

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PRATIQUES EFFECTIVES DIFFÉRENCIÉES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE  
ET DISCOURS D'ENSEIGNANTES QUÉBÉCOISES DU DEUXIÈME CYCLE  
DU PRIMAIRE DE CLASSES HÉTÉROGÈNES

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR  
MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE

MAI 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.10-2015). 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

La présente thèse a commencé par le désir de mieux comprendre les pratiques enseignantes. Sa rédaction et sa réussite se sont faites au fil des ans, des rencontres, des observations, des discussions, des argumentations et des réécritures. Cela aurait été impossible sans le soutien de plusieurs personnes impliquées à ces différentes étapes. Je tiens donc à les remercier.

Je remercie d'abord mon directeur de thèse André C. Moreau, professeur à l'Université du Québec en Outaouais, et ma codirectrice Sylvie Blain, professeure à l'Université de Moncton. Votre disponibilité, et ce, malgré la distance qui ne s'est jamais fait ressentir, votre rigueur, vos conseils et votre soutien inconditionnel dans les différentes étapes m'ont permis de terminer cette aventure qu'est la rédaction d'une thèse.

Je souhaite également remercier Lizanne Lafontaine qui m'a accompagnée dès mes premiers pas en recherche en me faisant découvrir ce monde merveilleux et qui, j'en suis certaine, continue de le faire depuis les étoiles.

Ruth Fillion, professeure à l'Université du Québec en Outaouais, Pascale Lefrançois, professeure à l'Université de Montréal, et Marie-Hélène Giguère, professeure à l'Université du Québec à Montréal, je vous remercie pour vos commentaires et vos suggestions justes en tant que membres du jury d'évaluation. Je vous suis reconnaissante pour cet impressionnant travail de lecture et d'analyse.

Un énorme merci est de mise pour les sept enseignantes qui ont accepté de partager leurs pratiques avec moi en participant à ce projet de recherche. Cela a été possible grâce à vous !

Diverses rencontres formelles, ou non, ont également contribué à cette rédaction. Un merci aux différents professeurs que j'ai rencontrés durant mon parcours doctoral et qui par leurs questions, leurs commentaires ou leurs encouragements m'ont permis de progresser. Sans vous nommer, vous avez fait une différence dans mon parcours. Un merci également aux doctorants que j'ai côtoyés au cours des quatre dernières années et avec qui j'ai pu partager ces différentes étapes. Charlaïne, Geneviève, Claude, Marie-Eve, Caroline, Marie-Hélène, Emmanuelle, Pierre-Luc, Mathieu et tous les autres, merci !

Pour le soutien financier accordé à cette recherche qui m'a permis de prendre le temps de me questionner et de rédiger ma thèse, je remercie le Fonds de recherche québécois - Société et culture (FRQSC), l'Université du Québec en Outaouais ainsi que l'Équipe de recherche en littérature et en inclusion (ERLI).

Je veux aussi remercier mes amis, Véronique, Valérie, Nicolas, Joëlle, Marilyn, Maude, Stéphan et Claude, pour leur compréhension de mon horaire et pour leur écoute sur un sujet tellement loin d'eux. Leur indéniable amitié m'a permis de garder un équilibre durant ces années de travail.

Je désire remercier mes parents, Maryse et Yvan, ma sœur, Véronick, et mon frère, Jacob, qui m'ont toujours encouragée à poursuivre mes rêves et qui m'ont soutenue tout au long de cette aventure en étant présents et en m'offrant leur écoute et leurs encouragements à plusieurs moments. Merci !

La rédaction de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien de mon partenaire de tous les jours : Mathieu. Ta présence, tes encouragements, ta compréhension, ton « aide » dans la transcription des verbatims m'ont permis de réussir ce projet fou. Merci ! Charlie et Logan, pour qui il est normal que votre maman retourne travailler quand vous dormez, je tiens à vous remercier. Sans le savoir, vous m'avez permis de me surpasser tout en me rappelant, chaque jour, de profiter de tous les petits moments de la vie.

À mes deux petits curieux, continuez à  
explorer le monde et à croire en vos rêves!

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
ABSTRACT .....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique.....	4
1.1 La politique et les programmes menant à la différenciation pédagogique pour favoriser la réussite de tous .....	4
1.2 Les difficultés des élèves en orthographe lexicale .....	6
1.2.1 L'importance de la maîtrise de l'orthographe lexicale.....	9
1.2.2 Les spécificités de la langue française .....	10
1.3 Les pratiques enseignantes en orthographe lexicale .....	14
1.3.1 Les pratiques en orthographe lexicale éprouvées par la recherche .....	15
1.3.2 Les pratiques déclarées et effectives en enseignement de l'orthographe lexicale en francophonie.....	21
1.3.3 Les pratiques déclarées et effectives en enseignement de l'orthographe lexicale en milieu anglophone.....	24
1.3.4 Les particularités de l'enseignement de l'orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire .....	28
1.4 La question de recherche.....	29
CHAPITRE II Cadre Conceptuel.....	31
2.1 L'orthographe.....	31

2.1.1	La distinction entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale .....	32
2.1.2	L'orthographe lexicale française .....	32
2.2	Les pratiques .....	35
2.2.1	Les pratiques .....	35
2.2.2	Les pratiques d'enseignement .....	35
2.2.3	Les pratiques enseignantes .....	36
2.2.4	Les pratiques enseignantes en orthographe lexicale .....	41
2.3	La différenciation pédagogique.....	47
2.3.1	L'historique de la différenciation pédagogique .....	48
2.3.2	La définition de la différenciation pédagogique .....	51
2.3.3	Les pratiques différenciées.....	58
2.4	Les recherches sur les pratiques enseignantes .....	66
2.4.1	Les visées des recherches sur les pratiques .....	66
2.4.2	Les paradigmes influençant les recherches sur les pratiques .....	69
2.5	Les objectifs de recherche .....	71
CHAPITRE III Méthodologie.....		73
3.1	Le type de recherche .....	73
3.2	L'échantillon et les participantes .....	75
3.3	Les méthodes de collecte de données.....	77
3.3.1	L'entrevue semi-dirigée .....	79
3.3.2	L'observation non participante.....	80
3.3.3	L'autoconfrontation simple .....	81
3.3.4	L'analyse de documents pédagogiques .....	82
3.4	La démarche de collecte de données .....	83
3.5	La méthode d'analyse .....	84
CHAPITRE IV Résultats .....		87
4.1	Les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale.....	87
4.1.1	Les connaissances orthographiques abordées .....	89
4.1.2	Les pratiques effectives intégrées .....	92
4.1.3	Les pratiques effectives décontextualisées.....	94
4.1.4	Les pratiques différenciées effectives .....	99

4.2	Le discours des enseignantes sur leurs pratiques lors des entretiens d'autoconfrontation .....	103
4.2.1	Les connaissances orthographiques précisées dans les entretiens d'autoconfrontation .....	104
4.2.2	Les pratiques intégrées déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation .....	109
4.2.3	Les pratiques décontextualisées déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation .....	112
4.2.4	Les pratiques différenciées déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation .....	119
4.3	Le discours des enseignantes sur leurs pratiques lors des entrevues semi-dirigées .....	126
4.3.1	Les connaissances orthographiques abordées .....	128
4.3.2	Les pratiques intégrées déclarées dans les entrevues semi-dirigées .....	131
4.3.3	Les pratiques décontextualisées déclarées dans les entrevues semi-dirigées .....	134
4.3.4	Les pratiques différenciées déclarées dans les entrevues semi-dirigées .....	140
4.4	Les liens entre les pratiques déclarées et celles observées.....	146
4.4.1	Les liens entre les connaissances orthographiques déclarées et observées .....	148
4.4.2	Les liens entre les pratiques en orthographe lexicale déclarées et observées .....	149
4.4.3	Les liens entre la différenciation pédagogique déclarée et observée .....	151
CHAPITRE V Discussion.....		153
5.1	Les pratiques différenciées effectives et déclarées en orthographe lexicale....	153
5.1.1	Les connaissances orthographiques .....	154
5.1.2	Les pratiques intégrées en orthographe lexicale .....	156
5.1.3	Les pratiques décontextualisées en orthographe lexicale.....	158
5.1.4	Les pratiques différenciées en orthographe lexicale .....	161
5.2	L'analyse des liens entre les pratiques effectives et le discours des enseignantes .....	164
5.2.1	Les connaissances orthographiques .....	165
5.2.2	Les contextes .....	166
5.2.3	Les pratiques en orthographe lexicale.....	167
5.2.4	Les pratiques différenciées en orthographe lexicale .....	170
5.3	Les limites de la recherche .....	172

5.4 Les retombées de la recherche .....	173
5.4.1 Les retombées méthodologiques .....	173
5.4.2 Les retombées théoriques .....	175
5.4.3 Les retombées pédagogiques et sur la formation : .....	176
CONCLUSION .....	177
ANNEXE A Grille d'observation .....	182
ANNEXE B Schéma d'entrevue semi-dirigée avant l'observation .....	186
ANNEXE C Schéma d'entretien d'autoconfrontation simple .....	187
ANNEXE D Tableau de spécifications.....	189
ANNEXE E Certificat d'approbation éthique.....	195
ANNEXE F Formulaire de consentement pour les enseignants .....	196
ANNEXE G Formulaire de consentement pour les parents.....	199
ANNEXE H Grille d'analyse.....	202
ANNEXE I Affiche de la stratégie « M. Champion » présentée par l'enseignante P2.....	205
ANNEXE J Activité « Les mini-bolides » présentée par l'enseignante P2 .....	206
ANNEXE K Exemple de mots croisés du manuel « Rafale » .....	207
Liste des références .....	208

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle d'analyse proposé par Nootens et Debeurme (2010, p. 137) .....	56

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
1.1 Scores moyens en pourcentage de bonnes réponses pour chaque aspect de la compétence linguistique au prétest et au posttest .....	8
1.2 Scores moyens d'erreurs pour chaque aspect de la compétence linguistique au prétest et au posttest .....	9
3.1 Participantes à la recherche .....	76
3.2 Méthodes de collecte de données et outils employés .....	77
4.1 Connaissances orthographiques abordées lors des pratiques observées.....	90
4.2 Pratiques effectives intégrées en orthographe lexicale .....	92
4.3 Pratiques effectives décontextualisées en orthographe lexicale lors des séances d'observation .....	95
4.4 Pratiques différenciées observées selon les catégories de différenciation pédagogique.....	100
4.5 Connaissances orthographiques abordées lors des observations (Obs.) et des entretiens d'autoconfrontation (Auto.).....	105
4.6 Pratiques intégrées en orthographe lexicale abordées lors des observations et des entretiens d'autoconfrontation.....	110
4.7 Pratiques décontextualisées en orthographe lexicale lors des séances d'observation et des entretiens d'autoconfrontation.....	113

4.8	Pratiques différenciées en orthographe lexicale lors des séances d'observation et des entretiens d'autoconfrontation.....	120
4.9	Connaissances orthographiques abordées lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées.....	128
4.10	Pratiques intégrées en orthographe lexicale abordées lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées.....	132
4.11	Pratiques décontextualisées en orthographe lexicale lors des séances d'observation, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues .....	136
4.12	Pratiques différenciées en orthographe lexicale lors des séances d'observation, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues .....	141

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Auto. : Entretien d'autoconfrontation

BEPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

CSLF : Conseil supérieur de la langue française

Ent. : Entrevue semi-dirigée

HDAA : Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

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

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

Obs. : Observation

RAI : Réponse à l'intervention

## RÉSUMÉ

La maîtrise de l'écriture représente un enjeu central (Conseil supérieur de la langue française, 2015; Graham, 2006) puisqu'elle favorise les apprentissages dans l'ensemble des matières scolaires et est nécessaire pour s'engager pleinement dans la société actuelle. Par contre, l'acquisition de l'orthographe française peut s'avérer ardue pour certains élèves (Graham et Harris, 2011; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012). En effet, afin de la maîtriser, les élèves doivent avoir de nombreuses connaissances phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques (Brissaud et Cogis, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Afin de favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale chez les élèves en difficulté, un enseignement qui répond à leurs besoins est souhaitable (Graham et Harris, 2011). Effectivement, les enseignants doivent mettre en place la différenciation pédagogique afin de favoriser le développement et la réussite de chacun des élèves de la classe hétérogène, et ce, dans l'ensemble des matières scolaires dont lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale (MELS, 2007; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001a). Certaines enquêtes réalisées tant en milieu francophone qu'en milieu anglophone ont fait part de pratiques déclarées d'enseignants en orthographe lexicale afin de comprendre comment l'orthographe est enseignée (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012), mais les pratiques effectives sont peu connues et doivent faire l'objet de recherches supplémentaires selon celles-ci. La présente recherche poursuit donc deux objectifs : 1) décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes<sup>1</sup> du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes et 2) analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

---

<sup>1</sup> Le terme « enseignante » est privilégié à celui « enseignant » lorsqu'il est question des participantes de cette thèse, et ce, pour mentionner que l'ensemble des participantes étaient des femmes et pour souligner la plus grande représentativité des femmes dans les milieux éducatifs, notamment en enseignement primaire.

Afin de documenter les pratiques effectives en orthographe lexicale, une recherche qualitative interprétative a été menée avec sept enseignantes du deuxième cycle de classes hétérogènes mettant en œuvre la différenciation pédagogique. Une entrevue semi-dirigée pour déterminer les besoins des élèves de leur classe en orthographe lexicale et les pratiques enseignantes mises en œuvre tout au long de l'année scolaire a d'abord eu lieu avec chacune des enseignantes participantes. Puis, deux séances d'observation suivies chacune d'un entretien d'autoconfrontation ont permis de documenter les pratiques effectives et leur discours sur ces dernières. Enfin, le matériel pédagogique utilisé lors des observations a été recueilli. L'analyse de contenu a été utilisée pour analyser les données.

Il ressort de la présente recherche que les enseignantes du deuxième cycle proposent de nombreuses pratiques intégrées telles que les orthographe approchées et la dictée 0 faute ainsi que d'autres pratiques décontextualisées comme des activités visuosémantiques et des exercices dans un manuel. De plus, plusieurs adaptations générales à l'intention de la classe hétérogène telles que l'utilisation de divers supports d'écriture et l'utilisation flexible d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire et d'un correcteur informatisé ont été collectées et observées. D'autres adaptations spécifiques à l'intention d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage comme l'utilisation de listes de mots différenciées et l'utilisation d'un ordinateur et d'un logiciel prédicteur de mots l'ont également été. Ces adaptations sont associées aux quatre catégories de pratiques différenciées proposées par Tomlinson (1999, 2004) : contenus, processus, productions et structures. La complémentarité des trois outils de collecte de données utilisés a permis de recenser une plus grande variété de pratiques que l'unique utilisation d'un questionnaire puisque certaines pratiques déclarées n'étaient pas observées et d'autres, observées, n'avaient pas été déclarées par les enseignantes. De plus, la présente recherche a permis de corroborer certaines pratiques déclarées dans les enquêtes précédentes et de décrire leur mise en œuvre. Enfin, la réflexion que les enseignantes portent sur leurs pratiques a été mise en lumière.

Mots clés : orthographe lexicale, différenciation pédagogique, pratique enseignante, pratique effective, pratique déclarée

## ABSTRACT

The mastery of writing is a central issue (Conseil supérieur de la langue française, 2015; Graham, 2006) because it promotes school learning in all subjects and is necessary to fully engage in the current society. However, the acquisition of French spelling can be difficult for some students (Graham et Harris, 2011; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008; MELS, 2012). Indeed, students must have a great deal of phonological, morphological and visual-orthographic knowledge to master French spelling (Brissaud et Cogis, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Differentiating instruction promotes the acquisition of spelling of all students with and without special needs (Graham et Harris, 2011). Teachers must implement differentiation to promote the development and success of each student in the heterogeneous class (MELS, 2007; MEQ, 2001a). Some surveys conducted in both Francophone and Anglophone communities present reported spelling instructions to understand how spelling is taught (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012), but the effective spelling instructions are not very well-known and need further research according to them. The present research thus has two objectives: 1) to describe the effective differentiating spelling instructions and the discourse of teachers of the second cycle of primary of heterogeneous classes and 2) to analyze the links between the discourse of these teachers and their effective differentiating spelling instructions.

For document effective spelling instructions, an interpretative qualitative research was conducted with seven second cycle teachers of heterogeneous classes implementing pedagogical differentiation. A semi-structured interview with each teacher is realized to know the needs in lexical spelling of students of their class and to cognize teaching practices implemented throughout the school year. Then, two observation sessions, each followed by a self-confrontation interview, documented the effective spelling instructions and teachers discourses on them. Content analysis was used to analyze the data.

The present research shows that second cycle teachers offer many integrated spelling instructions, such as invented spellings and 0 fault dictation, and several decontextualized spelling instructions such as visuosemantic activities and textbook. In addition, several general adaptations for heterogeneous group such as the use of a

various writing media and the flexible use of a spell checker, a dictionary and a computerized corrector have been identified and observed. Other specific adaptations intended for a student with special needs, such as the use of differentiated word lists and use of a computer and a word-prediction software. These adaptations are associated with the four axes of differentiation: contents, processes, productions and structures. The complementarity of the three data tools made it possible to identify a greater variety of spelling instruction because a few declared spelling instructions were not observed and other effective instructions were not reported by the teachers. In addition, this research has corroborated some of the spelling instructions reported in previous surveys and described their implementation in class. Finally, the reflection that teachers make on their spelling instruction has been highlighted.

**Keywords :** spelling, differentiation, spelling instruction, effective instruction, declared instructions

## INTRODUCTION<sup>2</sup>

Dans son dernier rapport, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF, 2015) précise que « le français est le fondement sur lequel s'appuient tous les apprentissages scolaires » (p. 37). En effet, des difficultés en français entraînent d'autres dans l'ensemble des matières scolaires (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). L'enjeu de la maîtrise du français est central et celle-ci doit ainsi être valorisée auprès de l'ensemble des élèves dès le primaire afin de favoriser la réussite scolaire ainsi que l'insertion dans la société actuelle (CSLF, 2015). Pour favoriser cette réussite, il est nécessaire que les élèves développent des compétences en lecture, en écriture et en communication orale (Simard et al., 2010). Dans le cadre de la présente thèse, seule l'écriture sera abordée.

Graham (2006) souligne d'ailleurs qu'en plus d'être un outil d'apprentissage indispensable, la maîtrise de l'écriture est également un outil de transmission, de communication et de persuasion que les élèves devront utiliser tout au long de leur vie. L'apprentissage de l'écriture est donc primordial pour favoriser les apprentissages scolaires et pour permettre aux élèves de s'engager pleinement dans la société de demain. Cependant, Hayes et Flower (1980) précisent que l'acte d'écrire est complexe. De nombreux éléments influencent l'écriture : le scripteur doit acquérir plusieurs connaissances. En plus des connaissances référentielles associées aux savoirs sur le genre textuel à produire et celles pragmatiques liées à l'adaptation du

---

<sup>2</sup> Cette thèse emploie l'orthographe rectifiée.

texte aux intentions communicatives, les élèves doivent maîtriser des connaissances linguistiques. Ces dernières incluent, entre autres, des connaissances lexicales (Alamargot et Chanquoy, 2002). Dans le cadre de cette thèse, nous nous attarderons aux connaissances orthographiques qui sont l'un des multiples aspects de la compétence linguistique et qui doit être maîtrisée dès le primaire.

Le développement des connaissances orthographiques peut être ardu pour certains apprenants. En effet, une recherche réalisée par Manesse et Cogis (2007) a montré qu'il y a eu une réelle baisse des connaissances orthographiques en France entre 1987 et 2005. Au Québec, aucune recherche à notre connaissance ne démontre une baisse, un maintien ou une augmentation des connaissances orthographiques. Toutefois, le CSLF a émis en 2015 différentes recommandations pour rehausser la maîtrise de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit. L'une d'entre elles précisait de faciliter l'accompagnement dans l'apprentissage de la langue de tous les élèves, notamment ceux en difficulté. En ce qui concerne le développement des connaissances orthographiques, un accompagnement ciblé pour les élèves en difficulté est ainsi nécessaire. En effet, certains élèves faibles scripteurs rencontrent des difficultés en orthographe lexicale et grammaticale (Graham et Harris, 2011). Afin d'accompagner adéquatement ces élèves, il est nécessaire d'en connaître davantage au sujet des pratiques et des mesures mises en place en classe auprès de ces élèves dès le primaire.

Cette thèse vise à combler le vide théorique sur les pratiques en orthographe en recensant les pratiques effectives différenciées des enseignants du deuxième cycle du primaire de classe hétérogène<sup>3</sup> et à analyser leur discours sur leurs pratiques. Il est à

---

<sup>3</sup> L'expression « classe hétérogène » désigne l'enseignement à un même groupe composé d'élèves typiques et d'élèves ayant un handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) de même âge chronologique; dans ce sens, l'enseignement en contexte multiethnique peut aussi être associé à la classe hétérogène puisque ce contexte diversifié d'apprenants exige des enseignants qu'ils adoptent des pédagogies différenciées (Hébert et Lafontaine, 2010).

noter que des connaissances lexicales et des connaissances grammaticales doivent être développées (Brissaud et Cogis, 2011). Dans le cadre de cette thèse, il est uniquement question de l'orthographe lexicale, c'est-à-dire la partie invariable de l'orthographe, à savoir, la façon d'écrire les mots sans tenir compte des variations grammaticales (Legendre, 2005) puisque son enseignement est une priorité et que les élèves rencontrent encore des difficultés à la fin du primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012).

Cette thèse comporte cinq chapitres. Le premier aborde la problématique de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale. Le cadre conceptuel, au deuxième chapitre, permet de définir les concepts de l'orthographe lexicale, des pratiques enseignantes et de la différenciation pédagogique. Une synthèse des visées et des paradigmes des recherches sur les pratiques enseignantes permet de situer cette thèse à la fin de ce chapitre. Les choix méthodologiques sont précisés et justifiés dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre expose les pratiques différenciées effectives en orthographe lexicale de sept enseignantes et leur discours sur leurs pratiques ainsi que les liens entre leurs pratiques et leurs discours sur ces dernières. Enfin, les résultats sont discutés et croisés avec le cadre conceptuel dans le cinquième chapitre. Les limites de la présente recherche et ses apports sont également abordés dans ce chapitre. Cette thèse se termine par une conclusion qui présente une synthèse de la thèse et les recherches envisagées.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Comme mentionné, certains élèves faibles scripteurs rencontrent des difficultés en orthographe. Pour favoriser le développement de l'orthographe chez ces élèves, un enseignement répondant à leurs besoins est souhaitable (Graham et Harris, 2011). Dans le texte qui suit, le contexte québécois d'enseignement en classes hétérogènes est exposé. Par la suite, les difficultés rencontrées par les élèves en orthographe lexicale ainsi que les pratiques enseignantes en orthographe lexicale sont abordées.

#### 1.1 La politique et les programmes menant à la différenciation pédagogique pour favoriser la réussite de tous

La Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) privilégie l'intégration des élèves ayant un HDAA dans les classes ordinaires. De plus, puisque la triple mission de l'école est d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001b), la Politique de l'adaptation scolaire souligne que l'ensemble des interventions doivent aider tous les élèves, dont ceux ayant un HDAA, à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification et que cette réussite peut « se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves » (MEQ, 1999, p. 17). Afin d'y parvenir, différents moyens pour soutenir l'ensemble des élèves doivent être mis en place : « l'élaboration de programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves [de l'] adaptation des modalités d'enseignement et

du matériel didactique, [des] approches pédagogiques souples qui respectent le rythme d'apprentissage des élèves, etc.» (MEQ, 1999, p. 20). Les enseignants doivent ainsi différencier leur enseignement pour répondre aux besoins de leur classe hétérogène et pour favoriser la réussite de chacun des élèves en tenant compte de leurs acquis, de leurs différents styles cognitifs et de leurs champs d'intérêt (MELS, 2007). La différenciation pédagogique consiste ainsi en l'adaptation des « stratégies didactiques, [des] modalités de travail entre élèves et [de] la facture des situations d'apprentissage et d'évaluation pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des possibilités d'une intervention dans un groupe-classe » (MELS, 2007, p. 6). La différenciation de l'enseignement vise ainsi la réussite des élèves ayant un HDAA sans nuire au développement des autres élèves de la classe hétérogène (Vienneau, 2004).

En continuité avec cette dernière politique, la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) précise différentes orientations favorisant la réussite éducative, dont certaines associées à l'enjeu d'une adaptation à la diversité des personnes, des besoins et des trajectoires. Les orientations « Reconnaître la diversité des personnes et valoriser l'apport de chacun » et « Déployer des services éducatifs qui soient accessibles, de qualité et adaptés à la diversité des besoins » visent la prise en compte de tous les élèves de la classe hétérogène québécoise.

Les futurs enseignants à la formation initiale à l'enseignement ont d'ailleurs l'obligation de développer leur compétence à différencier pour répondre aux besoins des élèves durant l'ensemble de leurs études universitaires puisque l'une des 12 compétences professionnelles proposées par le référentiel du MEQ (2001a) est d'« adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (p. 103). Cette

compétence concerne la prise en compte, par les enseignants, des besoins de leurs élèves afin d'adapter le programme, les modalités d'enseignement et le matériel didactique pour rejoindre la diversité des apprenants de leur classe. L'une des composantes de cette compétence est de « présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement » (MEQ, 2001a, p. 105). Ces étudiants en formation initiale à l'enseignement sont donc évalués sur l'acquisition de cette compétence à quelques reprises durant leur formation universitaire et durant leurs trois derniers stages, et ce, même s'il ne s'agit pas d'une compétence discriminante. Sans le développement de cette compétence, les étudiants à la formation initiale ne peuvent recevoir leur brevet d'enseignement. Il est ainsi possible de croire que ces futurs enseignants sont formés, durant leur baccalauréat, à l'appropriation des pratiques différenciées en enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves d'une classe hétérogène, notamment en enseignement de l'orthographe lexicale, et qu'ils continuent à différencier leur enseignement à la suite de leur diplomation. Ce contexte et les orientations ministérielles nous amènent à considérer dans cette thèse la différenciation pédagogique comme une composante importante en enseignement en général et en enseignement de l'orthographe lexicale dans le cas qui nous occupe. Dans les prochaines sections, les difficultés rencontrées par les élèves en orthographe lexicale menant à une variété de pratiques pour répondre aux besoins de tous les élèves sont abordées.

## 1.2 Les difficultés des élèves en orthographe lexicale

Selon les résultats des évaluations ministérielles des situations d'écriture du primaire de 2010, dernière année ayant publié les taux de réussite pour chacun des critères en écriture jusqu'à aujourd'hui, les taux de réussite pour le critère *respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale* étaient de 85,6 %

à la fin de la quatrième année du primaire et de 82,4 % à la fin de la sixième année du primaire (MELS, 2012). De ces épreuves, seules les connaissances et les règles enseignées sont évaluées au primaire. Il s'agit donc de 14,4 % des élèves de quatrième année et de 17,6 % de ceux de sixième année qui n'ont pas acquis les connaissances en orthographe lexicale et grammaticale qu'on leur a enseignées. Le taux de réussite au premier cycle du secondaire, où l'ensemble des erreurs est comptabilisé, était de 60,3 % en 2010. C'est donc près de 40 % des élèves qui n'avaient pas les connaissances minimales attendues en orthographe lexicale et grammaticale à la fin du premier cycle du secondaire (MELS, 2012). Plusieurs élèves à la fin du primaire ne maîtrisent donc pas l'ensemble des connaissances orthographiques : ceux-ci ont donc de la difficulté à réussir ce critère au secondaire. Les taux de réussite uniquement pour les connaissances en orthographe lexicale sont inconnus.

Afin de mieux comprendre les difficultés des apprenants, une recherche québécoise menée par Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008) a évalué l'amélioration de la compétence linguistique d'élèves de sixième année du primaire et de cinquième secondaire ainsi que d'étudiants au collège et à l'université entre le début et la fin de l'année scolaire. Les connaissances linguistiques en orthographe lexicale, en orthographe grammaticale, en lexique et en syntaxe des élèves et étudiants ont été mesurées à l'aide de prétests en début d'année et de posttests en fin d'année. Au primaire, 264 élèves de sixième année d'une commission scolaire de Montréal ont rempli un questionnaire et ont rédigé une production écrite afin de mesurer leurs connaissances des composantes linguistiques en début et en fin d'année scolaire. Les résultats, scores moyens en pourcentage de bonnes réponses d'élèves de sixième année au questionnaire au prétest et au posttest, sont présentés dans le Tableau 1.1.

Tableau 1.1 Scores moyens en pourcentage de bonnes réponses pour chaque aspect de la compétence linguistique au prétest et au posttest

Évaluations	Orthographe lexicale	Orthographe grammaticale	Syntaxe	Lexique
Prétest	47,33 %	58,13 %	49,83 %	58,30 %
Posttest	51,17 %	65,44 %	56,25 %	63,60 %

Le plus faible score moyen au prétest était en orthographe lexicale; c'est également à cette composante qu'il y a une plus faible progression entre les deux temps de mesure (3,84 % contrairement à une progression de 7,31 % en orthographe grammaticale). Lefrançois *et al.* (2008) soulignaient que l'orthographe lexicale et le lexique semblaient être les composantes qui posent problème aux élèves à la fin de la sixième année.

