

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES ENSEIGNÉES DANS UN
CONTEXTE DIDACTIQUE DES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES
PAR DES ENSEIGNANTES DE PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARIANNICK GRAY-CHARPENTIER

DÉCEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à ma directrice de maîtrise, Annie Charron, qui m'a guidée, encouragée et conseillée pour réaliser ce mémoire. Son encadrement personnalisé, sa disponibilité et son expertise ont permis à ce mémoire de voir le jour. Sa motivation contagieuse et sa curiosité intellectuelle ont été une source d'inspiration tout au long de ce projet. Je tiens à la remercier pour son soutien et sa confiance qui m'ont permis de mener à terme cette expérience scientifique. De plus, je remercie spécialement mes deux évaluateuses, Isabelle Montésinos-Gelet et Nathalie Prévost, qui m'ont permis d'améliorer ce mémoire avec une grande précision grâce à leur expertise dans le domaine de l'éducation.

Mes plus sincères remerciements aux trois enseignantes de première année qui ont accepté volontairement de participer à cette recherche avec générosité. Je félicite leur dévouement envers leurs élèves et envers la recherche scientifique. Je les remercie pour leur participation active et leurs réflexions qui ont su alimenter ce mémoire.

Je remercie spécialement ma famille, Jacques, Carmen et Marie-Joëlle, pour leur confiance, leur appui précieux et leur présence positive. Je remercie également mes amis et mon amoureux pour leur écoute inestimable. De plus, je remercie mon grand-père paternel qui m'a aidée à la réalisation de ce projet scientifique. Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue à tous les égards au long de ce travail de recherche.

Finalement, je souligne l'aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) ainsi que la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal pour l'obtention de bourses dans le cadre de mes études de deuxième cycle.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES FIGURES.....	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	XII
RÉSUMÉ	XIII
INTRODUCTION	1

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	3
1.1 Le contexte de recherche	3
1.1.1 Le Programme de formation de l'école québécoise dans le domaine du français langue d'enseignement.....	4
1.1.2 La didactique de l'orthographe	7
1.1.3 L'approche des orthographe approchées.....	8
1.1.4 Les stratégies d'apprentissage en enseignement.....	11
1.1.5 La progression des stratégies d'apprentissage en orthographe	12
1.2 Problème de recherche.....	13
1.2.1 Questions de recherche	15

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL.....	16
2.1 L'orthographe française.....	16
2.1.1 Bref historique de l'orthographe française	16
2.1.2 Système alphabétique.....	17
2.2 Les facettes du processus d'enseignement-apprentissage	19
2.2.1 Transposition didactique.....	19
2.2.2 Contextualisation	21
2.2.3 Charge cognitive	21
2.2.4 Régulations	23
2.3 Modèles d'enseignement-apprentissage	25
2.3.1 Le modèle d'enseignement stratégique.....	26
2.3.2 Les modèles développementaux	29
2.3.2.1 Le modèle de Gentry (1982).....	30
2.3.2.2 Le modèle de Frith (1985).....	33
2.3.2.3 Les préoccupations du jeune scripteur selon Ferreiro (1988)	37
2.3.2.4 Le modèle de Bear et Templeton (1998).....	40
2.3.3 Le modèle interactif	43

2.3.3.1	Le modèle de fondation duale de Seymour	43
2.4	L'enseignement de l'orthographe	46
2.4.1	Les pratiques enseignantes de l'orthographe	46
2.4.1.1	La mémorisation de listes de mots	46
2.4.1.2	La didactique des régularités et règles régissant l'orthographe.....	47
2.4.1.3	La dictée	48
2.4.2	Les stratégies orthographiques.....	49
2.4.2.1	Stratégies utilisées lors de la réalisation de la tâche.....	50
2.4.2.1.1	Stratégie phonologique	50
2.4.2.1.2	Liens avec les notions morphémiques	52
2.4.2.1.3	Stratégie logographique	54
2.4.2.1.4	Stratégie lexicale.....	56
2.4.2.1.5	Stratégie analogique.....	56
2.4.2.1.6	Règle orthographique.....	57
2.4.2.2	Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques	58
2.4.2.3	Combinaison de stratégies.....	58
2.4.2.4	Synthèse des stratégies	59
2.5	Les orthographes approchées.....	63
2.5.1	Les orthographes approchées comme instrument de recherche.....	63
2.5.2	Des programmes d'entraînement en orthographes approchées en première année du primaire.....	67
2.5.2.1	Des programmes d'entraînement en orthographes approchées sans retour sur la norme.....	67
2.5.2.2	Des programmes d'entraînement en orthographes approchées avec un retour sur la norme.....	70
2.5.3	Les attitudes et les perceptions des enseignants par rapport à la pratique des orthographes approchées.....	73
2.5.4	La démarche de la pratique des orthographes approchées en classe	76
2.5.4.1	Les principes régissant la pratique des orthographes approchées	79
2.6	Objectifs spécifiques de recherche	83

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	84
3.1 Échantillon.....	84
3.1.1 Parcours universitaire et expérience de travail	85
3.1.2 Formation préalable	86
3.1.3 Contexte d'enseignement.....	86
3.2 Procédure	87
3.2.1 Intervention pédagogique : la pratique des orthographes approchées	87
3.2.2 La collecte de données auprès des enseignantes.....	87
3.2.2.1 Présentation des instruments de recherche	88
3.2.2.1.1 Cahier de planification.....	88
3.2.2.1.2 Entrevue.....	89

3.2.2.1.3	Grille d'observation	89
3.2.3	Analyse des données	90
3.2.3.1	Cahier de planification	91
3.2.3.2	Entrevues	91
3.2.3.3	Grille d'observation.....	92
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		94
4.1	Présentation des outils de recherche	94
4.1.1	Entrevue	95
4.1.1.1	Stratégie phonologique.....	95
4.1.1.2	Stratégies liées aux notions morphémiques.....	96
4.1.1.3	Stratégie logographique.....	96
4.1.1.4	Stratégie lexicale	96
4.1.1.5	Stratégie analogique	97
4.1.1.6	Règles orthographiques	97
4.1.1.7	Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques	97
4.1.2	Cahier de planification.....	99
4.1.3	Grille d'observation	104
4.1.3.1	Première observation.....	104
4.1.3.2	Deuxième observation.....	111
4.1.3.3	Troisième observation	118
4.2	Description de la progression des stratégies enseignées.....	127
4.2.1	Entrevue	127
4.2.2	Cahier de planification.....	129
4.2.3	Grille d'observation	135
CHAPITRE V		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....		143
5.1	Description des stratégies orthographiques enseignées.....	144
5.1.1	L'enseignement des stratégies orthographiques lors de la pratique des orthographes approchées.....	144
5.1.1.1	Stratégie phonologique	144
5.1.1.2	Liens avec les notions morphémiques	146
5.1.1.3	Stratégie logographique	148
5.1.1.4	Stratégie lexicale.....	148
5.1.1.5	Stratégie analogique.....	149
5.1.1.6	Règle orthographique.....	150
5.1.1.7	Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques	151
5.1.2	La pratique des orthographes approchées selon le modèle d'enseignement stratégique.....	152
5.2	Progression des stratégies orthographiques.....	155

5.2.1 La progression des stratégies orthographiques selon la didactique de l'orthographe.....	155
5.2.2 La progression des stratégies orthographiques selon les facettes de l'enseignement-apprentissage.....	157
5.2.3 Les points de repère dans la progression des stratégies orthographiques.....	165
CONCLUSION	173
RÉFÉRENCES	180
APPENDICE A – CAHIER DE PLANIFICATION	193
APPENDICE B – QUESTIONS DES ENTREVUES AVEC LES ENSEIGNANTES DE PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE	204
APPENDICE C – LETTRE DE CONSENTEMENT PARENTAL.....	206
APPENDICE D – GRILLE D'OBSERVATION	208
APPENDICE E – PICTOGRAMMES DES STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES..	211

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Processus cognitifs et opérations de régulation (Allal et Saada-Robert, 1992).....	25
2.2	Modèle de fondation duale de Seymour (2008).....	45
4.1	Répartition (en %) des types de commentaires sur les stratégies orthographiques enseignées par les enseignantes.....	99
4.2	Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la première enseignante.....	100
4.3	Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la deuxième enseignante.....	101
4.4	Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la troisième enseignante.....	102
4.5	Répartition (en %) de la moyenne des stratégies orthographiques enseignées par des enseignantes.....	103
4.6	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la première enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation.....	105
4.7	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la deuxième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation.....	107
4.8	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la troisième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation.....	109
4.9	Répartition (en %) de la moyenne des interventions des enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation.....	110
4.10	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la première et	

	de la deuxième enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la deuxième observation.....	113
4.11	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la troisième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la deuxième observation.....	115
4.12	Répartition (en %) de la moyenne des interventions des enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la deuxième observation.....	117
4.13	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la première enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation.....	120
4.14	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la deuxième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation.....	122
4.15	Répartition (en %) des interventions enseignantes de la troisième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation.....	124
4.16	Répartition (en %) de la moyenne des interventions des enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation.....	125
4.17	Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la première enseignante selon les trois temps de l'année scolaire.....	130
4.18	Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la deuxième enseignante selon les trois temps de l'année scolaire.....	131
4.19	Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la troisième enseignante selon les trois temps de l'année scolaire.....	133
4.20	Répartition (en %) de la moyenne des stratégies orthographiques enseignées par les enseignantes selon les trois temps de l'année scolaire.....	134
4.21	Répartition (en %) des interventions stratégiques de la première enseignante selon les trois temps de l'année scolaire.....	136
4.22	Répartition (en %) des interventions stratégiques de la deuxième	137

	enseignante selon les trois temps de l'année scolaire.....	
4.23	Répartition (en %) des interventions stratégiques de la troisième enseignante selon les trois temps de l'année scolaire.....	139
4.24	Répartition (en %) de la moyenne des interventions stratégiques des enseignantes selon les trois temps de l'année scolaire.....	141

LISTE DES TABLEAUX

Figure		Page
2.1	Modèle développemental en stades de Gentry.....	32
2.2	Modèle intégratif à six pas de Frith (1985).....	33
2.3	Tableau-synthèse des stratégies orthographiques.....	61
2.4	Les phases de la démarche des orthographes approchées (Charron, 2006).....	79

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CGP	Correspondance graphophonologique
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
OA	Orthographe approchées
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

Les élèves de la première année du primaire intègrent de nombreuses connaissances relatives à l'écriture au cours de l'année scolaire. Plusieurs recherches se sont penchées sur le développement de l'apprenant lors de son processus d'acquisition de la langue écrite, ce qui a fait émerger la pratique des orthographe approchées. Cette pratique consiste à offrir des situations d'écriture contextualisées où les élèves essaient d'orthographier des mots en utilisant leurs connaissances du système d'écriture dans le but d'atteindre la norme orthographique et de développer leurs habiletés littéraciques. Puisque cette didactique du français écrit s'est principalement centrée au préscolaire, peu de recherches ont documenté le domaine scientifique sur la pratique enseignante des orthographe approchées en première année du primaire.

Les objectifs de la présente recherche sont : 1) d'étudier les stratégies orthographiques enseignées par des enseignantes de première année du primaire lors de la pratique des orthographe approchées et 2) de décrire la progression de l'enseignement de ces stratégies durant une année scolaire.

Afin de répondre aux objectifs de recherche, trois enseignantes de première année ont expliqué l'adaptation des phases de la pratique des orthographe approchées à l'aide d'un cahier de planification et d'une entrevue. Des changements sont alors relevés dans l'enseignement des stratégies orthographiques. Ainsi, l'année suivante, trois observations ont été réalisées pour détailler ces différences remarquées.

L'analyse des résultats démontre que chaque phase de la démarche des orthographe approchées privilégie des stratégies orthographiques précises en première année du primaire. De plus, une certaine progression des stratégies orthographiques enseignées s'observe durant l'année scolaire puisque les enseignantes adaptent les phases de la pratique des orthographe approchées au développement orthographique des élèves. Cette étude permet d'approfondir les stratégies orthographiques enseignées lors de la pratique des orthographe approchées en première année primaire et d'ajuster la temporalité didactique de cette pratique à la progression orthographique des élèves.

Mots-clés : orthographe approchées, stratégie orthographique, première année, enseignement primaire, didactique de l'écriture, langue français.

INTRODUCTION

Au Québec, l'analyse de la situation sur la langue française écrite démontre une détérioration des résultats aux examens ministériels à la fin de l'enseignement primaire. À la suite de l'administration d'épreuves en français écrit, le rapport du MELS (2006) compare les résultats obtenus en 2000 et en 2005. De nombreuses difficultés d'écriture sont soulevées chez les élèves québécois, notamment en orthographe. Les conclusions saillantes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale exposent une décroissance des résultats chez les filles (92 % en 2000 et 84 % en 2005) ainsi que chez les garçons (81 % en 2000 et 70 % en 2005). Cette diminution significative du taux de réussite indique le besoin d'intervenir efficacement à l'aide de moyens concrets en écriture.

Cette recherche a comme objet d'étude la démarche des orthographes approchées s'ajuste au programme de formation où commence l'enseignement formel de l'écriture. Cette démarche didactique de la langue française écrite où l'élève est amené à écrire des mots sans modèle référentiel s'axe principalement sur un enseignement explicite des stratégies orthographiques en première année du primaire. Cette étude vise à décrire les stratégies orthographiques lorsque les enseignantes de première année du primaire pratiquent les orthographes approchées. De plus, cette étude vise également à décrire la progression des stratégies orthographiques lors de situations d'écriture en orthographes approchées.

Ce mémoire de maîtrise présente en premier lieu la *problématique* de cette étude à l'aide d'explications sur les enjeux relatifs au domaine de la langue écrite qui nous mènent à l'élaboration des questions de recherche. En second lieu, le *cadre conceptuel* expose l'orthographe de la langue française, les facettes qui régissent le processus d'enseignement-apprentissage, les modèles relatifs à ce même processus, les principales pratiques de la didactique de l'orthographe, les stratégies

d'enseignement-apprentissage visant l'apprentissage de l'orthographe française et la recension des écrits abordant les orthographe approchées. Enfin, les objectifs spécifiques de recherche sont posés. Puis, le troisième chapitre, la *méthodologie*, décrit les aspects méthodologiques déterminés, soit l'échantillonnage, l'intervention pédagogique ainsi que la collecte de données. Ensuite, les *résultats* sont répertoriés selon les deux objectifs qui orientent cette recherche. Finalement, *l'interprétation et la discussion* éclairent ces résultats obtenus. Une brève conclusion dresse le portrait général de ce projet de recherche et ses limites.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Le problème de la recherche porte sur la pratique des orthographe approchées sous un angle non étudié jusqu'à maintenant. Le Programme de formation de l'école québécoise dans le domaine du français langue d'enseignement, la didactique de l'orthographe, l'approche des orthographe approchées, les stratégies d'apprentissage en enseignement et la progression des stratégies d'apprentissage en orthographe cernent le contexte de recherche dans lequel s'inscrit cette recherche. Ces différents éléments posés permettent d'élaborer des questions pour ce projet de recherche.

1.1 LE CONTEXTE DE RECHERCHE

Selon le MELS (2006), les résultats en langue française écrite se dégradent depuis les dernières années au Québec chez les élèves qui terminent leur scolarité au primaire. Trois composantes de l'écriture sont particulièrement touchées par cette baisse du taux de réussite : la syntaxe et la ponctuation, l'organisation du texte ainsi que l'orthographe d'usage et grammaticale. L'orthographe d'usage et grammaticale se distingue des autres dimensions de l'écriture. D'abord, une faible tolérance à l'erreur est souvent perçue dans les normes scolaires et sociales. De plus, les écarts

entre les performances des élèves s'intensifient au terme de l'école primaire. Il en découle que certains élèves sont outillés pour réussir dans ce domaine d'apprentissage tandis que d'autres démontrent de sérieuses difficultés orthographiques. Un nombre croissant d'élèves qui commettent des erreurs orthographiques est remarqué ces dernières années. En effet, le taux de réussite des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture subit une diminution entre 2000 et 2005, passant de 87 % à 77 %. Malgré le fait que l'évaluation uniforme de 2005 présente des contraintes plus importantes, un écart significatif des résultats dans ce volet de l'écriture est souligné. Une nécessité est soulevée pour intervenir de façon adaptée au niveau de l'écriture (MELS, 2006). Ainsi, constatant cette chute du pourcentage de réussite en langue écrite à la fin du primaire, des solutions doivent être proposées afin de soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire.

Le MELS (2001) a élaboré le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) qui oriente, entre autres, l'enseignement de l'orthographe. C'est dans ce contexte didactique du français que la pratique des orthographes approchées se définit ces dernières années.

1.1.1 Le Programme de formation de l'école québécoise dans le domaine du français langue d'enseignement

Le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) a pour mission de développer les compétences de l'élève dans divers domaines. Cette formation par compétences apprend à l'élève à être réflexif et actif dans un champ ciblé d'apprentissage. Ce PFÉQ se divise en domaines généraux de formation. Quatre compétences composent le domaine du français langue d'enseignement, soit *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement* et *Apprécier des œuvres littéraires* (Ministère de l'Éducation, 2001). Dans le cadre de cette recherche, la compétence *Écrire des textes variés* est ciblée et, plus spécifiquement, *les savoirs*

essentiels concernant l'orthographe ainsi que la *progression des apprentissages* relatives à l'orthographe (MELS, 2010). Cette *progression des apprentissages* sert de guide à l'enseignant désireux d'ajuster les connaissances enseignées au développement de l'élève. En ce qui concerne les connaissances relatives à l'orthographe d'usage, l'enseignant de première année du primaire doit accompagner l'élève à l'aide d'interventions pour que celui-ci maîtrise environ 500 mots à la fin de son premier cycle, soit au terme de sa deuxième année. De plus, l'enseignant doit s'assurer que l'élève maîtrise plusieurs notions orthographiques à la fin de la première année du primaire telles que l'identification des lettres de l'alphabet, l'ordre de ces lettres et la compréhension de la notion de voyelle et de consonne (MELS, 2010). Ainsi, plusieurs stratégies orthographiques enseignées aident l'élève à maîtriser ces connaissances orthographiques exigées par le MELS et adaptées au niveau scolaire de l'élève. Selon le Ministère de l'Éducation (2001), par des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) significantes, les élèves s'approprient la langue française écrite et utilisent cette compétence dans le but de transmettre un message ou simplement pour se divertir (Ministère de l'Éducation, 2001).

La lecture et l'écriture se tressent ensemble pour s'influencer et se compléter lors du processus d'apprentissage (Frith, 1985). La compétence *Lire des textes variés* se lie à la compétence *Écrire des textes variés*. Plusieurs stratégies de lecture peuvent être jumelées aux stratégies orthographiques. Par exemple, l'élève peut lire un mot qu'il a écrit afin de se réviser. Dès le commencement de la première année du primaire, une lecture de mots peut être utilisée par l'élève dans le but de se corriger. Ainsi, l'apprenant peut vérifier l'orthographe d'un mot transcrit en lisant la norme orthographique dans le dictionnaire (Ministère de l'Éducation, 2001). De plus, selon la progression des apprentissages émise par le MELS (2010), l'une des stratégies de lecture qui doit être maîtrisée dès la première année du primaire s'avère *reconnaître instantanément (sans analyse) les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit*

(MELS, 2010). Cette stratégie de reconnaissance spontanée des mots de la langue française permet à l'élève de mémoriser les mots qu'ils rencontrent souvent pour ensuite les écrire sans erreur.

De plus, selon le PFÉQ, certaines lignes directrices touchant l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe des mots sont tracées. En effet, le PFÉQ décrit brièvement le cursus scolaire de l'élève du primaire qui expérimente la langue française écrite. Il est à souligner que l'élève commence sa scolarité en associant les phonèmes aux phonogrammes. L'élève explore les fonctions importantes de la langue française écrite telles que l'expression, la communication, la création, l'apprentissage et le plaisir des mots. Très tôt dans le cursus scolaire des élèves, des stratégies sont découvertes lors du processus d'apprentissage de l'écriture. De courts textes qui témoignent de certaines règles syntaxiques et orthographiques sont produits par les élèves. Grâce à une pratique constante et diversifiée d'activités d'écriture, les élèves s'éveillent à la langue écrite par intérêt personnel ou pour transmettre un message. Dans un contexte signifiant, les échanges avec l'enseignant et les élèves facilitent l'application des connaissances apprises par l'apprenant, notamment en orthographe d'usage. Par ailleurs, pour le premier cycle du primaire, certaines attentes pédagogiques sont décrites à l'égard des élèves et celles-ci doivent être maîtrisées avant la fin du cycle. Le vocabulaire exigé dans le cadre des apprentissages de l'élève s'emprunte du quotidien et de la réalité concrète. Une bonne orthographe est exigée pour une majorité de mots. Des stratégies d'écriture ciblées sont enseignées à ces jeunes élèves dans le but de rédiger un texte (ministère de l'Éducation, 2001).

À la suite de l'application de ce programme depuis quelques années, les pratiques enseignantes ont subi plusieurs changements. Afin de mesurer les impacts de ces modifications, des études sont menées afin de mesurer l'efficacité du PFÉQ. Le rapport final du renouveau pédagogique (MELS, 2006) fait état des répercussions

engendrées par ces restructurations dans les pratiques enseignantes. Constatant une augmentation de plus de 10 % d'erreurs en orthographe d'usage et grammaticale entre 2000 et 2005 par les élèves terminant leurs études primaires, le ministère de l'Éducation évoque le besoin de trouver des pistes de réflexion relatives à l'enseignement de l'orthographe dans les écoles québécoises. De plus, le MELS (2006) émet que ces nouvelles idées peuvent aboutir à des ateliers de formation continue en didactique de l'orthographe.

1.1.2 La didactique de l'orthographe

Selon une perspective didactique, l'orthographe se définit comme un savoir d'enseignement et d'apprentissage. Par une transposition didactique émise par l'enseignant, le savoir orthographique est élaboré par l'apprenant (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001). L'orthographe et son enseignement suscitent de nombreux questionnements (Cogis et Ros, 2003).

Plusieurs recherches se sont intéressées aux pratiques enseignantes portant sur l'orthographe chez les apprenants d'âge scolaire (Pasa, 2001; Schlagal, 2001; Largy, Cousin, Dédéyan et Fayol, 2004). Certaines études ont tenté de comprendre les didactiques de la langue écrite les plus efficaces afin de favoriser l'acquisition de l'orthographe chez les apprenants (Pasa, 2005; Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol, 2005). Deux catégories d'approches didactiques en situation de classe sont distinguées. La première se centre sur un apprentissage spécifique de la norme orthographique. Les situations de lecture et d'écriture n'étant pas délaissées, le point culminant se joue sur les activités didactiques qui ciblent l'orthographe telle que les exercices de mémorisation ou la dictée de mots. Un transfert des connaissances de la norme orthographique doit s'effectuer dans les écritures. Cette approche se fonde sur le réinvestissement des connaissances élaborées en orthographe dans le but d'écrire des textes qui communiquent un message. La seconde approche intègre les stratégies

orthographiques dans les tâches d'écriture ou les contextes d'écriture et de lecture. Les situations d'écriture offrent une structure qui suit la progression des apprentissages de l'orthographe par l'élève. Ces deux approches didactiques assurent l'acquisition de la norme orthographique en contexte de classe (Allal, 1997). Ces deux catégories laissent place à plusieurs pratiques enseignantes diversifiées de l'écriture et à des comparaisons intéressantes.

Le rapport du MELS (2006), ciblant la détérioration des résultats en orthographe d'usage et grammaticale ces dernières années, soulève la priorité de résoudre ce problème en langue française écrite. Ces réflexions peuvent conduire à des évaluations des différentes didactiques de l'écriture pour en connaître les aspects positifs et négatifs (MELS, 2006). Ces comparaisons peuvent mener à une meilleure compréhension des pratiques enseignantes les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe. La pratique des orthographe approchées semble de plus en plus présente dans le contexte didactique du français écrit au Québec.

1.1.3 L'approche des orthographe approchées

De nombreux auteurs ont exploré le concept d'émergence de l'écrit pour comprendre le développement de l'enfant. À la suite de leurs recherches, ces chercheurs ont tenté de comprendre la progression naturelle d'enfants lors d'écritures spontanées (*invented spelling*). Les conclusions de ces études ont abouti au consensus que l'enfant est capable de cheminer dans le domaine de l'écriture sans instruction formelle puisqu'il est en contact avec les traces écrites depuis sa naissance. À partir de leurs connaissances du système alphabétique, les enfants expérimentent la langue écrite afin de se l'approprier. Des pionniers (Chomsky, 1970; 1979; Read, 1971, 1986; Ferreiro et Teberosky, 1982) ont marqué les bases d'une nouvelle pratique : les orthographe approchées. La pratique des orthographe approchées permet d'écrire des graphies selon les représentations de la langue écrite

de l'apprenant. Les activités d'orthographe approchées demandent à l'élève de réfléchir sur la langue écrite (Jaffré, Bousquet et Massonnet, 1999). La démarche des orthographe approchées accorde une importance particulière à la révélation de la norme pour que les apprenants développent leur compréhension de l'orthographe (Rieben *et al.*, 2005).

Plusieurs études emploient l'expression *invented spelling* (Chomsky, 1970; 1979; Clarke, 1988; Poole-Hayes et Dionne, 1996; Gentry, 2000; Brasacchio Kuhn et Martin, 2001; Sipe, 2001; Pasa, 2001; Kolodziej et Columba, 2005; Alves Martins et Silva, 2006; Vaca Uribe, 2007) qui est le terme à l'origine de la compréhension des concepts de l'apprenant qui expérimente la langue écrite. Certains auteurs ont privilégié d'autres expressions telles que *creative spelling* (Read, 1971, 1986), *orthographe inventées* (Jaffré, Bousquet et Massonnet, 1999), *écritures approchées* (Besse, 2001) ou *spontaneous writing* (Frost, 2001). Le choix de l'expression *orthographe approchées* a été adopté par Montésinos-Gelet et Morin (2001) pour mieux définir l'intention de l'apprenant, c'est-à-dire s'approcher de la norme orthographique. Ce nouveau lexique tente de mieux représenter l'objectif qui sous-tend l'action de l'élève puisque celui-ci n'invente pas une nouvelle orthographe. Dans le cadre de cette recherche, l'expression *orthographe approchées* est privilégiée à la traditionnelle expression puisqu'elle reflète avec plus de rigidité les principes de cette démarche.

Ces productions de mots informent l'enseignant sur les représentations cognitives de l'élève. Les graphies "fautives" se traduisent davantage comme des indices du niveau d'appropriation de la langue écrite de la part de l'élève. Ces écarts à la norme se définissent comme des outils de compréhension du fonctionnement cognitif de l'apprenant (Jaffré *et al.*, 1999). Par conséquent, la notion d'essais et d'erreurs prend un sens primordial puisque l'erreur est perçue par l'apprenant comme une expression de ses concepts de la langue écrite dans le but de comprendre le système

d'écriture. Les hypothèses de l'apprenant sur l'écrit sont issues de ses contacts avec son environnement et de ses conceptions cognitives de l'écrit (Besse, 2001). La pratique des orthographe approchées a démontré des résultats significatifs en faveur de la réussite ultérieure dans le domaine de l'orthographe au préscolaire et en première année du primaire (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Quelques auteurs tracent certaines lignes directrices afin de guider les enseignants dans leur pratique des orthographe approchées en situation de classe (Kolodziej et Columba, 2005; Sipe, 2001; Charron, 2006).

Des conditions favorables à cette exploration de la langue écrite doivent être mises en place afin de favoriser la confiance de l'élève pour écrire sans modèle référentiel extérieur et exprimer librement leurs hypothèses. Parmi ces conditions, une démarche claire des orthographe approchées guide les élèves dans leur découverte de la norme orthographique et les structure dans leur organisation de travail (Charron, 2006). Par ailleurs, il est démontré qu'à la fin du préscolaire, les apprenants ont construit des connaissances en ce qui concerne le système de la langue écrite. En effet, plus des trois quarts des élèves sont confrontés à des préoccupations phonographiques (lien entre phonogramme et chaîne sonore) (Morin, 2004).

Les recherches se penchant sur la pratique des orthographe approchées démontrent des résultats positifs relatifs à l'apprentissage de la langue française écrite au préscolaire. Cependant, cette pratique exige des ajustements pour suivre le développement orthographique de l'élève de première année du primaire. Peu d'études visent à documenter le domaine scientifique sur la pratique enseignante des orthographe approchées et aucune n'a tenté de détailler l'adaptation relative à cette didactique en première année primaire.

La pratique des orthographe approchées favorise l'utilisation de stratégies pour résoudre les problèmes linguistiques lors de l'écriture de mots nouveaux.

1.1.4 Les stratégies d'apprentissage en enseignement

L'étude des stratégies d'apprentissage s'imprègne de la psychologie cognitive, de la recherche en éducation ainsi que de la recherche en laboratoire. Les stratégies d'apprentissage sont désormais enseignées aux élèves pour optimiser les apprentissages (Langevin, 1992).

Weinstein et Mayer (1986) apportent certaines précisions sur la définition des stratégies d'apprentissage en émettant que, lors des apprentissages, l'élève adopte des comportements et évoque des idées qui ont des répercussions sur son processus d'encodage. L'objectif de toutes les stratégies d'apprentissage est d'agir sur la motivation ou l'état affectif de l'élève. La sélection, l'acquisition, l'organisation et l'intégration de nouvelles connaissances peuvent également être influencées par le but de ces stratégies (Weinstein et Mayer, 1986). Faisant suite aux divers écrits traitant des stratégies d'apprentissage, Bégin (2009) instaure une définition des stratégies d'apprentissage dans le contexte de la réforme scolaire qui s'articule comme suit :

[...] une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis (p.53).

Cette définition permet de faire le pont entre la psychologie cognitive dont sont issues la définition des stratégies d'apprentissage et son application dans le domaine de l'éducation. Ainsi, l'enseignant peut guider l'élève dans l'exploration des stratégies d'apprentissage pour résoudre efficacement les problèmes rencontrés au cours de son cheminement scolaire.

Il est à souligner que l'enseignement des stratégies d'apprentissage ne peut pas remplacer l'enseignement des contenus. Ainsi, des élèves qui ont de la facilité à répondre aux problèmes posés peuvent adopter des stratégies plus complexes que les élèves qui éprouvent des difficultés dans un domaine précis. À la suite de nombreux écrits recensés, Langevin (1992) souligne la nécessité de l'enseignement des stratégies. L'enseignement des stratégies d'apprentissage incorpore la matière pour maximiser le transfert des nouvelles connaissances. Ainsi, l'enseignant doit bien intégrer l'enseignement du contenu de la matière et les stratégies qui y sont liées pour faciliter les apprentissages (Langevin, 1992).

Puisque la pratique des orthographe approchées telle qu'élaborée au préscolaire demande un transfert des connaissances orthographiques dans les situations d'écriture, l'enseignement des stratégies orthographiques peut optimiser ce transfert. Toutefois, peu de recherches ont précisé les didactiques de l'écriture s'appuyant spécifiquement sur les stratégies orthographiques enseignées. De plus, peu de recherches ont tenté de comprendre la progression didactique des stratégies orthographiques sous un angle socioconstructiviste.

1.1.5 La progression des stratégies d'apprentissage en orthographe

Dans le processus d'acquisition de la norme orthographique, les connaissances orthographiques concernent principalement les correspondances phonèmes/phonogrammes initialement. Progressivement, les élèves deviennent attentifs aux morphogrammes et, parmi eux, notamment aux affixes. Ce développement de modifications de stratégies à l'intérieur d'un domaine précis conduit à un enseignement plus ciblé et lié aux besoins des élèves (Varnhagen, McCallum et Burstow, 1997). Lorsque l'élève commence à développer ses habiletés littéraires, il n'utilise pas qu'un seul type de stratégies. Une variété de stratégies peuvent être appliquées lors de la résolution de problèmes linguistiques. Malgré la

variabilité individuelle, il y a une évolution dans l'acquisition des divers types de stratégies. Cette progression s'expose sur le plan des stratégies dominantes. La conceptualisation des tendances développementales se décrit davantage en termes de phases correspondant aux changements des stratégies dominantes plutôt qu'en matière de stades. Les stratégies correspondant aux différentes phases peuvent dessiner le progrès des élèves et donner des repères à l'enseignant désireux de considérer les différences individuelles (Rieben, Saada-Robert et Moro, 1997). À la suite d'une recension des écrits sur les stratégies orthographiques, Guimard (1993) souligne que la médiation phonologique (association phonème-phonogramme) correspond au processus de base des connaissances orthographiques pour l'élève qui fait ses premières expérimentations en écriture. Les stratégies analogiques apparaissent plus tardivement à la suite des stratégies phonologiques (Guimard, 1993). Selon cette conception d'une évolution des stratégies utilisées par l'élève, une progression de l'enseignement des stratégies d'écriture peut également être mesurable chez les élèves apprentis scripteurs. Ces différentes stratégies orthographiques enseignées et mobilisées par les élèves influencent le développement orthographique de l'élève.

À la lumière des dernières découvertes scientifiques sur la progression didactique des stratégies orthographiques, aucune étude n'a tenté d'analyser l'appropriation des stratégies orthographiques par l'élève lors de la pratique des orthographes approchées.

1.2 PROBLÈME DE RECHERCHE

Très peu de recherches ont eu la visée de documenter le domaine de l'éducation sur la pratique des orthographes approchées qui s'avère une approche novatrice de la langue française écrite. Par ailleurs, de nombreuses études se centrent au préscolaire afin de documenter le domaine scientifique sur l'émergence de l'écrit (Rosaz, 2003;

Morin, 2004; Morin et Montésinos-Gelet, 2004; Rieben *et al.*, 2005; Alves Martins et Silva, 2006), mais il en est autrement pour la première année où l'enseignement de l'écriture est formel. Par l'intervention active et des explications directes judicieuses, l'enseignement explicite peut faciliter le développement de l'élève dans son cheminement littéraire (Sipe, 2001). Cette première année offre la possibilité d'enseigner plusieurs stratégies orthographiques lors de l'écriture de mots dont l'orthographe demeure encore inconnue pour ces jeunes apprenants. Les élèves de la première année du primaire sont en mesure d'appliquer de nombreuses stratégies lors de situations d'écriture telles que la récupération en mémoire (stratégie lexicale), la médiation phonologique (stratégie phonologique), l'analogie, l'utilisation de règles orthographiques ainsi que l'examen visuel (stratégie de révision). De plus, un choix de stratégies s'applique pour orthographier selon la norme (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Aucune recherche n'a tenté d'étudier les stratégies orthographiques enseignées dans la démarche des orthographes approchées. Par ailleurs, les recherches qui se sont penchées sur la progression dans le domaine de l'éducation visent particulièrement les apprentissages de l'élève, délaissant la progression de la pratique enseignante. De plus, la progression de l'enseignement du français ne fait pas l'objet de nombreuses études (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2008). En effet, la temporalité didactique est rarement étudiée pour comprendre la planification des connaissances transmises par l'enseignant à moyen ou à long terme. Ainsi, cette recherche permet de documenter la progression de la didactique de l'orthographe dans le but d'élaborer une démarche évolutive des stratégies enseignées en première année du primaire. Cette recherche tente de répondre à ce manque de connaissances en ce qui a trait à la pratique des orthographes approchées en première année du primaire.

1.2.1 Questions de recherche

En sachant que l'enseignement des stratégies orthographiques en première année contribue à l'apprentissage de l'orthographe des élèves, certaines questions émergent. Est-ce que la pratique des orthographe approchées permet aux enseignants d'enseigner à leurs élèves des stratégies orthographiques? Si oui, quelles sont les stratégies qu'ils peuvent expliciter à leurs élèves? De plus, est-ce que le choix des stratégies change durant l'année scolaire? Si oui, quelle serait cette progression des stratégies enseignées?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre du cadre conceptuel, plusieurs concepts sont définis pour mieux comprendre les préoccupations actuelles qui orientent les questions de recherche. L'orthographe française, les facettes du processus d'enseignement-apprentissage, les modèles d'enseignement-apprentissage, l'enseignement de l'orthographe, les orthographe approchées forment les principaux sujets abordés pour éclairer les principales composantes du problème de recherche. Ces éléments précisés permettent ainsi de déterminer les objectifs de ce projet de recherche.

2.1 L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

L'orthographe française s'est modifiée à travers le temps pour s'ajuster aux besoins de la société. L'orthographe française est déterminée par le principe alphabétique.

2.1.1 Bref historique de l'orthographe française

Depuis les débuts de la langue française écrite, le système alphabétique a subi des transformations majeures. Depuis le 17^e siècle, près de la moitié des mots a été modifiée en ce qui concerne leur forme. L'usage de la langue et les préoccupations humaines sont les sources de ces changements orthographiques. Cette évolution de

la langue rectifie continuellement les normes établies (Catach, Honvault et Rosier-Catach, 2001). L'écriture se moule à l'évolution de la langue orale, mais toujours à un rythme plus lent. Cela s'explique par sa fonction de sens parce que la langue écrite représente les changements évolutifs d'une société selon leurs besoins sociolinguistiques (Catach, Gruaz et Duprez, 1986). La norme orthographique s'appuie sur le système alphabétique.

2.1.2 Système alphabétique

Dans 80 % à 85 % des cas, les graphèmes sont liés directement aux phonogrammes. Toutefois, le système alphabétique ne détermine pas toutes les unités de la langue écrite. Le système alphabétique demeure un plurisystème complexe qui s'oriente selon un point de vue linguistique (Catach, *et al.*, 1986; Catach, 1995). Le système alphabétique de l'orthographe française se compose des phonogrammes, des morphogrammes ainsi que des logogrammes (Catach, 1988).

Tout d'abord, le principe phonogrammique se définit par le lien qui s'établit entre les marques graphiques et la chaîne sonore. Pour chaque phonème, le scripteur transcrit un phonogramme. Tout d'abord, les voyelles et les consonnes constituent les phonogrammes simples. Puis, les phonogrammes peuvent comporter également des signes diacritiques tels que les accents et les signes auxiliaires. Finalement, les phonogrammes peuvent être transcrits à l'aide de plusieurs lettres; il s'agit des digrammes (ex. : en, in, ou, on) et des trigrammes (ex. : eau, ain, aim) (Catach, 1995).

Le morphème constitue la plus petite unité de sens de la langue écrite. La partie stable du mot, la base ou le radical, est créée à partir d'une racine. À ce radical, un préfixe ou un suffixe peut être ajouté pour concevoir un nouveau mot. De plus, des liens peuvent être établis dans l'écriture de mots et se transcrivent par des

désinences, des flexions verbales, etc. Les morphogrammes englobent les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux. Les morphogrammes grammaticaux représentent la désinence jointe au mot selon le genre, le nombre ou les flexions verbales de la production écrite. Par exemple, dans la phrase *des jolies filles*, le *e* de *jolies* exprime le morphogramme grammatical du genre et le *s* le morphogramme grammatical du nombre. Par ailleurs, les signes graphiques à la fin des mots ou internes fixes permettant de lier les formes féminines ou dérivées des mots constituent les morphogrammes lexicaux (ex. : *grand/grande*). Ces propriétés lexicales établissent des liens entre les mots et leur famille de mots (Catach, 1995).

Le fonctionnement majeur du logogramme vise à déterminer les rapprochements sémantiques qui unissent les images visuelles. Le système idéogrammique engendre une économie de compréhension par la création de liens entre les mots. Il apparaît plus pratique de les enseigner comme graphies globales. Plusieurs monosyllabes (ex. : *ou/où*) et les homophones hétérographes (ex : *lys/lis*) forment les logogrammes (Catach, 1995). De plus, le sens du mot s'articule selon l'image qu'il transmet par sa graphie. Par la présence de certaines lettres, l'image précise d'un mot se dessine et se différencie d'autres mots qui peuvent se comparer au plan phonétique. La valeur des lettres muettes occupe un rôle déterminant malgré qu'elle n'influence pas la transcription phonétique (Balpe, 1976).

Ce plurisystème contribue à la complexité de la langue française écrite. L'orthographe alphabétique opaque explique les nombreuses difficultés qu'engendre l'écriture du français. L'orthographe opaque se définit par cette non-association directe entre le phonème et le graphème (Jaffré et Fayol, 1995).

Le système alphabétique fait partie des objets de savoir enseignés et graduellement intégrés lors du processus d'enseignement-apprentissage. Selon Allal (1997), quatre

facettes constituent le processus d'enseignement-apprentissage : la transposition didactique, la contextualisation, la charge cognitive et les régulations.

2.2 LES FACETTES DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE 2.2.1

Transposition didactique

Selon le concept de la transposition didactique, le système didactique agit sur chaque objet de manière interactive. L'objet de savoir potentiel évolue en savoir savant. Ainsi, les connaissances et les pratiques de la société se transforment en contenus d'enseignement. Ces relations se concluent par l'intégration des objets de savoir par les apprenants. Selon les didacticiens du savoir, ces objets d'apprentissage se traduisent par une autonomisation des éléments de savoir. Le concept de transposition didactique s'illustre par des séparations, des déplacements et des changements qui se manifestent dans cette chaîne d'objets. La transposition didactique est caractérisée par une évolution des transformations qui apparaissent lors des ruptures entre les états de savoir (Bronckart et Schneuwly, 1991). Par exemple, le système alphabétique peut être associé à l'objet de savoir savant. Ce système alphabétique est enseigné aux élèves dès le début de leur scolarité primaire, ce qui fait en sorte que ce savoir savant devient un objet d'enseignement. Graduellement, ce système alphabétique devient un objet du savoir d'apprentissage puisque l'élève intègre ce savoir savant. Par ailleurs, la théorie de la transposition didactique sous-tend le concept de contrat didactique (Chevallard, 1999). Le contrat didactique fait référence à la relation didactique visée entre l'enseignant et les élèves pour progresser d'un savoir enseigné à un savoir appris. Trois descripteurs liés les uns aux autres se trouvent dans ce contrat didactique, soit la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002).

La topogenèse indique la progression des systèmes de rôles de l'enseignant et des élèves concernant les objets de savoir (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). En

effet, chaque acteur occupe un rôle en constante évolution au sein de la relation didactique. Au moyen des interactions, les élèves intègrent les objets de savoir par l'action enseignante (Charron, *et al.*, 2008). La notion de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1986) a émergé pour définir la relation communicationnelle entre l'enseignant, un élève qui occupe temporairement la position d'interlocuteur et les autres élèves de la classe (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002).

La chronogenèse constitue la progression temporelle de la production de savoirs. Les objets de savoir sont contrôlés principalement par l'enseignant qui dirige la temporalité didactique. À l'instar des enseignants, les élèves influencent le temps didactique par leur participation. Ainsi, en décalage avec le temps d'enseignement, le temps d'apprentissage est déterminé par le rythme d'apprentissage des élèves. Ce décalage temporel et structurel se dresse puisque le temps d'enseignement s'appuie sur le contenu d'enseignement évolutif tandis que le temps d'apprentissage se base sur la progression de l'appropriation des objets de savoir par les apprenants (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). Des retours sont privilégiés de la part de l'enseignant pour faciliter la réorganisation des connaissances des élèves (Charron *et al.*, 2008).

La mésogenèse renvoie à la progression de tous les objets de savoir co-construits par l'enseignant et les élèves dans une dynamique communicationnelle (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). La mésogenèse se réfère ainsi au développement du dispositif de travail (Charron *et al.*, 2008). Les tâches prescrites et les tâches effectives forment l'organisation des objets de savoirs. Les tâches prescrites définissent l'enseignement organisé par l'enseignant et les tâches effectives correspondent aux objets d'enseignement et d'apprentissage présents dans l'activité d'apprentissage (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). Un décalage peut survenir entre les objets de savoir planifiés par l'enseignant et ceux qui s'avèrent

véritablement réalisés en classe. En effet, un ajustement constant s'effectue par l'enseignant pour suivre l'évolution de l'apprentissage des élèves (Charon *et al.*, 2008).

Certains contextes facilitent cette transposition didactique pour assurer l'intégration des objets de savoir.

2.2.2 Contextualisation

Lors de l'enseignement scolaire, les conditions d'apprentissage doivent être similaires aux conditions sociales pour que l'élève puisse utiliser les compétences ciblées lors d'une situation qui l'exige. Ainsi, l'efficacité de l'enseignement est fortement reliée aux aspects culturels de l'éducation. L'élève apprend en réalisant les tâches exigées dans un contexte qui stimule le type d'apprentissage ciblé. Dans une situation contextualisée, l'objet d'apprentissage et la connaissance utilisée ne peuvent pas être dissociés. Les nouvelles connaissances apprises doivent être intégrées dans leur contexte réel pour en comprendre l'utilité. Les savoirs mobilisés doivent être construits dans un milieu scolaire qui s'apparente au milieu social où ces connaissances s'appliquent (Brown, Collins et Duguid, 1989). Cette contextualisation des savoirs se répercute directement sur la charge cognitive des élèves en l'augmentant ou en la réduisant.

2.2.3 Charge cognitive

La mémoire de travail est confrontée à de nombreuses limites d'emmagasinage d'informations. La mémoire à long terme est capable de contenir une grande quantité d'informations organisées en schémas qui peuvent varier en degré d'automatisme. Certains problèmes d'assimilation des informations peuvent être éprouvés parce que les éléments sont considérables et approfondis ou parce que ces derniers sont structurés pour être intégrés simultanément. Il en résulte une charge

cognitive lourde. Quand l'information de plusieurs éléments qui interagissent entre eux doit être gérée, des schémas mentaux doivent être élaborés. Ces schémas diminuent la charge cognitive en permettant de ne pas considérer une grande partie des informations selon le sens. Lors de l'acquisition de schémas, l'apprentissage engendre graduellement une charge cognitive moins lourde puisque le nombre d'interactions des éléments avec lequel la mémoire doit travailler se restreint. La structure intrinsèque des éléments entraîne des impacts sur l'apprentissage. L'acquisition des schémas demande une lourde charge cognitive intrinsèque parce que leurs éléments isolés ne peuvent pas être intégrés de manière significative à cause de l'interaction environnante. Par ailleurs, certaines mises en forme du contenu requièrent l'appropriation des éléments d'informations multiples et ainsi une lourde charge cognitive extrinsèque est imposée. Par conséquent, les propriétés intrinsèques et extrinsèques des éléments engendrent des répercussions considérables sur les apprentissages. La modulation de la charge cognitive des activités maximise les apprentissages (Sweller et Chandler, 1994). La forme décontextualisée des éléments orthographiques devrait entraîner une diminution de charge cognitive parce que l'apprentissage est davantage ciblé (Allal, 1997). David (2001) a formulé que de nombreux échanges entre les élèves au sujet de la langue demandent une grande charge cognitive. Cette implication cognitive requiert la maîtrise d'habiletés linguistiques complexes et l'utilisation de compétences et de sous-compétences linguistiques.

Lors d'une situation de classe, les enseignants peuvent contrôler certaines variables qui touchent la charge cognitive et les régulations des apprentissages afin de maximiser les apprentissages.

2.2.4 Régulations

Les régulations renvoient à une *reconstruction* interne suscitée par les échanges dynamiques entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves et encadrés dans un contexte didactique (Allal, 1997). Trois opérations de régulations agissent dans le fonctionnement cognitif de l'apprenant lorsqu'il doit réaliser une activité. Lorsque l'élève entame une tâche, l'organisation des connaissances antérieures, déclaratives¹ et procédurales² entre en relation avec les trois composantes du fonctionnement cognitif, soient les représentations, les opérations de régulation et les processus de production. Ainsi, les caractéristiques externes de l'activité jumelées aux connaissances antérieures permettent à l'apprenant de créer un réseau de représentation qui organise la tâche. Les processus de production garantissent l'exécution de l'activité. Les opérations de régulation occupent le rôle d'*interface* entre le réseau de représentations et le processus de production. La première opération de régulation, soit l'*anticipation*, permet la structuration des représentations afin de guider les processus de production (ex. : organisation d'un plan avant d'écrire un texte). Puis, l'*opération du contrôle* fait référence au traitement de l'information dans un processus de vérification. Ainsi, dans la boucle b-c-b-c de la *Figure 2.1*, l'apprenant veut faire correspondre l'état présent émis dans le mécanisme de contrôle à son objectif élaboré dans l'opération d'anticipation (ex. : vérifier l'orthographe d'un mot écrit dans le dictionnaire). L'opération finale, soit l'*ajustement*, a pour but de soutenir la cohérence des schémas de représentations par des stratégies de révision (ex. : L'élève ajoute des informations à son texte à la suite des interventions de l'enseignant). Les régulations s'activent lors de la construction des connaissances et dans leur application lors de nouvelles activités (Allal et Saada-Robert, 1992). Les échanges entre les élèves qui accomplissent une tâche en sous-

¹ Les connaissances déclaratives font référence aux idées, aux théories, aux informations, etc.

² Les connaissances procédurales font référence actions liées à la tâche.

groupes ou en dyades engendrent des interactions aidantes ou conflictuelles. Ces échanges favorisent la régulation des processus d'apprentissage (Allal, 1997).

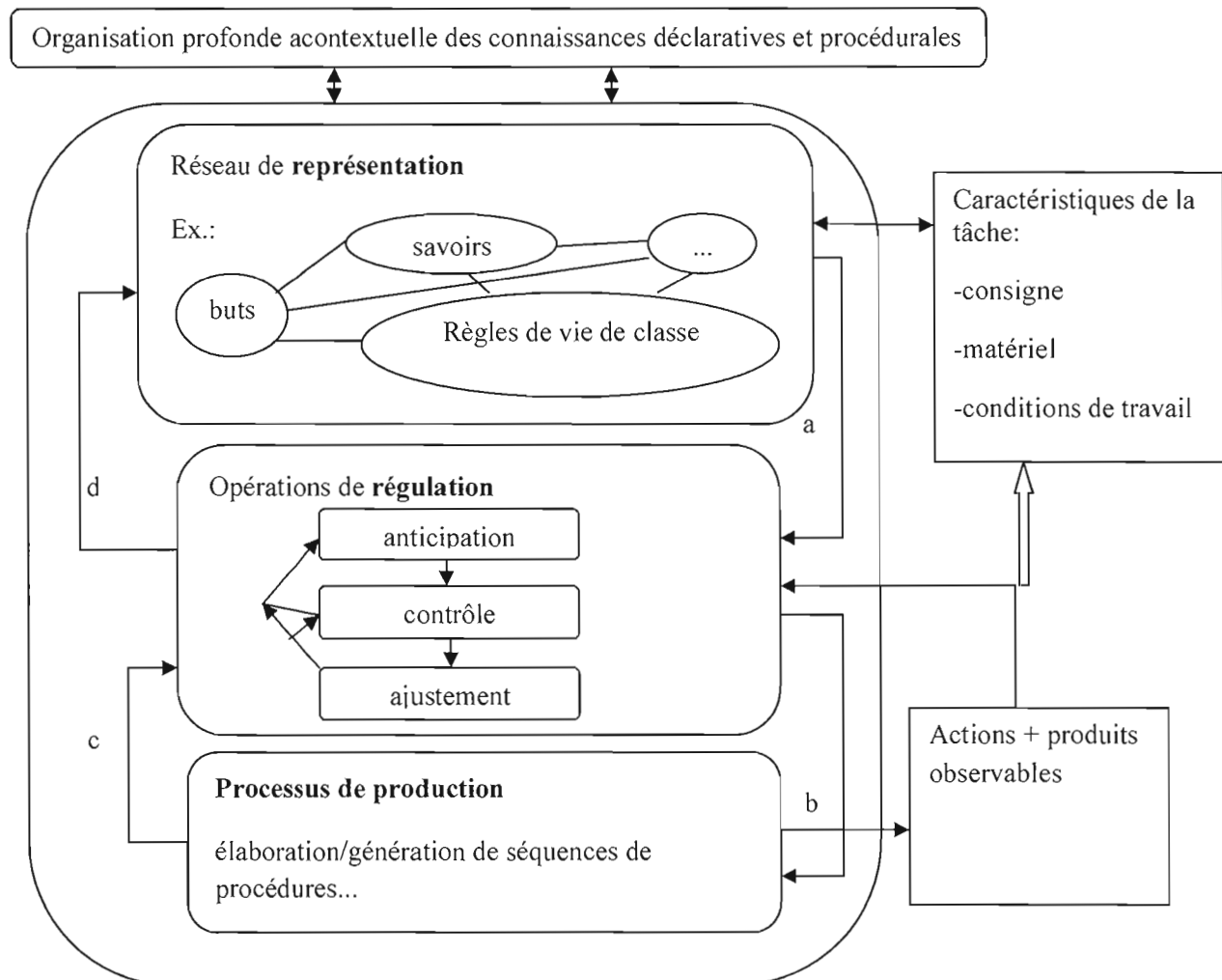


Figure 2. 1 Processus cognitifs et opérations de régulation (Allal et Saada-Robert, 1992)

Ces quatre facettes du processus d'enseignement-apprentissage s'intègrent dans tous les modèles d'enseignement-apprentissage.

