premiers, et ce, tant du côté du test en orthographe (dictée) que de celui de l'écriture autonome. À la fin du projet, 65 % des élèves du groupe expérimental ont en moyenne 6 erreurs par production écrite et 30 % ont 12 erreurs et 5 % en ont plus de 12. Dans le groupe contrôle, 65 % ont en moyenne 12 erreurs par production, alors que 30 % en ont 24 et que 5 % produisent plus de 24 erreurs par texte.

Les études que nous venons de présenter ont permis de recueillir des informations sur l'efficacité de pratiques d'enseignement testées en salle de classe. Ces pratiques ont été élaborées par des chercheurs en didactique de l'orthographe qui les ont créées avec le soutien des dernières découvertes sur l'enseignement de l'orthographe. La prochaine section, quant à elle, cherche plutôt à présenter des données empiriques qui permettront d'avoir une meilleure idée des pratiques d'enseignement de l'orthographe.

#### **2.4.2 Études portant sur les pratiques déclarées des enseignants**

Nous présentons dans les prochains paragraphes quatre études (trois publiées en anglais et une en français) relativement récentes qui sont pertinentes dans le cadre de cette recherche, puisqu'elles ont eu recours à des données déclarées recueillies auprès d'enseignants et pour lesquelles nous pourrions relever les pratiques d'enseignement des propriétés des mots, des approches pédagogiques ainsi que les dispositifs que les enseignants mettent en œuvre en classe.

## **Johnston (2000)**

### *Description de l'étude*

L'étude de Johnston (2000) avait pour but de recueillir des données sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale. Pour ce faire, 42 enseignants américains de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année du primaire ont été sondés. La méthode utilisée par les chercheurs pour recueillir leurs données est l'entrevue supportée par un questionnaire comportant 10 questions ouvertes. Les enseignants ont été interrogés sur leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe (listes de mots, routines, etc.) ainsi que sur les directives qu'ils reçoivent relativement à cet enseignement.

Les résultats révèlent que les enseignants ont recours à un enseignement formel de l'orthographe (93 %) qui inclut des listes de mots à faire apprendre chaque semaine et qui sont testés à la fin de la semaine grâce à une dictée de mots isolés. De plus, les données ont permis de distinguer trois modalités de choix de mots à enseigner. On retrouve premièrement une catégorie d'enseignants qui utilisent exclusivement un manuel scolaire (29 %) pour déterminer les mots à faire apprendre et pour planifier les activités d'apprentissage de l'orthographe. Une deuxième catégorie (21 %) regroupe les enseignants qui ont recours à une combinaison de moyens, c'est-à-dire qu'ils sélectionnent les mots en fonction des manuels scolaires, des textes à lire, de la fréquence des mots, etc. Enfin, une troisième catégorie de pratiques regroupe les enseignants (50 %) qui élaborent eux-mêmes leurs listes de mots à faire apprendre (par ex. : le choix de mots de grande fréquence ou liés à un thème) ainsi que leurs activités d'apprentissage. Ces derniers n'utilisent pas de manuels commercialisés.

Selon Johnson, les pratiques des enseignants sont nombreuses et varient en fonction des types d'enseignants. Pour les enseignants qui ont recours à du matériel commercialisé et ceux qui ont recours à une variété de moyens pour choisir les mots à enseigner, les pratiques les plus fréquentes sont : 1) les exercices à compléter tirés de manuels et 2) l'utilisation des mots en contexte d'écriture. Les enseignants qui créent leurs propres listes de mots enseignent les mots en contexte phrastique ou textuel ou ils les enseignent soit en tenant compte de l'ordre alphabétique, soit en fonction de leurs propriétés

formelles. Donc, on constate que les enseignants s'appuient sur différents moyens et critères pour établir leurs listes de mots. Par contre, celui des propriétés visuelles n'est pas sollicité dans l'enseignement de l'orthographe lexicale.

### **Fresch (2003)**

#### *Description de l'étude*

Cette deuxième étude a cherché à dresser un portrait des pratiques d'enseignement de l'orthographe d'enseignants de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année du primaire. Au total, 355 enseignants répartis dans 9 états américains ont répondu à un sondage dont les questions visaient à en apprendre plus sur les pratiques des enseignants en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale.

Deux sections composaient le questionnaire. La première, appelée *Pratiques actuelles d'enseignement de l'orthographe*, comportait deux volets. Le premier était constitué de questions sur le matériel (par ex. : programmes commerciaux<sup>3</sup>, manuels scolaires), sur le nombre de mots à étudier ainsi que sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe. Le deuxième volet visait à recueillir les connaissances théoriques des enseignants associées à l'enseignement de l'orthographe lexicale. La deuxième section du questionnaire *Pratiques actuelles d'enseignement de l'orthographe* comportait des questions ouvertes. Les enseignants étaient invités à compléter trois affirmations, soit : a) *dans l'enseignement de l'orthographe, ma principale préoccupation est*; b) *la plus grande difficulté de mes élèves en ce qui a trait à l'orthographe est* et c) *une autre considération que j'aimerais ajouter est*.

Les résultats de l'étude montrent que 62 % des répondants rapportent utiliser un programme commercial pour enseigner l'orthographe et que 43 % ont recours à des listes de mots suggérées par ces programmes. Pour organiser leurs listes, les enseignants (63 % pour *Toujours* et *Presque toujours*) rapportent utiliser majoritairement des patrons

---

<sup>3</sup> Les programmes commerciaux, tels que *Houghton Mifflin*, *Scholastic Spelling*, *Sitton Spelling*, *Words Their Way*, et *Treasures*, largement utilisés aux États-Unis se consacrent à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe en proposant des leçons, des activités et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des tests de mesures des performances tels que pré-test et posttest.

orthographiques (par ex. : mots qui contiennent un même graphème : *manteau*, *chapeau*, *gâteau*). Concernant la sélection des mots qui constituent ces listes, seulement 7 % des enseignants impliquent leurs élèves dans les choix de mots à apprendre. Les résultats démontrent également que pour les enseignants ayant participé à cette étude, l'enseignement de l'orthographe implique une liste de mots à apprendre de façon hebdomadaire (86 %) et une évaluation à la fin de la semaine (84 %). Enfin, pour dispenser cet enseignement, les enseignants ont recours à différents dispositifs (mini-leçons (56 %), exercices (44 %), classement de mots (30 %) et des jeux d'orthographe (32 %).

En ce qui a trait à la section portant sur les connaissances des enseignants, les résultats du sondage montrent que la majorité des enseignants (80 %) croient que l'enseignement de l'orthographe est plus efficace lorsqu'il est intégré à la rédaction de textes. Ils considèrent également important d'offrir cet enseignement en contexte formel (73 %), notamment grâce à des dispositifs qui favorisent la coopération (49 %) entre les élèves. Il ressort également des croyances des enseignants que les activités d'analyse de mots par l'entremise d'activités de classement (76 %) devraient être mises en œuvre dans l'enseignement de l'orthographe. Les résultats démontrent également que la stratégie phonologique (découpage des mots en phonèmes) pour rédiger les mots obtient un faible appui (33 %). Finalement, les avis sont partagés en ce qui a trait à la pratique de la copie de mots. En effet, environ la moitié des enseignants (46 %) affirment que cette dernière pratique aide les élèves à mémoriser l'orthographe.

Enfin, nous n'avons pas relevé de pratiques d'enseignement systématique du code orthographique et des propriétés des mots.

### **Graham et ses collaborateurs (2008)**

#### *Description de l'étude*

Ces chercheurs ont réalisé une étude permettant de relever les pratiques d'enseignement de l'orthographe des mots. Pour cette recherche, 169 enseignants sélectionnés au hasard aux États-Unis ont été sondés. Ils travaillaient auprès d'élèves de la première à la

troisième année du primaire. Pour atteindre leur objectif, les chercheurs ont distribué un questionnaire aux enseignants. Les chercheurs ont ciblé 20 pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale portant notamment sur l'enseignement des habiletés phonologiques, de règles orthographiques, d'approches éducatives (par ex. : mini-leçons, approche coopérative) et des dispositifs d'enseignement (par ex. : orthographe inventées, listes de mots). Pour chaque pratique, un choix de réponse selon une échelle de Likert (1= jamais; 2= plusieurs fois par année; 3= chaque mois; 4= chaque semaine; 5= plusieurs fois par semaine; 6= chaque jour; 7 = plusieurs fois par jour) leur était présenté.

Les résultats de cette recherche montrent que les pratiques les plus fréquentes sont liées à l'enseignement de la conscience phonologique (88 %), aux procédures et stratégies phonologiques (82 %) et aux correspondances phonogrammiques (92 %). Ils révèlent également que l'enseignement de l'orthographe lexicale s'appuie, à 93 %, sur des listes de mots à faire apprendre à la maison chaque semaine. Les enseignants ont indiqué que la sélection des mots de ces listes s'effectue majoritairement sur la base de répertoires de mots issus des programmes commerciaux (66 %). Ces mots sont aussi tirés de manuels scolaires (37 %), de livres lus par les élèves (30 %) ou à partir de leurs rédactions (26 %). Pour 14 % des répondants, les mots à apprendre sont choisis par les élèves eux-mêmes. Le questionnaire n'a pas permis aux enseignants de préciser les critères plus formels, comme les propriétés orthographiques des mots, sur lesquels ils s'appuyaient pour sélectionner les mots de leurs listes.

### **Mansour (2012)**

#### *Description de l'étude*

Cette dernière étude a été réalisée au Québec. Elle vise notamment à connaître les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale d'enseignants de première et de deuxième année. Pour ce faire, 490 enseignants (1<sup>re</sup> année : 253 et 2<sup>e</sup> année : 237) ont été sondés.

Les résultats sur les méthodes et les stratégies d'enseignement révèlent que la majorité des enseignants (85 %) déclarent utiliser le modelage comme stratégie d'enseignement et

soutiennent enseigner des stratégies pour orthographier les mots (87,3 %). Malheureusement, aucune de ces stratégies n'est présentée dans le rapport. Bon nombre d'enseignants (65,3 %) déclarent offrir souvent aux élèves des occasions d'écrire afin de leur permettre de mémoriser l'orthographe des mots. De plus, 59,5 % des enseignants ont déclaré prendre du temps chaque semaine pour examiner les particularités des mots avec leurs élèves. Du côté de la sélection des mots pour fin d'étude, les résultats révèlent que 20,4 % des enseignants s'appuient sur la littérature jeunesse pour élaborer leurs listes et que 21,4 % admettent soumettre de façon régulière des mots provenant des productions écrites des élèves. Concernant les dispositifs d'étude des mots et d'évaluation, les enseignants déclarent (94,1 %) soumettre régulièrement aux élèves des mots à étudier à la maison seulement (74,6 %) à des fins de dictées sans les avoir travaillés avec eux en classe.

Les quatre études portant sur les pratiques déclarées des enseignants qui viennent d'être présentées révèlent la présence d'approches et de dispositifs variés tels que l'enseignement explicite, le modelage (verbalisation de la bonne utilisation de l'objet d'enseignement), la pratique intégrée, l'orthographe approchée, la rétroaction à l'élève, etc. Par contre, peu de résultats nous ont permis de nous documenter en ce qui a trait à l'enseignement systématique des propriétés du code et des propriétés visuelles des mots. De telles informations seraient utiles pour mieux comprendre comment sont abordés en classe les aspects de l'orthographe qui causent le plus de difficulté aux élèves. Ces absences de données jointes à l'absence de prise en compte de l'enseignement systématique des propriétés du code dans les études menées en salle de classe nous amènent à croire que l'enseignement des propriétés du code orthographiques, en particulier celles qui ont trait aux propriétés visuelles des mots, n'a pas été formellement documenté. Des recherches complémentaires sur le sujet permettraient de parfaire le portrait des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale, ce à quoi nous nous intéressons dans ce mémoire.

## 2.5 Synthèse

Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à déterminer quelles sont les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale à propos des propriétés des mots et, plus particulièrement, des propriétés visuo-orthographiques, puisque très peu de recherches s'y sont attardées, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans ce chapitre. Celui-ci s'est tout d'abord intéressé à décrire la compétence orthographique. Nous avons mis en avant l'idée que pour être compétent, le scripteur doit maîtriser les propriétés du code orthographique. Ces propriétés sont de trois ordres : phonologiques, morphologiques et visuelles. Les travaux réalisés jusqu'à présent ont permis de documenter abondamment le rôle des propriétés phonologiques (Nation et Hulmes, 1993; Share, 1995, 1999, 2004) et morphologiques (Brissaud, 2000; Casalis et Colé, 2009) dans le développement de la compétence orthographique. Toutefois, les recherches qui ont été menées en salle de classe et celles qui ont recueilli les pratiques déclarées d'enseignants en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale n'amènent aucun éclairage spécifique quant au rôle des connaissances associées aux propriétés visuelles des mots dans le développement de l'orthographe. Il nous apparaît essentiel de mettre en place une méthodologie qui nous permet de recueillir de telles informations. La synthèse de la méthodologie des études empiriques qui suit servira d'appui à l'élaboration de notre propre méthodologie et à la formulation de nos objectifs spécifiques.

Rappelons tout d'abord que les recherches issues des études empiriques comportent deux parties. La première était consacrée à l'étude de pratiques testées en salle de classe. La deuxième s'appliquait à recueillir les pratiques déclarées d'enseignants en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale.

Du côté des approches testées en salle de classe, les trois études américaines portaient sur des sujets issus de la 2<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup> année. Les chercheurs ont eu recours à des dictées de mots pour mesurer les effets d'un entraînement de mots ciblés selon leur fréquence, leur complexité (régularité et consistance orthographiques), leur appartenance à des familles de mots. La mise en œuvre de cet entraînement des mots de la liste consistait, le plus

souvent au recours à un enseignement explicite de règles de formation des mots, de stratégies de segmentation phonographémique, à des séances de verbalisation par l'élève des connaissances relatives aux mots abordés au cours des dictées et non réussis. Nous retenons de ces pratiques qu'elles sont intéressantes et pertinentes, puisqu'elles concernent des approches éducatives et des dispositifs ayant donné des résultats positifs. Cependant, aucune de ces trois études n'a spécifiquement testé l'enseignement des propriétés visuelles des mots. De plus, il aurait été intéressant que les participants soient issus du niveau de la 1<sup>re</sup> année puisque, comme nous l'avons défini précédemment, à ce moment, les élèves ont déjà un certain niveau de conceptualisation de l'utilisation d'une procédure visuelle de traitement des mots écrits.

Du côté des pratiques déclarées des enseignants, une étude sur les quatre a eu recours à des entretiens individuels soutenus par un questionnaire à questions ouvertes. Les trois autres ont été réalisées dans le contexte de questionnaires seulement envoyés par la poste. Cette dernière modalité aura certes permis de sonder un plus grand nombre d'enseignants que la modalité de l'entretien semi-dirigé. Cependant, le questionnaire à lui seul ne permet pas d'aller au-delà des questions posées comme le permet l'entretien semi-dirigé. Par ailleurs, les résultats associés aux quatre études montrent une grande similitude du recours aux approches, aux dispositifs et aux propriétés sondés. Les connaissances liées à la conscience phonologique aux correspondances phonographémiques, aux particularités des mots et le recours aux listes de mots sont communes à toutes les études. Cela dit, il ressort de cet ensemble que nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants tiennent compte des propriétés des mots, et particulièrement des propriétés visuelles dans leur planification de l'enseignement. Rappelons que ces propriétés visuelles représentent plus de la moitié des erreurs d'orthographe lexicale (Daigle *et al.*, 2016). Il semble donc pertinent de documenter ce que les enseignants font par rapport à l'enseignement des propriétés visuelles de mots et, le cas échéant, de documenter la façon idéale pour aborder cet objet en salle de classe. Ce sont ces préoccupations qui ont guidé la formulation des objectifs de cette recherche dont il est maintenant question.

## 2.6 Objectifs spécifiques de recherche

À la lumière des informations rapportées dans ce chapitre, il importe de poursuivre la réflexion entourant l'apprentissage de l'orthographe et d'interroger la façon dont s'enseignent les propriétés du code orthographique en documentant les pratiques d'enseignement à ce sujet. De plus, sachant que les erreurs des élèves portent majoritairement sur les propriétés visuelles des mots, il est nécessaire de recueillir des données à ce sujet. Les résultats de cette démarche de questionnement pourraient fournir un appui intéressant quant à une réflexion sur des pistes d'intervention à mettre en place en milieu scolaire et sur d'éventuels objets de formation continue à développer. Ce court bilan nous amène à appuyer l'importance de notre étude qui vise l'atteinte des objectifs suivants :

- Documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et, plus spécifiquement, les pratiques liées aux propriétés visuelles des mots, aux approches éducatives et aux dispositifs dispensés en salle de classe;
- Définir les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence orthographique.

Nous verrons, au chapitre suivant, comment nous comptons explorer le point de vue des enseignants pour atteindre ces objectifs.

### **3. Méthodologie**

Ce troisième chapitre est consacré à la description des aspects méthodologiques de la présente recherche. Nous rappelons l'objectif général, les objectifs spécifiques de cette étude et les liens qui l'unissent au projet de recherche de plus grande envergure dirigée par Daniel Daigle (FRQSC, 2012-2015) et qui s'intitule *L'enseignement de l'orthographe lexicale et élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Nous détaillons également les informations concernant les participants à l'étude et décrivons les dispositifs de la collecte et le traitement des données.

#### **3.1 Description générale de l'étude**

Dans le cadre de cette recherche descriptive, nous cherchons à savoir comment les enseignants du primaire mettent en œuvre l'enseignement de l'orthographe lexicale en salle de classe et, plus spécifiquement, comment ils procèdent pour enseigner les propriétés visuelles des mots. Pour atteindre nos objectifs spécifiques de recherche, nous avons privilégié deux outils de collecte de données en nous appuyant sur une analyse qualitative, soit des entrevues individuelles et des groupes de discussion. Cette analyse, qui respecte une logique inductive (Anadon et Savoie-Zajc, 2009), se situe au niveau de l'induction modérée, c'est-à-dire que les catégories d'analyse sont d'abord établies en fonction du cadre théorique, puis, selon les données recueillies, s'ajouteront d'autres catégories qui viendront compléter la grille d'analyse. Ce choix méthodologique se fonde sur le fait qu'il n'existe aucune documentation, à notre connaissance, sur l'enseignement des propriétés visuelles des mots écrits. Ce qui, par conséquent, ne nous permet de considérer cette question que sous une forme exploratoire. Au final, nous souhaitons dégager des données recueillies des propositions hypothétiquement efficaces d'enseignement des propriétés visuelles des mots.

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, la cueillette de données a été réalisée en deux temps. Premièrement, nous avons mené des entretiens individuels de type semi-dirigé

pour répondre à notre premier objectif de recherche qui, rappelons-le, vise à documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et, plus spécifiquement, les pratiques liées aux propriétés visuelles des mots. Cette première partie de la collecte des données permet de recueillir des informations à partir d'une coconstruction de sens entre le chercheur et le participant sur le sujet donné (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Plus spécifiquement, sous un mode de discussion, appelé négociation de sens par Anadon et Savoie-Zajc, le chercheur s'affaire à comprendre les révélations du répondant tandis que ce dernier tente de préciser sa pensée. Au cours de l'entretien, l'explicitation des valeurs, des croyances, des perspectives et de l'expertise de l'interviewé peuvent déclencher des prises de conscience et des transformations des connaissances pragmatiques en lien avec les thèmes abordés, ce qui a pour effet d'alimenter les contenus de l'entretien. Enfin, cette coconstruction vise à comprendre et à décrire la réalité du répondant ainsi que les phénomènes se déroulant en classe (Geoffrion, 1998) à partir des connaissances existantes dans notre domaine d'étude.

Afin de répondre à notre second objectif de recherche, deux groupes de discussion ont été organisés. Durant ces séances, des enseignants ont été placés en groupes pour discuter de différents thèmes susceptibles de faire ressortir un dispositif idéal ou des propositions pertinentes pour l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Cette deuxième partie de la collecte de données offre des conditions permettant d'approfondir le point de vue de chaque participant au regard des questions abordées et de développer une compréhension commune des aspects traités (Geoffrion, 1998). Les échanges en contexte de groupe de discussion ont plusieurs avantages. En effet, ils favorisent, par exemple, la formulation de l'opinion de chacun sous l'influence des uns et des autres, la confirmation de leurs convictions et de leurs connaissances théoriques ou pratiques, et encouragent l'émergence d'un changement de perspective que d'autres contextes ne permettent pas (Geoffrion, 1998). Le groupe de discussion est un choix judicieux afin de permettre de mieux définir les pratiques souhaitables pour l'appropriation des propriétés visuelles des mots.

Comme nous l'avons mentionné en introduction à cette section, la présente étude s'inscrit au sein d'une recherche subventionnée par l'organisme FRQSC et dirigée par Daniel Daigle (2012-2015), professeur à l'Université de Montréal. Ce projet de recherche vise à mettre à l'essai, en salle de classe, un programme d'entraînement ciblant l'appropriation, par les élèves, des propriétés visuelles des mots. Plus généralement, ce projet tente de comparer des dispositifs d'enseignement susceptibles de favoriser le développement de la compétence orthographique. Pour atteindre ces objectifs, la démarche méthodologique de la recherche a été divisée en deux parties. Dans la première partie, il importait d'abord de documenter les pratiques des enseignants quant à l'enseignement de l'orthographe lexicale, puis de définir collectivement des dispositifs d'enseignement considérés efficaces qui constitueraient le socle du programme d'entraînement à mettre à l'essai. Dans la deuxième partie, la mise à l'essai du programme d'entraînement avait lieu. Notre contribution s'inscrit dans la première partie du projet de recherche subventionné.

## **3.2 Participants**

Pour recruter les participants, un premier contact a été établi avec la directrice adjointe à la pédagogie de la Commission scolaire de Montréal qui est aussi responsable du dossier du français. Nous avons sollicité sa collaboration afin qu'elle informe les directions scolaires du primaire de l'offre de collaboration à un projet de recherche (Annexe 2). Les directions devaient ensuite soumettre la demande de participation aux enseignants de leur école respective.

Les enseignants ayant participé à l'étude étaient volontaires. Comme il a été mentionné, l'échantillonnage s'est composé d'enseignants œuvrant au primaire. Au total, 16 participants ont accepté de s'impliquer dans notre étude : 12 enseignants et 4 orthopédagogues (1<sup>re</sup> partie-entretiens individuels : 14 participants et 2<sup>e</sup> partie-groupes de discussion : 14 participants). Nous avons sollicité des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle, car l'orthographe est davantage enseignée au début du primaire qu'à la fin du primaire (Daigle et Bastien, 2015). Deux des enseignants ayant participé aux entretiens individuels se sont ensuite désistés. Pour assurer un nombre égal de participants aux deux parties de

la collecte de données, nous avons sollicité deux autres participants, tel qu'on peut l'observer au Tableau 3.1.

Tableau 3.1 Participants aux entrevues individuelles et de groupes

Participants	Statut	Niveau d'enseignement	Type de classe	Entrevue individuelle	Entrevue de groupe
1	Titulaire	3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup>	Régulière	✓	✓
2	Titulaire	2 <sup>e</sup>	Régulière	✓	✓
3	Titulaire	1 <sup>re</sup>	Régulière	✓	✓
4	Titulaire	2 <sup>e</sup>	Régulière	✓	✓
5	Titulaire	3 <sup>e</sup>	Régulière	✓	✓
6	Titulaire/orthop.	3 <sup>e</sup>	Spécialisée (classe comm.)	✓	✓
7	Titulaire	1 <sup>re</sup>	Spécialisée (classe comm.)	✓	✓
8	Titulaire	4 <sup>e</sup>	Spécialisée (classe comm.)	✓	✓
9	Titulaire	3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup>	Régulière	✓	✓
10	Titulaire	2 <sup>e</sup>	Régulière	✓	✓
11	Titulaire	1 <sup>re</sup>	Régulière	✓	
12	Titulaire	2 <sup>e</sup>	Régulière	✓	✓
13	Titulaire	3 <sup>e</sup>	Régulière	✓	
14	Titulaire/orthop.	1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup>	Spécialisée (DGA, langage)	✓	✓
15	Orthopédagogue	dénombrement flottant	4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année		✓
16	Orthopédagogue	dénombrement flottant	4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année		✓

Les informations sociodémographiques suivantes ont été obtenues grâce aux questions de la première section du questionnaire d'entrevues. La majorité des enseignants sont des femmes (79 %). Pour 100 % de l'échantillonnage, la langue première est le français. Concernant la qualification des participants, les diplômes de premier cycle obtenus par ces derniers se répartissent de la façon suivante : 79 % ont un Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire alors que 21 % ont un Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Pour ce qui est des autres types de diplômes, trois

répondants ont une maîtrise (deux en recherche et une professionnelle), un répondant a fait deux microprogrammes (orthographe approchées et réussite scolaire), un autre a réalisé un microprogramme en psycholinguistique, un répondant a obtenu un DESS en Éducation et, finalement, deux répondants ont complété un ou deux certificats (psychoéducation, coopération et arts et littérature de jeunesse). Pour ce qui est des années d'expérience en tant qu'enseignant régulier, 45 % des répondants ont entre 15 à 19 ans, 18 % ont de 10 à 14 ans, 18 % ont de 5 à 9 ans, 9 % ont 4 ans et moins et 9 % ont 25 ans et plus. Les enseignants provenaient de la grande région de Montréal.

Puisque la cueillette de données était répartie en deux temps, les enseignants ont accepté tout d'abord d'être rencontrés pour un entretien individuel à leur école et, dans un deuxième temps, de façon collective à l'Université de Montréal.

### **3.3 Collecte de données**

Nous procédons, dans cette partie, à la description des temps de la collecte de données qui concernent la présente recherche. Il sera d'abord question des entretiens individuels, puis des groupes de discussion. Pour chacun de ces deux moments, nous décrivons les outils qui ont permis la collecte d'information, le déroulement des événements et la façon dont ont été traitées les données.

#### **3.3.1 Entretiens individuels**

Afin de répondre à notre premier objectif de recherche, soit de documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et, plus spécifiquement, les pratiques liées aux propriétés visuelles des mots, nous avons recueilli, dans un premier temps, des données à partir d'entretiens individuels de type semi-dirigé. En prévision des entretiens, les enseignants devaient d'abord remplir un formulaire de consentement (Annexe 3) confirmant leur volonté de participer au projet de recherche. Un document présentant le projet était joint au formulaire afin de les informer de la teneur du projet. Ils ont, par la suite, été rencontrés sur leur lieu de travail selon leurs disponibilités. Les entretiens,

d'une soixantaine de minutes, se sont déroulés de façon à permettre aux enseignants d'exprimer leur point de vue sur l'apprentissage de l'orthographe, les approches et les dispositifs d'enseignement auxquels ils ont recours, les divergences d'opinions avec leurs collègues, etc. Un questionnaire a été créé afin de guider les entretiens et aussi de permettre de comparer les réponses des enseignants. Les entretiens ont été enregistrés sur bande audio.

### **3.3.1.1 Questionnaire d'entretien**

Le questionnaire d'entretien (Annexe 4) a été élaboré à la lumière de l'état des connaissances sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale ainsi qu'à partir des hypothèses énoncées tout au long des précédents chapitres. Il vise à documenter ce que les enseignants savent par rapport aux trois domaines de connaissances abordés dans les chapitres précédents, c'est-à-dire les approches éducatives, les dispositifs d'enseignement et les propriétés du code orthographique. Aux fins de validation de l'outil, le guide d'entrevue a été soumis pour commentaires à cinq spécialistes de l'éducation issus des milieux universitaires et scolaires. La prise en compte de leurs commentaires a permis la formulation d'une version améliorée du questionnaire d'entrevue. Cette validation nous a, entre autres, permis de prévoir le recours à des exemples ou à certaines précisions concernant les questions. Nous décrivons ci-après le guide d'entrevue élaboré en trois sections.