La même recherche a également analysé les erreurs linguistiques commises par les élèves de sixième année en contexte de production écrite. Le Tableau 1.2, à la page suivante, présente les scores moyens d'erreurs pour chacune des composantes linguistiques au prétest et au posttest.

En situation de production écrite, les élèves de sixième année semblaient faire de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. Les résultats indiquaient que ces connaissances orthographiques étaient une difficulté pour les élèves lors des situations d'écriture, et ce, tant au prétest qu'au posttest. Ces difficultés en orthographe lexicale ont plusieurs répercussions qui sont abordées dans la prochaine section.

Tableau 1.2 Scores moyens d'erreurs pour chaque aspect de la compétence linguistique au prétest et au posttest

Évaluations	Orthographe lexicale	Orthographe grammaticale	Syntaxe	Ponctuation	Lexique	Cohérence
Prétest	8,58	18,63	4,76	7,48	1,83	3,46
Posttest	8,01	18,47	4,60	9,50	1,61	3,33

### 1.2.1 L'importance de la maîtrise de l'orthographe lexicale

La non-maîtrise de l'orthographe lexicale a plusieurs conséquences en écriture. Selon Marshall et Powers (1969), des erreurs d'orthographe peuvent entraîner des difficultés de compréhension pour le lecteur et même causer une dévaluation de la qualité du texte. Les résultats de cette recherche montrent qu'un texte ayant plus de 18 erreurs d'orthographe lexicale est évalué de manière plus négative en ce qui a trait au contenu que le même texte sans erreur. Dans une métaanalyse récente, Graham, Harris et Hebert (2011) ont également vérifié l'effet d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que d'une mauvaise calligraphie sur l'évaluation des enseignants. La présence de ces types d'erreurs entraîne une dévaluation du texte par les enseignants comparativement au même texte sans erreur. Cette métaanalyse corrobore ainsi les résultats obtenus par Marshall et Powers (1969).

De plus, l'absence d'automatismes en ce qui concerne l'orthographe lexicale peut influencer négativement l'exécution des autres processus en situation d'écriture puisque l'élève s'avère en surcharge cognitive lorsqu'il cherche l'orthographe d'un mot (Berninger, 1999; Graham, Harris et Chorzempa, 2002). L'élève peut, entre autres, oublier une idée non transcrite lorsque toutes ses ressources cognitives sont attribuées à la transcription d'un mot. Cela peut également entraîner un bris de

cohérence dans le texte. Moins d'énergie cognitive peut aussi être allouée aux autres processus d'écriture, dont la planification et la révision. Ainsi, la maîtrise de l'orthographe lexicale est importante pour le développement de la compétence scripturale; à cet égard, rappelons que la langue française est une langue opaque et peut être difficile à apprendre, comme il est précisé dans la section suivante.

### 1.2.2 Les spécificités de la langue française

Les spécificités de la langue française peuvent être l'une des sources des difficultés que les élèves rencontrent. Effectivement, le français est une langue opaque à l'écrit, c'est-à-dire que les correspondances entre les phonèmes et les phonogrammes sont peu régulières. Un phonogramme est une lettre ou un groupe de lettres qui correspond à la plus petite unité de son qui est nommée phonème (Catach, 2012). Cette opacité représente une difficulté pour les apprenants puisque plusieurs graphies sont possibles pour un même phonème, ce qui n'est pas le cas d'autres langues telles que l'espagnol ou le finnois (Jaffré, 2003; Seymour, Aro et Erskine, 2003). De plus, l'orthographe lexicale française est plus opaque à l'écriture qu'à la lecture puisqu'elle repose sur plusieurs connaissances (Chaves, Totereau et Bosse, 2012). Le mot *enfant*, par exemple, ne peut se lire que [ãfã] tandis que lors de l'écriture de ce mot, de nombreuses graphies peuvent être adéquates phonologiquement : *enfén*, *anfan*, *anphen*, etc.

En français, une même lettre peut également produire différents phonèmes. Par exemple, la lettre « t » correspond au phonème [t] dans le mot *table* et au phonème [s] dans le mot *application*. Lors de l'écriture, il s'agit aussi d'une difficulté supplémentaire puisque le phonogramme choisi par l'élève peut représenter plusieurs phonèmes selon le mot dans lequel il est utilisé et selon sa position dans ce dernier.

Ces difficultés sont occasionnées par le nombre inégal de phonèmes et de phonogrammes en français. L'alphabet latin est utilisé pour orthographier le français comme de nombreuses autres langues telles que l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Il comporte 26 lettres pour représenter les 36 phonèmes français. Certaines lettres doivent donc être agencées pour produire l'ensemble des phonèmes de la langue française. Le phonème [œ] s'écrit obligatoirement à l'aide de la combinaison de certaines lettres : « eu » ou « œu ». Par contre, un nombre beaucoup plus grand de phonogrammes peut représenter les 36 phonèmes en français : environ 130 phonogrammes peuvent être utilisés. Plusieurs graphies sont alors possibles pour chacun des phonèmes (Catach, 2012; Cogis, 2005; Fayol et Jaffré, 2016; Seymour *et al.*, 2003). Le phonème [o] en est un exemple, car il peut s'orthographier « o », « au », ou « eau ». Même si le français repose sur la phonologie (Jaffré et Fayol, 2016; Jaffré, 2003), le principe phonographique ne suffit pas pour orthographier la langue française puisque des lettres dites muettes sont omniprésentes dans la langue (Jaffré, 2003). Des connaissances morphologiques dérivationnelles et visuoorthographiques doivent être enseignées en plus des connaissances phonologiques (Brissaud et Cogis, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Fayol et Jaffré, 2016; Pacton *et al.*, 2018). Les connaissances morphologiques dérivationnelles correspondent à l'utilisation de morphogrammes porteurs de sens (Catach, 2012) dont la lettre « t » dans le mot *lait*. Ce morphogramme permet d'associer le mot *lait* à d'autres mots de même famille morphologique tels que *laitier*, *laiterie* et *laiteux*. Les visuogrammes sont des lettres faisant référence à sept phénomènes visuoorthographiques : la multigraphémie, les lettres muettes, les règles de positionnement, la légalité orthographique, les irrégularités orthographiques, l'homophonie, l'idéogramme et le respect des frontières lexicales (Brissaud et Cogis, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Fayol et Jaffré, 2016). La multigraphémie de certains phonèmes signifie que certains phonèmes peuvent s'orthographier avec plusieurs graphèmes dont le phonème [o] qui peut être représenté, entre autres, par les phonogrammes « o », « au » et « eau ». Les

lettres muettes font référence à des lettres qui ne sont pas des morphogrammes comme la lettre « s » dans le mot *jamais*. Les règles de positionnement correspondent à certaines règles présentes dans la langue française dont la lettre « n » qui devient « m » devant les lettres « p » et « b ». La légalité orthographique fait référence à ce qui est légale ou non dans l'orthographe comme l'impossibilité de retrouver des consonnes doubles en début et en fin de mot en français. Les irrégularités orthographiques réfèrent à des mots ne respectant pas les autres principes de la langue française comme *jazz et stress*. L'homophonie permet de distinguer à l'écrit deux mots homophones tels que les mots *aire* et *air*. L'idéogramme est associé à l'utilisation de signes graphiques pour distinguer deux réalités comme l'utilisation de la majuscule pour distinguer le nom commun « plante » et le nom propre « Plante ». Enfin, le respect des frontières lexicales a trait à la segmentation des mots.

De plus, la complexité relative de la structure syllabique rend le français plus opaque que d'autres langues. En effet, différentes structures syllabiques sont présentes en français pour combiner les consonnes (C) et les voyelles (V) : CV, VC, CCV, CVC, CCVC, etc. (Sprenger-Charolles, 2017). Les mots ayant des structures syllabiques plus complexes sont plus difficiles à acquérir.

L'ensemble de ces connaissances doit être maîtrisé par les scripteurs afin d'orthographier selon la norme. Pour ce faire, l'apprentissage implicite et explicite de l'orthographe peut être employé. Un apprentissage implicite des connaissances orthographiques est réalisé lors de situations de lecture (Kemper, Verhoeven et Bosman, 2012; Pacton, Fayol et Perruchet, 2002; Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans, 2001). Pour un grand nombre d'élèves, l'apprentissage de l'orthographe lexicale se réalise donc sans intervention. Toutefois, pour un certain nombre d'élèves et pour certaines connaissances, ces apprentissages exigent un soutien, dont un enseignement explicite (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Un tel enseignement, qui

implique l'étayage<sup>4</sup>, permet l'apprentissage de l'ensemble des connaissances orthographiques par les élèves. Les élèves ayant des difficultés en lecture ou en orthographe ne sont pas en mesure, par exemple, de développer leurs connaissances morphologiques de manière implicite. En effet, les résultats d'une recherche menée par Kirk et Gillon (2007) en Nouvelle-Zélande auprès de 41 élèves de troisième année stipulent que les apprenants ayant des difficultés en lecture développent moins bien leurs connaissances morphologiques lors de la lecture, c'est-à-dire lors d'un apprentissage implicite. Les élèves en difficulté sont moins exposés à des textes que ceux sans difficulté et c'est pourquoi, selon les auteurs, ils réalisent moins d'apprentissages. Des interventions explicites peuvent diminuer les difficultés persistantes en connaissances morphologiques de ces élèves (St-Pierre, Dubé et Croteau, 2013). En sachant que de nombreuses connaissances doivent être enseignées en orthographe lexicale, il est intéressant de vérifier les pratiques des enseignants à ce sujet. Avant de passer à la présentation de ces recherches, faisons une mise au point conceptuelle et voyons en quoi il est pertinent d'examiner les résultats des recherches menées au sujet de l'orthographe lexicale tant en anglais qu'en français.

Les langues française et anglaise, malgré leur origine germanique et romaine, sont considérées comme opaques à l'écriture. En effet, elles reposent sur des connaissances phonologiques et morphologiques (Pacton et Deacon, 2008). Rappelons que les connaissances phonologiques font référence à l'association d'un phonogramme à un phonème (Catach, 2012) et que celles morphologiques correspondent à l'utilisation de morphogrammes porteurs de sens (Catach, 2012).

---

<sup>4</sup> L'étayage « consiste à fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'apprenant afin qu'il puisse réaliser une tâche qu'il ne pourrait faire par lui-même » (Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995, p. 6).

Contrairement à d'autres langues, l'encodage dans ces deux langues n'est pas l'inverse du décodage. Lors de la lecture du mot *gourmand* en français, la correspondance entre chaque graphème et phonème est assez transparente. Toutefois, lors de l'écriture du même mot, le scripteur doit déterminer le bon graphème pour représenter le phonème [ã] en plus de se souvenir du morphogramme « d » afin de l'associer à d'autres mots de sa famille morphologique comme *gourmandise*. En anglais, la correspondance entre les phonogrammes et les phonèmes lors de la lecture du mot *head* est plus transparente que lors de son écriture puisque plusieurs phonogrammes peuvent correspondre au phonème [e]. Dans ces deux langues, l'acquisition du principe alphabétique, c'est-à-dire la compréhension que chaque son de la langue peut être représenté par une ou plusieurs lettres, ne permet donc pas d'orthographier adéquatement la langue. La connaissance des phonogrammes, morphogrammes et visuogrammes des mots est nécessaire, tant en anglais qu'en français (Abbott *et al.*, 2016; Pacton *et al.*, 2001). Rappelons que les visuogrammes font référence à des phénomènes visuels, c'est-à-dire qu'ils ne sont ni phonologiques ni morphologiques; ils constituent une source d'erreurs fréquemment observée (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). La prochaine section présente les pratiques enseignantes en orthographe lexicale dans les deux langues.

### 1.3 Les pratiques enseignantes en orthographe lexicale

Avant de décrire les pratiques enseignantes en orthographe lexicale recensées dans diverses recherches, il convient de distinguer pratique éprouvée par la recherche, pratique déclarée et pratique effective. Une pratique éprouvée correspond à celle dont l'efficacité, soit son effet sur les progrès des élèves, a été validée à l'aide d'une recherche employant un protocole expérimental, quasi-expérimental ou corrélationnel (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2010). Les métaanalyses et les mégaanalyses peuvent également mener à valider les pratiques effectives. Une pratique déclarée fait

référence aux données obtenues à postériori à l'aide d'un entretien ou d'un questionnaire avec le praticien (Marcel, 2002). Enfin, une pratique effective correspond aux données obtenues à l'aide de dispositifs d'observation et des traces de ces pratiques, soit leur préparation et leur réalisation (Bressoux, 2001; Bru, 2002; Marcel, 2002). Les pratiques déclarées et effectives ne sont donc pas nécessairement éprouvées par la recherche même si elles peuvent l'être. Dans cette section, des pratiques en orthographe lexicale éprouvées par la recherche sont abordées dans un premier temps et les pratiques déclarées et effectives dans ce domaine sont recensées dans un deuxième temps.

### 1.3.1 Les pratiques en orthographe lexicale éprouvées par la recherche

Certaines pratiques en orthographe lexicale ont été éprouvées par des recherches tant auprès d'élèves typiques<sup>5</sup> qu'auprès de ceux en difficulté. Dans cette section, quelques recherches françaises et anglaises sont présentées en lien avec les différentes connaissances que les élèves doivent développer en orthographe lexicale au primaire : les connaissances phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques.

Les résultats de certaines expérimentations ont montré que l'apprentissage de la conscience phonologique est l'un des facteurs pouvant prédire la réussite en orthographe lexicale et que l'enseignement des connaissances phonologiques soutient l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Fayol et Jaffré, 2016). La conscience phonologique est une habileté cognitive permettant de comprendre que les mots sont composés d'unités plus petites (Giasson, 2011; Hohn et Ehri, 1983; Zorman, 1999) et

---

<sup>5</sup> Le qualificatif « typique » renvoie à l'élève qui présente des acquis correspondant à son groupe d'âge et ne présente pas de difficultés persistantes ou n'est pas considéré comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA); dit autrement, en contexte d'enseignement de l'orthographe, il s'agit d'un élève normoscripteur.

de manipuler intentionnelle de ces unités (Boudreau, Saint-Laurent et Giasson, 2006; Ehri, 1993; Giasson et Saint-Laurent, 1998; Gombert et Colé, 2000; Gray et McCutchen, 2006). Ainsi, la reconnaissance des rimes, des syllabes et des phonèmes ainsi que leur manipulation sont associés à la conscience phonologique. Selon une recherche longitudinale effectuée par Juel (1988) aux États-Unis auprès de 54 élèves, les apprenants ayant une faible conscience phonologique sont devenus de faibles orthographes. Le développement de la conscience phonologique acquise à l'oral favorise ainsi le développement des connaissances phonologiques des élèves et, par la même occasion, l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Les résultats d'une recherche effectuée par Hoefflin et Franck (2005) en milieu francophone en Suisse confirment que la maîtrise des connaissances phonologiques est l'une des composantes nécessaires à l'acquisition de l'orthographe lexicale. En effet, selon les résultats de leur expérimentation réalisée auprès de 20 élèves du primaire, un déficit des connaissances phonologiques entraîne de difficultés ultérieures en orthographe lexicale. En outre, les acquis à l'oral, dont la conscience phonémique et les connaissances phonologiques, facilitent sinon rendent possible l'apprentissage de l'orthographe lexicale qui repose sur la phonologie.

Afin de développer la conscience phonologique des élèves avant l'apprentissage formel de l'écriture, différentes actions peuvent être mises en place. Une recherche de Morin et Montésinos-Gelet (2007) réalisée au Québec auprès de 127 élèves du préscolaire présente l'une d'entre elles. Les résultats démontrent qu'un programme en orthographe approchée en maternelle permet de développer la conscience phonologique des élèves et favorise la réussite en orthographe lexicale à la fin de la première année du primaire. Également, l'enseignement explicite de la phonologie favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour les élèves en difficulté (Daigle *et al.*, 2015). Ces chercheurs ont comparé l'effet de différents programmes d'entraînement en orthographe lexicale d'élèves normoscripteurs, d'élèves en

difficulté et d'élèves de langue seconde. Les 143 participants de deuxième année du primaire à cette recherche étaient regroupés dans quatre groupes : 37 élèves dans le groupe contrôle, 39 dans le groupe expérimental sur les propriétés phonologiques, 32 dans le groupe expérimental sur les visuoigrammes et 35 dans le groupe expérimental sur la fréquence de la lecture des mots. Les résultats montrent que l'ensemble des élèves dont ceux en difficulté progressent avec les trois programmes d'entraînement entre le prétest et le posttest. Les élèves du groupe contrôle ont moins progressés significativement que les élèves des groupes expérimentaux. Il est à noter qu'aucun élève en difficulté n'était présent dans le groupe contrôle. L'utilisation de ces programmes a donc favorisé l'apprentissage de l'orthographe lexicale. De plus, les élèves en difficulté ont davantage progressé avec le programme d'entraînement phonologique lorsque les progrès sont comparés entre le prétest et le posttest qu'avec le programme d'entraînement aux visuoigrammes et celui utilisant la lecture répétée. Dans le même ordre d'idées, les résultats de la synthèse des recherches effectuée par Weiser et Mathes (2011) suggèrent qu'enseigner explicitement l'encodage phonologique et les correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Onze recherches des 185 articles recensés correspondaient à leurs critères d'inclusion et ont été utilisées afin d'effectuer la synthèse. Enfin, des recherches réalisées au Québec tendent à démontrer que l'enseignement explicite de la phonologie est le principal enseignement réalisé aux premier et deuxième cycles du primaire (Daigle *et al.*, 2015; Daigle et Bastien, 2015; Mansour, 2012).

Puisque l'orthographe lexicale française ne peut s'orthographier uniquement grâce aux connaissances phonologiques, comme il est précisé précédemment, un enseignement explicite de la morphologie est nécessaire (Chapleau, 2013; Devonshire, Morris et Fluck, 2013). Dans une recherche réalisée auprès de 120 élèves du premier cycle du primaire, Devonshire *et al.* (2013) sont venus à la conclusion que

l'enseignement de la morphologie permet d'améliorer les connaissances en orthographe lexicale anglaise des élèves. Chapleau (2013) a, pour sa part, réalisé une expérimentation auprès de neuf élèves ayant des difficultés persistantes en orthographe lexicale. Un programme orthopédagogique sur la compétence morphologique de 36 séances d'intervention de 30 minutes durant 12 semaines a été expérimenté et les résultats tendent à montrer que le programme a contribué à la production de mots plurimorphémiques, c'est-à-dire des mots composés d'au moins deux morphèmes comme le mot *retomber* dont le préfixe *re* correspond à un morphème et le radical *tomber* à un autre. Ces mots sont présents en grandes quantités dans la langue française.

De leur côté, St-Pierre, Laferrière et Hamel (2014) ont vérifié les effets d'entraînements explicites et implicites à la conscience morphologique auprès d'élèves du premier cycle du primaire en difficulté au Québec. Un devis d'essai clinique randomisé a été utilisé auprès de 39 élèves du groupe expérimental, dont les résultats ont été comparés à ceux de 28 élèves du groupe témoin. Les résultats montrent une amélioration significative des élèves du groupe expérimental en orthographe lexicale; les résultats de ce groupe d'élèves se maintiennent six mois et un an après l'intervention. L'amélioration est significative et équivalente que l'intervention ait été faite de manière explicite ou implicite. Les élèves en difficulté du groupe témoin présentent certaines améliorations en conscience morphologique flexionnelle, c'est-à-dire celles ayant trait aux accords grammaticaux tels que les accords en genre, en nombre et en personne, mais ceux-ci ne présentent pas de progression significative en orthographe.

Pour certains chercheurs, un enseignement des visuogrammes doit également être réalisé au primaire (Bosse, 2013; Chaves, Bosse et Largy, 2010; Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013). À ce titre, les résultats d'une recherche menée par Pacton,

Fayol et Perruchet (2005) montrent qu'il y a apprentissage des visuogrammes par les élèves lorsqu'ils sont exposés à l'écrit. Cette recherche a été réalisée auprès de 20 élèves de troisième année et de 20 élèves de cinquième année. Tout comme cette dernière recherche, les résultats de la recherche québécoise de Daigle *et al.* (2015) présentée précédemment montrent que, contrairement aux élèves en difficulté qui progressaient davantage en orthographe lexicale avec un entraînement phonologique, c'est l'enseignement des visuogrammes qui favorisait le développement de connaissances en orthographe lexicale et le maintien de leurs apprentissages chez les élèves normoscripteurs.

En milieu anglophone, des recherches ont tenté de montrer l'efficacité de l'enseignement des connaissances étymologiques (Devonshire *et al.*, 2013; Hutcheon, Campbell et Stewart, 2012). En effet, les résultats de la recherche de Devonshire *et al.* (2013) montrent un progrès en orthographe lexicale de 110 élèves de première et deuxième année au Royaume-Uni à la suite d'un enseignement des connaissances étymologiques. Hutcheon *et al.* (2013) ont vérifié l'effet de l'enseignement des connaissances étymologiques, c'est-à-dire des connaissances liées à l'origine et la filiation des mots, sur les performances en orthographe lexicale de 46 élèves de septième année en Australie. Les groupes témoin étaient composés respectivement de 13 élèves (9 filles et quatre garçons) et de 17 élèves (11 filles et six garçons) tandis que le groupe expérimental comportait 11 filles et 5 garçons. Dans cette recherche, seules les 18 filles du groupe expérimental ont progressé en orthographe lexicale.

Enfin, d'autres recherches ont vérifié l'efficacité de pratiques innovantes favorisant l'apprentissage de différentes connaissances en orthographe à la fois lexicale et grammaticale : la dictée 0 faute, la phrase dictée du jour (Nadeau et Fisher, 2014) et l'atelier de négociation graphique (Haas, 2002). Ces dictées diffèrent de celles traditionnelles puisqu'elles encouragent la réflexion métalinguistique, le doute

orthographique et la coconstruction des connaissances orthographiques. La dictée 0 faute fait référence à la dictée d'un court texte aux élèves. À la suite de chacune des phrases, les élèves peuvent poser des questions sur les mots dont ils doutent. La phrase dictée du jour consiste à dicter une phrase à l'ensemble des élèves et à inscrire au tableau, pour chacun des mots, les différentes graphies que les élèves ont produites. Ensuite, les élèves justifient leurs graphies et doivent s'entendre sur l'orthographe de chacun des mots. L'atelier de négociation graphique se vit en petit groupe de six élèves au maximum avec l'enseignant. Chacun des élèves doit écrire une courte dictée de deux ou trois phrases choisies en fonction de notions difficiles pour eux. Les phrases de chaque élève sont ensuite affichées. Un débat s'ensuit sur les différentes graphies, mais principalement sur le raisonnement qui a mené à ces graphies. À la fin du débat, l'enseignant présente la bonne graphie. Les recherches sur ces pratiques ont principalement documenté leurs effets positifs sur le développement des connaissances en orthographe grammaticale. Les auteurs suggèrent d'ailleurs des recherches supplémentaires pour documenter l'effet de ces pratiques sur l'orthographe lexicale (Haas, 2002; Nadeau et Fisher, 2014).

En outre, ces recherches montrent que plusieurs pratiques permettent aux élèves de développer leurs connaissances orthographiques. De plus, certaines pratiques semblent plus efficaces auprès des élèves en difficulté tandis que d'autres favorisent l'apprentissage chez les élèves typiques. La recherche de Daigle *et al.* (2015) confirme le présupposé que les pratiques différenciées d'enseignement explicite favorisent l'apprentissage de l'orthographe lexicale par les élèves. En effet, le maintien des progrès en orthographe lexicale d'élèves en difficulté était observé à la suite d'un enseignement explicite de la phonologie; le maintien des apprentissages chez les élèves normoscripteurs par l'enseignement explicite des visuogrammes; et celui des élèves ayant le français comme langue seconde par un enseignement impliquant la fréquence de lecture des mots. Dans le même ordre d'idées, les résultats

de la recherche quasi-expérimentale de Marin, Lavoie et Sirois (2015) réalisée auprès de 93 élèves de quatrième année indiquent que l'approche intégrée différenciée a favorisé le développement orthographique des élèves. Dans cette approche, l'orthographe lexicale est enseignée en situation d'écriture et les enseignants interviennent selon les représentations spécifiques des élèves quant à l'orthographe. Plus précisément, les élèves en difficulté ont davantage développé la dimension morphogrammique à l'aide de cette approche, et ce, bien que les dimensions phonogrammique et visuogrammique aient également été développées.

Quoique peu nombreuses, ces recherches, dont l'efficacité documentée à partir de protocoles de recherche solides, ont permis à d'autres chercheurs de croiser ces données avec les pratiques déclarées d'enseignants à l'aide d'enquête sur le sujet en milieu de pratique. La prochaine section traite de ces recherches sur les pratiques déclarées et effectives des enseignants en orthographe lexicale dans la francophonie.

### 1.3.2 Les pratiques déclarées et effectives en enseignement de l'orthographe lexicale en francophonie

Dans la francophonie, ce sont des recherches sur les pratiques déclarées en grammaire, en lecture et en écriture qui ont principalement été réalisées et peu de chercheurs se sont intéressés aux pratiques effectives en orthographe lexicale (Brissaud, 2011). Les recherches sur les pratiques effectives ont principalement été menées afin de vérifier l'efficacité de certaines pratiques telles que l'enseignement avec la dictée 0 faute (Nadeau et Fisher, 2014); mais, selon notre connaissance, aucune recherche documentée ou analysée n'a fait état ou répertorié des pratiques effectives en orthographe lexicale en milieu francophone sans tenter de vérifier l'efficacité d'une pratique.

Seules deux recherches sur les pratiques déclarées en orthographe lexicale ont été recensées au Québec. L'étude de Daigle et Bastien (2015) sur les pratiques déclarées en orthographe lexicale a été réalisée auprès de 338 intervenants scolaires québécois, enseignants et orthopédagogues, de tous les cycles du primaire. Cette étude rapporte que les participants ont déclaré utiliser une variété de pratiques d'enseignement sans qu'un type de pratique ne ressorte significativement. Les participants du premier cycle, enseignants et orthopédagogues, déclarent cependant plus d'activités associées à l'enseignement de l'orthographe lexicale que ceux qui interviennent aux deuxième et troisième cycles. Les participants déclarent s'inspirer davantage de pratiques associées à l'enseignement des connaissances morphologiques telles qu'*amener à prendre conscience des lettres muettes* et *enseigner comment reconnaître les petits mots dans les grands* que de pratiques en lien avec les connaissances phonologiques ou visuoorthographiques. Selon leurs résultats, les enseignants déclarent effectuer principalement l'enseignement de l'orthographe lexicale en grand groupe; ce choix de regroupement pédagogique freine sinon empêche l'utilisation d'autres dispositifs d'enseignement, dont les orthographe approchées ou l'atelier de négociation graphique, dispositifs éprouvés par la recherche. En effet, ces dispositifs d'enseignement favorisent l'apprentissage par la coopération entre élèves par des modalités de sous-groupes. La différenciation pédagogique est d'ailleurs privilégiée avec ces modalités de regroupements, ce qui n'est pas nécessairement le cas avec les activités en grand groupe. De plus, les auteurs rapportent que 49,2 % des participants ont déclaré consacrer une heure ou moins par semaine à l'enseignement de l'orthographe lexicale sans plus de précision. Le nombre d'heures d'enseignement variait également selon le cycle. Les enseignants du premier cycle ont déclaré consacrer davantage de temps que ceux du deuxième et troisième cycle à cet enseignement. D'ailleurs, les pratiques déclarées étaient, entre autres, liées à une liste de mots à faire apprendre qui provenait de listes de mots conçues par l'équipe-école. Enfin, les participants ont déclaré, en moyenne, évaluer plusieurs fois par mois

l'orthographe lexicale à l'aide de dictées traditionnelles (Daigle et Bastien, 2015). Pour mieux comprendre ces résultats, au Québec, seul le nombre de mots que les élèves doivent apprendre est précisé dans les documents ministériels : les élèves doivent connaître l'écriture d'environ 500 mots au premier cycle, d'environ 1000 nouveaux au deuxième cycle et d'environ 1500 nouveaux au troisième cycle (MELS, 2011b). Ces mots peuvent provenir de l'ensemble des disciplines, de listes reconnues, de thèmes traités en classe ainsi que de besoins et des champs d'intérêt des élèves (MEQ, 2001b). Une liste de mots a été proposée par le MELS (2014) selon la fréquence des mots dans les ouvrages québécois de jeunesse. Toutefois, cette liste ne repose pas sur des régularités orthographiques. De plus, plusieurs listes de mots différentes circulent dans les écoles, dont des listes provenant de matériels pédagogiques, celles de commissions scolaires et celles de certains syndicats (Fédération autonome de l'enseignement, 2012). Cette diversité de façons de faire, tant dans le choix de mots que dans le nombre de mots que les élèves doivent apprendre, représente une incohérence pour l'enseignement de l'orthographe lexicale.