2.3 MODÈLES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les modèles d'enseignement-apprentissage traités sont le modèle d'enseignement stratégique, les modèles développementaux et le modèle interactif. Le modèle d'enseignement stratégique ne s'applique pas uniquement au champ de

l'orthographe, mais à tous les domaines d'apprentissage. Toutefois, ce modèle ajoute des informations complémentaires pour mieux comprendre les stratégies enseignées lors de la pratique des orthographe approchées.

2.3.1 Le modèle d'enseignement stratégique

Une stratégie fait référence à une suite d'activités (Langevin, 1992). À la suite d'une recension des écrits, les diverses stratégies d'apprentissage sont répertoriées selon les trois catégories suivantes : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies de gestion des ressources.

Les stratégies cognitives contiennent les stratégies reliées à l'apprentissage de l'élève et à sa mémorisation afin de faciliter la recherche mentale des informations. Celles-ci englobent les stratégies de révision, les stratégies d'élaboration ainsi que les stratégies organisationnelles (McKeachie, Pintrich, Lin et Smith, 1988). Les stratégies de révision impliquent que les élèves récitent ou désignent les éléments dans le but de les apprendre. Cependant, par cette stratégie, les informations demeurent dans la mémoire de travail. D'autres stratégies sont alors nécessaires afin de compléter cette dernière pour l'élaboration et l'organisation des apprentissages dans la mémoire à long terme. Les stratégies d'élaboration aident les apprenants à enregistrer l'information dans la mémoire à long terme par l'élaboration de connexions internes pour lier les connaissances antérieures aux nouvelles. Les stratégies organisationnelles améliorent la sélection des informations pertinentes et la création de liens entre les éléments à apprendre (Weinstein et Mayer, 1986).

Les stratégies métacognitives comprennent les stratégies de planification, les stratégies de contrôle et les stratégies de régulation sous-jacentes au contrôle. Les activités de planification programment l'utilisation de stratégies et le traitement de l'information. Les stratégies de contrôle servent à comprendre la nouvelle matière

afin de mieux l'emboîter à celle qui est déjà appropriée. Les stratégies de régulation sont liées aux stratégies de contrôle. Par exemple, quand un apprenant tente de contrôler sa compréhension d'un texte, il peut réguler la vitesse de sa lecture selon son niveau de difficulté. Par conséquent, les stratégies de régulation améliorent la performance puisque l'élève fait un examen introspectif pour ajuster son comportement lors de l'exécution d'une tâche (McKeachie *et al.*, 1988). En éducation, les interventions métacognitives pour guider l'apprenant dans ses nouveaux apprentissages sont mitigées. En effet, des aspects positifs et négatifs sont soulevés autant pour les rétroactions immédiates après l'erreur commise par l'apprenant que lorsque ces rétroactions sont effectuées plus tardivement. À la suite d'une recension d'écrits, Mathan et Koedinger (2005) relèvent que les rétroactions immédiates à la suite d'une erreur diminuent le travail infructueux des élèves et la frustration qui s'en découle. Toutefois, ces rétroactions immédiates peuvent restreindre les tentatives des élèves, ce qui engendre qu'ils ne peuvent pas apprendre de celles-ci. Par ailleurs, des rétroactions constructives peuvent se réaliser plus tard pour aider l'apprenant à s'engager dans l'activité et à s'autoréguler. Nonobstant le temps de l'intervention pédagogique, les rétroactions doivent viser le modèle de performance souhaité pour améliorer le transfert des connaissances et l'emmagasinage des connaissances à long terme (Mathan et Koedinger, 2005)

La gestion du temps, l'organisation du milieu d'étude, l'appui de l'environnement social et la gestion de l'effort s'intègrent dans les stratégies de gestion des ressources. La gestion du temps demande à l'apprenant de planifier son temps d'étude sur une base mensuelle, hebdomadaire, journalière ou horaire. Ce temps est constamment réajusté en fonction des objectifs que l'apprenant se fixe. L'organisation du milieu d'étude implique un choix du lieu d'étude qui doit être aménagé pour augmenter le niveau d'attention de l'apprenant. L'appui de l'environnement social est requis lorsque l'apprenant est confronté à un obstacle dans son étude et qu'il recherche de l'aide d'une personne, que ce soit un enseignant,

un pair ou une autre personne. Ce soutien engendre des répercussions positives considérables chez l'apprenant. La gestion de l'effort est associée à un état d'esprit positif où l'apprenant sait accroître ses efforts et persister dans une tâche lorsque le succès est assuré par ces efforts (McKeachie *et al.*, 1988).

De plus, à la suite d'une recherche (O'Malley, Russo, Uhl Chamot et Stewner-Manzanares, 1988) menée auprès d'étudiants du secondaire en anglais langue seconde, une catégorie de stratégies est ajoutée au modèle d'enseignement stratégique, soit les stratégies socio-affectives. Cette nouvelle classification comporte alors des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Ainsi, lorsque les étudiants effectuent une répétition, un transfert, une inférence, une déduction et autres opérations, ces stratégies s'établissent dans les stratégies cognitives. Les stratégies métacognitives englobent plusieurs stratégies dont l'attention sélective, la planification, l'auto-évaluation. Les stratégies socio-affectives contiennent la coopération ainsi que le questionnement sur la clarté des informations (O'Malley, Russo, Uhl Chamot et Stewner-Manzanares, 1988).

D'autres auteurs se sont penchés sur l'aspect socio-affectif de l'apprenant. Vygotski, étant le fondateur du courant socioconstructiviste, prône la construction de la connaissance des élèves par un travail sérieux entre l'apprenant, l'enseignant et ses pairs (Vygotski, 1997). Vygotski considère l'apprentissage de l'élève comme un processus profondément social qui met l'accent sur le dialogue et les rôles diversifiés. L'aspect social développe les contenus de la connaissance (Vygotski, 1978). En effet, l'approche socioconstructiviste souligne l'apport primordial de la coopération dans le processus d'apprentissage de l'élève et l'éducation doit se centrer sur cette coopération (Vygotski, 1987). L'élève construit son savoir en collaboration avec d'autres personnes et le savoir est progressivement approprié (Vygotski, 1997). Ainsi, les stratégies socio-affectives sont imprégnées des idées de Vygotski. De plus, il est à souligner que Bruner (1983) a élaboré le processus

d'étayage découlant d'un concept vygotkien. Ainsi, le processus d'étayage de Bruner (1983) se décrit comme étant un soutien ajusté aux besoins de l'élève pour que celui-ci acquière les compétences nécessaires pour réaliser une tâche de façon autonome. Ce concept d'étayage exige le développement de stratégies sociocognitives puisque l'enseignant et les pairs aident à la progression cognitive et sociale de l'élève par un échange basé sur la communication au sein de l'instruction.

Ce modèle d'enseignement stratégique peut être utilisé pour favoriser le développement orthographique des jeunes élèves.

2.3.2 Les modèles développementaux

Les modèles développementaux dressent un portrait de la progression des élèves lorsqu'ils entrent dans l'écrit. Les modèles développementaux se définissent par une évolution de l'apprenant à travers des stades. Chaque stade illustre l'utilisation d'une stratégie d'écriture spécifique. La place prépondérante de la phonologie dans le commencement de l'apprentissage caractérise également ces modèles. En effet, les élèves qui n'ont jamais été en contact avec l'orthographe d'un mot doivent uniquement se fier à la segmentation phonémique de ce mot pour être en mesure de l'écrire (Bégin, 2008). De nombreux modèles développementaux démontrent ainsi des caractéristiques particulières à respecter. Tout d'abord, la séquentialité invariable s'applique à tous les apprenants sans considération pour les variations individuelles. Puis, chaque stade doit être maîtrisé pour que l'apprenant soit en mesure d'accéder au stade suivant. Ainsi, tous les stades doivent être franchis successivement. De plus, les comportements adoptés à travers les stades devraient se ressembler. Finalement, la progression développementale est principalement d'ordre qualitatif (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). Il est à préciser que certains modèles développementaux ne sont pas étagés, notamment les modèles des néopiagétiens, dont celui de Jacques Lautrey. Le modèle de Gentry (1982), le modèle de

Frith (1985), les préoccupations du jeune scripteur selon Ferreiro (1988) et le modèle de Bear et Templeton (1998) sont les modèles développementaux sélectionnés pour leur influence sur la pratique des orthographe approchées. La présentation des modèles développementaux apparaît par ordre chronologique.

2.3.2.1 Le modèle de Gentry (1982)

Gentry a étudié les écrits spontanés d'un enfant à partir de l'âge de cinq ans jusqu'à onze ans. Il a alors élaboré un système de classification pour illustrer la progression de la langue écrite. Ce modèle développemental répertorie cinq stades : pré-communicatif, semi-phonétique, phonétique, transitionnel et correct. Le premier stade est caractérisé par certaines connaissances de l'alphabet quand l'enfant tente de transcrire des lettres pour communiquer un message. L'apprenant ne connaît pas la correspondance graphophonologique et il peut dessiner des symboles numériques. Au stade semi-phonétique, l'apprenant commence à établir des liens entre les phonogrammes et les phonèmes qui y sont associés. Des abréviations du mot sont transcrites puisque l'apprenant peut représenter le mot à l'aide d'une à trois lettres approximativement. Le nom de la lettre est fortement adopté à cette étape comme procédure orthographique. En effet, les apprenants scripteurs phonologiques tendent à introduire des lettres isolément puisqu'ils créent un lien avec la procédure du nom de la lettre. Cette référence au nom de la lettre indique une capacité limitée d'analyse phonologique qui se trouve entre la syllabe et le phonème (Gentry, 1982). La procédure du nom de la lettre est un phénomène normal dans le développement de l'orthographe du jeune apprenant qui apprend l'orthographe complexe comme le français ou l'anglais (Morin, 2007). Le stade phonétique se distingue par le fait que les élèves sont capables d'écrire toutes les correspondances graphophonétiques d'un mot. Toutefois, les lettres n'apparaissent pas toujours dans l'ordre ou ne se conforment pas aux normes orthographiques. Au stade transitionnel, les apprenants respectent les principales bases de la norme orthographique. L'élève atteint un

niveau morphologique du langage écrit. Finalement, le stade correct est atteint lorsque l'apprenant maîtrise le système alphabétique et ses règles fondamentales. Il est en mesure d'établir des liens entre la structure des mots connus et les autres mots rencontrés (Gentry, 1982).

Le tableau 2.1 décrit sommairement les stades évolutifs de ce modèle développemental.

Tableau 2.1

Modèle développemental en stades de Gentry (1982)

Stade	Brèves descriptions
Pré-communicatif	<ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant connaît des lettres de l'alphabet. -L'apprenant ne fait pas de correspondances graphophonologiques. -L'apprenant transcrit des lettres minuscules et majuscules sans distinction.
Semi-phonétique	<ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant forme sa compréhension des correspondances graphophonologiques. -L'apprenant utilise fréquemment le nom de la lettre lors de l'écriture de mots.
Phonétique	<ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant maîtrise les correspondances graphophonologiques.
Transitionnel	<ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant commence à maîtriser les bases de la norme orthographique. -L'apprenant intègre les formes morphogrammiques de la langue écrite.
Correct	<ul style="list-style-type: none"> -L'apprenant comprend le système de l'orthographe. -L'apprenant applique les règles de la norme orthographique. -L'apprenant élargit son bagage de mots lexicalisés.

Malgré certaines études récentes qui n'approuvent pas les stades développementaux mentionnés précédemment, Gentry stipule que les cinq stades élaborés en 1982 dépeignent toujours le fonctionnement du développement de la langue écrite d'une majorité d'élèves. Chaque stade figure comment l'apprenant conceptualise l'écriture de manière différente selon son évolution orthographique (Gentry, 2000).

Quelques années plus tard, Frith (1985) décrit un nouveau modèle très influent dans le domaine de la lecture et de l'écriture.

2.3.2.2 Le modèle de Frith (1985)

Frith (1985) apparaît comme l'une des pionnières dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture puisqu'elle a expliqué le lien dépendant entre ces deux actes. Elle a fondé un modèle à six pas qui progresse en trois stades : logographique, alphabétique et orthographique. D'après cette théorie cognitive, la lecture et l'écriture s'influencent pour se développer en décalage de phases. Ainsi, par la lecture, l'apprenant peut atteindre le stade logographique. Puis, l'écriture permet de développer la procédure alphabétique et finalement, la lecture permet de faire émerger le stade orthographique.

Tableau 2.2

Modèle intégratif à six pas de Frith (1985)

Stade	Lecture	Écriture
1a	logographique	
1b	logographique	logographique
2a	logographique	alphabétique
2b	alphabétique	
3a	orthographique	
3b	orthographique	orthographique

Au premier stade, soit le stade logographique, l'enfant âgé de trois à six ans reconnaît les mots par ses aspects visuels ou contextuels. Cette étape apparaît avant l'enseignement scolaire. Il ne fait pas de correspondances graphophonologiques et il n'est pas sensible à l'ordre des lettres (Frith, 1985). Ce traitement pictural capte uniquement les indices externes des mots où l'enfant est incapable d'identifier le mot si ses éléments extérieurs (comme la couleur ou la forme) sont modifiés (Frith, 1980; 1985). Puisque l'enfant reconnaît les mots familiers qu'il voit, il a recours à un

vocabulaire visuel emmagasiné dans sa mémoire (Frith, 1985). Dans le tableau explicatif, le pas *1a* fait référence à une exploration de la phase logographique par la lecture. Le pas *1b* démontre une maîtrise de cette même phase. Cependant, l'étude de Sprenger-Charolles, Siegel et Béchennec (1997) souligne que les élèves de langue française en première année du primaire ne laissent aucun indice d'une passation par l'étape logographique. Les particularités de la langue française telles que les régularités de la médiation phonologique et l'opacité de cette langue peuvent être la source de cette absence au stade logographique. Ainsi, les élèves français ne commenceraient pas leur développement en lecture et en écriture par une étape logographique, mais par une phase phonologique (Sprenger-Charolles *et al.*, 1997). La recherche menée en première année du primaire de Sprenger-Charolles, Siegel et Béchennec (1997) peut être prise en considération pour nuancer ce stade du modèle développemental, mais il faut spécifier que le contexte scolaire de cette étude est influencé par une éducation préscolaire sensible au développement littéraire des élèves, ce qui limite les généralisations à tous les élèves francophones.

Au stade alphabétique, l'apprenant commence à établir des liens entre les phonèmes et les phonogrammes. Ce stade, fondé sur la conscience phonologique, s'amorce par l'écriture (2a) pour que l'apprenant puisse utiliser ultérieurement ses connaissances relatives au traitement phonologique en lecture (2b). Read (1986) confirme ce modèle théorique de Frith (1985) puisqu'il stipule que les enfants du préscolaire adoptent certaines stratégies de transcription de phonèmes en signes écrits sans toutefois être en mesure d'identifier le mot écrit. Les irrégularités de la langue engendrent une lourde charge cognitive pour l'apprenant qui interpelle toutes ses capacités attentionnelles (Frith, 1985). Ainsi, le tableau 2.2 présente le pas *2a* où l'apprenant saisit les bases de la phase alphabétique au travers de l'écriture. La phase logographique en lecture est totalement maîtrisée. Le pas *2b* démontre une compréhension complète de la phase alphabétique au moyen de la lecture.

Le stade orthographique fait référence aux mots emmagasinés dans la mémoire à long terme. Une fois que les relations entre les graphèmes et leurs caractéristiques phonologiques sont bien maîtrisées par l'apprenant, un passage par la voie lexicale est créé. L'apprenant n'a plus besoin de s'appuyer uniquement sur les propriétés phonologiques des phonogrammes. Il peut traiter automatiquement les mots irréguliers puisqu'ils sont représentés dans son lexique mental. Les morphèmes sont désormais pris en considération comme stratégie orthographique. De plus, le traitement analogique émerge à cette étape (Frith, 1985). La stratégie analogique est caractérisée par le transfert des connaissances lexicalisées pour établir des liens entre une partie du mot nouveau ou le mot au complet (Fayol, 2003). Le tableau 2.2 illustre la découverte de la structure orthographique au pas 3a à l'aide de la lecture. La lecture approfondit les connaissances orthographiques de l'élève pour qu'il maîtrise graduellement la phase orthographique en écriture au pas 3b (Frith, 1985). De plus, dès la fin de la première année du primaire, les élèves peuvent appliquer un traitement orthographique. Toutefois, la correspondance graphophonologique n'est pas substituée par la procédure orthographique. En écriture comme en lecture, un changement définitif de stades ne se réalise pas puisque le traitement phonologique est toujours opéré lorsque la procédure orthographique s'applique (Sprenger-Charolles *et al.*, 1997). Ainsi, contrairement à la conception de Frith (1985) qui implique un clivage entre les phases de l'évolution orthographique de l'élève, la correspondance phonème-phonogramme ainsi que la stratégie orthographique se développent respectivement et ces procédures peuvent s'influencer (Sprenger-Charolles, Siegel, Béchenec et Serniclaes, 2003).

Ce modèle théorique exige une complémentarité de la lecture et du traitement orthographique pour que l'apprenant puisse progresser dans son développement orthographique afin de devenir un lecteur et un scripteur expert (Frith, 1985).

Le modèle de Frith a été remis en question sur certains aspects. La première caractéristique du modèle développemental critiquée vise la séquentialité des stades d'écriture (Martinet, Valdois et Fayol, 2004; Mousty et Alegria, 1996). Les procédures orthographiques se développeraient de manière indépendante et ne nécessiteraient pas la maîtrise d'un stade pour accéder au stade suivant. Les compétences alphabétiques ne seraient pas obligatoirement intégrées comme bases aux aptitudes orthographiques. De plus, les aptitudes orthographiques n'apparaîtraient pas tardivement parce que le stade orthographique est autonome du stade alphabétique. Ainsi, les connaissances orthographiques peuvent être sollicitées précocement dans le processus d'apprentissage. La fréquence de rencontre des mots permet à l'élève de faire des analogies entre les mots. Cependant, puisque l'élève qui commence ses apprentissages en lecture et en écriture ne détient pas un large bagage de mots familiers, la stratégie alphabétique est privilégiée. Certains mots emmagasinés dans le lexique mental peuvent être transcrits très tôt dans le développement des apprentissages (Martinet *et al.*, 2004). De plus, les préoccupations de l'élève pour les régularités orthographiques surviennent également plus précocement que le modèle de Frith propose (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002). Puis, à la suite de la recension d'écrits, certains auteurs remettent en doute l'existence de la lecture logographique et si celle-ci s'avère présente, cette phase n'agirait pas comme mécanisme stimulateur pour développer les étapes ultérieures (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

Ce modèle a également été critiqué par Seymour (1997) qui l'a ultérieurement modifié. Seymour (2008) définit le processus logographique par une capture visuelle des mots intégrant leurs particularités internes contrairement à Frith (1985) qui fait référence à la reconnaissance globale. Ainsi, selon Seymour, un déficit logographique engendre des répercussions directes sur le bagage de connaissances orthographiques emmagasinées en mémoire qui se manifeste par une dyslexie de

surface (Seymour, 1997). Le modèle de Seymour (1997, 2008) est détaillé ultérieurement.

Le modèle développemental de Ferreiro (1988) se distingue de celui de Frith (1985) puisqu'il concerne essentiellement à l'écriture des mots.

2.3.2.3 Les préoccupations du jeune scripteur selon Ferreiro (1988)

Ferreiro demeure une pionnière pour définir le processus d'acquisition de l'écriture. Ses conclusions sont émises à la suite d'une dizaine d'années d'étude dans différents pays comme l'Argentine, la Suisse et le Mexique. La théorie psychogénétique et les moyens d'exploration qui y sont rattachés fondent les principes des périodes développementales d'acquisition de l'écriture chez le jeune scripteur. L'influence piagétienne se répercute grandement au sein de son travail.

Trois périodes de développement successives sont élaborées pour comprendre l'évolution étagée de l'acquisition du langage écrit. Dans ce modèle, le traitement quantitatif des graphies régit la structure et la composition des sous-niveaux de chaque période hiérarchisée.

Au niveau présyllabique, l'enfant fait la distinction entre l'écriture et le dessin. Par conséquent, l'enfant recherche la différence entre les marques graphiques figuratives et celles qui sont non figuratives. Les enfants utilisent des graphismes primitifs comme des gribouillages ou des pseudolettres. L'enfant peut utiliser des lettres, des chiffres et autres graphèmes non iconiques.

Ensuite, c'est la période syllabique. Celle-ci est caractérisée par l'établissement des modes de différenciation des suites de lettres d'après les aspects quantitatifs et qualitatifs. Le début de cette étape est marqué par des conditions de lisibilité des

mots. D'après l'angle quantitatif, la quantité de graphies change selon les mots de sens différent. Par conséquent, les enfants écrivent plus de graphies si l'objet référé est lourd, gros, long ou âgé. De plus, une lettre est souvent associée pour chaque syllabe. Ces variations quantitatives engendrent des variations qualitatives. Ainsi, les élèves peuvent écrire des lettres communes pour démontrer des fonctions similaires. Par exemple, l'enfant écrit des lettres communes pour signifier les ressemblances entre les animaux. Par ailleurs, cette étape est marquée par le début de la phonétisation de l'écriture. Un lien se crée alors entre la sonorité d'un mot et son écriture. Graduellement, l'enfant peut segmenter les mots en syllabes.

Le stade d'écriture syllabico-alphabétique est le stade transitionnel entre l'étape syllabique et l'étape alphabétique. À ce stade, l'apprenant peut parfois représenter la syllabe à l'aide d'une ou deux lettres. Selon la norme orthographique, une omission de lettres peut être observable dans les mots. Cependant, cette étape démontre une évolution du stade précédent puisque des lettres sont ajoutées aux écritures syllabiques.

Au stade alphabétique, la distinction de tous les phonèmes est établie. Une compréhension du système d'écriture est acquise et les règles de production sont intégrées chez l'apprenant. Cependant, la norme orthographique n'est pas encore maîtrisée. Par conséquent, c'est le début d'une longue période vers la recherche de la norme orthographique.

Cette psychogénèse suit une organisation qui s'applique à un ensemble d'apprenants. Néanmoins, la durée de chacune des périodes peut être altérée par différentes influences comme le milieu social, familial, éducatif, les caractéristiques individuelles et autres facteurs déterminants. Ainsi, ces agents ont un impact sur l'âge d'apparition à l'intérieur d'une étape donnée (Ferreiro, 1988).

Certaines recherches ont critiqué ce modèle par stades de Ferreiro. Ainsi, ces paliers se caractériseraient davantage comme des points de repère où l'élève ne doit pas nécessairement atteindre un stade pour passer au stade suivant (Besse, Montésinos-Gelet, Rouzair et Veilleux-Sourd, 1999; Montésinos-Gelet, 1999). Ferreiro maintient sa conception étapiste en soulignant que le développement de l'écrit évolue par stades successifs où, par exemple, l'apprenant doit traverser la période syllabique pour accéder au stade alphabétique (Ferreiro, 2002).

De plus, contrairement à Ferreiro (1988) qui privilégie une segmentation syllabique précédemment à la segmentation phonémique, Seymour (1997) affirme que le développement de la conscience linguistique commence par la division du mot en phonèmes vers les unités dites intermédiaires (attaques et rimes) pour se finaliser par les unités plus larges telles que les mots et les syllabes.

Par ailleurs, ce modèle demande des ajustements pour l'appliquer à des élèves francophones. Selon Seymour, Aro et Erskine (2003), les différences linguistiques suscitées par la difficulté orthographique et syllabique sont plus marquées dans la langue française comparativement aux langues dites « transparentes » (ex. : finnois et allemand). Les irrégularités et la complexité du français seraient la source de nombreux problèmes linguistiques et non pas l'âge de l'élève ou le manque de connaissance des lettres. Les langues dites « opaques », notamment le français, le danois, le portugais et l'anglais, créent des obstacles linguistiques supplémentaires parce que l'élève désire à la fois intégrer les correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes ainsi que lexicaliser les mots communs qui contiennent des graphèmes complexes, des variations contextuelles ou des irrégularités. Afin de pallier cet écart créé par la langue française, l'apprenant doit employer le processus logographique où l'élève photographie le mot en conservant ses caractéristiques internes. Tout en intégrant les différentes facettes de la langue française et en respectant les variations interindividuelles, ce processus dual

engendre une plus lourde charge cognitive puisqu'il exige l'application du système graphophonologique, de la procédure logographique, du cadre orthographique et du processus morphologique (Seymour, Aro et Erskine, 2003). Ainsi, puisque la recherche de Ferreiro (1988) s'est concentrée sur un milieu hispanophone, les comparaisons entre les différentes études doivent être nuancées, particulièrement du côté francophone. En effet, puisque la langue française est considérée comme une langue opaque tandis que l'espagnol se classe davantage dans la catégorie des langues transparentes, les élèves francophones ne segmentent pas nécessairement les mots en syllabes avant la segmentation phonémique.

À la suite du modèle de Ferreiro (1988), un nouveau modèle apparaît dans le domaine de l'écriture, soit le modèle de Bear et Templeton (1998), qui partage plusieurs similitudes avec le modèle de Gentry (1982) décrit précédemment.

2.3.2.4 Le modèle de Bear et Templeton (1998)

Le modèle de Bear et Templeton s'appuie sur le travail d'Henderson (1985) (Gentry, 2000). Leurs recherches sur le développement de l'orthographe suggèrent six étapes de la connaissance orthographique que l'apprenant explore successivement : 1) le stade préphonétique, 2) le stade semiphonétique, 3) le nom de la lettre, 4) la régularité à l'intérieur du mot, 5) la jonction syllabique et 6) la constance dérivationnelle (Bear et Templeton, 1998). Le système de classification de Bear et Templeton (1998) s'organise notamment de la même façon pour les trois premiers stades que celui de Gentry (1982) (Gentry, 2000). Le stade préphonétique de ce modèle développemental souligne la non-association entre ce qui est écrit et la conscience phonologique de l'enfant. Le stade semiphonétique est caractérisé par les premières explorations de l'apprenant entre les phonèmes et les phonogrammes. Le stade de l'épellation du nom de la lettre se distingue par l'emploi du nom d'une lettre lors de l'écriture d'un mot (Bear et Templeton, 1998). Les trois stades suivants

s'éloignent du modèle de Gentry (1982) (Gentry, 2000). Au quatrième stade, soit la structure à l'intérieur du mot, l'apprenant analyse l'orthographe d'un mot monosyllabique de manière abstraite. Les élèves ont dépassé la correspondance univoque évoquant qu'une seule lettre est liée à un seul son. Les élèves peuvent désormais traiter des structures plus complexes qui se trouvent à l'intérieur du mot. Le cinquième stade, la jonction syllabique, est basé sur la conceptualisation des mots polysyllabiques. Leur conscience des caractéristiques du mot s'accroît en découvrant comment les préfixes et les suffixes sont joints aux mots. Finalement, la constance dérivationnelle démontre que les mots sont dérivés d'une base commune ou d'une racine de mot. Par conséquent, les élèves sont en mesure d'établir des connexions à travers la langue écrite. Les familles de mots améliorent la création et l'élaboration de leur banque de mots orthographiques (Bear et Templeton, 1998).

D'après Gentry (2000), au lieu de décrire des stades évolutifs du développement orthographique généralisé, le modèle développemental de Bear et Templeton (1998) vise particulièrement la progression étagée des *invented spelling*. De plus, Gentry (2000) souligne que les orthographe approchées présentées dans les trois derniers stades de Bear et Templeton (1998), soit le pattern à l'intérieur du mot, la jonction syllabique et la constance dérivationnelle, s'appliquent davantage au type de mots orthographiés plutôt qu'en fonction du stade orthographique. Puis, Gentry (2000) émet que ces trois derniers stades dépendent principalement du niveau scolaire de l'élève et non du stade orthographique. Par exemple, la structure à l'intérieur du mot serait davantage enseignée aux élèves de deuxième année tandis que la constance dérivationnelle serait davantage travaillée par les élèves de cinquième année. Ainsi, ces trois stades devraient être enseignés à des temps adéquats et précis du développement orthographique. La structure à l'intérieur du mot, la jonction syllabique et la constance dérivationnelle ne démontrent pas de différences qualitatives et de transition abrupte entre elles pour que l'élève maîtrise un stade

pour accéder au suivant. Ainsi, ces trois stades ne relèvent pas des caractéristiques des stades des modèles développementaux (Gentry, 2000).

Par ailleurs, tous les modèles développementaux précédemment décrits (Gentry, 1982; Frith, 1985; Ferreiro, 1988; Bear et Templeton, 1998) soulignent l'importance du traitement phonologique dans l'acquisition de l'orthographe. Ainsi, la maîtrise des capacités lexicales peut apparaître plus tardivement dans le développement orthographique si l'apprenant éprouve des problèmes au niveau de la médiation phonologique. L'étude de Lennox et Siegel (1996) confirme l'impact de la phonologie dans la progression orthographique de l'élève. En effet, selon les résultats de cette recherche, les élèves de 6 à 16 ans classés comme étant faibles en orthographe éprouvent davantage de difficultés pour associer le phonème au phonogramme que les élèves ayant un plus haut niveau orthographique. Ainsi, les élèves plus forts orthographient les mots de manière plus acceptable que les élèves faibles en orthographe (Lennox et Siegel, 1996). De plus, ces modèles développementaux (Gentry, 1982; Frith, 1985; Ferreiro, 1988; Bear et Templeton, 1998) sont remis en question, notamment en ce qui concerne le traitement analogique. En effet, selon ces modèles, l'élève n'opère pas d'analogies avant qu'il maîtrise la structure de la langue pour écrire des mots normés. Cependant, le traitement analogique peut être atteint bien plus tôt dans le développement orthographique (Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier, 1999). Finalement, la carence d'explications concernant les apprentissages explicites et implicites lors du développement orthographique, la précocité du traitement de la structure morphologique dans ce développement et la pénurie d'informations sur les connaissances linguistiques orales de base avant l'apprentissage formel de la lecture et ses modifications durant l'enseignement constituent des critiques additionnelles adressées aux modèles développementaux (Gombert, 2002).

Le modèle de fondation duale de Seymour (2008) se dissocie principalement des modèles développementaux puisque ce modèle ne se fonde pas sur des stades caractéristiques.

2.3.3 Le modèle interactif

2.3.3.1 Le modèle de fondation duale de Seymour

Le modèle de Seymour s'appuie sur le modèle de Frith (1985) en le critiquant et en apportant des modifications majeures (Seymour, 1997). Le modèle de Seymour n'étant pas étapiste, aucune rupture n'apparaît dans le développement orthographique de l'apprenant. Diverses procédures peuvent être simultanément traitées lors de l'écriture tout en respectant une succession flexible dans l'apparition de ces procédures (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). Le plus récent modèle de Seymour (2008) indique que l'apprenant doit être capable d'identifier les graphèmes et de comprendre la correspondance phonème-phonogramme pour être en mesure d'élaborer une procédure logographique et une procédure de décodage alphabétique. Par cette maîtrise de la connaissance des lettres et des sons associés, les deux processus sont enclenchés. La procédure de décodage alphabétique permet à l'enfant de lire un mot en suivant l'ordre des lettres par une extraction phonémique. De plus, la procédure logographique est développée où l'enfant photographie le mot telle une image contenant ses caractéristiques internes. Ainsi, les propriétés visuelles du mot contiennent les règles et les régularités qui s'y réfèrent. Par le terme logographique, Seymour se distingue fortement de Frith (1985). En effet, Frith (1985) lie la procédure logographique à la reconnaissance globale des mots, sans prendre en considération les aspects internes orthographiques. Ainsi, ces trois systèmes font référence à des procédures de fondation qui vont avoir des impacts sur les composantes ultérieures du modèle. Par ailleurs, Seymour (2008) identifie que vers l'âge de 7 ans, l'élève développe son système orthographique. Il est à souligner que cet âge demeure variable puisque l'opacité de langue de l'apprenant influence

fortement son développement orthographique (Seymour *et al.*, 2003). Ce cadre orthographique intègre les règles et régularités orthographiques qui régissent la langue. De plus, à partir de 7 ans, le lexique orthographique de l'élève s'établit grâce à la procédure logographique. Ce lexique influence également le cadre orthographique de l'élève. Finalement, une fois le cadre orthographique maîtrisé par l'élève, le cadre morphologique est mis en place pour tisser des liens entre les mots (Seymour, 2008).

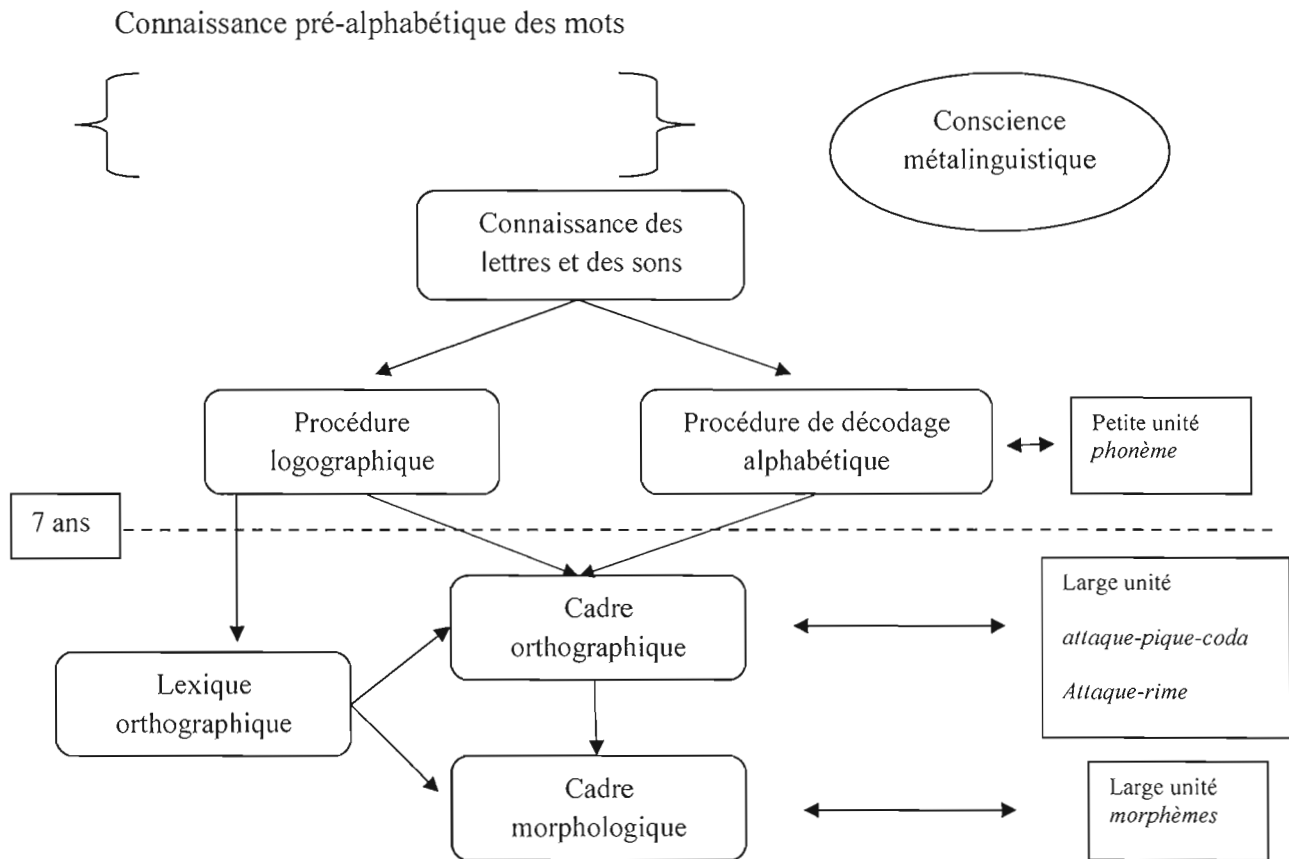


Figure 2.2 Modèle de fondation duale de Seymour (2008)

Contrairement aux modèles développementaux, le modèle de Seymour (1997; 2003; 2008) démontre que le traitement logographique et la médiation phonologique coexistent dès le début du développement de l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

La connaissance de ces modèles guide les pratiques enseignantes pour favoriser l'apprentissage de la langue écrite, dont l'orthographe.

2.4 L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

2.4.1 Les pratiques enseignantes de l'orthographe

Afin de se restreindre à notre objet de recherche, les pratiques orthographiques répertoriées s'orientent sur les approches didactiques les plus utilisées dans les pays anglophones et francophones. D'après Allal (1997), l'apprentissage scolaire de l'orthographe anglaise se concrétise principalement par la mémorisation de listes de mots et par la didactique des régularités et des règles régissant l'orthographe tandis que l'apprentissage de l'orthographe française se centre sur la pratique de la dictée (Allal, 1997).

2.4.1.1 La mémorisation de listes de mots

Les élèves forment leurs représentations mnémoriques des mots après qu'ils les aient identifiés correctement à la suite de plusieurs lectures (Al Otaiba, Connor, Holly, Kosanovich, Schatschneider, Dyrland, Miller et Wright, 2008). La méta-analyse de Graham (1983) synthétise les études traitant de la mémorisation de mots lors de la didactique de l'orthographe. L'approche fondée sur la mémorisation de mots est élaborée à partir de trois principes. Tout d'abord, l'enseignement doit être individualisé pour chaque élève. L'individualisation de l'enseignement implique que l'enseignant est à l'écoute des caractéristiques de l'élève et de ses besoins. La compétence visée durant l'étude des listes de mots varie pour chacun des élèves. La liste de mots devrait être la même pour l'ensemble du groupe, mais l'élève effectue un travail personnalisé en fonction de ses propres défis. Le second principe stipule que cette approche s'avère efficace si l'enseignement est planifié, contrôlé et ajusté selon les élèves. Enfin, l'attitude de l'élève joue un rôle fort important dans la mémorisation de listes de mots. L'importance de l'apprentissage des mots doit être soulevée par l'enseignant. Ce dernier peut stimuler l'attitude positive de l'élève à l'égard de l'orthographe en lui demandant, entre autres, d'étudier uniquement les

mots qu'il risque d'employer dans un avenir à court ou moyen terme. De plus, les enseignants peuvent se servir d'activités, de jeux et de tâches qui font progresser les élèves dans le but de les motiver. Ils peuvent également démontrer les impacts de l'apprentissage de la norme orthographique dans les situations de la vie quotidienne ou exiger des élèves qu'ils apprennent uniquement les mots qui représentent des obstacles pour leur mémorisation. Les enseignants doivent considérer ces principes pour assurer la mémorisation des listes de mots par leurs élèves (Graham, 1983). Ces listes de mots à lexicaliser se différencient des régularités et des règles régissant l'orthographe puisque cette seconde pratique met l'accent sur les liens tissés entre les mots.

2.4.1.2 La didactique des régularités et règles régissant l'orthographe

Templeton (1991) répertorie trois démarches visant l'acquisition de l'orthographe. Tout d'abord, la première démarche souligne la nécessité d'emmagasiner un certain capital de mots pour les élèves qui commencent leur instruction formelle. Ce bagage de mots emmagasinés en mémoire sert de base pour des apprentissages orthographiques ultérieurs. Contrairement à la pratique personnalisée de la mémorisation de listes de mots expliquée précédemment, cette pratique exige que les mots soient classés selon les régularités, les propriétés morphémiques ou autres caractéristiques systématiques qui les lient. En deuxième lieu, lors de l'enseignement plus dirigé, l'enseignant oriente les élèves pour qu'ils découvrent les régularités et les particularités linguistiques par l'examen, la comparaison et l'analyse de mots. Un matériel adapté composé principalement d'exemples de ces régularités orthographiques guide l'élève dans sa découverte orthographique. Ces mots ne s'appuient pas sur le développement individuel des apprenants. Finalement, la dernière démarche veut la consolidation des régularités orthographiques par l'élève. Pour faciliter l'intégration et l'application des découvertes orthographiques, des exercices sont réalisés par les élèves. Ces trois démarches favorisent le

développement de l'apprentissage de l'orthographe et l'élaboration des informations sémantiques (Templeton, 1991).

Contrairement à la mémorisation de mots et à la didactique des régularités et des règles régissant l'orthographe, la dictée de mots permet de relier le sens des mots entre eux.

2.4.1.3 La dictée

Selon Allal (1997), contrairement aux pays anglophones, l'enseignement du français écrit se traduit par un moyen privilégié : la dictée. La dictée énonçant une suite de phrases sert de méthode d'apprentissage de l'orthographe ou de maîtrise de connaissances apprises lors de contextes de mémorisation de mots et d'étude de régularités et de règles en orthographe d'usage (Allal, 1997). Chervel et Manesse (1989) dressent l'évolution de la pratique de la dictée. Vers 1870, la dictée devient une pratique moderne. Ainsi, de 1870 à 1880, en utilisant la dictée, des inspecteurs mandatés constatent l'amélioration des performances orthographiques des élèves (Chervel et Manesse, 1989). La dictée témoigne d'un aspect bénéfique certain : elle impose la formation de liens du savoir lexical et orthographique. Cette situation d'écriture permet une analyse des liens agissant sur les caractéristiques de la phrase et entre les différentes phrases. Par conséquent, la dictée établit des relations entre les constituantes de l'orthographe que les autres pratiques ciblant les mots et les phrases de manière individuelle ne réussissent pas à développer (Allal, 1997). L'application de liens significatifs concernant le texte, telle que développée dans la dictée de mots, facilite la progression des apprenants à décoder et à identifier des graphèmes. Quand les enseignants appliquent un plus grand nombre d'approches didactiques relatives à la compréhension et au vocabulaire, les apprenants obtiennent de plus forts résultats en conscience phonologique. Cette découverte s'explique par

l'amélioration de l'habileté métalinguistique qui se développe quand les apprenants deviennent plus conscients des mots et de la syntaxe (Al Otaiba *et al.*, 2008).

Ces différentes pratiques enseignantes de l'orthographe stimulent une diversité des stratégies mobilisées par les élèves pour écrire des mots.

2.4.2 Les stratégies orthographiques

L'élève utilise des stratégies lorsqu'il orthographie des mots. De nombreux auteurs ont tenté d'approfondir la compréhension des stratégies développées par l'élève lors de ce processus de structuration des connaissances orthographiques (Guimard, 1993). En première année du primaire, la procédure phonologique est privilégiée par les élèves (Sprenger-Charolles *et al.*, 1997). La stratégie alphabétique (phonologique) permet à l'apprenant d'écrire un mot en s'appuyant sur la chaîne sonore puisqu'il n'est pas familier avec un large bagage de mots lexicalisés (Martinet *et al.*, 2004). La médiation phonologique agit comme mécanisme générateur dans l'efficacité des connaissances orthographiques intégrées par l'élève (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Sprenger-Charolles *et al.*, 2003). Durant la première année du primaire, l'élève élabore sa banque de mots mémorisés (Sprenger-Charolles *et al.*, 1997). Ainsi, une fois que l'élève maîtrise la procédure phonologique, il peut lexicaliser graduellement une diversité de mots et approfondir ses connaissances orthographiques pour lier les mots ensemble. La stratégie phonologique et la stratégie visuelle (lexicale) se complètent pour que l'élève soit en mesure de créer des analogies entre les mots. Un système analogique est élaboré par une maîtrise de la médiation phonologique et par l'association des mots dans le lexique mental de l'élève. Les procédures phonologiques et les habiletés lexicales en orthographe se développent graduellement avec l'âge de l'élève (Lennox et Siegel, 1996). L'apprenant peut se servir d'analogies lexicales précocement dans son développement orthographique (Martinet *et al.*, 2004).

2.4.2.1 Stratégies utilisées lors de la réalisation de la tâche

L'enseignement de stratégies orthographiques guide les élèves lorsqu'ils sont placés dans un contexte d'écriture. Les stratégies enseignées sont principalement mobilisées lorsque l'élève écrit un mot. C'est à ce moment qu'il a recours à sa banque de stratégies pratiquées en classe pour répondre à la norme orthographique.

2.4.2.1.1 Stratégie phonologique

Par la procédure phonologique, les élèves traitent les unités phonologiques pour orthographier les mots (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Lors de la période d'émergence de l'écrit, l'apprenant établit des ajustements constants entre l'oral et l'écrit. Les indices sonores orientent essentiellement les traces écrites (Besse, 1990). Quand l'orthographe intégrale d'un mot n'est pas mémorisée, les apprenants doivent analyser ce mot selon ses plus petites unités. Ils déterminent les éléments de symbolisation pour chaque unité de l'écriture (Treiman et Bourassa, 2000). La majorité des apprenants veulent démontrer la différence phonologique par des oppositions entre les lettres. Ils essaient d'utiliser ou d'ajuster certains éléments orthographiques pour représenter les contrastes. Inversement, ils tentent de comprendre quelles unités linguistiques sont associées à quels éléments orthographiques (Vaca Uribe, 2007). Lors des premières acquisitions de la lecture et de l'écriture, le traitement phonologique est fortement adopté (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). En première année de l'école primaire, les mots s'inspirent principalement des repères phonologiques (Pelletier et Lasenby, 2007). La structure du système alphabétique de la langue française influence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par l'élève. En effet, les élèves francophones privilégient l'association entre le phonème et le phonogramme lors de leurs premiers apprentissages en lecture et en écriture (Sprenger-Charolles, Siegel et Bonnet, 1998). La correspondance phonème-phonogramme demeure une stratégie simple. Toutefois, puisque cette relation n'est pas toujours constante, cette stratégie peut

entraîner de nombreuses erreurs orthographiques. Plusieurs possibilités de graphèmes peuvent être pertinentes pour chaque phonème (Hayes, Treiman et Kessler, 2006). Les stratégies orthographiques qui requièrent uniquement la médiation phonologique génèrent des bénéfices de précision minimaux puisque les apprenants peuvent commettre plusieurs erreurs orthographiques (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). La médiation phonologique se divise en deux procédures, soient les unités syllabiques et la correspondance graphophonologique (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

2.4.2.1.1.1 Stratégie syllabique

Selon le modèle développemental de Ferreiro, l'apprenant traverse une période syllabique avant d'atteindre la phase alphabétique. Ainsi, celui-ci segmente tout d'abord le mot en syllabes avant d'émettre une correspondance entre le phonème et le phonogramme (Ferreiro, 2002). L'attaque et la rime constituent des syllabes orales (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). L'accès à la segmentation syllabique serait plus facile parce que la syllabe s'appuie sur un substrat phonique, c'est-à-dire que la syllabe peut se prononcer clairement quand l'élève dit le mot contrairement aux phonèmes qui ne se prononcent pas systématiquement lorsque le mot est émis (Teberosky, 2002). L'enseignement d'une langue écrite devrait s'orienter en fonction de cette progression de l'élève qui évolue de la période syllabique vers la période alphabétique (Ferreiro, 2002; Teberosky, 2002).

2.4.2.1.1.2 Correspondance graphophonologique

Les dernières découvertes scientifiques de Dehaene (2007) dévoilent que les neurones stimulés lors de la lecture doivent servir au décodage de mots à l'aide de la médiation phonologique. La reconnaissance globale de mots en lecture fait appel au traitement des images qui se trouvent dans l'hémisphère droit du cerveau. Toutefois, les neurones activés lors de la lecture sont logés dans l'hémisphère gauche, plus précisément dans la région occipito-temporale ventrale gauche nommée "région de

la forme visuelle des mots”. Les images et les mots sont examinés dans des endroits différents de l’encéphale. Par conséquent, les mots ne doivent pas être analysés comme des photographies (Dehaene, 2007). L’apprentissage de la lecture de mot demande un décodage où l’élève tisse des liens entre les phonèmes et les phonogrammes. La reconnaissance d’un graphème s’avère bien plus efficace que de reconnaître un mot au complet qui peut s’afficher sous beaucoup trop d’aspects différents (AMI, *Ami*, *aMi*, ami). De nombreux obstacles surgissent à cette étape, dont le fait que le nom des lettres peut porter à confusion avec le son qu’elle émet ainsi que les multiples exceptions de la langue française.

De surcroît à cet apprentissage laborieux, les manuels offerts dans les écoles québécoises ne permettent que très peu aux élèves de manipuler la langue française par la voie phonologique (Dubé, 2008). La conscience phonologique active le développement de la connaissance fonctionnelle des lettres (Frost, 2001). Puisque la lecture et l’écriture s’influencent mutuellement (Frith, 1985) la correspondance graphophonologique (CGP) sert d’assise aux connaissances orthographiques pour l’apprenant qui commence à expérimenter la langue écrite (Guimard, 1993). Selon le MELS (2010), dans le domaine de l’écriture, l’enseignant intervient auprès de l’élève de première année au niveau de la correspondance graphophonologique puisque celui-ci doit connaître les phonogrammes les plus fréquents et il doit être en mesure de lier les phonogrammes aux phonèmes (MELS, 2010).

2.4.2.1.2 Liens avec les notions morphémiques

Les notions morphémiques regroupent la stratégie morphogrammique ainsi que l’étymologie des mots.

2.4.2.1.2.1 *Stratégie morphogrammique*

Des expressions d'une conscience morphographique se révèlent de façon précoce à l'école élémentaire (Brissaud, Sandon et Chevrot, 1999; Gombert, 2002). Les enfants font l'apprentissage très tôt dans leur développement de la position des morphèmes qui se définissent comme les plus petites unités de sens du langage écrit (Deacon, Conrad et Pacton, 2008). Les stratégies morphologiques sont mobilisées par les apprenants afin de créer des significatifs entre les mots. La racine des mots permet de comprendre les relations linguistiques. Les apprenants orthographient les mots avec un plus grand succès lorsqu'il existe une racine commune entre les mots. Les informations morphologiques peuvent être appliquées pour des mots plus éloignés dans la famille de mots (Treiman *et al.*, 1994). Lors du processus d'acquisition de l'orthographe, les apprenants sont influencés par les structures morphologiques et ils ne s'appuient pas essentiellement sur l'application des règles d'orthographe. Les racines des mots présentent une constance entre les mots reliés, même si les formes sonores peuvent se différencier (par exemple : citron et citronner). Les jeunes apprenants exploitent les liens morphologiques qui unissent les mots afin de guider leur orthographe (Deacon *et al.*, 2008). Les connaissances morphologiques facilitent de façon statistiquement significative l'orthographe des mots morphologiques. Les apprenants sont souvent en contact avec les formes de base des mots morphologiques puisque les dérivations renferment ces mêmes assises orthographiques. Cette fréquence élevée d'exposition aux lettres muettes en position finale des mots morphologiques à cause du chevauchement avec leurs dérivations peut favoriser la conception de représentations orthographiques diversifiées des mots. Par ailleurs, plus l'élève mémorise des lettres muettes en position finale, plus les mots avec des dérivations complexes sont faciles à s'approprier. Les mots dont les lettres muettes peuvent être dérivées s'avèrent plus faciles à orthographier que les mots dont les lettres muettes doivent être mémorisées (Sénéchal, 2000). L'étymologie des mots peut prendre sa source dans la racine de certains mots. Certains apprenants peuvent faire des liens entre des mots d'une même famille ou

comprendre l'origine historique afin de mémoriser avec une touche d'affectivité l'orthographe de certains mots.