La première partie comportait 14 questions sur les données sociodémographiques. Elle a permis de définir le profil de chaque participant. Nous avons inclus des questions portant, notamment, sur le sexe (Q : 1) et l'âge (Q : 2) de l'enseignant, sa langue première (Q : 3) ainsi que le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (Q : 6). Nous les avons également interrogés sur le nombre d'élèves (Q : 11) qu'ils suivent. Enfin, en nous appuyant sur les données de Graham et ses collaborateurs (2008) qui indiquent qu'une proportion non négligeable d'élèves (27 %) est considérée en difficulté en orthographe lexicale par les enseignants, il nous semblait important d'interroger les enseignants sur le nombre d'élèves de leur classe qu'ils considèrent en difficulté (Q : 14). Il est à noter que

toutes les questions de cette première partie du questionnaire consistaient en des questions fermées, c'est-à-dire qu'un choix de réponse était suggéré.

La deuxième section, composée de 16 questions, avait pour but de recueillir des informations permettant de relever les points de vue des enseignants sur les approches éducatives et les dispositifs d'enseignement de l'orthographe lexicale. Les questions portaient notamment sur les contextes d'enseignement (implicite/explicite) (Q : 1), les procédures générales d'apprentissage et d'utilisation du code écrit (assemblage, adressage, analogie) (Q : 2) et la place de l'enseignement des propriétés du code (Q : 3, 4, 5, 6, 7, 8). Les questions 9 et 16 portaient sur le choix du matériel pédagogique ainsi que sur le choix des mots à donner à l'étude, puisque cette question était récurrente au sein des études empiriques présentées (Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001; Mansour, 2012). Les questions 10, 11 et 12 portaient sur l'évaluation de l'orthographe et sur les outils d'aide à l'autocorrection des élèves. Enfin, les questions 13, 14 et 15 visaient la cueillette d'information sur les modalités d'enseignement. Le Tableau 3.2 suivant présente la répartition des questions selon le type de pratiques questionnées et le genre de questions.

Tableau 3.2 Répartition des questions de la section 2 du questionnaire d'entrevue

Q.	Question	Domaine visé	Format de la réponse
1	Selon vous, est-il préférable d'enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite (enseignement magistral) ou de laisser les élèves développer leurs connaissances implicitement par la lecture? Justifiez votre réponse en donnant des exemples.	Approches éducatives	Ouverte + justification
2	Dans l'enseignement de l'orthographe lexicale, doit-on enseigner les stratégies basées sur l'assemblage, l'adressage et l'analogie? L'assemblage est le fait de transcrire chaque son qu'on entend. L'adressage réfère à la récupération de l'ensemble du mot en mémoire et l'analogie est l'utilisation d'un mot qu'on connaît pour en écrire un autre.	Approches éducatives	Oui / non + justification
3	Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience phonologique dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple, des activités à l'oral seulement où les élèves apprennent à identifier le son initial des mots oraux.	Approches éducatives	Échelle de Likert : <i>une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place</i> + justification
4	Quelle place devrait tenir l'enseignement des correspondances entre les phonèmes (les sons) et les graphèmes (les lettres ou les groupes de lettres) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?	Approches éducatives	Échelle de Likert : <i>une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place</i> + justification

5	Quelle place devrait tenir l'enseignement de la syllabe orale et de la syllabe écrite dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?	Approches éducatives	Échelle de Likert : <i>une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place</i> + justification
6	Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience morphologique (donc à l'oral) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple, des activités où les élèves apprennent à identifier le petit mot dans le grand mot, à l'oral.	Approches éducatives	Échelle de Likert : <i>une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place</i> + justification
7	Quelle place devrait tenir l'enseignement la structure morphologique des mots à l'écrit dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? La structure morpho réfère aux préfixes, aux suffixes et à la base des mots (par ex. : refaire, re = préfixe; faire = base).	Approches éducatives	Échelle de Likert : <i>une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place</i> + justification
8	Quelle place devrait tenir l'enseignement des morphogrammes lexicaux dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Ce sont les lettres, souvent muettes, à la fin des mots qui permettent des liens avec les mots de même famille (par ex. : « t » dans lait).	Approches éducatives	Échelle de Likert : <i>une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place</i> + justification
9	Comment choisir les mots à faire apprendre, par des listes, à l'aide des textes à lire, à travers les écrits des élèves, par thème? Sur la base de quels critères devrait-on sélectionner les mots à faire apprendre?	Approches éducatives	Échelle de Likert : <i>une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place</i> + justification
10	Comment vous assurez-vous que l'orthographe des mots enseignés est réellement apprise?	Dispositifs	Justification
11	Quel(s) rôle(s) devrait (ent) jouer le dictionnaire et les correcteurs orthographiques informatisés dans l'enseignement de l'orthographe?	Dispositifs	Justification
12	Doit-on indiquer aux élèves leurs erreurs d'orthographe lexicale? Si oui, comment?	Dispositifs	Justification
13	Doit-on enseigner l'orthographe en grand groupe, en petits groupes ou individuellement?	Dispositifs	Justification
14	Comment différencier l'enseignement de l'orthographe?	Dispositifs	Justification
15	Combien de temps (par jour et par semaine) devrait-on consacrer à l'enseignement de l'orthographe?	Dispositifs	Justification
16	Quels sont les critères de sélection ou de création du matériel pédagogique servant à l'enseignement de l'orthographe? (mots, pseudo-mots, etc.)	Dispositifs	Justification

La formulation des questions de cette section conduisait les enseignants à répondre en deux temps. Pour toutes les questions à choix de réponse, les participants devaient d'abord énoncer leur choix et ensuite les justifier.

La troisième section, composée de 10 questions, concernait spécifiquement les propriétés visuelles des mots. Les questions 1 et 2 visaient à recueillir des informations sur la façon

d'enseigner les propriétés visuelles. Les questions 2 à 10 portaient spécifiquement sur les 8 phénomènes visuo-orthographiques. Pour chacune des 10 questions, les enseignants étaient invités à justifier leur réponse.

Tableau 3.3 Répartition des questions de la section 3 du questionnaire d'entrevue

Q.	Question	Pratiques ou phénomènes visuo-orthographiques	Format de la réponse
1	Comment amener les élèves à devenir sensibles aux aspects visuels des mots? C'est-à-dire aux aspects qui ne sont pas liés aux sons ou au sens.	Pratiques	Exemples + Justification
2	Comment amener les élèves à inscrire en mémoire les aspects visuels des mots?	Pratiques	Exemples + Justification
3	Doit-on enseigner les règles de positionnement? Si oui, comment? Par exemple, le fait que « n » se change en « m » devant un « b » ou un « p ».	Règles de positionnement	Oui / non + justification
4	Doit-on enseigner la légalité orthographique (qui concerne les séquences de lettres possibles et impossibles selon l'orthographe du français)? Si oui, comment? Par exemple, le « j » ne se double pas en français.	Légalité orthographique	Oui / non + justification
5	Doit-on enseigner la multigraphémie (qui se rapporte au fait que certains phonèmes s'écrivent de différentes façons et que la probabilité de chaque graphie varie en fonction de la position de la graphie dans le mot)? Si oui, comment? Par exemple, le son « o » peut s'écrire /o/, /au/, /eau/.	Multigraphémie	Oui / non + justification
6	Doit-on enseigner les lettres muettes non porteuses de sens (p. ex. : le « e » de <i>facile</i> ou de <i>table</i> )? Si oui, comment?	Lettres muettes	Oui / non + justification
7	Doit-on enseigner l'irrégularité orthographique (le fait que les graphèmes ne correspondent pas aux phonèmes, comme dans <i>monsieur</i> ou <i>femme</i> )? Si oui, comment?	Irrégularité orthographique	Oui / non + justification
8	Doit-on enseigner l'homophonie (le fait que deux mots puissent de prononcer de manière identique tout en s'écrivant de façons différentes)? Si oui, comment?	Homophonie	Oui / non + justification
9	Doit-on enseigner l'idéogramme (le fait que des marques orthographiques, par exemple la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union, permettent de distinguer des graphies (par ex. : <i>Boucher/boucher; peut-être/peut être</i> )? Si oui, comment?	Idéogramme	Oui / non + justification
10	Doit-on enseigner les frontières lexicales (concernent le début et la fin de mots et se rapportent à la conscience qu'on les scripteurs des mots dans leur ensemble (par ex. : on n'écrira pas « un néléphant », mais « un éléphant » ou encore on n'écrira pas « la vion », mais « l'avion »)? Si oui, comment?	Frontières lexicales	Oui / non + justification

### **3.3.1.2 Déroutement des entretiens individuels**

Comme nous l'avons mentionné, les enseignants ont été rencontrés sur leur lieu de travail afin d'être interrogés à propos de leurs pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale en ciblant particulièrement l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Au début de la rencontre, les participants ont été remerciés pour leur implication dans le projet et ont été informés des buts de cet entretien. Notamment, ils ont appris que l'entrevue se rapportait uniquement à l'orthographe. Il est à noter que les entretiens ont été réalisés par le chercheur principal du projet de recherche. À la fin de l'entretien, un document de réflexion (Annexe 5) portant sur le code orthographique du français a été distribué aux enseignants afin de les préparer à la deuxième partie de la collecte de données, c'est-à-dire les groupes de discussion. Nous abordons ce document à la section 3.3.2.1.

### **3.3.1.3 Traitement des données**

Nous abordons, dans cette partie, la façon dont les données ont été traitées. Nous présentons le traitement des données recueillies grâce aux entretiens individuels. Les propos recueillis dans ce cadre ont permis de planifier le contenu des échanges en vue des groupes de discussion.

#### *3.3.1.3.1 Traitement partiel des données*

Dans un premier temps, une assistante de recherche a procédé à une synthèse des propos des enseignants pour chacune des questions du guide d'entrevue. Pour ce faire, elle a utilisé les bandes audios. Une analyse partielle de cette compilation a permis, notamment, de mettre en évidence le peu d'informations mentionnées par les enseignants à propos de l'enseignement des propriétés visuelles des mots.

### 3.3.1.3.2 *Traitement complet avec codage*

Les entretiens ont d'abord été transcrits à l'ordinateur dans un document *Word*. Afin de dégager des données qui ont servi au codage des données, nous avons eu recours à une unité d'analyse s'appuyant sur les unités de sens, groupes de mots, groupes de phrases faisant référence à nos questions de recherches. Cette transcription a été effectuée en format *Excel*. Le codage s'inscrit dans une approche qui se situe dans la perspective d'un codage mixte qui est reconnue pour mieux répondre aux méthodologies de la recherche exploratoire (Van der Maren, 2004). Dans un premier temps, nous avons procédé à un codage de catégories préétablies. Les catégories et les codes qui en découlent ont été élaborés à partir de notre cadre théorique et de la revue des études empiriques, autrement dit, ils sont reliés à nos questions de recherche. Dans un deuxième temps, un codage d'éléments émergents a été induit à la suite de la lecture des verbatims. Cela a permis de concevoir une grille révisée (Annexe 6). Le recours à cette méthode était requis étant donné que les enseignants ont apporté des pratiques d'enseignement qui étaient absentes de notre grille de codage initiale, puisqu'ils s'appuyaient sur leurs expériences de classe. Par ailleurs, tant du côté de la grille initiale que de la grille révisée, le codage concerne trois domaines de connaissances, soit les propriétés des mots, les approches éducatives et les dispositifs d'enseignement de l'orthographe lexicale. Plus précisément, ces trois domaines sont identifiés respectivement par un code 1, 2 ou 3. Ces codes sont suivis d'un code *thème* qui vient détailler les items différenciés qui relèvent du domaine. Un troisième code est ajouté au code *thème* lorsqu'il existe, au sein de la catégorie, plusieurs pratiques distinctes. Enfin, un quatrième code indique la condition de l'enseignement, à savoir si la pratique de l'item a été réalisée à l'école ou à la maison. Les deux dernières catégories sont facultatives, puisque tous les items relevant des thèmes et sous-thèmes abordés ne sont pas nécessairement concernés par ces catégories et qu'elles peuvent dépendre de la planification de l'enseignant. Dans la grille de codage initiale et révisée (Annexes 6 et 8), les sections facultatives sont grisées. Donc, concrètement, une donnée portant le code 3 *lm s m* se décrit comme suit : (3) pour le domaine *Dispositif d'enseignement*; (lm) pour le thème, *Recours aux listes de mots*; (s) pour le sous-thème *Mots liés par les sons*; (m) pour la condition *Apprentissage à la maison*. Le tableau 3.4

suivant présente un exemple de codage issu de notre premier guide. L'Annexe 6 présente la typologie que nous avons utilisée pour le classement des commentaires.

Tableau 3.4 Codage du verbatim de l'enseignante 12

Question 2 : Dans l'enseignement de l'orthographe lexicale doit-on enseigner les stratégies basées sur l'assemblage, l'adressage et l'analogie? L'assemblage est le fait de transcrire chaque son qu'on entend. L'adressage réfère à la récupération de l'ensemble du mot en mémoire et l'analogie est l'utilisation d'un mot qu'on connaît pour en écrire un autre.						
Particip.	Quest.	Code domaine	Code thème	Sous-thème	Condit ions	Énoncés
12	2	1	m			« Je vais souvent leur parler des mots de même famille, pour expliquer les mots de la même famille. Comme dans le mot chat, le mot chatte, donc on va relever qu'il y a un /t/ à la fin du mot chat. »
12	2	1	v			« Ou par exemple, les mots <i>dehors</i> et <i>alors</i> , se terminent par les mêmes lettres. »
12	2	2	ai			« Donc la sélection des mots à prendre se fait vraiment par thème, en fonction des mots qui vont se retrouver dans leur lecture, et en fonction des mots qu'ils vont devoir utiliser dans leurs productions. »
12	2	2	ap			« Je pense que plus on va voir le mot, plus il y a de chances qu'on le mémorise. Je pense que c'est vraiment la répétition qui va faire qu'on va s'en souvenir. »
12	2	2	er			« Je vais souvent leur parler des mots de même famille, pour expliquer les mots de la même famille. Comme dans le mot <i>chat</i> , le mot <i>chatte</i> , donc on va relever qu'il y a un /t/ à la fin du mot chat. Ou par exemple, ou par exemple, les mots <i>dehors</i> et <i>alors</i> , se terminent par les mêmes lettres. »
12	2	2	er			« Je vais travailler les liens comme dans <i>pomme</i> et <i>comme</i> , mais, je vais leur dire les liens, mais pas en faire un enseignement systématique. »
12	2	2	esa			« Ou par exemple, les mots <i>dehors</i> et <i>alors</i> , se terminent par les mêmes lettres. »
12	2	2	esa			« Je vais travailler les liens comme dans <i>pomme</i> et <i>comme</i> , mais, je vais leur dire les liens, mais pas en faire un enseignement systématique. »
12	2	2	esp			« Je travaille aussi par thématique, c'est sûr que c'est pour travailler les mots qui ont le même son. »
12	2	3	lm	t		« Je travaille aussi par thématique, c'est sûr que c'est pour travailler les mots qui ont le même son. »
12	2	3	ov			« On travaille par thème parce qu'on s'est aperçu que beaucoup d'élèves manquent de vocabulaire. »
12	2	3	ov			« On cherche un sens. »
12	2	1	m			« Je vais souvent leur parler des mots de même famille, pour expliquer les mots de la même famille. Comme dans le mot <i>chat</i> , le mot <i>chatte</i> , donc on va relever qu'il y a un /t/ à la fin du mot <i>chat</i> . Ou par exemple, les mots <i>dehors</i> et <i>alors</i> , se terminent par les mêmes lettres. »
12	2	1	v			« Ou par exemple, les mots <i>dehors</i> et <i>alors</i> , se terminent par les mêmes lettres. »
12	2	2	ai			« Donc la sélection des mots à prendre se fait vraiment par thème, en fonction des mots qu'ils retrouvent dans leur lecture, et en fonction des mots qu'ils vont devoir utiliser dans leurs productions. »
12	2	2	ap			« Je pense que plus on va voir le mot, plus il y a de chances qu'on le mémorise. Je pense que c'est vraiment la répétition qui va faire qu'on va s'en souvenir. »
<p>Explicitation du passage codé de l'énoncé 2 :</p> <p>Code domaine (1) : propriété des mots            Code thème (v) : propriété visuelle            Code sous-thème : non applicable            Code condition : non applicable</p> <p>L'enseignante établit des liens entre l'orthographe des mots <i>dehors</i> et <i>alors</i> en expliquant que ces derniers se terminent par la même lettre (s). Le cadre théorique présente cette lettre comme une propriété visuelle, puisque, dans ces deux contextes, elle ne transmet ni son ni sens.</p>						

Relativement au codage des données, nous avons également rédigé des commentaires permettant de relever les approches et les dispositifs débordants du cadre du questionnaire. En effet, notre questionnaire n'abordait pas précisément l'enseignement des stratégies d'apprentissage de l'orthographe. Ainsi, en portant une attention aux commentaires des enseignants, nous avons relevé des précisions au sujet des approches et des dispositifs mis en œuvre en salle de classe, ce qui a permis de raffiner notre grille d'analyse. L'exemple suivant, présente les propos de l'enseignante 12 qui rapporte qu'elle s'appuie sur les contextes de lecture et d'écriture comme pratique d'enseignement. Ce commentaire a permis d'ajouter un code thème *Approche intégrée* (ai) au domaine des approches éducatives. Nous en reparlerons plus en détail au chapitre des résultats. En attendant, le Tableau 3.5 ci-dessous montre un exemple de rédaction d'un commentaire permettant de compléter la grille révisée.

Tableau 3.5 Codage du verbatim de l'enseignante 12 avec commentaires

Question 2 : Dans l'enseignement de l'orthographe lexicale doit-on enseigner les stratégies basées sur l'assemblage, l'adressage et l'analogie? L'assemblage est le fait de transcrire chaque son qu'on entend. L'adressage réfère à la récupération de l'ensemble du mot en mémoire et l'analogie est l'utilisation d'un mot qu'on connaît pour en écrire un autre.							
Particip.	Quest.	Code domaine	Code thème	Code sous-thème	Condition	Énoncé	Commentaires
12	2	3	lm	t		« Donc la sélection des mots à apprendre se fait vraiment par thème, en fonction des mots qu'ils vont retrouver dans leur lecture, et en fonction des mots qu'ils vont devoir utiliser dans leurs productions. »	Ici, l'enseignante rapporte qu'elle utilise la lecture et l'écriture, donc une approche intégrée (ai).
12	2	2	ai				
Explication de l'analyse de l'énoncé de la question 2 de l'enseignante 12 :							
Cet énoncé se rapporte au domaine des dispositifs d'enseignement (3). L'enseignante mentionne que la liste de mots (lm) à faire apprendre est élaborée selon une thématique (t) vue en classe. La condition d'apprentissage à l'école ou à la maison ( <i>e</i> ou <i>m</i> ) n'est pas définie. Elle mentionne, par le fait même, qu'elle a recours à une approche intégrée, puisqu'il est question de solliciter l'intégration de la lecture et de l'écriture pour favoriser l'acquisition et le transfert des apprentissages. Dans le cadre du même énoncé, nous insérons un code pour le dispositif de l'approche intégrée (ai).							

Il est à noter qu'une fois le codage de l'ensemble des entretiens terminé, le chercheur lié à la rédaction de ce mémoire a procédé à un double codage, c'est-à-dire à un second codage, un mois après le premier afin de vérifier la fiabilité du codage initial. De plus, un second chercheur a procédé à une contre-vérification de plus de 25 % des données codées environ trois semaines après le double codage.

Le codage des données aura permis de documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et, plus spécifiquement, les pratiques liées aux propriétés visuelles des mots et définir les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence orthographique.

### **3.3.2 Groupes de discussion**

Afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche, des données ont été recueillies lors de deux rencontres. Durant ces séances, des enseignants ont été regroupés pour discuter de différents thèmes susceptibles de faire ressortir un dispositif idéal, ou des propositions pertinentes, pour l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Ainsi, les enseignants interrogés lors des entretiens individuels ont été invités à poursuivre la réflexion sur l'enseignement de l'orthographe lexicale, notamment des propriétés visuelles. Nous savions que les connaissances associées aux propriétés visuelles de mots étaient peu développées, mais nous comptons sur le transfert de l'expertise des enseignants pour favoriser la réussite du projet.

Dans les prochains paragraphes, nous aborderons le guide ayant servi d'appui à l'animation des groupes de discussion, puisqu'il présente les activités qui y ont été vécues. Nous présenterons, par le fait même, le déroulement de la journée, ce qui permettra d'exposer le contenu des activités qui a favorisé la cueillette de donnée relativement à notre deuxième objectif de recherche.

#### **3.3.2.1 Document de réflexion et guide du groupe de discussion**

Le document de réflexion qui avait été remis à la fin de l'entretien individuel présentait un contenu théorique se rapportant au code orthographique du français. Les propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles y étaient décrites afin d'amener les enseignants à mieux comprendre chacune de ces notions, et ce, avant la rencontre collective. Il présentait également les huit phénomènes visuo-orthographiques (Tableau 2.1 situé dans la section 2.1.2.3) sur lesquels ont porté les échanges de groupe. Cet

exercice était nécessaire, puisqu'il semble que l'enseignement des propriétés des mots ne fasse pas ou peu partie des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale, que les enseignants ne possèdent peut-être pas les connaissances suffisantes à propos du code pour planifier leur enseignement en ce sens et, également, que les propriétés visuelles ne soient pas suffisamment connues des enseignants (Daigle et Bastien, 2015). Ce document avait pour but de fournir des explications liées aux propriétés des mots afin d'amorcer les groupes de discussion sur une base commune de connaissances.

De plus, une semaine avant les groupes de discussion, un guide (différent du document de réflexion remis après les entretiens individuels) a été envoyé à chacun des participants. Le but de ce guide (Annexe 7) était, plus précisément, de fournir aux participants un plan de la journée présentant les thèmes abordés lors des rencontres. Trois blocs de discussion ont été définis en fonction des domaines de connaissances présentés dans les chapitres précédents : les approches éducatives, les dispositifs et les propriétés des mots.

Avant d'aborder les trois blocs de discussion, un rappel du document de réflexion a été fait afin de permettre aux participants d'amorcer la discussion sur une base commune de connaissances. Ensuite, les trois blocs de discussion ont eu lieu. Le premier bloc portait sur les dispositifs d'enseignement de l'orthographe lexicale. Les deuxième et troisième blocs traitaient des approches éducatives et visaient à obtenir des enseignants des recommandations complémentaires associées à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Pour les trois blocs de discussion, les dispositifs d'enseignement et les approches éducatives devaient être discutés en fonction des propriétés visuelles des mots.

### **3.3.2.2 Déroutement des rencontres**

Deux groupes de discussion ont été organisés et les enseignants ont été répartis aléatoirement dans l'un ou l'autre de ces groupes. Le choix de faire deux groupes est justifié parce qu'il permettait à tous les enseignants un temps adéquat pour émettre leurs commentaires et propositions. Cela n'aurait pas été possible si l'ensemble des enseignants avait participé à un seul et même groupe de discussion. Il est à noter que

certains aménagements ont été faits de façon à tenir compte de leurs disponibilités. Nous avons accepté, par exemple, que le premier groupe de rencontres ne soit constitué que de 6 enseignants et 8 enseignants pour le deuxième groupe. Enfin, les deux rencontres se sont déroulées sur une journée complète.

Chaque rencontre a été planifiée en deux parties. La première partie consistait en un court rappel théorique lié aux propriétés visuelles des mots. La deuxième partie était consacrée aux trois blocs de discussion. Environ une heure était consacrée à chacun de ces trois blocs. Pour chacun des blocs, le chercheur principal décrivait brièvement les contenus qui devaient être discutés par les participants. Ils étaient ensuite invités à exprimer leur point de vue. Ils disposaient de deux minutes pour ce faire. Ensuite, une discussion était animée par le chercheur principal. Les enseignants pouvaient alors échanger et avaient pour consigne d'essayer de répondre à chacune des questions du guide qui leur avait été distribué préalablement en s'efforçant d'atteindre un consensus sur les pratiques idéales d'enseignement des propriétés visuelles. Ils étaient invités à se référer aux questions qui accompagnaient chaque bloc de discussion ou à aborder un aspect qui n'était pas couvert par l'ensemble des questions suggérées.

### **3.3.2.3 Traitement des données avec codage**

Le traitement des données a été réalisé avec l'objectif de mettre en évidence les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale les plus susceptibles de favoriser la mémorisation de l'orthographe des mots, et ce, en menant l'élève à prendre conscience des propriétés visuelles des mots. Les données ont été traitées en fonction des conditions favorisant l'enseignement des propriétés visuelles, telles que le nombre de phénomènes à enseigner, les approches éducatives à privilégier et les dispositifs d'enseignement à mettre en œuvre.

Nous avons tout d'abord procédé à un précodage des données en transcrivant tous les échanges sur ordinateur dans un document *Word*. Les propos transcrits ont ensuite été codés dans un document *Excel* afin d'extraire toutes les données pertinentes pour

répondre à notre deuxième question de recherche. Ce codage a été réalisé en nous appuyant sur les mêmes catégories du guide de codage des entretiens individuels à la différence que nous avons ajouté à la thématique des propriétés visuelles, les huit phénomènes visuo-orthographiques qui les caractérisent.

L'unité d'analyse, ou unité d'enregistrement, employée pour la codification des données dans le cadre de cette recherche renvoie, comme nous l'avons mentionné à la section des entretiens individuels, à une unité dite thématique. Cette unité s'apparente aux « noyaux de sens » (Deslauriers, 1991, p.70), c'est-à-dire à nos catégories (domaines, thèmes, sous-thèmes). Notons que la catégorie de la condition *maison* ou *école* n'apparaît pas dans notre grille de codage, puisqu'aucun participant n'en a fait mention. C'est à partir de ces dernières que les verbatims des groupes de discussion ont été analysés.

Rappelons que le premier domaine, qui se limite, cette fois, au thème des propriétés visuelles permet d'analyser les conceptions des enseignants à propos de leur enseignement et, plus particulièrement, des huit phénomènes visuo-orthographiques. Le deuxième domaine permet d'analyser la vision des enseignants en ce qui a trait aux approches qui permettraient une prise en compte optimale des propriétés visuelles par les élèves. Il se décline en trois contextes, soit : contexte formel explicite; contexte d'autoapprentissage (implicite); contexte de jeu; contexte formel par la découverte (implicite et explicite). Enfin, la troisième catégorie d'analyse traite des dispositifs d'enseignement. La liste complète des codes se retrouve à l'Annexe 8. Le Tableau 3.6 ci-dessous présente un exemple de codage de l'échange en collectif en lien avec le bloc 1, c'est-à-dire celui traitant des dispositifs d'enseignement des propriétés visuelles des mots.

Tableau 3.6 Exemple de codage des échanges (groupes de discussion)

Bloc 1 : Que pensez-vous des dispositifs d'enseignement présentés afin de favoriser une meilleure prise de conscience des propriétés visuelles des mots et la mémorisation de ces derniers?				
Code dom.	Thème	Sous-thème	Énoncé	Commentaires
3	rh		Le fait d'avoir négocié l'orthographe des mots avec les stratégies de correspondances graphèmes-phonèmes et les règles.	Les lettres muettes ne peuvent pas être justifiées ou négociées. L'enseignante affirme qu'on ne peut négocier ou justifier autour de l'orthographe des lettres muettes.
2	pas		Le fait d'avoir négocié au niveau des correspondances graphèmes-phonèmes et les règles.	
1	p		Le fait d'avoir négocié au niveau des correspondances graphèmes-phonèmes et les règles.	
1	v	i	Il n'y a pas nécessairement de justification pour les lettres muettes.	
2	er		Il n'y a pas nécessairement de justification pour les lettres muettes. Je me demande si ça va vraiment aider d'avoir négocié.	