Une autre recherche réalisée par Mansour (2012) sur les pratiques déclarées en orthographe lexicale a été menée auprès de 490 enseignants du premier cycle du primaire au Québec. Ils ont été invités à répondre à un questionnaire sur leurs pratiques en enseignement de l'orthographe lexicale. Les résultats de ces pratiques déclarées suggèrent que ces enseignants consacrent en moyenne 1,39 heure par semaine à l'enseignement de l'orthographe lexicale; cependant, le nombre d'heures déclaré varie beaucoup d'un répondant à un autre. De plus, selon les résultats de Mansour (2012), les pratiques intégrées à des pratiques d'écriture ou de lecture ont davantage été déclarées que les pratiques décontextualisées. Cette chercheuse rapporte que les pratiques déclarées les plus fréquentes sont *offrir de nombreuses occasions d'écrire afin d'utiliser les mots appris, examiner les particularités des mots à apprendre, enseigner des stratégies pour apprendre le vocabulaire, se donner en*

*modèle, verbaliser ses procédures pour mémoriser l'orthographe des mots et donner des moyens concrets aux parents pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe.* Étonnamment associé à cette liste, 94,1 % des enseignants déclarent soumettre régulièrement une ou des listes de mots à mémoriser sans avoir préalablement travaillé les mots avec leurs élèves. En moyenne, les participants déclarent avoir quatre élèves en difficulté en orthographe lexicale dans leur classe. Peu de différenciation dans les regroupements d'élèves est rapportée dans les résultats de cette recherche, malgré le nombre d'élèves en difficulté documenté. Mansour (2012) conclut à la nécessité de faire des recherches complémentaires afin d'avoir plus de détails sur les pratiques à l'aide d'entrevues et d'observations en classe, ce qui mènerait à une meilleure connaissance des pratiques effectives en orthographe lexicale au Québec.

Le peu de recherches réalisées en milieu francophone nous amène à comparer celles réalisées en milieu anglophone. puisque, comme précisé précédemment, l'anglais est également une langue opaque et que l'apprentissage de l'orthographe ne peut reposer uniquement sur les connaissances phonologiques tout comme le français (Abbott *et al.*, 2016; Pacton *et al.*, 2001; Pacton et Deacon, 2008).

### 1.3.3 Les pratiques déclarées et effectives en enseignement de l'orthographe lexicale en milieu anglophone

En milieu anglophone, quelques recherches ont été menées sur les pratiques en orthographe lexicale. La majorité des recherches recensées documentent les pratiques déclarées : une seule recherche traite des pratiques effectives en orthographe lexicale. Il s'agit de l'étude qualitative d'Adoniou (2014) réalisée auprès de 14 enseignants débutants australiens de la maternelle à la sixième année du primaire. Selon les résultats, les pratiques effectives en orthographe lexicale sont principalement décontextualisées : elles se centrent sur des traits visuels et phonologiques et elles

favorisent l'apprentissage isolé de mots à l'aide d'une liste de mots sans l'utilisation de la lecture ou de l'écriture, c'est-à-dire une situation d'enseignement décontextualisée (Adoniou, 2014). Les pratiques décontextualisées en orthographe lexicale correspondent, contrairement aux pratiques intégrées à des situations de communication, à la mémorisation de listes de mots, à des exercices répétitifs ainsi qu'à des dictées de mots, de phrases et de textes (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999). Selon Adoniou (2014), les enseignants débutants enseignent l'orthographe lexicale de manière décontextualisée et s'appuient sur les pratiques de leurs collègues plus expérimentés plutôt que sur les résultats de la recherche.

En ce qui a trait aux recherches réalisées sur les pratiques déclarées en orthographe lexicale, certaines de type quantitatif ont été recensées aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. Entre autres, Fresch (2003, 2007) a réalisé une recherche de type quantitatif auprès de 335 enseignants de la première à la sixième année du primaire aux États-Unis. Selon ses résultats, 84 % des participants déclarent faire hebdomadairement des évaluations en orthographe lexicale à partir d'une liste de mots à faire apprendre. Cette donnée est similaire aux résultats de Daigle et Bastien (2015) et de Mansour (2012). Selon les résultats d'études de Fresch (2003, 2007), seulement 17 % des participants de la recherche déclarent que les mots à apprendre proviennent des écrits des élèves. De plus, 72 % des participants ont déclaré utiliser une liste commune de mots pour tous les élèves. Les pratiques les plus fréquentes sont des instructions sur les listes de mots à apprendre (86 % des participants) et des minileçons pour l'ensemble des élèves (56 % des répondants). Les pratiques déclarées dans cette recherche sont décontextualisées contrairement aux pratiques déclarées obtenues dans les recherches québécoises de Daigle et Bastien (2015) et de Mansour (2012) qui étaient davantage intégrées à des situations de communication. Également, il est possible de conclure que peu de différenciation de contenu est effectuée dans ces classes. Les principales activités réalisées par les élèves déclarées dans la recherche

de Fresch (2003, 2007) sont des évaluations formatives écrites (44 %), des jeux d'orthographe (32 %), du triage de mots<sup>6</sup> (30 %) et des mots croisés (28 %). Ces activités réalisées en classe diffèrent des pratiques enseignantes puisqu'elles peuvent être réalisées uniquement par les élèves lors d'ateliers ou de temps libre.

Graham *et al.* (2008) ont également mené une recherche auprès de 169 enseignants de la première à la troisième année du primaire sur leurs pratiques déclarées en orthographe lexicale aux États-Unis. Plus de 90 % des participants ont déclaré enseigner l'orthographe lexicale durant au moins 25 minutes par semaine. Plus de 70 % des participants ont également déclaré réaliser différentes activités en orthographe lexicale avec les élèves et leur expliquer certaines notions. Selon les enseignants, près de 27 % de leurs élèves ont des difficultés en orthographe lexicale. Cette proportion est similaire à celle rapportée dans la recherche de Mansour (2012). De plus, Graham *et al.* (2008) ont questionné les participants sur les adaptations qu'ils mettent en place pour répondre aux besoins de leurs élèves. Plusieurs adaptations émergent des résultats. Cependant, 42 % des participants déclarent ne pas effectuer d'adaptation ou très peu. Donc, un très grand nombre des adaptations déclarées, soit 67 % d'entre elles proviennent de seulement 24 % des participants. Près du quart de ces participants sont donc sensibles aux besoins de leurs élèves en orthographe lexicale et ils différencient davantage leur enseignement. Le tiers de ces participants adaptent légèrement leur enseignement et 42 % d'entre eux l'adaptent peu ou pas.

---

<sup>6</sup> Le triage de mots correspond à une activité où les élèves doivent classer les mots à apprendre selon l'ordre alphabétique ou selon leur thème.

Les pratiques en orthographe lexicale déclarées au Québec dans la recherche de Daigle et Bastien (2015) et dans celle de Mansour (2012) diffèrent sur certains aspects de celles recueillies dans les recherches de Fresch (2003, 2007) et de Graham *et al.* (2008) aux États-Unis et d'Adoniou (2014) en Australie. En effet, les pratiques semblent être davantage décontextualisées en milieu anglophone qu'en milieu francophone. Au Québec, les pratiques déclarées semblent plus intégrées. Cependant, l'orthographe lexicale est enseignée à partir d'une liste de mots et évaluée régulièrement à l'aide de dictées selon les résultats des différentes recherches et le temps d'enseignement oscille autour d'une heure par semaine en moyenne selon les résultats (Adoniou, 2014; Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2007; Mansour, 2012). De plus, l'enseignement de la phonologie semble plus important du côté anglophone qu'au Québec. Seule la recherche de Graham *et al.* (2008) porte sur les adaptations effectuées par les enseignants pour répondre aux besoins des élèves en orthographe lexicale, et ce, même si les résultats de recherches suggèrent l'efficacité de la mise en place de dispositifs différenciés d'enseignement (Daigle *et al.*, 2015). Enfin, ces différentes recherches soulignent l'importance d'étudier les pratiques effectives en orthographe lexicale dans des recherches futures (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012). En effet, des observations permettraient de corroborer les pratiques déclarées par les participants des enquêtes (Graham *et al.*, 2008). De plus, une recherche sur les pratiques effectives est nécessaire afin de mieux comprendre les pratiques déclarées et la différenciation pédagogique mise en place en orthographe lexicale (Mansour, 2012). Or, croiser, dans des recherches futures, les données sur les pratiques déclarées ou observées avec les résultats de recherches sur les pratiques efficaces, c'est-à-dire les pratiques ayant un degré de scientificité jugé suffisant, permettrait également d'apprécier l'effet de ces dernières recherches sur les pratiques dans les milieux. La prochaine section spécifie les particularités de l'enseignement de l'orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire.

#### 1.3.4 Les particularités de l'enseignement de l'orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire

Les pratiques enseignantes en orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire sont propices à être étudiées pour de nombreuses raisons. D'abord, le passage du 1<sup>er</sup> au 2<sup>e</sup> cycle est critique puisque les apprentissages à ce dernier cycle se complexifient (MELS, 2011b). Par exemple, selon la progression des apprentissages en orthographe lexicale (MELS, 2011b), les élèves doivent connaître les régularités orthographiques de certains graphèmes tels que *eau* et les lettres muettes comme le *d* et le *t* dans les mots *lait* et *laid*. Des connaissances morphologiques sont ainsi nécessaires pour orthographier adéquatement les mots à l'étude. Le vocabulaire et la morphosyntaxe y sont également plus présents. Les élèves doivent aussi rédiger une variété de genres textuels au deuxième cycle du primaire (MELS, 2011b; MEQ, 2001b) : bande dessinée, biographie, fiche descriptive, légende, lettre, message publicitaire, recette, récit d'aventures, etc. Cette variété de genres nécessite l'emploi d'un vocabulaire diversifié à l'écrit. Les élèves doivent ainsi développer leurs connaissances orthographiques afin d'être en mesure d'orthographier adéquatement l'ensemble de ces mots.

Ensuite, les élèves normoscripteurs de troisième année du primaire semblent avoir automatisé la composante graphique et être en mesure de gérer les situations d'écriture complexes qui comprennent la dimension orthographique, donc être moins en surcharge lors de ces tâches d'écriture (Morin, 2009). En situation d'écriture, plusieurs composantes doivent être sollicitées simultanément par les scripteurs : la composante qui génère et organise les contenus à évoquer, celle qui effectue la mise en texte, celle qui traite la forme orthographique et celle qui prend en charge la transcription graphique (Bara et Gentaz, 2010; Fayol et Miret, 2005). Ainsi, une surcharge cognitive occasionne une diminution des performances tandis qu'une faible charge cognitive exigée par la tâche entraîne des performances améliorées. La

composante qui demande le plus de ressources cognitives est celle qui sera affectée par la surcharge cognitive lors de la réalisation de la tâche (Bara et Gentaz, 2010; Fayol et Miret, 2005). Comme les dimensions graphique et orthographique nécessitent une charge cognitive élevée, elles subissent une variation en qualité lors de la réalisation de tâches d'écriture chez les jeunes élèves. Ainsi, les élèves normoscripteurs de troisième année sont moins en surcharge cognitive et leur production orthographique est de meilleure qualité lors de tâches d'écriture puisqu'ils ont automatisé la composante graphique; ils ont donc plus de ressources cognitives à attribuer aux autres composantes, dont celle orthographique.

Il est ainsi nécessaire d'étudier les pratiques enseignantes en orthographe lexicale au deuxième cycle, car les élèves sont censés avoir automatisé la composante graphique et ils ont, pour la plupart, les ressources cognitives nécessaires pour porter attention aux connaissances orthographiques. De plus, les enseignants de ce cycle doivent présenter davantage de connaissances orthographiques aux élèves (MELS, 2011b). Ces connaissances demeurent d'ailleurs difficiles à maîtriser jusqu'à la fin du primaire pour certains élèves (MELS, 2012). Enfin, peu de recherches se sont intéressées à l'enseignement de l'orthographe lexicale réalisé au deuxième cycle du primaire, et ce, tant pour les élèves normoscripteurs que pour ceux manifestant des difficultés (St-Pierre *et al.*, 2014). Pour toutes les raisons susmentionnées, il est donc pertinent de s'intéresser aux apprentissages réalisés au deuxième cycle dans cette thèse. La question de recherche est présentée dans la prochaine section.

#### 1.4 La question de recherche

Comme mentionné précédemment, l'orthographe lexicale française s'apprend, mais non sans difficulté; elle se qualifie comme étant opaque et nécessite un enseignement des connaissances phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques (Brissaud

et Cogis, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). En effet, la langue française ne peut s'orthographier uniquement à l'aide de connaissances phonologiques. Ces différentes connaissances semblent difficiles à acquérir par les élèves du primaire puisque ces derniers produisent encore de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale à la fin du primaire (Lefrançois *et al.*, 2008). Quelques recherches tant en milieu francophone qu'en milieu anglophone ont fait part de pratiques déclarées d'enseignants en orthographe lexicale afin de comprendre comment l'orthographe est enseignée (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012). Par contre, les pratiques effectives sont peu examinées et doivent faire l'objet de recherches (Brissaud, 2011). Les études sur les pratiques déclarées soulignent d'ailleurs l'importance de vérifier les pratiques effectives des enseignants (Fresch, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012); à cet égard, Bru (2002) insiste sur la nécessité de mener des recherches visant à décrire et à comprendre les pratiques enseignantes afin de « constituer un corps structuré de connaissances » (p. 67) sur les pratiques avant d'intervenir sur ces dernières et de les croiser avec les données scientifiquement éprouvées. De plus, un enseignement différencié de l'orthographe lexicale est recommandé pour les élèves de la classe hétérogène (Daigle *et al.*, 2015) comme le préconisent le MEQ (1999, 2001a) et le MELS (2007) dans l'ensemble des matières scolaires pour répondre aux besoins de tous les élèves de la classe. Enfin, les recherches en orthographe lexicale se sont davantage concentrées sur le début de l'apprentissage et peu de recherches ont documenté cet enseignement au deuxième cycle (St-Pierre *et al.*, 2014). Notre recherche doctorale tente ainsi de répondre à la question de recherche suivante : quel sens des enseignantes québécoises, du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes, donnent-elles à leurs pratiques différenciées en orthographe lexicale ?

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

À la lumière de cette question de recherche, différents concepts sont définis dans cette section : l'orthographe, les pratiques d'enseignement et enseignantes ainsi que la différenciation pédagogique. Une fois ces concepts définis, les visées des recherches sur les pratiques ainsi que leurs paradigmes sont énoncés afin de préciser ceux ayant une influence sur cette thèse.

#### 2.1 L'orthographe

Selon Catach (2012), l'orthographe est un plurisystème et correspond à la

manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexic) (p. 26).

Fayol et Jaffré (1999) ajoutent que l'orthographe correspond à la « manière dont s'écrivent les mots dans une société donnée » (p. 143) afin d'être en mesure de les reconnaître à l'écrit même s'ils sont homophones. Pour ce faire, le scripteur doit retrouver dans l'ordre chacune des lettres constituant le mot à rédiger (Ehri, 1997). Ces définitions mettent en lumière que l'orthographe est une représentation visuelle

normalisée et évolutive qui correspond à la norme linguistique dans une société donnée à une époque précise et qui est en relation avec les autres sous-systèmes de la langue. Deux systèmes, lexical et grammatical, composent l'orthographe française. Maintenant que l'orthographe est définie, il est possible de distinguer l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

### 2.1.1 La distinction entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale

Fayol et Jaffré (1999) précisent que les élèves doivent acquérir des connaissances lexicales et grammaticales. L'orthographe lexicale correspond à la partie invariable des mots tandis que celle grammaticale est liée à la partie variable, c'est-à-dire les marques d'accord en genre et en nombre dans les constituants des groupes du nom et des groupes du verbe (Handy, 2009). L'orthographe lexicale, objet de la présente thèse, correspond à « l'orthographe normée telle qu'on la retrouve dans les dictionnaires » (Daigle *et al.*, 2015, p. 4) et qui se rapporte à « la séquence de lettres attendue et spécifique à chaque mot qui respecte la norme écrite » (Daigle *et al.*, 2015, p. 5). Allal (1997) spécifie qu'il s'agit des « correspondances phonèmes-graphèmes intervenant dans la transcription des mots pris individuellement, y compris leurs composantes morphémiques et leurs aspects idéographiques » (p. 182). L'orthographe lexicale fait ainsi référence à la graphie de chacun des mots de la langue présente dans les dictionnaires. Comme précisée dans la définition de l'orthographe énoncée précédemment, cette norme orthographique varie dans le temps et dans l'espace. Dans la prochaine section, l'orthographe lexicale française est abordée.

### 2.1.2 L'orthographe lexicale française

L'orthographe lexicale française repose sur les phonogrammes, les morphogrammes lexicaux, les logogrammes et les lettres étymologiques (Catach, 2012). Les phonogrammes sont la lettre ou le regroupement de lettres transcrivant des phonèmes,

dont le phonogramme « eau » pour orthographier le phonème [o] dans le mot *bateau*. Plusieurs phonogrammes sont possibles pour orthographier un même phonème. Les morphogrammes lexicaux correspondent aux lettres porteuses de sens comme le morphogramme « t » dans le mot *dent*. Ce morphogramme est présent dans le mot *dent* parce qu'il fait partie de la même famille morphologique que les mots *dentier* et *dentiste*. Les logogrammes correspondent au regroupement de lettres qui compose un mot entier souvent monosyllabique. Leur principale fonction est de distinguer les mots homophones, par exemple les logogrammes *pain* et *pin*. Les différentes graphies permettent de les différencier lors de la lecture d'un texte. Les lettres étymologiques correspondent à certaines lettres muettes et aux consonnes doubles, car elles réfèrent à l'étymologie du mot. La lettre étymologique « p » dans le mot *loup* en est un exemple parce que le mot loup vient du mot latin *lupus*.

Enfin, sept phénomènes visuoorthographiques associés aux visuogrammes peuvent être enseignés. Ces derniers correspondent à des graphèmes qui ne transmettent pas un son ou du sens (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Certains de ces phénomènes visuels correspondent aux lettres étymologiques et aux logogrammes présentés par Catach (2012). Ces différents auteurs emploient donc une terminologie différente lorsqu'il est question des logogrammes. Certains phénomènes sont sublexicaux, c'est-à-dire qu'on les retrouve à l'intérieur des mots. C'est le cas des règles de positionnement dont la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » ou « b », de la légalité orthographique, de la multigraphémie qui réfère au fait qu'un son peut s'écrire de plusieurs façons, des lettres muettes qui ne transmettent pas de sens comme la lettre *s* dans le mot *jamais* et des irrégularités orthographiques faisant référence aux mots contenant un graphème atypique. Les mots *monsieur* et *stress* sont des exemples d'irrégularité orthographique. La légalité orthographique fait référence à ce qui est accepté dans la langue. Par exemple, les consonnes doubles sont interdites en début et en fin de mot en français, sauf quelques exceptions, dont le mot *stress* qui

est une irrégularité orthographique. D'autres phénomènes sont supralexicaux, car ils réfèrent à l'aspect visuel de l'ensemble du mot ou d'une partie du mot. C'est le cas de l'homophonie correspondant aux logogrammes comme les mots *air* et *aire*. L'idéogramme fait référence à l'utilisation de signes graphiques dans les mots tels que le trait d'union dans le mot *peut-être* pour le distinguer de l'expression verbale *peut être*. Enfin, le non-respect des frontières lexicales consiste en une représentation lexicale erronée du jeune scripteur ou du scripteur en difficulté, par exemple « *lautobus* ».

Puisque l'orthographe lexicale française repose sur un ensemble de règles, les élèves du primaire doivent développer de nombreuses connaissances afin de respecter la norme orthographique : des connaissances phonologiques liées aux phonogrammes, morphologiques associées aux morphogrammes lexicaux ainsi que des connaissances visuoorthographiques qui sont, entre autres, liées aux logogrammes et aux lettres étymologiques (Brissaud, 2011; Catach, 2012; Cogis, 2005; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Jaffré et Fayol, 2016). Afin de vérifier la norme orthographique des mots et de s'assurer d'avoir employé adéquatement l'ensemble de ces connaissances, l'utilisation d'outils de référence est nécessaire. Ainsi, les élèves doivent développer des connaissances lexicographiques qui sont complémentaires aux connaissances orthographiques. Les connaissances lexicographiques sont associées à la capacité d'utiliser un dictionnaire et celle d'élaborer et de comprendre des définitions (Tremblay, 2009).

L'orthographe lexicale et ses composantes ont été définies dans la présente section. Les pratiques ainsi que les pratiques d'enseignement, enseignantes, effectives et déclarées sont conceptualisées dans la prochaine section.

## 2.2 Les pratiques

Dans cette section, une distinction des termes pratiques, pratiques d'enseignement et pratiques enseignantes est effectuée. Une fois la distinction de ces différents termes réalisée, les fondements sociaux et épistémologiques des recherches sur les pratiques enseignantes sont précisés. Par la suite, les pratiques en orthographe lexicale sont définies.

### 2.2.1 Les pratiques

Selon Marcel (2002), « les pratiques renvoient [...] à un individu agissant au sein d'un environnement » (p. 81) et elles englobent les termes activités, conduites, actions, travail, agir. Messier (2014) ajoute à cette définition que les pratiques font référence à la réalisation d'une activité, d'un art, d'une technique ou d'un sport en respectant certaines règles ou certains principes. Les pratiques peuvent ainsi se définir comme une activité particulière réalisée au sein d'un environnement tel que l'enseignement, la médecine, la religion et la navigation. Ce terme est donc générique et peut faire référence à de nombreuses activités. Les pratiques d'enseignement sont définies dans la prochaine section afin de cibler davantage les pratiques réalisées dans le contexte scolaire.

### 2.2.2 Les pratiques d'enseignement

Marcel et Merini (2012) définissent les pratiques d'enseignement comme les comportements et les actions réalisées par un enseignant dans une classe. L'environnement dans lequel les pratiques sont réalisées est ainsi énoncé lorsqu'il est question des pratiques d'enseignement. Lenoir (2009) précise que les pratiques d'enseignement correspondent à la manière de faire particulière d'un enseignant. Les pratiques d'enseignement diffèrent donc entre les individus puisqu'elles sont

singulières. Enfin, Messier (2014) spécifie que les termes pratiques d'enseignement et pratiques enseignantes sont souvent utilisés comme synonymes, ce qui n'est pas le cas. Ainsi, la prochaine section permet de définir les pratiques enseignantes et de faire la distinction entre ce concept et celui des pratiques d'enseignement.

### 2.2.3 Les pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes font référence aux pratiques réalisées dans le cadre de la profession enseignante (Altet, 2002; Messier, 2014). En effet, Altet (2002) souligne que la pratique enseignante correspond à « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p. 86). Dans le même ordre d'idées, Messier (2014) définit les pratiques enseignantes comme « le fait d'exercer une activité professionnelle orientée par les savoirs et les compétences de [l'enseignant], ainsi que par les fins et les normes de la profession d'enseignant dans un milieu pédagogique particulier » (p. 144).

Altet (2002) souligne d'ailleurs que les pratiques enseignantes ne sont pas « seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (p. 86). Les pratiques enseignantes incluent donc la préparation didactique, le partenariat avec les parents, la réflexion à la suite de la pratique et le matériel utilisé (Altet, 2002; Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Bressoux, 2001; Marcel et Merini, 2012; Masselot et Robert, 2012). Ces définitions mettent en évidence l'importance de l'individu, de l'environnement ainsi que des interactions, toujours changeantes, sur les pratiques.

Contrairement aux pratiques d'enseignement définies par Marcel et Merini (2012) et par Lenoir (2009), les pratiques enseignantes incluent les pensées, les croyances, la

préparation et la formation de l'enseignant qui ne sont pas observables. Les pratiques enseignantes diffèrent ainsi des pratiques d'enseignement par le fait que les premières ne se limitent pas uniquement aux actions et comportements de l'enseignant dans la classe. Les actions réalisées à l'extérieur de la classe, mais en lien avec l'enseignement sont également prises en compte. Dans cette thèse, l'expression pratique enseignante est utilisée. Les prochaines sections décrivent les constituants des pratiques enseignantes et distinguent les pratiques déclarées et effectives.

#### 2.2.3.1 Les constituants des pratiques enseignantes

Dans les prochains paragraphes, les composantes qui influencent les pratiques enseignantes sont d'abord présentées. Ce sont ces composantes qui expliquent les variations de pratiques entre les enseignants dans un même contexte et celles d'un même enseignant dans différents contextes. Par la suite, les trois phases des pratiques enseignantes sont énoncées. En effet, afin d'avoir un portrait global des pratiques enseignantes, ces trois moments doivent être analysés. Puis, les dimensions conscientisées et non conscientisées des pratiques enseignantes sont abordées. Toutes ces définitions et précisions mèneront finalement à dégager la terminologie employée dans cette thèse.

D'abord, trois composantes influencent les pratiques enseignantes : personnelle, contextuelle et sociale (Altet *et al.*, 2012; Marcel et Merini, 2012; Masselot et Robert, 2012). La composante personnelle liée aux représentations, au vécu et à la personnalité de l'enseignant diffère selon chaque personne et explique la variabilité des pratiques entre les individus. Par contre, un même enseignant peut avoir des pratiques enseignantes différentes selon le contexte. La composante contextuelle est liée aux normes de l'institution scolaire et la composante sociale est en lien avec les normes sociales de l'enseignant et des élèves (Masselot et Robert, 2012). Ces deux dernières composantes expliquent la variation des pratiques d'un même enseignant

dans divers contextes. Ces trois composantes doivent ainsi être analysées afin d'avoir un portrait global des pratiques enseignantes.

Ensuite, trois phases peuvent être analysées lorsqu'une recherche s'intéresse aux pratiques : préactive, interactive et postactive (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). La phase préactive comporte la préparation didactique et la collaboration effectuée avec l'équipe-école (Altet, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Masselot et Robert, 2012). La phase interactive est associée aux interactions à la fois pédagogique, didactique, psychologique, sociale et intersubjective (Altet, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Masselot et Robert (2012) ajoutent que tout ce que l'enseignant dit ou ne dit pas et fait ou ne fait pas doit être analysé afin d'avoir un portrait global des pratiques enseignantes à cette phase. La dernière phase, postactive, est composée du retour et de la réflexion sur l'action en plus des corrections effectuées par l'enseignant (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Marcel et Merini, 2012).

Enfin, deux dimensions définissent les pratiques selon Marcel (2002); il s'agit de la sphère conscientisée, ce que l'acteur a conscience de faire, et de la sphère non conscientisée, c'est-à-dire une dimension dont l'acteur n'a pas conscience. Bru (2002) précise que certains savoirs s'exécutent de manière inconsciente par le praticien et qu'ils n'apparaissent pas lors de la verbalisation des pratiques. Un double regard est donc nécessaire afin de tenter de bien comprendre les pratiques enseignantes, à savoir celui du chercheur et celui du praticien. En effet, afin d'avoir accès à la préparation et à la planification effectuée par l'enseignant ainsi qu'aux interprétations de l'enseignant et des élèves, le contexte de l'enseignant est nécessaire. Ce contexte comporte seulement la dimension conscientisée. Les observations du chercheur sur les actions des élèves et des enseignants ainsi que sur les interactions entre eux, qui incluent certains éléments de la dimension non conscientisée, correspondent au

contexte du chercheur. Afin d'avoir accès à ces deux contextes, la distinction entre pratiques déclarées et pratiques effectives est précisée dans la prochaine section.

### 2.2.3.2 La distinction entre pratiques déclarées et pratiques effectives

Une pratique déclarée fait référence aux données obtenues à la suite de l'action lors de la verbalisation du praticien sur ses pratiques (Marcel, 2002). Selon Bru (2002), les verbalisations émises par le praticien peuvent être influencées par plusieurs facteurs, dont la désirabilité à l'égard du chercheur, le poids des normes professionnelles, la propension à la rationalisation, etc. Bressoux (2001) ajoute que les pratiques déclarées par les enseignants correspondent seulement à ce dont ils ont conscience durant la pratique et que le discours nécessite la reconstruction et la rationalisation de l'action afin d'être cohérent. Les pratiques déclarées permettent également au praticien de donner du sens à ces pratiques. En effet, il est possible de donner du sens à des données « par la compréhension de la signification de sens par l'acteur » et « par l'analyse des processus cognitifs en jeu dans la pensée de l'acteur qui donne sens au monde » (Blais et Martineau, 2006, p.3). L'utilisation d'entrevues et de questionnaires permet d'obtenir des pratiques déclarées (Dupin de Saint-André et al., 2010; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Les pratiques déclarées correspondent donc au discours d'un enseignant sur ses pratiques effectuées. Seul le contexte de l'enseignant est accessible lors de recherches sur les pratiques déclarées.

Bressoux (2001), Bru (2002) et Marcel (2002) précisent que les pratiques effectives font référence aux données obtenues à l'aide de dispositifs d'observation et de traces des pratiques. Ces observations donnent accès à une partie de la sphère non conscientisée des enseignants (Bressoux, 2001). En effet, certains savoirs exécutés de manière inconsciente par le praticien peuvent être observés par le chercheur lors de l'observation en classe ou dans les documents analysés par le chercheur. Les pratiques effectives peuvent être recueillies avec différents dispositifs d'observation

(Bressoux, 2001; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Marcel *et al.*, 2002; Masselot et Robert, 2012).

Selon ces définitions, une pratique déclarée correspond à la narration d'un événement passé explicité par un praticien-enseignant tandis qu'une pratique effective est le contenu observé par le chercheur lors d'une séquence d'activités en contexte. Ainsi, les pratiques déclarées et effectives, qui peuvent être les mêmes, ne sont pas nécessairement identiques (Talbot, 1997). Bressoux (2001) spécifie que de nombreuses recherches ont été effectuées sur les pratiques déclarées tandis que les pratiques effectives ont fait l'objet de peu de recherches. Plus récemment, Mansour (2012) au Québec et Graham *et al.* (2008) aux États-Unis confirment que des recherches sur les pratiques effectives en orthographe lexicale doivent être effectuées pour confirmer les résultats de recherches sur les pratiques déclarées effectuées.