2.4.2.1.2.2 *Étymologie des mots*

L'étymologie retrace l'histoire des mots dès qu'ils apparaissent et explique les changements qui altèrent l'orthographe des mots (Guiraud, 1967). L'alphabet français provient essentiellement du latin. Puisque cet alphabet ne reflète pas avec exactitude toutes les formes de la langue, des combinaisons peuvent être créées pour combler ces carences linguistiques. Au travers du temps, l'orthographe française témoigne d'une forte complexité qui exige une lourde charge cognitive pour l'apprenant. Un travail sur les références étymologiques ou sur l'histoire des mots favorise une acquisition exhaustive de l'orthographe (Catach, 2003). L'orthographe des mots est le fruit de l'expérience humaine. De plus, certaines langues étrangères contribuent à la diversification du vocabulaire. Sans définir un mot, l'étymologie enrichit la compréhension de la norme orthographique. La connaissance de l'origine des mots ajoute un sens à l'orthographe. Les racines étymologiques prouvent des liens entre des mots d'apparence isolés (Delguste-Devismes, 2006). Plus l'élève enrichit sa banque de stratégies telles que l'étymologie ou la stratégie morphogrammique, plus il a recours à un choix diversifié de stratégies telles que la stratégie logographique.

2.4.2.1.3 **Stratégie logographique**

Les homonymes englobent les homophones et les homographes. Les homophones ne s'orthographient pas de la même manière, mais se prononcent sans distinction (sur, sûr). Les homographes s'écrivent de façon identique, mais s'orientent vers des sens différents (*tente* en tant que nom et *tente* en tant que verbe) (Braine, 1993). Certains facteurs doivent être pris en considération lors de l'enseignement des homophones afin d'appréhender les difficultés rencontrées par les élèves. La fréquence des formes homophoniques constitue le premier facteur. En effet, l'homophone *mon* est

vu à une fréquence grandement plus élevée que l'homophone *m'ont*. Par conséquent, les formes rarissimes s'intègrent avec davantage d'efforts. Par ailleurs, les formes disjointes de logographes permutent un plus grand nombre d'obstacles chez l'apprenant (ex. : *ni* et *n'y*). Également, la diversité des formes homophoniques crée des confusions lors de l'apprentissage. Par exemple, [se] peut se représenter sous six formes (*ces, ses, c'est, s'est, sais, sait*). Ensuite, la prononciation normative ne se mouvant pas toujours conformément au langage réel des élèves augmente la complexité de la maîtrise logographique. Finalement, un certain bagage de connaissances langagières ainsi qu'un jugement linguistique doivent être atteints pour comprendre et analyser correctement les formes logographiques. L'âge de l'apprenant demeure décisif dans l'interprétation des homophones (McNicoll et Roy, 1985).

Une stratégie doit être employée par les élèves du primaire afin de résoudre la problématique linguistique que pose l'orthographe d'un homophone dans un contexte donné. La didactique logographique devrait s'orienter vers les processus métalinguistiques. Ces activités mentales confirment une analyse au niveau de la langue ou un appel au sens du mot. Les stratégies propres au métalangage complètent la compréhension de certains groupes d'homophones. Il est question de métalangage lorsque l'apprenant utilise le vocabulaire grammatical tel que le féminin, le pluriel, le verbe, etc. De plus, l'élève explique ses choix homophoniques par des termes associés au métalangage (ex. : la sélection du *là* à la place du *la* indique un lieu). Ainsi, un enseignement de la procédure de remplacement (par exemple, *a* devient *avait* selon le sens de la phrase) devrait être classé au premier plan des stratégies logographiques. Cette priorité dans l'enseignement des processus métalinguistiques est déterminante puisque le métalangage permet une consolidation des stratégies de remplacement en attribuant un lexique précis à des mots détenant des caractéristiques communes. Ces liens semblables entre les mots facilitent le transfert des logographes dans de nouvelles conditions (par exemple, l'apprenant

établit des liens entre l'homophone et sa fonction de verbe qu'il peut généraliser à tous les logographes qui s'avèrent des verbes) (Lefrançois, 2003).

2.4.2.1.4 Stratégie lexicale

Quand les apprenants ont vu un mot à suffisamment de reprises pour qu'il soit mémorisé, les connaissances lexicales sont appliquées (Martinet *et al.*, 2004). Les élèves acquièrent des expériences orthographiques qui leur permettent d'augmenter leur bagage de connaissances dans leur lexique mental (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Cet exercice cognitif interpelle les caractéristiques structurelles du mot inscrit dans la mémoire de l'apprenant. Par conséquent, les expériences vécues avec l'écrit engendrent l'emmagasinage des mots dans le lexique mental (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Toutefois, cette procédure peut entraîner certaines problématiques. Le type de déviation à la norme est influencé par le type de traitement préconisé par l'élève. Les apprenants se concentrent davantage sur la structure orthographique des mots, ce qui engendre une dépendance aux processus mnémoniques qui mobilisent les représentations orthographiques des mots. Ces processus peuvent, en retour, apparaître comme une source d'erreurs pour ces élèves (Morin, 2007). En accumulant des mots dans leur lexique mental, les élèves deviennent en mesure de tisser davantage de liens avec des mots qu'ils connaissent déjà afin de construire l'orthographe des mots inconnus.

2.4.2.1.5 Stratégie analogique

Les connaissances construites sur la forme des mots et la configuration interne des mots peuvent être emmagasinées pour servir de base afin de résoudre des problèmes linguistiques (David, 2003a). L'analogie fait appel à la connaissance orthographique d'un autre mot comme base orthographique d'un mot ciblé (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Les apprenants établissent un lien ou une comparaison entre une partie d'un mot ou le mot entier qu'ils ont déjà rencontré auparavant. Cette relation

fait le pont entre un mot emmagasiné dans le lexique mental et le nouveau mot à écrire (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Les unités graphiques sont disposées en réseaux. Toutes les unités linguistiques se connectent à d'autres unités linguistiques afin de créer des liens métacognitifs qui se fondent sur l'analogie. L'apprenant se construit des modes de fonctionnement de l'écriture. La mémorisation des unités graphiques s'élabore sur la base de cette organisation (Jaffré et David, 1998). L'analogie de mots pour écrire un mot inconnu peut être complétée à l'aide de certaines règles afin d'assurer la norme orthographique.

2.4.2.1.6 Règle orthographique

Les caractéristiques de la structure de la langue et les régularités des phonogrammes influencent les habiletés d'écriture dès les premiers apprentissages de la langue écrite (Morin et Montésinos-Gelet, 2005). Le système graphique est organisé en niveaux. De nombreuses règles régissent ce plurisystème qu'est la langue française écrite. Certaines exceptions n'altèrent pas profondément l'uniformité de l'écriture (Catach *et al.*, 1986). Ces exceptions transcrites par les élèves ne se démarquent pas des principales erreurs produites. Les règles de base forment le noyau de toutes les erreurs et non les irrégularités de la langue. Il existe de nombreuses règles qui régissent le système alphabétique de la langue française écrite (Asselin et McLaughlin, 2003). Par ailleurs, certaines règles orthographiques évoluent à travers le temps. Les ouvrages de référence indiquent les rectifications tout en acceptant l'ancienne orthographe pendant un certain temps comme norme (Catach *et al.*, 2001).

Pour chaque choix de stratégies, des stratégies de révision des caractéristiques orthographiques entrent en action comme processus final lors de la correction.

2.4.2.2 Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques

Selon le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1995), les processus cognitifs sollicités lors de l'écriture englobent la planification³, la mise en texte et la révision (Hayes, 1995). Ce modèle est le plus connu dans le domaine de la didactique (Garcia-Debanco et Fayol, 2002). La révision correspond à une relecture des écritures ou des mots orthographiés durant l'écriture et peut entraîner des changements (Alamargot et Chanquoy, 2002). Durant l'étape de la vérification, une lecture assure la révision des processus orthographiques. Cette vérification peut s'appuyer sur des représentations imparfaites des mots. Cette lecture de mots mobilise les outils de reconnaissance de mots (Perfetti, 1997). L'examen visuel comprend l'écriture approximative d'un mot, la vérification de la "bonne" orthographe, une modification peut alors s'effectuer, et ce cycle recommence si la situation l'exige (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Le principal obstacle s'opère lorsqu'il y a une rencontre avec des mots qui ne sont pas familiers. Le processus de vérification n'est pas fructueux et l'apprenant ressent un blocage par la forme conçue à l'aide de la correspondance graphophonologique, de la procédure analogique ou de quelque stratégie (Perfetti, 1997).

2.4.2.3 Combinaison de stratégies

Dès le début de l'apprentissage formel de la langue française écrite, les élèves témoignent de différents modes d'appréhension de l'écrit telles que les stratégies lexicales, la médiation phonologique et autres variations (Montésinos-Gelet et Morin, 2001). D'après la recherche de Rittle-Johnson et Siegler (1999), en moyenne, les élèves de première année du primaire combinent trois stratégies lors de l'écriture d'un mot. Par exemple, une partie du mot peut être récupérée en mémoire par l'élève et le reste du mot est écrit par l'utilisation de la correspondance

³ La planification se réfère principalement à l'intention d'écriture et la structure de l'écrit.

graphophonologique. Lorsqu'il y a utilisation d'une règle ou d'un examen visuel, la combinaison d'autres stratégies est indispensable. Ainsi, plusieurs stratégies nécessitent l'association d'autres stratégies pour orthographier un mot entier (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). À tous les niveaux scolaires, la mobilisation de multiples stratégies s'opère. Cependant, une augmentation de stratégies s'observe à mesure que l'élève change de niveau scolaire. Le développement cognitif de l'apprenant active davantage de stratégies pour résoudre un problème. Des choix stratégiques s'effectuent graduellement afin que l'élève adapte son raisonnement cognitif pour appliquer les stratégies les plus efficaces au problème posé (Coyle et Bjorklund, 1997; Rittle-Johnson et Siegler, 1999).

2.4.2.4 Synthèse des stratégies

L'ensemble de ces stratégies d'écriture et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques offrent des points de repère précieux pour comprendre le développement cognitif des élèves par rapport à l'orthographe et l'influence de l'enseignement de ces stratégies. Les enseignants doivent prendre en considération ce développement de l'apprenant qui élabore ses stratégies d'écriture. Au début de leur scolarité, le bagage de connaissances orthographiques ne permet pas aux élèves d'appliquer certaines stratégies. Cette carence de savoir lexical explique l'adoption de la stratégie phonologique. Néanmoins, un nombre croissant d'élèves peuvent avoir déjà pratiqué les orthographes approchées au préscolaire à la suite des dernières recherches scientifiques sur le sujet (Rieben *et al.*, 2005, Charron, 2006, Montésinos-Gelet, 2006). De plus, ils peuvent détenir des connaissances littéraciques élaborées dans le milieu familial (Lavoie, 2007). Cette situation augmente la proportion d'élèves en première année du primaire qui peut être sensibilisée à plusieurs autres stratégies d'écriture. Ainsi, la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (Dehaene, 2007) et la lexicalisation de mots par les élèves (Martinet *et al.*, 2004) peuvent être des stratégies mobilisées de manière

concomitante. D'autres stratégies peuvent s'ajouter lors de l'écriture de mots tels que les analogies (Rittle-Johnson et Siegler, 1999), les liens avec les familles de mots (Sénéchal, 2000) ou l'étymologie des mots (Delguste-Devismes, 2006). En élargissant l'éventail des stratégies orthographiques, les enseignants peuvent graduellement jumeler certaines stratégies d'écriture lors des enseignements modélisés en classe (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Une fois les stratégies orthographiques appropriées et utilisées lors de l'écriture de mots, les stratégies de révision des caractéristiques orthographiques peuvent être appliquées avec une plus grande efficacité (Alamargot et Chanquoy, 2002).

Tableau 2.3

Tableau-synthèse des stratégies orthographiques

Stratégies enseignées	Exemples de stratégies
Stratégie syllabique	Segmenter le mot en syllabes •épouvantail : é pou van tail
Correspondance graphophonologique	Associer les phonèmes aux phonogrammes •ami : /a/, /m/, /i/ (Dubé, 2008)
Stratégie morphogrammique	Tisser des liens entre les racines de mots et leurs dérivations pour améliorer la compréhension des lettres muettes. •bavard, bavarde, bavarder, bavardage. (Sénéchal, 2000)
Étymologie des mots	Lier l'orthographe des mots à leur origine •alphabet : Ce mot provient des lettres grecques alpha et bêta. L'alpha correspond à la lettre <i>A</i> dans l'alphabet grec et bêta renvoie à la lettre <i>B</i> . •Juillet et Août : Juillet provient de l'empereur romain Jules César et Août provient de l'empereur Auguste. Ces mois comptent 31 jours pour que ces deux hommes soient à égalité. •lundi : Ce mot est lié à la lune. Ce jour se nommait à Rome <i>lunae dies</i> , c'est-à-dire le jour de la lune. (Tyberg, 1995)
Stratégie logographique	Opérer une analyse du sens de la phrase et s'il est possible, une procédure de remplacement. •son/sont : son/seraient •peut-être/peut être : probablement/pouvait être (Braine, 1993)
Stratégie lexicale	Emmagasiner les mots dans le lexique mental

	<p>(Morin et Montésinos-Gelet, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Le mot <i>tabac</i> doit être lexicalisé puisqu'une médiation phonologique ne permet pas d'orthographier ce mot et aucun indice morphologique ne peut le lier aux formes dérivationnelles comme <i>tabagie</i> et <i>tabatière</i> (Pacton <i>et al.</i>, 2002).
Stratégie analogique	<p>Écrire le mot <i>amoureux</i> en établissant des comparaisons avec des mots lexicalisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> •<u>a</u>moureux : tel qu'il se trouve dans <u>M</u>yrïam •a<u>m</u>oureux : tel qu'il se trouve dans <u>m</u>outon •a<u>m</u>ou<u>r</u>eux : tel qu'il se trouve dans <u>j</u>eu<u>x</u> <p>(Montésinos-Gelet et Morin, 2006)</p>
Règle orthographique	<p>Appliquer les règles orthographiques françaises</p> <ul style="list-style-type: none"> •L'adverbe est constitué de la forme féminine de l'adjectif. Exception : si le masculin de cet adjectif se finalise déjà par une voyelle autre que <i>e</i> et <i>ment</i> : <i>fièrement</i>, <i>loyalement</i>, <i>résolument</i>, <i>noblement</i> (Larousse, 1988). •Les consonnes peuvent être doublées seulement lorsqu'elles sont au milieu du mot (ex. : <i>pomme</i>) (Pacton <i>et al.</i>, 2002). •<i>Eau</i> ne s'écrit pas en début de mot (Pacton <i>et al.</i>, 2002) sauf dans le cas du mot <i>beaucoup</i>.
Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques	<p>Examiner visuellement le mot et modification s'il est nécessaire</p> <p>(Rittle-Johnson et Siegler, 1999)</p>

Ces stratégies orthographiques peuvent être enseignées au moyen de la pratique des orthographes approchées. Plusieurs études scientifiques se sont penchées sur cette nouvelle didactique de la langue écrite.

2.5 LES ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

Deux axes principaux différencient les études sur la pratique des orthographes approchées. Dans un premier temps, des recherches se sont penchées sur l'apprentissage des élèves lors de production de mots. Les orthographes approchées sont alors utilisées comme outil de recherche puisque les chercheurs demandent d'écrire des mots en se basant sur leurs connaissances alphabétiques sans modèle référentiel. Dans un deuxième temps, certaines recherches ont permis de développer la démarche des orthographes approchées afin de mieux comprendre les forces et les limites de cette pratique.

2.5.1 Les orthographes approchées comme instrument de recherche

La recherche anglophone de Pooles-Hayes et Dionne (1996) s'est centrée sur les opérations mentales des apprenants du préscolaire et de la première année du primaire. Des catégories d'élèves sont formées pour distinguer ceux qui sont performants en orthographe de ceux qui éprouvent des difficultés en écriture. De plus, ils sont divisés selon leur genre. Cette étude veut d'abord connaître les opérations stratégiques employées lorsque les élèves sont confrontés à une résolution de problèmes linguistiques. Le second objectif est de savoir comment ces opérations évoluent à travers le temps. À la suite des trois séances d'épreuves (juin, février et mai), dix-neuf élèves demeurent dans l'échantillon pour établir un suivi de la maternelle à la première année du primaire. Un examen des changements de stratégies pour résoudre un problème linguistique est également étudié. À trois reprises, une épreuve d'écriture de mots est filmée afin de recueillir leurs commentaires sur la langue écrite. Les résultats démontrent que les opérations traitant des consonnes, des voyelles et du sens des mots varient selon les capacités de l'élève. Par ailleurs, les opérations changent rarement en fonction du genre de l'apprenant. De plus, selon le développement orthographique des élèves, une plus grande progression des stratégies est observée dans la première moitié de l'année

scolaire que durant la deuxième partie (Pooles-Hayes et Dionne, 1996). Il faut souligner que les chercheurs utilisent l'expression *invented spelling*, faisant ainsi référence à la définition traditionnelle du terme où l'écriture de mots par l'apprenant permet de comprendre ses conceptions du système d'écriture.

La recherche expérimentale de Vernon et Ferreiro (1999) veut comprendre les liens entre le développement de la conscience phonologique et le développement orthographique des enfants du préscolaire ainsi que des élèves de la première année du primaire. Les épreuves sont administrées à 54 enfants du préscolaire et 11 élèves de la première année du primaire. Les élèves de la première année ont reçu un enseignement en langue espagnole (langue maternelle des élèves). Les chercheurs désiraient que les apprenants soient en mesure d'écrire au niveau syllabique⁴. Les résultats de cette étude montrent que la conscience phonologique se développe à travers des niveaux orthographiques. Les réponses des apprenants aux tâches de segmentation orale semblent être ordonnées selon une évolution développementale. Les activités d'écriture et de lecture peuvent stimuler les élèves pour devenir conscients des phonèmes de la structure du langage. La langue écrite s'avère un instrument pour atteindre un niveau spécifique de la connaissance du langage. En incitant les élèves à écrire au préscolaire et en première année du primaire, ces derniers sont sensibilisés à l'analyse de mots et aux unités de sens de la langue. La limite majeure de cette étude concerne les généralisations par rapport à la langue espagnole des apprenants (Vernon et Ferreiro, 1999). Il est à noter que les auteurs ne font pas référence à la définition actuelle des *orthographe* *approchées* de Montésinos-Gelet et Morin (2001).

⁴ D'après le modèle de Ferreiro (1988), ce stade est caractérisé par le début de la phonétisation de la langue écrite et par la segmentation des mots en syllabes.

La recherche de Frost (2001) axe également son principal objectif sur la relation entre la conscience phonologique et le développement de la lecture et de l'écriture des élèves. Cette étude longitudinale commence au début de la première année jusqu'au milieu de la deuxième année du primaire au Danemark. Pour suivre l'évolution des 44 élèves danois au plan orthographique, une écriture de mots spontanée (*invented spelling*) est exigée. Les élèves sont divisés en 2 groupes : un groupe formé de 21 élèves ayant un haut niveau de conscience phonologique (HCP) à l'entrée de la première année et le second groupe de 23 élèves a un faible niveau métaphonologique (BCP). De fortes différences apparaissent entre les deux groupes. Les résultats illustrent une relation causale entre la conscience phonologique et le développement de la lecture et de l'écriture. Ainsi, uniquement pour les élèves ayant un HCP, le niveau orthographique s'avère un indice de la réussite en lecture et en orthographe des élèves à la fin de la première année et en deuxième année du primaire. De plus, sachant que le niveau d'orthographe phonétique est évalué dès le début de la première année, l'analyse de régression démontre que l'orthographe phonétique engendre des effets notables directs sur le développement de la lecture et de l'écriture à la fin de la deuxième année du primaire pour les élèves ayant un BCP. La conscience phonémique agit comme un indice linguistique puisqu'elle sert de structure stratégique dans le développement de la connaissance fonctionnelle des graphèmes. L'échantillonnage limité freine les généralisations. De plus, il est souligné que cette recherche exploratoire évoque des résultats suggestifs (Frost, 2001). Pour cet article, Frost (2001) utilise l'expression *spontaneous writing* qui se lie davantage à l'expression conventionnelle de cette résolution de problèmes linguistiques, soit *invented spelling*.

Morin (2004) a réalisé une recherche auprès d'élèves de la fin de la maternelle jusqu'à la fin de la première année du primaire. Au cours de cette recherche longitudinale, 67 élèves francophones ont pu compléter les épreuves d'orthographe approchées à l'aide d'un entretien individuel filmé. Trois périodes sont accordées

pour l'administration des épreuves : à la fin de la maternelle, au milieu de la première année et à la fin de la première année. Ces élèves proviennent d'un milieu socio-économique moyen de la région Chaudière-Appalaches (Québec). Le principal objectif de cette recherche est d'exposer la complexité des connaissances orthographiques à l'aide d'un examen des commentaires métagraphiques. Les résultats montrent que la majorité des élèves à la fin de la maternelle émettent des liens entre les segments de la langue orale et les signes écrits. De plus, au milieu de la première année, près des trois quarts des élèves s'avèrent des scripteurs orthographiques. À la fin de la première année du primaire, tous les élèves sont considérés comme des scripteurs orthographiques (Morin, 2004). Dans ce cas, l'expression *orthographe approchée* est employée selon la définition récente.

Une recherche récente s'est penchée sur la progression des connaissances et des stratégies d'élèves francophones de première année du primaire considérés à risque d'être confrontés à des difficultés en écriture. Vingt-quatre élèves de trois commissions scolaires de l'Estrie (Québec) ont participé à cette recherche. À trois moments durant l'année scolaire, les élèves sont rencontrés au cours d'un entretien semi-dirigé où des exercices de lecture et d'écriture sont réalisés. Les élèves sont amenés à exprimer leurs commentaires durant les situations de lecture et d'écriture pour comprendre leur niveau de connaissance en écriture. Les résultats exposent une variété de procédures mobilisées pour résoudre les problèmes linguistiques. Ainsi, dès le début de la première année, l'élève est capable d'établir une correspondance graphophonologique ainsi que de verbaliser et de transcrire des morphogrammes. En dépit du fait que les élèves sont à risque dans le domaine de l'écriture, une évolution significative des habiletés dans les tâches en écriture et en lecture est observée durant cette première année d'instruction formelle de la langue française. Les limites de cette étude se situent particulièrement au plan méthodologique puisque les tâches de lecture semblent susciter moins de commentaires des élèves que celles d'écriture, elle comporte un nombre restreint d'élèves (N=24) et les pratiques enseignantes ne

sont pas prises en considération (Parent, 2007). L'expression *orthographe* *approchées* est également adoptée en s'appuyant sur la nouvelle définition.

Il est à souligner que cette recension ne dresse pas un portrait exhaustif de l'ensemble des études effectuées sur le sujet puisque d'autres recherches françaises ont utilisé les orthographe

approchées (ou *invented spelling*) comme instrument de recherche en première année du primaire (Montésinos-Gelet et Morin, 2001; Pasa, 2001; Pasa, 2005). Les recherches décrites précédemment ont permis d'approfondir les connaissances scientifiques touchant la compréhension de la langue écrite des élèves du préscolaire et de la première année du primaire. Ces études soulignent notamment l'apport important de la conscience phonologique lors de l'écriture de mots. Ainsi, les orthographe

approchées peuvent être employées comme tâches d'écriture et faire l'objet de programmes d'entraînement.

2.5.2 Des programmes d'entraînement en orthographe *approchées* **en première année du primaire**

2.5.2.1 Des programmes d'entraînement en orthographe *approchées* **sans retour sur la norme**

Une étude anglophone élaborée par Clarke (1988) a pour but de comparer l'évolution des élèves qui pratiquent les orthographe

approchées (*invented spelling*) aux élèves qui reçoivent un enseignement traditionnel. Quarante-huit élèves de première année ont pratiqué les orthographe

approchées tandis que 54 ont reçu un enseignement dit conventionnel. Les résultats démontrent que la pratique des orthographe

approchées permet aux élèves d'écrire de façon autonome dès les premiers mois de leur apprentissage scolaire. Les productions écrites des élèves suivant la pratique des orthographe

approchées s'avèrent significativement plus longues. En contrepartie, ces textes contiennent davantage de fautes d'orthographe que les élèves du groupe recevant un enseignement traditionnel. Par ailleurs, les

épreuves post-tests illustrent que les apprenants qui emploient l'approche des orthographes approchées développent leurs habiletés orthographiques et l'analyse de mots au niveau de la lecture. Toutefois, les élèves étant encouragés par une didactique dite traditionnelle détiennent de meilleurs résultats en reconnaissance globale. Les deux principales limites de cette recherche ciblent le milieu économique et le type d'approche de l'enseignement traditionnel. En effet, la présente étude vise des élèves de classe moyenne, ce qui peut limiter les généralisations aux autres milieux et l'instruction conventionnelle nord-américaine peut se distinguer d'autres approches dites traditionnelles (Clarke, 1988).

La recherche anglophone de Winsor et Pearson (1992) s'intéresse aux élèves à risque dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Le programme d'entraînement est dirigé auprès de 20 élèves de première année. La relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture est étudiée. Les élèves sont rencontrés au début de l'année scolaire (octobre) et à la fin de celle-ci (avril) pour déterminer leur niveau en lecture, en écriture et leur développement phonologique. Les expériences littéraciques à la maison sont également évaluées à l'aide d'un questionnaire. Les conclusions de cette étude indiquent que la conscience phonologique se présente comme une condition nécessaire, mais elle n'assure pas la réussite en lecture et en écriture. Puis, la production d'orthographes approchées (*invented spelling*) est fortement liée à la réussite en lecture. De plus, la lecture fréquente de textes prévisibles et la possibilité de pratiquer des orthographes approchées améliorent le développement phonémique des élèves. La limite majeure de cette étude demeure dans l'impossibilité de clairement distinguer les influences familiales des influences scolaires puisque l'apport de la littéracie familiale dans le développement de la conscience phonologique est considérable (Winsor et Pearson, 1992).

Trois enseignants ont mené une étude anglophone dans leur propre classe afin de déterminer les effets de la pratique des orthographe approchées (*invented spelling*). Cette recherche vise à comparer l'évolution des élèves de trois classes qui pratiquent les orthographe approchées aux élèves qui suivent un enseignement conventionnel de l'écriture. Chacune des trois classes regroupent de 15 à 25 élèves de première année du primaire. Les trois enseignants suivent le même programme d'enseignement où, en premier lieu, les élèves sont stimulés par l'approche des orthographe approchées et, dans un deuxième temps, les élèves suivent un enseignement conventionnel. Les techniques orthographiques sont observées, les verbalisations des élèves sont prises en note et des questions sont posées concernant les stratégies orthographiques mobilisées. Les auteurs concluent leur recherche en émettant que la pratique des orthographe approchées n'a pas d'incidence sur les habiletés des élèves à écrire de manière normée. Cependant, les élèves qui pratiquent les orthographe approchées utilisent un plus grand nombre de mots et ils semblent davantage s'exprimer avec aisance. Certaines limites sont soulevées par cet article. Les différences individuelles des enseignants et des élèves peuvent limiter les généralisations (Brasacchio, Kuhn et Martin, 2001).

Pour nuancer les résultats de ces recherches, il faut souligner que les principes qui régissent la pratique des orthographe approchées n'étaient pas établis précisément tels que présentés par Montésinos-Gelet et Morin (2006) lors de ces études, ce qui élargit parfois la définition d'orthographe approchées. Ces trois dernières recherches (Clarke, 1988; Winsor et Pearson, 1992; Brasacchio, Kuhn et Martin, 2001) ont été réalisées dans des milieux anglophones, ce qui peut engendrer certaines différences avec les résultats obtenus dans les contextes francophones puisque la structure de la langue se différencie. En effet, l'orthographe anglaise est considérée comme étant une langue plus opaque que l'orthographe française. De plus, la procédure phonologique occupe un rôle plus important en langue française qu'en anglais (Sprenger-Charolles *et al.*, 1998). Ainsi, ces programmes

d'entraînement offrent des résultats intéressants, mais les principes fondateurs de la pratique des orthographe approchées ne sont pas uniformisés et les distinctions des langues d'enseignement ne sont pas considérées. De plus, certaines recherches semblent associer la pratique des orthographe approchées à des écritures spontanées sans retour sur la norme.

2.5.2.2 Des programmes d'entraînement en orthographe approchées avec un retour sur la norme

La recherche de Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) s'est centrée sur les impacts de pratiques sur l'émergence de l'écrit en lecture et en écriture auprès de 145 élèves du préscolaire parlant le français. Les trois groupes expérimentaux sont formés 1) d'élèves pratiquant les orthographe approchées sans retour sur la norme, 2) d'apprenants effectuant de la copie de mots et 3) d'élèves pratiquant les orthographe approchées avec une rétroaction sur la norme orthographique. Le groupe contrôle doit réaliser des dessins. Il appert que les élèves pratiquant les orthographe approchées avec une rétroaction obtiennent des résultats significativement meilleurs en ce qui a trait aux aspects orthographiques de la langue écrite et de la lecture de mots que les élèves des deux autres groupes expérimentaux. Puis, les résultats des élèves pratiquant des orthographe approchées sans retour sur la norme et ceux effectuant de la copie de mots ne sont pas significativement supérieurs à la performance du groupe contrôle. Les conclusions soulignent que la pratique des orthographe approchées sans retour sur la norme et la copie de mots n'apparaissent pas aussi efficaces que la pratique des orthographe approchées avec une rétroaction sur la norme orthographique. Les nombreuses variabilités individuelles non contrôlées semblent être la principale limite de cet article (Rieben *et al.*, 2005).

La recherche en contexte québécois de Charron (2006) vise quatre objectifs relatifs à la pratique des orthographes approchées au préscolaire : 1) décrire et classifier la pratique des orthographes approchées, 2) décrire la progression de la pratique des orthographes approchées pendant une année scolaire, 3) évaluer les répercussions de cette pratique sur les élèves en ce qui concerne les préoccupations relatives au principe alphabétique et 4) étudier les répercussions de cette pratique sur les élèves en ce qui concerne les préoccupations relatives au principe alphabétique selon les classes déterminées. Les 65 élèves francophones et les cinq enseignantes du préscolaire ont pratiqué des orthographes approchées pendant 25 semaines. La principale conclusion du premier objectif est l'élaboration d'une démarche des orthographes approchées en six phases. Cette démarche didactique souligne l'importance de la norme orthographique pour que les élèves lexicalisent le mot normé. Cette catégorisation sera décrite ultérieurement dans cette recherche. Puis, pour le deuxième objectif, il appert que la pratique des orthographes approchées s'adapte à la progression des apprentissages des élèves durant l'année scolaire. Les résultats du troisième objectif démontrent que les élèves qui pratiquent des orthographes approchées ont davantage développé leurs préoccupations relativement au principe alphabétique, et ce, particulièrement pour le critère concernant l'extraction phonologique. Pour le quatrième objectif ciblant les préoccupations relativement au principe alphabétique des groupes-classes qui diffèrent par le choix et la fréquence des activités, les résultats ne laissent pas apparaître de différences significatives entre les performances des élèves de classes différentes. La pratique uniquement déclarée des enseignantes et le nombre restreint d'enseignants et d'élèves par classe constituent certaines limites à cette recherche (Charron, 2006).

L'étude québécoise de Montésinos-Gelet et Morin (2006) compare des élèves qui ont suivi un programme d'entraînement aux orthographes approchées à un groupe témoin qui ne pratique pas les orthographes approchées. Ces 126 élèves francophones du préscolaire ont participé à cette recherche longitudinale aux mois

d'octobre, de février et de mai ainsi qu'au mois de mai de l'année scolaire suivante, soit en première année du primaire. Les élèves du groupe expérimental au préscolaire pratiquent les orthographe approchées. Tous les enseignants de première année ne pratiquent pas les orthographe approchées. La dictée de mots administrée aux élèves du préscolaire se complexifie en première année. Les principaux résultats montrent que le groupe pratiquant les orthographe approchées est significativement supérieur au groupe témoin du préscolaire et de la première année en ce qui concerne l'extraction phonologique. Par ailleurs, plus de 46 % des élèves qui pratiquent les orthographe approchées écrivent minimalement un mot normé tandis que 14 % du groupe témoin peuvent atteindre cette même performance. En ce qui a trait à la conscience phonologique des élèves, le groupe pratiquant les orthographe approchées obtient des résultats comparables à un groupe suivant un programme visant l'amélioration du développement de la conscience phonologique et l'écart est significatif en faveur du groupe pratiquant les orthographe approchées comparativement au groupe témoin. Les résultats en littéracie permettent également de constater que le groupe pratiquant les orthographe approchées est significativement supérieur au groupe témoin (Montésinos-Gelet et Morin, 2006)

La recherche québécoise de Saulnier-Beaupré (2006) cible les élèves allophones de la première année du primaire. Cette étude veut vérifier si la pratique des orthographe approchées améliore les performances en écriture des élèves pour s'approcher et atteindre la norme orthographique comparativement aux élèves qui suivent un enseignement dit conventionnel de l'orthographe. L'administration du pré-test et du post-test, séparée par un intervalle de six semaines, se réalise dans deux classes, l'une pratiquant les orthographe approchées et l'autre reçoit un enseignement traditionnel. Les 37 élèves d'un milieu socio-économique pauvre ou très pauvre doivent effectuer une dictée de 11 mots sans modèle référentiel. Les résultats démontrent que les élèves pratiquant les orthographe approchées ont amélioré leur orthographe de 15,3 % au niveau conventionnel comparativement à

une progression de 4,9 % pour les élèves du groupe contrôle. De plus, les élèves étudiant les mots selon la pratique des orthographe^s approchées ont davantage développé leurs préoccupations relatives à la norme orthographique et au principe alphabétique que les élèves du groupe contrôle. Les principales limites de cette étude se centrent sur le nombre restreint d'élèves du groupe contrôle et sur les connaissances orthographiques plus étendues des élèves du groupe contrôle, ce qui limiterait la progression des apprentissages pendant l'expérimentation (Saulnier-Beaupré, 2006).

L'étude de Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) a souligné la nécessité du dévoilement de la norme orthographique lors de la pratique des orthographe^s approchées. Les trois autres études (Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Saulnier-Beaupré, 2006) démontrent, entre autres, les performances significativement supérieures des élèves lorsque la norme orthographique est révélée lors des activités d'orthographe^s approchées.

Les attitudes et les perceptions des enseignants peuvent influencer également la pratique des orthographe^s approchées.

2.5.3 Les attitudes et les perceptions des enseignants par rapport à la pratique des orthographe^s approchées

Afin de saisir certaines nuances soulignées par les deux études suivantes, il faut préciser le contexte dans lequel elles ont été réalisées. Ces deux recherches se sont déroulées au début des années 90 où le *whole language* constituait la pratique privilégiée dans les écoles primaires. Ce sont les recherches en psycholinguistiques qui ont fait émerger cette approche en enseignement de la lecture dans les années 1970. Le *whole language* s'avère une philosophie éducationnelle. Au lieu d'axer l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la phonétisation des mots, le *whole*

language s'axe sur la compréhension du langage où chaque partie du système langagier est inter-reliée. Le *whole language* ne se base pas sur la correspondance graphophonologique, mais est qualifié par la reconnaissance globale des mots pour permettre à l'élève d'anticiper les mots suivants ou la suite de l'histoire (Dubé, 2008). Il est à souligner que la pratique des orthographes approchées est souvent associée à ce courant éducationnel.

De plus, puisque la pratique des orthographes approchées se développait graduellement, les principes qui fondent cette approche n'étaient pas clairement définis comme ils le sont aujourd'hui. Ainsi, les comparaisons entre la pratique des orthographes approchées telle qu'enseignée dans les années '90 et celle émise désormais doivent être nuancées par la clarté des principes régissant les orthographes approchées et les récentes recherches soulignant les impacts positifs de la médiation phonologique sur l'apprentissage des élèves.

Sachant que l'approche *whole language* était préconisée dans les classes du primaire et que les principes de la pratique des orthographes approchées se sont dégagés distinctement ultérieurement, cela donne une nouvelle perspective aux recherches qui désirent comprendre les attitudes et les perceptions des enseignants par rapport à un nouvel enseignement, soit la pratique des orthographes approchées.

Von Lehmden-Koch (1993) examine les attitudes des enseignants concernant la pratique des orthographes approchées (*invented spelling*). Ces enseignants anglophones sont répartis de la maternelle à la sixième année primaire. 19 enseignants ont répondu à un questionnaire abordant l'enseignement du *whole language* et des stratégies orthographiques ainsi que leurs attitudes au sujet de la pratique pédagogique. Les résultats présentent une différence d'attitudes entre les enseignants du préscolaire à la troisième année et les enseignants des niveaux suivants du primaire. Ainsi, les enseignants du préscolaire à la troisième année sont

plus réceptifs et ouverts à cette didactique de l'écriture que les autres niveaux. De plus, les enseignants de cette deuxième catégorie ne sont pas satisfaits de leur pratique enseignante actuelle en ce qui concerne l'orthographe. Le fait que cette étude est biaisée puisqu'elle cible un milieu rural des États-Unis constitue la limite principale (Von de Lehmden-Koch, 1993).

Sachant que la conscience phonologique est liée aux orthographes approchées (*invented spelling*), la recherche anglophone de Rivaldo (1994) veut comprendre la vision des enseignants du préscolaire et de la première année du primaire qui pratiquent le *whole language* à la suite de ces dernières découvertes scientifiques dans le domaine de l'apprentissage de la langue. Ces 15 enseignants du préscolaire (N=5) et de la première année du primaire (N=10) ont répondu à 16 questions abordant trois aspects : 1) les perceptions enseignantes des orthographes approchées et l'importance de la conscience phonémique dans le processus développemental des orthographes approchées, 2) l'environnement et les attitudes au sujet de l'orthographe dans la classe et 3) les activités pour soutenir et intégrer les orthographes approchées. À la suite de ce sondage, les enseignants considèrent que les orthographes approchées suivent le développement de l'élève. Toutefois, un doute subsiste chez ces enseignants puisque les activités d'orthographes approchées et l'environnement scolaire ne favoriseraient pas le développement orthographique. Les recherches sur la conscience phonologique sembleraient offenser les enseignants du *whole language* (Rivaldo, 1994).

Ces études ont fait avancer les connaissances relatives à la pratique des orthographes approchées, ce qui a mené à l'élaboration d'une démarche exhaustive des orthographes approchées.

2.5.4 La démarche de la pratique des orthographes approchées en classe

Tel que mentionné précédemment, Charron (2006) a étudié la pratique des orthographes approchées de cinq enseignantes du préscolaire. Elle en a dégagé une démarche qui soutient la pratique des orthographes approchées des enseignants. Pour bien suivre le développement cognitif de l'élève, cette démarche souple s'adapte au rythme de chacun. Ainsi, cette pratique commence généralement par des périodes de modélisation par l'enseignant pour que les élèves intègrent les étapes et le raisonnement réflexif qui sous-tend cette didactique. Une fois que les élèves se sont approprié le fonctionnement de cet enseignement socioconstructiviste (Vygotski, 1997), les apprenants peuvent exécuter les activités d'orthographes approchées en requérant l'aide de l'adulte uniquement comme guide.

Lors de la mise en contexte qui a lieu avant que l'activité soit enclenchée par les élèves, deux phases sont planifiées par les enseignants. La première phase se présente comme une démarche de mise en contexte qui mène conséquemment au choix d'un mot ou d'une phrase. Cette amorce suscite l'intérêt des élèves et encourage leur participation active. Lors de la deuxième phase, les consignes de travail sont transmises aux apprenants. Ces explications des consignes consistent à stipuler la situation d'écriture, le type de regroupement et les rôles exigés pour chaque élève. La modélisation en début d'année oriente et sécurise les élèves dans leur cheminement d'appropriation du processus de la pratique des orthographes approchées (Charron, 2006).

Puis, la réalisation de l'activité d'orthographes approchées se définit comme le projet d'écriture activé par les élèves. La période des tentatives d'écriture et des échanges de stratégies entre les différents apprenants est enclenchée. L'enseignant guide les questionnements pour favoriser des négociations constructives. Les élèves

réfléchissent et se consultent pour s'approcher le plus près possible de la norme orthographique (Charron, 2006).

Ensuite, l'intégration des apprentissages comprend la quatrième et la cinquième phase. Pendant la quatrième phase, un retour collectif est réalisé sur le mot ou la phrase écrite par les élèves. L'enseignant souligne tous les aspects positifs que les élèves ont soulevés. Cette phase se veut un résumé des principales idées et stratégies qui ont guidé l'orthographe du mot. La cinquième phase correspond au dévoilement de la norme orthographique (Charron, 2006). Le système alphabétique de la langue française écrite présente plusieurs complexités (Seymour *et al.*, 2003). Quand les élèves doivent apprendre formellement la norme orthographique, un rapport à la convention orthographique est déjà établi. Ce positionnement se construit par les expériences vécues. L'intérêt envers les représentations de la norme transmises par l'enseignant apparaît comme une étape importante pour expliquer certains échecs au cours de l'apprentissage orthographique (Sauto et Plane, 2002). Les rétroactions de l'enseignant sur la norme orthographique se révèlent un élément essentiel dans l'obtention de résultats positifs en écriture. La combinaison de la pratique des orthographes approchées et de l'exposition à la norme devient indispensable à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Les apprenants comprennent qu'il y a une « bonne » façon d'orthographier. La rétroaction agit comme un élément de motivation plutôt qu'un fardeau additionnel (Rieben *et al.*, 2005). La consultation des formes normées d'écriture est requise pour donner à l'apprenant l'expérience des modèles orthographiques de mots (Teberosky, 2002). Durant cette période, des stratégies de révision des caractéristiques orthographiques sont offertes aux élèves. Ces moyens de vérification tissent un lien entre les ressemblances et les différences des mots trouvés par les élèves et la norme orthographique. L'erreur apparaît comme une étape dans la construction de la connaissance orthographique. Cette phase cruciale permet d'emmagasiner le mot dans le lexique mental des élèves afin que ceux-ci mémorisent uniquement la norme orthographique (Charron, 2006).

Enfin, la sixième phase concerne la conservation des traces et l'utilisation ultérieure des mots travaillés. Les mots étudiés peuvent être répertoriés à l'intérieur d'abécédaires, de portfolios ou autres outils. Une évolution peut être soulignée de la part de l'enseignant et les élèves se sentent valorisés en constatant le progrès qu'ils font au cours de l'année scolaire. D'une part, cette réutilisation des mots consolide les connaissances orthographiques acquises de certains mots lors d'une leçon précédente destinée à l'acquisition de l'orthographe de mots (Charron, 2006). Le tableau suivant résume les phases de la démarche des orthographes approchées.

Tableau 2.4

Les phases de la démarche des orthographe approchées (Charron, 2006)

Mise en contexte	Phase 1 : Le contexte d'écriture Phase 2 : Les consignes de départ
Réalisation	Phase 3 : Les essais d'écriture et l'échange de stratégies
Intégration	Phase 4 : Retour en grand groupe sur le mot ou la phrase Phase 5 : Dévoilement de la norme orthographique
Transfert des apprentissages	Phase 6 : Conservation de la norme et utilisation ultérieure des mots

Ces phases précises qui caractérisent la démarche des orthographe approchées se fondent sur des principes à la source de cette pratique.

2.5.4.1 Les principes régissant la pratique des orthographe approchées

Des principes de base constituent les fondements de la pratique des orthographe approchées. Cinq principes sont décrits afin de mieux concevoir les assises de cette didactique de l'écriture (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Afin de s'approprier le système d'écriture, l'élève doit être placé dans un contexte propice à ces expérimentations avec la langue écrite. Grâce à leurs expériences du langage écrit, les élèves peuvent développer leur compréhension de l'écriture. La pratique des orthographe approchées offre aux apprenants l'occasion de manipuler la langue écrite. Le premier principe de la démarche des orthographe approchées est caractérisé par cette recherche de l'utilisation du langage écrit. Le fait de chercher à écrire peut alimenter le questionnement et le désir d'en connaître davantage.

Lorsque l'élève tente d'écrire au début de sa scolarité, la production de mots se révèle un défi d'envergure. Les connaissances de la langue étant peu développées, les écarts à la norme s'avèrent fortement évidents. Cependant, ces traces écrites manifestent la conception personnelle de l'apprenant sur le système d'écriture. Une approche positive relativement à ces tentatives est souhaitée où l'enseignant encourage l'élève à se risquer dans ce domaine peu familier que constitue la langue écrite (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Il est à souligner que la nature des erreurs émises révèle des informations au sujet des apprentissages ciblés par la tâche (Largy *et al.*, 2004). Les apprenants essaient d'échafauder des systèmes de représentation adaptés à des contrastes linguistiques pertinents. Ils s'approprient ce système d'écriture pour apprendre de façon précoce les systèmes de représentation. Dans leur processus évolutif, les systèmes élaborés par l'élève se rapprochent graduellement de ceux acceptés socialement. L'information scolaire et sociale peut alors être saisie, réfléchie, manipulée et ultimement appropriée par l'apprenant. Cette intégration des sous-systèmes conventionnels de représentations écrites survient quand les apprenants les ont explorés librement et les ont analysés (Vaca Uribe, 2007). Selon les pistes d'interventions didactiques, l'enseignant doit évaluer les conceptualisations des élèves et celles qu'ils peuvent atteindre. Le tâtonnement est l'approche centrale où l'apprenant expérimente le système écrit par des essais et erreurs. L'élève progresse en s'adaptant aux situations linguistiques grâce aux raisonnements qu'il se construit sur la langue écrite (David, 2003b). Ainsi, l'enseignant s'intéresse aux représentations de l'élève axées sur la langue écrite. Ce deuxième aspect se centre sur cette attention particulière quant aux conceptions de l'apprenant en écriture (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Les traces écrites de l'élève renseignent l'enseignant sur ses phases de développement orthographique. De ce point de vue, les écritures erronées permettent d'identifier concrètement la progression de l'apprenant dans sa représentation de la langue écrite. Une attitude d'ouverture et d'intérêt de la part de l'enseignant est à

adopter pour que l'élève développe son goût de l'écriture. Au lieu de cibler les écritures non normées, l'enseignant valorise les essais de l'élève pour explorer l'écriture. L'encouragement incite l'apprenant à explorer ses connaissances et à les appliquer sans crainte du jugement d'autrui (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Lorsque l'enseignant est convaincu que chaque apprenant peut atteindre les objectifs, qu'il guide les élèves dans leurs réussites personnelles et qu'il est aux aguets de leurs découvertes, les apprenants ressentent une confiance en eux. Une responsabilisation intégrée de la part des apprenants s'opère sans que l'enseignant l'exige. L'enseignant vise uniquement un travail de recherche de la part des élèves. L'attitude positive de l'enseignant implique de nombreux impacts directs chez les apprenants (Brigaudiot, 2006). La valorisation des tentatives de l'élève en interrogeant ce dernier sur ses traces écrites constitue le troisième aspect de la pratique des orthographe approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

De plus, l'enseignant soutient l'apprenant dans ses questionnements sur le sens du système écrit. Puisque l'élève est placé dans un contexte qui lui permet d'agir sur l'objet d'écriture, certaines interrogations naissent pour comprendre l'utilité de ce moyen de communication. Les activités d'orthographe approchées enrichissent ces réflexions axées sur la langue écrite. Par exemple, les apprenants peuvent se questionner sur les stratégies orthographiques efficaces qu'ils doivent appliquer pour s'approcher de la norme orthographique. L'élève est incité à se poser des questions et à trouver des réponses. Le quatrième aspect met l'accent sur cette réflexivité découlant de la pratique des orthographe approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Un contexte signifiant facilite la compréhension du sens de l'écrit. Lors des activités d'orthographe approchées, les apprenants ne connaissent pas toujours l'orthographe d'un mot ou des mots de la phrase. En discutant de la langue écrite à partir des connaissances antérieures de chaque élève, ceux-ci s'accordent sur une

« orthographe » pour s'approcher le plus près possible de la norme orthographique. Ces échanges reflètent un soutien signifiant pour chaque apprenant qui intègre de nouvelles notions orthographiques provenant de ses coéquipiers. En sous-groupe au sein de la classe, les élèves rassemblés se concertent dans le but d'une résolution de problèmes linguistiques. De nombreuses connaissances de la langue écrite sont partagées afin d'alimenter le savoir orthographique de chacun. Ces échanges de connaissances et de stratégies pour écrire de manière normée se manifestent comme le cinquième principe de la pratique des orthographes approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Pour conclure ce chapitre, l'acquisition de l'orthographe est expliquée sous l'angle de plusieurs modèles d'enseignement-apprentissage. Le modèle d'enseignement stratégique, les modèles développementaux et le modèle interactif tracent les lignes directrices du processus d'apprentissage de l'élève, et ce, particulièrement dans le domaine de l'orthographe. Des pratiques enseignantes, telles que la mémorisation de listes de mots, la didactique des régularités et règles régissant l'orthographe ainsi que la dictée de mots, intègrent l'enseignement de stratégies orthographiques. Ces stratégies peuvent être mobilisées par l'élève durant l'écriture des mots et lors de la vérification, une stratégie de révision des caractéristiques orthographiques peut être appliquée. La pratique des orthographes approchées est apparue à la suite de recherches visant à comprendre le développement orthographique de l'apprenant lorsqu'il écrit des mots sans modèle référentiel. Des études ont souligné l'importance de la norme orthographique pour que les élèves lexicalisent les mots respectant la norme orthographique et non leurs tentatives d'écriture. Ces découvertes scientifiques ont nuancé des recherches sur la pratique des orthographes approchées qui s'apparenteraient davantage à des écritures spontanées. Les études préconisant l'enseignement de la correspondance graphophonologique, définissant les principes de la pratique des orthographes approchées et dégagant la démarche de cette didactique de l'écriture ont précisé cet enseignement de l'orthographe au fil

des années. Puisque cette pratique s'est centrée au préscolaire, cette recherche tente d'approfondir les connaissances scientifiques dans ce domaine de l'éducation au primaire.

2.6 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Pour faire suite au cadre conceptuel, une compréhension plus approfondie des questions de recherche laisse émerger des objectifs de recherche précis. Deux objectifs sont poursuivis :

- 1- Décrire les stratégies orthographiques enseignées en fonction des phases de la démarche des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire.
- 2- Décrire la progression des stratégies enseignées durant l'année scolaire dans un contexte d'enseignement des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre résume le déroulement de cette étude par une méthodologie exhaustive orientée par les objectifs spécifiques posés. L'échantillonnage, l'intervention pédagogique et la collecte de données sont détaillés à l'intérieur de ce troisième chapitre. La partie relative à l'échantillonnage de cette recherche présente la formation des enseignantes ainsi que le contexte d'enseignement. Puis, cette étude longitudinale implique une intervention pédagogique, soit la pratique des orthographe approchées qui est décrite brièvement. Le dernier axe de cette méthodologie aborde la collecte de données pour documenter la pratique enseignante. Trois instruments de recherche sont employés lors de cette collecte de données : un cahier de planification, une entrevue adressée à chacune des enseignantes et une grille d'observation. Cette méthodologie mène à l'obtention de résultats afin de répondre aux questions de recherche.

3.1 ÉCHANTILLON

L'échantillon se compose de trois enseignantes de première année du primaire. Elles enseignent à l'intérieur d'un milieu socioéconomique faible et moyen francophone. L'étude s'effectue dans la région de la Montérégie, principalement dans des écoles primaires de la commission scolaire des Hautes-Rivières. Cette recherche s'inscrit dans une recherche plus vaste étudiant les effets de la pratique des orthographe

approchées⁵ sur l'apprentissage de l'écrit. La sélection de ces trois enseignantes s'est effectuée sur une base volontaire puisque celles-ci désiraient approfondir l'adaptation des phases de la démarche des orthographes approchées en première année du primaire.

3.1.1 Parcours universitaire et expérience de travail

*Enseignante Julie*⁶ : Julie a terminé un baccalauréat en effectuant une majeure en éducation et une mineure en orthopédagogie. Durant ce projet de recherche, Julie complétait un diplôme d'études supérieures spécialisées en administration de l'éducation. Julie enseigne en première année du primaire depuis 1997. Ainsi, elle réalise sa treizième année en première année. Elle a dix-sept ans d'expérience en enseignement.