Toujours dans un souci de respecter l'expertise des enseignants, nous étions ouverts à ajouter d'autres codes. Cependant, aucune information supplémentaire n'est ressortie des discussions. La grille révisée, issue du codage des entretiens, n'a donc pas été modifiée pour le traitement des données relatives aux groupes de discussion en ce qui a trait aux approches éducatives et aux dispositifs d'enseignement. Par ailleurs, nous avons détaillé le domaine des propriétés, en particulier la catégorie des propriétés visuelles. L'ajout d'une sous-catégorie concernant les huit phénomènes visuo-orthographiques était, à notre avis, nécessaire, puisque cette deuxième partie de la collecte s'y consacrait entièrement. De plus, les échanges ont permis de relever des informations supplémentaires pertinentes et intéressantes du point de vue de la conception des participants en lien avec l'enseignement des propriétés visuelles. Au moment de coder les données, des commentaires du chercheur étaient ajoutés lorsque des informations en lien avec la compréhension ou le questionnement des enseignants autour de l'enseignement des propriétés visuelles étaient formulées. Le Tableau 3.6 montre, dans la cellule *Commentaires* au sujet de l'enseignement des propriétés visuelles, que les enseignants sont d'avis que les lettres muettes ne peuvent pas être négociées. Cette information est pertinente dans la mesure où elle contribue à nous situer par rapport à la compréhension des enseignants au sujet du concept de propriété visuelle et d'établir des liens avec leur enseignement. Enfin, une fois le codage de l'ensemble du matériel terminé, un deuxième chercheur a révisé le codage. En cas de désaccord, les deux chercheurs ont discuté jusqu'à l'obtention d'un consensus. Ce codage aura permis de répondre à notre deuxième

question de recherche, soit de définir les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence orthographique.

En fin de compte, l'analyse des données dans le cadre de cette recherche tente de fournir de nouvelles informations et de tirer de nouvelles conclusions à propos de l'enseignement des propriétés visuelles des mots afin de contribuer à l'avancement des connaissances sur les plans théorique et empirique.

### **3.4 Synthèse**

Ce chapitre a permis d'exposer les choix méthodologiques qui ont été faits afin de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche. Plus précisément, il a été question de la justification du choix de l'approche qualitative, des conditions de la cueillette de données en deux temps, ainsi que du traitement des données. L'entrevue individuelle semi-dirigée, tout comme les groupes de discussion, a permis de réunir un maximum d'éléments informatifs sur les pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, la souplesse de ces deux types de dispositifs permet au chercheur de vérifier la compréhension des participants quant aux concepts abordés et aussi de recueillir leurs représentations par un questionnement complémentaire et des offres de précisions (Van der Maren, 2004). Ces formules présentent l'avantage de sonder les représentations des enseignants, aussi diversifiées soient-elles, mais peuvent poser certaines difficultés lors de la traduction des données en catégories traitables. La rigueur du codage aura permis de minimiser l'effet d'interprétabilité des données.

Du côté de la conformité des propos des enseignants en fonction de la réalité de la classe lors des entretiens de groupes, il importe de considérer que les pratiques recueillies sont dites déclarées et qu'elles ne reflètent pas nécessairement les pratiques effectives des enseignants. Cependant, nous nous permettons de supposer que certaines conditions ont favorisé une réduction de l'écart entre les pratiques déclarées et effectives à savoir, par exemple, le climat d'entrevue convivial, l'apport d'exemples et de précisions formulées

en cours d'entrevue et le style « échange-conversation » (Deslauriers, 1991). Enfin, nous sommes au fait que les résultats de la présente étude sont exploratoires. En aucun cas, ils ne permettront de généralisations et d'autres études seront nécessaires afin d'en connaître davantage sur ce sujet.

## 4. Résultats

Nous présentons, dans ce chapitre, les résultats de la présente recherche. Dans un premier temps, nous traitons des résultats provenant de l'analyse des réponses aux entretiens individuels. Ceux-ci permettront de répondre à notre premier objectif spécifique, soit de documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et, plus spécifiquement, les pratiques liées aux propriétés visuelles des mots. Nous présentons d'abord les résultats quantitatifs des entretiens pour chacune des questions des sections 2 et 3. Rappelons que les questions de la section 1 visaient à recueillir des informations sur les participants que nous avons présentés au chapitre 3. La formulation des questions des sections 2 et 3 du questionnaire d'entrevue conduisait les enseignants à souvent répondre en deux temps. En effet, ils devaient d'abord répondre selon une échelle de Likert ou par une réponse *oui/non*. Après avoir répondu, ils devaient justifier leurs réponses. C'est ce que nous présentons ensuite. Ces résultats sont présentés en fonction des concepts abordés dans le cadre théorique et la méthodologie sous trois angles d'analyse, soit les propriétés des mots, les approches éducatives et les dispositifs d'enseignement.

Nous présentons, dans un deuxième temps, les résultats découlant de l'analyse des propos des participants obtenus dans le cadre des groupes de discussion. Cela permettra de répondre à notre second objectif spécifique, soit de définir les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles des mots qui semblent être les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence orthographique.

### 4.1 Résultats des entretiens individuels

Les questions de la première section du questionnaire d'entrevue ont servi à décrire les participants. Ceux-ci ont été présentés au troisième chapitre et c'est pourquoi nous ne reprenons pas ces données ici. Nous nous attardons uniquement à décrire les résultats des sections 2 et 3. Ils sont présentés en deux sections. Dans la section 4.1.1, nous présentons le bilan des réponses à chacune des questions de l'entrevue. Il est à noter qu'en plus des

réponses précises associées à celles-ci, les participants avaient aussi la possibilité de formuler des commentaires tout au long des entretiens. Les résultats liés à ces commentaires sont repris dans la section 4.1.2, en fonction des trois grands thèmes du cadre théorique : les propriétés des mots, les approches éducatives et les dispositifs d'enseignement. Lorsque cela était possible, nous avons fait le choix de présenter les résultats obtenus en pourcentage (en particulier dans la section 4.1.1). Nous voulions ainsi favoriser une lecture plus fluide de ces résultats et en permettre une meilleure représentation.

### **4.1.1 Résultats aux questions d'entretiens individuels**

Nous présentons ici les résultats relatifs aux réponses des enseignants pour chacune des questions des parties 2 et 3 du questionnaire utilisé lors des entretiens individuels.

#### **4.1.1.1 Section 2 du questionnaire d'entrevue**

Cette section du questionnaire avait pour but de recueillir des informations permettant de définir la vision générale des participants par rapport à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Les données recueillies concernent, notamment, les approches éducatives, les propriétés des mots ainsi que les dispositifs d'enseignement.

Q-2.1<sup>4</sup> : Selon vous, est-il préférable d'enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite ou de laisser les élèves développer leurs connaissances implicitement par la lecture?

L'analyse descriptive met en évidence que 57 % des enseignants mentionnent enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite alors que 43 % disent plutôt qu'il faut l'enseigner de façon explicite et implicite, par exemple, à travers la lecture. Ces résultats montrent que tous les enseignants s'accordent généralement pour dire que l'enseignement explicite de la langue écrite devrait faire partie de leur pratique d'enseignement.

---

<sup>4</sup> Chacune des questions est présentée de la même façon. Dans ce cas-ci, Q-2.1 signifie : section 2 du questionnaire, 1<sup>re</sup> question.

Q-2.2 : Dans l'enseignement de l'orthographe lexicale, doit-on enseigner les stratégies basées sur l'assemblage, l'adressage et l'analogie?

Les enseignants reconnaissent l'importance d'enseigner les stratégies basées sur l'assemblage (86 %), l'adressage (93 %) et l'analogie (86 %). Par contre, des 14 enseignants, trois (21,4 %) affirment que certains mots fréquents tels que « le », « la », « mon » doivent être appris *par cœur*<sup>5</sup>, ou de manière globale, c'est-à-dire sans enseignement stratégique ou explicite, parce que les élèves auraient besoin de reconnaître instantanément un certain nombre de mots très tôt dans leur scolarité afin d'être en mesure de réaliser des activités en lecture. 7,1 % des participants justifient la nécessité d'enseigner les correspondances graphèmes-phonèmes, puisque certains élèves éprouvent des difficultés à discriminer des lettres visuellement proches telles que *p* et *b*. 14,3 % affirment que la connaissance des correspondances graphèmes-phonèmes permet aux élèves une certaine autonomie en production écrite étant donné qu'ils peuvent rédiger leur texte en utilisant les sons.

Nous présentons ici les résultats de la question Q-2.4 : *Quelle place devrait tenir l'enseignement des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?*, puisqu'elle est intimement liée à la procédure d'assemblage abordée en Q-2.2. Plusieurs répondants (78,6 %) considèrent que l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes doit occuper *une très grande* ou *une grande place* dans l'enseignement de l'orthographe. Des commentaires sont émis concernant le fait que plusieurs graphèmes peuvent être associés à un phonème et donc, que l'enseignement de ces variations graphémiques permettrait de développer de façon explicite des connaissances lexicales concernant les mots. Par exemple, sachant que le phonème /o/ peut s'écrire de plusieurs façons, l'élève serait en mesure de mieux réfléchir à l'orthographe d'un nouveau mot ou d'utiliser une stratégie d'analogie pour l'écrire.

---

<sup>5</sup> Cet énoncé signifie pour les enseignants que l'élève doit apprendre le mot sans le soutien de quelconque enseignement explicite.

Q-2.3 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience phonologique (donc à l'oral) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

Sur la place que devrait occuper l'enseignement de la conscience phonologique (par des activités à l'oral), 42,9 % mentionnent *une très grande place* et 35,7%, *une grande place*. Parmi les commentaires reçus des enseignants lorsqu'ils ont répondu à cette question, 14,3 % ont mentionné que, à leur avis, l'enseignement de la conscience phonologique est plutôt pertinent en 1<sup>re</sup> année, alors que 7,1 % mentionnent que cet enseignement permet de consolider les acquis des élèves de 2<sup>e</sup> année. De plus, 7,1% affirment que les activités à l'oral permettent de construire une base solide pour le développement de l'orthographe, c'est-à-dire que la conscience phonologique constitue une habileté prioritaire et essentielle à l'entrée dans l'écrit. Il importe toutefois de mentionner qu'aucun enseignant n'a été en mesure de préciser en quoi la conscience phonologique participe à l'apprentissage de la langue écrite. De plus, les enseignants qui ont proposé des exemples pour appuyer leur position associent les activités en conscience phonologique aux activités qui recourent à des activités graphiques (par ex. : dictée métacognitive, rédaction de phrases, association de différentes graphies pour un phonème).

Q-2.5 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la syllabe orale et de la syllabe écrite dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

Les réponses à cette question révèlent que 35,7 % des enseignants considèrent qu'ils accordent une petite place à cet enseignement, comparativement à 14,3 % qui y accordent une *moyenne place*. D'autre part, 28,6 % des enseignants accordent *une grande place* alors que 21,4 %, *une très grande place*. Parmi les commentaires relevés, 57,1 % des répondants justifient l'importance de cet enseignement en affirmant qu'il permet d'explicitier aux élèves que les mots sont formés de lettres muettes.

Q-2.6 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience morphologique (donc à l'oral) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

Cette question présente des résultats plutôt partagés. Alors qu'aucun enseignant ne mentionne que cet enseignement devrait tenir *une très grande place*, 35,7 % d'entre eux

disent qu'il devrait tenir *une grande place* et 35,7 %, *une petite place*. Parmi les enseignants qui tiennent compte de la conscience morphologique, 35,7 % affirment qu'ils ne l'enseignent qu'au moment où la situation se présente, c'est-à-dire de façon directe et spontanée, alors que 14,3 % mentionnent qu'ils procèdent plutôt par enseignement explicite d'affixes. Enfin, 21,4 % disent que cet enseignement est trop difficile au 1<sup>er</sup> cycle.

Q-2.7 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la structure morphologique des mots dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

Du côté de l'enseignement de la structure morphologique des mots écrits, les résultats diffèrent quelque peu de l'enseignement de la conscience morphologique. En effet, 50 % des enseignants y accordent *une petite place* alors que 28,6 % y accordent *une moyenne place*. Les enseignants associent les activités de conscience morphologique à l'apprentissage du vocabulaire. Ils font prendre conscience aux élèves qu'il existe *des petits mots dans les grands mots*, sans toutefois recourir à un enseignement formel. Les interventions, à ce sujet, sont qualifiées d'informelles ou « quand le moment se présente ».

Q-2.8 : Quelle place devrait tenir l'enseignement des morphogrammes lexicaux dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

Enfin, la question concernant la place de l'enseignement des morphogrammes lexicaux révèle que 57,1 % des enseignants y accordent *une grande place* alors que 28,6 % des enseignants y réservent *une très grande place*. Enfin, 14,3 % y accordent *une moyenne place*. Les justifications qui accompagnent les choix de réponses peuvent se résumer en trois catégories. Huit commentaires indiquent que cet enseignement permet de faire des associations entre les mots de la même famille et de donner du sens aux mots. Cinq commentaires évoquent, quant à eux, qu'il aide à identifier le genre des mots, et seulement quatre mentionnent qu'il aide à retenir la bonne orthographe.

Q-2.9 : Comment choisir les mots à faire apprendre, par des listes, à l'aide des textes à lire, à travers les écrits des élèves, par thème? Sur la base de quels critères devrait-on sélectionner les mots à faire apprendre?

Cette question portait sur le choix des mots à donner à l'étude. Elle montre que 42,9 % des enseignants établissent leurs listes de mots en s'appuyant sur les thèmes abordés en classe et, dans 28,6 % des cas, sur les graphies spécifiques des mots ou sur les régularités orthographiques. 14,3 % sélectionnent plutôt les mots à apprendre en fonction d'un classement alphabétique. Finalement, 35,7 % des répondants recourent à des listes déjà disponibles, par exemple, qui sont établies par des collègues ou la commission scolaire.

Q-2.10 : Comment vous assurez-vous que l'orthographe des mots enseignés est réellement apprise?

Du côté de l'évaluation de l'acquisition de l'orthographe des mots donnés à l'étude, plusieurs pratiques sont évoquées. Les résultats révèlent, dans un premier temps, que 100% des enseignants ont recours à la pratique de la dictée. 78,6 % d'entre eux font écrire des dictées de phrases, 28,6 %, des dictées de mots et 14,3 %, des dictées de phrases à trous. En plus des dictées, 14,3 % des répondants évaluent l'orthographe lexicale à l'aide des productions écrites des élèves. Il ressort de ces résultats que la pratique de la dictée dite traditionnelle, c'est-à-dire qui comporte une session d'étude d'un nombre déterminé de mots sur une semaine et qui se conclut par un examen de l'apprentissage orthographique sous la forme de dictée de mots ou de phrases, demeure très répandue. Seulement deux enseignants procèdent à une vérification de cette acquisition à long terme : ce sont les rédactions écrites qui sont produites à quelques reprises durant l'année qui confirmeront les apprentissages orthographiques des élèves.

Q-2.11 : Quel(s) rôle(s) devrait(ent) jouer le dictionnaire et les correcteurs orthographiques informatisés dans l'enseignement de l'orthographe?

Les réponses données à cette question révèlent que 28,6 % disent qu'un enseignement formel de l'utilisation du dictionnaire devrait être dispensé dès le 1<sup>er</sup> cycle et 28,6 %

mentionnent que le dictionnaire *Euréka*<sup>6</sup> (Demeyère, 2008) est plus simple à utiliser pour les élèves que le dictionnaire traditionnel. D'autres, dans une proportion de 21,4 %, affirment utiliser le « sac à mots »<sup>7</sup> et les mots étiquettes affichés au mur comme outils de référence pouvant être consultés par les élèves au 1<sup>er</sup> cycle. Enfin, 7,1 % affirment que le dictionnaire et les correcteurs orthographiques ne devraient pas être utilisés en 1<sup>re</sup> année, puisque, d'une part, la *Progression des apprentissages* en français au primaire (MELS, 2009b) ne recommande comme outil de référence que le dictionnaire mural, une banque de mots ou une personne jugée experte (p. 20) et, d'autre part, parce que l'apprentissage des lettres et des sons est déjà très difficile en début d'apprentissage. Ainsi, le recours au dictionnaire traditionnel deviendrait une tâche trop ardue pour les élèves.

Q-2.12 : Doit-on indiquer aux élèves leurs erreurs d'orthographe lexicale?

En ce qui a trait au fait d'indiquer aux élèves leurs erreurs orthographiques, les entretiens ont permis de révéler deux façons de procéder par les enseignants pour ce faire. Pour ce qui est de la première condition, certains enseignants mentionnent intervenir par rapport aux mots enseignés et choisis comme mots étiquettes. Ces derniers sont des mots qui peuvent être affichés aux murs de la classe ou se retrouver dans un sac à mots. De plus, 71,4 % des enseignants disent avoir recours à trois pratiques selon le niveau d'aisance orthographique de l'élève avec l'apprentissage des mots, soit : A) l'enseignant ne fait que souligner le mot erroné, B) il indique au-dessus du mot un code lettré (par ex. : D pour dictionnaire) ou C) le mot est souligné et écrit correctement en vue d'être recopié plusieurs fois par l'élève, méthode principalement utilisée dans le cas des élèves plus faibles. Pour ce qui est de la deuxième condition, c'est-à-dire lorsque les élèves sont en présence de mots inconnus à l'oral ou à l'écrit, les enseignants (42,3 %) écrivent correctement l'orthographe du mot au-dessus du mot erroné.

---

<sup>6</sup> Le matériel *Euréka* est un dictionnaire de mots permettant de chercher leur orthographe à partir des correspondances graphophonologiques.

<sup>7</sup> Le sac à mots contient des mots à apprendre à orthographier. Il est également, pour les élèves, un outil de référence pour écrire des textes.

Q-2.13 : Doit-on enseigner l'orthographe en grand groupe, en petits groupes ou individuellement?

Les résultats des entretiens démontrent que 92,3 % des enseignants affirment que l'enseignement explicite des mots devrait être fait en grand groupe. Pour 50 % de ces répondants, cet enseignement explicite doit être suivi d'un travail en petits groupes d'élèves. Enfin, 28,6 % mentionnent des interventions ciblées et individuelles.

Q2-.14 : Comment différencier l'enseignement de l'orthographe?

Concernant la différenciation pédagogique, six pratiques distinctes ont été relevées : 21,4% des répondants rapportent qu'ils différencient le niveau d'exigences pour certains élèves, 7,1 % disent offrir plus de soutien aux élèves en difficulté, 7,1 % mentionnent procéder à des évaluations individuelles permettant de cibler les mots posant des problèmes orthographiques, 14,3 % regroupent les élèves en sous-groupes de même niveau de compétence et, enfin, 7,1 % utilisent des supports variés tels que la musique, l'internet et les jeux pour enseigner l'orthographe. Il appert que la pratique de la différenciation pédagogique est peu variée malgré la bonne volonté des enseignants de se soucier des besoins de leurs élèves et de prendre en considération leur rythme et leur style d'apprentissage. Les deux pratiques les plus populaires sont les regroupements d'élèves pour réaliser certaines activités ainsi que l'adaptation du niveau d'exigence des travaux.

Q-2.15 : Combien de temps (par jour et par semaine) devrait-on consacrer à l'enseignement de l'orthographe?

La question portant sur le temps consacré à l'enseignement de l'orthographe lexicale obtient des réponses très variées. Une grande proportion de nos répondants (57,1 %) a mentionné consacrer de 30 à 45 minutes par semaine. 21,4 % estiment que la durée de leur période d'enseignement se situe entre 15 à 20 minutes et 7,1 % planifient des blocs d'enseignement de deux heures. 7,1 % consacrent au moins une heure par semaine. Du côté de la fréquence hebdomadaire de l'enseignement, 14,3 % affirment aborder l'orthographe deux fois par semaine, alors que 21,4 % y consacrent trois moments pendant la semaine. Les résultats semblent démontrer que tous les enseignants ont des

pratiques très variées sur le plan du temps et de la fréquence des activités consacrées à l'enseignement l'orthographe.

Q-2.16 : Quels sont les critères de sélection ou de création du matériel pédagogique servant à l'enseignement de l'orthographe?

Peu d'éléments de réponses sont mentionnés par les enseignants à ce sujet. Ainsi, 28,6 % des répondants utilisent les pseudo-mots et 7,1 % utilisent les mots trouvés et choisis par les élèves. Cette question ne récolte que 6 commentaires. L'analyse complète des données nous permettra peut-être de relever des éléments complémentaires à cette question lorsque nous traiterons des dispositifs d'enseignement liés aux recours aux listes de mots à faire apprendre.

Contrairement à la section 2 où il était question de recueillir des informations permettant de définir une vision générale de l'enseignement de l'orthographe lexicale, la prochaine section, cible précisément l'enseignement des propriétés visuelles des mots.

#### **4.1.1.2 Section 3 du questionnaire d'entrevue**

Cette section du questionnaire avait pour but de recueillir des informations permettant la réflexion quant à l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Elle contient deux catégories de questions. La première, qui concerne les questions 3.1 et 3.2, interroge les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles du point de vue de la façon d'amener les élèves à développer une sensibilité vis-à-vis de l'aspect visuel des mots et à les inscrire en mémoire. La deuxième, qui concerne les questions 3.3 à 3.10, se rapporte à l'enseignement des huit phénomènes visuo-orthographiques présentés dans le cadre théorique.

Q-3.1 : Comment amener les élèves à devenir sensibles aux aspects visuels des mots?

Malgré les précisions liées à l'aspect visuel des mots fournies par le chercheur durant les entrevues, cette question n'a permis de recueillir que peu de commentaires. Pour amener

les élèves à devenir sensibles à l'aspect visuel des mots, 21,4 % des enseignants soulignent qu'il est important d'en parler chaque fois qu'on rencontre un phénomène et 7,1 % mentionnent que cette sensibilité est amenée à se développer lorsqu'on est en contact fréquent avec la lecture. Nous avons remarqué que, sur cette question, les enseignants semblent présenter une incompréhension de la notion de l'aspect visuel des mots. En effet, plusieurs pratiques énoncées abordent plutôt les propriétés phonologiques ou morphologiques. Nous verrons plus loin, lors de l'analyse des résultats des propriétés des mots, dans quelle proportion cette confusion est manifestée.

Q-3.2 : Comment amener les élèves à retenir en mémoire les aspects visuels des mots?

Cette question portait sur les pratiques qui amènent les élèves à inscrire en mémoire l'aspect visuel des mots. Celles-ci sont très variées : par la fréquence (57,1 %), écrire souvent et copier les mots (42,9 %), voir les mots dans sa tête (21,4 %), les épeler (21,4%), les entendre (14,3 %), mettre de la couleur pour identifier les particularités des mots (7,1 %), observer la forme des lettres (7,1 %) dont les tracés sont ascendants (par ex. : *b*) ou descendants (par ex. : *p*). Les enseignants proposent également de donner des trucs aux élèves (par ex. : le mot « toujours » prend toujours un *s*) ou de raconter des histoires sur les mots (14,3 %), d'enseigner les régularités orthographiques (14,3 %), d'apprendre les mots *par cœur* (14,3 %), de rendre l'enseignement le plus explicite possible (7,1 %) et enfin, d'aimer les mots et d'apprendre aux élèves à les aimer (7,1 %). Certains enseignants affirment (7,1 %) qu'il faut aussi susciter la curiosité des enfants afin qu'ils aient le goût d'apprendre à lire et à écrire.

Comme mentionné dans l'introduction de cette sous-section, nous abordons dans les prochains paragraphes les questions qui se rapportent aux huit phénomènes visuo-orthographiques.

Q-3.3 : Doit-on enseigner les règles de positionnement? Si oui, comment?

Sur cette question, les enseignants sont unanimes. En effet, 100 % affirment que ces règles doivent être enseignées aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle. Parmi les pratiques suggérées,

entre autres, 14,3 % des répondants proposent que les règles soient enseignées sous forme de capsules d'enseignement. Un enseignant mentionne, par exemple, que : « Tous les lundis, on voit de nouveaux sons associés aux nouvelles graphies. » 14,3 % disent que, dans un souci de cohérence, l'enseignement des règles de positionnement devrait être lié à celui traitant des sons et que le matériel pédagogique devrait respecter cette cohérence. Enfin, 7,1 % proposent un apprentissage des mots tirés des lectures faites en classe.

Q-3.4 : Doit-on enseigner la légalité orthographique? Si oui, comment?

Cette question portait sur la légalité orthographique, c'est-à-dire les séquences de lettres qui sont possibles en français. Selon les réponses obtenues, il semble que ce phénomène soit méconnu des enseignants. D'abord, aucun d'entre eux ne propose un enseignement systématique de la légalité orthographique au 1<sup>er</sup> cycle. Toutefois, 35,7 % suggèrent que certaines séquences seulement sont abordées, sans préciser lesquelles. 21,3 % mentionnent que ces séquences leur sont inconnues et qu'ils ne se sont jamais questionnés à leur propos. Fait intéressant, un enseignant affirme que l'enseignement de ce phénomène pourrait être nécessaire, mais uniquement dans le cas des élèves allophones. En outre, à ce sujet, un enseignant mentionne que les élèves semblent développer de façon automatique une conscience que certaines lettres ne peuvent pas, par exemple, être doublées. Enfin, 14,3 % mentionnent que la légalité orthographique est trop difficile à comprendre pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle. Ces deux dernières raisons expliqueraient pourquoi les enseignants ne s'attardent pas à l'enseignement de cette propriété.

Q-3.5 : Doit-on enseigner la multigraphémie? Si oui, comment?

Concernant cette question, il semble que tous les enseignants soient d'avis que la multigraphémie, qui se rapporte au fait que certains phonèmes s'écrivent de différentes façons, doit être enseignée. Selon 35,7 % des enseignants, cet enseignement devrait être lié aux régularités orthographiques. Par exemple, un enseignant dit à ses élèves que lorsqu'ils entendent [f], ils peuvent tenter d'écrire /f/, puisque c'est cette graphie qui est utilisée dans 90 % des cas au détriment de /ph/. 21,4 % des répondants abordent cet

aspect à travers des listes de mots partageant des traits communs. Enfin, 21,4 % affirment que les phonèmes multigraphémiques doivent être reconnus globalement au sein des mots et appris *par cœur*.

Q-3.6 : Doit-on enseigner les lettres muettes non porteuses de sens? Si oui, comment?

En ce qui concerne l'enseignement des lettres muettes non porteuses de sens, comme le /e/ de porte ou le /s/ de toujours, 35,7 % des enseignants disent amener leurs élèves à prendre conscience de ces lettres en affirmant que le *e* muet rend sonore la consonne qui le précède. 21,4 % des répondants avouent ne pas savoir quoi faire avec l'enseignement des lettres muettes non porteuses de sens. 14,3 % affirment que les élèves doivent apprendre ces particularités orthographiques *par cœur*. D'autres (14,3 %) mentionnent que les élèves doivent se construire une image mentale du mot en l'écrivant, par exemple, les yeux fermés. Deux enseignants proposent de prononcer souvent le *e* muet et de le mettre en évidence à l'aide d'un marqueur. Enfin, 7,1 % proposent de prononcer les lettres muettes des mots inconnus.

Q-3.7 : Doit-on enseigner l'irrégularité orthographique? Si oui, comment?

Cette question, portant sur l'enseignement de l'irrégularité orthographique, c'est-à-dire le fait que les graphèmes ne correspondent pas aux phonèmes, comme dans *monsieur* ou *femme*, a permis de révéler des pratiques très diversifiées. En effet, 50 % des enseignants affirment que les mots irréguliers doivent être appris *par cœur*, en prenant une photo du mot dans leur tête, notamment en amenant les élèves à les mémoriser. 21,4 % suggèrent que l'apprentissage de ces mots s'effectue à la suite de rencontres lors de lectures. D'autres (21,4 %) rapportent que c'est plutôt par l'analyse des mots (la verbalisation et l'émission d'hypothèses) en grand groupe, lors de la présentation des mots à apprendre pour la semaine, que s'enseignent le mieux les mots irréguliers. 21,4 % proposent d'établir des liens entre l'orthographe et l'étymologie des mots. Un enseignant présente l'exemple du mot *monsieur* qui est un assemblage des mots *mon* et *sieur*, autrefois utilisés. Finalement, 14,3 % affirment que les mots irréguliers sont trop difficiles à apprendre pour le niveau scolaire dans lequel ils enseignent, soit le 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

Q-3.8 : Doit-on enseigner l'homophonie? Si oui, comment?

Du côté de l'enseignement de l'homophonie, c'est-à-dire le fait que deux mots puissent se prononcer de manière identique tout en s'écrivant de façons différentes, 42,9 % des enseignants affirment que ce concept est trop complexe pour les élèves de 1<sup>er</sup> cycle, mais qu'une intervention directe et spontanée peut être réalisée lorsque l'occasion se présente. 35,7 % disent que cet enseignement doit être réalisé en contexte, c'est-à-dire au sein de phrases et de textes écrits, et qu'il doit être accompagné d'un questionnement sur le sens des mots. De plus, 35,7 % suggèrent d'utiliser la classe des mots pour introduire cette notion.