À la lumière de ces différentes définitions, il est possible de spécifier la terminologie choisie dans cette thèse. Le terme *pratique enseignante* est utilisé puisqu'il correspond à la réalisation d'activités dans le cadre de la profession enseignante. Les pratiques enseignantes ne correspondent pas uniquement aux actions réalisées dans la classe, mais incluent la préparation effectuée avant l'enseignement avec ou sans les collègues du praticien, les formations qu'il a reçues, ses croyances et le retour réflexif sur sa pratique. Les pratiques enseignantes déclarées et effectives sont aussi collectées puisqu'elles donnent accès aux sphères conscientisées et non conscientisées. En effet, la pratique enseignante dépasse ce qui est observable puisqu'elle provient d'une interaction entre une situation sociale et un système cognitif qui est inobservable (Bressoux, 2001). Ainsi, la collecte de données associées aux deux sphères, conscientisée et non conscientisée, offre un portrait plus complet des pratiques en orthographe lexicale. De plus, peu de recherches sur les pratiques effectives ont été réalisées en orthographe lexicale et celles sur les pratiques déclarées

précisent qu'il s'agit d'une de leurs limites (Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012). Les dispositifs d'observation utilisés dans le cadre de cette thèse permettent d'avoir accès au contexte du chercheur, c'est-à-dire ce qui est observable, tandis que les entretiens d'autoconfrontation et les entrevues semi-dirigées, expliqués dans le chapitre sur la méthodologie, permettent davantage d'avoir accès au contexte de l'enseignant, c'est-à-dire les choses non dites et non faites (Masselot et Robert, 2012), et à la réflexion (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010) qui sont des éléments de pratiques enseignantes et qui sont inobservables. Une fois ces précisions effectuées, il est possible de définir les pratiques enseignantes en orthographe lexicale afin de vérifier si elles sont effectives dans les classes.

#### 2.2.4 Les pratiques enseignantes en orthographe lexicale

Dans cette section, les contextes d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe lexicale sont abordés et les pratiques décontextualisées et intégrées sont définies.

##### 2.2.4.1 Les contextes d'apprentissage

En ce qui concerne les contextes d'apprentissage, il s'agit des différentes situations où il peut y avoir enseignement et apprentissage de l'orthographe lexicale. Au Québec, trois principaux contextes sont utilisés; il s'agit de l'autoapprentissage lors de la lecture, de l'étude à la maison de listes de mots et de l'enseignement formel (Daigle et Bastien, 2015). L'autoapprentissage lors de la lecture fait référence, comme son nom l'indique, à l'apprentissage de l'orthographe lorsque les élèves lisent. Plusieurs auteurs indiquent qu'il y a mémorisation de l'orthographe lors de la lecture (notamment, Fayol et Jaffré, 2016; Gombert, 2003; Share, 2004; Troia, 2006). L'étude à la maison de listes de mots consiste à apprendre à la maison l'orthographe d'une liste de mots que l'enseignant fournit. Cette étude peut ou non être suivie d'une évaluation visant à vérifier la mémorisation de l'orthographe. Cette pratique est

répandue au Québec et dans différents pays (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; McNeill et Kirk, 2014). Enfin, Daigle et Bastien (2015) définissent l'enseignement formel comme « une action planifiée par l'enseignant dont l'intention est de faire apprendre un objet aux élèves » (p. 14). Malgré l'importance de l'autoapprentissage de l'orthographe lors de la lecture (Fayol et Jaffré, 2016), un enseignement formel comme défini par Daigle et Bastien (2015) favorise l'apprentissage de tous les élèves. En effet, les résultats d'une métaanalyse effectuée par Graham et Santangelo (2014) aux États-Unis montrent que l'enseignement formel de l'orthographe lexicale augmente les performances en orthographe lexicale des élèves du préscolaire à la 12<sup>e</sup> année, et ce, dans différents pays. L'efficacité de l'enseignement formel se maintient également à court terme, soit de une semaine à six mois, dans les études analysées. Les chercheurs stipulent toutefois l'importance de mener d'autres études afin de vérifier les effets à long terme de l'enseignement formel. Cet enseignement formel peut être réalisé sous forme d'enseignement décontextualisé ou intégré. Ces deux formes d'enseignement sont distinguées dans les prochaines sections.

#### 2.2.4.2 Les pratiques décontextualisées en orthographe lexicale

Les pratiques enseignantes décontextualisées en orthographe lexicale aussi appelées spécifiques ou traditionnelles renvoient à des activités sans lien avec une activité de communication et réfèrent, entre autres, à l'étude à la maison de listes de mots, à des exercices répétitifs ainsi qu'à des dictées de mots, de phrases et de textes (Allal *et al.*, 1999; Daigle et Bastien, 2015). Il s'agit d'activités décontextualisées et centrées spécifiquement sur l'orthographe lexicale selon le présupposé qu'il y aura transfert de connaissances lors des situations d'écriture (Allal, 1997). Ces activités peuvent être réalisées à l'aide de l'enseignement explicite avec modelage (Cogis, 2005; Daigle *et al.*, 2015; Mansour, 2012), en complétant des exercices dans un manuel pour

développer des automatismes (Allal *et al.*, 1999; Frech, 2003; Johnston, 2001; McNeill et Kirk, 2014), en réalisant différents prétests (Fresch, 2003, 2007; Johnston, 2001), en mettant des mots en ordre alphabétique (Fresch, 2003, 2007; Johnston, 2001), en écrivant les mots à quelques reprises (Johnston, 2001), en observant les particularités des mots à apprendre (Mansour, 2012), en revenant durant la semaine sur les mots difficiles à apprendre (Lévesque et Gaté, 2014), en donnant des consignes sur la liste de mots à apprendre (Fresch, 2003, 2007) et en recourant à la méthode d'enseignement visuosémantique (Stanké, 2016) qui consiste à illustrer par un dessin une inconsistance orthographique. Ces pratiques correspondent également à l'apprentissage par mémorisation d'une liste de mots à la maison ainsi qu'à l'analyse systématique des régularités orthographiques pour développer des automatismes en orthographe ce qui facilite l'écriture de textes, tâche plus complexe. Ainsi, l'approche décontextualisée est employée lorsque l'enseignant utilise des pratiques décontextualisées, ce qui est notamment le cas des élèves mémorisant une liste de mots à la maison afin de les orthographier adéquatement à la fin de la semaine dans une dictée de mots ou de phrases ou des enseignants utilisant une approche par découverte pour que, par exemple, les élèves découvrent la signification du préfixe *re* dans une liste de mots.

#### 2.2.4.3 Les pratiques intégrées

À l'opposé, les pratiques intégrées sont contextualisées; elles s'inscrivent au sein d'activités globales de communication et ont comme point de départ une situation d'écriture qui permet l'enseignement de l'orthographe lexicale (Allal *et al.*, 1999; Graham; 2000). Elles proviennent de recherches sur le *Whole language*<sup>7</sup> d'origine

---

<sup>7</sup> C'est une approche de l'enseignement du français centré sur une interaction constante et sur une exposition fréquente à la littérature. Les enseignants doivent organiser du temps et des espaces pour permettre aux élèves d'apprendre au contact des écrits significatifs (Maddox et Feng, 2013).

anglaise et ont évolué avec la vision du socioconstructivisme. Ainsi, un curriculum en spirale est davantage utilisé avec des tâches en orthographe lexicale qui peuvent être différées ou décrochées (Allal *et al.*, 2001). Ce curriculum en spirale débute par une situation d'écriture. Les difficultés rencontrées par les élèves permettent un enseignement différé ou décroché de différentes notions, dont les connaissances en orthographe lexicale, qui sont réutilisées dans la situation d'écriture par la suite. Les activités différées sont en lien direct avec la situation d'écriture tandis que celles décrochées ont comme point de départ une difficulté que les élèves rencontrent dans la situation d'écriture, mais sont enseignées sans utiliser le contexte de la situation d'écriture. Ces activités décrochées sont considérées comme intégrées les élèves sont invités à appliquer leurs nouvelles connaissances dans la situation d'écriture dès que l'enseignement est terminé afin de surmonter les difficultés vécues. Par exemple, dans une activité différée, un enseignant pourrait enseigner le positionnement du phonogramme « eau » dans les mots dans le texte écrit par les élèves puisque plusieurs mots dans le texte tels que *château*, *radeau* et *gâteau* ont cette terminaison. Dans le cas d'une activité décrochée, un exemple pourrait être l'enseignement d'une leçon sur les morphogrammes finaux comme la lettre « t » dans le mot *vert* puisque certains élèves ne les ont pas orthographiés selon la norme dans leur texte. Les mots choisis dans ce cas-ci ne seraient pas nécessairement ceux des textes rédigés par les élèves.

L'approche intégrée employant des pratiques intégrées est utilisée lorsque l'enseignant demande aux élèves d'écrire une phrase ou un texte avec les mots qu'ils ont à apprendre (Johnston, 2001; Lévesque et Gaté, 2014; Mansour, 2012); lorsque l'enseignant invite les élèves à repérer et à corriger leurs erreurs dans un texte (Lévesque et Gaté, 2014); lorsque l'enseignement est réalisé avec les orthographes approchées (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001; Montésinos-Gelet et Besse, 2003; Morin et Montésinos-Gelet, 2007), avec les ateliers de

négociation graphique (Daigle et Bastien, 2015; Haas, 2002), avec la Phrase dictée du jour (Daigle et Bastien, 2015) ou avec la dictée 0 faute (Daigle et Bastien, 2015; Nadeau et Fisher, 2014). Une différenciation de l'enseignement est favorisée avec ces pratiques puisque l'enseignement est effectué selon les besoins des élèves. Enfin, elles correspondent à un enseignement réalisé dans des situations authentiques qui impliquent l'élève dans le choix des mots à enseigner et qui favorisent le travail d'équipe (Tremblay, 2009).

#### 2.2.4.4 L'efficacité des pratiques décontextualisées et intégrées

En ayant défini et distingué les pratiques décontextualisées et intégrées en orthographe lexicale, il est possible de se questionner sur leur efficacité. Selon différents auteurs (Brissaud, 2007; Cogis, 2005; Simard *et al.*, 2010; Smets, 2010), l'approche intégrée serait souhaitable, et ce, même si l'état de l'avancement de la recherche ne donne pas accès à une recension des recherches antérieures sur l'efficacité de ces pratiques. Par contre, quelques recherches expérimentales sur l'enseignement de l'orthographe ont été réalisées. Il s'agit principalement de recherches portant sur l'efficacité de l'enseignement de certains contenus disciplinaires, dont les phonogrammes et les morphogrammes, et de quelques pratiques intégrées et décontextualisées. À notre connaissance, l'efficacité de plusieurs pratiques recensées dans les enquêtes précédentes n'a pas été évaluée. Dans cette section, les recherches ayant vérifié l'efficacité des approches décontextualisées et intégrées sans évaluer l'efficacité d'une pratique précise sont présentées.

Une recherche réalisée par Allal *et al.* (2001) auprès de 232 élèves de deuxième année et de 141 élèves de sixième année visait à vérifier l'efficacité des approches décontextualisées et intégrées sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Leurs résultats montrent que les élèves de deuxième année ayant reçu un enseignement décontextualisé de l'orthographe lexicale ont davantage progressé que ceux ayant

reçu un enseignement intégré. Les élèves moyens sont d'ailleurs ceux ayant le plus progressé. En sixième année, les résultats diffèrent. L'enseignement intégré a davantage fait développer les connaissances en orthographe lexicale des élèves que l'enseignement décontextualisé. Les élèves faibles sont ceux ayant davantage progressé avec l'approche intégrée. Les chercheurs concluent que les élèves de deuxième année manifestent davantage leurs connaissances orthographiques dans des tâches simples. Ils supposent que les élèves sont en surcharge cognitive lors de situations intégrées. Cependant, les auteurs précisent que des recherches longitudinales doivent être menées afin de confirmer ces hypothèses.

Dans une recherche plus récente effectuée par Pasa et Morin (2007) auprès de 72 élèves français et québécois de première année du primaire, les approches intégrée et décontextualisée ont été analysées et comparées. Les élèves français et québécois ont davantage développé leurs connaissances en orthographe lexicale lors de l'enseignement avec l'approche intégrée qu'avec l'approche décontextualisée. Les élèves ayant reçu l'enseignement intégré utilisent une plus grande proportion de phonogrammes et de morphogrammes adéquats lors de l'écriture que ceux ayant reçu un enseignement décontextualisé. L'approche intégrée favoriserait donc l'acquisition simultanée des dimensions phonologique et morphographique. Les résultats de cette étude contredisent donc les conclusions de Allal *et al.* (1999) qui avaient trouvé que les approches décontextualisées étaient plus efficaces pour les élèves de 2<sup>e</sup> année. Les résultats d'une recherche de Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997) corroborent toutefois ceux de Pasa et Morin (2007). Cette recherche réalisée auprès de 37 élèves anglophones de troisième année du primaire a évalué l'effet de trois conditions d'enseignement : l'enseignement explicite de stratégies, l'enseignement selon une approche *Whole language* et l'enseignement explicite de stratégies combiné à l'approche *Whole language*. Ce dernier type d'enseignement combiné a davantage favorisé l'apprentissage de l'orthographe lexicale que les deux autres méthodes

d'enseignement à la suite de l'expérimentation et 9 semaines plus tard. L'apprentissage a été évalué à l'aide de l'échelle visuelle et auditive du Canadian Test of Basic Skills-Level 9 (1982).

De plus, comme les résultats de la recherche d'Allal *et al.* (2001) le décrivent, les effets des pratiques varient considérablement selon les élèves et selon leur groupe d'âge. Les progrès des élèves faibles et ceux dits forts diffèrent selon l'approche utilisée. Entre autres, dans la recherche de Allal *et al.* (2001), les élèves de sixième année faibles ont davantage progressé que ceux forts et ceux moyens lors de l'enseignement avec les pratiques intégrées.

Pour répondre aux besoins de tous les élèves de la classe hétérogène, la différenciation pédagogique est souvent mise de l'avant. Ce concept est défini dans la section suivante et les catégories de différenciation des pratiques en orthographe lexicale sont présentées.

### 2.3 La différenciation pédagogique

Lorsqu'il est question de l'enseignement en tenant compte de la diversité des élèves d'une classe hétérogène, différents termes sont utilisés selon la thèse de doctorat de Paré (2011); l'appellation différenciation pédagogique est utilisée dans cette thèse puisqu'elle vise l'adaptation des pratiques pour tenir compte des besoins des élèves d'une classe hétérogène (Gillig, 2001).

La différenciation pédagogique repose sur le principe que les différences entre les élèves conduisent à des besoins distincts lors de l'enseignement et de l'apprentissage, et donc, sur une diversité de pratiques afin de répondre aux besoins et aux caractéristiques de tous les élèves de la classe et non uniquement de ceux ayant des

difficultés d'apprentissage (Meirieu, 2004; Tomlinson, 2004, 2005; Tomlinson *et al.*, 2003; Tomlinson et Jarvis, 2014; Vienneau, 2004). Selon cette définition, tant un élève doué, un élève typique qu'un élève en difficulté nécessitent une différenciation de l'enseignement selon leurs besoins, leurs capacités, leurs intérêts. La différenciation ne consiste pas en l'individualisation de l'enseignement, mais en la participation optimale de tous les élèves : ceux ayant des difficultés d'apprentissage tout comme les autres élèves typiques et ceux doués (Vienneau, 2004). Dans cette section, un bref historique de la différenciation pédagogique est, d'abord, exposé. Puis, une définition de la différenciation pédagogique est énoncée. Enfin, les différents dispositifs de différenciation pédagogique pouvant être mis en place sont présentés.

### 2.3.1 L'historique de la différenciation pédagogique

En tenant compte de ce qui est précisé précédemment, il est possible de parler de différenciation pédagogique dans le contexte de l'enseignement à une classe hétérogène. La différenciation pédagogique a davantage émergé dans les pays industrialisés à la suite de la Deuxième Guerre mondiale dans un courant de tolérance et d'inclusion. En France, la différenciation pédagogique devient prescrite avec la mise en place des établissements secondaires unifiés et le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959 (Legrand, 1986). Au Québec, le rapport Parent en 1964 entraîne des changements similaires : ouverture des polyvalentes, prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, présence de classes hétérogènes. Avant 1959, une différenciation sociologique existait en France comme dans de nombreux pays. Par exemple, lycées et collèges français étaient réservés à la bourgeoisie. Les enfants du peuple fréquentaient l'enseignement primaire jusqu'à 14 ans tandis que ceux des employés avaient accès à l'enseignement primaire supérieur avec des cours complémentaires. L'enseignement, c'est-à-dire les pratiques

enseignantes employées et le programme prescrit, différait entre les établissements et entre les différentes classes de la société, mais pas au sein de la même classe (Legrand, 1986, 1995). Au Québec, les élèves ayant des besoins particuliers étaient scolarisés dans des écoles spéciales jusqu'en 1970. Leur intégration aux écoles de quartier s'est réalisée progressivement à partir de cette époque (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Diverses politiques et cadres ont servi d'assise à ce changement de système scolaire autrefois ségrégatif et aujourd'hui plus inclusif : la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), le Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention (MEQ, 2004), le Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MELS, 2008) et le Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire, l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement (MEES, 2015a). Cette transformation ne s'est pas faite sans heurts et s'est échelonnée sur une grande période. Différents courants ont influencé cette mise en place. Les prochains paragraphes préciseront ces divers courants.

Tout d'abord, au début du XX<sup>e</sup> siècle, une confrontation de la pédagogie classique de l'école primaire et des élèves dits « débilés » apparaît. Ces enfants ne réussissaient pas comme les élèves dits « typiques » et des médecins ont tenté d'identifier leurs besoins pour proposer une pédagogie pour eux. La pédagogie « nouvelle » est née des essais et des recherches réalisés avec ces élèves et de la possibilité d'utiliser cette pédagogie avec tous les élèves des classes (Gillig, 1999; Legrand, 1986, 1995). Plusieurs principes fondamentaux de cette pédagogie sont présents dans la différenciation pédagogique : « connaître les sujets dans leurs spécificités intellectuelles et affectives, motiver, c'est-à-dire personnaliser l'enseignement, concrétiser sous différentes formes, et en particulier l'usage de la main, individualiser l'apprentissage » (Legrand, 1995, p. 10).

Également, la différenciation pédagogique s'appuie sur des méthodes actives. Ces dernières se sont inspirées des pratiques auprès des élèves en situation d'échec scolaire ou des élèves handicapés (Legrand, 1986; Meirieu, 2004). Contrairement à la pédagogie traditionnelle où l'enseignant transmet des savoirs aux élèves, cette pédagogie propose des exercices que les élèves réalisent afin de s'approprier les savoirs et les évalue à l'écrit ou à l'oral pour s'assurer de leur compréhension. Les méthodes actives prétendent que les élèves construisent les savoirs par l'action ainsi que par la communication et l'échange avec l'enseignant et les autres élèves. L'erreur est nécessaire pour apprendre puisque l'apprentissage est lié à l'expérientiel (Legrand, 1995). L'enseignant n'est donc plus considéré comme le transmetteur de savoirs, il est davantage un facilitateur. On retrouve également ces principes dans la différenciation pédagogique.

De plus, la différenciation pédagogique proposée par Legrand (1986, 1995) s'apparente à la Pédagogie de maîtrise développée par Bloom (1979) aux États-Unis. L'évaluation formative est centrale dans la Pédagogie de maîtrise tout comme dans la différenciation pédagogique. En effet, à l'aide de critères précisés à la suite de l'analyse d'objectifs, des évaluations formatives sont proposées aux élèves. Les pratiques mises en place par l'enseignant résultent des analyses et diagnostics réalisés à la suite de ces évaluations. La flexibilité des regroupements est ainsi nécessaire en fonction des besoins des élèves : enseignement collectif, enseignement en sous-groupe ou enseignement individualisé. L'utilisation d'une aide technologique dépend également des analyses et diagnostics effectués. Ces principes se retrouvent, encore une fois, dans la différenciation pédagogique. Meirieu (2004) précise d'ailleurs l'importance de l'évaluation dans la différenciation pédagogique en distinguant trois types d'évaluation aussi essentiels : l'évaluation prédictive qui a lieu avant l'apprentissage et qui permet de déterminer les besoins et les ressources des élèves, l'évaluation formative qui permet de réguler la différenciation mise en place et

l'évaluation sommative qui a lieu en fin d'apprentissage pour sanctionner les apprentissages.

Les politiques et les changements de pratiques en éducation ont mené à l'élaboration de modèles d'enseignement dont celui de l'adaptation de l'enseignement (Nootens et Debeurme, 2010) et celui de la différenciation pédagogique. Sans utiliser la même terminologie, ces modèles réfèrent à la même réalité : l'enseignement en classe ordinaire qui regroupe une diversité d'élèves typiques et en difficulté. Le modèle d'adaptation de l'enseignement de Nootens et Debeurme (2010) rappelle l'importance d'introduire des pratiques enseignantes générales et spécifiques qui sont scientifiquement éprouvées par la recherche (*evidence-based*). Le modèle de différenciation pédagogique (dont les écrits ou leur adaptation en français sont américains pour un grand nombre) s'inscrit dans cette même perspective de l'enseignement à des groupes d'élèves typiques et en difficulté. Ainsi, ces termes d'adaptation et de différenciation sont expliqués à travers des modèles pédagogiques différents qui ne sont pas opposés, mais complémentaires afin de comprendre les enjeux de l'inclusion. L'abondance des écrits scientifiques et professionnels récents sur la différenciation pédagogique mène à préciser le modèle de Nootens et Debeurme (2010) dans les sections suivantes en plus de définir la différenciation pédagogique.

### 2.3.2 La définition de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique se définit différemment selon les textes scientifiques et professionnels consultés. En effet, divers termes sont utilisés pour définir la différenciation pédagogique : pratique enseignante (Paré, 2011; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005), pédagogie (Meirieu, 2004; Murray, Shea, Shea et Harlin, 2004; Perraudeau, 1997; Przesmycki, 2004), adaptation de l'enseignement (Nootens et Debeurme, 2010; Schumm, 1999), approche

d'enseignement (Tomlinson, 2004; Tomlinson *et al.*, 2003). Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016) distinguent d'ailleurs les stratégies de flexibilisation des trajectoires scolaires, à savoir le recours à des cursus scolaires différents, et les pratiques de différenciation mises en place dans la classe. Dans le cadre de cette thèse, ces différentes appellations sont regroupées sous le terme différenciation pédagogique et seules les pratiques mises en place dans la classe sont prises en compte.

Dans ce sens, Prud'homme *et al.* (2005) précisent dans leur article scientifique qu'il s'agit « de pratique enseignante centrée sur la diversité » (p. 20). En effet, selon ces auteurs, la différenciation pédagogique comprend les façons de faire de l'enseignant dans une situation interactive avec les élèves, c'est-à-dire ses choix, ses prises de décision, ses valeurs et ses idéologies. Pour leur part, Moldoveanu *et al.* (2016) la définissent dans un article scientifique comme « l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant, dont certains, tels l'évaluation ou la collaboration avec les familles, sont habituellement exclus de la différenciation pédagogique » (p. 747). Tout comme ces auteurs, toutes les actions de l'enseignant associées à la diversité des élèves de sa classe, entre autres ses interventions, ses pratiques, et les évaluations réalisées, sont considérées comme de la différenciation pédagogique dans le cadre de cette thèse.

De plus, Legrand (1986) précise que la différenciation pédagogique doit « à partir d'objectifs communs, adapter les méthodes et les cursus à la réalité des élèves enseignés » (p. 37) à l'aide d'activités diagnostiques et d'adaptation. Pour ce faire, « une articulation rationnelle entre les besoins propres aux individus et aux populations enseignées avec les objectifs nationaux posés au terme d'une scolarité obligatoire » (Legrand, 1986, p. 46) doit permettre de déterminer les contenus et les processus pédagogiques nécessaires aux situations vécues et aux élèves présents. Cette définition s'inscrit dans le courant actuel d'éducation inclusive prônée par le

Conseil supérieur de l'éducation (2017), c'est-à-dire que « l'école cherche à s'adapter à priori à la diversité des élèves dans leur ensemble » (p. 5).

Dans sa thèse de doctorat, Paré (2011) ajoute que la différenciation pédagogique « est un processus de planification de l'enseignement qui comprend un nombre indéterminé de pratiques pédagogiques » (p. 57). Dans le même ordre d'idées, Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin (2011) précisent qu'il s'agit d'un enseignement qui respecte le rythme et le style d'apprentissage de tous les élèves. Pour se faire, selon Nootens et Debeurme (2010), une panoplie de moyens doivent être utilisés par l'enseignant afin d'ajuster l'enseignement aux besoins des élèves en difficulté. Enfin, Nootens et Montésinos-Gelet (2012) affirment que la différenciation pédagogique fait référence à

l'ensemble des actes « situés et singuliers » de l'enseignant, et les significations qu'il leur donne, actes qui visent – dans la planification, l'intervention et l'évaluation de celle-ci – l'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité de la classe et aux caractéristiques de chaque élève (p. 272).

Dans certains documents, les termes *accommodation* et *modification* sont utilisés afin de définir la différenciation pédagogique. Dans sa thèse de doctorat, Paré (2011) définit le terme *accommodation* comme « une aide technique ou technologique permettant de pallier les incapacités reliées à un handicap ou à une difficulté chez l'élève » (p. 72). L'environnement, la présentation, la réponse ainsi que l'horaire peuvent faire l'objet d'*accommodation* selon cette auteure. Elle ajoute toutefois le terme de *modification*; celui-ci correspond à une pratique « où le contenu et les exigences sont réduits par rapport au niveau prescrit, selon l'âge de l'élève, par le programme de formation générale » (p. 73). Ainsi, il est possible d'enseigner moins

de contenu, des contenus différents, c'est-à-dire des notions différentes en employant un contenu essentiel ou un contenu d'un niveau inférieur et d'utiliser du matériel didactique modifié afin de permettre à un élève ayant des difficultés d'apprentissage de participer à une partie des activités de la classe (Paré, 2011). Pour leur part, Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips et Karns (1995), Vienneau (2006) ainsi que Nootens et Debeurme (2010) distinguent les adaptations générales des adaptations spécifiques. Ces premiers types d'adaptation s'adressent à tous les élèves du groupe classe afin de répondre aux besoins diversifiés de la classe hétérogène tandis que les deuxièmes permettent d'offrir à un élève avec un HDAA un soutien particulier selon ses besoins individuels. Les adaptations spécifiques peuvent modifier ou non la tâche et les critères d'évaluation, entre autres.

Enfin, en prenant appui sur une recension des différentes définitions, Jobin (2007) suggère, dans son mémoire de maîtrise, trois caractéristiques fondamentales à la différenciation pédagogique : la présence d'une classe hétérogène, la prise en compte des caractéristiques personnelles de chacun des élèves et l'utilisation de stratégies d'enseignement variées. Ces trois caractéristiques permettent de déterminer les pratiques différenciées en orthographe lexicale des enseignants.

La définition de la différenciation pédagogique retenue dans cette thèse prend appui sur celles proposées par les différents auteurs présentés dans cette section. Elle correspond aux pratiques enseignantes variées dans un groupe hétérogène afin de répondre aux caractéristiques de tous les élèves de la classe. Les trois phases, préactive, interactive et postactive (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010), doivent être analysées pour comprendre la différenciation pédagogique. La planification est donc incluse dans la différenciation. De plus, les adaptations liées aux pratiques enseignantes peuvent être générales, à tous les élèves, ou spécifiques, pour un ou quelques élèves en raison de leurs difficultés ou de leurs besoins particuliers. Afin

d'analyser les données recueillies, le modèle de Nootens et Debeurme (2010) est utilisé dans cette thèse.

Ce modèle d'adaptation de l'enseignement (Nootens et Debeurme, 2010) propose l'analyse des pratiques de différenciation pédagogique incluant la définition retenue pour cette thèse et les trois phases de Dupin de Saint-André *et al.* (2010). La Figure 2.1, à la page suivante, schématise ces éléments.