Enseignante Martine : Martine a également obtenu un baccalauréat dans le domaine de l'éducation en complétant une majeure en éducation et une mineure en orthopédagogie. Martine a enseigné pendant 3 ans la première année en classe spéciale. Depuis 1999, elle enseigne en première année du primaire dans le système éducationnel régulier. Elle fait présentement sa dix-huitième année en enseignement.

Enseignante Catherine : Catherine a commencé un baccalauréat en ergothérapie. Durant cette formation, elle a changé son orientation de carrière pour se diriger vers l'enseignement. Elle a alors entamé un baccalauréat en adaptation scolaire. À la suite de ce baccalauréat, par un cumul de cours, elle a obtenu un certificat en arts et lettres. Par la suite, elle a complété un second certificat en actualisation du potentiel

⁵ Le projet de recherche de la chercheuse, Annie Charron, est subventionné par le Pafarc-UQAM (2007-2010). Ce projet s'intitule : *Les orthographes approchées : une démarche didactique pour soutenir l'apprentissage de la langue écrite chez les élèves de la première année du primaire.*

⁶ Les noms attribués aux enseignantes sont fictifs.

intellectuel. Cela fait maintenant vingt ans qu'elle est dans le domaine de l'enseignement, dont six ans en première année du primaire.

3.1.2 Formation préalable

Les enseignantes ont suivi une formation en 2006⁷ sur la pratique des orthographe approchées pour les former à cette nouvelle didactique du français écrit. Durant cette formation, la définition des orthographe approchées, les principes qui régissent cette pratique, la démarche en six phases, des idées de situations d'écriture en orthographe approchées et la réactivation des connaissances concernant le système alphabétique du français constituaient les sujets abordés. De plus, cette formation offrait par la suite un suivi d'accompagnement qui prenait la forme de rencontres pour échanger entre les enseignantes et la chercheuse.

3.1.3 Contexte d'enseignement

Les trois enseignantes qui forment cet échantillon proviennent de contextes pédagogiques distincts. Elles ont toutes réalisé des activités d'orthographe approchées dans leur classe respective. Il est à souligner que Julie et Martine ont effectué plusieurs séances de pratique d'orthographe approchées en regroupant les deux groupes d'élèves de première année. Ainsi, les groupes étaient décloisonnés afin de vivre une expérience stimulante où les réflexions sur la langue écrite jaillissaient fortement puisque le nombre d'élèves était doublé.

⁷ Cette formation et le suivi d'accompagnement ont été dispensés par la chercheuse, Annie Charron.

3.2 PROCÉDURE La procédure de cette recherche comprend l'intervention pédagogique, soit la pratique des orthographes approchées, ainsi que la collecte de données. En ce qui concerne la description de la collecte de données, les instruments de recherche utilisés sont précisés et l'analyse des données est détaillée pour comprendre le traitement de ces données.

3.2.1 Intervention pédagogique : la pratique des orthographes approchées

À partir du début de l'année scolaire 2007, les trois enseignantes ont commencé l'intervention pédagogique, c'est-à-dire qu'elles ont instauré la pratique des orthographes approchées dans leur classe. Cette pratique respecte les principes des orthographes approchées et accorde une importance particulière à la norme orthographique, telle que recommandée dans les dernières recherches scientifiques (Rieben *et al.*, 2005; Charron, 2006). Elles étaient libres quant à la forme que prenait leur pratique des orthographes approchées et quant à la fréquence d'activités d'écriture d'orthographes approchées par semaine. L'intervention pédagogique a eu lieu tout au long de l'année scolaire.

3.2.2 La collecte de données auprès des enseignantes

Puisqu'il s'agit d'une recherche appliquée, l'intervention s'effectue sur le terrain de l'action (Van der Maren, 1995). Par la collecte d'informations contextualisées, les propriétés écologiques et professionnelles sont respectées. De plus, le choix des méthodes et des instruments satisfait la deuxième exigence d'une recherche efficace, c'est-à-dire qu'il doit être similaire à celui des praticiens pour s'en servir lors d'interventions dans un but éducatif (Van der Maren, 2004). Cette recherche descriptive (Borg et Gall, 1983) a pour objectif de décrire les stratégies enseignées lors de situations d'orthographes approchées en première année et de décrire la progression de ces stratégies dans ce contexte à l'aide d'une analyse de contenu du cahier de planification, des entrevues et des observations réalisées en classe.

3.2.2.1 Présentation des instruments de recherche

Tous les instruments de recherche présentés dans cette section respectent les considérations éthiques du domaine scientifique. Des autorisations écrites des enseignantes ont été exigées, les noms inscrits demeurent fictifs et les données confidentielles sont préservées. De plus, un consentement écrit des parents a été reçu pour l'ensemble des élèves qui ont participé aux observations filmées des activités d'orthographe approchées (appendice C).

3.2.2.1.1 Cahier de planification

Dès le début de l'année scolaire 2007-2008, les enseignantes de première année qui pratiquent les orthographe approchées devaient inscrire toutes les activités relatives à cette didactique novatrice dans leur cahier de planification respectif (appendice A). Ce dernier est élaboré par la chercheuse, Mme Charron. Ce cahier s'inspire de la démarche des orthographe approchées (Charron, 2006). Par ailleurs, ce cahier est conçu pour ne pas ajouter une charge de travail trop lourde à l'enseignante qui a accepté de manière volontaire d'expérimenter la pratique des orthographe approchées. Ainsi, les enseignantes devaient cocher les principaux renseignements pour démontrer le type d'activité réalisé en classe (par exemple : le contexte d'écriture, le choix du mot et autres informations pertinentes). De nombreuses informations précieuses sur le déroulement des activités sont décrites dans ce cahier professionnel. Le type d'activité, sa fréquence, sa durée, son déroulement et la conservation des traces s'avèrent des exemples de données utiles qui permettent de dresser un portrait global des exercices accomplis en classe.

Ce cahier de planification permet de connaître sommairement chaque action effectuée par l'enseignante à chacune des phases de la démarche des orthographe approchées. Les enseignantes bénéficient d'une pleine liberté quant aux activités.

3.2.2.1.2 Entrevue

À la fin de l'année scolaire 2007-2008, les trois enseignantes de première année qui pratiquent les orthographe approchées sont rencontrées pour une entrevue semi-dirigée. Cet entretien individuel était d'une durée approximative de trente minutes. La pratique enseignante et les impacts de cette didactique du français sur les élèves de la première année constituaient les deux principaux axes de cet entretien (appendice B). Certaines questions relatives à l'apprentissage des élèves ont approfondi les explications sur les stratégies orthographiques enseignées. Les cinq questions portant sur la pratique enseignante sont détaillées dans cette présente recherche puisqu'elles forment les points culminants de cet entretien. La première question vise à comprendre comment les enseignantes organisent les activités d'orthographe approchées pour suivre la progression de leurs élèves. En lien avec l'instauration de la pratique des orthographe approchées en classe, la seconde question a pour but d'énumérer les changements que les enseignantes planifient apporter à leur pratique dès l'année scolaire suivante. La troisième question concerne les moyens utilisés pour adapter les phases de la démarche des orthographe approchées aux élèves de la première année du primaire. La quatrième question permet aux enseignantes d'énumérer et d'expliquer les stratégies d'écriture lors des activités d'orthographe approchées. Finalement, une cinquième question est posée afin de savoir si elles modifient leurs pratiques enseignantes en lecture et en écriture depuis qu'elles pratiquent les orthographe approchées.

3.2.2.1.3 Grille d'observation

Afin d'obtenir une compréhension précise des stratégies enseignées durant l'année scolaire, nous avons élaboré une grille d'observation pour consigner les observations faites en classe (appendice D). Durant des séances d'observation en contexte de classe, les enseignantes sont filmées à trois reprises durant l'année scolaire 2009-2010. Ces trois observations en contexte de classe sont déterminées en fonction des

trois périodes où les enseignantes ont mentionné avoir observé des changements dans leur pratique enseignante afin de s'adapter aux besoins des élèves. Cela explique que ces observations ont lieu l'année scolaire suivante (2009-2010) puisque les commentaires des enseignantes ont permis un examen plus approfondi de cette progression des stratégies enseignées. De plus, cette grille est construite à partir des stratégies décrites antérieurement dans cette étude. Pour chaque observation filmée en classe, cet outil de recherche est employé afin de cibler les stratégies enseignées, de comptabiliser le nombre de fois où elles interviennent auprès des élèves ainsi que toutes les autres informations touchant ce sujet. Par ailleurs, la première observation s'est opérée au début novembre 2009, ce qui coïncide au premier laps de temps où les enseignantes relatent que leur pratique est similaire à celle réalisée au préscolaire. Puis, la seconde observation s'est déroulée au mois de janvier 2010 puisque les enseignantes ont émis un changement dans leur pratique. En effet, au début de l'année scolaire, les enseignantes travaillent davantage sur la norme orthographique au niveau du mot tandis que vers le mois de janvier, ce travail se centre essentiellement au niveau de la phrase. Finalement, une troisième observation s'est effectuée au mois d'avril 2010. La grille d'observation nous renseigne principalement sur la fréquence d'enseignement de chaque stratégie selon les phases de la démarche des orthographe approchées élaborées par Charron (2006).

3.2.3 Analyse des données

Puisque cette recherche se base sur une étude de cas, soit trois enseignantes de première année du primaire, l'analyse privilégiée est l'analyse qualitative (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995). Les données suscitées issues de l'entrevue, les données invoquées personnelles grâce au cahier de planification et les données invoquées issues de l'observation forment les trois types de données de cette recherche (Van der Maren, 2004).

3.2.3.1 Cahier de planification

Une compilation des données recueillies au moyen du cahier de planification a été réalisée dans le logiciel Excel. L'enseignement de stratégies orthographiques a été dégagé pour chaque activité d'orthographe approchées. Le référentiel d'objectifs du cahier de planification et l'inférence de stratégies orthographiques sont les deux principales méthodes qui ont servi à relever l'enseignement des stratégies d'écriture lors de la pratique des orthographe approchées. Ainsi, les enseignantes devaient émettre le ou les objectifs pour chacune des activités d'orthographe approchées à l'aide d'un référentiel d'objectifs. Certains objectifs sont directement liés à des stratégies enseignées. Par exemple, l'objectif *L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet* est associé à la stratégie de la correspondance graphophonologique. Puisque certains objectifs ne sont pas associés à des stratégies orthographiques, certaines stratégies orthographiques peuvent être inférées à l'aide des explications des activités d'orthographe approchées. Par exemple, lorsque les mots étudiés s'avèrent *blanc* et *blanche*, l'enseignante a inéluctablement tissé des liens entre les racines des mots et leurs dérivations. Il en découle que la stratégie morphogrammique est inférée pour cerner l'enseignement de cette activité. De plus, à quelques reprises, les enseignantes ont écrit précisément dans leur cahier de planification les stratégies orthographiques ciblées par les activités d'orthographe approchées. Tous ces moyens ont permis de comptabiliser les stratégies orthographiques enseignées pendant l'année scolaire.

3.2.3.2 Entrevues

Chaque entrevue a fait l'objet d'une transcription écrite. À partir des commentaires émis, une analyse de contenu a été effectuée. Ainsi, une description des stratégies orthographiques enseignées par les trois enseignantes est détaillée à partir de ces entretiens. Cet outil s'avère fort utile puisqu'il est le seul des trois instruments à

nous préciser l'enseignement des stratégies orthographiques lors de la pratique des orthographes approchées. Plusieurs extraits d'entrevue peuvent être cités pour approfondir la compréhension de la didactique des stratégies orthographiques. De plus, puisque le but central de cet entretien semi-dirigé est orienté sur la description de l'adaptation des phases de la démarche en première année primaire, les enseignantes s'appuient fortement sur l'enseignement des différentes stratégies d'écriture. Ainsi, le logiciel de verbatim *QDA Miner, version 3.2* a été utilisé pour identifier la fréquence de commentaires déclarés pour chacune des stratégies orthographiques afin de cerner les stratégies qui semblent intégrées dans la pratique enseignante en première année primaire.

3.2.3.3 Grille d'observation

La grille d'observation s'avère indispensable puisque c'est l'unique instrument qui distingue les interventions stratégiques selon les phases de la démarche des orthographes approchées. Ainsi, lors de chaque observation, la chercheuse coche les stratégies enseignées en fonction des phases de la démarche des orthographes approchées. Par la suite, les données sont compilées dans le logiciel Excel. Pour chaque phase de la démarche des orthographes approchées, le nombre d'interventions de chaque stratégie orthographiques est divisé par le total des stratégies enseignées. Ainsi, les moyennes obtenues en ce qui concerne les stratégies orthographiques enseignées pour chaque phase de la démarche facilitent les comparaisons entre les enseignantes. De plus, il est à souligner que la première phase et la sixième phase sont retirées des tableaux. En effet, la première phase, le contexte d'écriture, ne génère habituellement pas l'enseignement de stratégies orthographiques. De plus, la chercheuse est absente lors des réinvestissements des apprentissages orthographiques (sixième phase) pour les trois observations.

Cette méthodologie a mené à des résultats sur la pratique enseignante en lien avec les objectifs visés par cette étude.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'entrevue effectuée auprès de chaque enseignante, les cahiers de planification détaillés et les observations des enseignantes dans leur contexte scolaire ont permis de recueillir les données utiles à cette recherche qualitative. Les résultats de cette étude sont orientés par des objectifs spécifiques : décrire les stratégies orthographiques enseignées en fonction des phases de la démarche des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire et décrire la progression des stratégies enseignées durant l'année scolaire dans un contexte d'enseignement des orthographes approchées par ces enseignantes.

4.1 PRÉSENTATION DES OUTILS DE RECHERCHE

Pour chaque outil de recherche, soit l'entrevue, le cahier de planification et la grille d'observation, les résultats sont détaillés pour répondre au premier objectif qui porte sur la description de l'enseignement des stratégies orthographiques selon les phases de la démarche des orthographes approchées. En ce qui concerne l'entrevue, des commentaires des enseignantes sont cités pour faciliter la compréhension de certaines informations ciblées. D'autre part, pour le cahier de planification et la grille d'observation, les résultats de chaque enseignante sont décrits pour ensuite émettre une tendance générale à l'aide d'une moyenne des résultats obtenus par chacune de ces enseignantes.

4.1.1 Entrevue

À la suite des entrevues avec les enseignantes, les résultats démontrent l'enseignement de chacune des stratégies orthographiques au moyen de la pratique des orthographes approchées. Toutefois, certaines stratégies sont mentionnées par l'ensemble des enseignantes tandis que d'autres ne sont soulevées que par une seule d'entre elles. Une description des résultats des entrevues précise l'enseignement de chaque stratégie orthographique.

4.1.1.1 Stratégie phonologique

La stratégie phonologique est soulignée à maintes reprises par les enseignantes au cours des entrevues. Deux enseignantes relèvent l'enseignement de la stratégie syllabique, soit 9,3 % des commentaires émis dans les trois entrevues. À ce sujet, Julie stipule : « La première chose que les enfants vont faire, et ce, systématiquement en première année, c'est qu'on va séparer [le mot] en syllabes ». Puis, pour la correspondance graphophonologique (CGP), les trois enseignantes soutiennent fortement l'enseignement de cette stratégie. Cette stratégie est la plus souvent déclarée par les enseignantes (29,3 %). Ainsi, Martine évoque : « [...] on va se servir de l'élastique s'il y a un mot qu'on n'est pas capable d'écrire lors de la pratique d'orthographes approchées et ainsi écouter tous les sons ». En effet, pour mieux guider les élèves, les enseignantes ont créé la *stratégie du mot élastique* qui consiste à segmenter le mot en phonèmes (appendice E). De plus, ces enseignantes ont illustré cette relation phonème-phonogramme au moyen de la *stratégie du robot* (appendice E). Cette stratégie consiste à prononcer le mot de manière saccadée pour isoler clairement tous les phonèmes du mot.

4.1.1.2 Stratégies liées aux notions morphémiques

Les notions morphologiques semblent être un angle de l'enseignement orthographique qui se développe graduellement. Cette stratégie est relevée dans 10,7 % des commentaires des entrevues. En ce qui a trait à la stratégie morphogrammique, ces trois enseignantes soutiennent l'importance de l'enseignement des *lettres crochets* qui font référence aux lettres muettes. Ainsi, une enseignante constate que les élèves sont plus conscients des dérivations de la racine des mots. Cet enseignement est introduit plus tardivement dans l'année scolaire, à la suite de l'enseignement de la stratégie syllabique, de la correspondance graphophonologique, de la stratégie lexicale et de la stratégie analogique. Ensuite, l'enseignement de l'étymologie des mots n'est formulé qu'une seule fois par une enseignante (1,3 % des commentaires émis dans les trois entrevues).

4.1.1.3 Stratégie logographique

Deux enseignantes ont émis des exemples qui permettent d'inférer l'enseignement de la stratégie logographique. D'après les entrevues, cette stratégie semble présente, mais elle n'occupe pas une place prépondérante au sein des stratégies enseignées dans les classes de première année du primaire. Ainsi, cette stratégie est soulevée dans 4% des commentaires exprimés lors des entrevues.

4.1.1.4 Stratégie lexicale

La stratégie lexicale est relativement présente dans les stratégies enseignées aux élèves de la première année. Cette stratégie est stipulée dans 9,3 % des commentaires déclarés par les enseignantes. Ainsi, les enseignantes expliquent plusieurs moyens qu'elles ont mis en place afin de favoriser une meilleure lexicalisation des mots. Puisque les élèves doivent emmagasiner une banque de mots

pendant l'année scolaire, des mots- étiquettes sont utilisés, un dictionnaire de classe est généré par les élèves et d'autres outils qui maximisent la mémorisation des mots dans leur lexique mental.

4.1.1.5 Stratégie analogique

La stratégie analogique est révélée dans 9,3 % des commentaires relatifs aux stratégies orthographiques enseignées. En effet, cette stratégie est mentionnée plusieurs fois lors des entretiens. À ce sujet, Catherine énonce : « [...] on écrivait le mot *famille* et un enfant m'a dit : *C'est pareil comme dans fille, on entend la même chose*. Il est allé voir dans les mots-étiquettes. Donc, il a utilisé une analogie ».

4.1.1.6 Règles orthographiques

Une enseignante a précisé l'impact positif de l'enseignement des règles orthographiques. Les commentaires concernant l'enseignement des règles orthographiques sont invoqués dans 4% des cas. Ainsi, les élèves peuvent généraliser certaines régularités de la langue française écrite pour écrire de manière normée des mots non lexicalisés. Les échanges sur les règles et les régularités de l'orthographe tissent des liens entre les mots. Par exemple, les élèves semblent avoir intégrés que le son [o] transcrit *eau* apparaît habituellement à la fin des mots, sauf dans le cas du mot *beaucoup*.

4.1.1.7 Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques

Les trois enseignantes citent à de nombreuses reprises l'enseignement de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques. Près du quart des commentaires relatifs aux stratégies enseignées s'orientent vers la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques (22,7 %). Julie émet à ce sujet : « On retourne souvent au dictionnaire, même devant les enfants. C'est une stratégie qu'on utilise

[...] pour leur montrer que c'est important, même pour l'adulte. [...] On a établi un dictionnaire de classe. Lorsque les enfants trouvent des nouveaux mots en travail individuel, ils peuvent aller le mettre dans le dictionnaire de classe ». Par ailleurs, les enseignantes de la première année ont adapté les phases de la démarche des orthographes approchées lors de la correction des mots dans les productions écrites des élèves vers la fin de l'année scolaire. Une fois un texte complété, l'élève peut s'autocorriger en sollicitant ses stratégies appropriées lors des activités d'orthographes approchées. Lorsqu'une erreur est commise dans une courte rédaction, l'élève effectue deux tentatives sur une feuille prévue à cet effet avant que l'enseignante ne lui révèle la norme orthographique. Cette feuille de correction s'inspire des écrits de Nadon (2002). Ainsi, ces trois enseignantes ont implanté dans leur classe un système d'autocorrection s'inspirant de la démarche des orthographes approchées.

En résumé, la figure suivante résume la fréquence des commentaires concernant chacune des stratégies orthographiques enseignées pour les trois enseignantes.

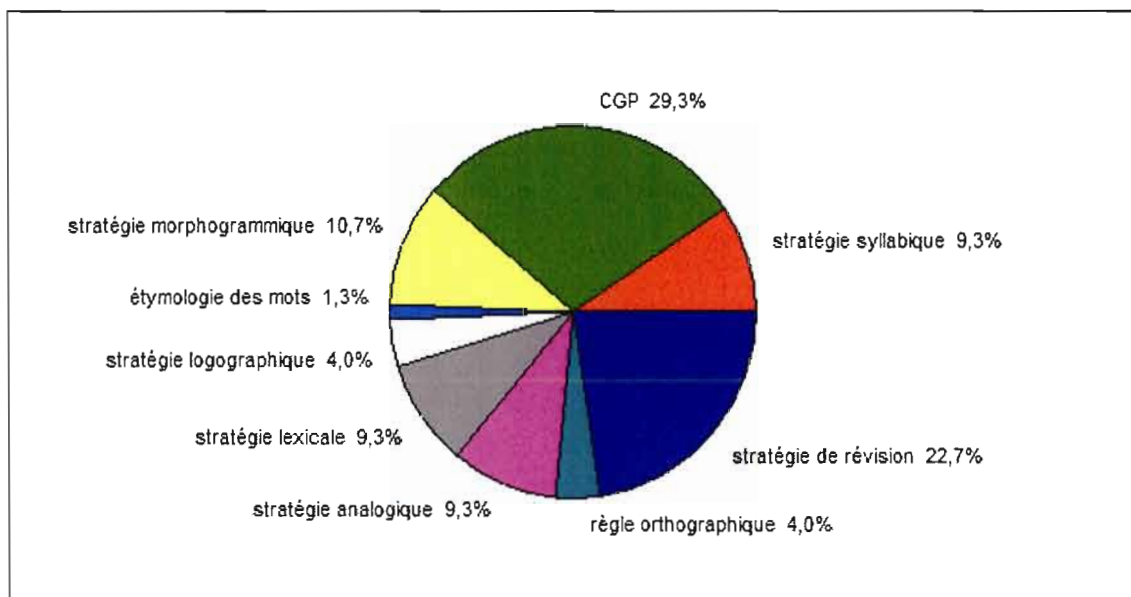


Figure 4.1 Répartition (en %) des types de commentaires sur les stratégies orthographiques enseignées par les enseignantes.

4.1.2 Cahier de planification

Le cahier de planification rempli par chacune des enseignantes a permis de cibler les principales stratégies enseignées pour chacune des activités d'orthographe approchées réalisées dans la classe. Ce cahier de planification vise essentiellement la description de chaque activité d'orthographe approchées, sans nécessairement déterminer les interventions stratégiques. Cependant, ces descriptions détaillées dans ce cahier de planification permettent d'inférer les stratégies privilégiées. Ainsi, le classement des stratégies enseignées à l'aide du cahier de planification ne dresse pas un portrait exhaustif de toutes les stratégies explicitées durant l'activité

d'orthographe approchées, mais ces renseignements offrent une perspective globale considérable.

La figure 4.2 présente les résultats du cahier de planification de l'enseignante Julie.

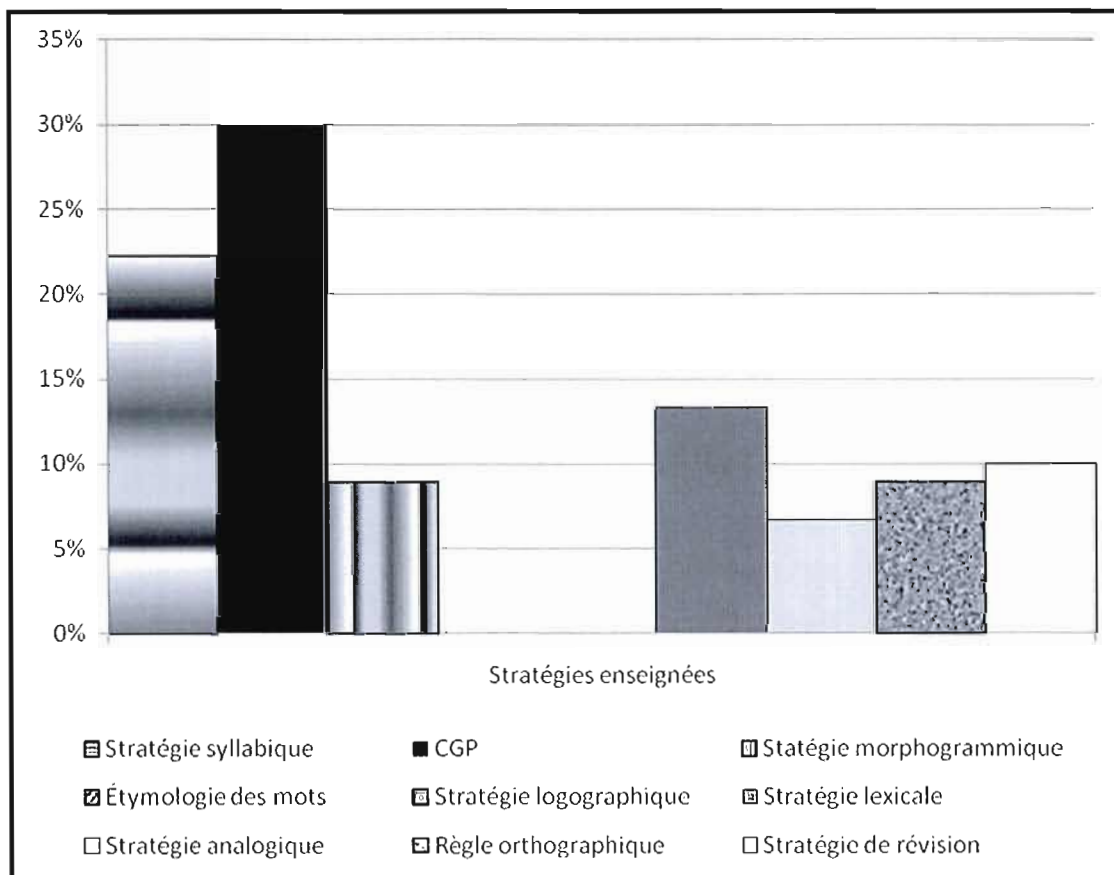


Figure 4.2 Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la première enseignante

Le cahier de planification de la première enseignante, Julie, indique l'enseignement de la stratégie syllabique (22 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (30 %), la stratégie morphogrammique (9 %), la stratégie lexicale (13 %), la stratégie analogique (7 %), la règle orthographique (9 %) et la

stratégie de révision (10 %). L'étymologie des mots et la stratégie logographique ne sont pas relevées, car elles ne font pas partie du référentiel du cahier de planification.

La figure 4.3 illustre les résultats du cahier de planification de l'enseignante Martine.

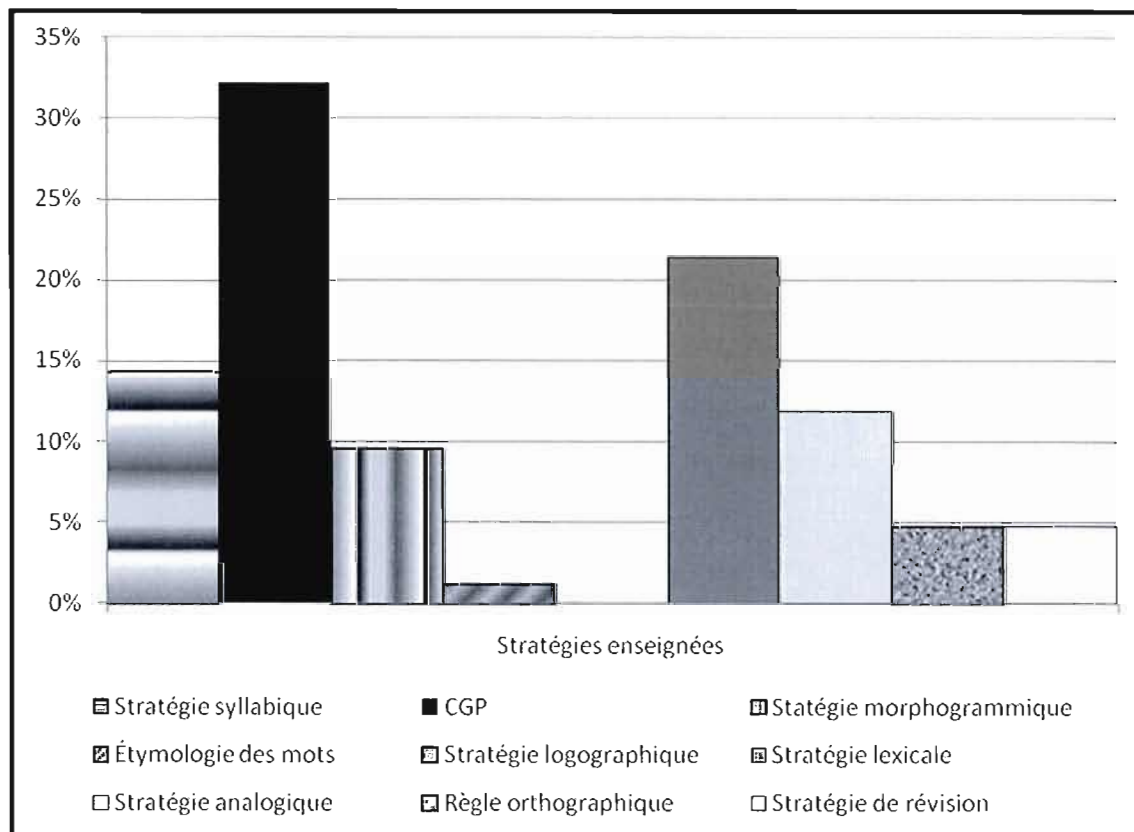


Figure 4.3 Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la deuxième enseignante

Les résultats obtenus à l'aide du cahier de planification de la seconde enseignante, Martine, permettent d'établir que les stratégies enseignées correspondent à la stratégie syllabique (14 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (32 %), la stratégie morphogrammique (10 %), l'étymologie des mots (1 %), la stratégie lexicale (21 %), la stratégie analogique (12 %), la règle

orthographique (5 %) et la stratégie de révision (5 %). La stratégie logographique ne se démarque pas dans les stratégies enseignées en première année.

Les résultats du cahier de planification de Catherine sont représentés par cette figure-ci.

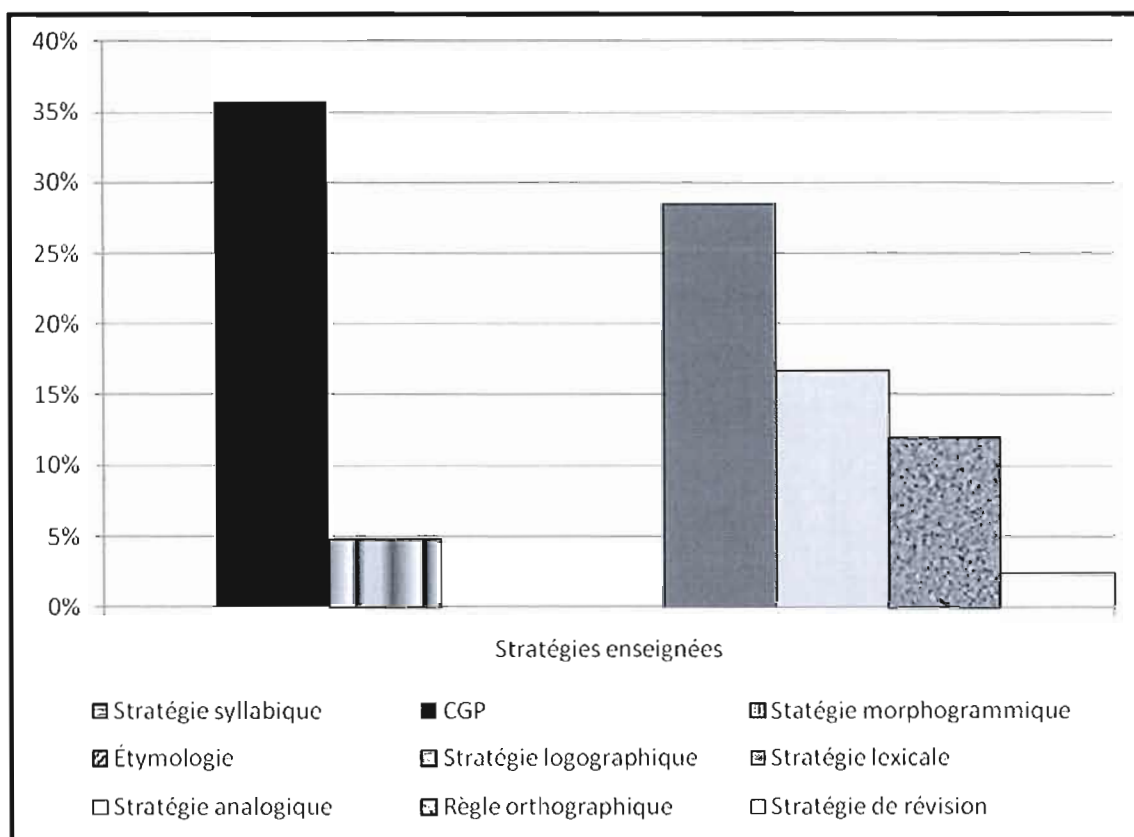


Figure 4.4 Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la troisième enseignante

Ces résultats du cahier de planification de la troisième enseignante, Catherine, démontrent que la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (36 %), la stratégie morphogrammique (5 %), la stratégie lexicale (29 %), la stratégie analogique (17 %), l'enseignement de règles orthographiques (12 %) et stratégie de révision (2 %) sont les stratégies enseignées.

La figure suivante illustre la moyenne des stratégies orthographiques enseignées par les trois enseignantes.

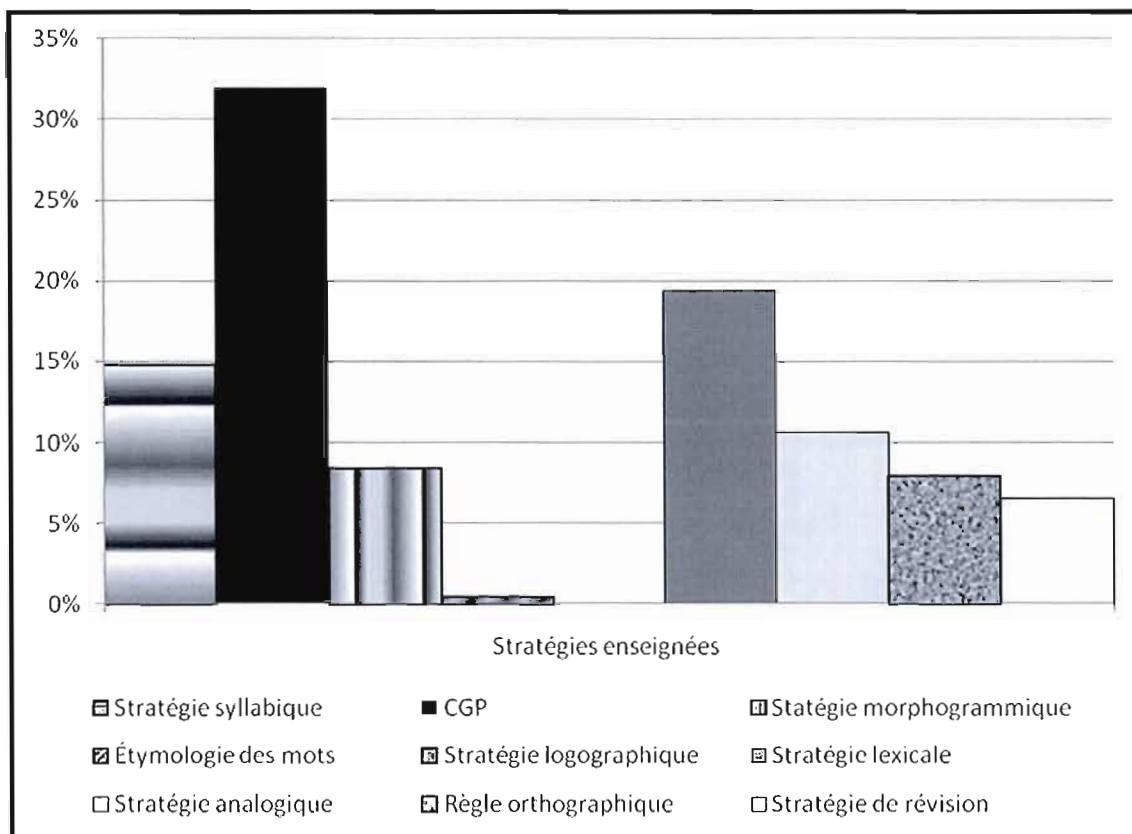


Figure 4.5 Répartition (en %) de la moyenne des stratégies orthographiques enseignées par des enseignantes

Ces résultats permettent de présenter un portrait global des stratégies privilégiées par la moyenne des enseignantes de l'échantillonnage. La stratégie syllabique (15 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (32 %), la stratégie morphogrammique (8 %), l'étymologie des mots (0,46 %), la stratégie lexicale (19 %), la stratégie analogique (11 %), la règle orthographique (8 %) et la stratégie de révision (6 %) constituent les stratégies enseignées en moyenne. La stratégie logographique ne semble pas faire l'objet d'enseignement explicite relevé dans le cahier de planification.

4.1.3 Grille d'observation

4.1.3.1 Première observation

Tout d'abord, en ce qui concerne la première enseignante, Julie, les élèves ont préalablement étudié le peintre Marc-Aurèle Fortin. Ainsi, lors de l'activité d'orthographe approchée observée, la mise en contexte (première phase) suscite les connaissances antérieures des élèves concernant ce peintre. Puis, l'enseignante invite les élèves à stimuler leur vocabulaire en énonçant des mots reliés à Marc-Aurèle Fortin et à la peinture. Ce vocabulaire permettra d'agrandir la banque de mots qu'ils pourront utiliser lors d'une production écrite ultérieure sur le sujet. De plus, à la deuxième phase, l'enseignante fait un bref rappel de certaines stratégies orthographiques au moyen d'images représentant des stratégies orthographiques (la stratégie syllabique, la stratégie de la correspondance graphophonologique, la stratégie morphogrammique, la stratégie analogique et la stratégie de révision) (appendice E). Ainsi, les élèves énoncent une diversité de mots tels que *pinceau*, *peinture*, *crayon*, *aquarelle* et *huile*. Chaque mot est inscrit sur un morceau de papier et déposé dans un récipient. Une fois que les élèves ont énuméré les principaux mots mémorisés liés à la peinture, le mot *peintre* est pigé au hasard par un élève. L'enseignante dit le mot à haute voix et les élèves tentent d'écrire le mot selon leurs connaissances du système alphabétique. À la suite de l'écriture du mot, les élèves se concertent en équipe pour partager leurs stratégies d'écriture. L'enseignante circule d'une équipe à l'autre en intervenant à l'aide de certaines stratégies efficaces pour guider les élèves dans leurs recherches de la norme orthographique du mot ciblé. Puis, des élèves écrivent leur mot respectif au tableau. L'enseignante souligne les idées ingénieuses des élèves et éclaire ceux-ci sur certains problèmes linguistiques posés. Pour la cinquième phase, le dictionnaire permet de révéler la norme orthographique. Par ailleurs, à la suite du dévoilement de la norme, l'enseignante demande aux élèves d'écrire le mot *peinture*. Ainsi, certains élèves font

immédiatement le transfert de cette nouvelle connaissance morphologique où le son [ɛ̃] est orthographié *ein* dans les mots *peintre* et *peinture*.

La figure 4.6 précise les interventions stratégiques de Julie lors de la première observation.

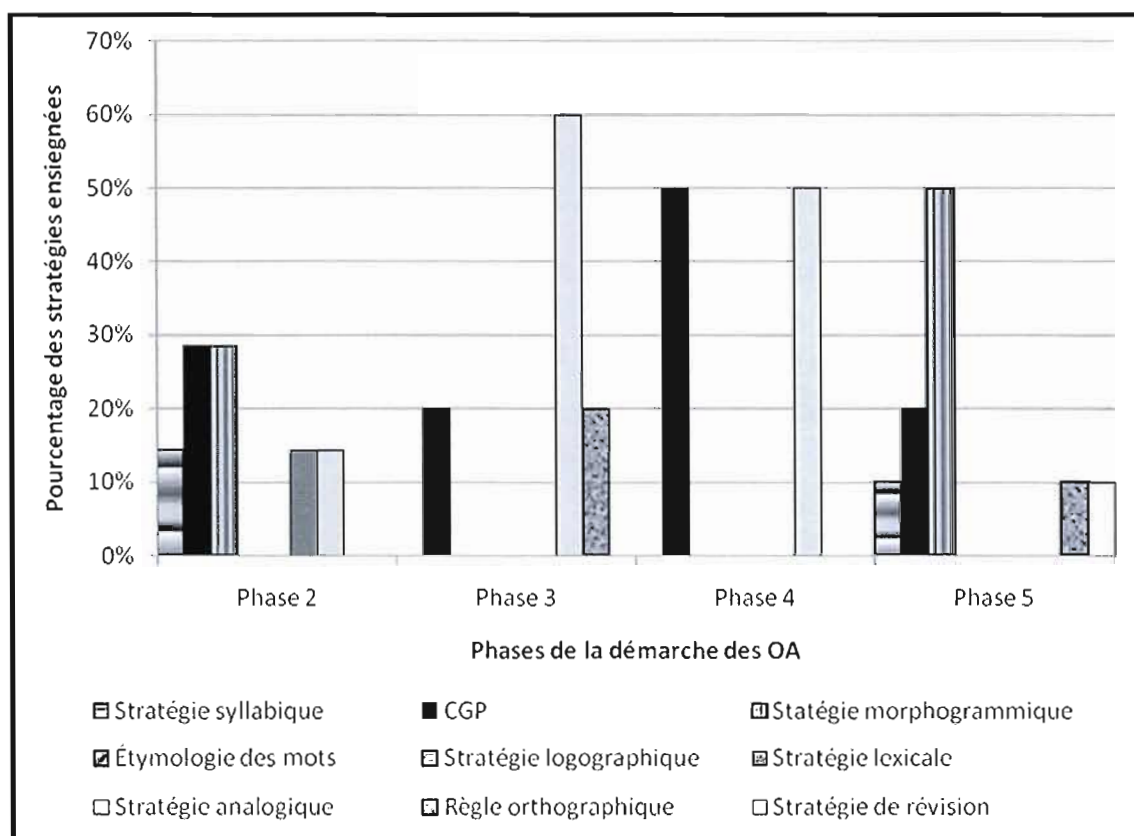


Figure 4.6 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la première enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de stratégies enseignées lors de la première phase. Lors de la deuxième phase, l'enseignante fait un rappel des stratégies les plus utilisées par les élèves. La stratégie syllabique (14 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (29 %), la stratégie morphogrammique (29 %), la stratégie lexicale (14 %) et la stratégie analogique (14 %) sont celles remémorées

aux élèves lors des consignes de départ. Quand les élèves tentent d'écrire le mot pour s'approcher de la norme (troisième phase), la stratégie graphophonologique (20 %), la stratégie analogique (60 %) et l'enseignement de règles orthographiques (20 %) sont soulignées aux élèves. Pendant le retour collectif sur le mot (quatrième phase), la stratégie graphophonologique (50 %) et la stratégie analogique (50 %) sont enseignées aux élèves. Puis, la stratégie syllabique (10 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (20 %), la stratégie morphogrammique (50 %), l'enseignement de règles orthographiques (10 %) et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques (10 %) sont les stratégies émises lors de la révélation de la norme orthographique (cinquième phase). La sixième phase n'apparaît pas dans le tableau puisqu'elle ne pouvait pas être évaluée.

À l'aide du manuel *Astuce*, les élèves de la deuxième enseignante, Martine, sont initiés au thème du cirque. Cette mise en contexte vise l'accroissement du vocabulaire relatif au cirque. Ainsi, les élèves sont amenés à écrire trois mots reliés au cirque (première phase). Les consignes de départ sont expliquées où certaines stratégies sont ciblées à l'aide de pictogrammes (appendice E) (deuxième phase). Ensuite, les élèves doivent se regrouper en équipe de deux élèves selon les similarités entre leurs mots respectifs (troisième phase). Une fois les équipes formées, l'enseignante questionne chaque groupe pour susciter la réflexivité sur la langue écrite de la part des élèves. Certaines stratégies d'écriture sont visées pour mieux intervenir auprès de chaque élève lors de ce processus de la découverte de la norme orthographique. Par exemple, l'enseignante désire amener l'élève à émettre une analogie en stipulant : «Connais-tu d'autres mots qui font les sons [i] et [ɛ]?»). Une fois les discussions et les échanges de stratégies terminés, les élèves sont réunis à l'avant de la classe pour énoncer leurs tentatives d'écriture (quatrième phase). Pour chaque mot, l'enseignante émet des commentaires constructifs. Elle conclut les interventions sur l'orthographe des mots par la révélation de la norme

orthographique (cinquième phase). La sixième phase se concrétise par la conservation de certains mots sous forme de mots-étiquettes.

La figure suivante détaille les interventions de Martine relatives aux stratégies orthographiques.

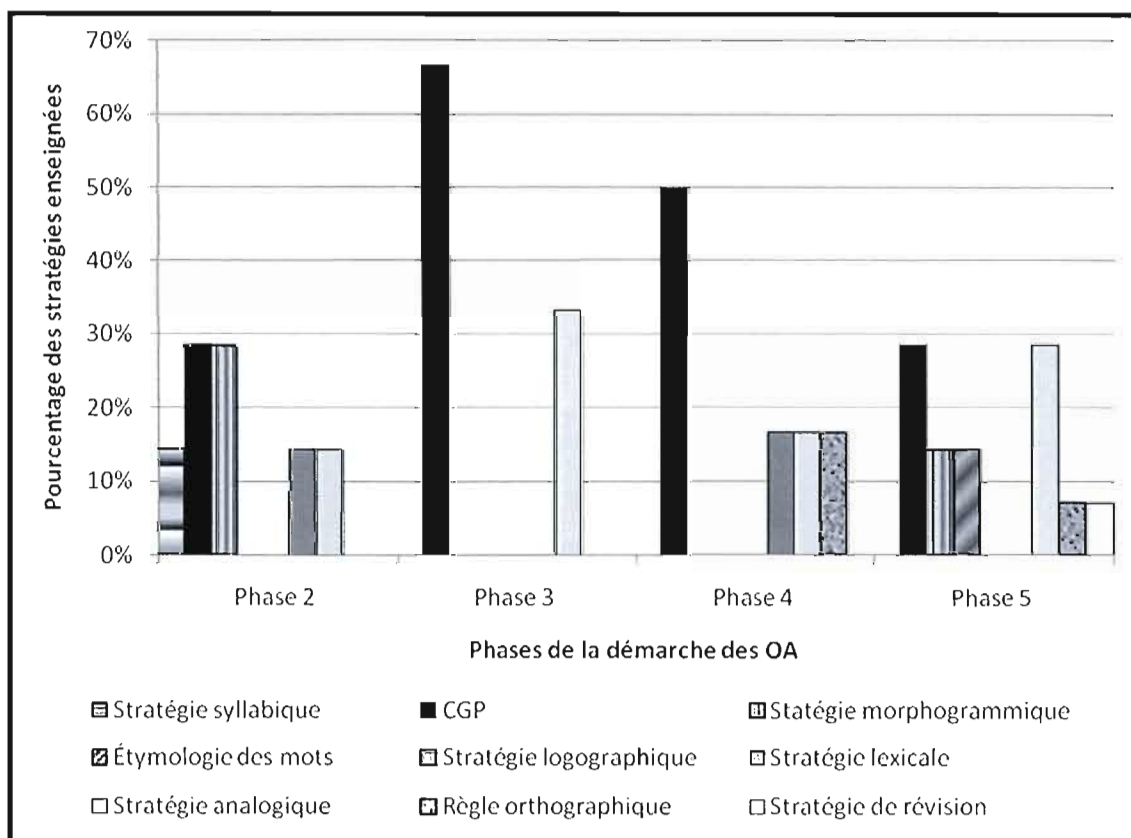


Figure 4.7 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la deuxième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation

La première phase du tableau est absente puisque l'enseignante élabore une mise en contexte pour l'écriture de mots. Pour les consignes de départ (deuxième phase), la stratégie syllabique (14 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (29 %), la stratégie morphogrammique (29 %), la stratégie

lexicale (14 %) et la stratégie analogique (14 %) font l'objet d'un rappel par l'enseignante. Deux stratégies sont privilégiées pendant les essais d'écriture (troisième phase), soient la stratégie graphophonologique (67 %) et la stratégie analogique (33 %). La stratégie graphophonologique (50 %), la stratégie lexicale (17 %), la stratégie analogique (17 %) et l'enseignement de règles orthographiques (17 %) font partie des interventions stratégiques lors des tentatives d'écriture (quatrième phase). Plusieurs stratégies ont permis de dévoiler la norme orthographique (cinquième phase), c'est-à-dire la stratégie graphophonologique (29 %), la stratégie morphogrammique (14 %), l'étymologie du mot (14 %), la stratégie analogique (29 %), la stratégie morphogrammique (7 %) et la stratégie de révision (7 %). La sixième phase est retirée du tableau puisqu'elle a lieu lors d'une autre activité.

La troisième enseignante, Catherine, a présenté l'activité du mot du jour selon la démarche des orthographes approchées (première phase). Ainsi, une élève a choisi le mot *coccinelle* comme mot du jour. L'ensemble de la classe tente de découvrir la norme orthographique de ce mot. La deuxième phase de la démarche des orthographes approchées est marquée par l'énumération des stratégies orthographiques que les élèves peuvent mobiliser pour écrire le mot (appendice E). La troisième phase de la démarche des orthographes approchées est constituée de deux temps : chaque élève exécute sa tentative d'écriture puis les élèves se regroupent pour échanger sur leurs stratégies d'écriture. Durant cette phase, l'enseignante intervient pour mieux guider les élèves dans leurs recherches de la norme orthographique en s'appuyant sur les stratégies orthographiques illustrées du tableau. À la quatrième phase, l'enseignante écrit quelques tentatives au tableau en valorisant les performances des élèves. Finalement, l'enseignante confirme la norme orthographique à l'aide du dictionnaire. La sixième phase ne peut pas être évaluée puisque la chercheuse n'est pas présente.

La figure 4.8 spécifie les stratégies enseignées par Catherine.