Q-3.9 : Doit-on enseigner l'idéogramme? Si oui, comment?

En ce qui a trait à l'enseignement de l'idéogramme, c'est-à-dire les marques orthographiques comme la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union, 50 % des enseignants disent que ces aspects sont trop difficiles à apprendre pour les élèves du 1<sup>er</sup> cycle. En revanche, 42,9 % affirment enseigner la majuscule pour différencier les noms propres des noms communs. Enfin, seulement un enseignant mentionne que, de façon générale, cet enseignement devrait être réalisé en contexte de lecture et d'écriture.

Q-3.10 : Doit-on enseigner les frontières lexicales? Si oui, comment?

À cette question portant sur l'enseignement des frontières lexicales, qui concerne la sensibilité des élèves à déterminer le début et la fin de mots, la moitié des enseignants affirment qu'elles devraient être enseignées de façon explicite, en utilisant les classes de mots. De plus, ils considèrent que cet enseignement pourrait être fait autant en grand groupe qu'individuellement. D'autres (21,4 %) suggèrent de travailler cette notion à l'oral en faisant compter le nombre de mots qui composent les phrases. 14,3 % disent ne pas tenir compte de ce phénomène. Finalement, un enseignant propose de signaler les erreurs se rapportant aux frontières lexicales lorsque l'occasion se présente dans les productions des élèves.

Maintenant que nous avons présenté les réponses des enseignants aux différentes questions de l'entretien individuel, nous allons nous attarder, dans la prochaine sous-section, à l'analyse de leurs commentaires en fonction de trois principaux thèmes que nous avons développés dans le cadre théorique, c'est-à-dire : 1) les propriétés des mots, 2) les approches éducatives et 3) les dispositifs d'enseignement.

#### **4.1.2 Résultats associés aux commentaires des répondants**

Les résultats présentés dans cette section s'appuient sur les commentaires des enseignants se rapportant aux sections 2 et 3 de notre guide d'entretien. Nous présentons, en introduction à cette section, les résultats en dressant un portrait général des propos émis selon les trois domaines qui nous préoccupent et dont il a été question au paragraphe précédent. Ensuite, pour chacun des domaines, nous présentons les résultats relatifs aux items qui ont été relevés et décrits dans la grille de codage des données. Nous présentons d'abord les résultats globaux des commentaires émis lors des entretiens individuelles.

*Résultats globaux des commentaires émis lors des entretiens individuelles.*

Le corpus analysé comporte 545 commentaires. Comme nous venons de le mentionner, la distribution des résultats obtenus est présentée en fonction des trois domaines de recherche qui constituent, à notre avis, des facteurs fortement liés au développement de la compétence orthographique. Ces trois domaines sont les propriétés des mots, les approches éducatives et les dispositifs d'enseignement. Le domaine associé aux propriétés orthographiques a été défini comme étant un ensemble de savoirs essentiels à développer sur les mots. Les domaines des approches et des dispositifs, quant à eux, se rapportent à un ensemble de moyens qui guident les choix pédagogiques visant à favoriser le développement de la compétence orthographique.

La proportion des éléments qui constituent les trois domaines se détaille comme suit : quarante-quatre commentaires (8,1 %) abordent les propriétés des mots, trois-cent-trente-neuf commentaires (62,2 %) illustrent les approches privilégiées dans l'enseignement et

cent-soixante-deux énoncés (29,7 %) se rapportent aux dispositifs mis en œuvre par les enseignants. Le Tableau 4.1 ci-dessous présente les résultats des commentaires formulés par les enseignants selon les domaines.

Tableau 4.1 Distribution en pourcentage des commentaires formulés lors des entretiens individuels en fonction de chacun des domaines

Domaines	%	Exemples
Propriétés	8,1	« Je vais souvent leur parler des mots de même famille, pour expliquer les mots de la même famille. Comme dans le mot <i>chat</i> , le mot <i>chatte</i> , donc on va relever qu'il y a un /t/ à la fin du mot <i>chat</i> ... »
Approches	62,2	« L'apprentissage de l'orthographe nécessite un enseignement explicite. » (10, 1, 2, ee)
Dispositifs	29,7	« Le vendredi, je leur fais faire une dictée. Parfois des dictées de mots, parfois des phrases trouées dans lesquelles ils doivent utiliser des mots de vocabulaire : leurs 10-12 mots. » (14, 9, 3 dim)

La distribution des commentaires du Tableau 4.1 montre que les commentaires liés aux approches sont les plus nombreux, suivis de ceux sur la catégorie des dispositifs d'enseignement et enfin, sur les propriétés des mots.

#### 4.1.2.1 Résultats détaillés des trois domaines

Dans cette partie, il sera question des résultats détaillés des commentaires se rapportant aux sections 2 et 3 du questionnaire d'entretien pour chacun des domaines étudiés. Nous commençons cet exposé en présentant les résultats des domaines qui ont trait aux propriétés des mots, puis aux approches éducatives qui orientent l'enseignement, et nous terminons par le domaine lié aux dispositifs.

##### 4.1.2.1.1 Résultats relatifs aux propriétés des mots

Parmi les 545 commentaires relatifs aux trois domaines étudiés, 44 d'entre eux, soit, 8,1%, se rapportent aux propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles des mots. La proportion de ces commentaires, présentée au Tableau 4.2, se répartit comme suit :

27,3 % concernent les propriétés phonologiques, 52,2 % les propriétés morphologiques et 20,5 % concernent l'ensemble des propriétés visuelles. Le Tableau 4.2 ci-dessous récapitule les résultats associés à chacune de ces catégories et présente un exemple soutenant chacune d'entre elles.

Tableau 4.2 Résultats en fonction des types de propriétés de mots

Propriétés	%	Exemples
Phonologiques	27,3	« Les correspondances graphèmes phonèmes, oui, pas tout le temps, par exemple, <i>autobus</i> , je porte attention sur les sons, par exemple, je vais dire aux enfants : il y deux sons [o]. » (9, 2, 1, p)
Morphologiques	52,2	« On regarde si on est capable de faire <b>des mots de la même famille</b> . Par exemple le mot <i>éléphant</i> , on fait les liens avec « éléphanteau ». » (6, 1, 1, v)
Visuelles	20,5	« Par exemple lorsque les élèves ont à apprendre à la maison cinq mots pour la dictée, je fais en sorte qu'ils écrivent les 5 mots (1 <sup>er</sup> jour), ils encerclent les particularités, ce qui est difficile. » (11, 1, 1, v)

L'analyse des données révèle que le domaine de propriétés le plus commenté est celui des propriétés morphologiques (52,2 %). Le recours aux mots de la même famille constitue la catégorie de commentaires la plus citée. Les enseignants rapportent, par exemple, que pour faire apprendre l'orthographe du mot *lait*, dont le *t* est muet, ils présentent aux élèves le mot *laitier*. Les propriétés phonologiques, quant à elles, sont mentionnées dans une proportion de 27,3 %. Les enseignants font prendre conscience aux élèves du découpage des mots en sons et de l'identification de ces derniers au sein des mots. Enfin, les propriétés visuelles seraient enseignées dans une proportion de 20,5 %. La principale stratégie mentionnée est l'identification des particularités orthographiques avec le soutien de l'enseignant. De plus, une confusion semble être présente chez les enseignants quant à la compréhension de ce type de propriétés. En effet, 66,7 % des commentaires rapportés à propos des propriétés visuelles concernaient plutôt une pratique liée à l'apprentissage de l'aspect phonologique des mots. Par exemple, une enseignante propose des activités concernant la rime (9, 1, 1, p-v\*) pour enseigner les propriétés visuelles. Inversement, certains enseignants pensent aborder les propriétés phonologiques des mots lorsqu'ils

enseignent la multigraphémie, qui est l'un des phénomènes visuels de l'orthographe française. Du côté des propriétés morphologiques, il semble exister une confusion moins importante, puisque seulement 13 % des énoncés démontrent que les enseignants les ont confondues avec les propriétés visuelles. Nous tenterons d'expliquer cette confusion lors du chapitre de discussion.

#### *4.1.2.1.2 Résultats relatifs aux approches éducatives*

Ces résultats regroupent 339, soit 62,2 %, des 545 commentaires. Dans le cadre théorique, quatre grands contextes relatifs aux approches éducatives ont été établis. Le premier se rapporte au contexte formel d'apprentissage et il est relatif à l'enseignement explicite. Il concerne les pratiques liées à l'enseignement de règles orthographiques et de stratégies, à l'enseignement des procédures d'adressage, d'assemblage et d'analogies ainsi qu'à la différenciation pédagogique. Le deuxième contexte se rapporte également à l'enseignement formel, mais il se distingue sur le plan de la participation de l'élève dans la construction du savoir. En d'autres termes, il s'agit d'un enseignement planifié lors duquel l'élève collabore au développement de ses connaissances par la découverte des caractéristiques de l'orthographe et de ses contextes d'utilisation. Le troisième contexte concerne le jeu et le quatrième, l'autoapprentissage, soit l'enseignement implicite.

De plus, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, nous avons bonifié notre grille d'analyse de départ afin de rendre compte le plus fidèlement possible des pratiques déclarées des enseignants au moment de l'analyse des données. Nous avons relevé trois sous-thèmes abordés par les enseignants. Nous les avons donc ajoutés au domaine des approches éducatives. Il s'agit d'ajouts de pratiques liées au contexte formel explicite, plus précisément des interventions directes et spontanées, de planification en contexte intégré ainsi que des interventions liées à la rétroaction à l'élève. La première pratique, soit les interventions directes et spontanées, vise à donner des informations supplémentaires aux élèves, comme des précisions, des définitions ou des exemples, qui n'étaient pas planifiés par l'enseignant dans la séquence didactique de départ. Par exemple, une enseignante rapporte, au sujet de l'irrégularité orthographique,

que : « Quand ça s’y prête, je vais attirer leur attention. Par exemple, lors des lectures de classe, il y a beaucoup de mots sur lesquels on peut attirer l’attention des élèves, par exemple, français (la langue) et Français (la personne). » La deuxième, soit les contextes intégrés, réfère au recours au contexte de lecture et d’écriture pour enseigner l’orthographe. Finalement, la troisième, qui concerne la rétroaction, peut se définir comme une action directe ou indirecte adressée à l’élève afin que ce dernier prenne conscience de son erreur orthographique et qu’il se corrige. Cette rétroaction peut être aussi écrite, par exemple, lorsque l’enseignant souligne ou corrige le mot erroné, que verbale, par exemple, lorsque l’enseignant intervient oralement sur les erreurs produites par l’élève en cours d’un travail de rédaction.

Le domaine des approches éducatives est constitué de plusieurs pratiques dont les contextes d’enseignement sont plus ou moins favorisés par les enseignants. La prochaine section présente les contextes les plus sollicités en salle de classe.

#### *Quatre contextes liés aux approches éducatives*

Le Tableau 4.3 ci-dessous présente la répartition des commentaires relatifs aux approches et aux quatre contextes précités.

Tableau 4.3 Distribution des commentaires en fonction des quatre types d’approches éducatives

<b>Approches</b>	<b>%</b>
Contexte formel explicite	90,8
Contexte d’autoapprentissage (implicite)	5,9
Contexte de jeu	2,4
Contexte formel par la découverte (implicite et explicite)	0,9

Les résultats démontrent que, sur l’ensemble des quatre catégories d’approches, 90,8 % des commentaires, soit 308 commentaires sur 339, concernent les contextes formels explicites d’enseignement. L’autoapprentissage obtient 5,9 % des commentaires.

L'enseignement-apprentissage par le jeu récolte 2,4 % des réponses. Les contextes d'enseignement par la découverte, quant à eux, ne concernent que 0,9 % des commentaires. Ces résultats suggèrent, d'une part, que les enseignants ont une préoccupation importante au regard des pratiques explicites et, d'autre part, que l'apprentissage par la découverte est une pratique très peu exploitée en salle de classe.

### *Contextes formels explicites*

Nous avons aussi voulu déterminer, parmi les commentaires se rapportant à l'enseignement explicite, quels types de préoccupations semblaient guider les pratiques des enseignants. Suivant la grille de classification des commentaires, nous présentons au Tableau 4.4 la distribution de ses commentaires en fonction des sous-catégories identifiées.

Tableau 4.4 Répartition des commentaires liés aux pratiques en contexte formel explicite

<b>Sous-catégories d'approches</b>	<b>%</b>	
Enseignement de stratégies	43,2	
Enseignement de règles	13,6	8,1
Enseignement de règles de positionnement		1
Enseignement de constantes orthographiques		4,5
Enseignement de la procédure d'adressage	8,8	
Différenciation pédagogique	7,8	
Interventions spontanées directes	6,5	
Rétroaction	6,2	
Enseignement explicite	5,5	
Contexte intégré	3,9	
Enseignement de la procédure d'assemblage	3,9	
Enseignement par analogie	0,6	

Parmi les pratiques explicites, plusieurs des commentaires sont émis à l'égard de l'enseignement des stratégies orthographiques. De fait, 43,2 % des commentaires liés à l'enseignement explicite se rapportent à l'enseignement de stratégies. Nous y revenons un peu plus loin. L'enseignement de règles et de constantes des mots représente 13,6 % des commentaires. Les commentaires de cette catégorie se répartissent comme suit : l'enseignement de règles, en général (8,1 %), de positionnement (1 %) et de constantes (4,5 %). L'enseignement de la procédure d'adressage représente 8,8 % des commentaires liés à l'enseignement explicite. Rappelons que cette dernière pratique relève des contextes qui concernent l'affichage de mots étiquettes et l'apprentissage du mot *par cœur*.

Les thèmes de la différenciation pédagogique (7,8 %), des interventions directes et spontanées (6,5 %) et de la rétroaction à l'élève (6,2 %) fournissent des résultats qui démontrent une préoccupation certaine des enseignants à considérer le rythme et le niveau d'apprentissage de leurs élèves. Le premier résultat est décrit majoritairement par les enseignants comme une différenciation de structures, c'est-à-dire une différenciation au niveau du regroupement d'élèves en fonction de leur force. Un enseignant affirme, par exemple, que : « Pour certains, la discrimination n'est pas totalement acquise, totalement maîtrisée. J'en fais (de la discrimination des sons) avec environ quatre élèves. » (13, 3, 2, *dp*). Du côté, de la rétroaction, celle-ci peut s'avérer directe, par exemple « Quand les mots sont trop difficiles, je réécris correctement le mot au-dessus du mot erroné. » (9, 12, 2, *red*), ou indirecte, par exemple « Je mets un ? au-dessus du mot erroné, pour indiquer qu'ils doivent le chercher. Je peux souligner l'erreur. » (6, 12, 2, *rei*). Cette rétroaction concerne les erreurs commises sur les mots en situation de dictées ou de productions écrites.

L'enseignement explicite suivant le modèle en quatre étapes, tel que présenté dans le cadre théorique, concerne 5,5 % des pratiques explicites. En fait, les commentaires ne font pas explicitement référence à ces étapes, néanmoins, ils révèlent que leur enseignement dit explicite est planifié, que les stratégies sont parfois modélisées, que les élèves sont souvent questionnés et que les nouvelles connaissances sont mises en relation

avec les connaissances antérieures des élèves. Enfin, malgré les quelques commentaires détaillés, ces derniers ne permettent pas de déterminer avec exactitude les conceptions des enseignants au sujet de la démarche d'enseignement explicite ou même à propos de ce qu'est l'explicitation de connaissances.

Enfin, les résultats montrent que les contextes intégrés d'apprentissage (3,9 %), c'est-à-dire la mise en relation entre la lecture et l'écriture, sont considérés comme importants par certains enseignants. L'enseignement de l'assemblage (3,9 %) fait toujours partie des pratiques utilisées par les enseignants. Finalement, l'enseignement par analogie n'est abordé que dans 0,9 % des commentaires associés à l'enseignement explicite. Compte tenu du nombre important de commentaires associés à l'enseignement de stratégies, nous consacrons les lignes qui suivent à cette thématique.

#### *Contexte relatif à l'enseignement de stratégies*

Étant donné que l'enseignement de stratégies occupe une grande place au sein de la thématique de l'enseignement explicite, nous en présentons les résultats détaillés. Rappelons que la catégorisation des stratégies s'appuie sur les recherches présentées à la section des études empiriques (Fresch, 2003; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2000 et Mansour, 2012). Ces stratégies ont été identifiées parmi les pratiques enseignantes et ont fait l'objet d'études. Le Tableau 4.5 montre la répartition de 133 commentaires qui se rapportent à l'enseignement de stratégies orthographiques.

Tableau 4.5 Répartition des commentaires liés à l'enseignement de stratégies

Stratégies	%	Exemples
Phonémique	27,3	« On prend le mot, on découpe en sons, on regarde ce qu'on entend. » (3, 9, 2, esp)
Outils de référence	19,7	« J'ai des dictionnaires visuels et des <i>Eureka</i> pour les plus avancés. Les élèves peuvent aller chercher les mots dans le dictionnaire étant donné qu'ils ont une image, ils peuvent vérifier la prononciation du mot comme <i>in</i> . » (7, 11, 2, eso)
Dépannage	14,4	« En deuxième année, par contre pour certains, j'essaierai de leur donner une histoire pour leur faire retenir l'orthographe des mots. » (9, 2, 2, esn)
Contexte	13,6	« Là on parle du sens des phrases, du sens des mots (pour trouver l'orthographe normée). » (9, 8, 2, esc)
Visuo-orthographique	9,1	« Par exemple, lorsque les élèves ont à apprendre à la maison cinq mots pour la dictée, je fais en sorte qu'ils écrivent les 5 mots (1 <sup>er</sup> jour), ils encerclent les particularités, ce qui est difficile. » (11, 1, 2, esv)
Analogique	7,6	« Je vais travailler les liens comme dans <i>pomme</i> et <i>comme</i> , mais je vais leur mentionner l'analogie, mais pas en faire un enseignement systématique. » (12, 2, 2, esa)
Syllabique	4,5	« Avec le découpage des syllabes, des mots, il y a un matériel de <i>La Chenelière</i> avec lequel on travaille alors vraiment la distinction entre la syllabe orale et la syllabe écrite. On fait une part de l'exercice avec des cerceaux. Ils ont des images de mots. » (10, 5, 2, ess)
Mémorisation	3	« ... parfois aussi, des fois ce qu'on fait, c'est que je leur demande de voir le mot dans leur tête. » (9, 1, 2, esm)
Code de correction	0,8	« En deuxième année, je travaille beaucoup avec le code de correction. » (10, 1, 2, ecs)

Les résultats révèlent que les enseignants abordent, pour une grande part, les stratégies phonémiques (27,3 %) et celles relatives à l'utilisation d'outils de référence (19,7 %), par exemple, une banque de mots, un dictionnaire mural ou un sac à mots. Les données indiquent également que les enseignants ont assez fréquemment recours à des stratégies de dépannage (14,4 %) pour aider les élèves à apprendre l'orthographe des mots, communément appelées *les trucs*. Par exemple, pour apprendre la graphie finale de *bateau* (eau), on dit aux élèves que le *bateau* va sur l'*eau*. Le recours au contexte est abordé dans 13,6 % des commentaires associés à l'enseignement de stratégies. Il s'agit, par exemple, de se servir des indices syntaxiques et du sens de la phrase pour choisir la séquence orthographique voulue dans le cas de choix d'homophones. Les stratégies visuo-orthographiques (9,1 %), par exemple, regarder les lettres présentes dans l'environnement immédiat du phénomène orthographique, devancent les stratégies analogiques (7,6 %) qui, elles, consistent, par exemple, à avoir recours à l'orthographe d'un mot connu à l'écrit comme *alors* pour orthographe le mot *dehors*. Les stratégies syllabiques (4,5 %) sont plus fréquemment nommées que les stratégies de mémorisation

(3 %) qui sont décrites par une enseignante comme le fait de « donner une habitude aux élèves d’avoir une petite routine quand ils font l’étude de leurs mots. Je lis mon mot, je regarde le mot, je ferme les yeux, je le vois dans ma tête les yeux fermés, ensuite je me redis, je me relis. » Enfin, un commentaire d’une enseignante de 2<sup>e</sup> année concerne le recours au code de correction comme pratique pédagogique.

#### *Contextes formels par la découverte (implicites et explicites)*

Les contextes formels par la découverte de notions et de concepts obtiennent 0,9 % des commentaires sur les 339 recueillis pour cette sous-catégorie d’approches. En fait, les trois commentaires qui s’y rapportent décrivent cette pratique comme étant une activité où les élèves doivent déduire une règle orthographique à partir de l’observation d’un corpus de mots. Cette donnée nous montre que les enseignants ont peu recours à cette approche.

#### *Contexte d’apprentissage par le jeu*

Comme nous l’avons mentionné dans le cadre théorique, les situations de jeu s’inscrivent dans un contexte informel d’apprentissage, c’est-à-dire sans intervention directe de l’enseignement dans le développement de connaissances. Les résultats montrent que les enseignants mentionnent cette approche dans seulement dans 2,4 % des commentaires formulés et portant sur les approches éducatives. Ces situations sont décrites par les enseignants comme étant, par exemple, le jeu du bingo pour lequel les grilles de mots ont été élaborées par les élèves, ou encore les jeux de *Vériteck*<sup>8</sup>. Il semble donc que le jeu ne soit pas considéré par les enseignants comme une approche efficace pour apprendre l’orthographe.

---

<sup>8</sup> Les jeux du volet littéraire de *Vériteck* consistent, par exemple, à associer des lettres et des mots, à décoder ou à identifier des mots au sein de phrases souvent avec le soutien d’illustrations.

### *Contexte d'autoapprentissage*

Les résultats relatifs à l'autoapprentissage ou à l'exposition à l'écrit, tel que défini dans le cadre théorique, montrent que 5,4 % de l'ensemble des commentaires liés aux approches sont consacrés à ce type de pratique. Les contextes d'exposition à l'écrit qui y sont associés sont définis par les enseignants comme étant la lecture faite durant les périodes de bibliothèque ou en classe, les activités qui permettent aux élèves de revoir fréquemment les mots ou encore les moments où les élèves se corrigent lors de productions écrites. Certains enseignants avouent espérer qu'avec tout ce qu'ils mettent en place comme enseignement en lecture et en écriture, les élèves finissent par faire des apprentissages en orthographe.

#### *4.1.2.1.3 Résultats relatifs aux dispositifs*

Les commentaires relatifs aux dispositifs d'enseignement représentent 29,7 % ou 62 énoncés de l'ensemble des 545 commentaires formulés par les enseignants lors des entretiens individuels. Nous avons regroupé les énoncés selon quatre catégories de dispositifs qui ont été établies à partir des propos recueillis. Par ailleurs, une cinquième catégorie relate plutôt les commentaires liés à des confusions terminologiques au regard du concept d'orthographe. Les quatre premières se détaillent de la façon suivante : celles qui concernent les dispositifs qui visent l'utilisation des connaissances, leur verbalisation, la planification du matériel utilisé pour enseigner, notamment, les pratiques visant à solliciter les habiletés métaorthographiques. Le Tableau 4.6 présente la répartition des commentaires en fonction de ces catégories.

Tableau 4.6 Répartition des commentaires selon les catégories liées aux dispositifs d'enseignement

<b>Catégories liées aux dispositifs</b>	<b>%</b>
Utilisation des connaissances	32,4
Planification du matériel	29,3
Sollicitation des habiletés métaorthographiques	18,6
Verbalisation des connaissances	14,2
Commentaires liés à des confusions terminologiques entre orthographe et vocabulaire	5,6

### *Utilisation des connaissances orthographiques*

Cette catégorie concerne les activités mises en œuvre par les enseignants qui permettent aux élèves d'utiliser les connaissances développées ou ciblées par les pratiques enseignantes. Les objectifs liés à l'ensemble des activités sont de permettre aux élèves de se familiariser avec les notions qu'ils ont déjà vues, de développer les réflexes orthographiques appropriés lors de tâches qui concernent les notions abordées, de mieux mémoriser les connaissances ainsi que de renforcer les habiletés à mobiliser les connaissances. Le Tableau 4.7 suivant présente la répartition des commentaires selon les activités énoncées par les enseignants.

Tableau 4.7 Utilisation des connaissances orthographiques

<b>Dispositifs</b>	<b>%</b>
Pratique	42,2
Dictée	40,4
Copie de mots	17,4

Les enseignants (42,2 %) affirment que la pratique ou le réinvestissement des connaissances vues en classe au sein d'activités diversifiées est essentiel au développement de la compétence orthographique. Ils ont proposé divers moyens pour permettre aux élèves d'utiliser les connaissances développées dans le cadre de différentes

activités. Par exemple, certains mentionnent qu'ils privilégient des activités de réinvestissement des mots appris dans plusieurs contextes d'écriture. D'autres suggèrent de faire des rappels fréquents des règles concernées par les mots à apprendre et de réaliser des activités de mémorisation des mots avec les élèves, telles qu'épeler le mot à l'oral de façon à le voir dans sa tête. Plusieurs ont aussi mentionné faire appel à la manipulation des propriétés orthographiques des mots. Le deuxième dispositif le plus commenté dans cette catégorie, celui de la dictée, concerne 40,4 % des commentaires. De ce pourcentage, les données révèlent que la majorité des enseignants (92,3 %) ont recours à ce dispositif comme moyen d'évaluation des apprentissages. L'autre proportion (7,7 %) n'a pas spécifié dans quel but les dictées sont présentées aux élèves. Par exemple, un enseignant mentionne qu'il fait des dictées de temps en temps dans le but de rassurer les parents (6, 3, 5, di). Parmi les énoncés relatifs à la dictée, trois modalités sont proposées : les dictées de phrases (33,3 %), les dictées de mots (23,8 %) ainsi que les dictées sans mention spécifique (42,9 %). Les commentaires semblent indiquer que la pratique de la dictée est, pour une grande part, liée à l'évaluation des apprentissages, mais que les modalités de cette évaluation diffèrent d'un enseignant à l'autre. Enfin, un enseignant mise sur les contextes de production écrite pour vérifier les acquis de ses élèves en matière d'apprentissage orthographique. Finalement, les enseignants mentionnent avoir recours à la copie de mots dans une proportion de 17,4 % comme dispositif d'apprentissage de l'orthographe. Cette pratique consiste, par exemple, à demander aux élèves de copier un mot un certain nombre de fois.

### *Planification du matériel*

La troisième catégorie de dispositifs concerne le choix ou la création de matériels permettant à l'élève de développer ses connaissances orthographiques. 29,2 % des commentaires associés à ces dispositifs d'enseignement concernent les listes de mots à faire apprendre. Nous nous sommes intéressés aux critères sur lesquels s'appuient les enseignants pour élaborer les listes de mots à faire apprendre. Le Tableau 4.8 illustre la répartition des commentaires des enseignants en fonction des critères qu'ils privilégient.