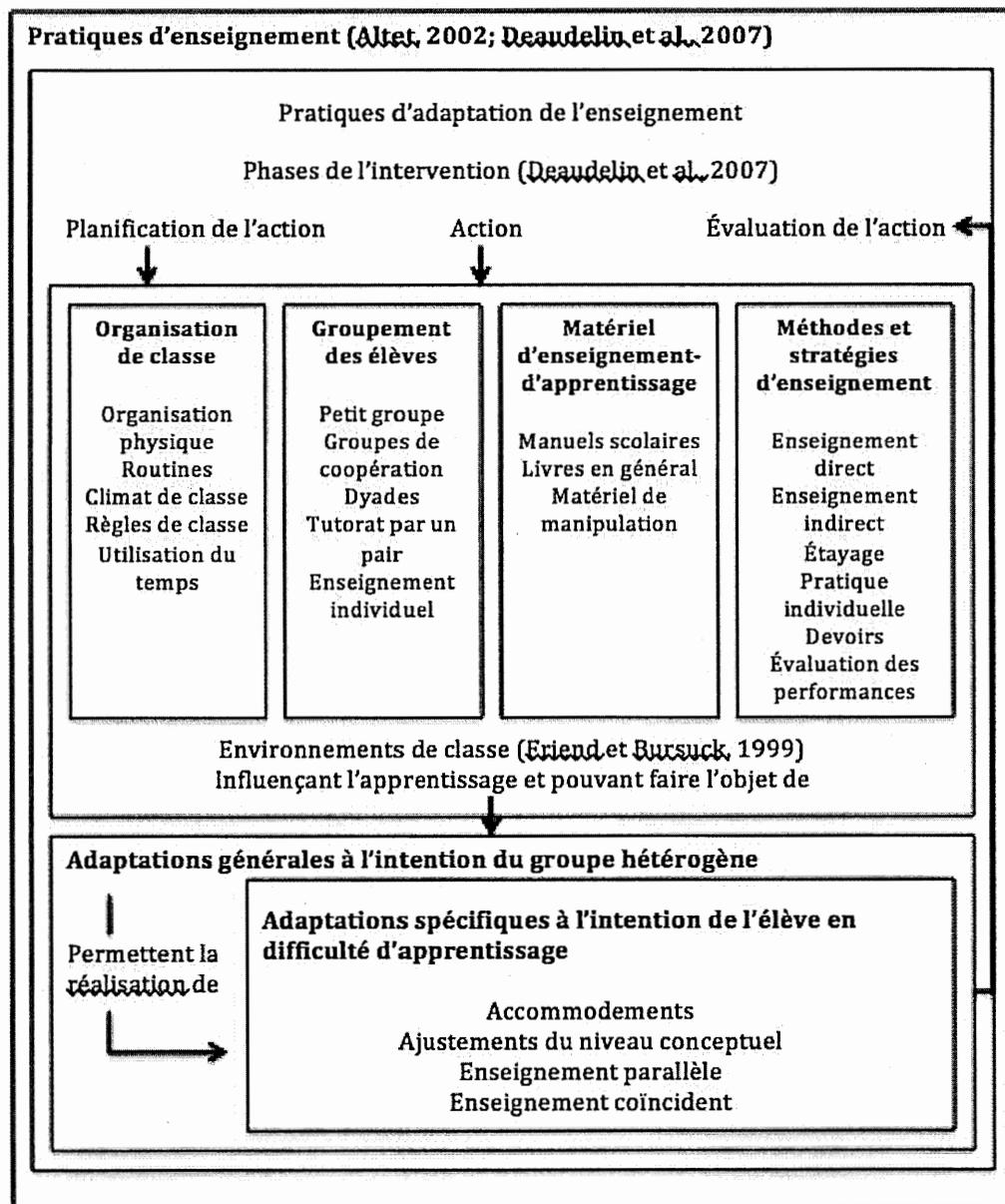


Figure 2.1 Modèle d'analyse proposé par Nootens et Debeurme (2010, p. 137)

Selon ce modèle, la planification de l'action, la phase préactive (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010), et l'action, la phase interactive (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010), permettent de faire varier l'environnement de la classe. Cet environnement est constitué de l'organisation de la classe, de modalités de groupements des élèves, du matériel d'enseignement-apprentissage ainsi que des méthodes et des stratégies d'enseignement. L'organisation physique de la classe, les routines, le climat de classe, les règles de vie de la classe et l'utilisation du temps en classe sont associés à l'organisation de classe. Le groupement des élèves peut se faire en grand groupe, en petits groupes, en groupes de coopération, en dyades, en tutorat et en enseignement individuel; ces regroupements sont habituellement associés à une ou des intentions pédagogiques d'adaptation ou de différenciation. Les manuels scolaires, les livres utilisés et le matériel de manipulation sont associés au matériel d'enseignement-apprentissage. L'enseignement direct, celui indirect, l'étayage, c'est-à-dire toutes les formes d'aide fournies par l'enseignant et qui diminue progressivement pour aider les élèves à apprendre, comprendre, agir, etc. (Bucheton et Soulé, 2009), la pratique individuelle, les devoirs à la maison et l'évaluation font référence aux méthodes et aux stratégies d'enseignement. La variation de l'environnement de la classe peut être associée à la flexibilité de l'enseignement (MELS, 2008). Ces éléments de l'environnement de la classe influencent l'apprentissage et peuvent faire l'objet d'adaptations générales et spécifiques.

Des accommodements, des ajustements au niveau conceptuel, l'enseignement parallèle et l'enseignement coïncident permettent de faire des adaptations spécifiques selon les besoins de l'élève en difficulté. Dans ce modèle, l'accommodation est perçue comme une stratégie employée afin de contourner la difficulté d'un élève sans modifier le niveau de difficulté de la tâche et de l'évaluation. À l'opposé, les ajustements conceptuels modifient la difficulté de la tâche et son évaluation. L'enseignement en parallèle permet l'utilisation de deux programmes de formation au

sein de la classe : un régulier et un permettant le développement des compétences de base. Les élèves réalisent ainsi des activités sur un même thème, mais avec un niveau de difficulté différent. L'enseignement coïncident a lieu lorsque des élèves réalisent une tâche dans une même équipe et qu'il y a une grande adaptation pour un élève sur le contenu ou sur l'évaluation.

Les adaptations générales et spécifiques réalisées peuvent être regroupées dans diverses catégories qui diffèrent selon les auteurs consultés. Nous utiliserons les catégories développées par Tomlinson (1999, 2004) puisqu'elles sont reprises par des auteurs francophones (Caron, 2008; Paré, 2011) et utilisées dans le milieu de la pratique au Québec lorsqu'il est question de la différenciation pédagogique : production, contenu, structure et processus pour regrouper les différentes pratiques différenciées qu'elles soient associées à des adaptations générales ou spécifiques. Les environnements de classes proposées par Nootens et Debeurme (2010) peuvent d'ailleurs être associées à ces différentes catégories.

### 2.3.3 Les pratiques différenciées

Les pratiques différenciées sont définies dans les sections suivantes selon les catégories développées par Tomlinson (1999, 2004); des différenciations possibles en orthographe lexicale pour chacune de ces catégories sont ensuite proposées. Les différentes catégories s'interinfluencent dans le sens que la différenciation proposée en orthographe dans une catégorie peuvent être reliées à une pratiques présentes dans une autre catégorie. De plus, les pratiques différenciées en orthographe lexicale recensées dans les différentes catégories ne sont pas issues de recherches permettant de déterminer leur efficacité. Il s'agit de pratiques ayant été déclarées par des enseignants dans des enquêtes précédentes. Ainsi, leur efficacité n'a pas été évaluée.

### 2.3.3.1 La différenciation des productions

Différencier les productions consiste à varier « les véhicules par lesquels les élèves peuvent démontrer et mettre en pratique leurs apprentissages » (Tomlinson, 2004, p. 16). Des articles professionnels (Michael et Trezek, 2006; Janney et Snell, 2006) et scientifiques (Wehmeyer, 2006) ainsi que la thèse de Paré (2011) donnent différents exemples de pratiques associées à cette catégorie de différenciation pédagogique. Bien qu'il s'agissent d'idées euristiques et que leur efficacité n'ait pas été évaluée, elles sont précisées dans les prochaines phrases. En effet, selon Janney et Snell (2006) et Wehmeyer (2006), il est possible de différencier l'enseignement en proposant aux élèves diverses façons de démontrer leurs connaissances et en les encourageant à utiliser de nouvelles stratégies d'apprentissage comme l'utilisation d'œuvres artistiques, la photographie, l'art dramatique, la musique, l'animation, la vidéo, la construction d'un modèle, le rapport écrit, etc. Michael et Trezek (2006) ainsi que Paré (2011) ajoutent qu'il est possible d'offrir des choix de présentation des travaux tels qu'une murale, une affiche, une saynète, une vidéo, etc. Il est également possible de négocier les critères des productions, c'est-à-dire la longueur et la complexité (Janney et Snell, 2006; Paré, 2011), de varier les échéanciers de remise des travaux (Paré, 2011) et de permettre aux élèves de choisir leurs activités en respectant certains critères (Paré, 2011).

En ce qui a trait à l'orthographe lexicale, il est possible de différencier les productions en réalisant plusieurs minitests (Graham *et al.*, 2008). Il est, d'ailleurs, possible d'évaluer seulement quelques mots chaque jour au lieu d'évaluer l'ensemble des mots appris dans la semaine lors d'une seule dictée (Amtmann, Abbott et Berninger, 2008). De plus, la structure des évaluations peut être modifiée en augmentant le temps de passation, ou le temps de préparation, ou en donnant des choix de réponses à certains élèves (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001). De plus, Lévesque

et Gaté (2014) suggèrent que les parents peuvent faire épeler les mots à l'oral lors de l'apprentissage à la maison. Cette pratique pourrait également s'appliquer en classe. Au lieu d'écrire les mots lors d'une évaluation, les élèves sont invités à épeler les mots, à les écrire à l'ordinateur ou à utiliser différents supports d'écriture. Ainsi, comme le suggèrent les résultats de Fayol et Miret (2005) sur l'automatisation du geste moteur, l'épellation permet de diminuer la surcharge cognitive associée aux tâches plus complexes. Cette tâche peut également être moins difficile pour les élèves ayant une difficulté motrice bien que son efficacité n'ait pas été évaluée.

#### 2.3.3.2 La différenciation de contenu

Lors de la différenciation de contenu, l'enseignant doit anticiper les difficultés d'apprentissage liées au contenu. Différencier les contenus correspond à varier « ce que les élèves doivent apprendre et comprendre, ainsi que les éléments matériels et les mécanismes nécessaires » (Tomlinson, 2004, p. 16). Il est possible de simplifier ou de restreindre le contenu pour les élèves en difficulté, l'enseignant doit alors cibler les contenus prioritaires et les ordonner afin d'assurer la réussite (Janney et Snell, 2006; Lawrence-Brown, 2004; Perraudeau, 1997). Les contenus prioritaires qui n'étaient pas précisés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b) ont été précisés dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2011b). Ainsi, les enseignants peuvent se servir de ce dernier outil pour sélectionner un contenu à enseigner aux élèves à risque ou ayant un HDAA.

Pour les élèves ayant un haut niveau de besoin de soutien, l'utilisation d'un curriculum alternatif est préférable; cette pratique consiste à enseigner des habiletés sociales, les éléments de la vie de tous les jours, dont l'autonomie, ou les compétences scolaires de base (Janney et Snell, 2006; Lawrence-Brown, 2004). Par exemple, un programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience

intellectuelle profonde existe au Québec (MEES, 2015b; MELS, 2011a). Ce programme permet d'utiliser un curriculum alternatif.

De plus, il est possible d'augmenter le contenu enseigné en classe. Pour les élèves en difficulté, cela signifie, selon des articles professionnels et scientifiques, leur enseigner des stratégies supplémentaires d'apprentissage, d'informatique et de métacognition favorisant l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme (Janney et Snell, 2006; Michael et Trezek, 2006; Perraudau, 1997; Wehmeyer, 2006). Ainsi, les élèves en difficulté apprennent des stratégies qu'ils n'ont pas acquises de manière autonome. Pour les élèves doués, il s'agit d'augmenter le curriculum afin de répondre à leurs besoins (Tomlinson, 2005; Tomlinson et Jarvis, 2014).

Lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale, Graham *et al.* (2008) ainsi que Johnston (2001) ont recensé dans des enquêtes réalisées aux États-Unis que certains enseignants modifient la liste de mots à faire apprendre en ajoutant ou en diminuant le nombre de mots de la liste à apprendre ainsi que les consignes des devoirs en orthographe lexicale. Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'enquête de McNeill et Kirk (2014) en Nouvelle-Zélande montrent que les enseignants utilisent des listes de mots individualisées. Des repères mnémotechniques peuvent également être enseignés comme stratégies (Graham *et al.*, 2008); elles peuvent être enseignées de manière différenciée en tenant compte des besoins des élèves. Ainsi, il est possible d'enseigner des stratégies orthographiques supplémentaires aux élèves afin d'augmenter le curriculum.

Daigle *et al.* (2015) ajoutent à la suite d'une recherche quasi-expérimentale qu'il est possible d'enseigner différentes connaissances en orthographe lexicale aux élèves sous forme de différenciation pédagogique. Ainsi, les phonogrammes, les

morphogrammes, les visuogrammes et les régularités orthographiques peuvent ainsi être enseignés de manière différenciée. Certains élèves peuvent avoir davantage besoin de l'enseignement des connaissances phonologiques; tandis que pour d'autres élèves, un enseignement davantage centré sur les visuogrammes des mots est nécessaire.

### 2.3.3.3 La différenciation des structures

Différencier les structures réfère à la variation des regroupements des élèves, du temps accordé pour réaliser une tâche et de l'aménagement de la classe (Paré, 2011). Tant des articles scientifiques que professionnels proposant des idées euristiques indiquent qu'il est possible de donner du travail individuel aux élèves, d'enseigner à des petits groupes d'élèves selon leurs besoins spécifiques, d'enseigner à toute la classe, d'enseigner à un seul élève ou de demander à un élève de guider d'autres élèves (Janney et Snell, 2006; Paré, 2011; Perraudeau, 1997; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004). Pour différencier, les besoins des élèves, leur niveau scolaire et leurs intérêts peuvent être documentés puis utilisés pour ajuster les modalités de regroupements selon les besoins d'apprentissage (Legrand, 1995; Paré, 2011).

Sur d'autres aspects, Perraudeau (1997) suggère dans son livre professionnel qu'il est possible de faire varier le temps à consacrer à une tâche et le temps de la semaine pour réaliser un nouvel apprentissage. Paré (2011) précise également dans sa thèse de doctorat que l'aménagement de la classe peut être modifié en prévoyant des endroits calmes sans distractions. De plus, l'encadrement du travail autonome en fonction des besoins de certains élèves est possible en leur fournissant une aide personnelle supplémentaire de la part de l'enseignant, d'un professionnel ou d'un autre élève, c'est-à-dire en étayant la tâche (Janney et Snell, 2006). La mise en place de routines de classe pour obtenir de l'aide lorsque l'enseignant est occupé constitue un outil de différenciation des structures (Paré, 2011). De plus, les orthopédagogues permettent

de différencier les structures d'enseignement; à cet égard, Gravel et Trépanier (2010) précisent que le coenseignement qui permet le partage des responsabilités entre l'enseignant et l'orthopédagogue favorise la différenciation des structures. Les interventions peuvent se réaliser en collaboration en classe ordinaire, en parallèle en intervenant auprès de sous-groupes dans une même classe, en enseignant à des sous-groupes multiples au contenu variable et en soutien auprès d'élèves en difficulté (Gravel et Trépanier, 2010; Saint-Laurent *et al.*, 1998; Trépanier, 2005). Le coenseignement favorise la réussite de tous les élèves et non seulement la réussite de ceux en difficulté puisque les deux professionnels peuvent intervenir auprès de tous les élèves de la classe (Gravel et Trépanier, 2010).

Enfin, le modèle réponse à l'intervention (RAI), bien qu'il ne soit pas associé à la différenciation pédagogique, propose une organisation des services pour les élèves en difficulté tout en favorisant un enseignement de grande qualité éprouvé par la recherche en répondant aux besoins d'apprentissage spécifiques de chaque apprenant (Johnson et Karns, 2015; Whitten, Esteves et Woodrow, 2012). Ce modèle à trois niveaux d'intervention suggère que le premier niveau correspond aux interventions réalisées en classe auprès de l'ensemble des élèves en utilisant des interventions éprouvées par la recherche. Ces interventions suffisent pour permettre à près de 80 % des élèves de la classe de réussir dans leurs apprentissages. Le deuxième niveau s'adresse aux élèves ayant des difficultés marquées et que les interventions réalisées au premier niveau ne permettent pas de soutenir adéquatement. Près de 15 % des élèves nécessitent un regroupement en sous-groupe de besoin et un enseignement spécifique et ciblé qui ont lieu à ce niveau. Le troisième niveau s'adresse aux 5 % des élèves qui ne progressent pas malgré les enseignements effectués aux deux premiers niveaux (Johnson et Karns, 2015; Whitten *et al.*, 2012). Des interventions intensives en petits groupes ou individuelles auprès de ces élèves sont réalisées plusieurs fois par semaine. Ce modèle d'intervention est associé à la différenciation des structures

puisque les élèves sont regroupés selon leurs besoins. Enfin, la rééducation orthopédagogique peut être intégrée (Chapleau, 2013). Les connaissances phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques peuvent faire l'objet d'une rééducation.

En ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe lexicale, il est possible d'enseigner à tout le groupe, d'enseigner quelques notions pour certains élèves selon la modalité de l'enseignement guidé, d'enseigner à des élèves individuellement et de faire des conférences pour les parents sur l'apprentissage de l'orthographe (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; Moreau, Stanké, Pharand, Lafontaine et Massie, 2015). L'utilisation du tutorat avec un adulte ou un pair permet également de différencier les structures (Berninger *et al.*, 2000). Ces différents regroupements permettent de différencier l'enseignement reçu selon les besoins des élèves. Toutefois, le temps de passation ou le temps de préparation peut également être augmenté pour certains élèves (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001).

#### 2.3.3.4 La différenciation des processus d'enseignement

Différencier les processus d'enseignement est lié à « l'ensemble des activités conçues [par l'enseignant] afin de s'assurer que les élèves mettent en pratique les habiletés-clés pour découvrir des idées maitresses et de l'information » (Tomlinson, 2004, p. 16). Lawrence-Brown (2004) précise qu'il faut détailler les procédures, les stratégies et les concepts en différentes étapes. Perraudeau (1997) spécifie qu'il est possible « d'entrer dans un apprentissage de plusieurs façons différentes (motrice, représentative, symbolique, abstraite...) » (p. 114). Pour ce faire, les postes de travail, l'agenda, les centres d'apprentissage, l'enseignement explicite et l'enseignement par résolution de problèmes peuvent être utilisés (Janney et Snell, 2006; Meirieu, 2004; Tomlinson, 2004). De plus, le programme devrait comprendre plusieurs façons de présenter les objets d'apprentissage, soit en format audio ou à l'aide d'une vidéo ou

d'un texte, de manière à rejoindre les divers styles d'apprentissage (Janney et Snell, 2006; Wehmeyer, 2006). Contrairement à la différenciation de production où l'apprenant présente ses apprentissages en utilisant différents moyens lors de l'enseignement, la différenciation des processus d'enseignement suggère l'usage de différents médiums lors de l'enseignement. Un enseignant peut, par exemple, utiliser une chanson pour enseigner une notion grammaticale au lieu d'un texte conventionnel. Les élèves pourraient toutefois exprimer leur compréhension lors de la rédaction d'un texte. Dans le même ordre d'idées, Wehmeyer (2006) souligne que l'enseignant doit accommoder la présentation du matériel à l'aide de l'ordinateur, de la reformulation des consignes, de gros caractères et de l'utilisation du dictionnaire.

En ce qui a trait à l'enseignement de l'orthographe lexicale, les enseignants peuvent fournir un guide d'orthographe avec des exemples pour se rappeler (Allal *et al.*, 1999) et proposer l'utilisation de correcteurs d'orthographe électroniques ou des supports tels qu'une liste des mots communs, un dictionnaire et une liste personnelle des mots posant problème à l'élève lors de l'écriture pour se dépanner ou s'autocorriger (Graham *et al.*, 2008).

Afin de vérifier l'orthographe lexicale d'un mot, les élèves sont encouragés à utiliser l'autocorrection en vérifiant avec un dictionnaire la graphie du mot. Or, l'utilisation d'un dictionnaire est très complexe puisque les élèves doivent maîtriser de nombreuses connaissances phonologiques, morphologiques, visuoorthographiques et lexicographiques pour être en mesure de trouver un mot dans le dictionnaire. Afin de faciliter la recherche de la norme orthographique, les élèves peuvent utiliser un dictionnaire phonétique ou divers outils tels qu'une banque de mots, une banque de graphies et des régularités orthographiques (Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, 2013; Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 2014; Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2009).

L'utilisation de mini leçons permet également d'enseigner à un regroupement d'élèves selon un besoin similaire (Graham *et al.*, 2008). Cibler les erreurs des élèves dans un texte est également une pratique permettant de différencier l'aide apportée aux élèves (Graham *et al.*, 2008). Enfin, Daigle *et al.* (2015) ajoutent qu'il est possible d'enseigner l'orthographe lexicale avec des supports variés tels que la musique, la poésie, les outils de l'Internet, les jeux, les illustrations, etc.

Maintenant que les concepts clés de cette étude, c'est-à-dire l'orthographe lexicale, les pratiques enseignantes et la différenciation pédagogique, ont été définis, la prochaine section présente la posture épistémologique de cette recherche.

## 2.4 Les recherches sur les pratiques enseignantes

Tout d'abord, les visées des recherches portant sur les pratiques enseignantes ainsi que les courants théoriques les influençant sont présentées.

### 2.4.1 Les visées des recherches sur les pratiques

La recherche sur les pratiques enseignantes peut avoir différentes visées et employer diverses approches méthodologiques. Il est possible de regrouper les recherches portant sur les pratiques selon leur visée : prescriptive, euristique ou pratique (Bru, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Lenoir, 2009).

Les recherches ayant une visée prescriptive peuvent être de type « processus-produit » ou tenter d'évaluer une pratique enseignante (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Dans le premier cas, les processus sont les comportements déclarés ou observés des enseignants et leurs caractéristiques telles que le nombre d'années d'expérience ou leur niveau d'enseignement, et le produit correspond aux résultats des élèves (Bru, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Selon Bru (2002) et Altet

*et al.* (2012), l'objectif de ces recherches est d'évaluer l'efficacité des pratiques en étudiant les relations entre les comportements des enseignants et l'apprentissage des élèves. Les comportements de l'enseignant peuvent être obtenus à l'aide de questionnaires ou d'observations (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Il s'agit de la visée la plus utilisée dans les recherches portant sur les pratiques enseignantes (Bru, 2002). Lorsque les recherches tentent d'évaluer une pratique enseignante, l'objectif est d'évaluer les effets de la méthode utilisée par l'enseignant sur les apprentissages des élèves. Dans ce cas, la pratique enseignante correspond uniquement à la méthode employée. Des devis expérimentaux, quasi-expérimentaux ou corrélationnels sont utilisés pour voir l'effet de la variable indépendante (méthode utilisée) sur la variable dépendante (les résultats des élèves) (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). L'amélioration des pratiques mène ainsi à identifier celles qui sont les plus efficaces; c'est-à-dire la qualité d'atteindre l'objectif visé par les pratiques, ici la réussite de l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

D'autres recherches ont davantage une visée euristique. Selon différents chercheurs (Altet *et al.*, 2012; Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999; Bru, 2002), une connaissance des pratiques existantes est nécessaire avant de les évaluer et de les transformer. L'objectif de ces recherches est donc de rassembler et de confronter des éléments de description, de compréhension et d'explication relatifs aux pratiques enseignantes (Bru, 2002); elles n'ont pas nécessairement une visée d'améliorer les apprentissages. Des enquêtes à l'aide de questionnaires ou d'entrevues, de l'observation en classe ou des études de cas peuvent être réalisées dans les recherches ayant cette visée (Bru, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). En ce qui concerne les études de cas, l'observation et les entrevues sont utilisées pour collecter les données. Les entrevues peuvent être non dirigées afin que l'enseignant parle de sa pratique sans être limité, semi-dirigées afin d'obtenir des informations sur certains aspects précis ou en autoconfrontation afin de « de connaître la signification que

l'enseignant attribue à sa pratique» (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010, p. 168). Enfin, leur visée est la construction de sens et de nouvelles connaissances sur les pratiques mises en place dans les classes en permettant au chercheur d'en saisir la richesse sans les évaluer (Marcel, 2002). Puisque la finalité est de décrire et de comprendre les pratiques, aucun jugement sur leur efficacité ne peut être posé.

Enfin, d'autres recherches ont une visée plus pratique. Elles visent à former ou à transformer les pratiques tout en les étudiant principalement à l'aide de la recherche-action, de la recherche collaborative et de la recherche dans la formation des enseignants (Bru, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Dans ces types de recherche, les participants ont souvent le rôle de cochercheur. En recherche-action, l'objectif est de transformer les pratiques enseignantes afin de les améliorer à partir d'une problématique issue de pratiques existantes. Les actions mises en place doivent permettre de résoudre le problème identifié (Bru, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Dans la recherche collaborative, une réelle collaboration entre le chercheur et les enseignants est envisagée. La recherche se réalise autour d'un thème principal qui permet d'identifier un objet de formation pour les enseignants et un objet de recherche pour le chercheur (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). L'activité réflexive, qui émergera, permettra aux chercheurs de collecter des données et aux enseignants d'obtenir des éléments de formation favorisant leur développement professionnel. En effet, le dispositif mis en place doit favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et ses attitudes ainsi que la maîtrise des gestes professionnels (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Marcel *et al.*, 2002). Les recherches dans la formation des enseignants ont les mêmes objectifs que la recherche-action et la recherche collaborative, mais visent à outiller les étudiants en enseignement. Les pratiques des participants sont le point de départ de ces derniers et elles peuvent être déclarées, visionnées ou observées. Les chercheurs et les participants ont comme objectif de réfléchir sur les pratiques ou d'analyser leurs

pratiques. Les chercheurs ont comme tâche de les analyser, d'amener les participants à réfléchir sur leurs pratiques et à les guider afin que ces derniers puissent les transformer (Bru, 2002). Ces trois méthodologies se situent ainsi dans le courant actuel de la professionnalisation de l'enseignement et visent la formation (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Marcel *et al.*, 2002).

En plus d'avoir des visées et des méthodologies diverses, les recherches sur les pratiques peuvent être influencées par différents paradigmes. Ces derniers sont présentés dans la prochaine section.

#### 2.4.2 Les paradigmes influençant les recherches sur les pratiques

Selon Kuhn (1983), un paradigme correspond à « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné ». Dans le même ordre d'idées, Marcel *et al.* (2002) ont défini différents paradigmes qui influencent les recherches sur les pratiques en précisant que ce terme « constitue un ensemble de principes théoriques et de démarches pratiques fondateurs qui se retrouvent dans divers dispositifs particuliers d'analyse de pratiques et constituent en quelque sorte le cœur des courants de pensée » (p. 140). Selon ces auteurs, les paradigmes historicoculturel, psychanalytique, expérimental, symboliste, de l'action et de la cognition situées, socioconstructiviste et systémique influencent les recherches sur les pratiques en éducation (Marcel *et al.*, 2002).

Le paradigme historicoculturel tente de décrire le déterminisme historique et contextuel influençant les pratiques. Les valeurs et les idéologies qui influencent les pratiques sont analysées (Marcel *et al.*, 2002). Ce paradigme est présent dans les recherches de Bourdieu (1980, 1987) sur la notion d'habitus et dans celles de Clot (2000) sur la lecture des méthodes de travail.

Le paradigme psychanalytique fait référence à une approche clinique et l'intérêt de recherche qui y est associé est le sujet impliqué dans sa pratique professionnelle. Les sphères consciente et inconsciente sont analysées (Marcel *et al.*, 2002). Ce paradigme est présent, entre autres, dans les travaux de Vermersch (2010).

Le paradigme expérimental favorise la vérification d'hypothèses à l'aide de mesures observables et mesurables dans une logique positiviste (Marcel *et al.*, 2002). Plusieurs recherches sur les pratiques se situent dans ce paradigme dont la métaanalyse de Graham et Santangelo (2014) sur l'efficacité de l'enseignement formel de l'orthographe lexicale et celle de Nadeau et Fisher (2014) qui tente de vérifier l'impact de dictées innovantes sur les connaissances orthographiques des élèves.

Le paradigme symboliste fait principalement l'analyse de la planification effectuée par les praticiens et de leurs discours sur leurs pratiques (Marcel *et al.*, 2002). En orthographe, les recherches ayant comme visée de connaître les pratiques enseignantes se situent principalement dans ce paradigme puisqu'il s'agit de recherches sur les pratiques déclarées (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014).

Le paradigme de l'action et de la cognition situées considère l'action comme la relation entre le praticien et l'environnement. Contrairement au paradigme symboliste présenté précédemment où uniquement la planification et le discours des enseignants sur leurs pratiques sont les données à analyser, le présent paradigme s'intéresse à ce que l'enseignant fait en classe et que le chercheur peut observer. Les dispositifs d'observation sont donc utilisés comme outil de collecte de données (Marcel *et al.*, 2002). Ce paradigme influence les recherches sur les pratiques enseignantes (Altet *et al.*, 2012).

Le paradigme socioconstructiviste préconise l'analyse d'une situation professionnelle filmée par un groupe de formateurs et de formés. Il y a confrontation des analyses afin de permettre l'élaboration de nouveaux schèmes professionnels et de favoriser la transformation des pratiques (Marcel *et al.*, 2002). Les recherches employant l'autoconfrontation dans une optique de formation dont les travaux de Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) sont associées à ce paradigme. Enfin, le paradigme systémique considère l'objet étudié comme un système et prend en compte toutes ses dimensions (Marcel *et al.*, 2002).

Le paradigme de l'action et de la cognition situées influence cette thèse. En effet, afin de décrire les pratiques enseignantes effectives différenciées en orthographe lexicale, il s'avère incontournable d'observer les pratiques des enseignants. La planification réalisée, l'ensemble des interactions entre l'enseignant et les élèves, le matériel pédagogique utilisé et la formation reçue influencent les pratiques et doivent être pris en compte afin de décrire adéquatement les pratiques enseignantes effectives. De plus, sans avoir une visée de formation ou de transformation des pratiques, le paradigme socioconstructiviste influence également cette thèse puisque les explications données par les praticiens lors du visionnement de son action ont une grande valeur. Dans la prochaine section, les objectifs spécifiques de recherche sont énoncés.