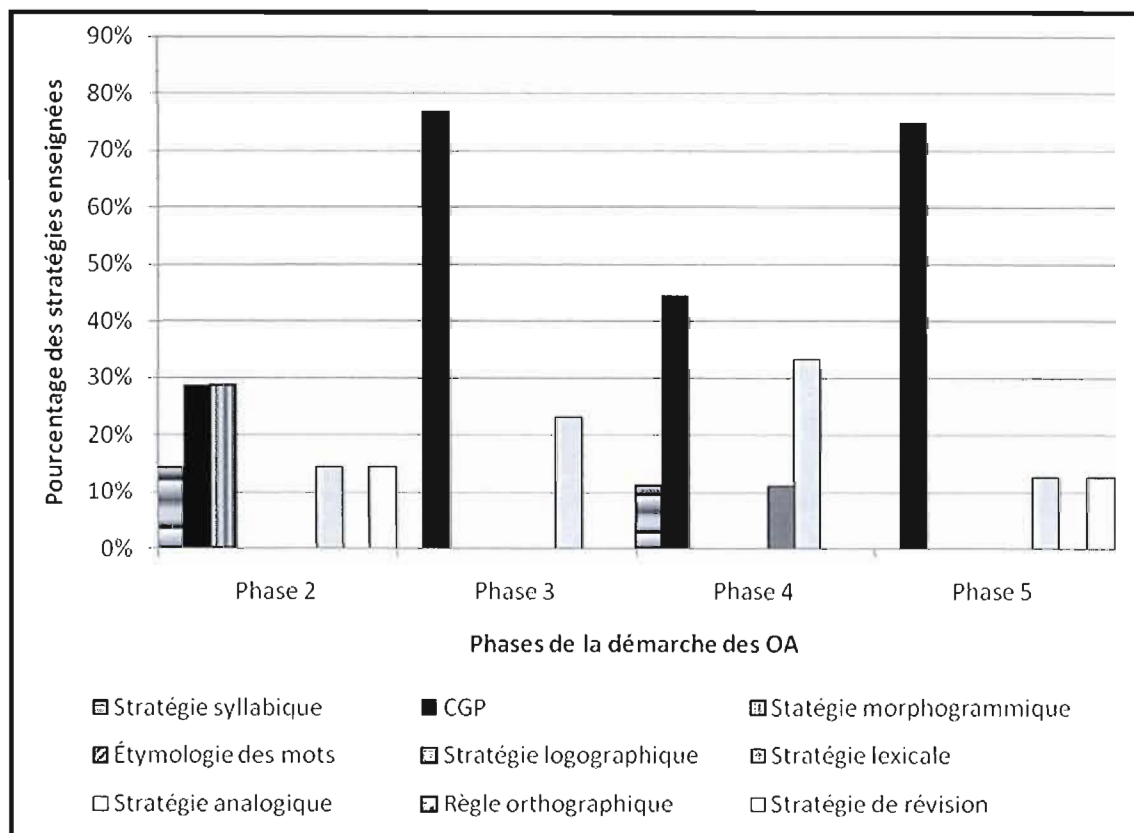


Figure 4.8 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la troisième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation

Pour contextualiser la situation d'écriture, aucune stratégie n'est enseignée. Ainsi, la première phase est retirée du tableau. Pour la deuxième phase, la stratégie syllabique (14%), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (29%), la stratégie morphogrammique (29%), la stratégie analogique (14%) et la stratégie de révision (14%) sont enseignées aux élèves. Deux stratégies sont préconisées pour guider les élèves dans leurs échanges pour découvrir la norme orthographique (troisième phase), soient la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (77%) et la stratégie analogique (23%). La stratégie syllabique (11%), la stratégie graphophonologique (44%), la stratégie lexicale (11%) et la

stratégie analogique (33 %) sont soulevées lors du retour en grand groupe sur le mot travaillé (quatrième phase). La validation du mot (cinquième phase) s'est effectuée à l'aide de la stratégie graphophonologique (75 %), la stratégie analogique (13 %) et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques (13 %). La sixième phase n'est pas inscrite au tableau puisque le transfert des apprentissages peut se réaliser lors d'une autre période.

La moyenne des stratégies orthographiques enseignées par les trois enseignantes permet de comprendre globalement les stratégies privilégiées pendant la première observation. La figure suivante comprend la moyenne des interventions stratégiques des trois enseignantes.

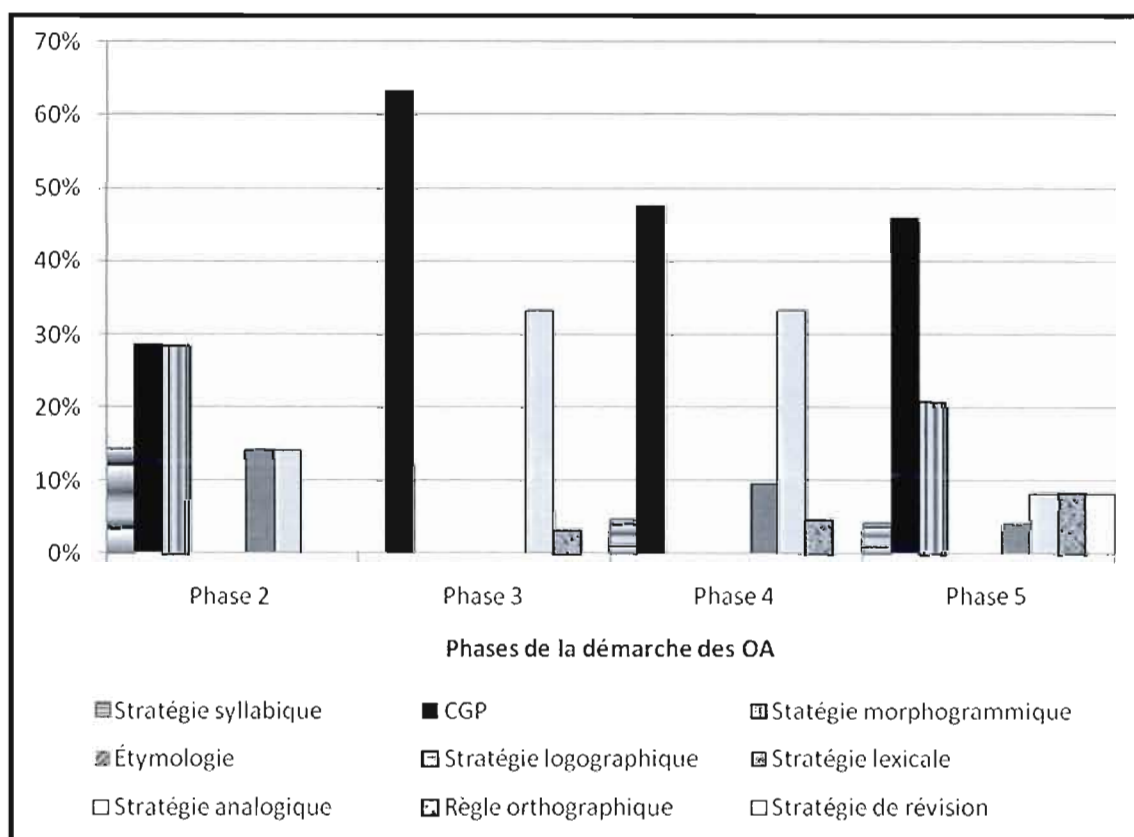


Figure 4.9 Répartition (en %) de la moyenne des interventions des enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la première observation

Pour la moyenne des enseignantes, aucune stratégie n'est enseignée lors de la première phase. À la deuxième phase, la stratégie syllabique (14 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (29 %), la stratégie morphogrammique (29 %), la stratégie lexicale (14 %) et la stratégie analogique (14 %) forment les interventions stratégiques des enseignantes. Les stratégies orthographiques enseignées lors de la troisième phase comportent la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (63 %), la stratégie analogique (33 %) et l'enseignement de règles orthographiques (3 %). La stratégie syllabique (5 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (48 %), la stratégie lexicale (10 %), la stratégie analogique (33 %) et l'enseignement de règles orthographiques (5 %) constituent les stratégies privilégiées de la quatrième phase. Lors validation du dévoilement de la norme orthographique (cinquième phase), la stratégie syllabique (4 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (46 %), la stratégie morphogrammique (21 %), la stratégie lexicale (4 %), la stratégie analogique (8 %), l'enseignement de règles orthographiques (8 %) et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques (8 %) représentent les interventions stratégiques. Finalement, pour la moyenne des enseignantes, la sixième phase n'a pas fait l'objet d'une observation.

4.1.3.2 Deuxième observation

Pour cette deuxième observation, les enseignantes Julie et Martine ont décloisonné leur classe pour guider l'activité ensemble. Ainsi, puisque leurs interventions se complètent, les résultats sont réunis dans un même tableau. Tout d'abord, pour la mise en contexte (première phase), les élèves détiennent leur feuille de révision des sons. Lors d'une activité précédente, les élèves ont écrit des mots contenant le phonème [u] et ce son doit être jumelé à une consonne préétablie. Des exemples de mots sont alors émis par les élèves afin d'élargir le vocabulaire de l'ensemble des deux classes. Toutefois, pour cette activité d'orthographe approchées, la tâche se

complexifie puisque les élèves doivent composer des phrases en incorporant les mots trouvés auparavant. Ces phrases sont dites farfelues parce qu'elles ne doivent pas avoir un sens logique. Cependant, la syntaxe doit être respectée. Par la suite, lors de la deuxième phase, les stratégies orthographiques sont relatées à l'aide des pictogrammes (appendice E). De nouvelles stratégies s'ajoutent lors de cette élaboration des consignes de départ. Puisque l'écriture de phrases est plus complexe que l'écriture de mots, des stratégies s'appliquant au niveau de la phrase sont expliquées aux élèves à l'aide d'images. Ces stratégies traitent notamment des blancs graphiques, des marques de ponctuation et de la structure d'une phrase. Pour la troisième phase, les élèves se rassemblent en équipe de deux élèves pour échanger sur les idées des phrases, la structure des phrases, l'orthographe des mots et toutes les caractéristiques linguistiques demandées par l'activité. Les deux enseignantes interviennent à différents niveaux selon les aspects à travailler pour chaque équipe. Lors du retour collectif sur la phrase (quatrième phase), une équipe est sélectionnée par l'enseignante pour émettre la phrase construite. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est intégrée dans cette activité puisque la phrase est transcrite à l'ordinateur pour être projetée sur un écran. Ainsi, tous les élèves des deux groupes rassemblés peuvent bien examiner la phrase où les mots non normés sont soulignés en rouge. Ainsi, les élèves peuvent plus facilement cibler les mots à travailler. La phrase écrite s'avère : "Le toutou a des poux parce qu'il s'est frotté sur tous les papous". De nombreux aspects de la langue française écrite sont alors étudiés. La révélation de la norme orthographique s'effectue au fur et à mesure que les mots de la phrase sont corrigés. Ainsi, l'enseignante peut dévoiler la norme ou le logiciel peut confirmer le choix orthographique des élèves en éliminant le soulignement rouge. La sixième phase s'exécute par la lecture d'autres phrases composées par les autres élèves de la classe. Les feuilles sont conservées pour composer d'autres phrases ultérieurement en travaillant sur de nouveaux phonèmes.

La figure 4.10 illustre l'enseignement des stratégies orthographiques par Julie et Martine.

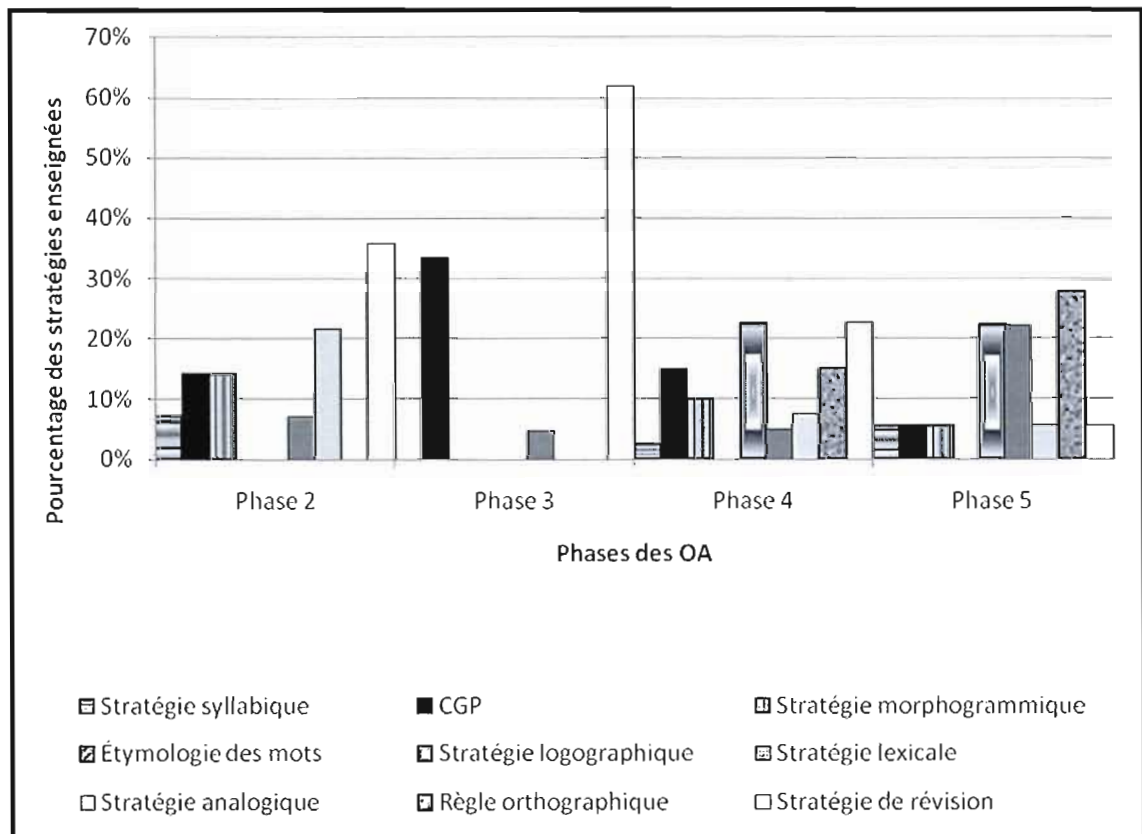


Figure 4.10 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la première et de la deuxième enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la deuxième observation

Lors des consignes de départ (deuxième phase), les stratégies préconisées s'avèrent la stratégie syllabique (7 %), la stratégie graphophonologique (14 %), la stratégie morphogrammique (14 %), la stratégie lexicale (7 %), la stratégie analogique (21 %) et la stratégie de révision (36 %). Lorsque les équipes sont formées pour discuter de la norme écrite (troisième phase), les enseignantes guident les élèves à l'aide de trois principales stratégies : la stratégie graphophonologique (33 %), la stratégie lexicale (5 %) et la stratégie de révision (62 %). Lorsque les élèves sont rassemblés (quatrième phase), les interventions stratégiques se centrent sur la stratégie

syllabique (3 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (15 %), la stratégie morphogrammique (10 %), la stratégie logographique (23 %), la stratégie lexicale (5 %), la stratégie analogique (8 %), l'enseignement de règles orthographiques (15 %) et la stratégie de révision (23 %). Lors de la révélation de la norme orthographique (cinquième phase), la stratégie syllabique (6 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (6 %), la stratégie morphogrammique (6 %), la stratégie logographique (22 %), la stratégie lexicale (22 %), la stratégie analogique (6 %), l'enseignement de règles orthographiques (28 %) et la stratégie de révision (6 %) sont privilégiés.

Au mois de janvier, dans la classe de Catherine, les élèves sont invités à écrire des phrases qui décrivent le sport d'hiver que les personnages de leur manuel scolaire exécutent. Ainsi à la première phase, trois images illustrent chacune un sport hivernal sur la feuille remise aux élèves. Lors de la deuxième phase, les stratégies orthographiques sont remémorées aux élèves. L'ajout des stratégies de correction est souligné pour mieux guider les élèves lors de l'écriture de phrases. Ces stratégies de correction englobent certains aspects de la langue française écrite tels que les signes de ponctuation, la structure de phrase et les blancs graphiques. Deux stratégies de correction peuvent également se classer dans les stratégies de révision des mots, soient la consultation d'outils comme le dictionnaire et la relecture des mots de la phrase. Par ailleurs, afin de trouver la norme orthographique, les élèves peuvent s'appuyer sur divers moyens mis à leur disposition dans la classe : dictionnaire personnel qui répertorie plusieurs mots de vocabulaire classés par thème dont celui des sports hivernaux, l'arbre aux mots qui englobe tous les mots appris récemment ainsi que tous les mots-étiquettes placés en ordre alphabétique au mur de la classe. Tous ces repères visuels facilitent l'élaboration de la phrase pour l'élève de première année qui fait ses premières tentatives à ce niveau plus complexe de l'écriture. Lors de la troisième phase, les élèves composent respectivement les phrases reliées aux illustrations. Une fois les phrases transcrites, les élèves consultent l'enseignante pour

connaître les aspects à travailler dans leur phrase. La quatrième phase sur le retour se réalise alors individuellement pour adapter chaque intervention aux besoins de l'élève. L'enseignante questionne chaque élève pour mieux encadrer l'application des stratégies. De plus, un symbole peut être transcrit sur la feuille de l'élève pour cibler la stratégie à travailler. Puisque l'activité demande une lourde charge cognitive aux élèves, l'activité prend fin à la quatrième phase. Cependant, des réinvestissements des nouveaux apprentissages peuvent se réaliser ultérieurement.

La figure suivante expose les interventions stratégiques de Catherine.

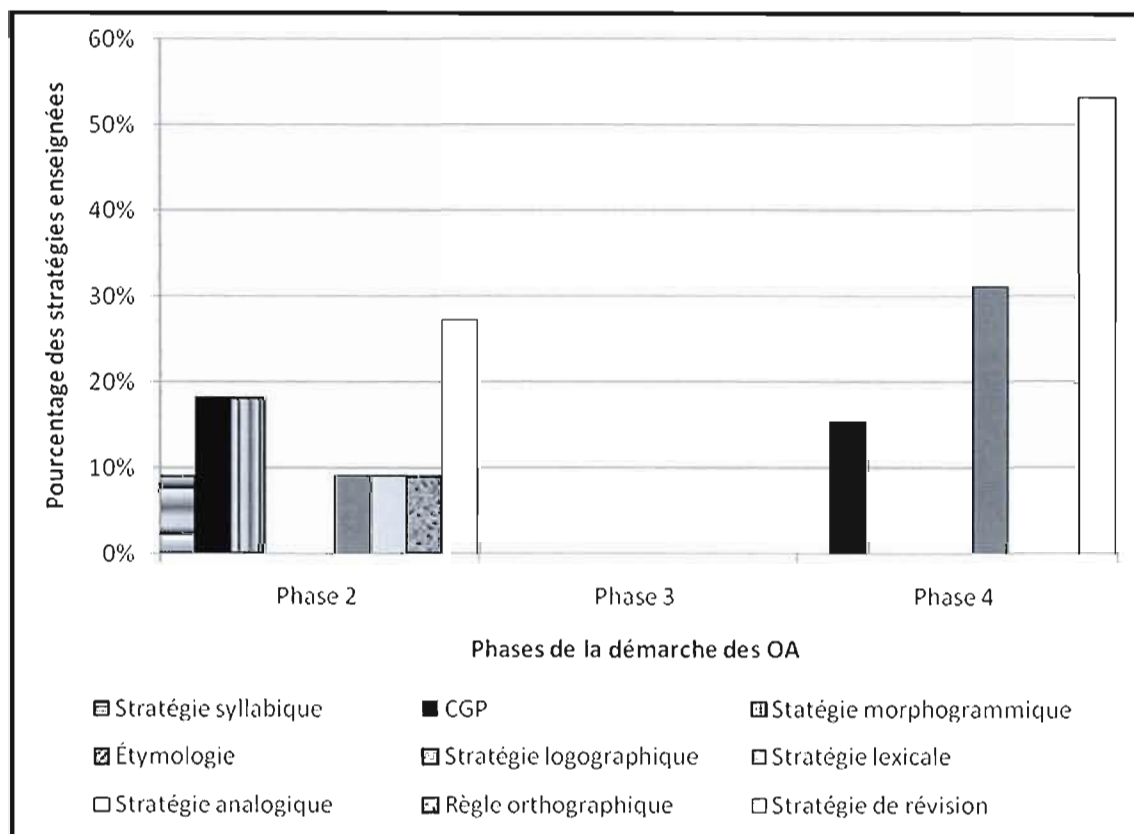


Figure 4.11 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la troisième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la deuxième observation

Lors de la contextualisation de la situation d'écriture (première phase), aucune stratégie d'écriture n'est enseignée. La stratégie syllabique (9 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (18 %), la stratégie morphogrammique (18 %), la stratégie lexicale (9 %), la stratégie analogique (9 %), l'enseignement de règles orthographiques (9 %) et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques (27 %) sont rappelés aux élèves pendant les explications des consignes de départ (deuxième phase). Puisque les élèves écrivent les phrases individuellement (troisième phase), aucune stratégie ne peut être enseignée. Ainsi, cela explique l'absence d'interventions stratégiques dans la figure 4.11. Une fois les phrases écrites, l'enseignante intervient essentiellement au niveau de la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (16 %), de la stratégie lexicale (31 %) et de la stratégie de révision (53 %). Cette quatrième phase sert particulièrement pour corriger les phrases de l'élève. Puisque l'écriture de phrases demande un coût cognitif élevé et un temps considérable aux élèves, les autres phases peuvent se dérouler pendant d'autres périodes consacrées à la norme écrite, ce qui implique l'absence de la chercheuse. Ainsi, la cinquième et la sixième phases n'apparaissent pas sur ce tableau.

La figure suivante montre la moyenne des interventions stratégiques lors de la deuxième observation.

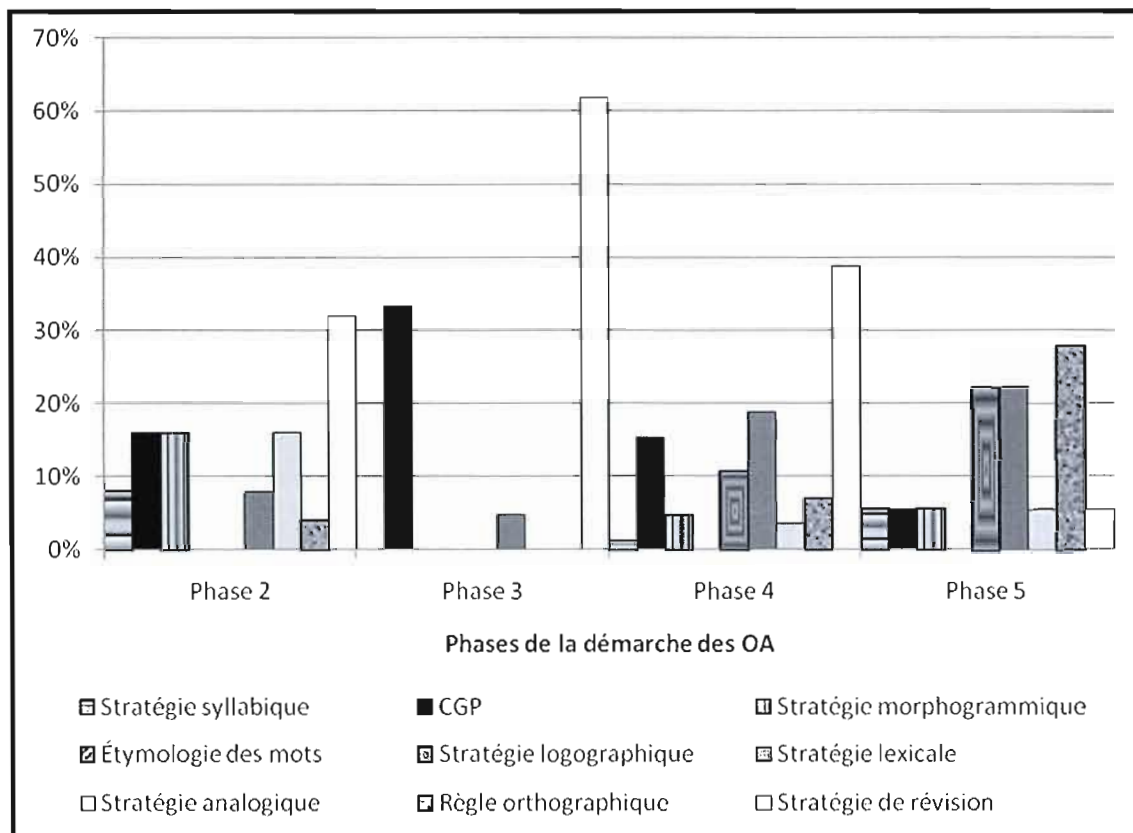


Figure 4.12 Répartition (en %) de la moyenne des interventions des enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la deuxième observation

La moyenne des résultats évoque des interventions stratégiques par la moyenne des enseignantes pour chaque phase de la démarche des orthographes approchées. À la deuxième phase, la stratégie syllabique (8%), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (16%), la stratégie morphogrammique (16%), la stratégie lexicale (8%), la stratégie analogique (16%), l'enseignement de règles orthographiques (4%) et la stratégie de révision (32%) constituent la moyenne des stratégies enseignées. Lors de la troisième phase, les stratégies orthographiques préconisées se centrent en moyenne sur la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (33%), la stratégie lexicale (5%) et la stratégie de révision (62%). Les interventions stratégiques de la quatrième phase comportent en moyenne la stratégie syllabique (1%), la stratégie relative à la correspondance

graphophonologique (15 %), la stratégie morphogrammique (5 %), la stratégie logographique (11 %), la stratégie lexicale (19 %), la stratégie analogique (4 %), l'enseignement de règles orthographiques (7 %) et la stratégie de révision (39 %). La cinquième phase est caractérisée par l'enseignement de la stratégie syllabique (6 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (6 %), la stratégie morphogrammique (6 %), la stratégie logographique (22 %), la stratégie lexicale (22 %), la stratégie analogique (6 %), et l'enseignement de règles orthographiques (28 %) et la stratégie de révision (6 %).

4.1.3.3 Troisième observation

Cette troisième observation de la pratique des orthographes approchées dirigée par l'enseignante Julie se centre sur l'écriture d'un court texte. Les élèves doivent déterminer la forme de cette production écrite (récit, texte informatif, histoire vécue) et le sujet est libre (première phase). Lors de cette dernière observation, l'enseignante poursuit un projet d'écriture entamé précédemment en ateliers. Ainsi, les élèves se situent à des étapes différentes dans le processus d'écriture; certains doivent élaborer leur plan de la situation d'écriture tandis que d'autres rencontrent l'enseignante pour une correction. Toutes les stratégies orthographiques font l'objet d'un rappel dès le début de l'activité d'écriture (deuxième phase). Puisque les élèves observés ont majoritairement opté pour la rédaction d'un récit, l'enseignante intervient fortement au plan de l'organisation des idées. Les mots de courts textes exigent également des interventions stratégiques ajustées à l'élève relativement à la structure de phrases. Il est à souligner que la stratégie relative à la correspondance graphophonologique fait l'objet d'interventions lors de la lecture des mots écrits. En effet, l'enseignante invite l'élève à lire les mots non normés pour qu'il réalise l'écart entre le mot lu et celui qu'il a écrit. D'autre part, l'enseignante souligne en jaune les mots étudiés en classe et qu'ils peuvent corriger en les recherchant dans la classe (dictionnaire mural, dictionnaire de classe, mots de vocabulaire, etc.). Les autres

mots erronés dont l'enseignante évalue que l'élève peut atteindre la norme au moyen d'interventions stratégiques sont surlignés en orange (quatrième phase). Le but de cet exercice d'écriture vise la réalisation d'un livre qui demeure dans la classe. Ces livres comprenant de 50 à 100 mots approximativement peuvent inspirer d'autres élèves de la classe ainsi que les élèves des années ultérieures. Ces histoires sont transcrites à l'ordinateur et illustrées par les élèves. Par ailleurs, l'enseignante a soulevé que les élèves seront invités à examiner eux-mêmes les mots qu'ils soupçonnent être erronés dans les prochaines semaines. De plus, elle a émis que la « feuille de tentatives » est couramment utilisée durant d'autres périodes d'écriture de textes. Cette feuille permet à l'élève d'élaborer d'autres écritures du mot en mobilisant les stratégies orthographiques appropriées. L'élève peut faire jusqu'à deux autres essais guidés par l'enseignante avant qu'elle lui révèle la norme.

La figure suivante présente les interventions stratégiques de l'enseignante Julie lors de la dernière observation d'une activité d'écriture d'un court texte.

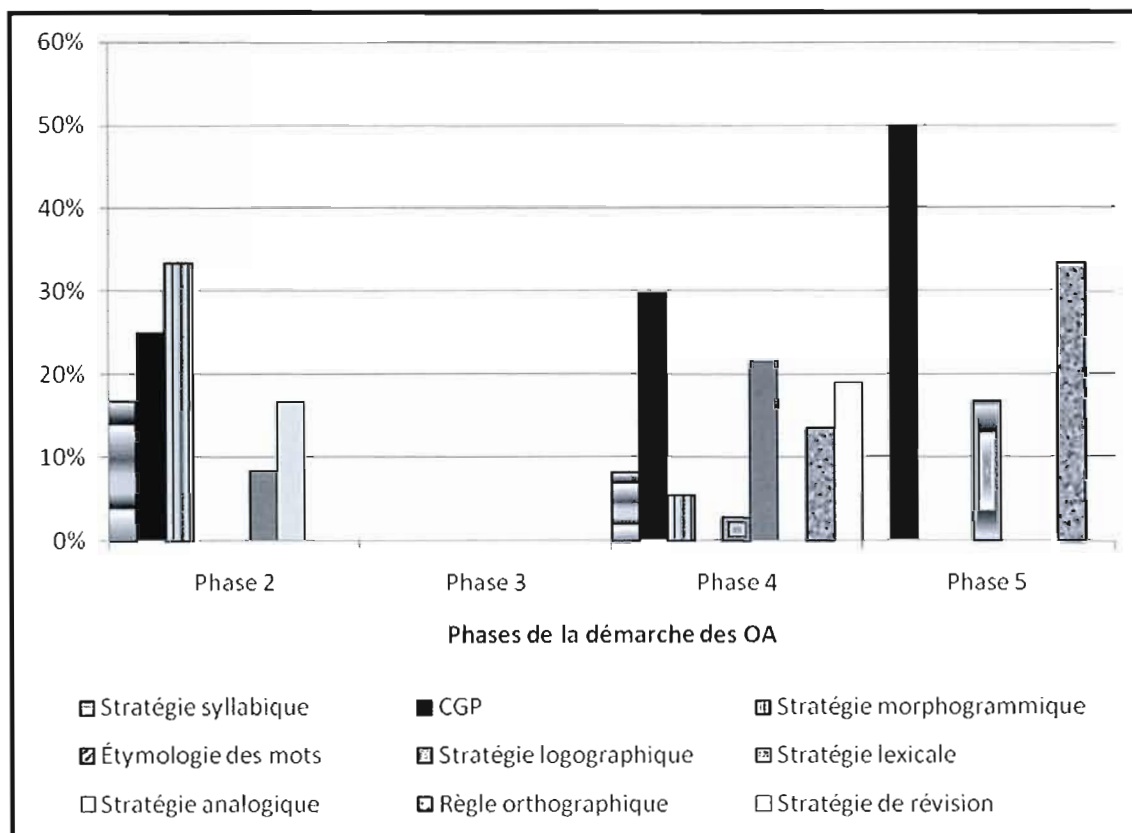


Figure 4.13 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la première enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation

Lors de la mise en contexte, aucune stratégie n'est enseignée. Il en découle que la première phase n'apparaît pas dans la figure. Puis, le rappel des consignes souligne la stratégie syllabique (17%), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (25%), la stratégie morphogrammique (33%), la stratégie lexicale (8%) et la stratégie analogique (17%). Puisque l'enseignante ne rencontre les élèves qu'une fois qu'ils ont terminé leur texte, aucune stratégie orthographique ne fait l'objet d'une intervention enseignante à la troisième phase. La stratégie syllabique (8%), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (30%), la stratégie morphogrammique (5%), la stratégie logographique (3%), la stratégie lexicale (22%), l'enseignement de règles orthographiques (14%) et la

stratégie de révision (19 %) forment les interventions stratégiques à la quatrième phase. À cette phase, il est à souligner que 9 % des interventions portant sur la correspondance graphophonologique se réalisent à la suite de la lecture du mot par l'apprenant. À la cinquième phase, les interventions de l'enseignante se centrent sur la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (50 %), la stratégie logographique (17 %) et l'enseignement de règles orthographiques (33 %).

Dans le cas des élèves de Martine, au retour du congé de Pâques, les élèves sont invités à exprimer leurs activités réalisées durant leurs vacances. L'enseignante Martine leur explique alors qu'ils doivent rédiger un court texte où ils résument ce qu'ils ont fait. Un dessin doit également illustrer les idées de la production écrite (première phase). Lors de l'énumération des consignes de départ, l'enseignante souligne que les élèves doivent utiliser leur feuille de tentatives d'écriture (deuxième phase). Une fois la rédaction achevée, les élèves doivent consulter individuellement l'enseignante pour effectuer une correction partielle où elle souligne les mots non normés qui font l'objet d'un examen plus approfondi au moyen de la feuille de tentatives (quatrième phase). Par ailleurs, de nombreuses interventions s'appuient sur la structure des phrases. De plus, il est à souligner que les interventions portant sur la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques sont fortement présentes puisque l'enseignante demande presque systématiquement aux élèves une lecture des mots de leur texte. Cette lecture peut mener à l'enseignement de la correspondance graphophonologique puisque l'enseignante amène l'élève à analyser la différence entre le mot écrit et le mot lu. La sixième phase n'apparaît pas dans la figure parce que la chercheuse n'assiste pas à un réinvestissement des connaissances acquises.

Les interventions stratégiques relatives à l'orthographe par l'enseignante Martine sont illustrées dans la figure suivante.

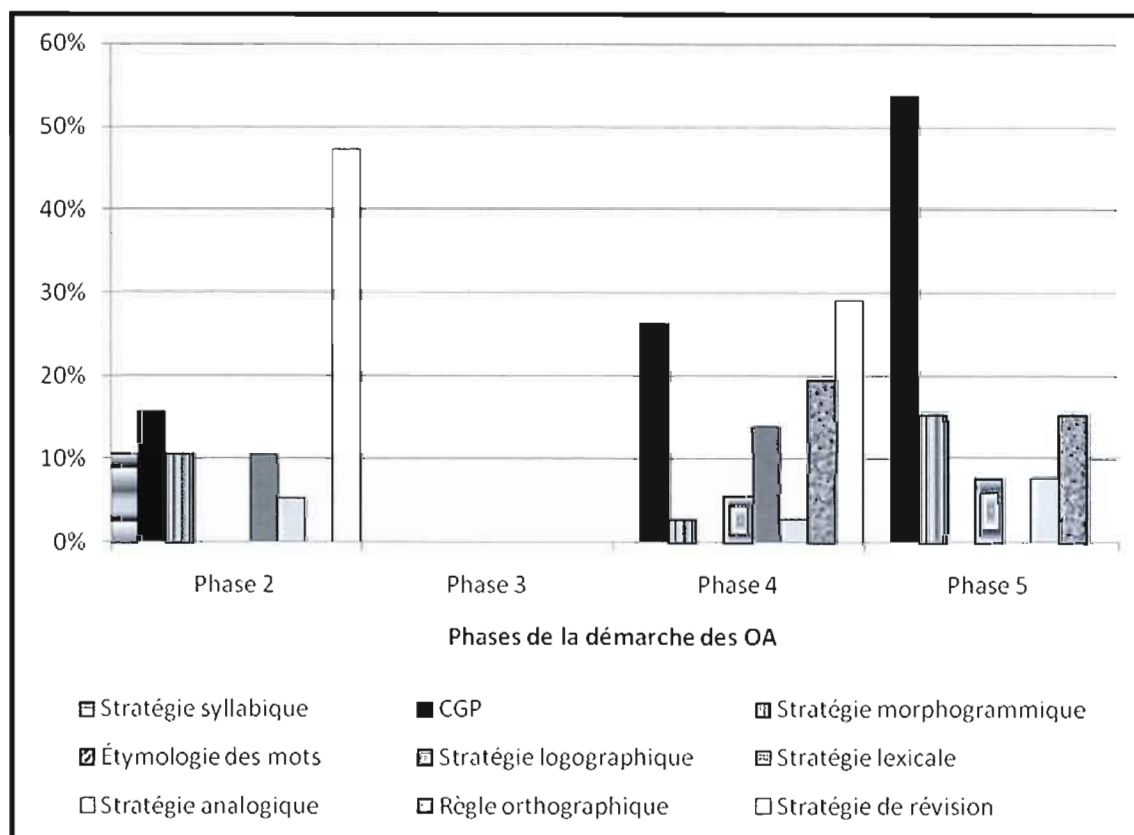


Figure 4.14 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la deuxième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation

Les explications du contexte d'écriture ne mentionnent pas l'application de stratégies orthographiques. Ensuite, la stratégie syllabique (11 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (16 %), la stratégie morphogrammique (11 %), la stratégie lexicale (11 %), la stratégie analogique (5 %) et la stratégie de révision (47 %) sont relevées lors des consignes de départ. Une fois de plus, les élèves rédigent leur production écrite individuellement et consultent leur enseignante par la suite. Ainsi, aucune stratégie n'est enseignée à la troisième phase. À la quatrième phase, l'enseignante vise la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (26 %), la stratégie morphogrammique (3 %), la stratégie logographique (6 %), la stratégie lexicale (14 %), la stratégie analogique (3 %),

l'enseignement de règles orthographiques (19 %) et la stratégie de révision (29 %). Il est à souligner que 68 % des interventions s'appuyant sur la correspondance graphophonologique s'opèrent à la suite de la lecture du mot par l'élève. Lors du dévoilement de la norme (cinquième phase), l'enseignante effectue des interventions concernant la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (54 %), la stratégie morphogrammique (15 %), la stratégie logographique (8 %), la stratégie analogique (8 %) et l'enseignement de règles orthographiques (15 %).

Pour la classe de Catherine, la pratique des orthographes approchées est abordée sous un autre angle que le contexte d'une production écrite. En effet, cette enseignante a pratiqué les orthographes approchées pour enseigner une notion plus complexe pour les élèves de la première année du primaire : les morphogrammes grammaticaux du nombre. À la première phase, l'enseignante explique l'activité d'écriture de deux groupes de mots ciblés. Ainsi, à la deuxième phase, l'enseignante fait un bref rappel des stratégies orthographiques et elle insiste sur une stratégie relative au morphème grammatical du nombre. Par la suite, les élèves doivent écrire le groupe de mots *les poissons* (troisième phase). Deux tentatives d'écriture sont transcrites au tableau lors du retour collectif. Puis, la norme orthographique est révélée par l'enseignante. La démarche est réitérée, mais cette fois, l'enseignante soumet le groupe de mots *mes lunettes* aux élèves.

Le graphique suivant expose les stratégies enseignées pour chaque phase de la pratique des orthographes approchées par Catherine.

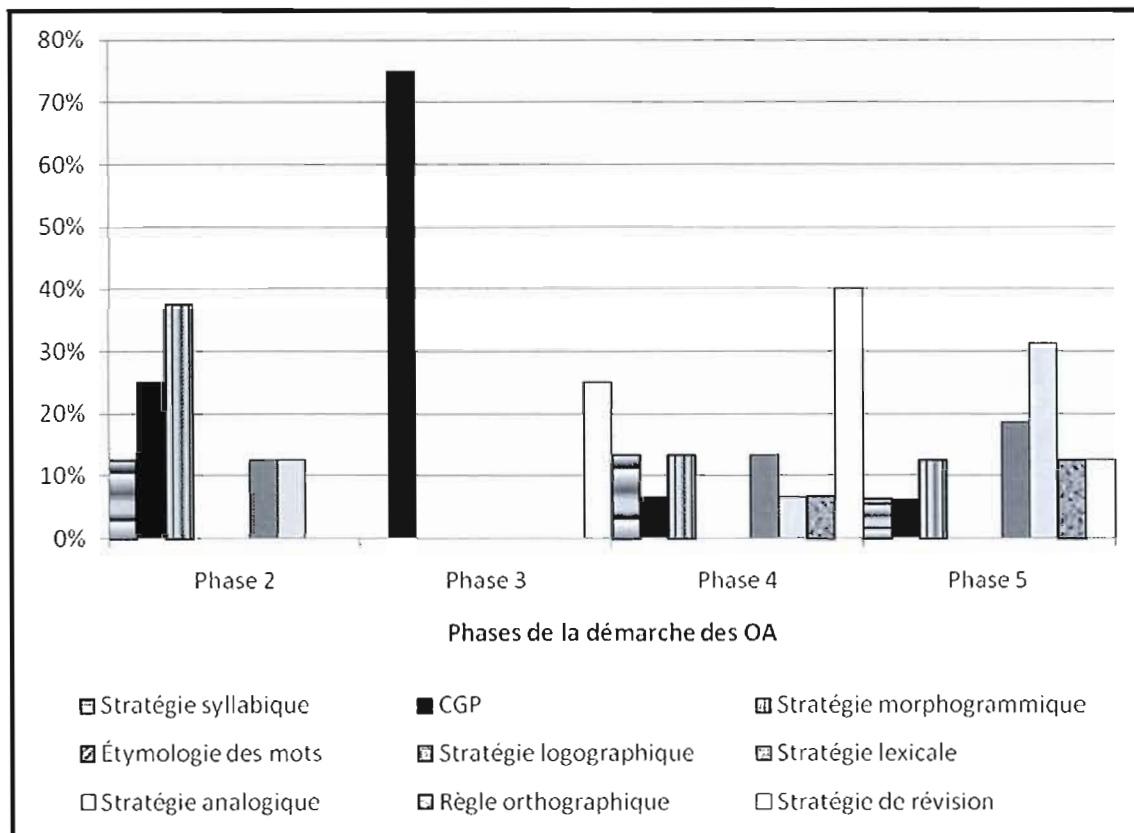


Figure 4.15 Répartition (en %) des interventions enseignantes de la troisième enseignante en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation

À la première phase, aucune stratégie orthographique n'est enseignée. La stratégie syllabique (13 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (25 %), la stratégie morphogrammique (38 %), la stratégie lexicale (13 %) et la stratégie analogique (13 %) sont émises lors des consignes de départ (deuxième phase). À la troisième phase, les interventions enseignantes portent sur la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (75 %) et la stratégie de révision (25 %). À la quatrième phase, la stratégie syllabique (13 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (7 %), la stratégie morphogrammique (13 %), la stratégie lexicale (13 %), la stratégie analogique (7 %), l'enseignement de règles orthographiques (7 %) et la stratégie de révision (40 %) constituent les interventions

enseignantes. La cinquième phase englobe la stratégie syllabique (6 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (6 %), la stratégie morphogrammique (13 %), la stratégie lexicale (19 %), la stratégie analogique (31 %), l'enseignement de règles orthographiques (13 %) et la stratégie de révision (13 %).

Finalement, la moyenne des interventions stratégiques des trois enseignantes propose une vision générale de la pratique des orthographes approchées vers la fin de l'année scolaire.

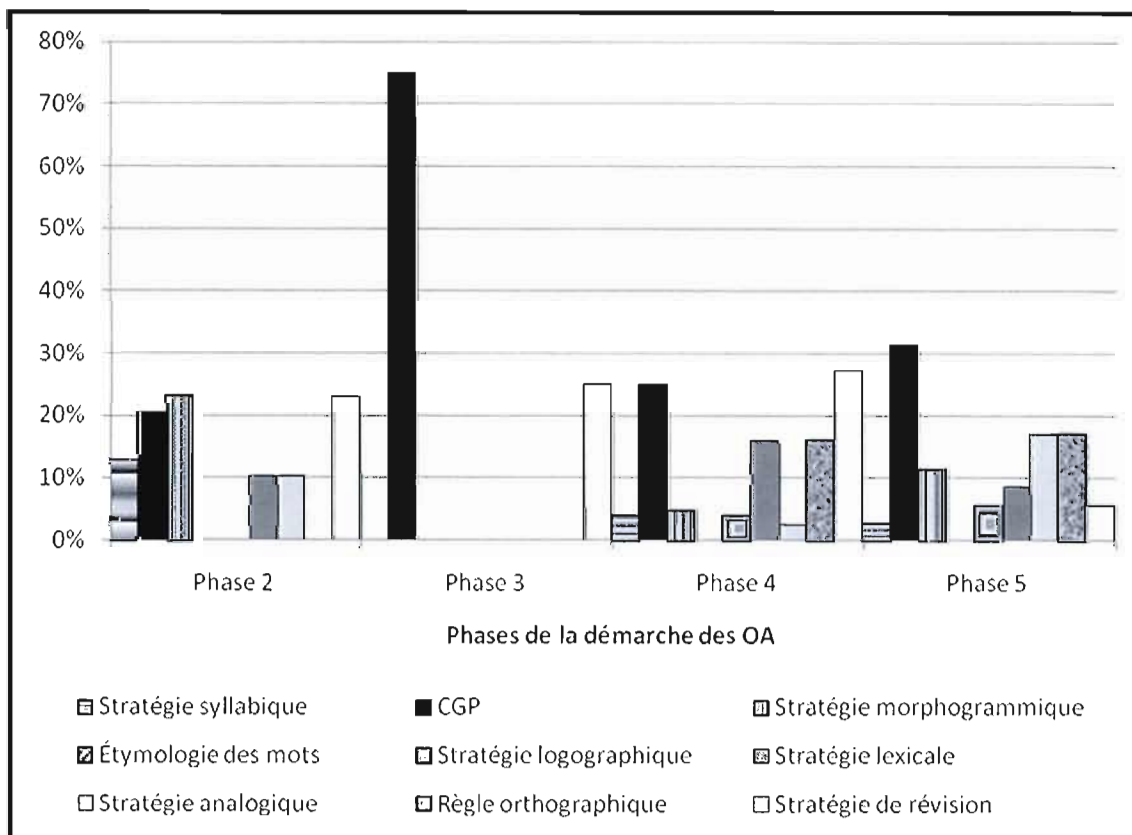


Figure 4.16 Répartition (en %) de la moyenne des interventions des enseignantes en fonction des stratégies orthographiques lors de la troisième observation

Puisque la mise en contexte n'a pas suscité l'enseignement de stratégies orthographiques et que la chercheuse n'est pas présente lors des réinvestissements, la première et la sixième phases sont retirées de la figure 4.16. La deuxième phase comprend la stratégie syllabique (13 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (21 %), la stratégie morphogrammique (23 %), la stratégie lexicale (10 %), la stratégie analogique (10 %) et la stratégie de révision (23 %). À la troisième phase, les interventions enseignantes ciblent la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (75 %) et la stratégie de révision (25 %). En moyenne, les stratégies enseignées à la quatrième phase s'avèrent la stratégie syllabique (4 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (25 %), la stratégie morphogrammique (5 %), la stratégie logographique (4 %), la stratégie lexicale (16 %), la stratégie analogique (2 %), l'enseignement de règles orthographiques (16 %) et la stratégie de révision (27 %). La stratégie syllabique (3 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (31 %), la stratégie morphogrammique (11 %), la stratégie logographique (6 %), la stratégie lexicale (9 %), la stratégie analogique (17 %), l'enseignement de règles orthographiques (17 %) et la stratégie de révision (6 %) réfèrent à la moyenne des stratégies orthographiques enseignées à la cinquième phase.

4.2 DESCRIPTION DE LA PROGRESSION DES STRATÉGIES ENSEIGNÉES

Afin de répondre au deuxième objectif, décrire la progression des stratégies enseignées durant l'année scolaire dans un contexte d'enseignement des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire, les résultats sont également répertoriés en fonction de chaque instrument de recherche.

4.2.1 Entrevue

Puisque les enseignantes se sont concertées durant l'année scolaire 2007-2008, tous les commentaires reliés à la progression de la pratique des orthographes approchées en première année du primaire partagent des similitudes. Aucune entrevue ne contraste fortement. En effet, les rencontres pour adapter la démarche des orthographes approchées au contexte d'enseignement formel de l'écrit ont engendré des échanges stimulants pour approfondir les moyens de répondre à la progression des élèves de première année. Ainsi, ces nombreuses discussions ont permis de cerner la question de façon éclairée sans omission des aspects majeurs de cette adaptation. En contrepartie, très peu de diversité se manifeste au sein des entrevues.

Les entrevues ont permis de diviser l'année scolaire en trois temps décisifs dans la progression de la pratique des orthographes approchées, soit de septembre à décembre, de janvier à mars et d'avril à juin. En premier lieu, les trois enseignantes partagent le même discours où la démarche au début de l'année scolaire s'avère similaire à celle du préscolaire. En effet, la pratique des orthographes approchées est fortement imprégnée de la stimulation de la conscience phonologique des élèves. Catherine explique : « Au début, j'ai essayé de faire vraiment comme on nous l'avait expliqué avec le message du matin; c'était un petit peu plus ce qui se vivait à la maternelle ». Ainsi, le mot du jour ainsi que le message du matin sont des activités régulières en orthographes approchées pour initier les élèves à cette nouvelle didactique du français écrit.

En janvier, un changement apparaît dans la pratique puisque les enseignantes constatent que les élèves ne transfèrent pas automatiquement les nouvelles connaissances orthographiques explorées lors des activités d'orthographe approchées dans les mots des productions écrites. Ainsi, la démarche des orthographe approchées s'adapte aux élèves de la première année par l'écriture de phrases. À cet effet, Julie mentionne : « Après Noël, on s'est rendu compte qu'il fallait, si on voulait que ça ait un sens et que ça soit compris comme une stratégie d'écriture pour les enfants, l'intégrer ». Ainsi, à la suite des discussions pour favoriser le transfert des connaissances, un travail sur la norme orthographique dans les phrases écrites par les élèves devient un des changements remarquables vers le milieu de l'année scolaire.

Finalement, à partir du mois d'avril, le transfert des connaissances orthographiques est réalisé dans les mots des productions écrites. Un travail individuel d'autocorrection s'entame où l'élève tente de trouver la norme orthographique des mots erronés à l'intérieur des mots de son texte. Ce travail de révision des caractéristiques orthographiques demande un réinvestissement des nouveaux mots appris. À ce sujet, Martine émet : «[...] vers la fin, c'était personnel à chacun. On faisait quand même notre mot du jour, mais quand on était en composition, les enfants venaient nous voir. On avait une feuille où ils devaient faire des essais. Par exemple, dans une composition, un élève venait me voir et je corrigeais la phrase où j'encerclais un mot ou deux dans sa phrase [...]. C'était plus un retour systématique avec chaque enfant individuellement qu'en groupe. Et puis, on avait le fait d'instaurer le dictionnaire". Cette feuille de tentatives respectant la démarche des orthographe approchées à la fin de l'année scolaire s'ajuste à la progression de chaque élève où l'enseignante intervient en fonction des défis individuels des apprenants.

Donc, une progression du contexte des activités d'orthographe approchées est soulignée par les enseignantes. Le cahier de planification appuie également ces changements dans l'enseignement de l'orthographe stipulés lors des entrevues.

4.2.2 Cahier de planification

Les stratégies orthographiques privilégiées dans le cahier de planification sont séparées selon les trois temps de l'année scolaire soulignés à la suite des entrevues effectuées. En effet, ces trois temps déterminants dénotent des changements liés à la pratique enseignante des orthographe approchées; le premier temps s'étend de la première semaine (27 août 2007 au 31 août 2007) à la dix-septième semaine (17 décembre 2007 au 21 décembre 2007), le deuxième temps commence à la vingt-huitième semaine (7 janvier 2008 au 11 janvier 2008) et le troisième temps s'échelonne de la vingt-neuvième semaine (31 mars 2008 au 4 avril 2008) pour se terminer la trente-cinquième semaine (12 mai 2008 au 16 mai 2008). Les stratégies orthographiques distribuées selon ces temps décisifs permettent de mieux comprendre la progression dans l'enseignement des stratégies en langue française écrite. Les stratégies d'écriture classées en trois temps sont présentées pour chaque enseignante.

La figure 4.17 présente la progression des stratégies orthographiques enseignées par Julie.