Tableau 4.8 Critères de sélection du matériel pour les listes de mots

Critères de sélection	%	Exemples
Mots liés par le thème	19,2	« Les mots que l'on voit sont choisis selon les thèmes, les saisons. » (14, 9, 3, Imte)
En fonction de la fréquence	10,6	« Les mots sont choisis vraiment par thématique, selon leur fréquence d'utilisation à la lecture et en écriture. » (12, 9, 3, Imfe)
En fonction des textes à lire	10,6	« On part de ces listes. On ajoute quelques mots à partir de nos lectures, de chansons, ou dans les textes. » (2, 9, 3, Iml)
En ordre alphabétique	8,5	« Le seul lien, ils sont en ordre alphabétique. » (13, 9, 3, Imom)
Choix des élèves	8,5	« Avec les lectures de la semaine, ils vont aller chercher eux-mêmes leurs mots. » (14, 2, 3, Imc)
Mots tirés du matériel de maison d'édition	8,5	« ... ils ont une brochure qui vient avec le matériel <i>Mélissa et ses amis</i> , et il y a une liste des mots qui doit avoir été apprise en première année, puis en deuxième année. Donc, à la base, on se sert de ce petit feuillet-là. » (12, 11, 3, Immm)
Mots liés par le son	6,4	« Les mots sont toujours choisis en fonction d'une graphie, par exemple AN. Alors tous les mots contiennent le son. » (6, 1, 3, Im)
En fonction d'une règle	4,3	« Les mots, je les choisis en fonction des propriétés orthographiques des mots. Par exemple avec une règle contextuelle ou avec les sons. » (6, 9, 3, Imre)
En fonction des productions écrites des élèves	4,3	« On part de ces listes. On ajoute quelques mots à partir de nos lectures, de chansons, ou dans les textes (des élèves). » (2, 9, 3, Imp)
Sans précision	19,1	« C'est ma collègue qui m'a donné une liste. Ça, c'est très obscur, ce qu'on doit faire apprendre. » (13, 9, 3, Im)

Les résultats montrent que les enseignants s'appuient, dans la plus grande proportion (19,2 %), sur les thèmes abordés en classe pour élaborer les listes de mots à faire apprendre aux élèves. Par exemple, les élèves auront à mémoriser l'orthographe des mois de l'année, des saisons ou d'animaux. Deux critères obtiennent les mêmes résultats : le choix des mots en fonction de la fréquence (10,6 %) et en fonction des textes à lire (10,6%). Le premier de ces critères amènerait les élèves à développer un ensemble de mots qu'ils rencontrent fréquemment en lecture ou qu'ils sont susceptibles d'utiliser en écriture. Le deuxième vise plutôt à préparer les élèves aux lectures qui leur seront présentées ultérieurement. Au troisième rang viennent les critères basés sur l'ordre alphabétique (8,5 %), le choix des mots par les élèves (8,5 %) ainsi que le recours aux listes proposées, par exemple, dans le matériel provenant de maisons d'édition (8,5 %). Au quatrième rang se retrouve le sous-thème se rapportant aux mots présentant une propriété phonologique (6,4 %) commune aux mots enseignés, par exemple, le son [ã].

Les enseignants élaborent aussi leurs listes selon une propriété orthographique (4,3 %). Par exemple, les mots pourraient se terminer par le même son ou pourraient débiter par une même lettre muette (*hôpital* et *hôtel*). Enfin, le choix des mots est également guidé, dans 4,3 % des cas, en fonction des productions écrites des élèves. Dans ce dernier cas, les élèves étudient des mots qui ont été mal orthographiés dans leurs productions. Une dernière catégorie regroupe, dans une proportion de 19,2 %, des commentaires qui révèlent que plusieurs enseignants ne savent pas vraiment comment les mots de la liste ont été sélectionnés ou la provenance de leurs listes de mots. En résumé, aucun critère n'est clairement défini pour l'enseignement de l'orthographe lexicale.

L'analyse des résultats nous a permis de distinguer plusieurs conditions d'enseignement-apprentissage des listes de mots. La première condition consiste à travailler les mots de la liste (51,1 %) à l'école avec les élèves pour ensuite les faire étudier à la maison. La deuxième, quant à elle, consiste à fournir aux élèves une liste de mots réservée à l'étude à la maison (48,9 %). Ces données montrent que la moitié des enseignants seulement estiment que l'acquisition de l'orthographe des mots doit être accompagnée d'un enseignement. Enfin, les pratiques mises en œuvre en classe pour travailler les mots sont diverses : négociation graphique, enseignement explicite de règles et de constantes pour n'en rapporter que quelques-unes. L'autre moitié mise sur l'autoapprentissage, puisque les élèves auront à revoir les mots chaque soir de la semaine avec ou sans le soutien d'un parent.

#### *Utilisation des habiletés métaorthographiques*

Plusieurs commentaires (18,5 %) liés aux dispositifs d'enseignement se rapportent au développement des habiletés métaorthographiques des élèves. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, les habiletés à réfléchir sur tout objet d'apprentissage favorisent le développement de connaissances et de compétences. Nous avons présenté les habiletés métaorthographiques (Varin, 2012) comme étant la capacité à réfléchir sur l'orthographe et sur les particularités du code. Parmi le pourcentage de ces commentaires, 10 % révèlent le recours aux dispositifs des *Orthographe approchées* et 16,7 % de la

*Négociation graphique* suivant les diverses étapes des deux dispositifs, telles que présentées au chapitre du cadre théorique. Les autres commentaires comportent des interventions qui amènent les élèves à réfléchir sur l'orthographe des mots en particulier afin de construire des connaissances et des stratégies autour des mots. Ces commentaires expriment l'idée selon laquelle les élèves sont amenés à écrire, au tableau ou dans un cahier, des mots dont l'orthographe est ensuite interrogée. Un enseignant rapporte écrire un mot au tableau et demander aux élèves de justifier les raisons pour lesquelles tel mot prend un *p* ou deux *p*, par exemple. La formulation d'hypothèses sur l'orthographe des mots est également une pratique énoncée par les enseignants.

#### *La verbalisation des connaissances*

La verbalisation des connaissances (14,2 %) se définit comme une pratique où l'enseignant demande aux élèves, par exemple, d'expliquer les raisonnements qui les ont conduits à orthographier un mot de telle ou telle façon. Ce dispositif est également mis à contribution au moment d'ateliers permettant de solliciter les processus métacognitifs tels que les *Orthographe approchées* et la *Dictée métacognitive*. Cependant, il ressort des entrevues que les enseignants y ont recours lors d'activités d'observations de phénomènes orthographiques, de découverte de règles relatives à l'orthographe et pour mettre au jour les représentations orthographiques exactes ou erronées des élèves. Les enseignants ont expliqué, par exemple, avoir recours au questionnement de l'orthographe de certains mots dans le but de faire participer davantage les élèves au moment des apprentissages. Ce questionnement qui porte, par exemple, sur une constante orthographique (p. ex. : le son [o] écrit *eau* en fin de mot) ou une lettre muette en position finale (p. ex. : *t* muet de *lait*) incite les élèves à verbaliser leurs connaissances sur les mots.

#### *Confusion terminologique entre orthographe et vocabulaire*

Enfin, la dernière catégorie relevée dans le domaine des dispositifs d'enseignement ne concerne pas spécifiquement les pratiques des enseignants, mais leur conception de

l'orthographe. Il est pertinent de s'intéresser à celle-ci étant donné qu'elle est susceptible de marquer les activités qu'ils proposent aux élèves. 5,6 % des commentaires émis par les enseignants à ce sujet concernent le vocabulaire. Les commentaires issus de cette catégorie suggèrent qu'il existe une confusion chez les enseignants entre *connaissance orthographique* et *vocabulaire*. Précisons qu'il existe certes une relation étroite entre ces deux concepts. Le premier, les connaissances orthographiques, constitue un ensemble de connaissances liées aux propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles. Cet ensemble de connaissances ne peut cependant, à lui seul, être développé même si l'objectif de l'enseignant est de faire apprendre l'orthographe de mots. Ces connaissances orthographiques ou formelles (Daigle, Anctil, Berthiaume et Bruneau, 2015) doivent être mises en lien avec d'autres connaissances d'ordre lexical qui, elles, se rapportent, par exemple, au sens des mots et au contexte d'utilisation, c'est-à-dire un usage approprié du mot exprimant une idée. Le sens d'un mot doit, entre autres, être connu pour être orthographiquement mémorisé (Daigle *et al.*, 2015). Certains commentaires d'enseignants précisent que l'apprentissage de l'orthographe serait facilité par la mise en place de pratiques permettant aux élèves d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire. Cette confusion démontre que la planification de l'enseignement s'appuierait, dans certains cas, sur des critères qui relèvent plutôt de la sémantique que des propriétés du code orthographique. Par exemple, une enseignante rapporte que « Tous les mois, les élèves ont des mots de vocabulaire (mots à orthographier) à apprendre selon les thèmes du mois. » Une autre affirme « travailler par thème (faire apprendre l'orthographe des mots du thème) parce qu'on s'est aperçu que les élèves manquent beaucoup de vocabulaire ». Ainsi, ce dispositif, visant de prime abord un apprentissage orthographique par un regroupement de mots représentant les mois de l'année, privilégie plutôt une catégorisation liée par le sens, soit les 12 mois de l'année, qu'un regroupement lié par une règle, une particularité orthographique ou l'ensemble visuel qui constitue le mot.

## **4.2 Résultats des groupes de discussion**

Dans le but de répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous avons procédé à des groupes de discussion au cours desquels les enseignants devaient définir les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence orthographique. Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus à la suite des deux groupes de discussion. Comme ce fût le cas dans la section précédente portant sur les entrevues individuelles, nous avons regroupé les commentaires des répondants en trois catégories. La première se rapporte aux propriétés visuelles des mots, la deuxième, aux approches éducatives, et la troisième, aux dispositifs. Plus spécifiquement, les participants ont commenté la pertinence de privilégier certaines pratiques (approches et dispositifs) pour l'enseignement des propriétés visuelles. Précisons que les résultats s'appuient sur deux types de données. Ils reposent, d'une part, sur le codage des données de l'enregistrement du groupe de discussion 1 pour lequel un verbatim a été produit. D'autre part, ils reposent sur une synthèse des commentaires des enseignants recueillis lors du deuxième groupe de discussion. Un problème technique n'a pas permis de recueillir les propos des enseignants du groupe de discussion 2 sous la forme d'un enregistrement audio. Cependant, une synthèse des commentaires a été élaborée à partir des notes prises par deux assistantes de recherche lors des rencontres. Ces notes ont permis, somme toute, de formuler des énoncés qui se rapportent aux trois domaines de la recherche.

### **4.2.1 Résultats associés aux commentaires des répondants**

Cette section présente les résultats relatifs au codage des données du groupe de discussion 1 ainsi que la synthèse des commentaires relevés lors de la rencontre du groupe de discussion 2. Par ailleurs, le codage des données du groupe 1 ainsi que la synthèse des commentaires s'appuient sur les trois domaines étudiés, soit les propriétés des mots, principalement visuelles, les approches éducatives et les dispositifs d'enseignement. Le corpus analysé est composé de 140 commentaires. Il se détaille comme suit : onze commentaires (31,4 %) abordent les propriétés visuelles, vingt-neuf

(42,9 %) les approches éducatives et vingt (32,9 %) les dispositifs d'enseignement. Nous présentons la répartition des commentaires codés par domaines au Tableau 4.9 suivant.

Tableau 4.9 Répartition des commentaires relatifs aux domaines

<b>Domaines</b>	<b>%</b>
Approches éducatives	42,9
Propriétés visuelles	31,4
Dispositifs	25,6

Ce tableau montre que les enseignants abordent davantage les approches éducatives visant à enseigner l'orthographe des mots, ce qui avait été remarqué lors de la consultation des résultats des entrevues individuelles. La prochaine section présente les résultats relatifs aux propriétés des mots.

#### **4.2.1.1 Résultats relatifs aux propriétés des mots**

Nous présentons ici les résultats relatifs aux propriétés des mots. Ce relevé, rappelons-le est composé à la fois des commentaires issus du verbatim du groupe de discussion 1, ainsi que des commentaires recueillis à partir des notes de l'assistante de recherche. De la proportion du total de ces commentaires (155 données), nous présentons au Tableau 4.10 ceux qui concernent les propriétés visuelles des mots.

Tableau 4.10 Proportion des commentaires relatifs aux propriétés visuelles

<b>Propriétés visuelles</b>	<b>%</b>
Multigraphémie	38,6
Lettres muettes	22,7
Règles de positionnement	20,5
Frontières lexicales	9,2
Homophonie	4,5
Irrégularités orthographiques	4,5

L'analyse des données montre que les enseignants semblent se préoccuper, en plus grande proportion, de l'enseignement des graphèmes multigraphémiques. De fait, plus du tiers (38,6 %) des commentaires associés à l'enseignement des propriétés visuelles se rapportent à ce phénomène. Par ailleurs, des phonèmes multigraphémiques ne pourraient s'enseigner, selon les enseignants, qu'en utilisant soit, des trucs, comme une histoire, pour se rappeler d'une quelconque lettre muette, ou des activités visant la visualisation de l'orthographe, par exemple, en fermant les yeux et en visualisant le mot. Certains enseignants ne peuvent expliquer comment procéder pour enseigner ces deux phénomènes qui, pourtant, leur semblent essentiels à l'apprentissage de l'orthographe. Les enseignants émettent les mêmes types de commentaires au sujet du phénomène des lettres muettes (22,7 %). Les deux phénomènes réunis comportent plus de 61,3 % de l'intérêt porté à leur enseignement. Par contre, en dernière analyse, aucune proposition de pratique d'enseignement n'est clairement énoncée. À l'opposé des deux phénomènes précédents, pour celui concernant l'enseignement des propriétés qui relèvent des règles de positionnement (20,5 %), les enseignants mentionnent que l'apprentissage de règles permet aux élèves de s'appuyer sur des connaissances qui se verbalisent et qui s'enseignent pour commencer l'apprentissage de l'orthographe qui présente souvent des phénomènes qui ne peuvent souvent pas s'expliquer. Par ailleurs, les enseignants mentionnent que le code comporte de nombreuses exceptions et qu'il faut débiter par les règles les plus stables. Le phénomène des frontières lexicales est commenté dans une proportion de 9,2 %. Cependant, les enseignants affirment que, de façon générale, ce phénomène ne pose pas de problème aux élèves qui suivent une courbe normale du développement de la langue écrite. Enfin, l'irrégularité orthographique et l'homophonie sont commentées dans une proportion de 4,5 %. Selon les enseignants qui en parlent, il faut tenir compte du premier, puisque beaucoup de mots en début d'apprentissage sont irréguliers. Ils mentionnent également le deuxième phénomène en raison des homophones dits pleins (p. ex. : vert / vers). L'enseignement des homophones ne devrait, selon eux, débiter qu'à partir de la 2<sup>e</sup> année. Enfin, mentionnons que les deux autres phénomènes visuels, soit l'idéogramme et la légalité orthographique, n'ont suscité aucun commentaire.

À la fin de l'entrevue de groupe, nous avons demandé aux enseignants de cibler trois propriétés visuelles à enseigner parmi toutes les propriétés visuelles des mots. Cette question spécifique visait à préparer la prochaine phase de la recherche principale FQRSC, soit l'expérimentation d'un scénario d'apprentissage de trois propriétés visuelles. Ainsi, pour chacune des propriétés visuelles, chaque enseignant se prononçait sur l'importance qu'il accordait à son enseignement. Les résultats montrent que la multigraphémie est considérée par la majorité des enseignants comme la propriété la plus importante à enseigner. Ils mentionnent que les phonèmes multigraphémiques doivent être travaillés par catégorie ou par association : les enfants devraient apprendre plusieurs mots contenant le même graphème, au cours d'une même séance d'apprentissage. Les lettres muettes viennent au deuxième rang. Pour certains enseignants, les lettres muettes devraient être maîtrisées dès la première année. Au troisième rang, on retrouve l'irrégularité orthographique. Les enseignants considèrent que plusieurs mots à apprendre sont irréguliers et que les élèves devraient les apprendre *par cœur*. Au quatrième rang se retrouvent les règles de positionnement. Les enseignants expliquent que les enfants peuvent développer des connaissances sur l'orthographe en s'appuyant sur des règles orthographiques qui leur ont été enseignées et sur lesquelles ils peuvent reporter au moment d'émettre des hypothèses orthographiques et ainsi, apprendre de nouveaux mots. Enfin, sur un pied d'égalité, deux autres propriétés se classent au cinquième rang des priorités. Il s'agit de l'homophonie et des frontières lexicales. Aucun des enseignants ne considère que l'idéogramme devrait constituer une priorité dans l'enseignement de l'orthographe.

#### **4.2.1.2 Résultats liés aux approches éducatives**

Le cadre des groupes de discussion nous a amenés à nous intéresser aux approches éducatives à privilégier pour l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Le verbatim et la synthèse des commentaires ont permis de recueillir 60 énoncés portant sur une diversité d'approches. Le Tableau 4.11 suivant présente la répartition des commentaires émis par les enseignants au sujet des approches éducatives.

Tableau 4.11 Répartition des commentaires liés aux approches éducatives

<b>Approches éducatives</b>	<b>%</b>
Enseignement explicite	30
Enseignement stratégique	28,3
Différenciation pédagogique	10
Contexte intégré	6,7
Rétroaction	3,3
Enseignement de règles	3,3
Enseignement de constante orthographique	3,3
Jeu avec une approche en contexte explicite	3,3
Autoapprentissage	3,3
Enseignement par adressage	1,7
Enseignement par assemblage	1,7
Progression de l'apprentissage	1,7
Enseignement par la découverte	1,7
Jeu en contexte implicite	1,7

Ce tableau montre que les enseignants privilégient l'enseignement explicite (30 %) des connaissances liées notamment aux propriétés visuelles. La grande majorité des exemples rapportés par les enseignants portent sur une règle ou une particularité orthographique. L'enseignement de stratégies (28,3 %) est également une pratique mise en œuvre pour aider les élèves à développer des moyens pour apprendre de nouveaux mots. Un enseignant propose, par exemple, l'enseignement d'une stratégie permettant à l'élève de prendre en compte l'aspect visuel des mots. Il suggère d'amener l'élève à raturer les graphies qui se rapportent aux propriétés visuelles des mots ou de planifier un enseignement recourant à une stratégie analogique où il présenterait à l'élève deux mots qui se terminent par une lettre muette non porteuse de sens (p. ex. : dehors et alors). Un autre enseignant suggère de recourir à une stratégie visuelle en citant l'exemple suivant : « J'essaie d'intégrer des petites stratégies, on regarde le mot, on ferme les yeux, on dit les lettres, on écrit le mot avec notre doigt sur le bureau. » La différenciation pédagogique (10 %) s'impose également sur le plan des aménagements de travail (p. ex. : en équipe de

deux ou trois élèves, activités sous forme d'ateliers). L'apprentissage de l'orthographe en contexte intégré (6,7 %) préoccupe également les enseignants. Il leur importe de rattacher les apprentissages orthographiques à la lecture et à l'écriture afin de donner une signification à ces apprentissages. Les résultats suggèrent que l'apprentissage implicite ou l'autoapprentissage (3,3 %) est une approche peu abordée par les enseignants en salle de classe. Aucun exemple ou commentaire explicite n'appuie ce contexte d'apprentissage dans la façon dont il est actualisé en salle de classe. Enfin, le tableau montre que les enseignants évoquent un ensemble varié d'approches éducatives pouvant être mises en œuvre pour faire apprendre l'orthographe des mots et leur aspect visuel. On constate, par ailleurs, que la pratique de l'enseignement par adressage et assemblage (1,7 %), approches abondamment documentées depuis les trois dernières décennies, est abordée au même titre que les approches émergentes telles que la rétroaction (1,7 %) et l'enseignement par la découverte, ce qui tend à confirmer qu'une grande variété d'approches sont connues des enseignants.

#### **4.2.1.3 Répartition des commentaires liés aux dispositifs**

Cette section présente les résultats recueillis sur les dispositifs d'enseignement qu'il serait souhaitable de mettre en œuvre pour enseigner les propriétés visuelles. Parmi les commentaires émis par les enseignants en ce qui a trait aux trois domaines, vingt énoncés se rapportent aux dispositifs. Le Tableau 4.12 présente la répartition des commentaires qui les concernent. Cinq catégories ont été relevées. Il s'agit des habiletés métaorthographiques, de la verbalisation des connaissances, de l'utilisation des connaissances en contexte, du recours à la dictée de mots et, enfin, de la création du matériel pédagogique.

Tableau 4.12 Répartition des commentaires liés aux dispositifs d'enseignement

Dispositifs	%
Sollicitation des habiletés permettant la réflexion et la formulation d'hypothèses (habiletés métaorthographiques)	36,1
Verbalisation des connaissances	36,1
Utilisation des connaissances (la pratique)	22,2
Recours à la dictée	2,8
Planification du matériel	2,8

Les résultats montrent que les enseignants accordent une grande importance aux dispositifs qui permettent le développement des habiletés métaorthographiques (36,1 %) et à la verbalisation des connaissances (36,1 %). En effet, il importe, selon eux, que l'enseignement de l'orthographe passe par une démarche d'enseignement permettant aux élèves de solliciter la réflexion et la formulation d'hypothèses sur la façon dont s'écrivent les mots. Ces opérations mentales, à leur avis, stimulent l'apprentissage de nouveaux mots. Une enseignante affirme que le fait de se poser des questions contribue positivement au développement de la compétence orthographique, et ce, même si les résultats ne sont pas concluants sur le moment. Associée aux habiletés métaorthographiques, on retrouve, dans une même proportion, la verbalisation des connaissances par les élèves. À ce sujet, un enseignant rapporte qu'au sein de ses activités d'apprentissage, telles que les orthographe approchées et la dictée 0 faute, les échanges entre les élèves leur permettent d'expliquer pourquoi ils ont choisi d'écrire les mots de telle ou telle façon. Vient ensuite l'utilisation des connaissances (la pratique) avec un résultat de 22,2 %. Plusieurs commentaires qui y sont associés révèlent l'importance d'un retour sur les connaissances développées sous plusieurs formes d'activités, par exemple, les ateliers d'écriture à l'aide d'estampes et de lettres magnétiques, ou encore la révision des mots à l'aide de jeux. Un commentaire seulement concerne la dictée (2,8 %) comme dispositif d'enseignement. Il semble que, en situation de groupe de discussion, les enseignants se soient davantage attardés aux pratiques

émergentes permettant de développer la compétence orthographique qu'à la pratique de la dictée, traditionnellement utilisée comme dispositif d'apprentissage (Pothier, 1996). Enfin, un commentaire (2,8 %) est relevé au sujet de la planification du matériel et les caractéristiques des mots à faire apprendre, les listes devraient être élaborées, selon les enseignants, en fonction de thématique.

### **4.3 Bilan**

Ce chapitre, qui présente les résultats de notre étude, nous a permis de dresser un portrait des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale en début d'apprentissage de la langue écrite. Cet objectif général découle de la problématique initiale à savoir que les résultats des élèves en orthographe n'atteignent pas le seuil de réussite à la fin de la scolarisation obligatoire. En nous appuyant sur les résultats obtenus par Daigle *et al.* (2013), qui observent que la grande majorité des erreurs, indépendamment du fait que les élèves soient ou non en difficulté, se rapporte aux propriétés visuelles des mots (erreurs visuo-orthographiques et erreurs lexicales), nous avons voulu questionner spécifiquement leur enseignement.

Les résultats que nous avons présentés tout au long de ce chapitre se sont appuyés sur deux objectifs spécifiques concernant l'enseignement des propriétés visuelles. Ainsi, pour répondre à ces deux objectifs, nous avons eu recours à deux conditions de cueillette de données. La première, mise en œuvre par le recours à des entrevues individuelles, nous a permis de répondre à notre premier objectif qui consistait à *Documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et, plus spécifiquement, les pratiques liées aux propriétés visuelles des mots, aux approches éducatives et aux dispositifs dispensés en salle de classe*. La deuxième condition a été réalisée grâce à deux rencontres de groupe, ce qui nous a permis de répondre à notre deuxième objectif, soit *Définir les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence orthographique*. Ci-après, nous résumons sous la forme d'affirmations les résultats saillants de notre étude.

Des résultats relatifs aux entrevues individuelles, il ressort que :

- les propriétés visuelles sont peu connues et peu enseignées;
- les approches éducatives favorisées sont l'enseignement formel explicite des connaissances et l'enseignement de stratégies;
- les dispositifs d'enseignement privilégiés sont le développement des habiletés métaorthographiques et la verbalisation des connaissances;
- le choix des mots à faire apprendre s'appuie sur les thèmes abordés en classe.

Du côté des groupes de discussion, les résultats indiquent que :

- une confusion existe chez les enseignants quant à la compréhension du concept des propriétés visuelles;
- les propriétés visuelles à être enseignées de façon prioritaire sont la multigraphémie, les lettres muettes, l'irrégularité orthographique et les règles de positionnement;
- les enseignants ne savent pas comment enseigner les propriétés visuelles qui ne peuvent être expliquées par une règle ou une constante orthographique;
- l'enseignement explicite est l'approche favorisée par les enseignants;
- les dispositifs à privilégier dans l'enseignement des propriétés visuelles sont ceux permettant la réflexion, la formulation d'hypothèses ainsi que la verbalisation des connaissances;
- les dispositifs des orthographe approchées, de la négociation graphique et de la dictée 0 faute sont recommandés.

Au chapitre suivant, nous tentons de rendre compte des résultats à la lumière des propos tenus dans la problématique et des contenus décrits dans le cadre théorique. Nous pourrions ainsi proposer des explications des phénomènes observés.

## 5. Discussion

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Cette discussion tiendra compte de nos deux objectifs de recherche : documenter les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale du point de vue des propriétés des mots et, plus spécifiquement, des propriétés visuelles, et déterminer quelles sont les pratiques idéales pour l'enseignement de ces propriétés. Il importe de mentionner, d'entrée de jeu, que la première partie de la collecte nous a permis de recueillir des informations permettant de documenter les pratiques des enseignants, mais que la deuxième collecte ne nous a pas fourni les informations escomptées, à savoir, par exemple, quels seraient les approches et les dispositifs qui nous permettraient d'enseigner spécifiquement l'orthographe lexicale en tenant compte non seulement des particularités visuelles des mots, mais aussi de leur aspect global.

Cela dit, ce chapitre est divisé en trois parties en fonction des principaux éléments développés dans le cadre théorique : l'enseignement des propriétés des mots, les approches éducatives et les dispositifs d'enseignement. Tout au long de la discussion, nous tentons de mettre en perspective les résultats obtenus à la lumière des études empiriques présentées dans ce mémoire et en fonction de l'état actuel des connaissances.

### 5.1 Propriétés des mots

Le développement de la compétence orthographique nécessite, entre autres, l'acquisition de connaissances relatives à trois propriétés des mots : phonologiques, morphologiques et visuelles. Depuis, plusieurs décennies déjà, plusieurs chercheurs se sont intéressés au développement de procédures et de connaissances phonologiques (Catach et Aiem, 1978; Demont et Gombert, 2004; Ferreiro, 1980) et morphologiques (Colé, Royer, Leuwers et Casalis, 2004; Daigle, Demont et Berthiaume, 2009). Plus récemment, les propriétés visuelles ont aussi fait l'objet d'études (Daigle, *et al.*, 2016; Daigle et Bastien, 2015). Nos résultats de recherche, en lien avec l'enseignement des trois propriétés des mots, nous

permettent de constater que les enseignants possèdent des connaissances sur les propriétés phonologiques et morphologiques, puisque le relevé des entrevues démontre qu'ils les enseignent. Par contre, du côté des propriétés visuelles, nos résultats révèlent plutôt qu'elles sont peu enseignées, que leurs caractéristiques sont méconnues et que le concept même de propriétés visuelles n'est pas clair pour les enseignants. Nous abordons, dans les prochains paragraphes, des exemples qui témoignent de ces constatations. Cependant, avant de ce faire, nous traiterons des procédures ainsi que des propriétés phonologiques et morphographiques.

Concernant l'enseignement des procédures et des propriétés phonologiques, une première observation est à noter, d'abord, sur l'enseignement de la conscience phonologique. À ce sujet, les résultats montrent que les enseignants abordent l'enseignement des propriétés phonologiques par le biais de la conscience phonologique, mais que les objectifs relatifs aux activités travaillant ce type de conscience dans l'enseignement de l'orthographe lexicale sont méconnus des enseignants ou, à tout le moins, mal interprétés. Ainsi, malgré le fait qu'ils considèrent très majoritairement que la conscience phonologique joue un rôle important dans le développement de la compétence orthographique, en particulier au premier cycle du primaire, aucun d'entre eux n'a été en mesure de préciser son rôle. De plus, les activités proposées par les enseignants concernant la conscience phonologique se rapportent en grande partie à des activités écrites (p. ex. : dictée métacognitive, rédaction de phrases, association de différentes graphies pour un phonème, etc.). Ces activités portent sur le recours aux procédures graphophonologiques plutôt qu'à la conscience phonologique. Or, la conscience phonologique constitue une compétence préalable à la mise en application des procédures graphophonologiques qui, elles-mêmes, favorisent le développement de la compétence orthographique (Daigle *et al.*, 2012). Inversement, le développement de la compétence orthographique favorise les procédures phonologiques et graphophonologiques (Demont et Gombert, 2004). La conscience phonologique demeure l'indicateur le plus fort et le plus documenté quant à la facilité avec laquelle les élèves entrent dans l'écrit (Fayol et Jaffré, 2008; National Early Literacy Panel, 2008; Siegel, 2003; Snowling, 2000). Cependant, il importe de différencier les habiletés en conscience phonologique de celles liées aux procédures graphophonologiques afin que

les contenus d'enseignement ciblés par les activités d'apprentissage atteignent les objectifs réellement poursuivis en matière de développement de la compétence orthographique. Plus spécifiquement, cela signifie que pour pouvoir faire des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, ou entre les phonèmes et les graphèmes, les élèves doivent être sensibles aux phonèmes. Il est donc nécessaire que les enseignants sachent différencier ces deux types d'activités.