## 2.5 Les objectifs de recherche

Sachant maintenant que quelques études ont vérifié l'efficacité de certaines pratiques en orthographe lexicale, soit l'enseignement formel de l'orthographe lexicale (Graham et Santangelo, 2014), l'enseignement explicite des propriétés visuelles (Daigle *et al.*, 2015), l'enseignement de la morphologie (Devonshire *et al.*, 2013; Gonnerman, Savage et Deacon, 2014), les orthographe approchées (Morin et Montésinos-Gelet, 2007) et l'utilisation de dictées innovantes (Nadeau et Fisher,

2014), il est possible de déterminer que ces recherches ont une visée prescriptive. Toutefois, peu d'études ont eu une visée euristique de rapporter, d'expliquer et de comprendre les pratiques en orthographe lexicale. Les chercheurs qui l'ont fait se sont basés sur les pratiques déclarées des enseignants et précisent qu'il est important de vérifier les pratiques effectives (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2007; Mansour, 2012). De plus, des recherches sur les pratiques effectives différenciées sont nécessaires afin de « dresser un portrait rigoureux et plus détaillé desdites pratiques, permettant l'acquisition d'un corps de connaissances suffisant sur la question » (Nootens et Debeurme, 2010, p. 139). Cette recherche a donc une visée euristique afin d'expliquer et de comprendre les pratiques effectives en orthographe lexicale et de rapporter celles-ci afin de permettre aux enseignants d'explicitier le sens qu'ils donnent à leur propre pratique à l'aide de pratiques déclarées. Les paradigmes liés à la visée de rapporter, d'expliquer et de comprendre les pratiques en orthographe lexicale et notre posture influencée par les paradigmes de l'action et de la cognition situées nous amènent ainsi à proposer les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes.
- 2) Analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le cadre conceptuel guidant cette thèse a été précisé dans le chapitre précédent. La méthodologie pour cette recherche est présentée dans ce troisième chapitre. Le type de recherche employé est défini dans un premier temps. Par la suite, l'échantillon est spécifié. Les instruments de collecte de données liés aux objectifs de recherche ainsi que la démarche de collecte de données sont énoncés. Enfin, la méthode d'analyse des données employée est abordée.

#### 3.1 Le type de recherche

Afin de répondre à ces deux objectifs, une recherche qualitative interprétative a été réalisée. Elle se caractérise par l'observation, la description et l'interprétation de la situation par la chercheuse sans qu'il y ait de mesures de contrôle (Cohen, Marion et Morrison, 2011; Fortin et Gagnon, 2016). Le premier objectif de recherche énoncé dans le dernier chapitre est en adéquation avec cette définition de la recherche qualitative interprétative. En effet, *décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes* correspond à l'observation de pratiques effectives et leur description. La recherche qualitative interprétative permet également de comprendre l'action réalisée par les participants à partir du sens qu'ils lui donnent (Savoie-Zajc, 2011). En ce sens, Pelletier et Demers (1994) affirment que ce type de recherche

commence par « la narration organisée d'observations ou de données » (p. 761) et qu'elle se poursuit par « une explication plausible ou la reconnaissance entre les faits ou les phénomènes » (p. 761). Pour sa part, Anadón et Guillemette (2007) soulignent que les interactions entre le chercheur et les participants permettent de construire la connaissance. Le deuxième objectif, *analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale*, correspond à la deuxième partie de la définition de Pelletier et Demers (1994) et à la construction de la connaissance d'Anadón et de Guillemette (2007). Ainsi, des observations ont été effectuées en salle de classe et des entrevues semi-dirigées ainsi que des entretiens d'autoconfrontation ont permis d'avoir accès au sens donné par les praticiens sur leurs actions. Enfin, la recherche qualitative interprétative se déroule dans le milieu naturel des participants (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2011). Afin d'appréhender les pratiques effectives des enseignantes, les observations se sont déroulées dans les classes des enseignantes, c'est-à-dire leur milieu naturel. La chercheuse a été non-participante dans la mesure où elle était présente en classe à l'aide d'une caméra vidéo, mais qu'elle n'intervenait pas dans la réalisation de l'activité proposée par les enseignantes.

Ce type de recherche suggère de la part de la chercheuse une posture interprétative puisqu'elle accorde de l'importance à l'expérience vécue par les enseignants (Anadón, 2011). En effet, Chavez (2008) spécifie que dans le paradigme interprétatif « la réalité est construite par les acteurs d'une situation [...] et la finalité de la recherche est de pouvoir accéder aux expériences des autres » (p. 160). Pour sa part, Gohier (2004) insiste sur l'importance de la compréhension de phénomènes dans la recherche interprétative. Elle précise que le chercheur sera nécessairement impliqué dans ce type de recherche et que la généralisation n'est pas visée, mais plutôt la transférabilité. Selon Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), la transférabilité « est la capacité

d'une recherche (ses conclusions) de faire sens ailleurs (p. 129). » Gohier (2004) ajoute que le concept de transférabilité signifie :

l'application, même limitée, à d'autres contextes, reposant, entre autres, sur l'échantillonnage théorique qui suppose la saturation théorique (le fait qu'aucune donnée nouvelle ne ressorte du matériel - entretiens ou observations) et une riche description du contexte et des sujets de la recherche (p. 7).

En effet, dans cette thèse, une description minutieuse de l'échantillon, des divers milieux où la collecte de données s'est déroulée et des différentes démarches de collecte de données utilisées est réalisée afin que la méthodologie puisse être transférable dans un autre milieu. De plus, la saturation des données a été atteinte puisque aucune nouvelle pratique n'émergeait des résultats. En effet, à la suite des entretiens, aucune nouvelle pratique n'apparaissait dans le discours des enseignantes.

### 3.2 L'échantillon et les participantes

Un échantillon de convenance a été utilisé dans le cadre de cette recherche. Ce type d'échantillonnage correspond à des personnes répondant à certains critères d'inclusion préalablement déterminés. Les participants sont choisis (a) en fonction de leurs intérêts et de leurs disponibilités (Cohen *et al.*, 2011; Fortin et Gagnon, 2016). Les participantes dans cette thèse sont (b) des enseignantes du deuxième cycle du primaire en contexte francophone majoritaire, (c) n'étant plus en insertion professionnelle, c'est-à-dire ayant plus de cinq années d'expérience en enseignement, (d) qui enseignent l'orthographe lexicale en classe et (e) qui estiment mettre en place la différenciation pédagogique dans leur classe. Ces enseignantes ont donc (f) un groupe hétérogène. Des élèves à risque et des élèves HDAA côtoient des élèves

typiques présents dans leur groupe du deuxième cycle du primaire. Elles ont été choisies selon leur intérêt à participer au projet de recherche. Enfin, Paquay, Crahay et De Ketele (2010) précisent que le nombre de participants de ce type d'échantillon correspond à celui nécessaire pour expliquer en profondeur la situation. Dans la présente recherche, un échantillon de sept enseignantes du deuxième cycle du primaire d'écoles publiques et privées a permis d'atteindre la saturation des données. En effet, la participation de ces sept enseignantes a permis qu'aucune nouvelle pratique émerge des résultats. Trois enseignantes en première année de ce cycle et quatre autres en deuxième année de ce même cycle de six écoles différentes ont participé à la collecte de données. Ce nombre de participantes a permis d'avoir des données sur une diversité de pratiques en orthographe lexicale. Elles ont été recrutées par les conseillers pédagogiques de leur commission scolaire ou leur directeur dans le cadre de celles provenant d'une école privée. Les enseignantes n'ont pas été choisies, car elles étaient réputées comme bonnes ou efficaces. Nous cherchions des enseignantes représentatives qui employaient des pratiques habituelles. Le Tableau 3.1 présente les participantes à la recherche.

Tableau 3.1 Participantes à la recherche

Participant	Niveau d'enseignement	Nombre d'années d'expérience	Écoles
P1	3 <sup>e</sup> année	15 ans	A
P2	3 <sup>e</sup> année	20 ans	B
P3	4 <sup>e</sup> année	10 ans	C
P4	3 <sup>e</sup> année	23 ans	D
P5	3 <sup>e</sup> année	14 ans	E
P6	4 <sup>e</sup> année	15 ans	E
P7	4 <sup>e</sup> année	9 ans	F

### 3.3 Les méthodes de collecte de données

Afin de décrire les pratiques enseignantes effectives, plusieurs méthodes de collecte de données ont été nécessaires. L'unique observation des pratiques ne permet pas d'avoir un portrait complet des pratiques enseignantes (Clot et Faïta, 2000). La description intrinsèque du cours d'action par l'acteur est nécessaire pour l'expliquer (Rix-Lièvre, 2010). Le Tableau 3.2, à la page suivante, présente les méthodes de collecte de données et les outils employés.

Tableau 3.2 Méthodes de collecte de données et outils employés

Méthodes de collecte de données	Outils de collecte de données
Observation non participante filmée lors de deux séances d'enseignement de l'orthographe lexicale (De Ketele et Roegiers, 2009)	Grille d'observation ( <u>Annexe A</u> )
Analyse de documents recueillis lors des observations (Paillé, 2007)	Les documents pédagogiques utilisés lors la préparation, de l'enseignement de l'orthographe lexicale tels que les exercices et la liste de mots à apprendre
Entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2016)	Schéma d'entrevue ( <u>Annexe B</u> )
Entrevue d'autoconfrontation simple (Faïta et Vieira, 2003)	Schéma d'entretien d'autoconfrontation simple ( <u>Annexe C</u> )

Afin d'atteindre les deux objectifs de recherche soit de 1) *décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes* et 2) *analyser les liens entre le*

*discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale*, l'observation des séances d'enseignement de l'orthographe lexicale a été nécessaire. L'observation non participante a été choisie comme méthode de collecte de données afin de ne pas perturber les pratiques habituelles de la classe. De plus, les documents utilisés dans les séances d'enseignement de l'orthographe lexicale ont permis également de documenter les pratiques effectives. Une entrevue semi-dirigée a aussi permis d'avoir des informations supplémentaires sur les pratiques en orthographe lexicale puisque ce ne sont pas toutes les pratiques qui ont été observées.

Une stratégie permettant le rappel a également été utilisée afin d'obtenir le discours des enseignantes sur leurs pratiques effectives. Différentes façons de faire sont possibles : la verbalisation simultanée, décalée ou interruptive, le rappel stimulé à l'aide de l'autoconfrontation simple, de l'autoconfrontation croisée et de l'entretien de remise en situation par les traces matérielles ainsi que l'entretien d'explicitation. L'autoconfrontation simple a été choisie puisque la verbalisation simultanée, décalée ou interruptive ne pouvait pas être envisagée. En effet, les enseignantes sont dans l'impossibilité de commenter leurs actions tout en enseignant à un groupe d'élèves (Theureau, 2010). L'entretien d'explicitation n'a pas été choisi puisqu'il est utilisé afin de s'informer sur la manière singulière avec laquelle le participant a réalisé une tâche spécifique, afin de l'aider à s'auto-informer ou de le former à s'auto-informer (Vermersch, 2010). Ce type de méthodologie est particulièrement utilisé dans les recherches ayant une visée de formation ou de transformation des pratiques. Cette thèse a davantage une visée de rapporter, d'expliquer et de comprendre les pratiques en orthographe lexicale, cette méthode de collecte de données n'a pas été utilisée. L'autoconfrontation a donc été privilégiée puisqu'elle a cette visée. L'autoconfrontation simple vise la description de la logique du déroulement d'une action réalisée par le participant (Rix-Lièvre, 2010) tandis que l'autoconfrontation

croisée « vise le développement de l'activité, notamment en provoquant la controverse entre les acteurs » (Rix-Lièvre, 2010, p.365) à l'aide de situations au cours desquelles un collègue porte un regard sur l'activité de l'acteur (Clot *et al.*, 2000; Faïta et Vieira, 2003; Rix-Lièvre, 2010). Au regard des objectifs précisés, l'autoconfrontation simple a été choisie puisque chaque enseignante doit commenter sa propre action.

L'utilisation de ces différentes méthodes de collecte de données, c'est-à-dire l'observation non participante, l'entrevue semi-dirigée, l'analyse de documents et l'entretien d'autoconfrontation simple, permet la triangulation des données et favorise la validité (Gohier, 2004; Maxwell, 2009; Mukamurera *et al.*, 2006). Chacune de ces méthodes de collecte de données est définie dans les prochaines sections.

### 3.3.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue correspond à une interaction verbale entre diverses personnes afin de transmettre une compréhension commune d'une certaine situation (Savoie-Zajc, 2009). Fortin (2010) précise que « l'entrevue est utilisée pour recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants » (p. 282). Savoie-Zajc (2016) définit l'entrevue semi-dirigée comme

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant (p. 340).

L'objectif de ce type d'entrevue est de permettre au chercheur d'apprendre et de comprendre la réalité du participant (Savoie-Zajc, 2016). Dans ce type d'entrevue, le chercheur propose une liste de thèmes ou de questions provenant du cadre conceptuel qui seront abordés (Savoie-Zajc, 2011). L'ordre des questions peut varier selon les réponses obtenues et des questions supplémentaires peuvent être ajoutées selon les réponses des participants. De Ketele et Roegiers (2009) soulignent que le chercheur doit planifier un canevas assez large et laisser aux participants une marge de manœuvre afin de répondre aux questions dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. La collecte de données se termine lorsque le chercheur a obtenu l'ensemble des informations cherchées avec le canevas (Boutin, 2008). Un schéma d'entrevue est présent à l'Annexe B. Les entrevues ont eu lieu avant les séances d'observation afin d'avoir un portrait général des pratiques et de déterminer avec les enseignantes les pratiques qui ont été observées par la suite. Elles ont été filmées afin de faciliter leur analyse. Elles visaient à documenter le milieu où s'est déroulée la recherche, les pratiques habituelles de l'enseignante en orthographe lexicale et la différenciation pédagogique mise en place de manière régulière en classe.

### 3.3.2 L'observation non participante

De Ketele et Roegiers (2009) définissent l'observation comme « un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération » (p. 15). Martineau (2005) affirme que cette méthode de collecte de données permet au chercheur de devenir « le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p. 6). En étant dans une position interprétative, les objectifs sont de décrire et de comprendre la signification que les acteurs donnent à leur pratique.

L'observation non participante est caractérisée par le fait que la chercheuse a seulement le rôle d'observateur. Elle ne prend aucunement part à l'action vécue par

les participants (Martineau, 2016). Afin d'effectuer l'observation, une grille d'observation systémique a été utilisée (Annexe A). Ce type de grille contient les différentes dimensions du phénomène à observer (Martineau, 2016). Elle a été construite à partir du tableau de spécification présent à l'Annexe D qui a été lui-même élaboré à la suite de la recension de la littérature réalisée. La grille d'observation des pratiques en orthographe lexicale comporte également une colonne afin de prendre des notes de terrain. Les observations ont aussi fait l'objet d'une captation vidéo afin de faciliter la cotation ainsi que l'analyse des données et afin de permettre la réalisation d'entrevues d'autoconfrontation simple. Les informations concernant l'analyse des données de chacun des outils sont présentes à la section méthode d'analyse.

### 3.3.3 L'autoconfrontation simple

Dans ce type d'entretien, le participant est confronté à ses propres actions en visionnant une vidéo et doit les commenter simultanément (Nicolas, 2015). L'objectif de cette méthode est de décrire la logique du déroulement d'une action réalisée par le participant (Rix-Lièvre, 2010). D'ailleurs, Faïta et Vieira (2003) soulignent que « l'autoconfrontation simple est le moment de la production d'un discours en référence aux séquences filmées, à ce qu'elles donnent à voir, suggèrent ou évoquent » (p. 128). En effet, le participant commente son activité au chercheur lorsqu'il est confronté aux images (Clot *et al.*, 2000; Rix-Lièvre, 2010). Il précise ce qu'il a dit ou fait ainsi que ce qu'il aurait pu dire ou faire. Pour effectuer cette autoconfrontation, un contrat entre le participant et le chercheur doit être élaboré afin qu'il y ait explicitation de l'action et non seulement l'analyse de l'activité (Theureau, 2010). Il est à noter que les séances d'autoconfrontation doivent avoir lieu rapidement après l'action afin que le participant se souvienne de son activité (Theureau, 2010; Tochon, 1996).

Le déroulement de la collecte de données avec cette méthode s'est fait en deux étapes. D'abord, un enregistrement des pratiques a été effectué. Cet enregistrement s'est réalisé lors de chacune des deux séances d'observation. Par la suite, une rencontre d'autoconfrontation simple avec le participant sur ses propres pratiques a été effectuée; cet entretien ultérieur s'est fait le plus rapproché possible dans le temps de la séance d'observation afin d'aider le participant à étayer ses propos. Les entretiens d'autoconfrontation simple ont donc été réalisés le même jour que l'enregistrement. Aucun modèle d'entretien d'autoconfrontation n'existe (Faïta et Vieira, 2003). Toutefois, certains auteurs suggèrent des actions à privilégier durant l'entretien (Theureau, 2010). Le chercheur doit rester au plus près de la vidéo et de ce qui vient d'être dit par l'acteur, effectuer des retours en arrière suffisamment longs de la bande vidéo pour remettre l'acteur en situation dynamique, intervenir en cas de passage de l'acteur à la comparaison avec d'autres périodes d'activité ou de généralisation. L'idée est d'interroger le participant avec des questions qui perturbent minimalement l'action ou la reconstruction de l'action. Le schéma d'entretien se trouve à l'Annexe C, dont les thèmes sont les pratiques effectives en orthographe lexicale, la différenciation pédagogique effectuée et les choix didactiques ainsi que pédagogiques réalisés.

#### 3.3.4 L'analyse de documents pédagogiques

Paillé (2007) précise que l'analyse de documents permet de mieux connaître l'ensemble de l'activité éducative. En effet, en analysant les documents utilisés par l'enseignant et les élèves, le chercheur a une meilleure compréhension de la situation vécue par les participants. Sept étapes sont proposées par Paillé (2007) pour analyser les documents pédagogiques. D'abord, le chercheur doit opérationnaliser sa question de recherche afin de déterminer les indicateurs recherchés. L'opérationnalisation a été effectuée dans le tableau de spécification présent à l'Annexe D. Ensuite, la nature et

l'ampleur du corpus à analyser doivent être déterminées. Pour cette thèse, tous les documents utilisés par les enseignantes lors des séances d'enseignement de l'orthographe lexicale filmées ont constitué le corpus analysé. Puis, la collecte des documents est effectuée et leur étude peut se faire à l'aide de l'analyse de contenu. Une synthèse des réponses est ensuite effectuée et une analyse critique de cette synthèse est réalisée. Enfin, la dernière étape consiste en la mise en forme des résultats qui sont présentés dans le prochain chapitre.

#### 3.4 La démarche de collecte de données

Avant de commencer la collecte de données, nous avons obtenu le certificat d'approbation éthique de l'Université du Québec en Outaouais présent à l'Annexe E. La collecte des données s'est déroulée durant l'année scolaire 2017-2018. Les formulaires de consentement pour les enseignantes et les parents des élèves de chacune des classes observées sont respectivement présents à l'Annexe F et à l'Annexe G et ont été remis aux enseignantes avant le commencement de la collecte de données. D'abord, une préexpérimentation des outils a été réalisée dès le début de l'année scolaire avec une enseignante ne participant pas à la collecte des données afin de vérifier l'adéquation des outils proposés en lien avec les objectifs de la recherche. Les outils méthodologiques n'ont pas été modifiés à la suite de cette préexpérimentation et ont été utilisés dans la collecte de données.

Par la suite, une entrevue semi-dirigée a eu lieu avec chacune des sept enseignantes entre les mois d'octobre 2017 et de janvier 2018 afin de documenter les pratiques enseignantes en orthographe lexicale ainsi que la différenciation pédagogique proposée par chacune des enseignantes dans leur classe hétérogène. Ensuite, l'observation de leurs pratiques en orthographe lexicale a eu lieu à deux reprises dans chacune des classes afin d'avoir un portrait varié des pratiques. Le choix des séances observées s'est fait avec les enseignantes à la suite de l'entrevue semi-dirigée en

début d'année. Les enseignantes étaient invitées à déterminer une pratique qu'elles mettaient régulièrement en place en classe. Ces observations ont duré entre trente et quatre-vingt minutes selon la durée de l'activité prévue par les enseignantes et ont eu lieu entre décembre 2017 et mars 2018. L'écart entre chacune des observations était d'environ un mois. Cet écart a légèrement varié à la suite de contrainte d'horaires à la fois de la part des enseignantes et de la chercheuse. Chacune des séances d'observation a été filmée afin de les analyser et de les utiliser lors des entretiens d'autoconfrontation simple. De plus, les documents utilisés à chacune des séances observées ont été analysés par la chercheuse. Enfin, les entretiens d'autoconfrontation ont suivi chacune des observations afin d'atteindre le deuxième objectif de recherche. Ces entretiens d'autoconfrontation et les observations ont eu lieu entre les mois de novembre et d'avril. Avant de réaliser les séances d'autoconfrontation, un visionnement des pratiques réalisées lors de l'observation a été effectué par la chercheuse afin qu'elle sélectionne les séquences nécessitant davantage d'explicitation selon elle. Ces séquences ont été visionnées par les participantes. Il est à noter que les participantes ont également pu arrêter l'écoute et commenter leur pratique à d'autres moments que ceux prévus par la chercheuse si elles le désiraient. Ce que la majorité des participantes a d'ailleurs fait. Les séances d'autoconfrontation ont eu lieu la même journée que les observations.

### 3.5 La méthode d'analyse

Les données recueillies avec le schéma d'entrevue semi-dirigée, le schéma d'entretien d'autoconfrontation et les documents pédagogiques utilisés lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale ont été analysés à l'aide de l'analyse de contenu (Mucchielli, 2005). Mucchielli (2005) précise que l'analyse de contenu permet de rechercher les informations, de dégager le sens ainsi que de classer tout ce qu'il y a dans un document ou une communication. Leray et Bourgeois (2016) soulignent d'ailleurs

que l'objectif de cette méthode d'analyse est « de discerner de façon précise les thèmes, les idées ou toutes autres données qui figurent dans les documents recensés » (p. 427). Pour sa part, L'Écuyer (1990) définit l'analyse de contenu comme « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9). Il souligne également que « la valeur de l'analyse de contenu dépend de la pertinence des catégories identifiées comme caractérisant le phénomène étudié » (p. 49). Il convient donc d'établir, après avoir fait la transcription des données, une grille d'analyse ayant diverses catégories provenant du cadre conceptuel tout en laissant place aux catégories émergentes.

Wanlin (2007) propose trois différentes phases à l'analyse de contenu : phase de préanalyse, phase d'analyse et phase de traitement, d'interprétation et d'inférence. La première phase consiste à élaborer des objectifs ou des hypothèses ainsi que des indicateurs qui permettent d'analyser les données recueillies. Une grille d'analyse (Miles et Huberman, 2003) a été élaborée à partir du tableau de spécifications et est proposée à l'Annexe H. Ainsi, les données recueillies avec l'ensemble des outils de collecte de données, schéma d'entrevue semi-dirigée, grille d'observation, schéma d'entretien d'autoconfrontation et documents pédagogiques utilisés lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale ont été analysées avec les codes de cette grille d'analyse. La deuxième phase consiste en la catégorisation des unités de sens à partir des indicateurs préalablement élaborés (Wanlin, 2007). Afin de s'assurer de la fidélité du codage, un codage interjuge (Miles et Huberman, 2003) entre deux chercheurs a été effectué pour les données provenant de tous les outils. Un accord interjuge de 93,8 % a été calculé sur 10 % des données. La dernière phase consiste au traitement des données. Durant cette phase, les liens entre les pratiques déclarées, celles effectives et le discours des enseignantes sur leurs pratiques observées ont été analysés. L'interprétation permet finalement de faire une lecture originale et objective

des données recueillies et des mises au jour par la catégorisation (Wanlin, 2007). Le prochain chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse de contenu.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Afin de répondre aux deux objectifs de recherche, c'est-à-dire (a) décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes et (b) analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale, les pratiques effectives différenciées sont d'abord présentées. Par la suite, une description des discours des enseignantes sur leurs pratiques émis lors des entrevues d'autoconfrontation et des entrevues est exposée et mise en relation avec les pratiques effectives des enseignantes. Enfin, les liens entre le discours des enseignantes et leurs pratiques effectives lors de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale sont traités.

#### 4.1 Les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale

Les pratiques effectives associées au premier objectif, c'est-à-dire décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes, ont été documentées à l'aide des observations. Cet outil a permis d'avoir un portrait des pratiques enseignantes en orthographe lexicale actualisées par les enseignantes en classe, de l'environnement de la classe et des interactions avec les élèves.

Les participantes ont réalisé diverses pratiques lors des observations. Ces pratiques effectives sont toutes liées à la phase interactive des pratiques enseignantes (Altet, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Masselot et Robert, 2012). En effet, elles correspondent aux interactions pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociales et intersubjectives entre l'enseignante et les élèves. Ces observations ont également permis de considérer la composante contextuelle susceptible d'influencer les pratiques enseignantes. Les pratiques associées aux phases préactive et postactive sont documentées à l'aide des données obtenues lors des entrevues semi-dirigées et des entretiens d'autoconfrontation puisque seules les pratiques réalisées en classe avec les élèves, celles liées à la phase interactive, étaient observées.

Ces pratiques observées se situent dans un contexte d'enseignement formel de l'orthographe lexicale et non dans un contexte d'autoapprentissage (Daigle et Bastien, 2015). En effet, plutôt que de choisir l'autoapprentissage où l'apprentissage de l'orthographe lexicale se réalise sans qu'il y ait d'intervention de la part de l'enseignant comme c'est le cas lorsque l'élève acquiert des connaissances orthographiques au fil de ses lectures, les enseignantes observées avaient choisi un temps d'enseignement en classe qui permettait d'observer des pratiques où elles avaient ciblé des notions orthographiques à enseigner. De plus, malgré un enseignement formel de l'orthographe lexicale dans toutes les classes observées, l'étude d'une liste de mots à la maison était un contexte d'apprentissage présent dans six des sept classes observées.

Dans cette section, pour répondre à notre premier objectif spécifique qui est de décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes, la description des pratiques enseignantes effectives en orthographe lexicale et les pratiques différenciées mises en place par ces dernières est réalisée. D'abord, les connaissances

orthographiques abordées lors des observations sont présentées. Puis, les pratiques effectives intégrées à une situation de communication sont décrites et celles décontextualisées sont exposées. Le matériel pédagogique utilisé par les enseignantes permet également de décrire leurs pratiques dans ces deux sections. Finalement, les pratiques différenciées mises en place sont décrites.

#### 4.1.1 Les connaissances orthographiques abordées

Les connaissances orthographiques abordées par les enseignantes lors des observations étaient très variées : connaissances phonologiques, morphologiques, visuoorthographiques. Les connaissances lexicographiques qui, rappelons-le, sont complémentaires aux connaissances orthographiques ont également été abordées par les enseignantes lors des observations. De plus, les connaissances liées au vocabulaire qui peuvent également être complémentaires aux connaissances orthographiques émergent de l'analyse des données. Effectivement, en travaillant l'orthographe lexicale, trois enseignantes présentent aux élèves des connaissances liées au vocabulaire. Elles précisent alors à ces derniers la signification des mots à apprendre et les contextes dans lesquels ces mots à apprendre peuvent être employés. Le Tableau 4.1, à la page suivante, expose les connaissances orthographiques et celles complémentaires ciblées par les participantes; un crochet indique que l'enseignante a enseigné ces connaissances orthographiques lors des observations réalisées.

D'abord, six des sept participantes ont enseigné certaines connaissances phonologiques lors des observations. Certaines enseignantes, comme P1, ont travaillé des phonogrammes multigraphémiques tels que le [k] dans différents mots comme *cantine* et *quinze*. D'autres ont ciblé des phonogrammes multiphonémiques comme la lettre « s » qui est associée au phonème [z] dans le mot *raison* demandé par l'enseignante P3.

Tableau 4.1 Connaissances orthographiques et complémentaires abordées lors des pratiques observées

	Connaissances orthographiques et complémentaires				
	Phonologi- ques	Morphologi- ques	Phénomènes visuoortho- graphiques	Lexicogra- phique	Liées au vocabulaire
P1	✓		✓	✓	✓
P2	✓	✓	✓		
P3	✓	✓	✓	✓	✓
P4	✓		✓		
P5	✓	✓	✓		
P6		✓	✓		✓
P7	✓		✓		✓

Les connaissances morphologiques dérivationnelles ont été visées par quatre enseignantes lors des observations. Par exemple, l'enseignante P5 demande aux élèves d'observer le féminin des mots à l'étude afin de mémoriser les morphogrammes en fin de mot. Elle présente, entre autres, le mot *renard* et fait référence au mot *renarde*. Pour sa part, l'enseignante P3 demande aux élèves de trouver un minimum de deux mots de même famille aux mots demandés afin d'observer leurs particularités. Par exemple, les élèves ont trouvé les mots *proposer* et *proposition* pour justifier le morphogramme « s » dans le mot *propos*.