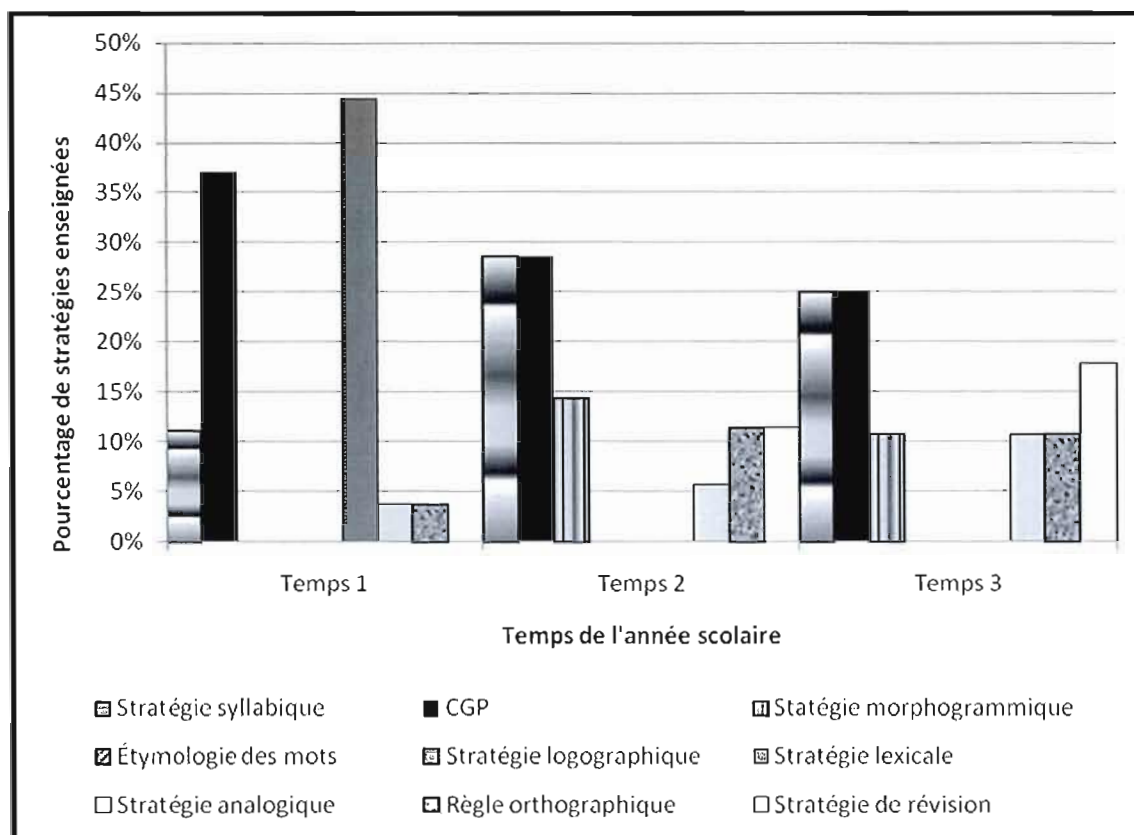


Figure 4.17 Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la première enseignante selon les trois temps de l'année scolaire

Le cahier de planification de la première enseignante démontre certaines différences considérables entre les stratégies enseignées en fonction des trois temps de l'année scolaire. Au temps 1, la stratégie syllabique (11 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (37 %), la stratégie lexicale (44 %), la stratégie analogique (4 %) et l'enseignement de règles orthographiques (4 %) sont essentiellement enseignés. La stratégie syllabique (29 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (29 %), la stratégie morphogrammique (14 %), la stratégie analogique (6 %), l'enseignement de règles orthographiques (11 %) et la stratégie de révision (11 %) constituent les principales stratégies enseignées pendant le temps 2 de l'année scolaire. Pour le dernier temps, la stratégie syllabique (25 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (25 %), la stratégie

morphogrammique (11 %), la stratégie analogique (11 %), l'enseignement de règles orthographiques (11 %) et la stratégie de révision (18 %) forment les stratégies privilégiées dans l'enseignement de la langue française écrite en première année du primaire.

Puis, les résultats du cahier de planification de Martine sont illustrés dans la figure 4.18.

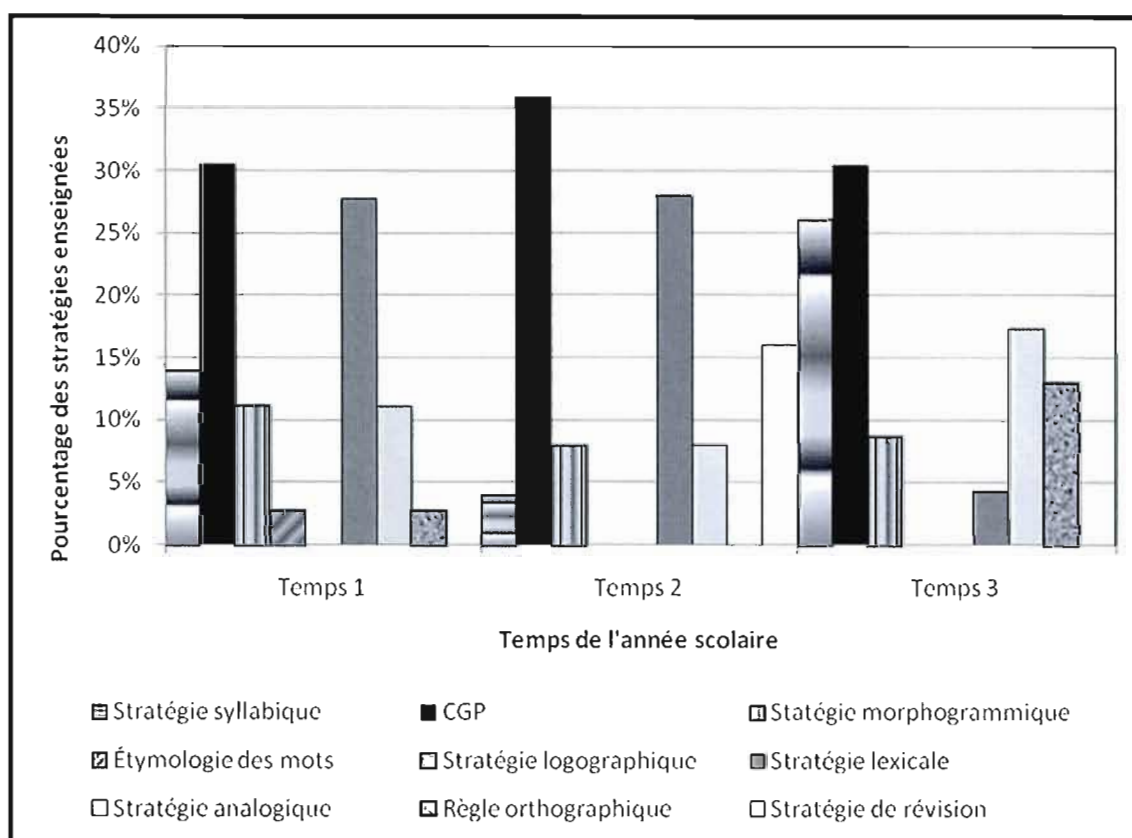


Figure 4.18 Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la deuxième enseignante selon les trois temps de l'année scolaire

Pour ce deuxième cahier de planification, les stratégies enseignées indiquent certaines particularités selon les différents temps. Ainsi, la stratégie syllabique (14 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (31 %), la

stratégie morphogrammique (11 %), l'étymologie des mots (3 %), la stratégie lexicale (28 %), la stratégie analogique (11 %) et l'enseignement de règles orthographiques (3 %) s'illustrent dans les stratégies enseignées au premier temps de l'année scolaire. La stratégie syllabique (4 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (36 %), la stratégie morphogrammique (8 %), la stratégie lexicale (28 %), la stratégie analogique (8 %) et la stratégie de révision (16 %) correspondent aux interventions stratégiques au temps 2. Au temps 3, la stratégie syllabique (26 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (30 %), la stratégie morphogrammique (9 %), la stratégie lexicale (4 %), la stratégie analogique (17 %) et l'enseignement de règles orthographiques (13 %) apparaissent comme étant les stratégies enseignées.

Puis, ce troisième graphique représente les résultats du cahier de planification de Catherine.

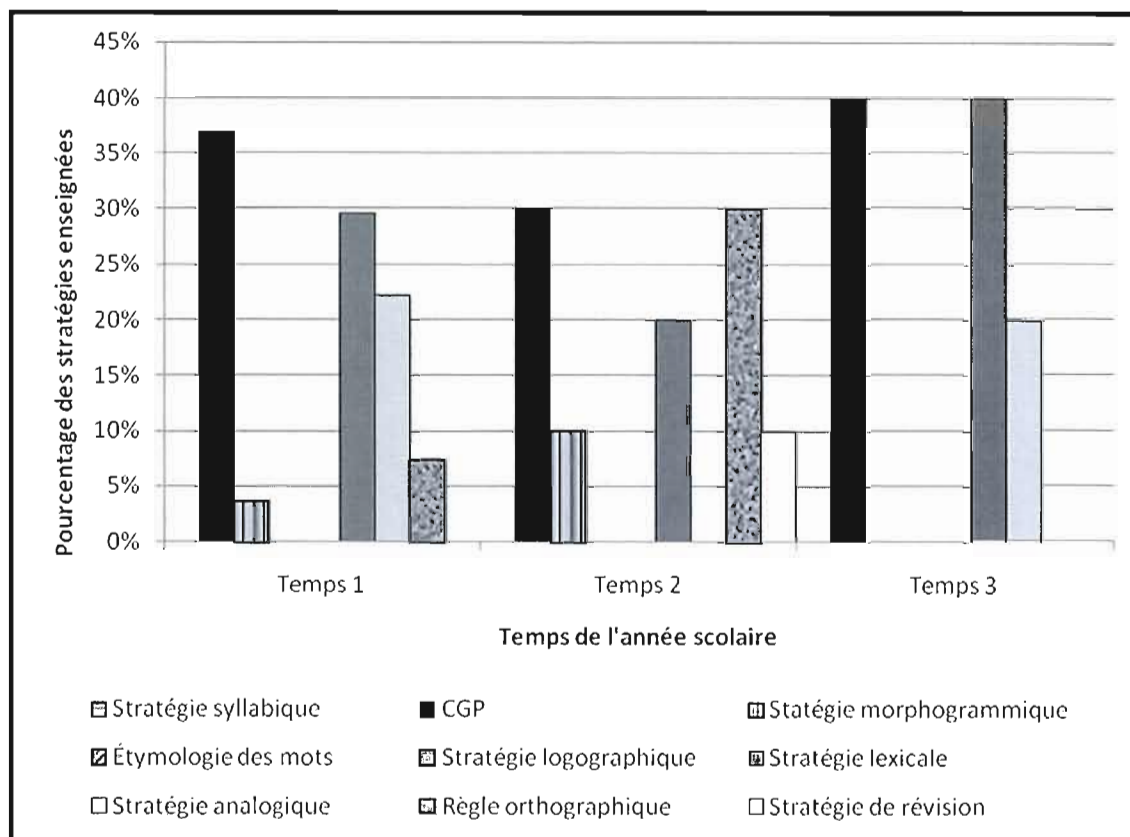


Figure 4.19 Répartition (en %) des stratégies orthographiques enseignées par la troisième enseignante selon les trois temps de l'année scolaire

Ce cahier de planification affiche des résultats hétérogènes selon les différents temps de l'année scolaire. Au temps 1, la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (37 %), la stratégie morphogrammique (4 %), la stratégie lexicale (30 %), la stratégie analogique (22 %) et l'enseignement de règles orthographiques (7 %) composent les stratégies enseignées. Au temps 2, la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (30 %), la stratégie morphogrammique (10 %), la stratégie lexicale (20 %), l'enseignement de règles orthographiques (30 %) et la stratégie de révision (10 %) constituent les stratégies privilégiées. La stratégie relative à la correspondance graphophonologique (40 %), la stratégie lexicale (40 %) et la stratégie analogique (20 %) forment les interventions stratégiques pendant le temps final.

La figure 4.20 démontre la progression de la moyenne des stratégies enseignées par les enseignantes.

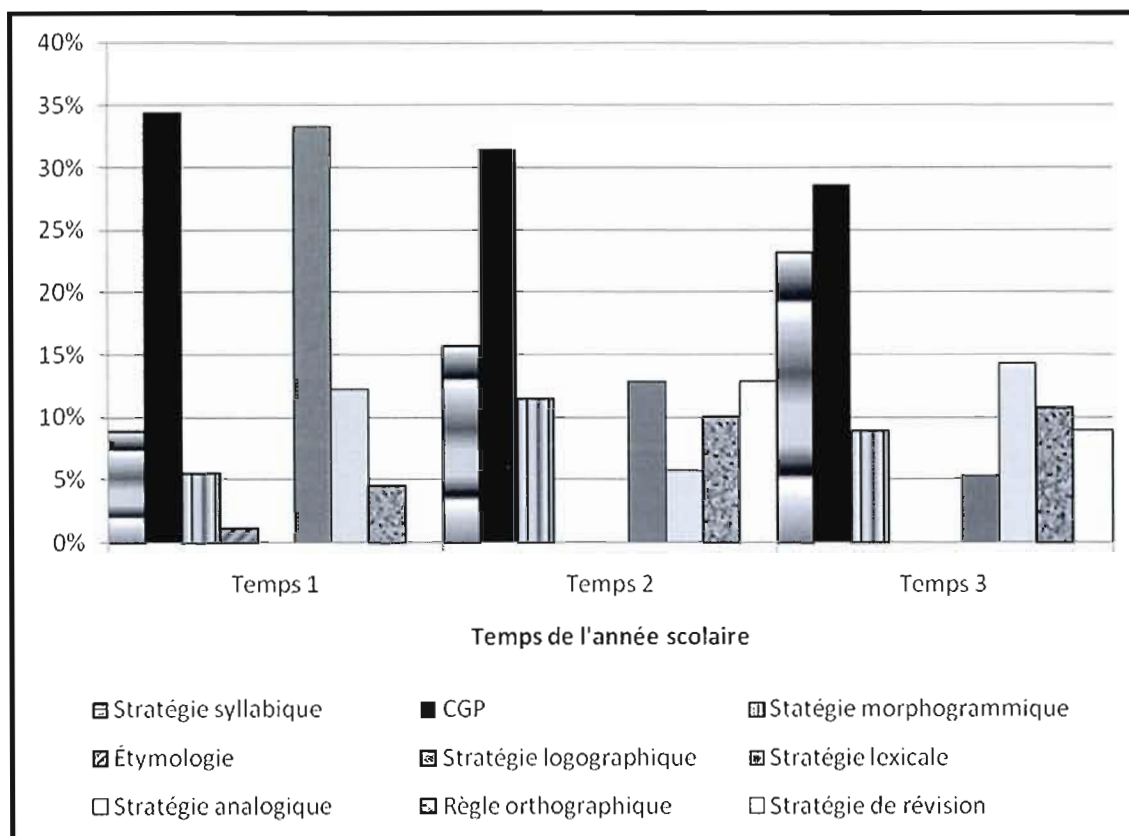


Figure 4.20 Répartition (en %) de la moyenne des stratégies orthographiques enseignées par des enseignantes selon les trois temps de l'année scolaire

La moyenne des résultats du cahier de planification dresse un portrait des stratégies privilégiées par les enseignantes de l'échantillonnage. Au temps 1, l'enseignement des stratégies orthographiques se centre sur la stratégie relative à la stratégie syllabique (9%), la correspondance graphophonologique (34%), la stratégie morphogrammique (6%), l'étymologie des mots (1%), la stratégie lexicale (33%), la stratégie analogique (12%) et l'enseignement de règles orthographiques (4%). Ensuite, la moyenne des stratégies enseignées au temps 2 comporte la stratégie syllabique (16%), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique

(31 %), la stratégie morphogrammique (11 %), la stratégie lexicale (13 %), la stratégie analogique (6 %), l'enseignement de règles orthographiques (10 %) et la stratégie de révision (13 %). Au temps 3, la stratégie syllabique (23 %), la stratégie relative à la correspondance graphophonologique (29 %), la stratégie morphogrammique (9 %), la stratégie lexicale (5 %), la stratégie analogique (14 %), l'enseignement de règles orthographiques (11 %) et la stratégie de révision (9 %) composent les stratégies préconisées par les enseignantes.

4.2.3 Grille d'observation

Tout d'abord, pour chacune des trois observations, les résultats obtenus sont réunis dans un graphique pour comprendre la progression des stratégies enseignées pour chaque enseignante. Ensuite, la moyenne des stratégies enseignées par ces trois enseignantes permet de dresser un portrait global de la progression des interventions stratégiques lors de la pratique des orthographes approchées.

Il est à souligner que le contexte didactique influence parfois l'enseignement des stratégies orthographiques. Ainsi, il faut nuancer ces résultats. Par exemple, durant la première observation, la deuxième enseignante a expliqué l'étymologie d'un mot. Cependant, l'enseignement de cette stratégie est provoqué par l'étude du mot (dans ce cas-ci, *clown* qui provient de la langue anglaise) et non au fait que cette enseignante travaille davantage l'étymologie des mots au début de l'année scolaire.

Cette figure illustre la progression des stratégies orthographiques enseignées par l'enseignante Julie selon les trois temps de l'année scolaire.

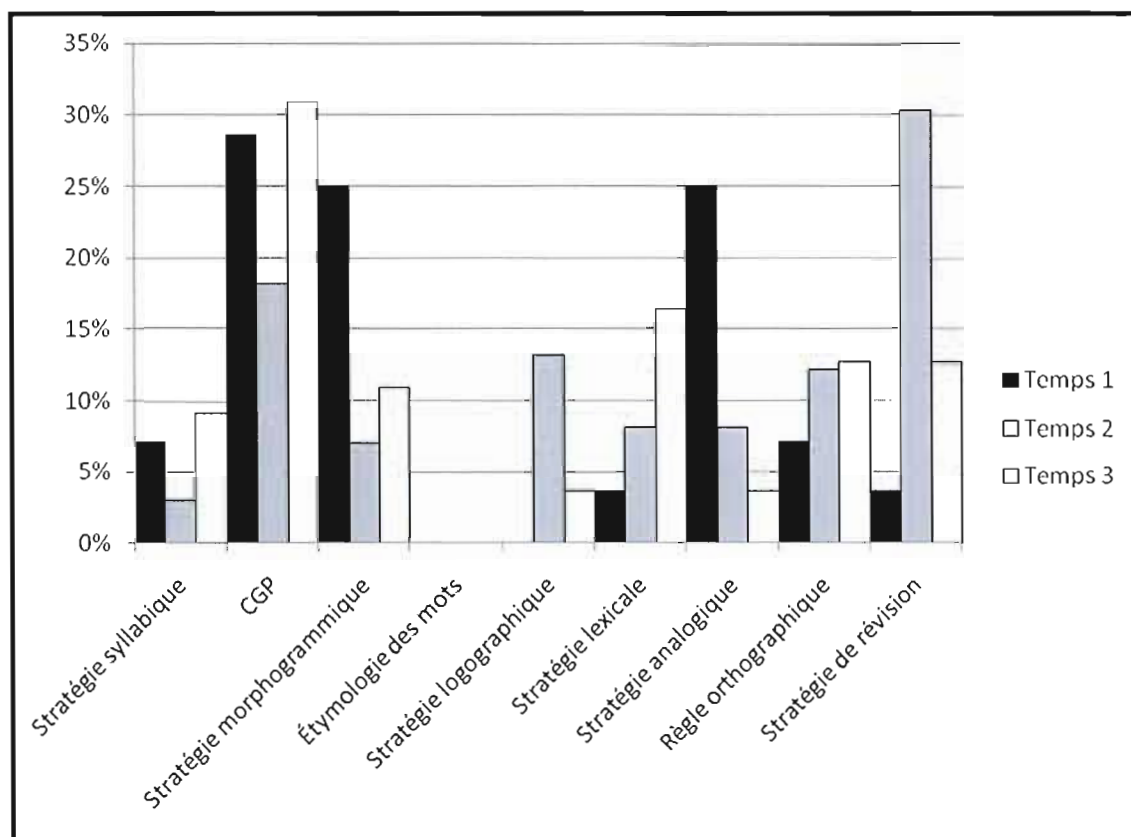


Figure 4.21 Répartition (en %) des interventions stratégiques de la première enseignante selon les trois temps de l'année scolaire

Tout d'abord, la stratégie syllabique est enseignée dans 7 % des cas au temps 1, dans 3 % des cas au temps 2 et dans 9 % des cas au temps 3. En ce qui concerne l'enseignement de la correspondance graphophonologique, 29 % des interventions stratégiques visent cette stratégie au temps 1, elles forment 18 % des stratégies enseignées au temps 2 et au temps 3, elles sont présentes à 31 %. Puis, l'enseignement de la stratégie morphogrammique passe de 25 % au temps 1 à 7 % au temps 2 et finalement à 11 % au temps 3. L'étymologie des mots est absente pendant les trois temps de l'année scolaire. Au temps 1, la stratégie logographique n'est pas observée tandis qu'au temps 2, elle apparaît à une fréquence de 13 % des interventions stratégiques et au temps 3, cette fréquence se fixe à 4 %. Les interventions stratégiques s'orientent vers la stratégie lexicale dans 4 % des cas au

temps 1, dans 8 % des cas au temps 2 et dans 16 % des cas au temps 3. Ensuite, les interventions analogiques forment 25 % des stratégies enseignées au temps 1, 8 % au temps 2 et 4 % au temps 3. L'enseignement de règles orthographiques constitue 7 % des interventions stratégiques au temps 1, 12 % au temps 2 et 13 % au temps 3. L'enseignement des stratégies cible la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques dans 4 % des cas au temps 1, 30 % au temps 2 et 13 % au temps 3.

La figure 4.22 permet d'observer les résultats de la progression des stratégies enseignées par l'enseignante Martine.

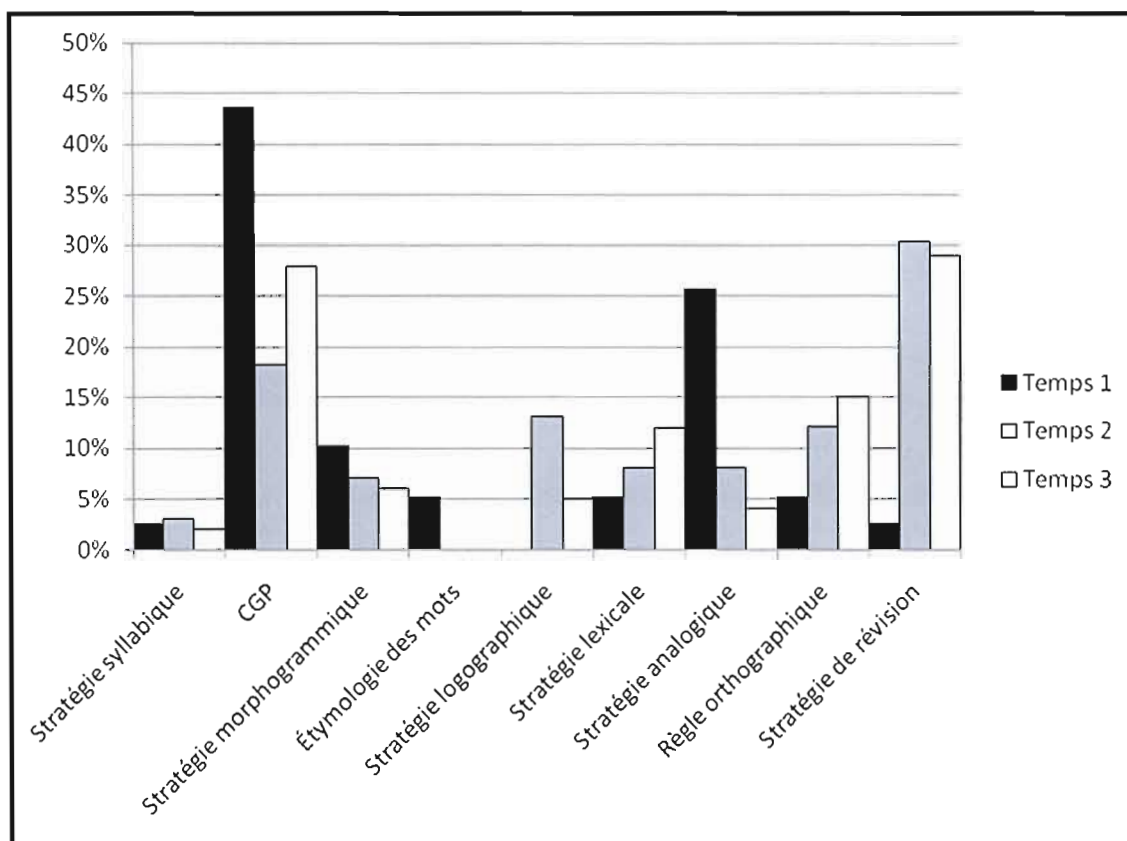


Figure 4.22 Répartition (en %) des interventions stratégiques de la deuxième enseignante selon les trois temps de l'année scolaire

La stratégie syllabique est enseignée au temps 1 (3 %), au temps 2 (3 %) et au temps 3 (2 %). Au temps 1, 44 % des interventions stratégiques se centrent sur la correspondance graphophonologique, 18 % au temps 2 et 28 % au temps 3. L'enseignement de la stratégie morphogrammique est observé dans 10 % des cas au temps 1, dans 7 % des cas au temps 2 et dans 6 % des cas au temps 3. La fréquence d'interventions enseignantes se référant à l'étymologie des mots passe de 5 % au temps 1 à l'absence d'interventions aux temps 2 et 3. Au temps 1, l'enseignement de la stratégie logographique semble absent de la pratique des orthographes approchées, mais cette stratégie est observée au temps 2 (13 %) et au temps 3 (5 %). Les interventions concernant la stratégie lexicale sont remarquées dans 5 % des cas au temps 1, dans 8 % des cas au temps 2 et dans 12 % des cas au temps 3. L'enseignement de la stratégie analogique apparaît à une fréquence de 26 % au temps 1, de 8 % au temps 2 et de 4 % au temps 3. L'enseignement de règles orthographiques occupe 5 % des interventions stratégiques au temps 1, 12 % au temps 2 et 15 % au temps 3. Finalement, les interventions se basant sur la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques indiquent 3 % des interventions stratégiques au temps 1, 30 % au temps 2 et 29 % au temps 3.

La figure 4.23 présente la progression des stratégies enseignées en fonction des trois temps de l'année scolaire à la suite des observations dans la classe de Catherine.

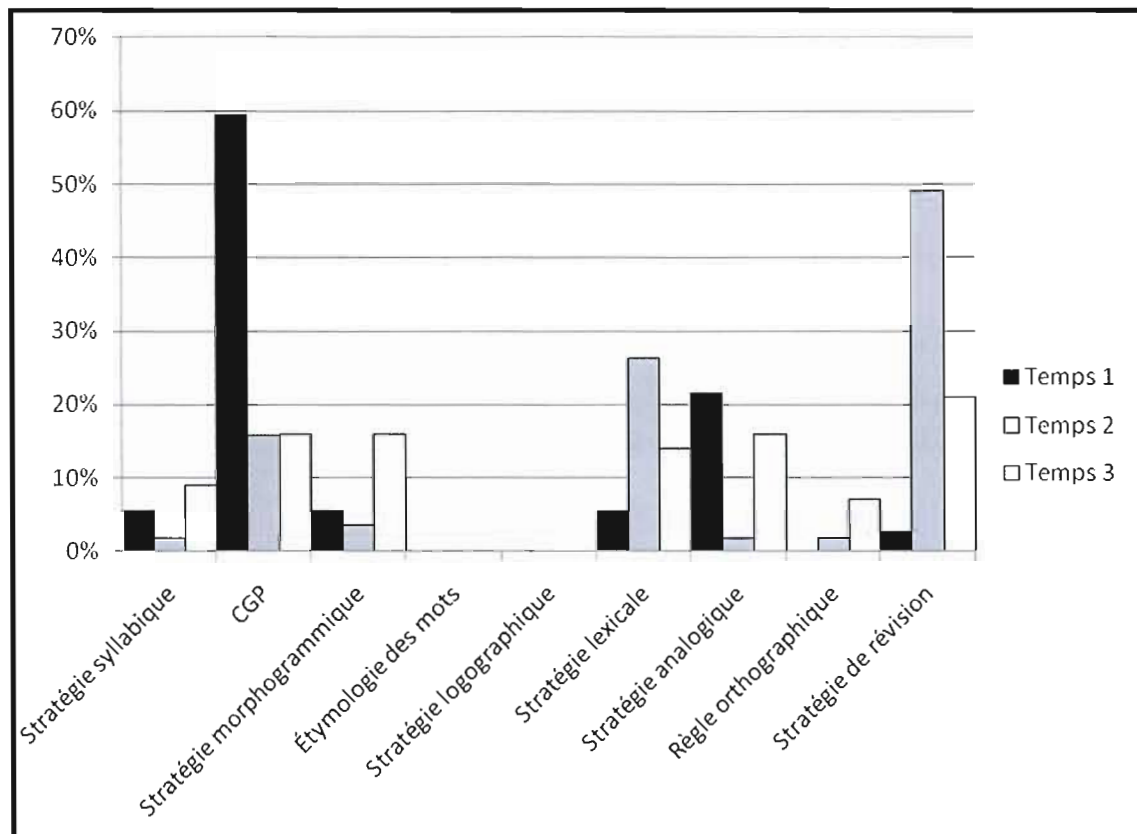


Figure 4.23 Répartition (en %) des interventions stratégiques de la troisième enseignante selon les trois temps de l'année scolaire

En premier lieu, les interventions stratégiques syllabiques sont présentes dans 5 % des cas au temps 1, dans 2 % des cas au temps 2 et dans 9 % des cas au temps 3. Pour la correspondance graphophonologique, on remarque un changement entre le premier et les deux temps suivants de l'année scolaire, passant de 59 % des interventions (temps 1) à 16 % des interventions (temps 2 et 3). L'enseignement de la stratégie morphogrammique occupe 5 % des interventions au temps 1, 4 % des interventions au temps 2 et 16 % des interventions au temps 3. L'étymologie des mots ainsi que la stratégie logographique ne semblent pas être enseignées durant les

trois observations. L'enseignement de la stratégie lexicale passe de 5 % au temps 1 à 26 % des interventions au temps 2 puis à 14 % des interventions au temps 3. L'enseignement de la stratégie analogique est observé dans 22 % des cas au temps 1, dans 2 % des cas au temps 2 et dans 16 % des cas au temps 3. L'enseignement de règles orthographiques n'est présent qu'au temps 2 et 3 pour une fréquence respective de 2 % et 7 % des interventions stratégiques. Enfin, la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques se remarque dans 3 % des interventions au temps 1, dans 49 % des interventions au temps 2 et dans 21 % des interventions au temps 3.

La figure subséquente permet de visualiser la moyenne des interventions stratégiques durant les trois temps de l'année scolaire.

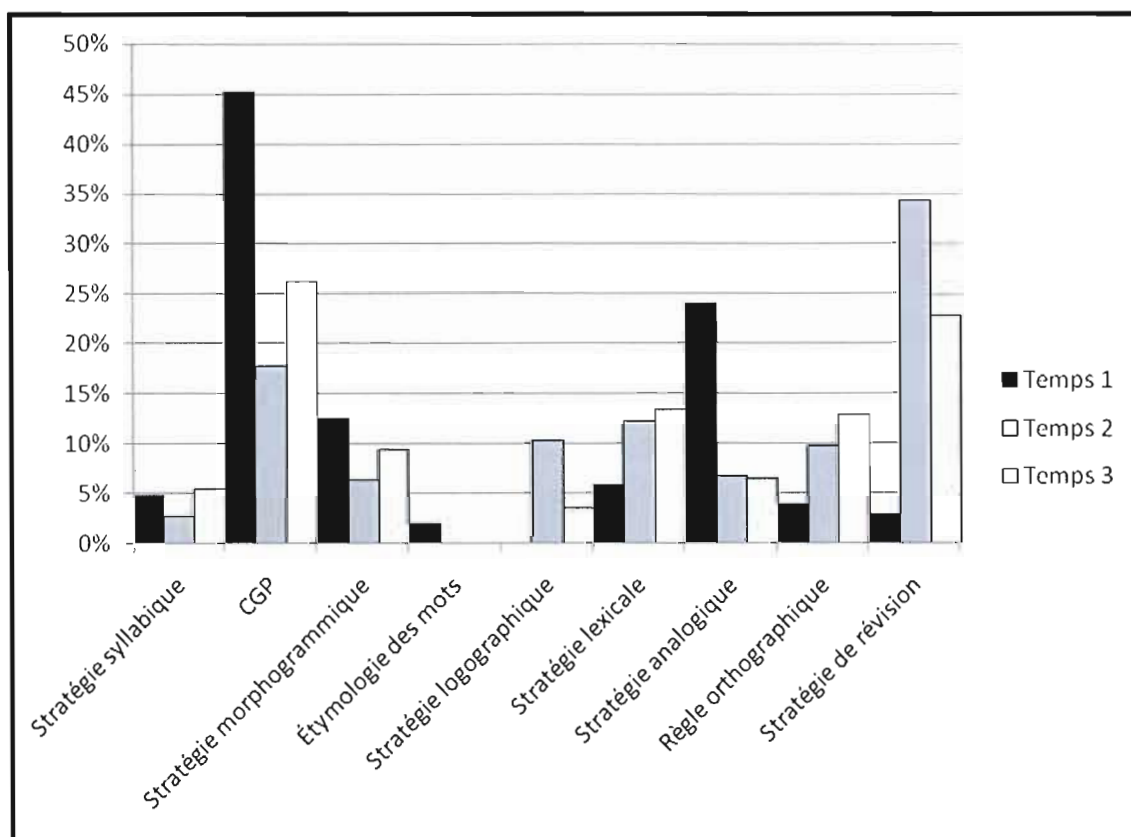


Figure 4.24 Répartition (en %) de la moyenne des interventions stratégiques des enseignantes selon les trois temps de l'année scolaire

La combinaison de ces trois résultats permet de dresser un portrait général de la progression des stratégies enseignées. En moyenne, la stratégie syllabique varie de 5 % au temps 1 à 3 % au temps 2 puis à 5 % au temps 3. La correspondance graphophonologique forme 45 % des interventions stratégiques au temps 1, 18 % au temps 2 et 26 % au temps 3. La stratégie morphogrammique s'illustre au temps 1 dans 13 % des cas, dans 6 % des cas au temps 2 et dans 9 % des cas au temps 3. L'enseignement de l'étymologie des mots s'effectue dans 2 % des cas au temps 1 et il n'est pas réitéré aux temps 2 et 3. En ce qui a trait à la stratégie logographique,

aucune enseignante ne l'a enseignée au temps 1 tandis qu'aux temps 2 et 3, elle apparaît à une fréquence respective de 10 % et 3 %. Les interventions portant sur la stratégie lexicale varient entre le temps 1 (6 %), le temps 2 (12 %) et le temps 3 (13 %). L'enseignement de la stratégie analogique est observé à une fréquence moyenne de 24 % au temps 1, de 7 % au temps 2 et de 6 % au temps 3. L'enseignement de règles orthographiques est exposé dans 4 % des cas au temps 1, dans 10 % au temps 2 et dans 13 % au temps 3. La stratégie de révision des caractéristiques orthographiques passe de 3 % au temps 1 à 34 % au temps 2 pour se finaliser à 23 % au temps 3.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans le cadre de ce dernier chapitre, une interprétation et une discussion des résultats obtenus sont réalisées. Les questions de recherche ainsi que les objectifs qui les sous-tendent guident ce chapitre. Tout d'abord, la première question de recherche vise à décrire les stratégies orthographiques pouvant être enseignées aux élèves de première année lors de situation d'écriture en orthographe approchées. Puis, une seconde question de recherche émerge pour connaître la progression de l'enseignement des stratégies orthographiques durant l'année scolaire. Ainsi, cette recherche descriptive vise, d'une part, à décrire les stratégies orthographiques enseignées en fonction des phases de la démarche des orthographe approchées par des enseignantes de première année du primaire ainsi qu'à décrire la progression des stratégies enseignées durant l'année scolaire dans un contexte d'enseignement des orthographe approchées par des enseignantes de première année du primaire. L'interprétation des résultats et la discussion sont dirigées selon ces deux objectifs.

5.1 DESCRIPTION DES STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES ENSEIGNÉES

Les résultats de notre recherche démontrent que les enseignantes enseignent de nombreuses stratégies orthographiques au moyen de la pratique des orthographes approchées.

5.1.1 L'enseignement des stratégies orthographiques lors de la pratique des orthographes approchées

À l'instar de plusieurs chercheurs (Lennox et Siegel, 1996; Pacton *et al.*, 2002; Rittle-Johnson et Siegler, 1999), une diversité de stratégies peuvent être enseignées et appropriées par les élèves. Ainsi, ces études réalisées à l'aide d'un échantillon plus étendu confirment les résultats de la présente recherche. Au regard des données recueillies par les trois instruments de recherche, les résultats montrent que certaines stratégies sont préconisées au sein de la pratique des orthographes approchées.

5.1.1.1 Stratégie phonologique

La stratégie phonologique englobe la stratégie syllabique et la correspondance graphophonologique. D'après les résultats donnés par les entrevues, la stratégie syllabique est introduite dès le début de l'année scolaire. Les enseignantes commencent la pratique des orthographes approchées par un enseignement de la segmentation syllabique. Ainsi, cette didactique du français écrit semble guider l'élève qui entame ses découvertes de la langue écrite au travers de la période syllabique pour accéder à la période alphabétique telle que le suggèrent Ferreiro (2002) et Teberosky (2002). Par ailleurs, les résultats des cahiers de planification indiquent que deux enseignantes appliquent particulièrement cette stratégie, et ce, à des fréquences variables durant l'année scolaire. De plus, la stratégie syllabique apparaît lors des trois observations, mais elle s'illustre à une faible fréquence dans l'ensemble des stratégies enseignées. Toujours en ce qui concerne les observations,

la stratégie syllabique semble toujours faire l'objet d'un rappel lors de la deuxième phase des orthographes approchées, mais elle n'apparaît que très faiblement dans les phases suivantes de la démarche. Ainsi, la stratégie syllabique est complètement intégrée dans les consignes de départ sans faire partie des interventions stratégiques privilégiées.

En ce qui concerne la correspondance graphophonologique, tous les résultats indiquent la forte fréquence d'enseignement de cette stratégie, et ce, principalement de la deuxième à la cinquième phase de la démarche analysée. En l'occurrence, les résultats des observations ainsi que des cahiers de planification exposent cette stratégie comme l'une des plus enseignées tout au long de l'année scolaire. Ce résultat confirme certaines études (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Sprenger-Charolles *et al.*, 1997; Sprenger-Charolles *et al.*, 1998; Pelletier et Lasenby, 2007) qui déterminent que les élèves qui débutent en lecture et en écriture adoptent principalement le traitement phonologique. Ainsi, puisque les enseignantes tentent de suivre la progression d'apprentissage de leurs élèves, l'enseignement de la médiation phonologie est très fortement imprégné dans leur pratique en première année du primaire. De plus, les commentaires de l'enseignante Catherine soulignent l'importance de cette stratégie lors de l'apprentissage de la langue écrite : « Je vais dire à l'enfant : *écoute bien le mot. Étire ton mot. Quels sons entends-tu?* [...] C'est sûr que la conscience phonologique est très importante [...] Quand ils étirent les mots pour les écrire, il y a un impact au niveau de la lecture parce qu'ils vont faire la même stratégie pour lire un mot ». Ainsi, cette réflexion sur la phonologie des mots semble contribuer aux impacts positifs de la pratique des orthographes approchées sur les deux compétences du Ministère de l'Éducation (2001) visées par cette étude, soit *Écrire des textes variés* et *Lire des textes variés*. En effet, les résultats de notre recherche vont dans le même sens que la recherche de Dehaene (2007) qui stipule que le traitement phonologique est privilégié pour développer les habiletés littéraires des apprenants. De plus, tel qu'émis par Frost (2001), dès le début de la première année du primaire, des tâches d'orthographes approchées devraient être

effectuées dans le but de soutenir le développement des stratégies phonologiques analytiques. La recherche de Montésinos-Gelet et Morin (2006) souligne également que la pratique des orthographes approchées améliore les habiletés des élèves en ce qui concerne l'extraction phonologique qui relève de la conscience phonologique.

5.1.1.2 Liens avec les notions morphémiques

La stratégie morphogrammique et l'étymologie des mots sont les deux axes des liens avec les notions morphémiques qui peuvent être enseignés lors de la pratique des orthographes approchées en première année du primaire. Dans un premier temps, les résultats des instruments de recherche démontrent que l'enseignement de la stratégie morphogrammique est intégré dans la pratique des orthographes approchées des enseignantes. En effet, la conscience morphologique se développe relativement précocement chez les apprenants (Brissaud *et al.*, 1999; Deacon *et al.*, 2008). En référence aux entrevues, cet enseignement semble s'effectuer par l'introduction graduelle des lettres muettes. À ce sujet, Martine révèle : « Un petit peu plus tard, il y a les lettres muettes; les lettres crochets. Ce qui, avant, ne préoccupait pas les enfants [...] Ils sont plus conscients qu'il y a beaucoup de mots qui ont des lettres muettes et ils sont conscients que ce n'est pas n'importe quelle lettre [...] ». Ainsi, ce commentaire laisse croire que les élèves lexicalisent des lettres muettes en position finale, ce qui facilite l'orthographe de mots contenant des dérivations complexes (Sénéchal, 2000). Pour donner suite aux observations, cette stratégie est toujours résumée lors des consignes de départ où les trois enseignantes illustrent les stratégies orthographiques à l'aide de pictogrammes (deuxième phase). Les interventions s'appuyant sur la stratégie morphogrammique sont relativement présentes lors du retour en grand groupe ou individuellement (quatrième phase), ce qui porte à croire que les enseignantes guident les élèves dans leurs recherches de la norme écrite à l'aide de cette stratégie. De plus, les interventions stratégiques relatives à la stratégie morphogrammique semblent également particulièrement

présentes lors du dévoilement de la norme, ce qui nous amène à penser que les enseignantes confirment le choix orthographique des élèves en privilégiant cette stratégie. De plus, comme le confirme la présente recherche, deux études (Morin, 2004; Parent, 2007) ont démontré l'utilisation de la stratégie morphologique dès la première année du primaire. En effet, ces recherches (Morin, 2004; Parent, 2007) ont démontré que les préoccupations morphogrammiques sont présentes chez les élèves au début de l'enseignement primaire. En effet, Parent (2007) souligne que des morphogrammes sont écrits dans les productions même dans les cas où les élèves ne maîtrisent pas totalement les correspondances graphophonologiques.

Par ailleurs, les résultats des outils de recherche montrent que l'étymologie des mots ne semble pas être une stratégie imprégnée dans la démarche des orthographes approchées en première année du primaire. Telle que présentée dans la recension des écrits par Delguste-Devismes (2006) et Catach (2003), l'étymologie facilite la compréhension de l'orthographe des mots. De plus, l'étymologie des mots ajoute des éléments informatifs considérables et plusieurs éléments doivent être intégrés simultanément, ce qui engendre une forte charge cognitive (Sweller et Chandler, 1994). Cette charge cognitive élevée peut justifier le fait que cette stratégie ne soit pas grandement présentée aux élèves. Par ailleurs, l'étymologie de certains mots ne se vulgarise pas facilement pour les élèves de la première année du primaire. Le manque de connaissances et de formation traitant de l'origine des mots peut expliquer la très faible fréquence d'enseignement de cette stratégie. En effet, la formation universitaire n'offre pas de cours spécifiquement réservés à l'enseignement de l'étymologie des mots. Plusieurs ouvrages documentaires destinés aux élèves du primaire explicitent l'étymologie, notamment le livre de Tyberg (1995), de Prache (2003) et de Duneton (2006).

5.1.1.3 Stratégie logographique

Les résultats des entrevues et des cahiers de planification semblent démontrer que cette stratégie est faiblement intégrée à la pratique des orthographes approchées. Dans le cahier de planification, il faut spécifier qu'aucun objectif du référentiel ne relève cette stratégie orthographique, car il n'avait pas été conçu spécifiquement pour répertorier toutes les stratégies. Certaines nuances doivent également être émises. Tout d'abord, puisque les élèves de la première année accumulent un bagage de mots lexicalisés pendant l'année scolaire (Sprenger-Charolles, *et al.*, 1997), la stratégie logographique peut être de plus en plus étudiée avec ces élèves au fur et à mesure que les élèves approfondissent leur vocabulaire. Par ailleurs, les observations permettent d'analyser les interventions stratégiques s'appuyant sur la stratégie logographique en classe. Ainsi, lors de la seconde et de la troisième observations, cette stratégie est enseignée par deux enseignantes à la quatrième et à la cinquième phases, ce qui laisse croire que les enseignantes s'appuient sur les tentatives des élèves pour les enligner vers la norme orthographique à l'aide de cette stratégie et elles justifient ce choix orthographique au moyen de cette stratégie. Cette liaison des interventions basées sur la stratégie logographique aux essais des élèves peut s'interpréter par le fait que tous les mots ne sont pas des logogrammes et les enseignantes ajustent leur enseignement aux découvertes des élèves. De plus, la stratégie logographique exige l'interaction de nombreux éléments informatifs pour la création de schèmes mentaux; ce qui engendre une lourde charge cognitive pour l'apprenant (Sweller et Chandler, 1994). Par exemple, pour distinguer les logogrammes *ces, ses, sait, sais, s'est, c'est*, les élèves doivent comprendre la nature du mot et le sens de la phrase.

5.1.1.4 Stratégie lexicale

Les trois instruments de recherche montrent que la stratégie lexicale est intégrée à la pratique des orthographes approchées. En effet, l'enseignement de cette stratégie

semble faire partie des stratégies indispensables à cette didactique puisque l'apprenant, n'ayant plus besoin de s'appuyer majoritairement sur la correspondance graphophonologique, peut lexicaliser des mots irréguliers (Frith, 1985). Ainsi, l'enseignante Martine précise : « Les élèves ont tous une banque de mots à apprendre globalement ». En ce qui concerne les observations, dès le début de l'année scolaire, les trois enseignantes semblent avoir intégré cette stratégie lors des explications des consignes de départ (deuxième phase). En effet, la lexicalisation des mots peut s'établir précocement dans le développement orthographique de l'élève (Martinet *et al.*, 2004). De plus, les interventions s'appuyant sur la stratégie lexicale s'effectuent principalement à la quatrième phase, ce qui laisse croire que les enseignantes orientent particulièrement les élèves dans leurs recherches de la norme orthographique à l'aide de la stratégie lexicale. En l'occurrence, les enseignantes ont toutes élaboré des moyens dans leur pratique pour favoriser une banque de mots à lexicaliser (arbre des mots nouveaux, dictionnaire personnalisé pour la classe, mots-étiquettes et autres outils). De plus, ces moyens utilisés par les enseignantes pour les aider à mémoriser les mots vus fréquemment font appels aux stratégies de lecture et aux stratégies orthographiques des élèves. En effet, selon la progression des apprentissages présentée par le MELS (2010), en première année du primaire, l'élève doit maîtriser la reconnaissance instantanée des mots fréquents et utiles qu'ils rencontrent à l'oral et à l'écrit. Cette stratégie de lecture issue de la compétence *Lire des textes variés* est directement associée à la lexicalisation de mots mobilisée lors de l'écriture de mots. Ainsi, les enseignantes de cette recherche ont recours à certaines stratégies appartenant aux deux compétences, soit *Écrire des textes variés* et *Lire des textes variés*, afin d'enseigner de la langue française.

5.1.1.5 Stratégie analogique

Les outils de recherche exposent que la stratégie analogique semble être totalement appropriée dans les stratégies orthographiques à enseigner en première année du

primaire. En effet, tous les instruments (le cahier de planification, l'entrevue et la grille d'observation) illustrent l'enseignement de cette stratégie, et ce, tout au long de l'année scolaire. Ainsi, les résultats confirment ce qu'ont établi Martinet, Valdois et Fayol (2004) au sujet de la compréhension de la stratégie analogique puisque les élèves semblent lier dès le début de l'année scolaire les mots lexicalisés aux nouveaux mots. L'enseignante Julie explicite cette stratégie lors de la pratique des orthographes approchées : « On va utiliser des stratégies comme *Est-ce qu'il y a une partie du mot que je reconnais d'un autre mot?* Donc, on va utiliser les étiquettes du dictionnaire mural qui sont déjà là. *Est-ce que j'ai déjà entendu des mots comme ça?* Alors, on va utiliser autant des stratégies qui sont visuelles qu'auditives ». Cet extrait démontre que les enseignantes s'appuient sur la fréquence des mots explorés par les élèves puisque cette fréquence influence les analogies entre les mots (Martinet *et al.*, 2004). En ce qui a trait aux observations, lors des consignes de départ (deuxième phase), un rappel systématique de cette stratégie est effectué par ces trois enseignantes au début de chaque activité d'orthographes approchées. De plus, lors du retour en grand groupe ou individuellement (quatrième phase), les enseignantes semblent guider les élèves à l'aide de la stratégie analogique. En effet, tel que David (2003a) le suggère, les enseignantes utilisent les connaissances élaborées sur la forme des mots et sur leur configuration interne pour résoudre les problèmes linguistiques posés par l'orthographe du mot.

5.1.1.6 Règle orthographique

Malgré qu'une seule enseignante ait exprimé l'enseignement de règles orthographiques pendant les entrevues, les deux autres instruments de recherche permettent d'émettre que cette stratégie est intégrée dans la pratique des orthographes approchées. En effet, les régularités à l'intérieur du mot peuvent être traitées relativement tôt chez les apprenants (Bear et Templeton, 1998). D'autre part, l'enseignement de règles orthographiques se déroule majoritairement à la quatrième

phase et à la cinquième phase. Ainsi, les enseignantes semblent guider les élèves lors de leurs recherches de la norme et confirmer la révélation de la norme à l'aide d'explications sur les règles orthographiques. Il faut spécifier que les mots sélectionnés pendant l'activité ont une incidence sur la présence ou l'absence de cette stratégie orthographique. Par ailleurs, tel qu'émis par Asselin et McLaughlin (2003), ce sont les règles les plus élémentaires qui se retrouvent dans les erreurs les plus souvent commises. Ainsi, les enseignantes, orientant leurs interventions stratégiques sur les tentatives orthographiques des élèves, enseignent des règles orthographiques que les élèves de première année peuvent plus facilement généraliser aux autres mots de la langue française écrite.

5.1.1.7 Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques

Les entrevues et les observations démontrent que la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques est grandement imprégnée dans les interventions stratégiques des enseignantes. La moyenne des cahiers de planification indique une faible fréquence d'enseignement de cette stratégie puisqu'aucun objectif du référentiel ne vise directement cette stratégie, que d'autres stratégies orthographiques peuvent être privilégiées lors des activités d'orthographe approchées et autres raisons possibles. Par ailleurs, les élèves doivent maîtriser à un certain niveau les stratégies orthographiques mobilisées lors de l'écriture de mots. En effet, selon Perfetti (1997), l'obstacle majeur survient quand l'apprenant est confronté à un mot inconnu. Ainsi, l'utilisation de stratégies orthographiques efficaces peut pallier à ce blocage lors de la vérification. Les interventions concernant la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques se manifestent à la quatrième phase et à la cinquième phase. À la quatrième phase, il est à souligner qu'à la troisième observation, les enseignantes invitent les élèves à lire leurs écrits afin de créer un conflit cognitif entre le mot lu et le mot écrit non normé. L'enseignante guide l'élève dans sa recherche orthographique. Ce soutien

adapté de l'enseignant favorise les apprentissages de l'élève, tel que préconisé par Bruner (1983). Tel qu'émis par Vygotski (1978), cet apprentissage social se fonde sur le dialogue entre l'enseignant et l'élève. De plus, les enseignantes de première année du primaire semblent valider la norme orthographique (cinquième phase) à l'aide de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques.

Toutes ces stratégies orthographiques sont intégrées à des niveaux différents au sein de la pratique des orthographe approchées. En effet, certaines stratégies semblent totalement imprégnées dans cette pratique du français écrit (stratégie relative à la correspondance graphophonologique, stratégie analogique, stratégie de révision des caractéristiques orthographiques) tandis que d'autres sont enseignées à une plus faible fréquence (étymologie des mots, stratégie logographique). Cette triangulation des données relatives aux stratégies orthographiques permet d'approfondir les caractéristiques de la pratique des orthographe approchées liées au modèle d'enseignement stratégique.

5.1.2 La pratique des orthographe approchées selon le modèle d'enseignement stratégique

Les stratégies orthographiques touchées lors de la pratique des orthographe approchées ciblent principalement les stratégies cognitives et métacognitives. Cependant, les stratégies de gestion des ressources et les stratégies socio-affectives sont abordées puisqu'elles influencent également la pratique des orthographe approchées.

Tout d'abord, rappelons que les stratégies cognitives décrites par McKeachie, Pintrich, Lin et Smith (1988) regroupent les stratégies de révision, les stratégies d'élaboration et les stratégies organisationnelles. Ainsi, plusieurs stratégies orthographiques enseignées dans le cadre de la pratique des orthographe approchées

peuvent découler des stratégies cognitives. Par exemple, la stratégie de la révision des caractéristiques orthographiques ainsi que la stratégie lexicale constituent inéluctablement des stratégies cognitives. En effet, ces stratégies orthographiques sont reliées à l'apprentissage et à la lexicalisation des informations écrites pour favoriser une recherche mentale exhaustive des connaissances.