Outre les connaissances phonologiques et graphophonologiques, les connaissances morphologiques contribuent également au développement de la compétence orthographique (Treiman et Bourassa, 2000). Des études (Deacon, 2008; Nunes, Bryant et Olsson, 2003; Pacton et Deacon, 2008) ont montré que la prise en compte de la famille morphologique d'un mot peut aider l'élève à émettre des hypothèses sur la terminaison des mots constitués de lettres finales muettes (Casalis, 2003). Nos résultats montrent que les enseignants sont d'avis qu'il faut développer ce type de connaissances. D'ailleurs, parmi les trois propriétés, ce sont celles-ci qui obtiennent la plus grande proportion des commentaires. Plusieurs d'entre eux montrent que les propriétés morphologiques sont enseignées par le biais de raisonnements qui permettent d'aborder les lettres muettes porteuses de sens grâce au recours aux mots de même famille (p. ex. : lait, laitier, laiterie) et par une procédure analogique qui permet de réaliser ces associations. Enfin, les résultats révèlent que plusieurs enseignants considèrent que les propriétés morphologiques ne devraient pas être enseignées de façon formelle en début d'apprentissage de la langue écrite étant donné la complexité orthographique de certains morphogrammes, par exemple, le redoublement du *t* de *chatte* par rapport au *t* simple de *chaton*. Aucun exemple d'activité n'est cité par les enseignants à ce sujet mis à part quelques commentaires concernant le fait qu'ils mentionnent parfois de façon directe et spontanée la famille morphologique d'un mot lors de la présentation de mots à l'étude. Ainsi, le fait de ne pas enseigner de façon systématique la morphologie au 1<sup>er</sup> cycle corrobore les affirmations de Brissaud (2000) selon lesquelles l'acquisition des formes morphologiques nécessite un apprentissage progressif accompagné d'activités réflexives et de verbalisation des connaissances sur plusieurs années. En revanche, d'autres travaux montrent que les enfants sont, dès un jeune âge, sensibles à la structure morphologique

des mots (Berthiaume et Daigle, 2014; Casalis et Louis-Alexandre, 2000; Marec-Breton, 2003). Ces travaux laissent croire qu'il serait possible de sensibiliser les élèves à la morphologie des mots au cours des premières années de scolarisation.

Au-delà des connaissances phonologiques, dont le recours ne permet que d'orthographier 50 % des mots (Véronis, 1988), et des connaissances morphologiques, la prise en compte des propriétés visuelles est aussi nécessaire. D'ailleurs, des résultats de recherche récents (Daigle *et al.*, 2016) indiquent que les principales difficultés en orthographe lexicale relèvent de la maîtrise des propriétés visuelles des mots. Nos résultats de recherches sur l'enseignement de ces propriétés révèlent qu'elles sont méconnues des enseignants, qu'elles sont peu enseignées et que le concept même de propriétés visuelles ne leur est pas familier.

En effet, plus de la moitié des commentaires portant sur la description de pratiques relatives aux phénomènes visuo-orthographiques décrivaient, en réalité, un enseignement des propriétés phonologiques ou morphologiques. Par exemple, un enseignant rapporte au sujet de l'enseignement de la règle de positionnement, qui constitue l'un des phénomènes visuo-orthographiques, que : « Il faut l'enseigner. Moi, j'utilise *Le village des sons* (et les histoires qui traitent des graphèmes) *ON* et *OM*. » L'exemple cité se rapporte, de prime à bord, aux propriétés phonologiques et à la possibilité qu'un son puisse s'écrire de deux façons. Ce qu'il faut comprendre de l'aspect visuel des mots relativement à l'exemple de l'enseignant, c'est que la conversion de la lettre *N* en *M* n'occasionne aucun changement phonologique. En d'autres termes, aucune procédure phonologique n'est nécessaire pour orthographier le graphème correctement. Cependant, une procédure visuelle est nécessaire pour mémoriser l'orthographe d'un mot tel que *pompier* ou *bombe*. Pour que cet exemple se rapporte effectivement à un enseignement lié aux propriétés visuelles, l'enseignant aurait pu questionner ou faire observer l'environnement orthographique du mot, c'est-à-dire les lettres qui se situent immédiatement autour du graphème *ON*. L'aspect et les caractéristiques visuels du mot auraient été alors pris en compte pour amener les élèves à s'approprier cette règle de positionnement.

Cette méconnaissance du concept de propriétés visuelles est également illustrée par plusieurs autres propos. Un enseignant rapporte, par exemple, au sujet du phénomène visuo-orthographique des lettres muettes non porteuses de sens, que : « Il faut rendre l'enseignement le plus explicite possible en faisant relever le /t/ de lait » et en l'associant à sa famille (p. ex. : laitier). Ce commentaire aborde un phénomène morphogrammique et non visuo-orthographique. Du côté de la multigraphémie, plusieurs commentaires font référence à l'enseignement des mots comportant des variations graphémiques, ce qui se rapporte effectivement aux particularités orthographiques des mots. Quelques enseignants disent présenter des listes de mots composés d'un même graphème (p. ex. : *eau* : *gâteau*, *radeau* ou la graphie *au* : *chaud*, *landau*) ou partageant des traits communs, ce qui démontre qu'ils sont sensibles au fait de faire prendre conscience aux élèves des différentes graphies possibles et des particularités du code. Cependant, ils abordent, de façon générale ces variations en s'appuyant d'abord sur un phonème en particulier. Ainsi, les enseignants confondent l'enseignement des correspondances graphophonémiques, qui relèvent de procédures graphophonologiques, et celui de la multigraphémie, qui relève de procédures visuo-orthographiques.

Malgré leur méconnaissance des caractéristiques des propriétés visuelles (Daigle et Bastien, 2015), les enseignants reconnaissent l'importance d'aborder l'enseignement de l'aspect visuel des mots. Ils se sont prononcés sur les phénomènes à enseigner prioritairement. Il s'agit de la multigraphémie, des lettres muettes, des règles de positionnement, des frontières lexicales, de l'homophonie et de l'irrégularité orthographique. Par contre, cette prise de position n'est que très rarement appuyée par des pratiques d'enseignement s'y rapportant. C'est le cas, par exemple, pour irrégularité orthographique. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les mots irréguliers sont composés de graphies exceptionnelles et qu'aucune règle, constance ou stratégie analogique ne peut soutenir l'apprentissage de leur orthographe (Daigle, Costerg, Plisson, Ruberto et Varin, 2016). Par conséquent, plus de la moitié des enseignants ont affirmé que les mots irréguliers doivent être appris *par cœur*. Cela traduisant le fait que, pour les enseignants rencontrés, les mots irréguliers ne pourraient pas être enseignés de façon formelle et explicite. De la même façon, la plupart des enseignants ne peuvent concevoir

la façon d'enseigner la multigraphémie. Encore une fois, le graphème spécifique (ex.: an de manteau) doit être appris *par cœur* selon eux. Par ailleurs, quelques-uns associent l'enseignement de cette propriété à l'enseignement des régularités orthographiques. Ils soulignent, par exemple, qu'on pourrait dire aux élèves que, lorsqu'ils entendent [f], ils peuvent tenter d'écrire /f/, puisque cette graphie est utilisée dans 90 % des cas au détriment de /ph/ ou de /ff/. Cet exemple démontre une certaine compréhension des particularités sublexicales du code, mais ne correspond pas toujours à une prise en compte idéale des propriétés visuelles des mots (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). En fin de compte, il importe, nous semble-t-il, que les enseignants développent des connaissances en ce sens afin qu'ils puissent être en mesure de planifier leur enseignement de façon encore plus éclairée.

La présente recherche a permis de constater que les enseignants ont recours, et ce, de façon unanime, aux propriétés phonologiques et morphologiques ainsi qu'aux stratégies, ou à certaines stratégies, qui s'y rapportent pour développer la compétence orthographique des élèves. D'ailleurs, un bon nombre d'études sur le sujet ont démontré l'implication obligatoire des propriétés phonologiques (Share, 1995, 1999, 2004) ainsi que la contribution complémentaire des propriétés morphologiques (Casalis et Colé, 2009) dans le développement de l'écrit. Les résultats discutés jusqu'ici ne sont pas surprenants lorsqu'on les considère dans le cadre des connaissances actuelles sur le développement de l'orthographe. En général, les auteurs ne se sont intéressés qu'aux phénomènes graphophonologiques. Dans certains cas, les travaux ont porté sur les aspects morphogrammiques de l'orthographe. Les modèles développementaux sont aussi plus ou moins clairs quant au rôle des propriétés visuelles des mots dans le développement de la compétence orthographique. Les travaux de Besse (2000) et de Ferreiro (1988), par exemple, témoignent d'une certaine prise en compte de l'aspect visuel des mots, mais n'expliquent pas clairement comment se développent ces propriétés et comment les aborder, chacune, distinctement. C'est sans doute au Québec qu'on s'y attarde le plus. Les travaux de Daigle et Montésinos-Gelet (2013), en particulier, font l'objet d'études ciblées sur le sujet.

La section qui suit aborde les résultats sous un autre angle, soit celui des approches éducatives.

## 5.2 Approches éducatives

L'apprentissage de l'écrit ne se réalise pas de façon spontanée même si certaines connaissances peuvent être acquises implicitement (Pacton *et al.*, 2001). C'est grâce à l'intervention de l'adulte, qui aborde un enseignement explicite ou direct (Fayol et Jaffré, 2008; Fayol, Grimaud et Jacquier, 2013; Gombert, 2003), en contexte formel pour la plus grande part, que l'élève peut développer sa compétence orthographique. Par ailleurs, l'exposition à l'écrit par un processus d'autoapprentissage (Foucambert, 1976; Share, 2004, 2008) peut aussi contribuer à ce développement, mais dans une moins grande mesure. Nous discutons des résultats de ces deux contextes dans les prochains paragraphes. L'enseignement explicite de connaissances est, par contre, principalement abordé, puisque cet aspect constitue l'un des points saillants relevés dans cette étude au sujet des approches pédagogiques.

Une première approche abordée dans le cadre théorique est celle de l'enseignement/apprentissage en contexte informel, c'est-à-dire par le biais de l'autoapprentissage, de l'exposition à l'écrit (Share, 1995, 2004) et du jeu (Vauthier, 2006). Les résultats de recherches suggèrent que les enseignants sont d'avis que la compétence orthographique se développe notamment grâce aux rencontres répétées avec l'écrit. Dans cette présente étude, peu de commentaires font l'éloge des bienfaits de l'autoapprentissage lorsqu'on questionne les enseignants à ce sujet. Est-ce parce que les enseignants ne connaissent pas ou ne reconnaissent pas les contributions de l'exposition à l'écrit sur le développement de la compétence orthographique ? Inciteraient-ils davantage leurs élèves à être en contact fréquent avec l'écrit s'ils savaient, par exemple, que des contacts répétés en lecture et en écriture permettent de renforcer les relations entre les constituants phonologiques et orthographiques des mots ? Une intervention pédagogique en ce sens engendrerait-elle, au fil du temps, la création de représentations orthographiques plus stables et plus précises (Écalle et Magnan, 2002; Share, 2004) ? Du

côté du jeu, les résultats révèlent que ce dispositif est peu exploité en salle de classe par les enseignants qui ont participé à cette étude, à tout le moins, dans les activités qu'ils proposent en vue du développement de la compétence orthographique. Cependant, les enseignants accueillent positivement l'idée selon laquelle le jeu peut être porteur d'apprentissages linguistiques, cognitifs et affectifs. En effet, puisqu'il est dépourvu de contraintes associées aux résultats académiques, il permet de varier les contextes d'apprentissage, de réinvestir les connaissances des élèves et de favoriser la mémorisation de ces connaissances par la répétition (Vauthier, 2006). Cela dit, ce contexte semble très peu utilisé en salle de classe, même s'il représente une avenue intéressante dans le développement de la compétence orthographique. Par contre, lorsqu'il est demandé spécifiquement aux enseignants de proposer des jeux qui pourraient être adaptés au contexte de l'enseignement-apprentissage des propriétés visuelles et de l'aspect visuel des mots, ils suggèrent des activités telles que le bingo, le bonhomme pendu, le *mastermind* et plusieurs autres.

Du côté de l'enseignement formel et explicite des connaissances orthographiques, des études portant sur l'enseignement explicite de l'orthographe (Arra et Aaron, 2001; Butyniec-Thomas et Woloshyn, 1997; Fayol *et al.*, 2013; Gombert, 2006; McMurray, 2006) ont montré que cette approche favorise le développement de la compétence orthographique. La conception de l'enseignement explicite que nous avons adoptée dans ce mémoire est assez large dans la mesure où elle n'est pas limitée à considérer uniquement l'enseignement explicite selon les 4 étapes établies par Boyer (1993), c'est-à-dire à une mise en œuvre systématique du *Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ?*. Nous avons considéré toute action pédagogique telle que le modelage de pratiques réflexives sur la langue écrite, le questionnement des élèves, la verbalisation de connaissances et de stratégies comme une pratique explicite. Nos résultats montrent que les enseignants disent favoriser le recours à ce type de pratiques. Ils encouragent, par exemple, les élèves à se questionner sur l'orthographe des mots selon leurs particularités orthographiques et ils leur enseignent certaines stratégies pour mémoriser les mots ou récupérer en mémoire leur orthographe. Cet enseignement est accompagné d'explications, de démonstrations ou d'exemples et il favorise souvent la coopération et l'autonomie. Ainsi, ce que les

enseignants affirment au sujet de leur conception de l'apprentissage en contexte formel explicite s'arrime avec les résultats des études précitées et, particulièrement, d'une recherche récente menée par Fayol, Grimaud et Jacquier (2013). En effet, au terme de leur expérimentation, ces auteurs ont montré que l'enseignement explicite influence positivement les performances en orthographe lexicale des élèves à court, moyen et long terme. Cependant, nous avons pu observer lors de notre étude que, bien que ce soit le cas, ces pratiques ne sont pas systématiques et qu'elles varient grandement d'un enseignant à l'autre.

Les résultats des entrevues individuelles laissent entendre que seulement la moitié des enseignants consultés estiment que l'acquisition de l'orthographe des mots doit être accompagnée d'un enseignement formel. En effet, tous les enseignants ont déclaré faire apprendre des mots sous forme de listes. Par contre, seule la moitié d'entre eux a mentionné que les mots de ces listes sont enseignés explicitement à l'école. Dans ce cas, chaque mot est enseigné de manière formelle et les élèves sont ensuite invités à les étudier à la maison. L'autre moitié des enseignants présente une liste de mots à apprendre, qui sont uniquement étudiés à la maison. Il semble donc que les mots donnés à l'étude à des fins de mémorisation et d'évaluation ne soient pas, dans une grande proportion, enseignés explicitement. Comment peut-on s'attendre à ce que les connaissances et les stratégies liées au code orthographique soient alors apprises ou réinvesties à la maison s'il n'y a pas eu, au préalable, une sensibilisation aux propriétés des mots à apprendre, aux règles, aux irrégularités, bref, aux particularités des mots ? À des fins de comparaison, l'étude de Mansour (2012) a montré que 94,1 % des enseignants sondés ont déclaré soumettre régulièrement aux élèves des mots à étudier à la maison seulement, et que 74,6 % d'entre eux évaluent les mots à l'aide d'une dictée sans avoir préalablement travaillé les mots en classe avec les élèves. Les résultats de la présente étude sont donc encourageants dans la mesure où nous pouvons penser que de plus en plus d'enseignants (environ 50 % dans le cas de cette étude) enseignent explicitement les mots que les élèves doivent apprendre. Il importe cependant de mentionner que les participants à cette étude avaient, pour la plupart, complété une formation en adaptation scolaire, obtenu un diplôme complémentaire en didactique ou avaient participé à des

ateliers de formation continue et donc, que les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants montréalais.

Une grande proportion des commentaires liés à l'enseignement de l'orthographe lexicale porte sur l'enseignement de stratégies orthographiques, ce qui corrobore les propos de certains chercheurs sur le fait qu'en début d'apprentissage de l'orthographe, la compétence orthographique est en développement et le traitement des mots, en lecture ou en écriture, n'est pas encore automatisé : le recours à un ensemble de stratégies compensatoires est nécessaire (Ruberto, Daigle et Ammar, 2016). À ce stade de l'apprentissage, les stratégies syllabiques, graphophonémiques et analogiques basées sur les propriétés phonologiques des mots sont les plus susceptibles d'être employées (Gray-Carpentier et Charron, 2012). Cela a d'ailleurs pu être observé par le biais des résultats de cette étude, puisque ceux-ci montrent que les stratégies phonologiques sont effectivement celles qui sont les plus enseignées. Outre les stratégies phonologiques, les stratégies de dépannage sont aussi souvent enseignées formellement. Cet enseignement fournit des trucs à l'élève pour mémoriser l'orthographe des mots (p. ex. : *toujours* prend toujours un -s). Également, les stratégies analogiques et les stratégies visuelles semblent être peu exploitées en classe. Selon Ruberto *et al.* (2016), ce sont les stratégies visuelles qui sont les plus corrélées à la réussite en orthographe. Des efforts visant à rendre accessibles les résultats de recherches récentes permettraient peut-être de changer le portrait des pratiques enseignantes en matière d'enseignement de l'orthographe en privilégiant, notamment les pratiques d'enseignement des propriétés visuelles.

Enfin, les études que nous avons présentées précédemment dans ce mémoire (Arra et Aaron, 2001; Butyniec-Thomas et Woloshyn, 1997; Fayol *et al.*, 2013; McMurray, 2006) et qui ont montré les effets de l'enseignement explicite de l'orthographe sur le développement de la compétence orthographique ne se sont pas attardées à l'enseignement des propriétés du code orthographique, particulièrement à l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Des études complémentaires visant à tester les effets d'un enseignement des propriétés visuelles des mots sur la compétence orthographique permettraient certainement une avancée sur le plan scientifique et seraient susceptibles de

suggérer le renouvellement des pratiques pédagogiques. Nous pouvons cependant croire que l'enseignement formel explicite des propriétés visuelles contribuerait à développer une compétence accrue en matière d'orthographe lexicale.

### 5.3 Dispositifs d'enseignement

Les dispositifs d'enseignement peuvent être décrits comme un ensemble d'activités permettant à l'élève de s'appropriier un objet d'apprentissage, l'écrit dans notre cas, de façon contextualisée et significative. Dans cette recherche, nous avons proposé notamment le jeu, la démarche des *Orthographes approchées* (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006) et les *Ateliers de négociation graphique* (Hass et Lorrot, 1996; Hass et Maurel, 1999). Les deux derniers dispositifs, de par leur approche inductive, permettent à l'élève de développer des connaissances et des stratégies orthographiques ainsi que des habiletés métaorthographiques (capacité à réfléchir sur la langue écrite) considérées comme essentielles dans l'atteinte d'une compétence orthographique (Varin, 2013). Notre recherche a présenté ces dernières démarches, puisque les études visant à mettre en avant des propositions didactiques liées à l'enseignement de l'orthographe dans une perspective novatrice sont rares. Les dispositifs comme les *Orthographes approchées* et les *Ateliers de négociation graphique* ont été testés en salle de classe et les résultats de ces études montrent leurs effets positifs sur le développement de l'orthographe (Charron 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cependant, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée, de manière précise, aux propriétés des mots en suivant la vision qui est proposée dans ce mémoire. Du côté du jeu, aucune étude connue n'a, à ce jour, mesuré ses effets sur le développement de la compétence orthographique. Ce dispositif peut cependant s'avérer intéressant dans une perspective de mémorisation des connaissances orthographiques grâce à l'intérêt et à la motivation que celui-ci peut susciter chez les élèves (Musset et Thibert, 2009).

Parmi les dispositifs précités, les enseignants ont rapporté avoir recours aux dispositifs des *Orthographes approchées* et des *Ateliers de négociation graphique* dans leur enseignement sans toutefois préciser si toutes les étapes de chacune des démarches

étaient bel et bien mises en œuvre. De plus, ils ont souligné la pertinence de ces dispositifs pour enseigner les propriétés visuelles des mots. Ils estiment que la prise en compte des connaissances antérieures des élèves, la verbalisation de leurs conceptions et la possibilité de raisonner au sein d'une démarche de résolution de problèmes pourraient certainement favoriser le développement de la compétence orthographique. Les recommandations issues des groupes de discussion vont également en ce sens en proposant, à plus de 72,2 %, comme pratiques idéales un enseignement basé sur la sollicitation des habiletés permettant la réflexion et la formulation d'hypothèses (habiletés métaorthographiques) et la verbalisation des connaissances.

Par contre, les résultats obtenus lors des entretiens individuels ne plaident pas en faveur d'un dispositif en particulier, mais fournissent des pistes à considérer pour la mise en place de pratiques visant l'apprentissage de l'orthographe. Les enseignants suggèrent, par exemple, de favoriser les groupements d'élèves (par trois) de même compétence écrite afin que tous puissent avoir un droit de parole et ainsi développer leur métalangage. Pour eux, il importe que tous les élèves aient l'occasion de s'exprimer, de réfléchir, d'émettre des hypothèses, de verbaliser leurs connaissances et leurs opinions, des éléments essentiels au développement d'habiletés métaorthographiques (Varin, 2013), ce qui nous apparaît très favorable à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe (Boyer, 1993; Goigoux, 2004; Tomlinson et McTighe, 2010). Il est aussi proposé d'utiliser du matériel qui touche l'aspect visuel des mots et qui favorise la manipulation des lettres dans les mots à apprendre (p. ex. : un tableau et des lettres aimantées, de la pâte à modeler, etc.) lors des activités portant sur l'orthographe.

Le dispositif le plus répandu, selon les résultats obtenus dans la première partie de la collecte, porte sur le recours aux listes de mots à faire apprendre aux élèves, contrairement à la deuxième partie de la collecte qui n'aborde que très peu ce dispositif (2,8 %). Pour les enseignants qui ont participé à cette étude, les mots donnés à l'étude font l'objet d'une évaluation hebdomadaire à l'aide d'une dictée. Ce dispositif est très répandu dans tous les milieux (Graham, Morphy et Harris, 2008; Mansour, 2012). Au-delà de la pratique associée à la dictée, il importe d'interroger le contenu de ces listes

ainsi que les critères qui permettent aux enseignants de choisir les mots à faire apprendre. Avant la publication de la liste orthographique (MELS, 2014), aucun critère n'était suggéré aux enseignants pour le choix des mots à faire apprendre. Les enseignants élaboraient, et élaborent encore aujourd'hui, tant bien que mal, leurs listes en s'appuyant sur diverses sources. Les études empiriques (Fresch, 2003; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001) portant sur les pratiques déclarées des enseignants ont montré que ces derniers avaient recours aux programmes commerciaux (p. ex. : *Houghton Mifflin*, *Scholastic Spelling*, *Sitton Spelling*, *Words Their Way* et *Treasures*), aux manuels scolaires, aux productions écrites des élèves et aux ouvrages de littérature de jeunesse pour sélectionner les mots à faire apprendre. Les résultats obtenus dans la présente étude montrent que la majorité des enseignants s'appuient sur les mêmes sources et que certains élaborent leurs listes selon les thématiques vues en classe. Cependant, les commentaires portant sur l'élaboration des listes de mots à partir de ces thématiques démontrent qu'il existe une confusion chez les enseignants entre connaissances orthographiques et vocabulaire. Ce que l'on comprend de ces commentaires est que les enseignants présentent le plus souvent des mots liés au vocabulaire et demandent aux élèves d'intégrer, généralement par eux-mêmes, l'orthographe de ces mots. Cette confusion vocabulaire/orthographe n'est probablement pas sans effet sur les apprentissages orthographiques des élèves. Évidemment, cette affirmation mériterait d'être formellement étudiée. Dans tous les commentaires analysés pour cette étude, aucun ne nous permet de croire que les enseignants prennent en compte les propriétés visuelles de mots lors du choix des mots à faire apprendre. Il est possible que cette absence de focalisation sur les propriétés visuelles des mots puisse rendre compte des difficultés des élèves associées à ces propriétés.

Au premier cycle, les enseignants proposent une variété d'activités associées à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Parmi les objets d'apprentissage, on relève les pratiques liées à la conscience phonologique, aux correspondances graphophonologiques, à la sensibilisation à la structure morphologique des mots et au développement des habiletés métaorthographiques. Ces pratiques sont également présentées dans des documents ministériels tels que le *Programme de formation à école québécoise* (MELS

2001), la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009b) et la *Liste orthographique* (MELS, 2014). Les pratiques enseignantes sont donc en accord avec les prescriptions qui se retrouvent dans les documents ministériels.

## Conclusion et limites

Malgré l'intérêt et la pertinence des données obtenues dans cette étude, cette dernière comporte certes des limites. La plus importante d'entre elles est que les résultats obtenus ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants des écoles primaires de Montréal, car nous avons un nombre restreint de participants, soit 16 au total. Une recherche de plus grande envergure permettrait de recueillir les conceptions d'un plus grand nombre d'enseignants. Par ailleurs, la présente recherche a été menée à l'aide d'entretiens semi-dirigés, ce qui avait pour avantage de permettre aux enseignants de s'exprimer librement en contexte d'échanges d'idées et de recueillir, de façon plus précise que ne l'aurait fait un questionnaire à lui seul, les conceptions et les connaissances des enseignants ainsi que d'approfondir les points de vue sur la question. Enfin, une seconde limite est liée au fait que nous avons recueilli les pratiques déclarées des enseignants, sans avoir eu recours à des périodes d'observations directes, en salle de classe, ce qui ne nous a pas permis de les comparer aux pratiques effectivement mises en œuvre en salle de classe. Par ailleurs, ces pratiques rapportées, de par leur description, couvrent une partie des pratiques qui pourraient certainement être observées en salle de classe (Clanet, 2001).

Malgré ces limites, rappelons que les enseignants ne disposent que peu de balises en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale. Celles-ci n'ont jamais été claires ni explicites, et ce, malgré les documents ministériels à la disposition des enseignants. Ce point de vue nous a amenés à établir des objectifs de recherche concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe lexicale, puisque peu d'études ont abordé cette question et donc, que peu d'informations sont disponibles au sujet des pratiques des enseignants en ce sens. Ainsi, deux orientations ont été établies. La première est de documenter les pratiques d'enseignement des propriétés des mots, en particulier les propriétés visuelles, les approches éducatives et les dispositifs auxquels les enseignants ont recours. La seconde visait à recueillir les pratiques idéales d'enseignement des propriétés visuelles.

L'analyse des résultats a montré que les pratiques enseignantes sont variées tant du côté des approches éducatives et des dispositifs d'enseignement, que de celui des activités visant les propriétés des mots écrits. Par contre, pour ce qui est de l'enseignement des propriétés visuelles, nous constatons qu'elles sont très peu connues des enseignants et que, conséquemment, elles sont peu enseignées explicitement. Il s'avère essentiel que les résultats des études récentes en matière de maîtrise des propriétés visuelles des mots par les élèves soient partagés au sein des milieux scolaires.

Enfin, cet exposé a permis de dresser un portrait de l'enseignement de l'orthographe lexicale qui nous amène à proposer quelques recommandations :

- préciser le contenu de l'enseignement de l'orthographe lexicale, notamment en matière de propriétés visuelles;
- favoriser la formation continue afin que les enseignants s'approprient les nouvelles données de la recherche au sujet de l'enseignement des propriétés des mots;
- permettre le développement de nouvelles connaissances portant sur le développement de la compétence orthographique du point de vue des propriétés des mots, des approches ainsi que des dispositifs qui favorisent le mieux les apprentissages.