Toutes les participantes ont ciblé l'enseignement de certains phénomènes visuoorthographiques. Par exemple, l'enseignante P2 propose de travailler l'homophonie en dictée 0 faute. Elle demande aux élèves d'orthographier le mot *mais*. Un élève la questionne d'ailleurs sur l'orthographe de ce mot en demandant « Le *mais*, est-ce que c'est " m-e-s " ou " m-a-i-s "? » et elle le questionne à son tour sur la manipulation syntaxique de remplacement qu'il peut utiliser pour vérifier s'il s'agit

d'un déterminant. De plus, l'enseignante P7 aborde la règle de positionnement de la lettre « n » qui devient « m » devant les mots « p » et « b » dans les deux observations. Elle fait d'ailleurs référence à la stratégie Monsieur Champion qu'elle a présentée aux élèves afin de les aider à se souvenir de ce phénomène visuoorthographique. L'affiche de cette stratégie se trouve à l'Annexe I. Dans la première observation, les élèves observaient les particularités du mot *compagnie* et, dans la deuxième, ils devaient écrire en orthographe approchées le mot *cambrer*.

Les connaissances lexicographiques sont présentées par deux enseignantes lors des observations. L'enseignante P1 fait un retour avec les quatre élèves participant à sa mini leçon sur l'utilisation du dictionnaire lorsqu'elle cherche le mot *fréquent*. Tout au long de sa recherche du mot, elle questionne les élèves sur la manière de chercher dans le dictionnaire en leur demandant : « Comment je fais ça, moi, chercher dans le dictionnaire? », « Ok, après ça c'est "q". Je vais chercher après ou avant? » et « Le "r", il va arriver avant? » (P1).

Enfin, le vocabulaire a été abordé par quatre enseignantes lors des observations. L'enseignante P1 demande, par exemple, aux quatre élèves qui participent à sa mini leçon de préciser les mots dont ils ne connaissent pas la signification. Un élève nomme les mots *fréquent* et *cause*. L'enseignante questionne les autres élèves participant à la mini leçon sur leur signification et propose de chercher dans le dictionnaire si aucun élève ne la connaît. Pour sa part, l'enseignante P7 donne deux exemples de l'utilisation du mot *cambrer* que les élèves doivent écrire à l'aide des orthographe approchées et demande ensuite à ces derniers d'élaborer une définition du mot. À la correction, un retour est fait sur la définition du mot et les élèves doivent inscrire le mot ainsi que sa définition dans leur cahier de mots nouveaux.

Cette section a permis de traiter des connaissances orthographiques enseignées lors des observations. Les prochaines sections présentent les pratiques intégrées et celles décontextualisées. Rappelons que les pratiques intégrées s'inscrivent dans une situation de communication où les élèves ont à rédiger des phrases ou des textes. Les pratiques décontextualisées sont centrées spécifiquement sur l'enseignement de l'orthographe lexicale et reposent sur le présupposé que les élèves vont, ultérieurement, réinvestir les connaissances acquises en situation d'écriture (Allal *et al.*, 1999).

#### 4.1.2 Les pratiques effectives intégrées

Certaines pratiques effectives étaient intégrées à des situations de communication. Le Tableau 4.2 présente la synthèse de ces pratiques intégrées dans l'ensemble des classes. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique intégrée lors des observations.

Tableau 4.2 Pratiques effectives intégrées en orthographe lexicale

	Pratiques effectives intégrées	
	Dictée 0 faute	Orthographe approchées
P1		✓
P2	✓	
P3		✓
P4		✓
P5		
P6		
P7		✓

Seules les enseignantes P5 et P6 n'emploient pas de pratiques intégrées pour enseigner l'orthographe lexicale lors des observations. Les cinq autres enseignantes

ont eu recours à ce type de pratique lors de l'une ou l'autre des observations effectuées.

L'enseignante P2 a proposé une dictée 0 faute aux élèves lors des observations. Elle nommait cette pratique la dictée toutes questions permises, mais elle correspondait à une dictée 0 faute selon le cadre conceptuel de la présente thèse. En effet, lors de cette dictée, les élèves posaient toutes les questions qu'ils avaient concernant l'écriture des phrases lues par l'enseignante; l'objectif était de verbaliser tous les processus cognitifs nécessaires à l'écriture de la dictée sans faute. Par exemple, un élève a interrogé le phonème [ã] dans le mot *lendemain* en demandant « Est-ce qu'il y a un "m" dans le [ã] de *lendemain*? » et un autre a précisé « *Clonage*, est-ce que c'est "g-e" ou "j-e"? ». Dans les deux cas, l'enseignante a fait un retour avec les stratégies apprises afin de mémoriser des phénomènes visuoorthographiques : Monsieur Champion et Fromage. Cette première stratégie fait référence à la règle de positionnement de la lettre « n » qui devient « m » devant les lettres « p » et « b ». Elle a donc questionné l'élève sur la lettre qui suit le phonème [ã] dans le mot *lendemain*. L'élève a compris que ce n'était pas la lettre « m » puisque c'est la lettre « d » qui le suit. La stratégie Fromage fait référence au fait qu'en position finale dans un mot, les phonèmes [ʒə] s'orthographie avec les phonogrammes « g-e ». En faisant référence à cette stratégie, l'élève a su que le mot *clonage* se termine avec les phonogrammes « g-e ».

Les orthographes approchées ont été exploitées par quatre enseignantes lors des observations. C'est notamment le cas de l'enseignante P4 qui précise aux élèves qu'ils doivent effectuer une dictée négociée. Sans utiliser le terme d'orthographes approchées, elle utilise les mêmes étapes. D'abord, elle demande aux élèves d'écrire la phrase « Demain, à votre arrivée chez votre grand-mère, vous aurez de la difficulté à trouver l'entrée de la maison, car il aura neigé toute la nuit. » Elle leur précise

qu'elle a choisi des mots de niveau scolaire supérieur « parce que si j'avais choisi des mots de troisième, il n'y aurait pas eu de négociation. J'ai choisi des mots de quatrième, cinquième. Je veux qu'il y ait des négociations, je veux qu'il y ait des échanges. » Elle propose ainsi une phrase posant un défi aux élèves. Après avoir tenté d'orthographier individuellement la phrase avec leurs connaissances sur la langue, les élèves se regroupent afin d'argumenter sur la graphie des mots et d'arriver à un consensus. Ensuite, l'enseignante note au tableau les graphies proposées par les élèves et leur demande de les justifier. Finalement, l'enseignante fait un retour avec les élèves sur la norme orthographique. Seule la sixième étape des orthographes approchées, le réinvestissement, n'a pas été observée dans cette pratique. Pour sa part, l'enseignante P7 demande aux élèves d'écrire le mot du jour *cambrer* à l'aide des orthographes approchées. Par la suite, les élèves se regroupent afin de confronter leur graphie et en proposer une seule qui fait consensus au sein de l'équipe. Lors du retour en grand groupe, l'enseignante compare les graphies produites par les élèves et fait des liens avec deux stratégies orthographiques qu'ils ont vues. D'abord, elle fait un retour sur le phonème [k] qu'ils ont vu précédemment. Ensuite, la régularité orthographique du « n » qui devient un « m » devant « p » et « b » est précisée aux élèves. Lorsque le retour est effectué, les élèves doivent noter la graphie adéquate dans leur cahier de mots nouveaux. Toutes les étapes des orthographes approchées ont ainsi été observées.

Dans la prochaine section, les pratiques qui ne sont pas intégrées à des situations de communication sont présentées.

#### 4.1.3 Les pratiques effectives décontextualisées

D'autres pratiques effectives étaient décontextualisées et ciblaient uniquement l'acquisition de connaissances orthographiques. Le Tableau 4.3, à la page suivante, présente la synthèse des pratiques décontextualisées observées dans l'ensemble des

classes. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique décontextualisée lors des observations.

Tableau 4.3 Pratiques effectives décontextualisées en orthographe lexicale lors des séances d'observation

Pratiques effectives décontextualisées								
	Activités visuosémantiques	Association à sa classe de mots	Écriture du mot	Dictée traditionnelle	Exercices dans un manuel publié	Modélisation	Observation des particularités	Retour sur les mots difficiles
P1		✓	✓				✓	✓
P2		✓	✓				✓	
P3		✓					✓	
P4		✓			✓		✓	
P5	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
P6				✓	✓			
P7	✓	✓					✓	

En analysant les pratiques des enseignantes, une pratique effective décontextualisée émerge chez plusieurs enseignantes : associer un mot à sa classe de mots. Bien que cette pratique puisse être associée à des connaissances liées au vocabulaire, elle est présentée dans le cadre des résultats puisque les enseignantes associaient cette pratique à des notions orthographiques : similitude pour orthographier un verbe du premier groupe à l'infinitif, distinguer des homophones, etc. Effectivement, six enseignantes demandaient aux élèves d'associer les mots qu'ils devaient étudier à leur

classe de mots et faisaient des liens avec leur classe de mots afin de repérer leurs régularités orthographiques. Cette pratique n'avait pas été documentée dans le cadre conceptuel. Elle a toutefois été ajoutée puisqu'elle était présente chez six des sept participantes observées.

Deux enseignantes ont utilisé la méthode d'enseignement visuosémantique lors des observations. L'enseignante P5 propose aux élèves cette méthode afin de mémoriser les inconsistances orthographiques de leurs mots à l'étude. Elle explique aux élèves la méthode en montrant, en exemple, le résultat obtenu par les élèves de l'année précédente. Elle leur précise qu'il s'agit de: « mots d'orthographe qui ont une difficulté et les élèves ont trouvé un truc avec un dessin pour pouvoir s'en souvenir. » Par la suite, les élèves sont invités, en dyades, à utiliser cette stratégie afin de représenter visuellement une inconsistance orthographique d'un mot à l'étude. Entre autres, une équipe propose de dessiner un renard avec une grande queue sur la lettre « d » afin de se souvenir de ce morphogramme.

Lors de la présentation des mots que les élèves doivent apprendre à orthographier durant la semaine, six enseignantes demandent aux élèves d'associer les mots à leur classe de mots lors des observations. C'est notamment le cas de l'enseignante P3 lors de la première observation qui précise aux élèves : « Qui veut me nommer les verbes de la première colonne, s'il vous plaît? » lorsqu'elle présente la liste de mots à l'étude. Dans cette colonne, les mots *assez*, *aval*, *(une) clé*, *(une) clef*, *habiter*, *(un) métier*, *(un) millier*, *(une) moitié*, *oublier* et *payer* sont présents. Les élèves doivent noter la classe de mots à côté de chacun des mots à l'étude. Pour leur part, les élèves de la classe de l'enseignante P1 doivent associer la classe de mots à chacun des mots à l'étude : *cause*, *cuisine*, *conte*, *course*, *plastique*, *quitter*, *presque*, *cantine*, *cri*, *occuper*, *qui*, *coiffeur*, *fréquent*, *quinze* et *costume*.

Deux enseignantes demandent également aux élèves d'écrire les mots à apprendre à plusieurs reprises. C'est le cas de l'enseignante P1 qui demande aux quatre élèves participant à la mini leçon avec elle de réécrire les mots qui ont été observés la veille en grand groupe dans leur cahier de traces d'étude. Ils doivent les regrouper selon le phonogramme pour représenter le phonème [k].

Lors des observations, deux enseignantes ont procédé à une dictée traditionnelle où les élèves devaient orthographier les mots appris durant la semaine sans avoir accès à leurs outils de correction. L'enseignante P6 évaluait ainsi les apprentissages réalisés par les élèves durant la semaine. Elle donnait 10 phrases aux élèves que ceux-ci devaient écrire dans leur cahier. Elle écrivait au tableau certains mots plus complexes afin que les élèves aient seulement à les recopier et précisait à ces derniers quels étaient les mots à l'étude. Par exemple, la première phrase demandée était « Ma tante m'a offert une bicyclette pour mon anniversaire ». Les mots à l'étude étaient *m'a* et *bicyclette*. Les mots *offert* et *anniversaire* ont été écrits au tableau puisqu'il s'agissait de mots que les élèves n'avaient pas appris. Pour sa part, l'enseignante P5 donne une évaluation décontextualisée à ses élèves. Une dictée traditionnelle leur est proposée pour évaluer la rétention de l'orthographe lexicale des mots à l'étude. Elle utilise une dictée trouée où les élèves doivent uniquement écrire les mots qu'ils ont appris. Les autres mots sont déjà écrits sur la feuille.

L'enseignante P4 a recours aux listes fournies dans le document *L'orthographe au quotidien, moi j'y tiens!* (Dumont et Gilbert, n.d.) qu'elle remet aux élèves. Dans ce document, les règles orthographiques sont présentées et les élèves doivent indiquer la classe de mots de chacun des mots de la liste à apprendre. L'enseignante P5 utilise le manuel *Rafale* (Lamontagne, Caron et Brassard, 2014) afin de présenter la liste de mots que les élèves ont à apprendre. L'enseignante P6 réalise des exercices dans un manuel avec les élèves lors de la deuxième observation. Elle fait la lecture de

l'encadré présent dans le manuel *Vingt mille mots sous les mers* (Courchesne, Daveluy, Haeck, Legault et Prenoveau, 2014) sur les lettres muettes. Elle fait, par la suite, le premier exercice proposé dans le cahier avec les élèves. Cet exercice consiste à trouver la lettre muette de certains mots alors qu'un mot de même famille est proposé. Par la suite, elle demande aux élèves de faire individuellement les exercices sur le sujet dans les pages suivantes. Il s'agit également d'exercices permettant de consolider l'apprentissage des lettres muettes morphologiques dérivationnelles telles que *accident*, *amusant* et *chocolat*, et non morphologiques comme *envie*, *autant* et *huile*.

De plus, lors de l'évaluation décontextualisée, l'enseignante P5 emploie la modélisation. En effet, tout en donnant une dictée de mots traditionnelle à ses élèves, elle modélise les stratégies à orthographier qu'elle souhaite que les élèves utilisent. Par exemple, elle précise : « on vient d'écrire son féminin juste avant » après avoir nommé le mot « épais ». Elle modélise, à ce moment, la stratégie de mettre un mot au féminin afin de repérer un morphogramme dérivationnel.

Six enseignantes font l'observation des particularités des mots à apprendre en présentant les mots à l'étude. Selon les contextes, les enseignantes spécifient les phonogrammes multigraphémiques ou multiphonémiques, les morphogrammes et les phénomènes visuoorthographiques qui peuvent représenter une difficulté pour les élèves de leur classe. Les élèves de l'enseignante P7 repèrent et précisent notamment les particularités des mots à l'étude durant la semaine lors de la première observation. Elle précise aux élèves : « Je ne ferai pas tous les mots parce qu'il y a des mots que si je découpe par syllabes, on entend tous les sons. Ce n'est pas eux qui nous posent des gros problèmes d'étude. » Elle présente ensuite les différents mots pouvant poser problème aux élèves. Les consonnes doubles dans les mots *cachette* et *caillou* sont, entre autres, nommées et certains digrammes et trigrammes sont mis en lumière

comme le digramme « a-i » dans le mot *capitaine*. De même, l'enseignante P5 présente la liste de mots aux élèves et leur demande de repérer les particularités des mots à l'étude et leurs similitudes. Les élèves nomment plusieurs mots se terminant par une lettre muette au masculin et par un « e » au féminin. C'est, entre autres, le cas des mots *rat* et *rate* ainsi que des mots *renard* et *renarde*. De plus, plusieurs verbes du premier groupe sont présents dans la liste de mots tels que *sauver*, *soigner*, *tuer* et *tirer* et se terminent par les lettres « e-r ».

Finalement, un retour sur les mots difficiles a été effectué par deux enseignantes. L'enseignante P5 demande aux élèves de se regrouper en dyades et de regarder les mots à l'étude considérés comme difficiles avant de faire la dictée traditionnelle. C'est également le cas de l'enseignante P1 qui donne une liste de mots aux élèves qu'ils doivent apprendre durant le temps d'étude en classe puisqu'aucune leçon n'est donnée à la maison. Elle revient avec un sous-groupe d'élèves sur la particularité des mots à l'étude lors de la deuxième observation en demandant aux élèves de les regrouper selon les phonogrammes utilisés pour représenter le phonème [k]. Les élèves doivent donc observer la particularité des mots à l'étude, dont *fréquent*, *cantine*, *cri*, *cinq*, *quinze* et *coiffeur*.

La prochaine section présente la différenciation pédagogique mise en place dans les classes observées.

#### 4.1.4 Les pratiques différenciées effectives

Différentes pratiques différenciées ont été observées dans les classes lors de la collecte de données. Le Tableau 4.4, à la page suivante, présente la répartition des pratiques différenciées observées pour l'ensemble des observations selon les différentes catégories de différenciation pédagogique. Dans ce tableau, un crochet

indique que l'enseignante a mis en place ce dispositif de différenciation pédagogique lors des observations.

Tableau 4.4 Pratiques différenciées observées selon les catégories de différenciation pédagogique

Pratiques différenciées observées en orthographe lexicale				
	Contenus	Processus	Productions	Structures
P1		✓		✓
P2				✓
P3		✓		
P4		✓		✓
P5		✓	✓	✓
P6		✓	✓	
P7	✓			

Chaque enseignante a proposé des pratiques différenciées dans au moins une catégorie de la différenciation pédagogique d'abord élaborée par Tomlinson (1999, 2004). Les prochaines sections décrivent ces pratiques différenciées selon chacune des catégories de différenciation pédagogique.

#### 4.1.4.1 La différenciation des contenus

L'enseignante P7 propose différentes stratégies d'apprentissage aux élèves afin de mémoriser l'orthographe de la liste de mots qu'ils ont à apprendre. Elle demande aux élèves de nommer des repères visuosémantiques qui permettraient de se souvenir des difficultés dans les mots. Elle les encourage à choisir celui qu'ils trouvent le plus adéquat pour eux. Elle leur mentionne d'ailleurs, lorsque plusieurs repères sont proposés par les élèves : « utilise le truc qui te convient le mieux pour toi ». Les élèves peuvent donc choisir entre plusieurs stratégies. Par exemple, pour le mot *caillou*, un élève suggérait de mettre deux cailloux au-dessus des « l » et un autre

proposait de faire un chemin de caillou entre les deux « l » en dessinant plusieurs petits cailloux.

#### 4.1.4.2 La différenciation des processus

En ce qui concerne les processus d'enseignement et d'apprentissage, cinq enseignantes mettent en place des pratiques différenciées liées à cette catégorie. Deux pratiques différenciées ont été observées : emploi d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire ou d'un correcteur informatisé et utilisation de mini leçons. Quelques participantes ont suggéré aux élèves d'employer un aide-mémoire orthographique, un dictionnaire ou un correcteur informatisé. L'enseignante P3 questionne les élèves en leur demandant : « Si on cherche l'orthographe d'un mot de même famille et qu'on n'est pas sûr de savoir comment il s'écrit, où on peut trouver cette information-là? » et elle termine l'intervention en précisant : « Dans le dictionnaire. Ceux qui ont les *Franklin*, c'est le temps de les sortir. » Dans ces extraits, l'enseignante P3 encourage les élèves à utiliser leur dictionnaire afin de trouver des mots de même famille et de vérifier l'orthographe de ces mots. Elle encourage également les élèves ayant des difficultés en orthographe à utiliser leur dictionnaire électronique *Franklin*. Seuls quatre élèves de cette classe ont accès à ce dictionnaire informatisé. Plus tard dans la même période observée, elle aide également un élève à utiliser adéquatement le dictionnaire *Eurêka*. Dans la classe de l'enseignante P6, deux élèves ont eu accès, à la première observation, à un correcteur informatisé lors de la dictée traditionnelle. Ces outils informatisés sont utilisés uniquement par ces deux élèves et les autres élèves n'ont accès à aucun outil de référence.

L'enseignante P1 a utilisé une mini leçon lors de la deuxième observation. Elle intervient auprès de quatre élèves lors de cette mini leçon. Elle revoit avec eux, par un enseignement guidé, les particularités des mots qui sont à l'étude et leur signification.

Elle leur demande également de les regrouper selon le phonogramme représentant le phonème [k].

#### 4.1.4.3 La différenciation des productions

Lors des observations, deux enseignantes mettaient en œuvre des pratiques différenciées liées à la différenciation des productions. Les enseignantes observées ont permis l'utilisation d'un ordinateur et d'un logiciel prédicteur de mots. L'enseignante P5 propose à un autre élève d'écrire sa dictée de mots à l'ordinateur. Dans la classe de l'enseignante P6, trois élèves écrivent leur dictée traditionnelle à l'ordinateur. De plus, l'un de ces élèves emploie un logiciel prédicteur de mots et il a des écouteurs lors de la dictée afin d'entendre les différentes propositions d'écriture.

#### 4.1.4.4 La différenciation des structures

Les pratiques différenciées liées aux structures mises en place sont les regroupements d'élèves ainsi que le temps accordé à l'apprentissage et à la réalisation des dictées. Par exemple, l'enseignante P4 forme des équipes homogènes. Elle regroupe les élèves en difficulté afin d'intervenir davantage auprès d'eux. De plus, lors de la deuxième observation, l'enseignante P1 regroupait les élèves en difficulté afin de leur fournir un enseignement supplémentaire. Elle préconisait donc durant cette pratique un regroupement homogène.

Enfin, l'enseignante P2 a donné davantage de temps à un élève afin qu'il puisse compléter sa dictée 0 faute. En effet, elle invite les élèves à se relire et à réviser leur dictée lorsqu'ils ont terminé de l'écrire et à poser leurs questions. Un élève a pris plus de temps pour corriger sa dictée et les autres élèves réalisaient un travail individuel durant ce temps.

Les prochaines sections permettent d'aborder les pratiques déclarées ciblées dans le premier objectif de recherche, c'est-à-dire décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes. D'abord, les données obtenues lors des autoconfrontations sont présentées et analysées. Puis, la section suivante montre et analyse celles obtenues lors des entrevues semi-dirigées.

#### 4.2 Le discours des enseignantes sur leurs pratiques lors des entretiens d'autoconfrontation

Il est nécessaire de rappeler qu'à la suite de chacune des observations, les enseignantes participaient à un entretien d'autoconfrontation. Lors de ces entretiens, les participantes visionnaient une vidéo de leur pratique et devaient la commenter. Ces entretiens d'autoconfrontation nous ont permis d'approfondir notre compréhension des pratiques effectives des enseignantes. De plus, certaines d'entre elles ont parfois abordé des pratiques qui n'avaient pas été observées, mais qu'elles ont mises ou qu'elles mettront en place au cours de l'année scolaire.

Tout comme les pratiques effectives, celles déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation se situent dans un contexte d'enseignement formel de l'orthographe lexicale et non dans un contexte d'autoapprentissage (Daigle et Bastien, 2015). En effet, les enseignantes font référence à des situations où elles interviennent auprès des élèves afin qu'ils acquièrent des connaissances orthographiques. Elles ne font pas référence à des contextes d'autoapprentissage. De plus, comme dans les données recueillies lors des observations, certaines enseignantes font des liens avec le contexte d'apprentissage de l'étude d'une liste de mots à la maison lors des entretiens.

Afin de décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes qui est notre premier objectif de recherche, les pratiques déclarées sont décrites et les liens existants entre le discours des enseignantes et leurs pratiques effectives sont exposés. Ces pratiques déclarées sont associées à la phase postactive puisqu'en se voyant en action, les enseignantes effectuent une réflexion sur leurs actions (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Marcel et Merini, 2012). Tout comme dans la présentation des pratiques effectives, les connaissances orthographiques, les pratiques et la différenciation pédagogique déclarée lors des autoconfrontations sont abordées l'une à la suite de l'autre.

#### 4.2.1 Les connaissances orthographiques précisées dans les entretiens d'autoconfrontation

Lors des entretiens d'autoconfrontation, certaines enseignantes abordaient les connaissances orthographiques ciblées dans leur pratique. Le Tableau 4.5, à la page suivante, présente les connaissances orthographiques et complémentaires qui ont été décrites dans ces entretiens ainsi que celles abordées lors des observations. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a enseigné ce type de connaissances orthographiques lors des observations (Obs.) et qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.).

Les connaissances orthographiques abordées lors des observations diffèrent parfois de celles traitées dans les entretiens d'autoconfrontation. En effet, les enseignantes ne semblent pas cibler, lors des entretiens, toutes les connaissances qu'elles ont enseignées durant les observations. Lorsqu'elles sont confrontées à leur enregistrement, elles discutent davantage de leurs pratiques que du contenu orthographique abordé. En les questionnant sur ce contenu orthographique, elles expliquent souvent brièvement son utilité pour être en mesure d'écrire sans faute ou

la manière dont elles l'abordent dans leurs pratiques. Les prochains paragraphes montrent comment les enseignantes décrivent les contenus abordés lors de leur enseignement.

Tableau 4.5 Connaissances orthographiques et complémentaires abordées lors des observations (Obs.) et des entretiens d'autoconfrontation (Auto.)

	Connaissances orthographiques et complémentaires									
	Phonologiques		Morphologiques		Phénomènes visuoorthographiques		Lexicographique		Liées au vocabulaire	
	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.
P1	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P2	✓		✓	✓	✓	✓				
P3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
P4	✓				✓	✓				
P5	✓	✓	✓	✓	✓					
P6			✓	✓	✓	✓			✓	✓
P7	✓	✓			✓			✓	✓	✓

Les enseignantes travaillent certains phonogrammes avec les élèves lors des pratiques observées, mais elles reviennent peu sur ces connaissances dans les entretiens d'autoconfrontation. L'enseignante P5 revient sur ces connaissances précises, lorsqu'elle visionne son retour sur le phonogramme multiphonémique « s » lors de la dictée trouée effectuée durant la première observation. Elle demande alors à un élève de relire le mot qu'il a écrit et qu'en lisant : « Oh, il le voit, il lit comme il faut [epeza] » et se rend compte de son erreur. Elle poursuit en affirmant : « Je trouve ça le fun ce genre de choses là pour leur donner des réussites ». Son explication permet de comprendre qu'elle donne la parole à l'élève afin qu'il soit en mesure de repérer son erreur liée à un phonogramme multiphonémique.

Les enseignantes soutiennent le fait que de travailler les mots de même famille permet aux élèves de prendre conscience des morphogrammes dérivationnels. L'enseignante P3 précise par exemple : « On l'a travaillé beaucoup, les mots de même famille qui peuvent nous aider à trouver l'orthographe d'un autre mot. » Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P1 affirme travailler souvent la stratégie d'associer un mot à un mot de même famille. Elle dit d'ailleurs : « On l'avait enseigné, celle-là, pour trouver la lettre muette à la fin des mots, on peut mettre au féminin ou trouver des mots de même famille. » Les participantes semblent ainsi enseigner les mots de même famille et leur féminin afin que les élèves puissent repérer les morphogrammes dérivationnels comme les observations l'ont montré.

Les enseignantes qui abordent les phénomènes visuoorthographiques n'expliquent pas pourquoi elles les enseignent. Elles précisent uniquement l'importance que les élèves découvrent et nomment les régularités de la langue et distinguent les différents homophones sans faire de liens avec les autres phénomènes visuoorthographiques. L'enseignante P1 explique, par exemple : « C'est toujours un élève qui nomme la régularité » lorsqu'elle présente les mots à l'étude durant la semaine. Les enseignantes n'ont pas traité, lors des entretiens, de la multigraphémie, des lettres muettes non morphologiques et des irrégularités orthographiques qui avaient été abordées lors des pratiques observées.

Trois enseignantes ont abordé les connaissances lexicographiques lors des entretiens d'autoconfrontation, alors que seulement deux, P1 et P3, en ont traité durant les observations. Lorsque l'enseignante P3 s'observe sur la séquence vidéo intervenir auprès d'un élève qui utilise un dictionnaire, elle indique que les élèves ont de la difficulté à chercher dans un dictionnaire, et ce, en partie parce qu'elle n'enseigne pas ces connaissances. Elle affirme :

Ils l'utilisent pas beaucoup et je me rends compte que ça se perd. C'est probablement de ma faute aussi, mais avant, ils arrivaient en quatrième année et ils avaient quand même une base. Ils cherchaient dans le dictionnaire, ils faisaient des exercices en première, deuxième, troisième année, premier rendu à la page du mot *ananas*, mettons, et ils ont plus beaucoup... ouf, du travail, le dictionnaire on dirait qu'on part de loin et c'est décourageant et moi non plus, je ne le fais pas plus.

Pour sa part, l'enseignante P1 aborde, dans les deux entretiens, les connaissances lexicographiques, et ce, même si aucun enseignement n'avait été réalisé lors de la première observation. En visionnant un élève chercher un mot dans le dictionnaire, elle explique :

J'ai un charriot de dictionnaires et à chaque fois qu'ils sont en écriture ou qu'ils font leurs ateliers, on a appris, je leur ai montré la méthode de recherche dans le dictionnaire et ils vont beaucoup chercher dans le dictionnaire. Moi, quand ils me demandent un mot, je ne vais jamais leur dire comment ça s'écrit, je vais leur dire, les inviter à aller chercher dans le dictionnaire. J'en ai des petits dictionnaires et j'en ai des plus gros. J'ai le dictionnaire *Eureka* aussi pour ceux que c'est difficile même encore en troisième année.

Lors de la deuxième observation, cette enseignante revenait d'ailleurs sur la manière de chercher un mot dans un dictionnaire avec le sous-groupe participant à la mini leçon. Ces connaissances avaient préalablement été enseignées et elle les abordait à nouveau afin que les élèves les acquièrent complètement.

Pour sa part, l'enseignante P7 explique avoir enseigné des connaissances lexicographiques en début d'année scolaire lorsqu'elle est questionnée sur le cahier de mots nouveaux où les élèves écrivent le mot du jour qu'ils ont écrit en orthographe approchées. Elle souligne :

On voit comment c'est fait, un dictionnaire, dans quel ordre on peut les mettre et tout ça. On a vraiment écrit toutes les lettres de l'alphabet en début d'année et on va chercher le mot et on regarde. Le mot est au début, après ça la catégorie du mot, tu avais ta petite définition. Ils vont reproduire un petit dictionnaire qu'ils vont pouvoir réutiliser par la suite en production écrite.