Sur le plan des stratégies métacognitives, les trois enseignantes ont soulevé explicitement ou implicitement les impacts métacognitifs de l'enseignement des stratégies orthographiques lors de la pratique des orthographe approchées. L'enseignante Julie souligne à ce sujet : « [...] quand tu as un processus un petit peu plus métacognitif, l'enfant, au lieu de paniquer devant une difficulté, va avoir tout de suite l'idée de se dire *qu'est-ce que je peux faire?* ». Ainsi, cette stratégie de régulation est sous-jacente au contrôle puisque l'apprenant régule son contrôle de lui-même pour tenter de surmonter les difficultés lors de la réalisation de l'activité (McKeachie *et al.*, 1988). Puis, certaines stratégies orthographiques telles que la stratégie relative à l'enseignement de règles orthographiques et la stratégie analogique nécessitent un traitement de l'information afin de tisser des liens entre les mots. Ainsi, certaines stratégies mobilisées lors de la pratique des orthographe approchées peuvent davantage s'apparenter aux stratégies métacognitives. Par ailleurs, au début de l'année scolaire, la démarche des orthographe approchées se centre sur la norme orthographique de mots ciblés. Graduellement, les interventions traitant des stratégies orthographiques visent le transfert des connaissances dans les situations d'écriture. Ces rétroactions relatives aux habiletés métacognitives modélisant les apprentissages guident les élèves pour développer leur compétence et améliorer leur efficacité (Mathan et Koedinger, 2005). Ainsi, la pratique des orthographe approchées oriente l'utilisation des stratégies orthographiques afin d'outiller les élèves lorsqu'ils sont placés en écriture de mots.

Ensuite, les stratégies de gestion des ressources (McKeachie *et al.*, 1988) peuvent avoir des répercussions sur les apprenants lors de la pratique des orthographe approchées. Rappelons que les stratégies de gestion des ressources englobent la gestion du temps, l'organisation du milieu de travail et le soutien de l'environnement social. Tout d'abord, l'élève doit gérer son temps principalement à la troisième phase de la démarche lorsqu'il exécute ses tentatives d'écriture et vers la fin de l'année scolaire, il doit gérer chaque étape d'une situation d'écriture (planification, écriture, révision). Puis, il doit organiser son lieu d'étude pour optimiser sa réussite (utilisation d'un dictionnaire personnel, de ses mots de vocabulaire, etc.). Ensuite, en ce qui a trait à l'appui de l'environnement social, les échanges avec les pairs favorisent les constructions cognitives des nouveaux apprentissages. De plus, la pratique des orthographe approchées offre un soutien positif à l'élève qui perçoit ses erreurs comme une élaboration du système d'écriture en développement (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les commentaires des trois enseignantes lors des entrevues confirment que la démarche des orthographe approchées ne désire pas cibler les graphies non normées, mais elle veut valoriser les tentatives de l'apprenant dans cette exploration de la langue écrite, tel que décrit dans les principes exposés par Montésinos-Gelet et Morin (2006). L'enseignante Catherine révèle : « C'est très important qu'on explique qu'on leur permet de faire une tentative et qu'après on va leur donner la norme. Souvent, avec les différentes tentatives, ils vont arriver à la norme. C'est ça qui est très intéressant ». Ainsi, ces commentaires portent à croire que ce rapport positif à l'erreur influence directement les apprentissages de l'élève, tel que le précise Brigaudiot (2006).

Finalement, les stratégies socio-affectives (O'Malley *et al.*, 1988) peuvent agir sur les élèves puisqu'ils sont placés à maintes reprises en équipe ou en grand groupe afin d'expliquer leur réflexion sur l'écriture de la norme orthographique. Les observations ont permis de souligner le travail d'équipe des élèves pour discuter de la recherche de la norme orthographique. En effet, dans 80% des observations des

temps 1 et 2, les élèves doivent se consulter au sujet des stratégies orthographiques afin d'atteindre la norme. Ce constat nous amène à penser que les échanges sociaux développent les contenus d'apprentissage, tel que l'a émis Vygotski (1978).

Sachant les caractéristiques de chaque stratégie orthographique lors de la pratique des orthographe approchées, les phases dans lesquelles elles apparaissent principalement et les aspects du modèle stratégique imprégnés dans l'enseignement des orthographe approchées, une description de la progression de ces stratégies durant l'année scolaire détaille cette pratique en première année du primaire.

5.2 PROGRESSION DES STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES La pratique des orthographe approchées répond aux exigences du ministère de l'Éducation (2001) en développant les compétences *Écrire des textes variés* et *Lire des textes variés*. L'élève est amené, au courant de l'année scolaire, à transférer ses nouvelles connaissances orthographiques dans les mots de ses productions écrites. Les stratégies orthographiques enseignées dans le cadre de la démarche des orthographe approchées influencent les stratégies mobilisées par les élèves de la première année du primaire. Les trois instruments de recherche permettent de constater la progression de la pratique enseignante des orthographe approchées où l'enseignement de l'orthographe commence par un travail sur le mot pour ensuite être transposé aux mots d'une phrase et finalement être travaillé lors de l'écriture de mots d'une production écrite.

5.2.1 La progression des stratégies orthographiques selon la didactique de l'orthographe

Tout d'abord, comme le suggèrent les enseignantes lors des entrevues, il est nécessaire d'adapter le contenu de chacune des phases de la démarche des orthographe approchées selon la clientèle d'élèves et en évolution avec les

apprentissages des élèves au cours de l'année scolaire. De plus, les enseignantes ont soulevé la nécessité d'intégrer l'application des stratégies orthographiques lors de l'écriture de mots dans une phrase ou un texte. Ainsi, les enseignantes ont intégré la pratique des orthographe approchées telle qu'elle est vécue au préscolaire. Rappelons que cette première catégorie d'approche didactique se centre sur les activités orthographiques pour que les nouvelles connaissances de l'orthographe soient ultérieurement transférées dans les mots des productions écrites. À l'instar de cette approche, la démarche des orthographe approchées permet de travailler un mot ou des mots isolément pour que l'élève puisse transférer les connaissances orthographiques récemment lexicalisées dans l'écriture des mots des phrases ou de courts textes. De plus, tel que souligné par Allal (1997), puisque cette pratique cible des notions orthographiques séparément du contexte d'écriture d'une phrase ou d'un texte, les éléments orthographiques exigent une plus faible charge cognitive. Par ailleurs, lors des entrevues, les enseignantes ont soulevé que les élèves n'effectuent pas automatiquement ce transfert des nouvelles connaissances acquises dans les situations d'écriture. Ainsi, les trois enseignantes ont intégré la pratique des orthographe approchées dans les activités d'écriture des mots des phrases et subséquemment, dans l'écriture des mots des textes. Cette liaison entre la pratique des orthographe approchées et les situations d'écriture se fonde sur la seconde approche de la didactique de l'orthographe proposée par Allal (1997). En effet, cette deuxième approche didactique insère les stratégies orthographiques à l'intérieur des activités d'écriture. Dès le mois de janvier, les enseignantes structurent la démarche des orthographe approchées pour que les élèves puissent tisser des liens entre les activités d'orthographe approchées appliquées particulièrement au début de l'année scolaire et les situations d'écriture intégrant les stratégies orthographiques. En somme, de septembre à décembre, la démarche des orthographe approchées vise principalement la première approche didactique de l'orthographe centrée sur la norme orthographique séparément des situations d'écriture (Allal, 1997). Dans un second temps, de janvier à la fin de l'année scolaire, la deuxième approche

didactique de l'orthographe oriente la pratique des orthographe approchées puisque les stratégies orthographiques sont enseignées dans les activités d'écriture.

5.2.2 La progression des stratégies orthographiques selon les facettes de l'enseignement-apprentissage

Par la suite, les résultats obtenus peuvent être liés aux quatre facettes de l'enseignement-apprentissage. Tout d'abord, en ce qui a trait à la transposition didactique, les trois dimensions génétiques du contrat didactique sont interprétées par une analyse de la progression des stratégies enseignées. Puisque la *topogenèse* fait référence aux interactions entre l'enseignant et ses élèves (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002), les phases adaptées de la démarche des orthographe approchées en première année du primaire permettent aux élèves de construire leurs connaissances orthographiques à l'aide de dynamiques communicationnelles centrées sur la norme orthographique. L'enseignant n'occupe pas l'unique rôle de transmetteur du savoir. Les interactions constructives s'établissent entre les enseignants et les élèves ainsi qu'entre les élèves de la classe. De plus, certaines étapes sont définies durant l'année scolaire où « [...] il est important d'abord de modéliser la démarche d'écriture afin que les élèves comprennent les attentes de l'enseignant » (Charron *et al.*, 2008, p.99). Ainsi, telle qu'expliquée par les enseignantes lors des entrevues, la démarche en orthographe approchées au début de l'année scolaire est similaire à celle du préscolaire. Par cette modélisation des apprentissages, l'enseignant instaure la démarche, vulgarise les stratégies orthographiques à appliquer et oriente vivement les élèves lors de leurs premières tentatives d'écriture. Au cours de l'année scolaire, lorsque les élèves s'approprient l'organisation de la démarche des orthographe approchées et qu'ils sélectionnent les stratégies orthographiques utiles pour trouver la norme orthographique, ces derniers peuvent davantage interagir entre eux au sujet des stratégies orthographiques et des stratégies relatives à la structure de la phrase. Certaines observations et les

descriptions des cahiers de planification appuient ce constat puisque les élèves peuvent se réunir en petites équipes pour solliciter les interactions et les échanges sur la langue française écrite. Certains élèves peuvent substituer au rôle d'enseignant en guidant les discussions stratégiques. Ainsi, tel que suggéré par Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2008), le processus d'étayage (Bruner, 1983), qui s'avère un soutien temporaire et personnalisé donné à l'apprenant pour le rendre autonome dans une tâche donnée (Lavoie, 2007), s'applique à cette progression de la *topogénèse* dans la pratique des orthographe approchées. D'autre part, lors de la dernière observation où la pratique d'autocorrection des orthographe approchées est en vigueur, l'enseignant reprend sa position d'unique «étayeur». L'implication de l'enseignant joue un rôle majeur en ajustant son enseignement aux besoins cognitifs de chaque élève. Cependant, telle que l'observation de l'enseignante Catherine le démontre, la pratique d'orthographe approchées peut se greffer à des activités didactiques qui exigent l'interaction des pairs.

Par la suite, la *chronogénèse* renvoie à la progression de la production de savoirs à travers le temps. Ainsi, la *chronogénèse* se reflète sous deux angles différents concernant l'adaptation des phases de la démarche des orthographe approchées : les caractéristiques des trois temps et la progression des stratégies orthographiques. Tout d'abord, tel que mentionné dans les entrevues par les trois enseignantes, trois temps didactiques sont déterminés pendant l'année scolaire afin d'approfondir les connaissances orthographiques des élèves de la première année du primaire. Ces clivages temporels comportent des changements dans l'enseignement des stratégies orthographiques. Le premier temps similaire au préscolaire s'insère dans la première approche didactique de l'orthographe qui exige un transfert des connaissances orthographiques (Allal, 1997). De plus, cette période est caractérisée par l'enseignement de la correspondance graphophonologique (45 % de la moyenne des interventions stratégiques) et de la stratégie analogique (24 % de la moyenne des interventions stratégiques) puisque les élèves détiennent peu de connaissances sur le

système alphabétique. L'introduction des notions relatives à la médiation phonologique dès le début des expérimentations en écriture est soulignée dans d'autres études (Guimard, 1993; Sprenger-Charolles *et al.*, 1997; Rittle-Johnson et Siegler, 1999; Martinet *et al.*, 2004). Le deuxième temps renvoie à l'intégration des stratégies orthographiques dans le projet d'écriture de phrases, ce qui fait référence à la seconde approche didactique de l'orthographe (Allal, 1997). Ce temps souligne la forte augmentation (31 %) de la moyenne des interventions liées à la révision des caractéristiques orthographiques (34 % de la moyenne des interventions stratégiques). En effet, le bagage de connaissances orthographiques étant plus important, les élèves sont amenés à lire leurs écrits pour se corriger. Le troisième temps prolonge cet approfondissement des connaissances orthographiques par l'écriture de mots dans de courts textes par les élèves. Ces productions écrites des élèves exigent de la part de l'enseignant des interventions relatives aux mots, à la structure de phrases et à l'organisation cohérente des idées. De plus, la plus forte fréquence de la moyenne des interventions stratégiques vise l'enseignement de la correspondance graphophonologique (26 % de la moyenne des interventions stratégiques). En effet, principalement à la quatrième phase, les élèves lisent leur texte et cette lecture permet de déceler l'omission de lettres, un choix erroné de phonogramme, etc. Ainsi, les phases de la démarche des orthographes approchées s'adaptent vers la fin de l'année scolaire principalement par un contexte d'autocorrection des mots qui ne répondent pas à la norme orthographique.

En second lieu, une progression temporelle des stratégies orthographiques est interprétée par l'analyse des grilles d'observations. Le choix de cet instrument est déterminé par l'exhaustivité des résultats obtenus en intégrant l'ensemble des stratégies orthographiques. Ainsi, les interventions liées à la stratégie syllabique demeurent stables tout au long de l'année scolaire (temps 1 : 5 %; temps 2 : 3 %; temps 3 : 5 %). L'enseignement de la correspondance graphophonologique subit une diminution entre le temps 1 et 2 (temps 1 : 45 %; temps 2 : 18 %) puis on observe

une hausse à la fin de l'année scolaire puisque les enseignantes utilisent cette stratégie lors de la correction (temps 3 : 26 %).

Les interventions traitant de la stratégie morphogrammique semblent relativement stables entre les trois temps de l'année scolaire (temps 1 : 13 %; temps 2 : 6 %; temps 3 : 9 %) selon les mots étudiés. En effet, très tôt dans leur développement, les apprenants explorent les expressions d'une conscience morphogrammique (Brissaud *et al.*, 1999; Gombert, 2002). Cette relative constance peut être interprétée par un perfectionnement progressif des formes d'affixes et des notions morphologiques durant l'instruction primaire tel que suggéré par Varnhagen, McCallum et Burstow (1997). L'étymologie des mots ne semble enseignée qu'au début (à 2 %). Il est à souligner que cet enseignement peut se produire tout au long de l'année, mais à très faible fréquence parce qu'il nécessite des connaissances aiguisées sur la langue française et certaines explications peuvent ajouter une lourdeur cognitive inutile à l'apprenant.

L'enseignement de la stratégie logographique nécessitant certaines connaissances orthographiques n'apparaît qu'au deuxième temps (temps 2 : 10 %; temps 3 : 3 %). Ce résultat peut s'interpréter par le fait que les liens tissés entre les mots pour favoriser le transfert des connaissances logographiques lors de nouvelles situations d'apprentissage (Lefrançois, 2003) exige un lexique de mots qui doit être graduellement élaboré par l'élève. Ainsi, cette progression cognitive de l'élève peut expliquer les interventions enseignantes portant sur les logogrammes seulement à partir de la deuxième observation. De plus, la nature de la production écrite (phrases ou textes) influence l'utilisation des logogrammes par les élèves. En effet, au premier temps, les enseignantes semblent s'appuyer particulièrement sur le principe phonogrammique (Catach, 1945) du système alphabétique lors de la pratique des orthographes approchées (exemple : une enseignante qui présente le trigramme *ein* à partir du mot *peinture*, etc.). Au deuxième temps, la stratégie logographique est plus particulièrement enseignée parce que l'écriture de phrases exige la compréhension

de plusieurs logogrammes. Toutefois, au troisième temps, l'augmentation du nombre de mots semble dissoudre l'attention portée à la stratégie logographique. Les mots outils étant plus fréquemment utilisés que les noms des logogrammes, les enseignantes privilégient d'autres interventions stratégiques.

La fréquence d'enseignement de la stratégie lexicale double entre le premier et le deuxième temps pour se stabiliser par la suite (temps 1 : 6 %; temps 2 : 12 %; temps 3 : 13 %), ce qui porte à croire que la pratique des orthographe approchées en première année coïncide avec le modèle de Seymour (2008). En effet, une fois les procédures de fondation intégrées, le lexique orthographique se développe vers l'âge de 7 ans. Ainsi, les élèves de la première année peuvent établir leur procédure de fondation particulièrement au temps 1 pour mieux lexicaliser les mots aux deux autres temps de l'année scolaire.

Toutefois, on note une diminution des interventions relatives à la stratégie analogique entre le premier temps de l'année scolaire et les deux suivants (temps 1 : 24 %; temps 2 : 7 %; temps 3 : 6 %), ce qui laisse croire que cette stratégie permet d'établir facilement des liens entre les mots, mais l'enseignement d'autres stratégies diminue la fréquence de celle-ci.

L'enseignement de règles orthographiques subit une croissance tout au long de l'année (temps 1 : 4 %; temps 2 : 10 %; temps 3 : 13 %). Puisque les régularités orthographiques peuvent être généralisées à plusieurs mots (ex. : remplacer le *n* par un *m* devant le *p* et le *b*), l'élaboration de schèmes mentaux est nécessaire, ce qui en découle également une lourde charge cognitive (Sweller et Chandler, 1994). Ce qui laisse croire que l'enseignement de règles orthographiques augmente avec le temps à la suite de la maîtrise de stratégies plus élémentaires telles que la correspondance graphophonologique ou la stratégie lexicale.

Les interventions concernant la stratégie de révision des caractéristiques augmentent entre le temps 1 (3 %) et le temps 2 (34 %) par l'application d'une correction complète au temps 2. Au temps 3, ces interventions diminuent au dernier temps (23 %) puisque d'autres stratégies sont privilégiées lors de la correction.

Ainsi, chaque enseignement d'une stratégie orthographique suit le développement orthographique des élèves. Les interventions forment une certaine continuité pour diversifier les stratégies d'écriture en suivant la progression des apprentissages des élèves.

Finalement, la *mésogenèse* correspond à l'aménagement des objets de savoir par l'interaction entre l'enseignant et les élèves (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). Ainsi, les phases de la démarche des orthographes approchées, pouvant s'ajuster aux besoins de l'élève de première année, se définissent comme un dispositif de travail. Certaines précisions peuvent être expliquées pour éclaircir cette progression de ce dispositif de travail, soit la démarche des orthographes approchées (Charron *et al.*, 2008). Ainsi, lors du temps 1, les six phases de la démarche restent intactes puisque la pratique d'orthographes approchées s'inscrit dans la première approche didactique de l'orthographe (Allal, 1997) et les échanges se centrent principalement sur l'orthographe d'un mot. Lors des temps 2 et 3, certains changements apparaissent. À la première phase de la démarche du temps 3, le contexte d'écriture peut cibler les mots d'une production écrite. À la deuxième phase, les observations démontrent l'importance du rappel des stratégies orthographiques aux élèves, des stratégies qui s'appliquent à la structure d'une phrase (signes de ponctuation, blancs graphiques, etc.) et à l'organisation des idées d'un texte. À la troisième phase, les élèves peuvent davantage échanger sur les stratégies orthographiques expliquées en classe. De plus, les élèves peuvent se référer à leurs outils de corrections (dictionnaire de classe, dictionnaire mural, etc.) pour appliquer la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques. À la

quatrième phase, si l'échange de stratégies réunit uniquement l'enseignant et l'élève, le retour s'avère personnalisé pour émettre des rétroactions au niveau des mots orthographiés dans la phrase ou le texte. Il est à souligner que l'apprenant peut tisser des liens entre les mots et le sens de la phrase ou des phrases du texte (stratégie logographique et règle orthographique). À la cinquième phase, l'enseignant peut expliquer l'orthographe d'un mot à l'aide de stratégies orthographiques diverses et parfois complexes (ex. : stratégie morphogrammique, stratégie logographique). De plus, des stratégies s'appliquant à la phrase ou à l'organisation du texte peuvent également être soulevées pour guider l'élève dans ses explorations de la langue écrite. La sixième phase demeure identique à celle présente au préscolaire. Ainsi, la démarche demeure identique tout au long de l'année scolaire, mais elle est vécue différemment selon les trois temps déterminés. Ces ajustements à l'intérieur des phases de la démarche des orthographes approchées nous amènent à croire que cette pratique suit le développement orthographique de l'élève en fonction de son appropriation des stratégies orthographiques.

Puis, une autre facette du processus enseignement-apprentissage, soit la contextualisation, peut être liée à la pratique des orthographes approchées en première année du primaire. En premier lieu, au temps 1 de l'année scolaire, les mots sont travaillés en dehors du contexte d'écriture de phrases ou de textes, ce qui exige un transfert des connaissances orthographiques de la part des élèves. Puis, un travail est effectué par les enseignantes pour faciliter le transfert des connaissances structurelles et des régularités de la langue française écrite. Toutefois, au temps 2, les stratégies orthographiques sont intégrées au contexte d'écriture d'une phrase ou d'un texte. Ce qui nous porte à croire que l'élève associe immédiatement les connaissances orthographiques acquises à un contexte significatif qui donne du sens à ses apprentissages, tel que recommandé par le ministère de l'Éducation (2001). Il appert que les connaissances acquises pendant cette première année d'enseignement formel approfondissent certains aspects de l'écriture au travers de la pratique des

orthographe approchées. Cette contextualisation consolidée exige l'application des stratégies orthographiques de la part des élèves aux mots de leur texte personnalisé.

Ensuite, la charge cognitive renvoie à l'élaboration de schèmes mentaux à la suite d'interactions traitant les informations emmagasinées par les apprenants. Ainsi, au temps 1 de l'année scolaire, l'apprentissage des mots dissociés du contexte d'écriture d'une phrase ou d'un texte devrait engendrer une charge cognitive moins lourde puisque les informations orthographiques sont traitées isolément du contexte d'écriture. Plus tard, lorsque les élèves sont placés dans un contexte d'écriture de phrases ou de textes individuels, la contextualisation du savoir orthographique ajoute une complexité à la maîtrise de l'orthographe, ce qui en résulte une lourde charge cognitive. Il est à souligner que dès le mois de janvier, les enseignantes introduisent les stratégies s'appliquant à la structure de phrases tout en poursuivant l'enseignement des stratégies orthographiques. Le temps 2 exige alors l'assimilation des éléments relatifs à la phrase, ce qui augmente la charge cognitive des élèves. Par la pratique d'écriture de phrases, l'élève résout les problèmes linguistiques rencontrés et il s'approprie graduellement l'objet d'apprentissage. L'acquisition des schémas mentaux diminue graduellement cette charge cognitive. Cependant, l'écriture de courtes productions écrites lorsque les élèves entament le temps 3 sollicite la création de nouveaux schèmes mentaux, ce qui augmente à nouveau la charge cognitive des élèves. Toutefois, plus les élèves s'accoutument à écrire de courts textes, plus les connaissances en langue française écrite sont approfondies et intégrées pour progressivement réduire la charge cognitive des élèves.

Finalement, la quatrième facette du processus enseignement-apprentissage, soit les régulations, relève du processus de restructuration interne provoquée par les interactions entre l'enseignant et les élèves ou entre les pairs (Allal, 1997). Dans la pratique des orthographe approchées en première année, les régulations de l'élève peuvent varier en fonction du temps de l'année scolaire. Au temps 1, puisque

l'enseignant modélise la pratique des orthographe approchées, le processus de reconstruction devrait se réaliser graduellement. L'élève apprend à autoréguler les stratégies orthographiques enseignées lors de la démarche des orthographe approchées. Lorsque les élèves sont réunis en équipe pour échanger sur les stratégies orthographiques, un travail de régulations s'opère lors de ces interactions sociales. Ainsi, les échanges entre l'enseignant et l'élève tentent de contribuer à la gestion de la régulation interne de l'élève pour graduellement être influencés par les interactions entre les pairs. Au temps 2, ces régulations entre l'enseignant et l'élève ainsi qu'entre les élèves de la classe se poursuivent. Finalement, au temps 3, la gestion autorégulée des activités d'écriture des mots de textes s'effectue individuellement dans le cas où les interactions visent l'élève et le matériel didactique d'autocorrection. En effet, tel que décrit à la suite des entrevues semi-dirigées, les enseignantes ont construit une feuille de révision où l'élève fait des tentatives pour trouver la norme orthographique. Tout au long de l'année scolaire, les élèves peuvent appliquer les opérations de régulation par une anticipation (ex. : l'élève organise ses idées stratégiques pour l'écriture des mots), par un contrôle (ex. : lecture du mot écrit pour s'assurer de sa bonne orthographe) et par un ajustement (ex. : modification possible d'un graphème à la suite des interventions stratégiques de l'enseignant) (Allal et Saada-Robert, 1992). Ces changements de contextes didactiques sollicitent les habiletés d'autorégulation.

Cette progression des stratégies orthographiques dans le processus d'enseignement-apprentissage peut situer l'enseignant au niveau des points de repère pertinents à la compréhension du développement orthographique de l'élève.

5.2.3 Les points de repère dans la progression des stratégies orthographiques

Certains points de repère se sont dégagés lors des entrevues et les résultats des autres instruments de recherche ont complété les commentaires émis pour déterminer la

progression des stratégies orthographiques enseignées aux élèves afin de suivre leur progression cognitive.

Tout d'abord, le modèle de Seymour (1997) émet que la conscience phonologique commence par une segmentation phonémique pour s'orienter vers une segmentation syllabique. Toutefois, il est à souligner que les pratiques enseignantes influencent les apprentissages des élèves. Dans le cadre de cette recherche, la stratégie syllabique enseignée en classe consiste à faire segmenter les mots en syllabes pour faciliter l'extraction syllabique sur de plus petites unités. Il en découle que les élèves peuvent segmenter les mots dès le début de l'année scolaire puisque les enseignantes leur expliquent cette stratégie très tôt dans leur parcours scolaire. Il faut également souligner que les élèves sont influencés par leurs pairs lors de discussions relatives à la norme orthographiques. En effet, la pratique des orthographe approchées s'est concrétisée sur les assises du courant socioconstructiviste (Vygotski, 1997). Les échanges sur la langue entre les élèves et l'enseignant engendrent une analyse métalinguistique chez l'apprenant. Des conflits socio-cognitifs peuvent inciter des échanges constructifs afin de s'approcher le plus précisément de la norme orthographique. Cette situation d'enseignement permet aux élèves de se confronter à leurs connaissances antérieures en étant guidés par l'enseignant. Cette confrontation génère des informations riches aux connaissances des élèves. Selon Cogis et Ros (2003), par ces discussions et ces confrontations, les élèves comprennent comment orienter leur raisonnement dans la construction de leur savoir orthographique une fois qu'ils sont laissés à eux-mêmes. Ainsi, la pratique des orthographe approchées découle directement de la conception éducationnelle de Vygotski (1997).

Ensuite, la pratique des orthographe approchées s'imprègne des dernières découvertes scientifiques par l'enseignement de la correspondance graphophonologique dès le début de la première année du primaire. Cette stratégie fondée sur l'association entre le phonème et le phonogramme semble marquer la

base sur laquelle d'autres stratégies orthographiques se développeront. En effet, selon Dehaene (2007), la reconnaissance globale des mots ne serait pas privilégiée dans l'enseignement littéraire. Ainsi, la pratique des orthographes approchées s'orientant vers le traitement phonologique n'engage pas l'élève dans un apprentissage par la photographie des mots, mais il l'amène plutôt à segmenter les mots en phonèmes à l'aide d'une correspondance graphophonologique. Il faut souligner que la fréquence des mots étudiés peut mener à la lexicalisation des mots. Par ailleurs, puisque les enseignantes introduisent les élèves de la première année du primaire à la médiation phonologique lors de la pratique des orthographes approchées, cette correspondance graphophonologique agit comme stimulateur pour les autres stratégies orthographiques. Ce constat confirme l'importance de la procédure phonologique lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996; Sprenger-Charolles *et al.*, 1997; Martinet *et al.*, 2004; Pelletier et Lasenby, 2007). Puis, cette didactique de la langue écrite respecte, à un certain niveau, les modèles développementaux (Gentry, 1982; Frith, 1985; Ferreiro, 1988; Bear et Templeton, 1998) ainsi que le modèle de fondation duale de Seymour (1997; 2008) relativement à l'association entre le phonème et le phonogramme dès le commencement des premiers apprentissages. Une des caractéristiques majeures des modèles développementaux se centre sur les correspondances graphophonologiques dès le début des explorations de l'écriture. D'un autre côté, le modèle interactif présenté par Seymour (1997; 2008) souligne l'impact considérable de l'extraction phonémique lors de la procédure de décodage alphabétique durant les premiers apprentissages de l'écriture. Rappelons que, dans le modèle de Seymour (2008), une fois la connaissance des graphèmes et des phonèmes maîtrisée, la procédure logographique et le décodage alphabétique sont amorcés. Ces trois procédures forment la fondation de ce système. Ainsi, vers l'âge de 7 ans, le système orthographique se développe pleinement grâce à l'établissement des fondations d'assises. Puisque les élèves de la première année du primaire sont âgés approximativement de 6 ans et 7 ans, cette délimitation de l'âge chronologique

identifiée par Seymour (2008) concorde avec les résultats obtenus dans cette recherche puisque la stratégie phonologique est enseignée avant la stratégie lexicale de l'élève d'après les entrevues. Ainsi, l'enseignement des orthographes approchées qui a comme assise le courant socioconstructiviste (Vygotski, 1997) met en valeur l'influence de l'enseignant et des pairs lors de la construction des connaissances. Cet apport collectif encouragé par les activités d'orthographes approchées semble s'orienter vers les mêmes conclusions que Seymour (2008), c'est-à-dire que l'élaboration des concepts orthographiques commence par l'application de la stratégie phonologique et la stratégie lexicale s'enseigne ultérieurement.

De plus, les résultats des observations indiquent une augmentation moyenne pendant l'année scolaire de la stratégie lexicale. Ainsi, l'enseignement de stratégie lexicale ainsi que la fréquence des mots étudiés peut influencer l'adoption de cette stratégie par les élèves. Ceux-ci semblent augmenter leur bagage de mots lexicalisés durant l'année scolaire pour ainsi appliquer avec plus d'aisance cette stratégie à la suite des interventions stratégiques. Cette constatation concorde avec les résultats obtenus d'autres recherches (Sprenger-Charolles *et al.*, 1997; Martinet, *et al.*, 2004; Parent, 2007) émettant que les élèves ont de plus en plus recours à la stratégie lexicale avec le temps puisque l'élève mémorise de plus en plus de mots. De plus, cette stratégie se développerait davantage à la suite de l'appropriation de la correspondance graphophonologique tel que le modèle développemental de Frith (1985) et le modèle de Seymour (2008) la décrivent. Cependant, puisque le modèle de Frith (1985) cerne une rupture entre les stades et que ces stratégies sont enseignées tout au long de l'année scolaire à des fréquences variables, l'enseignement de la stratégie lexicale respecte précisément le modèle de Seymour (2008). D'autre part, tel que le suggère le modèle de fondation de Seymour (2008), le lexique orthographique se développe

par la procédure logographique⁸, et ce, vers l'âge de 7 ans. En effet, selon certaines recherches (Sprenger-Charolles *et al.*, 2003; Seymour, 2008), le traitement lexical est déjà enclenché lors de la première année du primaire. Les élèves de la première année étant âgés de 6-7 ans, ce modèle confirme l'enseignement de la stratégie lexicale fortement implantée au sein des trois classes de première année par le dictionnaire de classe, les mots-étiquettes et autres moyens de lexicaliser les mots.

Tel que le suggère David (2003a), les connaissances lexicalisées des mots peuvent faciliter la résolution d'autres problèmes linguistiques. Ainsi, les résultats des grilles d'observation montrent que l'enseignement de la stratégie analogique commence à une forte fréquence (24 %) au début de l'année scolaire et se poursuit tout au long de cette même année. Ces observations confirment que, dès le début de leur scolarisation, les élèves du primaire peuvent établir des analogies entre les mots déjà vus en classe (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Par ailleurs, ces résultats contrastent des modèles développementaux qui décrivent que l'élève n'établit pas d'analogies avant de maîtriser la structure de la langue écrite. Puisque l'enseignement de la langue écrite influence les apprentissages orthographiques des élèves, les découvertes relatives à la stratégie analogique confirment la recherche de Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier (1999) qui détermine que le traitement analogique est atteint précocement dans le développement orthographique.

De plus, des stratégies morphogrammiques sont enseignées aux élèves de la première année. La pratique des orthographes approchées semble contraster des modèles développementaux (Gentry, 1982; Frith, 1985; Ferreiro, 1988; Bear et Templeton, 1998) par l'enseignement de stratégies morphogrammiques dès le début des apprentissages formels par les élèves. D'autre part, le modèle de fondation duale

⁸ Contrairement au modèle de Frith (1985), la procédure logographique demeure une image du mot imprégnée dans la mémoire de l'apprenant qui respecte les caractéristiques internes du mot.

de Seymour (2008) peut s'appliquer à la pratique des orthographe approchées par l'enseignement de la stratégie morphogrammique au début de l'enseignement primaire. Rappelons que, selon Seymour (2008), l'élève doit maîtriser le cadre orthographique pour atteindre les capacités morphologiques des mots et le lexique orthographique influence le cadre morphologique. D'autre part, les entrevues confirment que l'enseignement de cette stratégie apparaît explicitement plus tardivement, à la suite de la stratégie lexicale. Puisque cette succession demeure flexible dans l'apparition de ces procédures et que c'est vers l'âge de 7 ans que l'apprenant développe son système orthographique, cela explique que les interventions stratégiques concernant les liens morphologiques des mots sont considérées en classe tout au long de l'année scolaire. Cela nous porte à croire que l'enseignement de la stratégie morphologique retrouve des similitudes dans le modèle interactif de Seymour (2008).

Puis, on observe une progression des interventions enseignantes s'appuyant sur la stratégie logographique lors de la pratique des orthographe approchées. Puisque la fréquence des formes homophoniques influence la maîtrise de cette stratégie (McNicoll et Roy, 1985), les élèves de première année doivent être familiarisés à un certain bagage de mots pour analyser correctement les logogrammes. De plus, par l'accumulation de connaissances langagières et le développement d'un jugement linguistique, les apprenants peuvent améliorer leur compréhension des différentes formes logographiques (McNicoll et Roy, 1985). Ainsi, un enseignement plus systématique de cette stratégie s'effectue lorsque l'élève a acquis davantage de connaissances sur la langue française écrite, soit plus tardivement dans son cheminement scolaire.

Ensuite, l'enseignement de règles orthographiques subit une croissance durant l'année scolaire d'après les observations. Selon Pacton, Fayol et Perruchet (2002), les préoccupations relatives aux régularités orthographiques apparaissent plus

précocement dans le développement littéraire de l'apprenant que le suggère Frith (1985), c'est-à-dire à la dernière phase de son modèle. Ainsi, cette explication éclaire la présence de cet enseignement dès le début de l'année scolaire. Toutefois, puisque les interventions relatives aux règles orthographiques augmentent pendant l'année scolaire, les enseignantes semblent développer cette stratégie puisque les élèves maîtrisent de plus en plus des stratégies orthographiques de base telles que la correspondance graphophonologique et la stratégie lexicale. D'après les modèles développementaux de Gentry (1982), Frith (1985) et Bear et Templeton (1998), l'apprenant commence par maîtriser les bases de la norme orthographique avant d'appliquer ses règles. En effet, l'enseignement de la correspondance graphophonologique ainsi que l'enseignement de connaissances orthographiques influencent la compréhension des règles orthographiques par les élèves.

Finalement, d'après les observations, la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques s'implante définitivement dans les stratégies privilégiées des enseignantes vers le milieu de l'année scolaire. Ainsi, les stratégies orthographiques développées et appliquées lors de l'écriture de mots, la vérification de la norme orthographique peut s'effectuer à l'aide de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques avec une plus grande efficacité (Alamargot et Chanquoy, 2002). Cela explique l'introduction de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques plus tardivement dans l'année scolaire.

Pour résumer, les élèves semblent segmenter systématiquement les mots en syllabes dès le début de l'année scolaire. Ainsi, la stratégie syllabique semble faire partie des stratégies d'assise à l'enseignement de l'orthographe. L'influence des enseignants en ce qui concerne la mobilisation de cette stratégie par les élèves doit être prise en considération. La correspondance graphophonologique est également présente dans les stratégies privilégiées dès le début de l'année scolaire. En effet, tel que le suggèrent Sprenger-Charolles, Siegel et Bonnet (1998), les apprenants privilégient la

stratégie relative à la correspondance graphophonologique lorsqu'ils expérimentent la langue française. Ainsi, puisque la pratique des orthographe approchées respecte les principes du courant socioconstructiviste, l'enseignement des pairs et des enseignants peut avoir un fort impact pour la mobilisation de cette stratégie. Puis, lorsque les élèves peuvent écrire les mots phonétiquement, certains mots peuvent être lexicalisés à l'aide des mots-étiquettes, du dictionnaire de classe, de lectures fréquentes de mots et d'autres moyens de mémorisation. Une fois certains mots emmagasinés en mémoire, des liens peuvent être tissés entre les mots pour l'enseignement des analogies. Les enseignantes semblent introduire l'enseignement de la stratégie analogique à la suite de la stratégie lexicale selon les entrevues. Ainsi, les élèves peuvent dégager des associations entre les mots une fois que ceux-ci sont mémorisés ou étudiés en classe. Par l'établissement de connexions entre les mots, les explications concernant les dérivations de mots de leur radical peuvent être soulevées. Des notions morphémiques sont progressivement enseignées pendant l'année scolaire. Cet enseignement morphogrammique semble se traduire par un perfectionnement régulier des formes d'affixes et des connaissances morphologiques (Varnhagen *et al.*, 1997). L'enseignement de la stratégie logographique, de la règle orthographique ainsi que de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques apparaissent plus tardivement puisque l'apprenant semble devoir maîtriser certaines connaissances orthographiques fondamentales avant de développer ces stratégies.

CONCLUSION

Considérant tous les moyens que le MELS déploie pour soutenir les élèves québécois dans les domaines de la lecture et de l'écriture, cette recherche tente de comprendre certains aspects linguistiques problématiques et de répondre aux présentes préoccupations. Ce projet s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste (Vygotski, 1997) puisque l'enseignant soutient l'élève dans son développement orthographique par une interaction aidante.

Depuis les dernières années, à la fin du primaire, le taux de réussite en écriture des élèves québécois a diminué, notamment en orthographe d'usage et grammaticale. Un accroissement du nombre d'élèves qui effectuent plus de 10 % d'erreurs orthographiques est souligné dans leurs productions écrites. Le MELS émet le besoin d'approfondir les réflexions sur l'enseignement de l'orthographe (MELS, 2006).

La norme indique la forme sociale du système codé. Cette norme est créée par les individus afin de répondre à leurs besoins collectifs (Sautot, 2003). La mémorisation de listes de mots, la didactique des régularités et des règles orthographiques ainsi que la dictée de production de mots constituent les principales pratiques orthographiques. Cette pratique consiste à offrir des situations d'écriture pour que les élèves essaient d'orthographier les mots sans modèle référentiel. Les connaissances du système alphabétique des élèves servent d'assise pour développer leurs compétences orthographiques (Jaffré *et al.*, 1999). Lorsque les élèves orthographient des mots, plusieurs stratégies sont appliquées afin d'atteindre la norme orthographique. En première année du primaire, les élèves utilisent en moyenne trois stratégies pour compléter l'orthographe d'un mot. Une progression dans l'enseignement des stratégies orthographiques par les élèves du premier cycle

du primaire est soulignée (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Il appert que la pratique des orthographes approchées favorise le développement orthographique des élèves (Rieben *et al.*, 2005; Charron, 2006; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Saulnier-Beaupré, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

À la suite de cette recension des écrits, trois enseignantes de première année du primaire ont accepté de pratiquer les orthographes approchées dans leur classe de première année du primaire. Afin de détailler leur pratique enseignante, ces trois enseignantes devaient noter les activités liées à la pratique des orthographes approchées dans leur cahier de planification durant l'année scolaire 2007-2008. De plus, une entrevue est effectuée à la fin de cette année scolaire afin d'illustrer les principales conclusions que les enseignantes ont remarqué sur leurs ajustements des phases de la démarche des orthographes approchées. Finalement, à la suite des commentaires émis par les enseignantes, une progression des stratégies enseignées s'est fortement dégagée. Pour compléter les informations et effectuer une triangulation de données, trois observations en classe sont planifiées en fonction des périodes de l'année scolaire soulevées par les enseignantes où elles ont noté des changements dans leur pratique. Des analyses qualitatives servent à traiter les données recueillies.

Globalement, la démarche des orthographes approchées peut être adaptée en première année du primaire et notamment, en approfondissant l'enseignement des stratégies orthographiques. D'après le premier objectif qui veut décrire les stratégies orthographiques enseignées en première année du primaire, toutes les stratégies recensées sont enseignées par les trois enseignantes, mais à des fréquences variables. L'entrevue et le cahier de planification ont relevé l'enseignement prédominant de la correspondance graphophonologique en première année du primaire. La stratégie lexicale, la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques, la stratégie syllabique et la stratégie morphogrammique se sont également démarquées des

autres stratégies en ce qui concerne ces deux instruments de recherche. La moyenne des stratégies orthographiques observées fait ressortir des stratégies enseignées pour chaque phase de la démarche des orthographes approchées (la fréquence de la stratégie excède 20% de l'ensemble des interventions selon chaque observation). Ainsi, à la première phase, la correspondance graphophonologique et la stratégie analogique forment les deux principales stratégies enseignées. À la deuxième phase, la correspondance graphophonologique, la stratégie morphogrammique et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques constituent les stratégies privilégiées. La troisième phase englobe principalement la correspondance graphophonologique, la stratégie analogique et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques. À la quatrième phase, la correspondance graphophonologique, la stratégie analogique et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques sont les stratégies les plus enseignées. La correspondance graphophonologique, la stratégie morphogrammique, la stratégie logographique, la stratégie lexicale et l'enseignement des règles orthographiques composent les interventions stratégiques privilégiées à la cinquième phase.

Par la suite, le deuxième objectif, soit de décrire la progression des stratégies enseignées durant l'année scolaire dans un contexte d'enseignement des orthographes approchées par des enseignantes de première année du primaire, a été examiné sous plusieurs angles. Ainsi, les enseignantes introduisent la démarche des orthographes approchées par l'écriture d'un ou de quelques mots. Puis, dès janvier, les élèves approfondissent leurs connaissances orthographiques en composant des phrases. Finalement, vers la fin de l'année scolaire, la pratique des orthographes approchées peut s'adapter au développement cognitif de l'élève par une démarche d'autocorrection des mots des productions écrites. Ainsi, graduellement, les élèves peuvent améliorer leurs compétences *Écrire des textes variés* et *Lire des textes variés* du ministère de l'Éducation (2001). De plus, la progression de l'enseignement des stratégies orthographiques offre l'établissement de points de repère intéressants

au développement orthographique des élèves francophones. Ainsi, la stratégie syllabique est introduite dès le début de l'année scolaire. La stratégie relative à la correspondance graphophonologique constitue la principale stratégie enseignée tout au long de l'année scolaire. Puis, une fois que les élèves maîtrisent de plus en plus la médiation phonologique lors de l'écriture de mots, la stratégie lexicale se démarque des autres stratégies parce que les élèves peuvent davantage s'y référer à l'aide des divers moyens implantés par les enseignantes tels que le dictionnaire de classe, le dictionnaire mural, etc. Il est également à souligner que les mots lexicalisés peuvent être liés à d'autres mots, ce qui amène l'enseignement de la stratégie analogique. La stratégie morphogrammique est relevée tout au long de l'année scolaire. L'enseignement de la stratégie logographique et de règles orthographiques apparaissent particulièrement vers le milieu de l'année scolaire puisque les élèves doivent maîtriser les bases des connaissances orthographiques avant de développer ces stratégies. Les interventions relatives à la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques sont de plus en plus présentes pendant l'année scolaire afin d'amener les élèves à s'autocorriger. Par ailleurs, ces points de repère ciblés dans le développement des stratégies orthographiques trouvent certaines similitudes dans le modèle de fondation duale de Seymour (2008), notamment en ce qui concerne la stratégie relative à la correspondance graphophonologique, la stratégie lexicale et la stratégie morphogrammique.

Ces découvertes scientifiques peuvent engendrer certaines répercussions dans le domaine de l'éducation de la langue française écrite. Tout d'abord, la formation universitaire en enseignement primaire peut s'orienter vers un enseignement exhaustif du développement orthographique des élèves et des stratégies orthographiques à enseigner pour mieux soutenir les apprenants dans leurs explorations de l'écriture française. En effet, très peu de cours universitaires ont la visée de documenter les étudiants sur la progression orthographique des élèves et des pratiques enseignantes efficaces pour les encadrer. De plus, la langue française

détenant des caractéristiques singulières et se différenciant d'autres langues, ces découvertes permettent d'approfondir l'enseignement du français dans les écoles primaires du Québec. En effet, dans cette étude, les stratégies orthographiques en français ont pu être détaillées dans le cadre d'un enseignement formel du primaire. De plus, cette recherche situe au moyen de points de repère stratégiques la progression enseignante pour soutenir les élèves dans leur développement orthographique. Finalement, cette recherche permet de mieux explorer les facettes de la pratique des orthographes approchées au primaire puisque les recherches sur le sujet se centrent particulièrement au préscolaire.

Lors de la réalisation de cette étude, certaines limites doivent être soulignées pour mieux comprendre les biais de cette recherche. Tout d'abord, le cahier de planification n'a pas été conçu pour cibler spécifiquement les stratégies enseignées. Ainsi, les enseignantes n'ont pas explicité les stratégies orthographiques enseignées pour chaque activité notée dans leur cahier de planification. De plus, certaines stratégies peuvent difficilement être jumelées aux objectifs préétablis du référentiel. Ainsi, l'inférence des stratégies orthographiques enseignées à partir de la description des activités peut engendrer des erreurs d'interprétation de la part de la chercheuse.

Par ailleurs, lors du classement des stratégies enseignées ainsi que lors des observations, l'enseignement de la stratégie lexicale peut être critiqué sur plusieurs aspects. Tout d'abord, pour qu'une stratégie lexicale soit appliquée, il faut que l'élève ait lexicalisé le mot. L'effet de fréquence a une incidence significative sur la mémorisation du mot par l'élève dès la première année du primaire (Martinet *et al.*, 2004). Ainsi, l'enseignante peut souligner que le mot a déjà été étudié dans les semaines précédentes ou que ce mot est intégré dans les mots-étiquettes de la classe. Cependant, ce mot peut être lexicalisé au niveau de la lecture puisque l'enfant peut repérer ce mot dans son vocabulaire de la semaine ou sur le mur de la classe regroupant tous les mots-étiquettes, sans nécessairement l'avoir intégré dans son

lexique mental au niveau de l'écriture. De plus, certains élèves peuvent se servir adéquatément de leur outil sans être en mesure d'écrire correctement le mot puisqu'ils ne l'ont pas emmagasiné minimalement. À titre d'exemple, une élève tente de transcrire le mot *fait*. À la suite de l'intervention de son enseignante qui lui demande de se référer aux mots-étiquettes (stratégie lexicale), l'élève est incapable de reconnaître le mot puisqu'elle lit le mot en prononçant *fa*. Ainsi, par le biais des mots-étiquettes, l'enseignante amène les élèves à lexicaliser des mots qu'ils peuvent écrire fréquemment.

Puis, le nombre restreint d'enseignantes qui ont accepté volontairement de participer à ce projet de recherche réduit la diversité des résultats. En effet, de nombreuses similarités se dressent entre ces trois enseignantes. Ces ressemblances s'expliquent par plusieurs raisons. Tout d'abord, le fait que les enseignantes ont accepté volontairement peut avoir un impact positif sur cette recherche. De plus, ces trois enseignantes ont suivi la même formation. Ensuite, elles se sont concertées tout au long de l'année scolaire pour adapter la pratique des orthographe approchées à la progression académique des élèves de la première année du primaire. Finalement, deux des trois enseignantes travaillent conjointement dans la même école et animent couramment des activités d'orthographe approchées en décloisonnant leur classe respective. Toutefois, certaines nuances doivent être soulignées pour tous les aspects de ce même problème. En premier lieu, cette formation octroyée aux trois enseignantes permet d'uniformiser les résultats puisqu'elles s'accordent sur la même vision de la pratique des orthographe approchées et elles ont toutes la même expérience dans cette nouvelle didactique du français écrit. De plus, les discussions au sujet de l'adaptation des phases de la démarche ont permis de mieux approfondir le sujet et d'apporter des idées stimulantes sur la question. Enfin, le travail d'équipe réunissant les deux enseignantes de la même école a permis de multiplier les échanges au quotidien pour développer une perception commune de cette adaptation des phases de la démarche des orthographe approchées. Ainsi, cette limite du

nombre réduit d'enseignantes qui partagent certaines similitudes doit être considérée dans sa globalité et non sous un seul angle.

Par ailleurs, en ce qui concerne les perspectives futures, puisque les phases de la démarche des orthographe approchées peuvent s'adapter au développement orthographique des élèves de la première année du primaire en approfondissant l'enseignement explicite des stratégies d'écriture, il serait intéressant de poursuivre ces études à caractère développemental en ajustant progressivement cette didactique de l'orthographe aux niveaux académiques suivants. En effet, les élèves de degrés supérieurs du primaire maîtrisent un nombre croissant de connaissances relatives à la norme orthographique. De plus, il serait intéressant de décrire la progression des stratégies orthographiques enseignées pour chaque année scolaire ultérieure à la première année primaire.

Les recherches futures peuvent s'orienter selon le rapport du MELS portant sur le renouveau pédagogique (MELS, 2006). En effet, le MELS a soulevé la nécessité de trouver des solutions à la détérioration des résultats en orthographe d'usage et grammaticale des élèves achevant leur primaire. Il est mentionné dans ce bilan final qu'il pourrait en découler une comparaison entre les pratiques enseignantes ciblant la didactique orthographique. Ainsi, une étude comparative peut exposer les résultats en orthographe des élèves qui pratiquent différents enseignements relatifs à l'orthographe française, incluant la pratique des orthographe approchées. Il serait alors intéressant de comprendre les forces et les limites des principales pratiques enseignantes de l'orthographe en vigueur au Québec.

RÉFÉRENCES

- Alamargot, Denis, et Lucile Chanquoy. 2002. « Les modèles de rédaction de textes ». Dans *Production du langage*, sous la dir. de Michel Fayol, p.45-65. Paris : Hermès science publications et Lavoisier.
- Allal, Linda, et Madelon Saada-Robert. 1992. « La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire ». *Archives de Psychologie*, vol. 60, p. 265-296.
- Allal, Linda. 1997. « Acquisition de l'orthographe en situation de classe ». Dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la dir. de Laurence Rieben, Michel Fayol, et Charles A. Perfetti, p. 181-203. Hillsdale. : Delachaux et Niestlé Lausanne.
- Allal, Linda, Dominique Béatrix Köhler, Laurence Rieben, Yviane Rouiller Barbey, Madelon Saada-Robert et Edith Wegmuller. 2001. *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg (Suisse): Éditions universitaires, 252 p.
- Al Otaiba, Stephanie, Carol Connor, Lane Holly, Maria L. Kosanovich, Chris Schatschneider, Allison K. Dyrland, Melissa S. Miller et Tyran L. Wright. 2008. « Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming-decoding fluency ». *Journal of School Psychology*, vol. 46, p. 281-314.
- Alves Martins, Margarida, et Cristina Silva. 2006. « The impact of invented spelling on phonemic awareness ». *Learning and Instruction*, vol. 16, no 1, p. 41-56.
- Asselin, Claire, et Anne McLaughlin. (2004). *Apprentissage de la grammaire du français écrit : méthode pratique : module 1 (2^e éd.)*. Outremont (Qué.) : Éditions Grammatix, 218 p.
- Balpe, Jean-Pierre. 1976. *Pratique de l'orthographe au cycle élémentaire*. Paris: A. Colin, 119 p.
- Bear, Donald R., et Shane Templeton. 1998. « Explorations in developmental spelling: Foundations for learning and teaching phonics, spelling, and vocabulary ». *The Reading Teacher*, vol. 5, no 3, p. 222-242.
- Bégin, Caroline. 2008. « Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6^e année du primaire : Rôle des facteurs linguistiques et motivationnels ». Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 249 p.
- Bégin, Christian. 2009. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, p.47-67.