Ces recommandations pourraient être bénéfiques et pertinentes non seulement du côté de l'enseignement primaire, mais également pour l'enseignement secondaire. Elles permettraient ainsi de répondre à la problématique de la continuité de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale au secondaire.

Cela nous amène à poser les questions suivantes : Considère-t-on, au secondaire, que l'apprentissage des connaissances et des stratégies nécessaires à la production des mots écrits a été réalisé au primaire? Croit-on que cet apprentissage n'a pas besoin d'être poursuivi au secondaire? Si l'enseignement des stratégies orthographiques et des propriétés des mots était mis en œuvre de façon plus formelle et explicite au primaire, est-ce que les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire seraient plus performants en orthographe lexicale? Ces questions pourraient certainement être abordées auprès des enseignants et spécialistes

de l'enseignement de la langue écrite de tous les niveaux scolaires afin de développer une compréhension commune des facteurs qui contribueraient à développer chez nos élèves la compétence orthographique et, dès lors, modérer les reproches qui leur sont adressés depuis la création des référentiels de la langue écrite.

Enfin, afin d'approfondir les travaux sur la question de l'enseignement des propriétés visuelles des mots, il serait intéressant de procéder à l'étude de leur l'enseignement, puisque nous avons pu constater, dans notre recherche, qu'elles sont méconnues des enseignants. Cette méconnaissance a certainement contribué à ce que les enseignants ne puissent rapporter adéquatement leurs pratiques en ce sens. Par ailleurs, une étude ayant comme objectif d'observer les pratiques d'enseignement de l'orthographe et des propriétés visuelles permettrait peut-être de voir que les enseignants les enseignent davantage qu'ils ne le croient. De plus, dans la perspective d'évaluer la pertinence d'enseigner les propriétés visuelles, un programme visant l'enseignement de ces propriétés pourrait être expérimenté en salle de classe afin de valider la pertinence de former les enseignants sur le sujet et de mesurer l'impact de leur enseignement des propriétés visuelles sur le développement de la compétence orthographique.

## Bibliographie

- Abrami, P.C. (2008). Dropout Prevention systematic. Montréal : Québec : Review-Preliminary Final report, FRQSC.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. Association pour la recherche qualitative, 28(1).  
Repéré à [www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html)
- Arra, C. T. et Aaron, P. G. (2001). Effects of psycholinguistic instruction on spelling performance. *Psychology in the Schools*, 38(4), 357-363.
- Berninger, V. et Fayol, M. (2008). Why spelling is important and how to teach it effectively. *Encyclopedia of language and literacy development*.
- Barret, J. (1978). *Cloudy With a Chance of Meatballs* : Edition Scholastic.
- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(2), 1-14.
- Berthiaume, R. et Daigle, D. (2014). Are dyslexic children sensitive to the morphological structure of words when they read? The case of dyslexic readers of French. *Dyslexia*. 20, 241-260.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 17-22.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illétrisme*. Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris*. Paris : Magnard.
- Bézu, P. (2009). Construction des premières compétences orthographiques: proposition d'un schéma explicatif. *Revue française de pédagogie*, (3), 5-17.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?: efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blachowicz, C. L. (1987). Vocabulary Instruction: What Goes on in the Classroom? *Reading Teacher*, 41(2), 132-137.
- Bosse, M.-L., Valdois, S. et Tainturier, M.-J. (2003). Analogy without priming in early spelling development. *Reading and Writing*, 16(7), 693-716.

- Bourassa, D. et Treiman, R. (2003). Spelling in children with dyslexia: Analyses from the Treiman-Bourassa early spelling test. *Scientific studies of reading*, 7(4), 309-333.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 23-37.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture : modèles d'activités d'enseignement*. Boucherville : Graficor.
- Brissaud, C. (2000). Acquisition de la morphologie verbale à l'oral et à l'écrit : convergences et débats? *Lidil*, 22.
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, (2), 5-20.
- Brougère, G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose ? *Les cahiers pédagogiques*, (448), 11-12.
- Bru, M. et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (5), 97-109.
- Bryant, P., Nunes, T. et Bindman, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing*, 12(3-4), 253-276.
- Butyniec-Thomas, J. et Woloshyn, V. E. (1997). The effects of explicit-strategy and whole-language instruction on students' spelling ability. *The Journal of Experimental Education*, 65(4), 293-302.
- Caillois, R. (1991). *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Carnine, D. W. (1997). *Direct instruction reading*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Casalis, S. (2003). Le codage de l'information morphologique dans l'écriture de mots chez les apprentis scripteurs. *Langage et l'Homme*, 38(2), 95-110.
- Casalis, S. et Colé, P. (2009). On the relationship between morphological and phonological awareness: Effects of training in kindergarten and in first-grade reading. *First Language*, 29(1), 113-142.
- Casalis, S. et Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French: A Longitudinal Study. *Reading and Writing*, 12(3-4), 303-35.
- Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Pollo, T. C. et Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of non dyslexic children ? *Reading and Writing*, 18(1), 27-49.

- Catach, N. et Aïem, I. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Catach, N. (2008). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Champagnol, R. (1989). Le lexique mental : Modèles d'accès au lexique. [The mental lexicon: Models of access to the lexicon.]. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 43(4), 471-493.
- Chandler, J. (2003). « The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing », *Journal of Second Language Writing*, 2, 267-296.
- Charron, A. (2006). *Pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave.
- Colé, P., Bouton, S., Leuwers, C., Casalis, S. et Sprenger-Charolles, L. (2012). Stem and derivational-suffix processing during reading by French second and third graders. *Applied Psycholinguistics*, 33(01), 97-120.
- Colé, P., Royer, C., Leuwers, C. et Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année psychologique*, 104(4), 701-750.
- Coltheart, M. (2004). Brain imaging, connectionism, and cognitive neuropsychology. *Cognitive neuropsychology*, 21(1), 21-25.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société: rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*, Québec, Le Conseil, 164 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>.
- Croisetière, C. (2010). Former des lecteurs stratégiques au primaire. *Québec français*, 157, 54-55. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/61512ac>
- Daigle, D., Ammar., A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites. Rapport de recherche déposé au FQRSC/MELS.

- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire, Montréal : Québec, Rapport de recherche.
- Daigle, D., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale et élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement. Montréal : Québec, Rapport de recherche, FQRSC.
- Daigle, D., Berthiaume, R., Plisson, A. et Demont, É. (2012). Graphophonological processes in dyslexic readers of French: A longitudinal study of the explicitness effect of the tasks. *Annals of Dyslexia.*, 62, 82-99
- Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2016). Spelling errors in French-speaking children with dyslexia: Phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia*, 22(2), 137-157.
- Daigle, D., Demont, É. et Berthiaume, R. (2009). Sensibilité à la légalité morphologique et visuo-orthographique en lecture chez des élèves du CP au CM1. *L'apprentissage de la langue écrite—Approche cognitive*, 93-105.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (pp. 11-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Danjon, J. et Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. *Entretiens de Bichat*, 35-49.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue française des sciences de l'éducation*, 19(1), 137-158.
- Deacon, S. H. (2008). The metric matters: Determining the extent of children's knowledge of morphological spelling regularities. *Developmental Science*, 11(3), 396-406.
- Dehaene, S. (2007). *Neurones de la lecture (Les): La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. Paris : Odile Jacob.
- Demeyère, J. (2008). *Eurêka! Dictionnaire orthographique*, 2<sup>e</sup> ed. Montréal : ERPI.
- Demont, É. et Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique* (Vol. 142). Montréal : McGraw-Hill.

- Dubé, R., Goyette, G., Lebrun, M. et Vachon, M.T. (1991). Image mentale et apprentissage de l'orthographe lexicale. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 191-205.
- Duncan, L. G. et Seymour, P. H. K. (2003). How do children read multisyllabic words? Some preliminary observations. *Journal of research in reading*, 26(2), 101-120.
- Duru-Bellat, M. et Leroy-Audoin, C. (1990). Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les acquisitions des élèves. *Revue française de pédagogie*, 5-15.
- Écalte, J. et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Arman Colin.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B., 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.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*, 1<sup>re</sup> éd. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M., Grimaud, F. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *ANAE*, 123, 156-163.
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Ferrand, L., Segui, J. et Grainger, J. (1996). Masked priming of word and picture naming: The role of syllabic units. *Journal of Memory and Language*, 35(5), 708-723.
- Ferreiro, E. (1980). The relationship between oral and written language: The children's viewpoints. Dans Y.-M. Goodman (dir.), M.-M. Haussler et D.-S. Strickland, *Oral and written language development research: Impact on the schools*. Newark, International Reading Association and National Council of Teachers of English.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. Dans H. Sinclair et J. Bamberger (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombres, rythmes et mélodies* (1<sup>re</sup> éd., 17-70). Paris : Presses universitaires de France.
- Ferreiro, E. et Hébrard, J. (2008). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation.

- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. New Hampshire : Heinemann.
- Fijalkow, J. et Fijalkow, E. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. *Revue française de pédagogie*, 63-79.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (49), 169-191.
- Foucambert, J. (1976). Apprentissage et enseignement. *Communication et langages*, 32(1), 7-17.
- Fresch, M. J. (2003). A national survey of spelling instruction: Investigating teachers' beliefs and practice. *Journal of Literacy Research*, 35(3), 819-848.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. Patterson, J. C. Marshall et M. Coltheart (dir.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte des données*, 4<sup>e</sup> éd. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. *Revue des résultats de recherches*. EFA Global Monitoring Report, UNESCO.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La Pédagogie : Théories et Pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 3<sup>e</sup> éd. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Geoffrion, P. (1998). *Le groupe de discussion*. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche Sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56.
- Gombert, J. E. (2003). Implicit and explicit learning to read: Implication as for subtypes of dyslexia. *Current Psychology Letters*, 1(10).
- Gombert, J. E. (2006). Epi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langages et Pratiques*, 38, 68-76.

- Goswami, U. (1988). Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, 6(1), 21-33.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching Spelling in the Primary Grades: A National Survey of Instructional Practices and Adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796-825.
- Gray-Charpentier, M. et Charron, A. (2012). L'enseignement des stratégies orthographiques au primaire. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères-Institut national de recherche pédagogique*, (14), 161-181.
- Haas, G. et Maurel, L. (1999). Les ateliers de négociation graphique. *I. Présentation*, 70.
- Hamon, D. (2012). Le sens des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TICE pour les collégiens. *Spirale Revue de recherche en Éducation*, 49, 3-19.
- Handy, M. J. (2008). *La différenciation de l'enseignement de l'orthographe lexicale par les entrées sensorielles les gestes mentaux et la métacognition stratégique, auprès des élèves de 3e année du primaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Hilte, M. (2006). Spelling Pronunciation and Visual Preview Both Facilitate Learning to Spell Irregular Words. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 301-318.
- Jaffré, J.-P. (1985). Compétence orthographique et système d'écriture. *Pratiques*, 46, 77-96.
- Jaffré, J.-P. (1991). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Repères pour la Rénovation de l'Enseignement du Français*, (4), 35-47.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable «orthographe». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes : des systèmes aux usages*. Paris: Flammarion.
- Johnston, F. R. (2000). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Literacy Research and Instruction*, 40(2), 143-155.

- Juel, C. (1991). Beginning reading. *Handbook of reading research*, 2, 759-788.
- Kandel, S., Valdois, S. et Orliaguet, J.-P. (2003). Étude de la production écrite en copie: Une approche visuo-orthographique et graphomotrice. *Le Langage et l'homme*, 38(2), 5-24.
- Landerl, K. et Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150.
- Langevin, E. (2009). *Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophones*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Lindamood, C. H. et Lindamood, P. C. (1979). *Lindamood Auditory Conceptualization Test: The LAC Test*. Pro-ed.
- Malrieu, D. et Rastier, F. (2001). Genres et variations morphosyntaxiques : Traitements automatiques du langage. *TAL*, 42(2), 547-577.
- Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Marec-Breton, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. (Thèse de doctorat). Université Haute-Bretagne-Rennes 2.
- Martinet, C., Bosse, M.-L., Valdois, S. et Tainturier, M.-J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? *Langue française*, 58-73.
- Martinet, C., Valdois, S. et Fayol, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91(2), B11-B22.
- Maurais, J. (dir.). (1985). *La crise des langues*. Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française; Paris: Le Robert.
- McMurray, S. (2006). Learning to spell: raising standards in spelling and independent writing. *Support for Learning*, 21(2), 100-107.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Une école adaptée à tous les élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (2003). *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Rapport final, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *L'école, j'y tiens! Tous ensembles pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009c). *Coup de pouce à la réussite : Pistes d'actions pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français : premier rapport d'étape*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au secondaire, français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Programme de formation de l'école québécoise : Liste orthographique au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mohammed, A. A. et Jaber, H. A. (2008). The effects of deductive and inductive approaches of teaching on Jordanian university student use of active and passive voice in English. *College student Journal*, 42(2), 545-554.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français: recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France*. (Thèse de doctorat). Université Lumière Lyon 2, Institut de psychologie.
- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 159-170.

- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière éducation.
- Montmarquette, C. et Meunier, M. (2001). Le système scolaire québécois : État de la situation et éléments de réflexion. *Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations (CIRANO)*, Montréal.
- 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 inédite). Université Laval.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2004). La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit. *Scientia paedagogica experimentalis*, 41(2), 301-325.
- Musset, M. et Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école? Une question renouvelée. INRP, 48. Récupéré du site <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/48-octobre-2009.php>
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2010). Savoir analyser est-il nécessaire pour réussir les accords en français ?, *Québec Français* 156, 68-71
- Nation, K. et Hulme, C. (1996). The automatic activation of sound-letter knowledge: An alternative interpretation of analogy and priming effects in early spelling development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(2), 416-435.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Nunes, T., Bryant, P. et Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307.
- Pacton, S. et Bosse, M.-L. (1999). Apprentissage implicite et orthographe. *Rééducation Orthophonique. L'orthographe*, 200, 91-100.
- Pacton, S. et Deacon, S. H. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23(3), 339-359.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue française*, 23-39.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2002). Acquérir l'orthographe du Français : Apprentissages implicite et explicite. Dans A. Florin et J. Morais (dir.), *La maîtrise du langage* (p. 95-118). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Pacton, S., Foulon, J.-N. et Fayol, M. (2005). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation orthophonique*, 222, 47-68.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. et Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: the case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(3), 401.
- Perruchet, P. (1988). Chapitre IV L'apprentissage sans conscience : données empiriques et implications théoriques. *Les automatismes cognitifs*, 174, 81.
- Perruchet, P. et Nicholas, S. (1998). L'apprentissage implicite : un débat théorique. *Psychologie française*, 43, 13-26.
- Perruchet, P. et Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite?. *L'année Psychologique*, 104(1), 121-146.
- Perruchet, P. et Pacton, S. (2006). Implicit learning and statistical learning: One phenomenon, two approaches. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 233-238.
- Piaget, J. (1969). Les méthodes nouvelles : leurs bases psychologiques. *Psychologie et pédagogie*. Gallimard, Folio, Essais, (91).
- Plisson, A. (2010). *La compétence orthographique d'élèves dyslexiques du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Plisson, A., Berthiaume, R. et Daigle, D. (2010). Compétence orthographique chez l'élève dyslexique et chez l'élève sourd : Étude comparative. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 165-187.
- Plisson, A., Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). The spelling skills of French-speaking dyslexic children. *Dyslexia*, 19, 76-91.
- Pothier, B. (1996). *Comment les enfants apprennent l'orthographe : diagnostic et propositions pédagogiques*. Paris : Retz.
- Pressley, M., Rankin, J. et Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 363-384.
- Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). «Taux de réussite à la hausse», Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Consulté le 14 août 2017.  
<http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perserverance-et-la-reussite-scolaires/un-taux-de-reussite-a-la-hausse>

- Rankin-Erickson, J. L. et Pressley, M. (2000). A survey of instructional practices of special education teachers nominated as effective teachers of literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 206-225.
- Rispens, J. E., McBride-Chang, C. et Reitsma, P. (2008). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing*, 21(6), 587-607.
- Rosenshine, B. V. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 335-351.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69.
- Ruberto, N., Daigle, D. et Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing*. Publié en ligne : Doi : 10.1007/s11145-015-9620-x
- Savoie-Zajc, L. (2009). Éthique en recherche qualitative. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 77-78.
- Scott, J. A., Jamieson-Noel, D. et Asselin, M. (2003). Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper-elementary classrooms. *The Elementary School Journal*, 269-286.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 76.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti., (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 385-403). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Shahar-Yames, D. et Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of research in reading*, 31(1), 22-39.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: a direct test of the Self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology*, 72, 95-69.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.

- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. *Advances in child development and behavior*, 36, 31-82.
- Siegel, L. (2003). Basic cognitive processes and reading disabilities. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 158–181). New York: Guilford Press.
- Simonsen, F. et Gunter, L. (2001). Best Practices in Spelling Instruction: A Research Summary. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 97-105.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Statistiques Canada et Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Ottawa et Paris, Ministère de l'Industrie et OCDE.
- Statistiques Canada et Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adulte*. Ottawa et Paris, Ministère de l'Industrie et OCDE.
- Templeton, S. et Morris, D. (1999). Theory and Research into Practice Questions Teachers Ask About Spelling. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 102-112.
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou L'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Gouvernement du Québec.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière éducation.
- Treiman, R. (1984). Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37(3), 463-477.
- Treiman, R. et Bourassa, D. (2000). The Development of Spelling Skill. *Topics in language disorder*, 20(3), 1-18.
- Treiman, R. et Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of experimental child psychology*, 63(1), 141-170.
- Treiman, R., Kessler, B. et Bourassa, D. (2001). Children's own names influence their spelling. *Applied Psycholinguistics*, 22(04), 555-570.
- Truscott, J. (2001). Selecting errors for selective error correction. *Concentrics: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 93-108.

- UNESCO. (2005) *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All*. Paris : UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Varin, J. (2013). *La compétence métaorthographique d'élèves dyslexiques francophones du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Vauthier, E. (2006). Le jeu en classe, un mode d'apprentissage efficace. *Les cahiers pédagogiques*, 448. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace>
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 8(4), 315-334.
- Vincent, F., Dezutter, O. et Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ?. *Québec français*, (170), 93-94. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/70522ac>
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.
- Wallace, R. R. (2006). Characteristics of effective spelling instruction. *Reading Horizons*, 46(4), 3.
- Weisser, M. (2010). *Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage!* (Vol. 4, No. 13, pp. 291-303). Université de Provence-Département des Sciences de l'éducation, 4(13), 291-303.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Williams, C. et Phillips-Birdsong, C. (2006). Word study instruction and second-grade children's independent writing. *Journal of Literacy Research*, 38 (4), 427-465.
- Wright, D. et Ehri, L. C. (2007). Beginners remember orthography when they learn to read words: The case of doubled letters. *Applied Psycholinguistics*, 28(01), 115-133.

**Annexe 1 : Taux de réussite par critères pour les élèves de la 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire et de la 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du secondaire pour l'épreuve d'écriture de juin 2009**

Critères d'évaluation	Taux de réussite au 2 <sup>e</sup> cycle, primaire	Taux de réussite au 3 <sup>e</sup> cycle, primaire	Taux de réussite au 1 <sup>er</sup> cycle, secondaire	Taux de réussite en 5 <sup>e</sup> secondaire
Pertinence et suffisance des idées liées au sujet et à l'intention	<b>83,7</b>	<b>87,8</b>	<b>75,6</b>	<b>96,1</b>
Organisation appropriée du texte	<b>91,2</b>	<b>89,7</b>	<b>79,8</b>	<b>99,5</b>
Syntaxe et ponctuation	<b>81,3</b>	<b>72,7</b>	<b>87,4</b>	<b>93,3</b>
Vocabulaire	<b>94,3</b>	<b>91,3</b>	<b>66,9</b>	<b>81,2</b>
Orthographe	<b>85,6</b>	<b>82,4</b>	<b>57,7</b>	<b>55,4</b>

*MELS (2010). Évaluation de programme : rapport d'étape.*

## Annexe 2 : Lettre pour direction générale



Commission  
scolaire  
de Montréal

Bureau de la direction générale adjoint à la  
pédagogie et aux ressources informatiques

### DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION



DATE	
NOM DE FAMILLE	
PRENOM	
ADRESSE *	<input type="checkbox"/> Université de Mtl <input type="checkbox"/> LIQAM <input type="checkbox"/> Université McGill <input type="checkbox"/> Université Concordia <input type="checkbox"/> Université Laval à Québec <input type="checkbox"/> Université de Sherbrooke <input type="checkbox"/> Hôpital Ste-Justine <input type="checkbox"/> ETADJES    Autres (précisez) :
TELEPHONE	
CELLULAIRE	
TELECOPIEUR	
COURRIEL	



**L'ADRESSE EST IMPORTANTE POUR LE RETOUR DE L'AUTORISATION OFFICIELLE  
DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE MONTREAL**

TITRE DU PROJET	
IDENTIFICATION DU CHERCHEUR	
GENRE DE RECHERCHE	<p><b>CLIQUER DANS LA CASE ET FAITES UN X</b></p> <input type="checkbox"/> Mémoire de maîtrise <input type="checkbox"/> Thèse de doctorat <input type="checkbox"/> Autres (spécifier) :
BUT DE LA RECHERCHE	
ECOLES CHOISIES A LA COMMISSION SCOLAIRE DE MONTREAL	

## Annexe 3 : Lettre de consentement



Faculté des sciences de l'éducation  
Département de didactique

Montréal, 1<sup>er</sup> novembre 2012

---

Demande de consentement pour votre participation à un projet de recherche dirigé par Daniel Daigle, professeur à l'Université de Montréal, portant sur le développement de l'orthographe chez les élèves dyslexiques et les élèves sans difficulté d'écriture

---

Madame, Monsieur,

Depuis maintenant plusieurs années, je fais de la recherche portant sur le développement de la lecture et de l'écriture chez les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ce travail m'a permis de mieux comprendre les difficultés à l'écrit auxquelles font face ces élèves. Cependant, malgré ces recherches et celles réalisées un peu partout dans le monde, il existe encore plusieurs questions auxquelles il faut s'attarder. L'une d'entre elles concerne le développement de la compétence à orthographier, en particulier certains élèves dyslexiques.

C'est dans le but d'apporter des éléments de réponse à cette question que j'ai créé ce projet de recherche pour lequel je sollicite votre participation. Ce projet est subventionné par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Il s'agit d'un projet qui s'étendra sur trois ans. Les élèves seront vus à quelques reprises. Dans un premier temps, afin de déterminer leur niveau de compétence écrite, une épreuve d'habileté générale (Raven) et des épreuves d'habiletés en lecture et en écriture (K-ABC, dictées de mots et de pseudo-mots) seront administrées individuellement aux enfants. Ces épreuves se dérouleront dans un local calme défini par l'école. Dans un deuxième temps, des activités d'écriture (dictées de mots et de pseudo-mots, composition) seront proposées collectivement, en contexte de classe. Dans un troisième temps, chaque enfant sera rencontré dans un local calme défini par l'école pour une activité visant à définir sa capacité à expliciter ses connaissances en lien avec l'orthographe du français. Les enfants devront lire des phrases, définir si elles comportent des erreurs d'orthographe et, dans ce cas, corriger les erreurs et expliquer verbalement les corrections apportées. Les propos des élèves seront enregistrés pour en faciliter l'analyse. Enfin, les classes des élèves dyslexiques seront filmées à trois reprises de manière à mieux comprendre les interactions entre les enseignants et les élèves au moment de l'enseignement de l'orthographe et, plus particulièrement celles qui concernent la rétroaction fournie par l'enseignant. Ces rencontres se dérouleront sur une période d'environ 4 mois. Au total, nous prévoyons environ 3 heures par élève pour les passations individuelles et 4 heures pour la passation des épreuves collectives.

Votre participation à cette étude demeurera strictement confidentielle et les données recueillies seront codées de façon à éviter quelque rapprochement que ce soit avec vous. Votre participation demeurera entièrement volontaire et vous serez libre de vous retirer en tout temps du projet sur un simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. À la fin de l'étude, chaque élève recevra un dictionnaire afin de le remercier de sa participation. Les enfants qui ne participeront pas au projet ne seront pas sollicités pour les activités hors classe, mais pourront participer aux activités ayant lieu en classe, sans que les données soient recueillies et sans qu'ils soient dans le champ de la caméra lors des activités filmées.

Les résultats de la recherche ne seront utilisés que dans le cadre de ce projet de recherche et dans le cadre des projets de recherche actuels et futurs d'étudiants de l'équipe de recherche. Les vidéos et les données recueillies suite à la passation des différentes épreuves seront utilisées pour la rédaction d'ouvrages scientifiques et la préparation de contenus de cours universitaires uniquement. Un rapport de recherche où il sera impossible de vous identifier sera disponible pour les organismes désireux d'en connaître davantage sur la situation des élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Les renseignements vous concernant et les données de recherche seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau du chercheur principal. Ces renseignements et données seront conservés pendant 10 ans; après cette période, il sera impossible d'identifier les participants.

Les résultats vous seront aussi communiqués à la fin de l'étude lors d'une rencontre prévue à cette fin. Bien évidemment, vous pourrez communiquer avec moi à tout moment pour avoir plus d'information au cours de l'étude. De plus, toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut-être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel – [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca).

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque ou inconfort particulier. En revanche, votre participation à ce projet favorisera l'avancement des connaissances et permettra à tous les milieux de mieux comprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves en difficulté. N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous désirez des informations supplémentaires.

En espérant que vous voir participer à mon projet, veuillez accepter mes salutations distinguées.

Daniel Daigle, Ph. D.

Responsable du projet de recherche

Université de Montréal

Département de didactique

☎ : 514-343-6111, poste 5129

@ : [daniel.daigle@umontreal.ca](mailto:daniel.daigle@umontreal.ca)

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux interrompre ma participation en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

OUI / NON

Par ailleurs, je consens à ce que les données issues de la passation des épreuves continuent d'être utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations, par le professeur Daniel Daigle et son équipe. Je sais que je peux retirer les données me concernant à tout moment, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice. Ces données seront alors retirées des analyses.

OUI / NON

J'accepte qu'après une période de 10 ans, toutes les informations permettant de m'identifier soient supprimées de sorte à protéger davantage sa confidentialité. Les données rendues anonymes pourront alors continuer à être utilisées en recherche dans le même respect des conditions énoncées ci-dessus, sans que je puisse être identifié.

OUI / NON

J'accepte d'être filmé et que les vidéos réalisées dans les classes soient utilisées à des fins scientifiques seulement (articles et contenus de cours universitaires).

OUI / NON

NOM DU PARTICIPANT:

SIGNATURE DU PARTICIPANT:

DATE :

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à l'utilisation de ces textes en recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question. Je m'engage également à communiquer aux parents et aux intervenants, sur une base régulière, l'avancement de ces travaux de recherche, tant et aussi longtemps que ceux-ci en manifestent l'intérêt.

NOM DU CHERCHEUR: Daniel Daigle

SIGNATURE DU CHERCHEUR :

DATE : XXXXXXXXXXXXX

Pour toute question relative à la programmation de recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Daniel Daigle, au numéro de téléphone suivant : 514-343-6111 (poste 5129) ou à l'adresse courriel suivante : [daniel.daigle@umontreal.ca](mailto:daniel.daigle@umontreal.ca).

Toute plainte relative à votre participation à cette programmation de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse suivante [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés)

Faculté des sciences de l'éducation  
Département de didactique

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux interrompre ma participation en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

OUI / NON

Par ailleurs, je consens à ce que les données issues de la passation des épreuves continuent d'être utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations, par le professeur Daniel Daigle et son équipe. Je sais que je peux retirer les données me concernant à tout moment, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice. Ces données seront alors retirées des analyses.

OUI / NON

J'accepte qu'après une période de 10 ans, toutes les informations permettant de m'identifier soient supprimées de sorte à protéger davantage sa confidentialité. Les données rendues anonymes pourront alors continuer à être utilisées en recherche dans le même respect des conditions énoncées ci-dessus, sans que je puisse être identifié.

OUI / NON

J'accepte d'être filmé et que les vidéos réalisées dans les classes soient utilisées à des fins scientifiques seulement (articles et contenus de cours universitaires).

OUI / NON

NOM DU PARTICIPANT:

SIGNATURE DU PARTICIPANT:

DATE :

Je déclare avoir fourni toutes les informations concernant le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients associés à l'utilisation de ces textes en recherche et être disponible pour répondre à toute éventuelle question. Je m'engage également à communiquer aux parents et aux intervenants, sur une base régulière, l'avancement de ces travaux de recherche, tant et aussi longtemps que ceux-ci en manifestent l'intérêt.

NOM DU CHERCHEUR: Daniel Daigle

SIGNATURE DU CHERCHEUR :

DATE : XXXXXXXXXXXXX

Pour toutes questions relatives à la programmation de recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Daniel Daigle, au numéro de téléphone suivant : 514 343-6111 (poste 5129) ou à l'adresse courriel suivante : [daniel.daigle@umontreal.ca](mailto:daniel.daigle@umontreal.ca)

Toute plainte relative à votre participation à cette programmation de recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse suivante [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés)

## Annexe 4 : Questionnaire d'entretien

### Projet FQRSC L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté

Ce guide sera utilisé lors des entretiens individuelles. La première section regroupe des questions fermées. Les autres sections sont formées de questions ouvertes.

- Expliquer que l'entretien se rapporte uniquement à l'orthographe lexicale et à son enseignement.
- Indiquer que l'entretien ne vise en aucun cas à déterminer le niveau de compétence du répondant. Cependant, puisqu'on en sait relativement peu sur l'enseignement de l'orthographe lexicale, cette série d'entretiens sera très informative.
- Indiquer que l'on veut leur point de vue sur la situation idéale liée aux pratiques enseignantes de l'orthographe lexicale. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

#### Section 1 : Données sociodémographiques

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de définir le profil de chaque répondant.

Question 1 : Vous êtes :                      une femme   

un homme   

Question 2 : Quelle est votre langue première?

le français                     

l'anglais                        

une autre langue                Spécifiez : \_\_\_\_\_

Question 3 : De quel groupe d'âge faites-vous partie?

24 ans et moins                                  45 à 49 ans                     

25 à 29 ans                                            50 à 54 ans                     

30 à 34 ans                                            55 à 59 ans



*Orthopédagogue-titulaire*

- |                |                          |                |                          |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 4 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans      | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans    | <input type="checkbox"/> | 25 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

*Orthopédagogue-DF*

- |                |                          |                |                          |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 4 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans      | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans    | <input type="checkbox"/> | 25 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

*Conseiller(ière) pédagogique*

- |                |                          |                |                          |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 4 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans      | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans    | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans    | <input type="checkbox"/> | 25 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

Question 8 : Occupez-vous un poste permanent?

Oui

Non

Question 9 : Dans quelle région du Québec travaillez-vous?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 01 Bas Saint-Laurent    | <input type="checkbox"/> 10 Nord-du-Québec                |
| <input type="checkbox"/> 02 Saguenay-Lac St-Jean | <input type="checkbox"/> 11 Gaspésie/Iles de la Madeleine |
| <input type="checkbox"/> 03 Capitale Nationale   | <input type="checkbox"/> 12 Chaudière-Appalaches          |
| <input type="checkbox"/> 04 Mauricie             | <input type="checkbox"/> 13 Laval                         |
| <input type="checkbox"/> 05 Estrie               | <input type="checkbox"/> 14 Lanaudière                    |

06 Montréal

15 Laurentides

07 Outaouais

16 Montérégie

08 Abitibi-Témiscaminque

17 Centre-du-Québec

09 Côte-Nord

Question 10 : Avec quel cycle travaillez-vous cette année?

1<sup>er</sup> cycle

2<sup>e</sup> cycle

3<sup>e</sup> cycle

Ne s'applique pas

*Les questions qui suivent ne s'adressent qu'aux enseignants et aux orthopédagogues*

Question 11 : Combien d'élèves suivez-vous cette année?

19 et moins

29, 30 ou 31

20, 21 ou 22

32, 33 ou 34

23, 24 ou 25

35 et plus

26, 27 ou 28

Ne s'applique pas

Question 12 : Parmi vos élèves, combien ont le français comme langue première?

13 et moins

23, 24 ou 25

14, 15 ou 16

26, 27 ou 28

17, 18 ou 19

29 et plus

20, 21 ou 22

Ne s'applique pas

Question 13 : Parmi vos élèves, combien ont un plan d'intervention (pour le français)?

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| aucun <input type="checkbox"/>  | 5 ou 6 <input type="checkbox"/>            |
| 1 ou 2 <input type="checkbox"/> | 7 et plus <input type="checkbox"/>         |
| 3 ou 4 <input type="checkbox"/> | Ne s'applique pas <input type="checkbox"/> |

Question 14 : Parmi vos élèves, et prenant en considération leur niveau scolaire, combien ont des difficultés en orthographe lexicale?

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| aucun <input type="checkbox"/>  | 5 ou 6 <input type="checkbox"/>            |
| 1 ou 2 <input type="checkbox"/> | 7 et plus <input type="checkbox"/>         |
| 3 ou 4 <input type="checkbox"/> | Ne s'applique pas <input type="checkbox"/> |

## Section 2 : Approches pédagogiques et pratiques de classe

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de définir votre vision générale liée à l'enseignement de l'orthographe lexicale.

Question 1 : Selon vous, est-il préférable d'enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite (enseignement magistral) ou de laisser les élèves développer leurs connaissances implicitement par la lecture? Justifiez votre réponse en donnant des exemples.

Question 2 : Dans l'enseignement de l'orthographe lexicale doit-on enseigner les stratégies basées sur l'assemblage, l'adressage et l'analogie? L'assemblage est le fait de transcrire chaque son qu'on entend. L'adressage réfère à la récupération de l'ensemble du mot en mémoire et l'analogie est l'utilisation d'un mot qu'on connaît pour en écrire un autre.

Si réponse oui : Pourquoi enseigner différentes stratégies?

Question 3 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience phonologique dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple des activités à l'oral seulement où les élèves apprennent à identifier le son initial des mots oraux.

*Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.*

Question 4 : Quelle place devrait tenir l'enseignement des correspondances entre les phonèmes (les sons) et les graphèmes (les lettres ou les groupes de lettres) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

*Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.*

Question 5 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la syllabe orale et de la syllabe écrite dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

*Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.*

Question 6 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience morphologique (donc à l'oral) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple des activités à où les élèves apprennent à identifier le petit mot dans le grand mot, à l'oral.

*Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.*

Question 7 : Quelle place devrait tenir l'enseignement la structure morphologique des mots à l'écrit dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? La structure morpho réfère aux préfixes, aux suffixes et à la base des mots (ex. refaire, re = préfixe; faire = base).

*Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.*

Question 8 : Quelle place devrait tenir l'enseignement des morphogrammes lexicaux dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Ce sont les lettres, souvent muettes, à la fin des mots qui permettent des liens avec les mots de même famille (ex. « t » dans lait).

*Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.*

Question 9 : Comment choisir les mots à faire apprendre, par des listes, à l'aide des textes à lire, à travers les écrits des élèves, par thème? Sur la base de quels critères devrait-on sélectionner les mots à faire apprendre?

Question 10 : Comment vous assurez-vous que l'orthographe des mots enseignés est réellement apprise?

Question 11 : Quel(s) rôle(s) devraient jouer le dictionnaire et les correcteurs orthographiques informatisés dans l'enseignement de l'orthographe?

Question 12 : Doit-on indiquer aux élèves leurs erreurs d'orthographe lexicale? Si oui, comment?

Question 13 : Doit-on enseigner l'orthographe en grand groupe, en petits groupes ou individuellement?

Question 14 : Comment différencier l'enseignement de l'orthographe?

Question 15 : Combien de temps (par jour et par semaine) devrait-on consacrer à l'enseignement de l'orthographe?

Question 16 : Quels sont les critères de sélection ou de création du matériel pédagogique servant à l'enseignement de l'orthographe? (mots, pseudo-mots, etc.)

### Section 3 : Les propriétés visuelles des mots

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant la réflexion quant à l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Rappeler que l'orthographe transmet des informations phonologiques (liées à l'oral), des informations sémantiques (liées à la morphologie et la morphographie) et des informations visuelles (liées aux propriétés visuelles des mots).

Question 1 : Comment amener les élèves à devenir sensibles aux aspects visuels des mots? C'est-à-dire aux aspects qui ne sont pas liés aux sons ou au sens.

Question 2 : Comment amener les élèves à inscrire en mémoire les aspects visuels des mots?

Question 3 : Doit-on enseigner les règles de positionnement? Si oui, comment? Par exemple, le fait que « n » se change en « m » devant un « b » ou un « p ».

Question 4 : Doit-on enseigner la légalité orthographique (qui concerne les séquences de lettres possibles et impossibles selon l'orthographe du français)? Si oui, comment? Par exemple, le j ne se double pas en français.

Question 5 : Doit-on enseigner la multigraphémie (qui se rapporte au fait que certains phonèmes s'écrivent de différentes façons et que la probabilité de chaque graphie varie en fonction de la position de la graphie dans le mot)? Si oui, comment? Par exemple, le son « o » peut s'écrire /o/, /au/, /eau/.

Question 6 : Doit-on enseigner les lettres muettes non porteuses de sens (p. ex. : le « e » de facile ou de table)? Si oui, comment?

Question 7 : Doit-on enseigner l'irrégularité orthographique (le fait que les graphèmes ne correspondent pas aux phonèmes, comme dans monsieur ou femme)? Si oui, comment?

Question 8 : Doit-on enseigner l'homophonie (le fait que deux mots puissent de prononcer de manière identique tout en s'écrivant de façons différentes)? Si oui, comment?

Question 9 : Doit-on enseigner l'idéogramme (le fait que des marques orthographiques, par exemple la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union, permettent de distinguer des graphies (Boucher/boucher; peut-être/peut être)? Si oui, comment?

Question 10 : Doit-on enseigner les frontières lexicales (concernent le début et la fin de mots et se rapportent à la conscience qu'on les scripteurs des mots dans leur ensemble (par exemple, on n'écrit pas « un néléphant, mais un éléphant ou encore on n'écrit pas « la vion », mais « l'avion »)? Si oui, comment?

## Annexe 5 : Guide de réflexion

Le système orthographique du français

Le code orthographique du français compte 26 lettres. Ces lettres ou des combinaisons de ces lettres forment des graphèmes qui sont, théoriquement, associés à des sons qu'on appelle phonèmes. En français, il y a 36 sons et environ 130 graphèmes. Le français est une langue complexe car le nombre de graphèmes ne correspond pas au nombre de phonèmes. Pour l'apprenti lecteur, l'apprentissage du code est ainsi plus ardu.

Les graphèmes du français transmettent plusieurs informations. Certains graphèmes (environ 80%) transmettent un son. Dans le mot « bateau », il y a 4 graphèmes qui correspondent à 4 sons « b – a – t – eau ». En français, environ 50% des mots seulement peuvent être bien orthographié à l'aide des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

D'autres graphèmes transmettent du sens. On les appelle morphogrammes. Les morphogrammes se divisent en deux catégories : les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux. Les morphogrammes lexicaux sont souvent des lettres muettes à la fin des mots qui permettent de faire des liens avec les mots de la même famille. Par exemple, le « t » de « lait » permet de faire des liens avec laiterie, laitage, laitier, etc. Les morphogrammes grammaticaux sont des graphèmes qu'on utilise pour marquer le genre, le nombre ou les terminaisons verbales. Par exemple, dans « amies », on a deux morphogrammes grammaticaux, le « e » pour le féminin et le « s » pour le pluriel.

D'autres graphèmes n'ont pas pour but uniquement de transmettre un son ou du sens. Ces graphèmes, qu'on appellera visuogrammes donne un *couleur*

spécifique à chaque mot. L'utilisation de ces visuogrammes est guidée par un certain nombre de phénomènes dont il est question dans la section qui suit. Ces phénomènes sont importants dans l'acquisition de la lecture/écriture et sont souvent plus difficilement pris en compte par les jeunes élèves.

- Les phénomènes visuo-orthographiques

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'orthographe française transmet des informations phonologiques (liées aux sons à l'oral), des informations morphologiques (liées au sens des mots) et des informations visuo-orthographiques (liées à l'aspect visuel des mots écrits). Ces informations visuo-orthographiques peuvent être particulièrement difficiles à apprendre pour une jeune apprenant dans la mesure où il ne peut compter sur ses connaissances à l'oral et ses connaissances du sens des mots. Nous avons regroupé les informations relevant de la forme visuelle des mots en sept phénomènes visuo-orthographiques. Certains de ces phénomènes sont enseignés, d'autres le sont moins ou ne le sont pas du tout. Nous décrivons brièvement ci-après les phénomènes en donnant quelques exemples.

- Phénomènes sublexicaux (à l'intérieur du mot)

Les phénomènes sublexicaux réfèrent aux aspects visuels des graphies propres aux constituants des mots.

- Règles de positionnement

Ce phénomène implique la prise en compte de l'environnement orthographique dans le choix de certaines graphies. Ce phénomène visuel se manifeste dans certains cas à l'écrit seulement, dans d'autres cas, à l'écrit et à l'oral.

- **Changement de graphies seulement**  
Par exemple, la lettre « n » se transforme en « m » devant un « b » ou un « p ». Aucun changement phonologique n'est requis.
- **Changement de graphies et de prononciation**  
Par exemple, la lettre « s » entre deux voyelles se prononce généralement « z », ou encore la lettre « g » suivie d'un « a » est un « g dur ». Dans tous les cas, deux procédures interviennent, une première procédure visuelle qui entraîne une seconde procédure phonologique.
- **Légalité orthographique**  
Ce phénomène concerne ce qui est ou non possible et autorisé par la norme de l'orthographe française.  
  
Par exemple, les doubles consonnes sont toujours au milieu du mot et jamais au début ou à la fin des mots (ex. : balle, appel, ~~bballe~~, ~~appell~~).  
De la même façon, certaines consonnes se doublent (ex. : l, m, r, s), alors que d'autres ne se doublent pas (ex. : j, k, v).
- **Multigraphémie**  
La multigraphémie est le phénomène qui réfère au fait que des sons peuvent s'écrire de différentes façons. Par exemple, le son « s » s'écrira « s, ss, ç, etc. Certaines graphies sont plus fréquentes que d'autres (ss est plus fréquent ç). Par ailleurs, certaines graphies apparaissent plus souvent en fonction de sa position dans le mot (par exemple, le son « o » s'écrit plus souvent « eau » en fin de mot que « au »).

- Lettres muettes (qui ne transmettent pas de sens)  
Comme nous l'indiquons, nous considérons ici uniquement les lettres muettes qui ne transmettent pas de sens, par exemple le lettre « t » de lait permet de faire des liens avec les mots de même famille (laitier, laiterie, etc.).

Les lettres muettes sont souvent des traces du passé. Par exemple le « h » du mot « homme » relève des origines latines du mot.

Parmi les lettres muettes les plus fréquentes, on retrouvera le « e ». À la fin du mot, le « e » muet rend sonore la consonne qui précède.

- Irrégularité orthographique  
Ce phénomène se rapporte aux mots contenant des séquences de lettres atypiques (ex. : monsieur, yacht, second) ou même illégales (ex. : jazz). Ces mots doivent être appris par cœur.
- Phénomènes lexicaux ou supralexicaux  
Les phénomènes lexicaux ou supralexicaux réfèrent à l'aspect visuel de l'ensemble du mot ou des séquences de mots
  - Homophonie  
L'homophonie est le phénomène qui note la différence graphique entre les mots qui se prononcent de la même manière et qui n'ont pas le même sens. Par exemple, les mots « ver », « verre », « vers », se prononcent de manière identique. Cette différence graphique peut être marquée de quatre façons soit :
    - par le choix des configurations orthographiques distinctes (ex : pot, peau; ces, ses)
    - par les accents (ou/où, a/à);

- par les lettres muettes (qui ne transmettent pas de sens). Par exemple, foi /foie;
- par la frontière lexicale (plus tôt/plutôt). Le recours à la classe des mots est parfois requis.
- Idéogramme  
L'idéogramme concerne, dans le cas de l'orthographe, la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union. Ces marques permettent de distinguer des graphies (Boucher/boucher; peut-être/peut être). Il s'agit d'informations visuelles qui ne sont pas des graphèmes.
- Les frontières lexicales  
  
Les frontières lexicales concernent le début et la fin de mots et se rapportent à la conscience qu'on les scripteurs des mots dans leur ensemble (par exemple, on n'écrira pas « un néléphant, mais un éléphant).

## Annexe 6 : Grille de codage des entretiens individuels

Domaines	Code	Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Conditions	Codes	
Propriétés des mots	1	Phonologiques	p				1 p	
		Morphologiques	m				1 m	
		Visuelles	v				1 v	
				Positionnement	p		1 v p	
				Légalité orthographique	l		1 v l	
				Multigraphémie	m		1 v m	
				Lettres muettes	mu		1 v mu	
				Irrégularité orthographique	i		1 v i	
				Homophonie	h		1 v h	
				Idéogramme	d		1 v d	
				Frontières lexicales	f		1 v f	
Approches éducatives (vision de l'enseignement derrière les propos des enseignants)	2	Auto-apprentissage	ap				2 ap	
		Jeu en contexte implicite	ji				2 ji	
		Jeu en contexte explicite	je				2 je	
		Enseignement explicite	ee				2 ee	
		Enseignement stratégique	es	Phonémique		p		2 es p
				Syllabique		s		2 es s
				Analogique		a		2 es a
				Visuo-orthographique		v		2 es v
				Mémorisation		m		2 es m
				Dépannage		n		2 es n
				Contexte		c		2 es c
		Outils de référence		o		2 es o		

Domaines	Code	Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Conditions	Codes		
Approches éducatives (vision de l'enseignement derrière les propos des enseignants)	2	Code de correction	cs				2 cs		
		Enseignement par la découverte	ed				2 ed		
		Enseignement de règle	er				2 er		
		Enseignement d'une règle de positionnement	erp				2 erp		
		Enseignement d'une constante orthographique	ec					2 ec	
								2 pas	
								2 pad	
								2 pan	
							2 ids		
		Progression dans l'apprentissage de l'orthographe	pr				2 pr		
		Différenciation pédagogique	dp				2 dp		
Rétroaction	re								
		Directe	d		2 re d				
		Indirecte	i		2 re i				
Contexte intégré	ai				2 ai				
Dispositifs d'enseignement	3					Maison m	École e		
		La copie de mots	co					3 co m	
								3 co e	
							Maison m	École e	
		Pratique	p	Pratique en classe en lien avec l'enseignement					3 p e
				Pratique à la maison					3 p m
		Dispositif permettant la verbalisation	ve						3 ve
Dispositif permettant la réflexion ou la formulation d'hypothèses	rh						3 rh		

Domaines	Code	Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Condi- tions	Code			
Dispositifs d'enseignement	3					Maison	École			
		Recours aux listes de mots	lm			m	e			
				Mots liés par le thème	t				3 lm t m	
				Mots liés par les sons	s				3 lm t e	
				En fonction des textes à lire	l				3 lm s m	
				En fonction des productions des élèves	p				3 lm s e	
				En ordre alphabétique	o				3 lm l m	
				En fonction de la fréquence	f				3 lm l e	
				Choix des élèves	c				3 lm p m	
				Matériel de maison d'éditions	m				3 lm p e	
									3 lm o m	
									3 lm o e	
									3 lm f m	
									3 lm f e	
									3 lm c m	
									3 lm c e	
									3 lm m m	
									3 lm m e	
				Dictée	di					3 di
						De mots	m			3 di m
				De phrases	p			3 di p		
		Vocabulaire	v	On parle l'étendue du vocabulaire	v			3 v v		
				On parle de profondeur du vocabulaire	p			3 v p		
			ov	Confusion entre orthographe et vocabulaire				3 ov		
Évaluation des apprentissages			evc	En contexte				3 evc		

## **Annexe 7 : Plan de la journée des groupes de discussion**

**Projet FQRSC  
Enseignement de l'orthographe lexicale  
UdeM, mars-avril 2013**

**Plan détaillée de la journée**

**Objectif général : Élaborer un canevas d'entraînement qui permettrait de mieux soutenir les élèves dans l'appropriation de l'orthographe lexicale de mots comportant certaines propriétés visuelles.**

**9 h 15 à 10 h 45** Présentation du cadre théorique et des résultats préliminaires d'entrevue

**10 h 45 à 11 h** Pause

**11 h à 12 h Bloc 1 (60 min.)**

Objectif spécifique : Comment amener les élèves à prendre conscience des propriétés visuelles des mots et à les mémoriser?

**(20 min)**

- Présentation des dispositifs généraux d'enseignement :
  - Les orthographes approchées
  - Les ateliers de négociation graphique
  - La dictée métacognitive, 0 faute
  - L'enseignement explicite (avec modelage)
  - Les commentaires métagraphiques

**(16 min.)**

- 1<sup>er</sup> échange des points de vue sur la question ci-après (2 min. par participant) :
  - **Que pensez-vous des dispositifs d'enseignement présentés afin de favoriser une meilleure prise de conscience des propriétés visuelles des mots et la mémorisation de ces derniers?**
    - Les orthographes approchées
    - Les ateliers de négociation graphique
    - La dictée métacognitive, 0 faute
    - L'enseignement explicite (avec modelage)
    - Les commentaires métagraphiques

**(24 min.)**

- 2<sup>e</sup> échange en groupe avec tour de parole
  - **En quoi l'un ou l'autre des dispositifs peut-il favoriser une meilleure prise de conscience des propriétés visuelles des mots et la mémorisation de ces derniers?**

**12 h à 13 h            Diner**

**13 h à 14 h 30        Bloc 2 (90 min.)**

**(15 min.)**

Présentation d'approches spécifiques d'enseignement et sélection de conditions optimales à l'apprentissage des mots

- Enseignement traditionnel (décontextualisé)
- Enseignement par une approche intégrée (contextualisé)
- Enjeux relatifs aux critères de sélection des conditions favorables à l'apprentissage des mots.

**(16 min.)**

- 1<sup>er</sup> échange des points de vue sur les approches et les conditions présentées (2 min. par participant)
  - **Que pensez-vous :**
    - de l'enseignement traditionnel
    - de l'enseignement par une approche intégrée
    - des critères de sélections des conditions favorables à l'apprentissage des mots.

**(59 min.)**

- 2<sup>e</sup> échange en groupe avec tour de parole sur les questions suivantes :
  - Les mots devraient-ils être appris en contexte ou de façon décontextualisé?
  - Comment choisir les mots à enseigner aux élèves de 2<sup>e</sup> année qui contiennent certaines propriétés visuelles?
  - Combien de mots à faire apprendre devrait-on proposer aux élèves par semaine?
  - Que pensez-vous de sessions de travail portant les propriétés visuo-orthographiques d'une durée de 45 minutes, deux fois par semaine durant 5 semaines.
  - Est-ce que vous croyez que les phénomènes visuo-orthographiques devraient être enseignés et travaillés un à la fois.

- Si nous devons sélectionner 4 phénomènes visuo-orthographiques à travailler avec les élèves durant 5 semaines, lesquels privilégieriez-vous?

**14 h 30 à 14 h 45 Pause**

**14 h 45 à 15 h 40 Bloc 3 (55 min.)**

**(10 min.)**

Présentation de dispositifs d'enseignement qui se présentent sous la forme :

- de jeux
- de routine orthographique

**(16 min.)**

- 1<sup>er</sup> échange des points de vue sur les approches et les conditions présentées (2 min. par participant)
  - **Que pensez-vous de l'enseignement par le jeu pour favoriser l'apprentissage et la mémorisation des mots ayant des propriétés visuelles particulières? De façon générale :**
    - Que pensez-vous de l'enseignement par le jeu?
    - Comment pourrait-on utiliser le jeu pour aider les élèves à prendre conscience des propriétés visuelles des mots et à mémoriser ces derniers?
    - Que pensez-vous de l'enseignement de l'orthographe sans papier ni crayon ni tableau?

**(29 min.)**

- 2<sup>e</sup> échange en groupe avec tour de parole sur les questions suivantes :
  - **Que pensez-vous de l'apprentissage de l'orthographe par le jeu selon les questions suivantes :**
    - Quels seraient les aménagements permettant aux élèves de réaliser ces jeux
    - Quels jeux seraient le plus susceptibles de favoriser la mémorisation de mots ayant des propriétés visuo-orthographiques particulières?
    - À quelle fréquence seraient réalisés ces jeux?
    - Quel type de regroupement d'élèves pourrait être choisi?
    - Y aurait-il des critères de sélection des mots? Quels seraient-ils?
  - **Que pensez-vous de l'apprentissage de l'orthographe par des routines?**
    - Croyez-vous que les routines (de type jogging orthographique) pourraient être proposées aux élèves?

- Selon quels critères les mots contenant des propriétés visuelles particulières seraient-ils sélectionnés?
- À quelle fréquence?

**15 h 45 à 16 h (20 min.)**

Conclusion et mot de la fin

## Annexe 8 : Codage des données des groupes de discussion

Domaines	Code	Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Conditions	Codes		
Propriétés des mots	1	Phonologiques	p				1 p		
		Morphologiques	m				1 m		
		Visuelles	v				1 v		
				Positionnement	p			1 v p	
				Légalité orthographique	l			1 v l	
				Multigraphémie	m			1 v m	
				Lettres muettes	mu			1 v mu	
				Irrégularité orthographique	i			1 v i	
				Homophonie	h			1 v h	
				Idéogramme	d			1 v d	
				Frontières lexicales	f			1 v f	
Approches éducatives (vision de l'enseignement derrière les propos des enseignants)	2	Auto-apprentissage	ap				2 ap		
		Jeu en contexte implicite	ji				2 ji		
		Jeu en contexte explicite	je				2 je		
		Enseignement explicite	ee				2 ee		
		Enseignement stratégique	es	Phonémique		p			2 es p
				Syllabique		s			2 es s
				Analogique		a			2 es a
				Visuo-orthographique		v			2 es v
				Mémorisation		m			2 es m
				Dépannage		n			2 es n
				Contexte		c			2 es c
		Outils de référence		o			2 es o		

Domaines	Code	Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Conditions	Codes	
Approches éducatives (vision de l'enseignement derrière les propos des enseignants)	2	Code de correction	cs				2 cs	
		Enseignement par la découverte	ed				2 ed	
		Enseignement de règle	er				2 er	
		Enseignement d'une règle de positionnement	erp				2 erp	
		Enseignement d'une constante orthographique	ec					2 ec
								2 pas
								2 pad
								2 pan
								2 ids
		Progression dans l'apprentissage de l'orthographe	pr					2 pr
		Différenciation pédagogique	dp					2 dp
		Rétroaction	re					
		Directe	d			2 re d		
		Indirecte	i			2 re i		
Contexte intégré	ai					2 ai		
Dispositifs d'enseignement	3					Maison m	École e	
		La copie de mots	co					3 co m
								3 co e
						Maison m	École e	
		Pratique	p	Pratique en classe en lien avec l'enseignement				3 p e
				Pratique à la maison				3 p m
		Dispositif permettant la verbalisation	ve					3 ve
Dispositif permettant la réflexion ou la formulation d'hypothèses	rh					3 rh		

Domaines	Code	Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Condi- tions	Code			
Dispositifs d'enseignement	3					Maison	École			
		Recours aux listes de mots	lm			m	e			
				Mots liés par le thème	t				3 lm t m	
				Mots liés par les sons	s				3 lm t e	
				En fonction des textes à lire	l				3 lm s m	
				En fonction des productions des élèves	p				3 lm s e	
				En ordre alphabétique	o				3 lm l m	
				En fonction de la fréquence	f				3 lm l e	
				Choix des élèves	c				3 lm p m	
				Matériel de maison d'éditions	m				3 lm p e	
									3 lm o m	
									3 lm o e	
									3 lm f m	
									3 lm f e	
									3 lm c m	
									3 lm c e	
									3 lm m m	
									3 lm m e	
				Dictée	di					3 di
						De mots	m			3 di m
				De phrases	p			3 di p		
		Vocabulaire	v	On parle l'étendue du vocabulaire	v			3 v v		
				On parle de profondeur du vocabulaire	p			3 v p		
			ov	Confusion entre orthographe et vocabulaire				3 ov		
Évaluation des apprentissages			evc	En contexte				3 evc		