- Besse, Jean-Marie. 1990. « L'enfant et la construction de la langue écrite ». *Revue Française de Pédagogie*, vol. 90, p.17-22.
- Besse, Jean-Marie, Isabelle Montésinos-Gelet, Monique Rouzairre et Nadia Veilleux-Sourd. 1999. « L'entrée dans la phonétisation de l'écrit : le rôle des interactions sociales ». Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots*, sous la dir. de Jacques Fijalkow, p.69-80. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Besse, Jean-Marie. 2001. « L'accès au principe phonographique : ce que montrent les écritures approchées ». Dans *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, sous la dir. de Margarida Alves Martins et de Gérard Chauveau, p.130-158. Paris: Retz.
- Borg, Walter R., et Meredith D. Gall. 1983. *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman, 418 p.
- Braine, Alain. 1993. *Homophones : mots et jumeaux*. LaSalle : Hurtubise HMH, 85 p.
- Brasacchio, Tiffany, Bonnie Kuhn et Stephanie Martin. 2001. *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development?*. Research-Technical.
- Brigaudiot, Mireille. 2006. *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation, 287 p.
- Brissaud, Catherine, et Jean-Michel Sandon. 1999. « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie ». *Langue française*, vol. 124, p.40-57.
- Bronckart, Jean-Paul, et Bernard Schneuwly. 1991. « La didactique du français langue maternelle: L'émergence d'une utopie indispensable ». *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, vol. 13, no 1, p. 8-26.
- Brown, John Selly, Allan Collins et Paul Duguid. 1989. « Situated cognition and the culture of learning ». *Educational Researcher*, vol. 18, no 1, p. 32-42.
- Bruner, Jerome Seymour. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 292 p.
- Catach, Nina. 1988. « L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime ». Dans *Pour une théorie de la langue écrite* sous la dir. de Nina Catach, p. 243-259. Paris : Éditions de CNRS.

- Catach, Nina. 1968. *L'orthographe française à l'époque de la renaissance*. Paris : Nathan Université, 495 p.
- Catach, Nina. 2003. *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France, 127 p.
- Catach, Nina, Claude Gruaz et Daniel Duprez. 1986. *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : F. Nathan, 334 p.
- Catach, Nina, Renée Honvault et Irène Rosier-Catach. 2001. *Histoire de l'orthographe française*. Paris : Champion, 425 p.
- Charron, Annie. 2006. « Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves ». Thèse de doctorat, Québec, Université de Montréal, 360 p.
- Charron, Annie, Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin. 2008. « La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez les enseignantes de maternelle ». *Revue française de pédagogie*, vol. 163, p. 91-103.
- Chervel, André, et Danièle Manesse. 1989. *La dictée : les Français et l'orthographe : 1873-1987*. Paris : Calmann-Lévy, 287 p.
- Chevallard, Yves. 1999. « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, no 2, p.221-266.
- Chomsky, Carol. 1970. « Reading, writing, and phonology ». *Harvard Educational Review*, vol. 40, no 2, p. 287-309.
- Chomsky, Carol. 1979. « Approaching reading through invented spelling ». Dans *The theory and practice of early reading Vol. 2*, sous la dir. De Phyllis Weaver, et Lauren .B. Resnick, p. 43-65. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, Linda K. 1988. « Invented versus traditional spelling in first graders' writings: Effects on learning to spell and read ». *Research in the Teaching of English*, vol. 22, p. 281-309.
- Cogis, Danièle, et Michelle Ros. 2003. « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? ». Dans *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, sous la dir. de Odile Guyon, Jean-Pierre Jaffré et Jacques Fijalkow, p.89-98. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

- Coyle, Thomas R., et David F. Bjorklund. 1997. Age differences in, and consequences of, multiple- and variable-strategy use on a multitrial sort-recall task. *Development Psychology*, vol. 33, no 2, p. 372-380.
- David, Jacques. 2003a. « La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, vol. 9, p. 29-39.
- David, Jacques. 2003b. « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 1, p. 137-158.
- Deacon, S. Hélène, Nicole Conrad et Sébastien Pacton. 2008. « A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling ». *Canadian Psychology/Psychologie canadienne. Special Issue: Literacy development in Canada*, vol. 49, no 2, p. 118-124.
- Dehaene, Stanislas. 2007. *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob, 478 p.
- Delguste-Devismes, Rolande. 2006. *Voyage à la source des mots : trésors et curiosités de la langue française*. Mazet-Saint-Voy : Editions Tarmeye, 210 p.
- Dubé, Catherine. 2008. « Des synapses et des lettres ». *Québec Science*, vol. 47, no 1, p. 18-25.
- Duneton, Claude. 2006. *Les origimots*. Paris : Gallimard-Jeunesse Giboulées, 114 p.
- Fayol, Michel. 2003. « Les difficultés de l'orthographe ». *Cerveau et psycho*, vol. 3, p. 2-5.
- Ferreiro, Emilia, et Teberosky, Ana. 1982. *Literacy before schooling*. Exeter, NH :Heinemann, 289 p.
- Ferreiro, Emilia. 1988. « L'écriture avant la lettre ». Dans *La production de notation chez le jeune enfant*, sous la dir. de Hermine Sinclair, p.17-70. Paris: PUF.
- Ferreiro, Emilia. 2002. *Culture écrite et éducation*. Paris : Éditions Retz, 199 p.
- Frith, Uta. 1980. « Unexpected spelling problems ». Dans *Cognitive processes in spelling*, sous la dir. de Uta Frith, p. 495-515. Londres: Académie Press.
- Frith, Uta. 1985. « Beneath the surface of developmental dyslexia ». In *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*, sous la dir. de Karalyn E. Patterson, John C. Marshall et Max Colheart, p. 301-330. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

- Frost, Jorgen. 2001. « Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective ». *Reading and Writing*, vol. 14, nos 5-6, p. 487-513.
- Garcia-Debanc, Claudine, et Michel Fayol. 2002. « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ». *Pratiques*, vol. 115-116, p. 37-50.
- Gentry, J. Richard. 1982. « An analysis of developmental spelling in GNYS at WRK ». *The Reading Teacher*, vol. 36, no 2, p. 192-200.
- Gentry, J. Richard. 2000. « A Retrospective on Invented Spelling and a Look Forward ». *The Reading Teacher*, vol. 54, no3, p. 318-332.
- Gombert, Jean Émile. 2002. « L'apprentissage de la lecture : Processus et stratégie ». Dans *La maîtrise du langage*, sous la dir. de Agnès Forin et José Morais, p.79-94. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Graham, Steve. 1983. « Effective spelling instruction ». *The Elementary School Journal*, vol. 83, no 5, p. 560-567.
- Guimard, Philippe. 1993. « Les processus et les stratégies orthographiques chez l'enfant: état des recherches et perspective ». *Psychologie et Éducation*, vol. 13, p. 27-56.
- Guiraud, P. 1967. *Structures étymologiques du lexique français*. Paris : Larousse, 276 p.
- Hayes, John R. 1995. « Un nouveau modèle du processus d'écriture ». Dans *La Production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture collectif*, sous la dir. de Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Mary Raymond, p.49-72. Montréal : Éditions Logiques.
- Hayes, Heather, Rebecca Treiman et Brett Kessle. 2006. « Children use vowels to help them spell consonants ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 94, no 1. p. 27-42.
- Jaffré, Jean-Pierre, et Michel Fayol. 1997. « La solution alphabétique ». Dans *Orthographe, des systèmes aux usages* sous la dir. de Jean-Pierre Jaffré, et Michel Fayol, p. 35-55. France: Dominos Flammarion.
- Jaffré, Jean-Pierre, et Jacques David. 1998. « Premières expériences en littéracie ». *Psychologie et Éducation*, vol. 33, p. 47-61.

- Jaffré, Jean-Pierre, Sylvie Bousquet et Jacqueline Massonnet. 1999. « Retour sur les orthographes inventées ». Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots, 1*, sous la dir. de Jacques Fijalkow, p.39-49. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Editions du CRP, 402 p.
- Kolodziej, Nancy J., et Lynn Columba. 2005. « Invented Spelling: Guidelines for Parents ». *Reading Improvement*, vol. 42, no 4, p. 212-223.
- Langevin, Louise. 1992. « Stratégies d'apprentissage: où en est la recherche? ». *Vie pédagogique*, vol 77, p. 39-43.
- Largy, Pierre, Marie-Paule Cousin, Alexandra Dédéyan et Michel Fayol. 2004. « Comprendre comment l'enfant apprend : une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques: Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques ». *Revue française de pédagogie*, vol. 148, p. 37-45.
- Larousse. 1988. *Orthographe 100 règles, 21 000 mots*. Paris : Larousse, 175 p.
- Lavoie, Natalie. 2007. « Les parents et l'apprentissage de l'écriture : comment conçoivent-ils cet apprentissage et que font-ils pour aider leur enfant? ». Dans *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*, sous la dir. de Anne-Marie Dionne et Marie-Josée Berger, p.35-54. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lefrançois, Pascale. 2003. « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire? ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, vol. 9, p. 67-76.
- Lennox, Carolyn, et Linda S. Siegel. 1996. « The development of phonological rules and visual strategies in average and poor spellers ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 62, no 1, p. 60-83.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles, 124 p.
- Martinet, Catherine, Marilyne Bosse, Sylviane Valdois et Marie-Jeanne Tainturier. 1999. « Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? ». *Langue française*, vol. 124, p. 58-73.
- Martinet, Catherine, Sylviane Valdois et Michel Fayol. 2004. « Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of reading acquisition ». *Cognition*, vol. 91, no 2, p. B11-B22.

- Mathan, Santosh A., et Kenneth R. Koedinger. 2005. « Fostering the intelligent novice: Learning from errors with metacognitive tutoring ». *Educational psychologist*, vol. 40, no 4, p. 257-265.
- McKeachie, Wilbert J., Paul R. Pintrich., Yin-Guang Lin et David A. F. Smith. 1988. « Teaching and Learning in the College Classroom: a Review of the Research Literature ». *Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*, p. 1-87.
- McNicoll, Loïselle, et Gérard-Raymond Roy. 1985. Les homophones : problèmes et solutions. Sherbrooke: Naaman, 94 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Québec, 350 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006. *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire. Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique- L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement-Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Québec, 34 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2010. Français, langue d'enseignement; Compétence Écrire des textes variés; Section orthographe d'usage. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec. En ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/pdf/fraEns_SecOrt.pdf]
- Montésinos-Gelet, Isabelle. 1999. « La construction de la dimension phonogrammique du français écrit ». Dans *Des enfants, des livres et des mots*, sous la dir. de Jacques Fijalkow, p.91-107. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Montésinos-Gelet, Isabelle, et Marie-France Morin. 2001. « S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? ». *Archives de Psychologie*, vol. 69, nos 270-271, p. 159-176.
- Montésinos-Gelet, Isabelle, et Marie-France Morin. 2006. *Les orthographes approchées: une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal: Chenelière éducation, 106 p.
- Morin, Marie-France. 2004. « Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires

- métagraphiques ». Dans *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants*, sous la dir. de Jean-Claude Kalubi et Godelieve Debeurme, p. 145-173. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Morin, Marie-France. 2007. « Linguistic factors and invented spelling in children: The case of French beginners in children ». *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol. 7, no 3, p. 173-189.
- Morin, Marie-France, et Isabelle Montésinos-Gelet. 2004. « La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit ». *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. 41, no 2, p. 301-326.
- Morin, Marie-France, et Isabelle Montésinos-Gelet. 2005. « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, no 3, 1-23.
- Morin, Marie-France, et Isabelle Montésinos-Gelet. 2007. « Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no 3, p. 663-683.
- Mousty, Philippe, et Jesus Alegria. 1996. « L'acquisition de l'orthographe et de ses troubles ». Dans *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, sous la dir. de Serge Carbonnel, Philippe Gillet, Marie-Dominique Martory et Sylviane Valdois, p. 165-179. Paris: Solal.
- Nadon, Yves. 2002. *Lire et écrire en première année; et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 169 p.
- O'Malley, J. Michael, Rocco P. Russo, Anna Uhl Chamot et Gloria Stewner-Manzanares, Gloria. 1988. « Applications of learning strategies by students learning English as a second language ». Dans *Learning and study strategies, Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*, sous la dir. de Claire E. Weinstein, Ernest T. Goetz et Patricia A. Alexander, p. 215-231. San Diego : Toronto Academic Press.
- Pacton, Sébastien, Michel Fayol et Pierre Perruchet. 2002. « Acquérir l'orthographe du français : apprentissages implicite et explicite ». Dans *La maîtrise du langage*, sous la dir. de Agnès Forin et José Morais, p.95-118. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Parent, Jennifer. 2007. « L'évolution des connaissances et des stratégies utilisées et verbalisées en lecture/écriture chez les élèves de première année du primaire à

- risque de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite ». Mémoire de recherche, Québec, Université de Sherbrooke, 193 p.
- Pasa, Laurence. 2001. « The influence of instructional supports and teaching practices on first grade reading and writing, A comparative study in whole language and phonics classes ». *Educational Studies in Language and Literature*, vol. 1, no 1, p. 73-86.
- Pasa, Laurence. 2005. « Educational Influence on Reading and Spelling: A Comparative Study of Three French First-Grade Classes ». *Educational Studies in Language and Literature*, vol. 5, no 3, p. 403-415.
- Pelletier, Janette, et Jennifer Lasenby. 2007. « Early writing development in L1 English speaking children ». *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol. 7, no 3, p. 81-107.
- Perfetti, Charles A. 1997. « Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture ». Dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la dir. de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A. Perfetti, p. 37-56. Hillsdale : Delachaux et Niestlé Lausanne.
- Poole-Hayes, Una, et Jean-Paul Dionne. 1996. *Invented Spelling; An Indicator of Differential Problem-Solving Strategies of Good Spellers and Poor Spellers at Kindergarten and Grade One*. Speeches/Conference Papers, Ottawa.
- Prache, Denys. 2003. *Le dessous des mots : Pour jouer à cache-cache avec le grec et le latin*. Paris : Alabin Michel, 37 p.
- Read, Charles. 1971. « Pre-School children's knowledge of English phonology ». *Harvard Educational Review*, vol. 41, p. 1-34.
- Read, Charles. 1986. *Children's Creative Spelling*. London: Routledge et Kegan Paul, 160 p.
- Rieben, Laurence, Madelon Saada-Robert et Christiane Moro. 1997. « Word-Search Strategies and Stages of Word Recognition ». *Learning and Instruction*, vol. 7, no 2, p. 137-159.
- Rieben, Laurence, Ladislav Ntamakiliro, Brana Gonthier et Michel Fayol. 2005. « Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 9, no 2, p. 145-166.
- Rittle-Johnson, Bethany, et Robert S. Siegler. 1999. « Learning to spell: Choice, and change in children's strategy use ». *Child Development*, vol. 70, no 2, p. 332-348.

- Rivaldo, Renée. 1994. *Invented Spelling : What is the problem ? The Misconceptions of Whole Language Teachers*. Reports-Research/Technical, New-York.
- Rosaz, Jean-Pierre. 2003. « Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe ». Dans *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, sous la dir. de Odile Guyon, Jean-Pierre Jaffré et Jacques Fijalkow, p.17-28. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Saulnier-Beaupré, Karine. 2006. « Des pratiques d'orthographe approchées en classe pour favoriser l'atteinte de la norme orthographique des élèves allophones de première année du primaire ». Mémoire de maîtrise, Québec, Université de Montréal, 104 p.
- Sauto, Jean Pierre. 2002. « Acquisition de postures normatives en rapport avec l'orthographe: Discours et attitudes de l'enseignant dans sa classe ». *Repères - Institut national de recherche pédagogique*, vol. 26-27, p. 103-112.
- Sautot, Jean Pierre. 2003. « Construction de la norme orthographique : quelques avatars pédagogiques ». Dans *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, sous la dir. de Odile Guyon, Jean-Pierre Jaffré et Jacques Fijalkow, p.109-120. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Schlagal, Bob. 2001. « Traditional, developmental, and structured language approaches to spelling : Review and recommendations ». *Annals of Dyslexia*, vol. 51, p. 147-176.
- Schubauer-Leoni, Maria Luisa. 1986. *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de sciences de l'éducation, Suisse, Université de Genève, 328 p.
- Schubauer-Leoni, Maria Luisa, et Francia Leutenegger. 2002. « Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire ». Dans *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, sous la dir. de Francia Leutenegger et Madelon Saada-Robert, p. 227-251. Bruxelles : De Boeck.
- Sénéchal, Monique. 2000. « Morphological effects in children's spelling of French words ». *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 54, no 2, p. 76-85.
- Seymour, Philip H.K. 1997. « Les fondations du développement orthographique et morphographique ». Dans *Des orthographe et leur acquisition* sous la dir. de Laurence Rieben, Michel Fayol, et Charles A. Perfetti, p. 385-403. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Seymour, Philip H.K., Aro, Mikko et Jane M. Erskine. 2003. « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology*, vol. 94, p. 143-174.
- Seymour, Philip H.K. 2008. « Continuity and Discontinuity in the Development in the Single-Word reading: Theoretical Speculations ». Dans *Single-Word Reading: Behavioral and Biological Perspectives*, sous la dir. de Elena L. Grigorenko et Adam J. Naples, p. 1-25. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sipe, Lawrence R. 2001. « Invention, Convention, and Intervention: Invented Spelling and the Teacher's Role ». *Reading Teacher*, vol. 55, no 3, p. 264-273.
- Sprenger-Charolles, Liliane, et Séverine Casalis. 1996. *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris: Presses Universitaires de France, 258 p.
- Sprenger-Charolles, Liliane, Linda S. Siegel et Danielle Béchenec. 1997. « L'acquisition de la lecture et de l'écriture en français : étude longitudinale ». Dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la dir. de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A. Perfetti, p. 359-384. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Sprenger-Charolles, Liliane, Linda S. Siegel, Danielle Béchenec et Willy Serniclaes. 2003. « Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 84, no 3, p. 194-217.
- Sprenger-Charolles, Liliane, Linda S. Siegel et Philippe Bonnet. 1998. « Reading and Spelling Acquisition in French: The Role of Phonological Mediation and Orthographic Factors ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 68, p. 134-165.
- Sweller, John, et Paul Chandler. 1994. « Why some material is difficult to learn ». *Cognition and Instruction*, vol. 12, p. 185-233.
- Teberosky, Ana. 2002. « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique: Une perspective évolutive ». *Repères - Institut national de recherche pédagogique*, vol. 26-27, p. 49-59.
- Templeton, Shane. 1991. « Teaching and learning the English spelling system: Reconceptualizing method and purpose ». *The Elementary School Journal*, vol. 92, no 2, p. 185-201.

- Treiman, Rebecca, Marie Cassar et Andrea Zukowski. 1994. « What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps ». *Child Development*, vol. 65, 1310-1329.
- Treiman, Rebecca, et Derrick Bourassa. 2000. « Children's writing and oral spelling ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 21, p. 183-204.
- Tyberg, Son. 1995. *Quelle est l'origine de ce mot?: l'histoire surprenante de 1001 mots et expressions*. Aartselaar : Belgique Chantecler, 189 p.
- Vaca Uribe, Jorge. 2007. « Invented Spanish spelling: Stress and intonation ». *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol. 7, no 3, p. 109-123.
- Van der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université, 502 p.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2004. *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. (2e éd.). Bruxelles: De Boeck, 257 p.
- Varnhagen, Connie K., Michelle McCallum et Meredith Burstow. 1997. « Is children's spelling naturally stage-like? ». *Reading and Writing*, vol. 9, p. 451-481.
- Vernon, Sofia A., et Emilia Ferreiro. 1999. « Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness ». *Harvard Educational Review*, vol. 69, no 4, p. 395-415.
- Von de Lehmden-Koch, Cheryl A. 1993. « Attitudes of K-6 Teachers towards Invented Spelling ». *Reports-Research/Technical*, Ohio.
- Vygotski, Lev Semenovich. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press, 159 p.
- Vygotski, Lev Semenovich. 1987. *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York : Plenum Press, 301 p.
- Vygotski, Lev Semenovich. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 419 p.
- Weinstein, Claire E., et Mayer, Richard E. 1986. « The teaching of learning strategies ». Dans *Handbook of research on teaching*, sous la dir. de Merlin C. Wittrock, p.315-327. New York: Macmillan.

Winsor, Pamela J., et P. David Pearson. 1992. « Children at Risk: Their Phonemic Awareness Development in Holistic Instruction ». Illinois University, Urbana: Center for the Study of Reading.

APPENDICE A – CAHIER DE PLANIFICATION

RÉFÉRENTIEL D'OBJECTIFS ÉDUCATIFS

1. L'enseignante lit à haute voix des livres à ses élèves.
2. L'enseignante donne l'occasion à ses élèves de présenter ou lire des livres à ses pairs.
3. L'enseignante permet à ses élèves de créer un texte.
4. L'enseignante fait vivre à ses élèves des activités d'expression à partir d'un livre.
5. L'enseignante amène ses élèves à rechercher une information dans un ou plusieurs livres ou magazines pour répondre à une question.
6. L'enseignante organise des activités qui ont pour but de faire distinguer à ses élèves les types d'écrits.
7. L'enseignante organise des activités qui ont pour but de faire distinguer à ses élèves la structure de chaque type d'écrit.
8. L'enseignante conduit des activités en utilisant divers écrits.
9. L'enseignante permet à ses élèves d'écrire en copiant = stratégie lexicale
10. L'enseignante offre l'occasion à ses élèves d'essayer de trouver comment s'écrit un mot.
11. L'enseignante réalise des activités où ses élèves sont amenés à deviner ce qui est écrit.
12. L'enseignante réalise des activités où ses élèves sont amenés à mémoriser des mots et/ou des lettres
13. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de prendre conscience des sons du langage (syllabes, rimes, phonèmes)
14. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves de faire une relation entre les sons du langage et les lettres de l'alphabet

15. L'enseignante propose des activités de reconnaissance de mots (par exemple, avec les prénoms des élèves de la classe).
16. L'enseignante propose des activités qui incitent ses élèves à deviner des mots vraisemblables pour compléter une phrase en tenant compte du sens.
17. L'enseignante propose des activités qui permettent à ses élèves d'établir des relations entre un texte et les images qui l'illustrent.
18. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : lettre, ponctuation, blanc graphique ou espace, chiffre.
19. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : syllabes, rimes, phonèmes
20. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : mot, phrase, texte, paragraphe.
21. L'enseignante organise des activités qui ont comme but de faire comprendre aux enfants le vocabulaire technique de la langue : titre, auteur, édition.
22. L'enseignante enseigne la calligraphie.
23. L'enseignante corrige les mauvaises tenues de crayon.
24. L'enseignante corrige les mauvaises postures pour écrire.
25. L'enseignante organise des activités qui permettent aux élèves de comparer des lettres, des mots selon leurs différences et/ou leurs ressemblances.
26. L'enseignante organise des activités qui permettent aux élèves de développer leur graphomotricité fine.
27. L'enseignante propose des activités qui amènent les élèves à acquérir du vocabulaire.
28. L'enseignante réalise des activités qui permettent à ses élèves de prendre conscience des fonctions de l'écrit (code, usage, ...).
29. L'enseignante organise des activités qui ont pour but d'aider les élèves à se familiariser avec l'organisation spatiale de l'écriture (écriture de la gauche vers

la droite, de haut vers le bas).

30. L'enseignante organise des activités qui permettent à ses élèves de placer dans l'ordre des mots dans une phrase ou bien des phrases dans un texte.

DATE : _____

1a	1b	1c	2a
Le(s) contexte(s) d'écriture	Préciser les journées <input type="checkbox"/> Lundi <input type="checkbox"/> Mardi <input type="checkbox"/> Mercredi <input type="checkbox"/> Jeudi <input type="checkbox"/> Vendredi	Préciser le choix du mot <input type="checkbox"/> Enseignante <input type="checkbox"/> Enfant(s) Mot(s) travaillé(s) :	Préciser la durée complète de l'activité <input type="checkbox"/> 0-10 minutes <input type="checkbox"/> 10-20 minutes <input type="checkbox"/> 20-30 minutes <input type="checkbox"/> 30 minutes et +
2b Préciser le regroupement de travail <input type="checkbox"/> Travail collectif <input type="checkbox"/> Trio modèle en collectif <input type="checkbox"/> Travail individuel <input type="checkbox"/> Individuel et collectif <input type="checkbox"/> Travail en trio ou en duo * Formation des équipes : <input type="checkbox"/> Vous <input type="checkbox"/> Enfants	2c Préciser les tâches de chacun au sein d'un travail d'équipe en trio ou duo <input type="checkbox"/> Scripteur seul <input type="checkbox"/> Tous scripteurs <input type="checkbox"/> Responsable alphabet <input type="checkbox"/> Responsable efface <input type="checkbox"/> Détective seul <input type="checkbox"/> Tous détectives <input type="checkbox"/> Porte parole <input type="checkbox"/> Autre (préciser) :	3a Préciser vos rôles pendant la phase d'écriture et d'échanges <input type="checkbox"/> Modéliser les stratégies d'écriture <input type="checkbox"/> Questionner les enfants <input type="checkbox"/> Expliquer la langue aux enfants <input type="checkbox"/> Autre :	3b Préciser votre style d'observation (trio ou duo seulement) Vous observez : <input type="checkbox"/> une seule équipe <input type="checkbox"/> quelques équipes <input type="checkbox"/> toutes les équipes
4 Préciser le déroulement du retour <input type="checkbox"/> Un seul enfant présente son mot <input type="checkbox"/> Quelques enfants présentent leur mot <input type="checkbox"/> Tous les enfants présentent leur mot <input type="checkbox"/> Retour individuel avec l'enseignante	5 Préciser la façon de présenter la norme orthographique Qui présente la norme : <input type="checkbox"/> Vous <input type="checkbox"/> Enfant(s) Stratégies utilisées : <input type="checkbox"/> Demande adulte / expert	6a Préciser votre conservation des traces <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Album/cahier avec tous les mots travaillés <input type="checkbox"/> Affichage en classe / dans les corridors <input type="checkbox"/> Aucune conservation des traces	6b Préciser le réinvestissement <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> OUI Si oui, précisez le contexte :

<input type="checkbox"/> Aucun retour sur le mot (ex. en collectif lors du message du matin) <input type="checkbox"/> Autre :	<input type="checkbox"/> Dictionnaire visuel <input type="checkbox"/> Abécédaire <input type="checkbox"/> Album de litt. jeunesse	<input type="checkbox"/> Autre :	
---	---	----------------------------------	--

CAHIER DE PLANIFICATION

SITUATIONS D'ÉCRITURE EN ORTHOGRAPHES APPROCHÉES

Chère enseignante, cher enseignant,

Je vous remercie d’abord pour votre participation à cette recherche collaborative. Durant l’année scolaire, je vous invite à réaliser des situations d’écriture d’orthographe approchées avec vos élèves comme vous le souhaitez (contextes d’écriture, regroupements, fréquence par semaine, etc.). Chaque fois que vous réalisez une situation d’écriture en orthographe approchées, je vous demande de compléter ce cahier de planification afin de conserver une trace écrite de vos pratiques pour le besoin de la présente recherche. Dans le but de bien compléter le cahier de planification, je vous propose un modèle en première page.

Exemple d’une pratique d’orthographe approchées :

L’enseignante réalise une situation d’écriture en orthographe approchées à partir de la lecture d’un livre de littérature de jeunesse. Cette activité a eu lieu le lundi 3 novembre. Après la lecture, l’enseignante a proposé d’écrire le mot *grenouille*. Elle a invité les élèves à se jumeler deux par deux avec l’ami de leur choix. Un des enfants était scribe et l’autre responsable de l’alphabet. Durant le temps d’écriture, elle a consacré son temps à une seule équipe et leur a posé des questions sur leurs stratégies d’écriture et leur choix orthographique. Au retour en grand groupe,

elle a invité quelques équipes à venir présenter leur tentative d'écriture. Pour la présentation de la norme, elle a décidé de la fournir elle-même. Pour conserver une trace du mot, un enfant l'a copié dans le dictionnaire de classe. Cette activité a duré au total 20 minutes. L'enseignante a donné le mot grenouille lors de la dictée de la semaine à titre de réinvestissement.

Date : 3 novembre

1a	1b	1c	2a
Le(s) contexte(s) d'écriture	Préciser les journées <input checked="" type="checkbox"/> Lundi <input type="checkbox"/> Mardi <input type="checkbox"/> Mercredi <input type="checkbox"/> Jeudi <input type="checkbox"/> Vendredi	Préciser le choix du mot <input checked="" type="checkbox"/> Enseignante <input type="checkbox"/> Enfant(s) Mot(s) travaillé(s) :	Préciser la durée complète de l'activité <input type="checkbox"/> 0-10 minutes <input checked="" type="checkbox"/> 10-20 minutes <input type="checkbox"/> 20-30 minutes <input type="checkbox"/> 30 minutes et +
2b	2c	3a	3b
Préciser le regroupement de travail <input type="checkbox"/> Travail collectif <input type="checkbox"/> Trio modèle en collectif <input type="checkbox"/> Travail individuel <input type="checkbox"/> Individuel et collectif <input checked="" type="checkbox"/> Travail en trio ou en duo * Formation des équipes : <input type="checkbox"/> Vous <input checked="" type="checkbox"/> Enfants	Préciser les tâches de chacun au sein d'un travail d'équipe en trio ou duo <input checked="" type="checkbox"/> Scripteur seul <input type="checkbox"/> Tous scripteurs <input checked="" type="checkbox"/> Responsable alphabet <input type="checkbox"/> Responsable efface <input type="checkbox"/> Détective seul <input type="checkbox"/> Tous détectives <input type="checkbox"/> Porte parole <input type="checkbox"/> Autre (préciser) :	Préciser vos rôles pendant la phase d'écriture et d'échanges <input type="checkbox"/> Modéliser les stratégies d'écriture <input checked="" type="checkbox"/> Questionner les enfants <input type="checkbox"/> Expliquer la langue aux enfants <input type="checkbox"/> Autre :	Préciser votre style d'observation (trio ou duo seulement) Vous observez : <input checked="" type="checkbox"/> une seule équipe <input type="checkbox"/> quelques équipes <input type="checkbox"/> toutes les équipes

4	5	6a	6b
<p>Préciser le déroulement du retour</p> <p><input type="checkbox"/> Un seul enfant présente son mot <input checked="" type="checkbox"/> Quelques enfants présentent leur mot <input type="checkbox"/> Tous les enfants présentent leur mot <input type="checkbox"/> Retour individuel avec l'enseignante <input type="checkbox"/> Aucun retour sur le mot (ex. en collectif lors du message du matin) <input type="checkbox"/> Autre :</p>	<p>Préciser la façon de présenter la norme orthographique</p> <p>Qui présente la norme : <input checked="" type="checkbox"/> Vous <input type="checkbox"/> Enfant(s) Stratégies utilisées : <input type="checkbox"/> Demande adulte / expert <input type="checkbox"/> Dictionnaire visuel <input type="checkbox"/> Abécédaire <input checked="" type="checkbox"/> Album de litt. jeunesse</p>	<p>Préciser votre conservation des traces</p> <p><input type="checkbox"/> Portfolio <input checked="" type="checkbox"/> X Album/cahier avec tous les mots travaillés <input type="checkbox"/> Affichage en classe / dans les corridors <input type="checkbox"/> Aucune conservation des traces <input type="checkbox"/> Autre :</p>	<p>Préciser le réinvestissement</p> <p><input type="checkbox"/> NON <input checked="" type="checkbox"/> X OUI Si oui, préciser le contexte : LORS D'UNE DICTÉE</p>

**APPENDICE B – QUESTIONS DES ENTREVUES AVEC LES
ENSEIGNANTES DE PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE**

Questions aux enseignantes de première année

- 1.a) Comment avez-vous instauré la pratique des orthographeS approchéés dans votre classe au fil des mois cette année?
- 1.b) Quels changements allez-vous apporter à votre pratique des orthographeS approchéés l'année prochaine?
2. Quels moyens avez-vous pris pour adapter la démarche des orthographeS approchéés pour des élèveS de 1^{re} année?
3. Quelles stratégies d'écriture utilisez-vous lorsque vous faites des pratiques d'orthographeS approchéés?
4. Depuis que vous réalisez des orthographeS approchéés, est-ce que vous avez modifié vos pratiques enseignantes en lecture et en écriture? Expliquez.
5. Est-ce que le fait de pratiquer les orthographeS approchéés a eu des impacts sur l'apprentissage de la lecture chez les enfants? Si oui, lesquels.
6. Est-ce que le fait de pratiquer les orthographeS approchéés a eu des impacts sur l'apprentissage de l'écriture chez les enfants? Si oui, lesquels.
7. Quels ont été les autres impacts que vous avez remarqués autre que la lecture et l'écriture?
8. Pouvez-vous donner des exemples de réflexions que les élèveS ont émises lors des pratiques des orthographeS approchéés?
9. Est-ce que le fait de pratiquer les orthographeS approchéés influence le rapport à l'erreur des élèveS? Expliquez.
10. Sachant que les élèveS de 1^{re} année sont généralement motivés à apprendre à lire et à écrire, trouvez-vous que la pratique des orthographeS approchéés a un impact sur la motivation des élèveS?

Si oui, expliquez.

Si non, expliquez.

APPENDICE C – LETTRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Lettre aux parents

Madame, Monsieur,

Je suis une étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre d'une recherche universitaire, je décris la pratique des orthographe approchées par les enseignantes de première année du primaire. Pour optimiser la prise d'informations, l'observation de l'enseignante de votre enfant dans son contexte de classe est requise. Dans le but de conserver ces renseignements, les enseignantes sont filmées en interaction avec les élèves. Pour mon projet de recherche, j'ai besoin de filmer les enseignantes. Par conséquent, une approbation parentale est nécessaire.

Merci de votre attention,

Mariannick Gray-Charpentier

Étudiante à la maîtrise en éducation

Nom de l'enfant : _____

J'accepte que mon enfant soit filmé.

Je n'accepte pas que mon enfant soit filmé.

Signature du parent : _____

APPENDICE D – GRILLE D'OBSERVATION

Grille d'observation

Nom : _____

Date : _____

Description de l'activité:

Phases des OA Stratégies enseignées	Phase 1 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase	Phase 2 : Les consignes de départ	Phase 3 : Les tentatives d'écriture et l'échange de stratégies	Phase 4 : Le retour collectif sur le mot ou la phrase	Phase 5 : La norme orthographique	Phase 6 : La conservation des traces et la réutilisation des mots	Commentaires
Stratégie syllabique							
Correspondance graphophonologique							
Stratégie morphogrammique							
Étymologie des mots							
Stratégie logographique							
Stratégie lexicale							
Stratégie analogique							
Règle orthographique							
Stratégie de révision							

caractéristiques orthographiques							
-------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

**APPENDICE E – PICTOGRAMMES DES STRATÉGIES
ORTHOGRAPHIQUES**

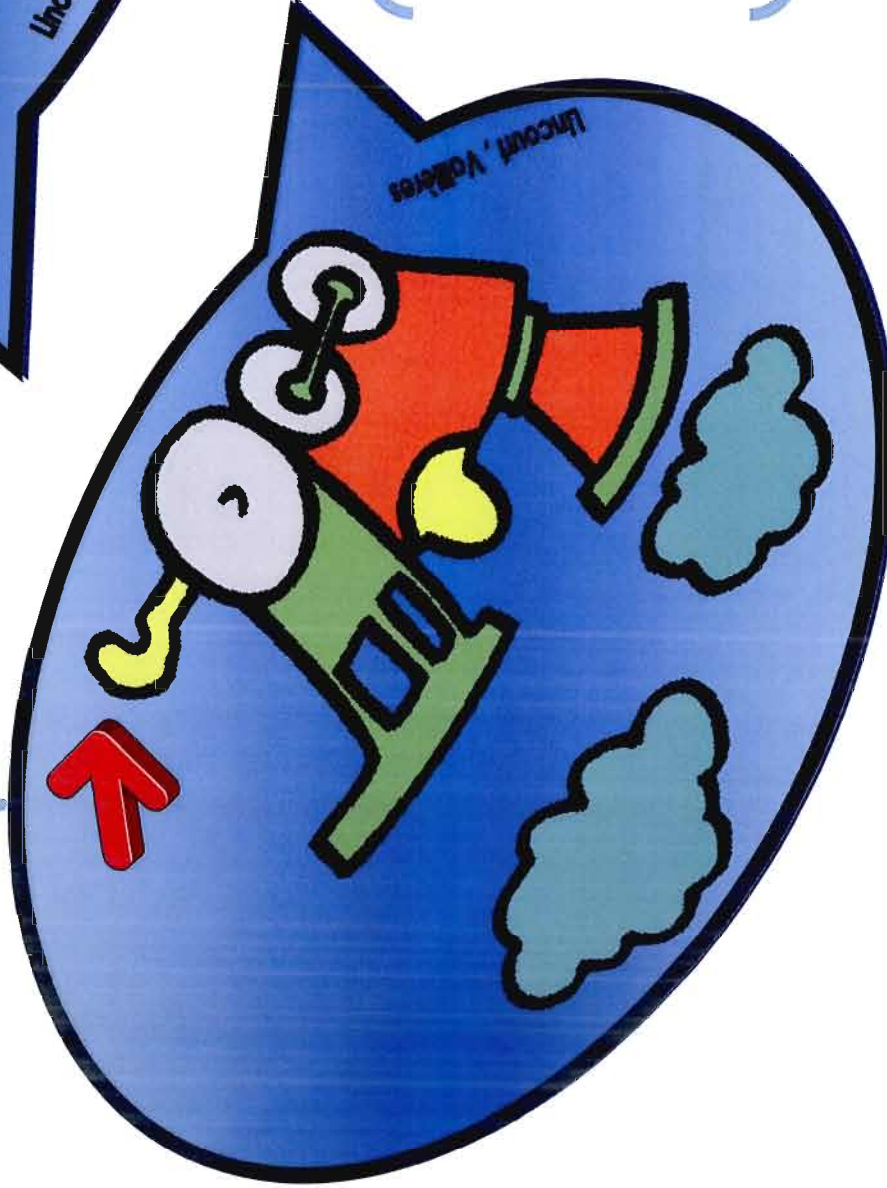
Le mot élastique

Prononcer le mot lentement en prenant bien soin d'étirer chaque son.



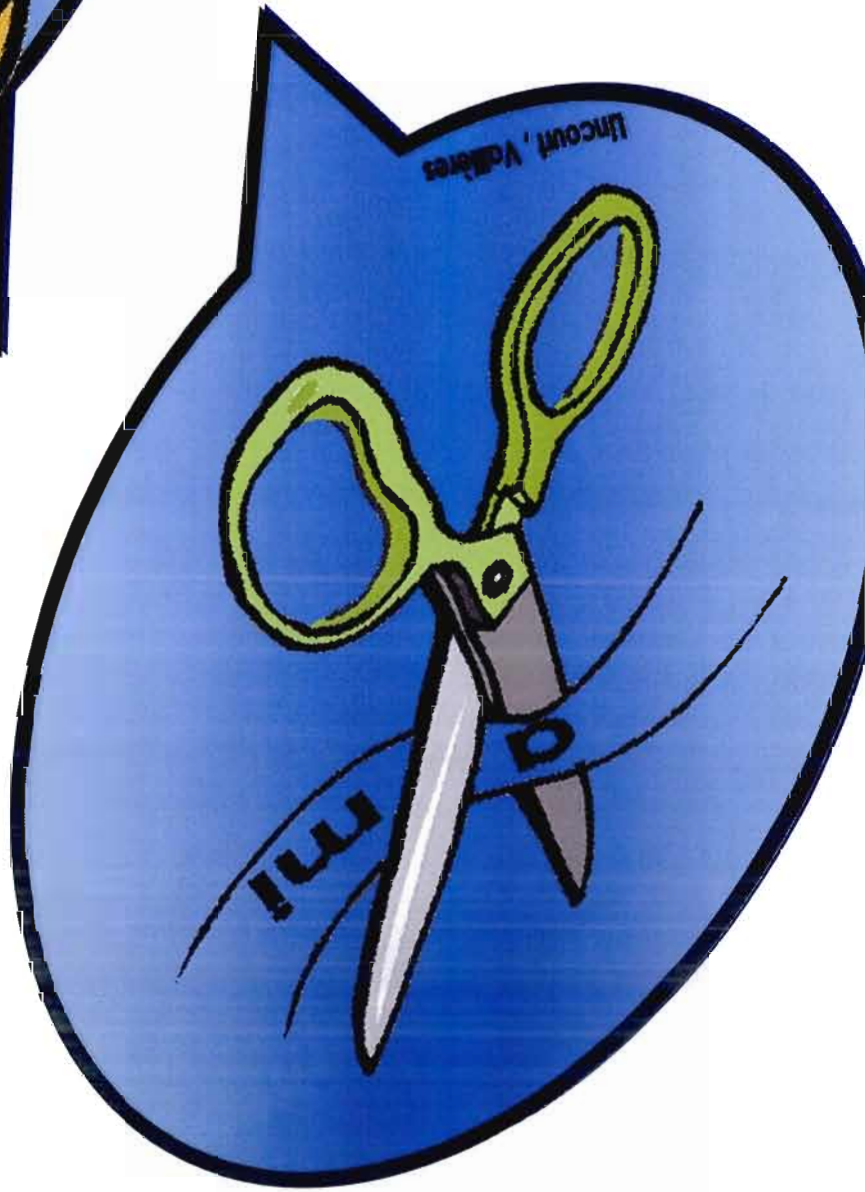
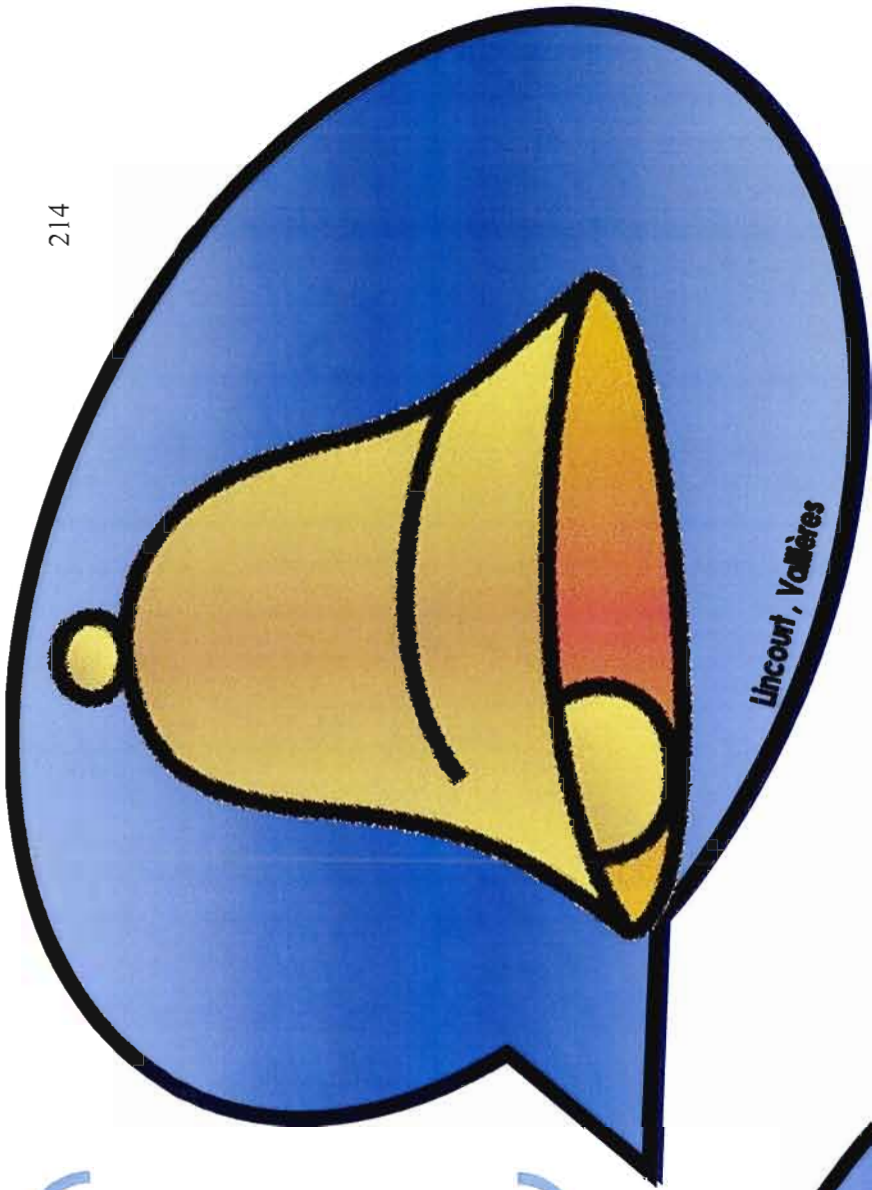
La lettre crochet

Lettre muette placée à la fin d'un mot et qui devient sonore lors de



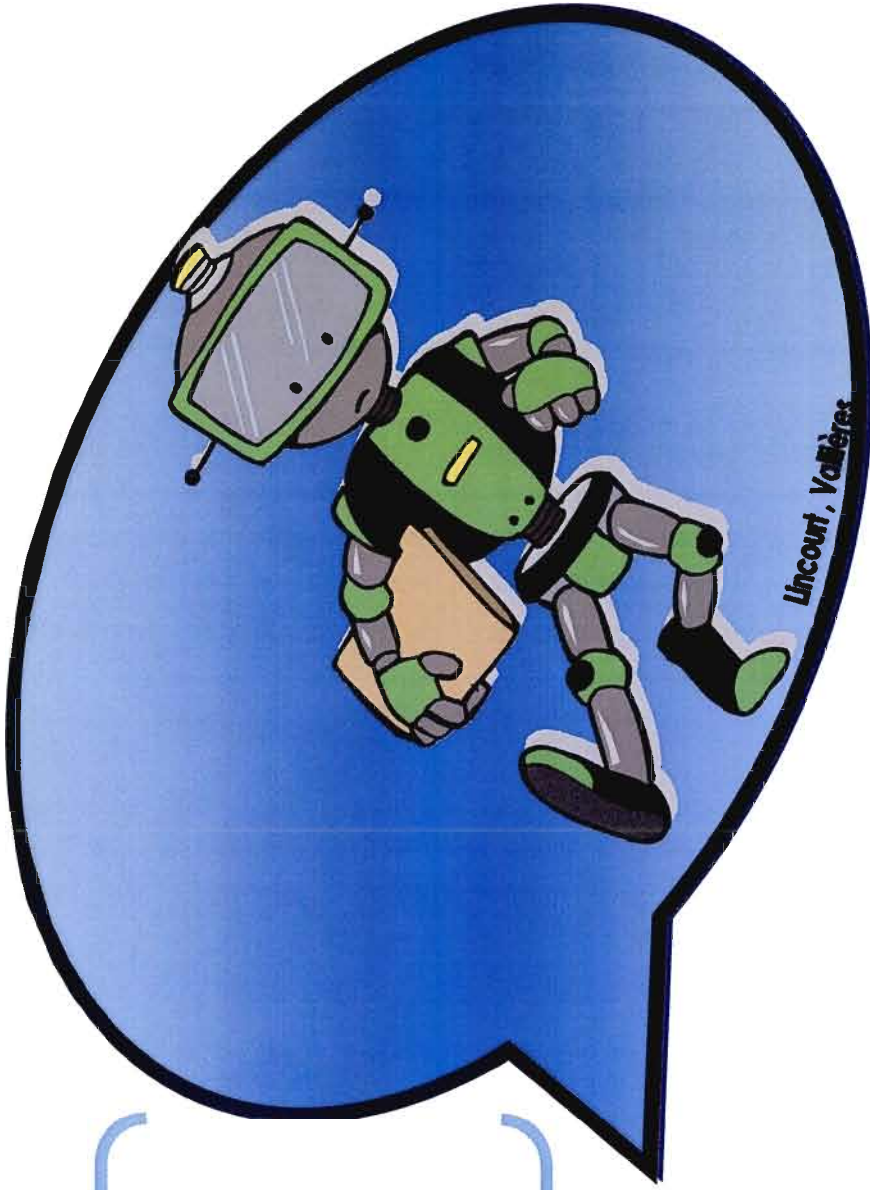
Sonne comme

Penser à un mot que je connais ou que je vois autour de moi et dans lequel j'entends le même son que dans le mot que je tente d'écrire.



Couper le mot en
syllabes

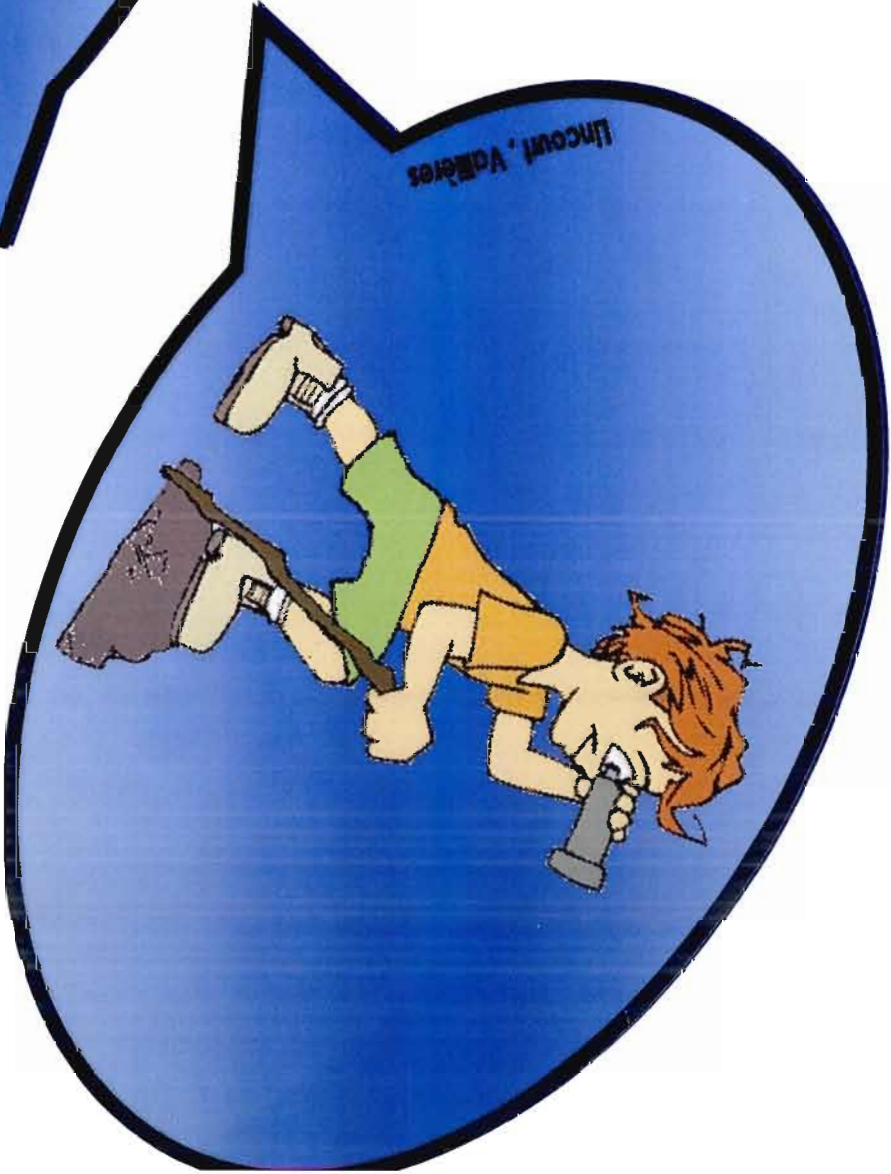
Très utile pour les mots longs.
Segmenter les syllabes du mot (elles



Le robot

Prononcer chaque phonème
séparément. Ex : mouton

Petit mot dans le
grand mot



J'utilise mes outils

Je pense à regarder autour de moi et
à m'aider des mots qui m'entourent.