Malgré l'absence de l'enseignement des connaissances lexicographiques lors de l'observation, elle les précise pendant le deuxième entretien d'autoconfrontation.

Finalement, les enseignantes P1, P6 et P7, qui ont traité des connaissances liées au vocabulaire lors des observations, les abordent également durant les entretiens d'autoconfrontation. Elles expliquent l'importance d'enseigner le sens des mots aux élèves. L'enseignante P1 le fait d'ailleurs en précisant que c'est un défi pour plusieurs élèves de sa classe dont la langue maternelle n'est pas le français. Elle justifie cette pratique en disant :

Il y a des enfants dans la classe que leur langue maternelle, ce n'est pas le français. Donc, quand c'est des mots, je le sais qu'il va y avoir un problème de sens ou qu'il y a un enfant que je vois dans son visage ou qu'il veut poser la question... Il y a quelqu'un qui a demandé c'était quoi une *cantine*, je voulais expliquer les différents sens d'un même mot. Des fois, il y a des mots qui ont plusieurs sens.

Ainsi, seule l'enseignante P3 parmi les enseignantes pour qui des pratiques d'enseignement du vocabulaire ont été observées ne revient pas sur les connaissances liées au vocabulaire dans les entretiens d'autoconfrontation.

La prochaine section présente les pratiques intégrées déclarées des enseignantes lors des entretiens d'autoconfrontation et leurs liens avec les pratiques effectives.

#### 4.2.2 Les pratiques intégrées déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation

Dans les entretiens d'autoconfrontation, les enseignantes justifient leurs pratiques effectives : la dictée 0 faute et les orthographe approchées. De plus, l'écriture de phrases avec les mots à l'étude de la semaine qui n'a pas été recensée comme une pratique effective lors des observations a été abordée par l'enseignante P5. Cette dernière précise, lors du deuxième entretien d'autoconfrontation, qu'il s'agit d'une des pratiques qu'elle a mise en place au début de l'année. Les élèves ont des ateliers d'orthographe dans la classe qu'ils peuvent réaliser à différents moments. L'un de ces ateliers est d'écrire les mots à l'étude dans une phrase. Elle précise qu'« il y a toutes sortes de façons, l'écrire dans une histoire, l'écrire dans une chanson ». Cette pratique n'a toutefois pas été observée puisque tous les élèves devaient réaliser l'atelier associé à la méthode visuosémantique lors de l'observation. Le Tableau 4.6, à la page suivante, présente la synthèse de ces pratiques intégrées dans l'ensemble des classes. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique intégrée lors des observations (Obs.) et qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.).

Tableau 4.6 Pratiques intégrées en orthographe lexicale abordées lors des observations et des entretiens d'autoconfrontation

	Pratiques intégrées en orthographe lexicale					
	Dictée 0 faute		Écriture de phrases		Orthographes approchées	
	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.
P1					✓	✓
P2	✓	✓				
P3					✓	✓
P4					✓	✓
P5				✓		
P6						
P7					✓	✓

Lorsqu'elles sont confrontées à leur pratique où elles utilisent les orthographes approchées, certaines enseignantes justifient leur utilisation en précisant les raisons pour lesquelles elles emploient cette pratique. L'enseignante P7 soutient qu'elle fait régulièrement des orthographes approchées avec des mots du jour comme elle l'a réalisé à la deuxième observation avec le mot *cambrer* afin que les élèves se rendent compte que :

même si tu sais pas comment écrire un mot, tu peux écrire ce mot-là. Tu vas te fier à tes connaissances logiques du mot. Tu peux te fier aux stratégies qu'on voit en classe et même l'écrire correctement. C'est plus quand ils vont faire une production écrite. De pas avoir à chercher tous les mots dans le dictionnaire, mais d'y aller selon leurs connaissances.

Pour sa part, l'enseignante P1 explique sa manière de procéder afin d'effectuer des orthographes approchées en classe. Comme pour l'enseignante P7, cette pratique est une situation d'apprentissage. Elle explique que les élèves :

ont toujours un moment où, en équipe de deux, ils vont revoir la liste, ils vont discuter ensemble en premier de la façon dont ils ont écrit chaque mot et ils vont décider laquelle des façons ils vont choisir. Ils réécrivent les mots dans une deuxième colonne à côté. Et, après, quand ils ont passé à travers la liste de mots, ils doivent essayer de dégager, selon eux, ça va être quoi la régularité, qu'est-ce qui revient, parce que, bon, si ça vient d'eux et si c'est l'un d'eux qui le présente, il y a plus de chances que ce soit intégré que si c'est moi.

À la première observation, l'enseignante P1 avait effectivement demandé aux élèves d'écrire les 15 mots qu'ils ont eus à l'étude durant la semaine de manière individuelle dans un premier temps. Par la suite, ils devaient se regrouper en dyades afin de s'entendre sur la graphie des mots. Ils devaient finalement repérer la régularité orthographique dans les mots à l'étude. Un retour était par la suite effectué par l'enseignante.

En ce qui concerne l'enseignante P2, elle explique brièvement son fonctionnement de la dictée 0 faute lors de l'entretien d'autoconfrontation. En se visionnant, elle précise faire écrire les lettres D.T.Q.P. (dictée toutes questions permises) « pour renseigner les parents » et pour que ces derniers comprennent le résultat de leur enfant. Elle ajoute que ce type de dictées permet aux élèves de vivre des réussites et de verbaliser leurs processus cognitifs qu'ils utilisent afin d'écrire sans fautes la dictée.

Après cette description du discours des enseignantes sur leurs pratiques intégrées, leur discours sur leurs pratiques décontextualisées est présenté et mis en relation avec leurs pratiques effectives dans la prochaine section.

#### 4.2.3 Les pratiques décontextualisées déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation

Lors des entretiens d'autoconfrontation, les enseignantes expliquent et justifient l'utilisation des pratiques effectives qui ont été présentées précédemment : les activités visuosémantiques, l'association d'un mot à sa classe de mots, la dictée traditionnelle, l'écriture du mot à plusieurs reprises, les exercices dans un manuel publié, la modélisation, l'observation des particularités des mots à l'étude et le retour sur les mots difficiles. Le Tableau 4.7, à la page suivante, présente la synthèse des pratiques décontextualisées observées dans l'ensemble des classes. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique décontextualisée lors des observations (Obs.) et qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.).

Tableau 4.7 Pratiques décontextualisées en orthographe lexicale lors des séances d'observation et des entretiens d'autoconfrontation

Activités visuosémantiques		Association à sa classe de mots		Dictée traditionnelle		Écriture du mot à plusieurs reprises		Exercices dans un manuel public		Modélisation		Observation des particularités		Retour sur les mots difficiles	
Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.
P1		✓	✓			✓						✓	✓	✓	✓
P2		✓	✓			✓		✓				✓	✓		✓
P3		✓	✓				✓				✓	✓			
P4		✓	✓				✓	✓	✓			✓	✓		
P5	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P6				✓	✓			✓	✓						
P7	✓	✓	✓		✓				✓		✓	✓	✓		✓

Lors du premier entretien d'autoconfrontation, après avoir visionné sa pratique, l'enseignante P7 explique l'utilité des activités visuosémantiques en se référant au mot *cabane* qu'elle a utilisé lors de l'observation. Elle soutient que :

le but, c'est : j'essaye de voir les erreurs fréquentes qu'ils peuvent faire. Puis souvent ce sont des lettres doubles qu'ils mettent ou des sons [ã] « e-n » qu'ils peuvent mettre double, qu'ils oublient. Juste avec *cabane*, des fois, ils ont tendance à mettre deux « n ». Fait que je voulais juste trouver une façon pour eux de se souvenir qu'il y a juste un « n » dans cabane. C'est pour ça que j'ai mis le toit d'une seule maison pour le « n ».

Bien que cette enseignante tente de repérer les erreurs que les élèves font régulièrement dans les mots qu'elle a sélectionnés, il s'agit d'une pratique décontextualisée puisqu'elle n'est pas associée à une situation d'écriture.

Pour sa part, l'enseignante P5 qui réalise des activités visuosémantiques avec ses élèves de troisième année affirme, à la suite du visionnement, que cette pratique reste un défi pour certains élèves. En effet, elle dit : « C'est difficile... Ce qu'ils ne comprennent pas souvent, c'est qu'il faut que ce soit avec une difficulté. L'équipe ici, ce sont deux élèves avec des difficultés. L'équipe était donc plutôt faible, ils ne comprenaient pas. » L'enseignante indique dans cet extrait qu'une équipe voulait uniquement représenter le mot à l'aide d'un dessin. Le dessin n'était pas associé à une difficulté présente dans le mot. Ainsi, cette enseignante souligne dans l'entretien d'autoconfrontation que cette pratique reste difficile pour certains élèves de sa classe.

La pratique de l'association d'un mot à sa classe de mots a été observée chez six enseignantes dans la collecte des données. Lors des entretiens d'autoconfrontation, les enseignantes expliquaient l'importance pour elles de réaliser cette pratique. Par

exemple, l'enseignante P3 explique réaliser cette pratique pour que les élèves soient en mesure de :

bien comprendre c'est quoi le mot. Quelle est sa classe? Parce que si on comprend la classe, ça nous aide à placer en contexte, puis trouver des mots de même famille parce que je travaille beaucoup à leur montrer qu'on apprend un mot, mais ça nous permet d'en connaître plusieurs parce qu'on ne les apprendra pas tous dans les mots d'orthographe.

Elle précise également avoir demandé aux élèves de repérer les verbes des mots de la première colonne comme présentés dans la section 4.1.3 puisque quelques noms se terminant par « e-r » étaient présents et elle voulait confronter les élèves à cette particularité. « Ce n'est pas tous les mots se terminant ainsi qui sont des verbes. » C'était notamment le cas des mots *métier* et *millier*. Dans le même ordre d'idées, les enseignantes P4 et P5 soulignent que cette pratique d'associer le mot à sa classe de mots permet aux élèves de les confronter à certains faits orthographiques.

La dictée traditionnelle réalisée par l'enseignante P5 est commentée par cette dernière dans le premier entretien d'autoconfrontation; à la suite du visionnement de la dictée de mots, elle justifie son fonctionnement. Elle dit expliquer aux élèves que la dictée ne serait pas évaluée formellement. Elle emploie la dictée comme une évaluation formative qui lui permet de documenter les connaissances des élèves. Elle précise : « j'ai certains élèves à ce temps-ci de l'année que je me questionne, dont un en particulier, que je veux rencontrer les parents et c'est en écriture, en orthographe. »

En ce qui concerne l'écriture des mots à plusieurs reprises, les enseignantes ayant réalisé cette pratique lors des observations expliquent à quel moment elles réalisent cette activité sans détailler les raisons. Lorsqu'elle visionne sa pratique, l'enseignante

P3 affirme que « dans le fond, un des premiers objectifs est juste de recopier les mots de vocabulaire ». Elle précise que c'est une activité qu'elle fait régulièrement et qu'ainsi « ça fait déjà une première fois qu'ils voient les mots et qu'ils les écrivent ».

Elle poursuit en affirmant qu'elle utilise ces évaluations comme un moment d'enseignement en modélisant les processus cognitifs à employer. Elle dit :

C'est beaucoup de la modélisation qu'on fait. Donc, oui, je le dis, on le travaille. Surtout que dans une dictée, là, c'est vraiment là. Là, c'était juste des mots, mais quand je vais donner en dictée trois phrases, mais on l'analyse de long en large.

Pour sa part, l'enseignante P6 explique son fonctionnement durant les dictées traditionnelles et leur utilité en visionnant sa pratique lors du premier entretien d'autoconfrontation. Elle précise qu'elle a évalué la dictée de phrases réalisées à la première observation « parce qu'on ramasse beaucoup de notes, ça va peut-être compter pour 5 % de l'étape ». C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle inscrit certains mots au tableau lors des dictées. Elle explique d'ailleurs :

Dans le fond, nous, c'est les dictées de VMM (*Vingt mille mots sous les mers* [Courchesne *et al.*, 2014]) là dans le cahier et là, c'est la consigne. On a les mots, les mots de la semaine, je ne serais pas obligée de dire les mots de la semaine, je le dis parce que j'en ai un à l'ordinateur qui écrit juste les mots de la semaine. Il n'écrit pas les phrases et en même temps, je vois qu'il y en a que ça les rassure quand je le dis et les mots comme en italique que j'ai sur ma feuille, bien, c'est conseillé de les écrire parce qu'ils ne font pas partie de leurs mots à apprendre, de leur vocabulaire.

Ces enseignantes emploient donc différemment l'une de l'autre la dictée traditionnelle : évaluation formative et évaluation sommative.

De plus, les enseignantes abordent les exercices présents dans un manuel publié dans les entretiens d'autoconfrontation lorsqu'elles s'observent dans les enregistrements vidéos. L'enseignante P4 est critique vis-à-vis du matériel utilisé puisque les élèves devaient trouver des mots où le phonème [e] est représenté par deux consonnes et qu'elle n'en avait pas trouvé elle-même. Elle affirme : « c'est très rare le son [é] avec deux consonnes ». Pour sa part, l'enseignante P5 apprécie le manuel *Vingt mille mots sous les mers* (Courchesne *et al.*, 2014). Elle précise : « la façon que le cahier est fait, il est vraiment le fun. Je trouve la progression, tout est logique ». Certaines enseignantes semblent donc apprécier le matériel publié utilisé en classe tandis que d'autres sont plus critiques. Même si aucun exercice dans un manuel publié n'a été réalisé lors des observations dans la classe de l'enseignante P2, elle en parle dans le premier entretien d'autoconfrontation. Elle précise qu'au cours de la semaine :

il va y avoir deux autres activités, une qu'ils vont faire en équipe pour se rappeler les lettres muettes. C'est « Les bolides ». Celle-là, ici, avec les bolides, ils vont devoir trouver ensemble et il y a [lɛ] deux fois, mais il ne faut pas que ce soit le même mot, *lait* et *laid*, qu'ils voient qu'il y a des variantes et après ça il y a comme un petit mot croisé que c'est dans un autre temps. Ils vont le faire tout seuls, être capables de retrouver ces mots-là.

L'activité « Les mini-bolides » se trouve à l'Annexe J et a été réalisée selon les propos de l'enseignante dans la semaine suivant la première observation.

Contrairement aux observations réalisées où la modélisation a été observée à une seule reprise, trois enseignantes l'abordent dans les entretiens d'autoconfrontation. Comme précisé dans la section 4.1.3, l'enseignante P5 réalise de la modélisation lors des évaluations décontextualisées afin que les élèves acquièrent les processus cognitifs des scripteurs experts. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P3 précise, lors du premier entretien d'autoconfrontation, que, même si elle ne l'a pas fait durant la première observation, elle fait régulièrement de la modélisation lors des dictées. Elle affirme qu'il y a des élèves

qui savent pas comment se questionner et je le modélise vraiment souvent durant la dictée et jusqu'à tout récemment, je le fais encore, mais moins. Je pose les questions qu'ils devraient se poser dans leur tête vraiment pour essayer de développer leur questionnement, la réflexion qu'ils devraient avoir en écrivant.

Ainsi, sans avoir réalisé cette pratique lors des observations, l'enseignante P3 justifie cette pratique lors de l'entretien d'autoconfrontation.

À la suite du visionnement de sa pratique, l'enseignante P7 indique que l'observation des particularités des mots à l'étude lui permet de regarder avec les élèves les mots à l'étude qui semblent contenir une difficulté afin de les habituer à le faire. C'est pourquoi elle a précisé lors de l'observation qu'elle ne ferait pas tous les mots. Elle souhaite que les élèves soient en mesure, avant la fin de l'année scolaire, de repérer par eux-mêmes les difficultés dans les mots à l'étude. Elle précise :

C'est certain que j'ai déjà eu un tableau où ils devaient mettre *ok qu'est-ce que j'entends?* et *qu'est-ce qui est vraiment un piège?*. Un tableau précis pour chacun des mots, pour les mots qui sont plus difficiles à

repérer, mais là, c'est ça. Pour l'instant, je ne pense pas le faire. Ça va vraiment être trop.

Pour sa part, l'enseignante P2 explique l'importance de faire des liens entre les difficultés des mots et les stratégies orthographiques vues lors du premier entretien d'autoconfrontation. Elle souligne, entre autres, « quand on va regarder les mots de la semaine, en début de semaine souvent, on va les regarder, ha lui c'est un "g-e". Parce que souvent, il peut y avoir plusieurs stratégies dans un même mot, là ». Elle justifie l'importance de regarder les mots que les élèves doivent mémoriser durant la semaine en visionnant sa pratique.

Le retour sur les mots difficiles a aussi été abordé par les enseignantes lors des entretiens d'autoconfrontation. L'enseignante P5 souligne faire un retour sur les mots difficiles avant la dictée parce qu'elle « associe beaucoup l'orthographe avec la mémoire visuelle pis pour aller faire réactiver les connaissances antérieures ». Pour sa part, l'enseignante P1 affirme lors de son retour sur les mots difficiles avec un sous-groupe d'élèves en difficulté que « j'essaye qu'ils voient les différentes graphies, les différentes façons d'utiliser le "c" ou le "q-u", puis là, de les démêler ». Elle explique ainsi qu'elle revient sur la règle apprise et les mots associés avec ce sous-groupe.

Les pratiques différenciées abordées lors des entretiens d'autoconfrontation sont exposées dans la prochaine section.

#### 4.2.4 Les pratiques différenciées déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation

Dans cette section, les pratiques différenciées déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation sont abordées et mises en relation avec les pratiques différenciées effectives. Elles ont été regroupées selon les catégories de différenciation

pédagogique élaborées par Tomlinson (1999, 2004) : différenciation des contenus, des processus, des productions et des structures. Le Tableau 4.8 présente, selon ces différentes catégories, les pratiques déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation ainsi que celles observées lors de la collecte de données. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique intégrée lors des observations (Obs.) et qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.).

Tableau 4.8 Pratiques différenciées en orthographe lexicale lors des séances d'observation et des entretiens d'autoconfrontation

	Pratiques différenciées en orthographe lexicale							
	Contenus		Processus		Productions		Structures	
	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.	Obs.	Auto.
P1			✓	✓			✓	✓
P2							✓	✓
P3		✓	✓	✓				
P4			✓				✓	✓
P5			✓	✓	✓	✓	✓	✓
P6			✓	✓	✓	✓		
P7	✓	✓						

#### 4.2.4.1 La différenciation des contenus

Une différenciation des contenus a été observée dans la classe de l'enseignante P7 qui proposait différentes stratégies de mémorisation aux élèves afin de mémoriser l'orthographe de la liste de mots de la semaine. Lors du premier entretien d'autoconfrontation, elle justifie cette pratique en indiquant que les élèves « ont le choix. Ils peuvent décider de la technique ». Elle ajoute que l'objectif de donner plusieurs stratégies et d'accepter celles que les élèves proposent fait en sorte que l'élève « y pense tout de suite en voyant le mot ou en l'entendant. Ça vient plus rapide pour eux. » Pour cette enseignante, ces choix flexibles de stratégies de

mémorisation permettront à plus d'élèves de mémoriser la difficulté des mots à l'étude et c'est ainsi qu'elle explique ce dispositif de différenciation mis en place lors de la première observation.

L'enseignante P3 aborde également l'arrêt de la différenciation des contenus dans le deuxième entretien d'autoconfrontation. En effet, elle avait précisé préalablement, dans l'entrevue semi-dirigée réalisée en début d'année scolaire, que certains élèves étudiaient des listes de mots différenciées appartenant au premier cycle. Elle affirme dans cet entretien d'autoconfrontation « qu'on s'est rendu compte qu'il n'y avait pas de rétention même avec des mots de premier cycle. » Elle explique, par la suite, que ce constat l'a amenée à arrêter cette pratique différenciée. Lors des observations, ces élèves réalisaient donc les mêmes activités que les autres élèves de la classe avec les mots de quatrième année. Elle explique donc avoir arrêté de différencier son enseignement pour ces deux élèves lorsqu'elle a vu qu'ils ne progressaient pas davantage.

#### 4.2.4.2 La différenciation des processus

Deux pratiques différentes ont été observées en ce qui a trait à la différenciation des processus : emploi flexible d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire ou d'un correcteur informatisé et réalisation de mini leçons. Les entretiens d'autoconfrontation ont permis aux enseignantes d'expliquer ces pratiques différenciées effectives. L'enseignante P3, qui a encouragé la majorité de ses élèves à utiliser le dictionnaire et quatre élèves en difficulté à utiliser le dictionnaire électronique *Franklin* lors de la deuxième observation, affirme qu'elle est intervenue auprès d'un élève parce que :

c'est un élève qui a une dyslexie dysorthographe sévère, qui est en intégration du *Franklin* en classe et en intégration de l'appareillage

électronique en orthophonie, puis lui, il n'en a pas de bagage d'orthographe. C'est pour ça quand j'ai vu qu'il a sorti son *Franklin* et parce que je trouvais ça hot, par lui-même il s'est dit qu'il allait avoir besoin d'un outil, fait que c'est pour ça que je suis allée le voir pour être sûre qu'il cherche comme il faut dans son *Franklin*.

Cet élève avait de la difficulté à trouver le genre et le nombre du mot *meuble* dans le dictionnaire électronique puisqu'il avait sélectionné l'adjectif et non le nom. L'enseignante est donc intervenue afin de l'aider à l'utiliser adéquatement. De plus, lors de la même observation, elle est intervenue auprès d'un élève qui utilisait le dictionnaire *Eurêka*. En visionnant sa pratique, elle explique :

Dans le fond, c'est qu'il, ce n'est pas un élève qui a une difficulté orthographique, langagière au niveau de l'orthographe ou peu importe. Je ne sais pas pourquoi il est allé vers *Eurêka*, mais je ne voulais pas comme le brimer dans son initiation de prendre *Eurêka*. [...] Il n'a jamais été entraîné, mais il avait l'air de savoir comment, mais il est suivi au privé par une orthopédagogue palliant, selon la mère, à son déficit d'attention. Donc, peut-être qu'elle, elle a ça parce qu'elle suit des élèves particuliers et qu'elle lui a montré parce que moi, je l'ai jamais entraîné à *Eurêka*, mais il avait l'air à savoir comment ça fonctionnait parce qu'il cherchait *propos* et il était à la bonne place, dans les pages du centre.

Dans cet extrait, elle permet à un élève d'utiliser une autre stratégie d'apprentissage que celle mise en place dans la classe habituellement, c'est-à-dire l'utilisation d'un dictionnaire conventionnel par les élèves tout venant.

Enfin, l'enseignante P1 explique utiliser principalement des mini leçons avec les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle lors des périodes d'étude de l'orthographe qui, rappelons-le, se font en classe puisqu'aucune leçon n'est à faire à la maison dans cette classe. Elle précise que cette pratique est utilisée parce que « le français, ce n'est pas leur langue maternelle et le premier et le deuxième jours, on essaye de vraiment ancrer il veut dire quoi, le mot ». Des explications supplémentaires sont ainsi données aux élèves sur les mots à mémoriser. Ces dernières pratiques ne s'adressent pas à tous les élèves de la classe puisque ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de définir le sens des mots. Il s'agit d'une adaptation spécifique pour des élèves ayant une particularité commune concernant leur bagage de connaissances sur la langue française.

#### 4.2.4.3 La différenciation des productions

Tout comme dans les observations, les enseignantes ont abordé l'emploi de divers supports d'écriture, dont ceux technologiques lors des entretiens d'autoconfrontation. L'enseignante P5 explique qu'elle met plusieurs ateliers en place afin que les élèves puissent mémoriser l'orthographe des mots. Dans ces derniers, les élèves peuvent écrire les mots de différentes manières : « écrire des mots d'orthographe avec de la pâte à modeler, j'ai des lettres aimantées, aller les faire avec les lettres aimantées. Ça, ça en est un, tout simplement les écrire sur la tablette ». Cela permet aux élèves de produire des mots de différentes manières. Cette pratique n'avait pas été observée. En effet, cette enseignante proposait un seul atelier, la méthode visuosémantique lors de l'observation. L'entretien d'autoconfrontation a ainsi permis de décrire les autres supports que les élèves peuvent utiliser pour écrire les mots lors des séances d'atelier.

En ce qui concerne l'utilisation d'un ordinateur sans avoir recours à un dictionnaire informatisé ou à un logiciel prédicteur de mots, l'enseignante P5 précise, après avoir visionné sa pratique, qu'il y a un élève dans sa classe qui :

est en adaptation, lui, dans certaines choses. Lui, tout ce qui est écriture, il a droit à l'ordinateur. C'est vraiment pour la fatigue parce qu'il a une condition particulière. Pour pas le forcer trop à écrire quand on fait des dictées ou des productions écrites, il a droit à un ordinateur.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P6 affirme, lors du premier entretien d'autoconfrontation, qu'un de ses élèves utilise l'ordinateur « juste pour la motricité, donc lui, il a aucun programme ». Ces deux enseignantes proposent donc une adaptation spécifique pour leur élève ayant une difficulté motrice sans leur fournir une aide supplémentaire quant à la mémorisation de l'orthographe. Ces discours des enseignantes permettent de comprendre les pratiques effectives, c'est-à-dire l'utilisation de l'ordinateur lors de l'écriture de mots ou de phrases. De plus, un élève de la classe de l'enseignante P6, qui utilise un ordinateur sans avoir recours à un logiciel particulier, écrit uniquement les mots qui étaient à l'étude. Cette enseignante précise qu'elle procède ainsi « parce que ce serait beaucoup trop long d'écrire les phrases ». Il est donc évalué uniquement sur les mots qu'il a étudiés au cours de la semaine. Cette utilisation de l'ordinateur en situation de dictées a d'ailleurs été observée dans la classe de ces deux enseignantes.

D'autres élèves utilisaient des logiciels prédicteurs de mots lors des observations. C'est le cas d'un élève de la classe de l'enseignante P6. Puisque cela demande plus de temps d'écrire les mots et de les écouter afin de s'assurer d'avoir sélectionné le bon, l'enseignante précise qu'« il faut que je l'attende, on a comme un signal quand il a fini parce que c'est un peu plus long ». Cet élève ainsi qu'un autre de la classe utilisent ainsi un logiciel prédicteur de mots dans les dictées, et ce, même lors des évaluations. Tout comme la pratique précédente, celle-ci a été observée lors de la première observation dans la classe de cette enseignante.

#### 4.2.4.4 La différenciation des structures

Lors des entretiens d'autoconfrontation, les enseignantes ont commenté les regroupements proposés et le temps accordé qui avaient été observés lors de la collecte de données dans les classes. En ce qui concerne les regroupements proposés, l'enseignante P1 explique regrouper en équipes homogènes certains élèves lors de la minileçon documentée à la deuxième observation. En effet, elle les regroupe puisque « souvent c'est qu'en grand groupe leur capacité d'attention est courte. Donc, ils ne se souviennent pas de ce qui s'est passé la veille. » De plus, les élèves participant à ces mini leçons varient selon leurs difficultés. L'enseignante P1 affirme d'ailleurs : « ça se pourrait que ce soit les mêmes, mais il y a des semaines où ça va changer »; pour souligner sa flexibilité dans les regroupements. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P4 explique regrouper ses élèves selon leur compréhension lorsqu'elle visionne l'enregistrement vidéo de sa pratique. Ainsi, « l'équipe qui est aussi près de moi quand j'enseigne, c'est l'équipe qui [regroupe] des élèves qui ont le plus de difficultés aussi. Donc, je vais plus souvent intervenir auprès de ceux-là ». Son regroupement permet donc d'intervenir davantage auprès de ces élèves éprouvant des difficultés.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P4 indique être intervenue auprès d'une équipe puisque dans :

cette équipe-là, il y avait l'élève dont la langue première est l'arabe. Tous les mots qu'il me sortait, c'était le son [ɛ] au lieu du son [e]. Il se fâchait. J'essayais de lui faire comprendre que c'est culturel et tout ça donc... Ça, ça vraiment été une problématique qui est ressortie, là.

L'élève dont il est question dans cet extrait est d'ailleurs placé dans l'équipe à laquelle l'enseignante offre un plus grand soutien. Ces interventions diffèrent donc selon les divers besoins des élèves.

En ce qui a trait au temps accordé pour réaliser la tâche demandée lors de la deuxième observation, l'enseignante P2 souligne que l'écriture et l'apprentissage de l'orthographe sont difficiles pour l'un de ses élèves et précise : « Je sais souvent que c'est Émile<sup>8</sup>, le dernier à finir les mots ». Puisque cela est plus complexe pour lui, elle lui donne davantage de temps afin de compléter la dictée 0 faute. Il a plus de temps pour écrire les phrases et se relire à la fin de la dictée.

Les pratiques différenciées abordées dans les entretiens d'autoconfrontation ont été présentées dans cette section. Dans la prochaine, le discours des enseignantes sur leurs pratiques recueillis lors des entrevues semi-dirigées sont décrits.

#### 4.3 Le discours des enseignantes sur leurs pratiques lors des entrevues semi-dirigées

Afin de répondre au premier objectif de recherche, c'est-à-dire décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes, le discours des enseignantes émis dans les entrevues est présenté dans cette section et mis en relation avec les pratiques effectives des enseignantes. Ce discours des enseignantes est présenté en dernier puisqu'il correspond à des pratiques plus génériques. Les entrevues semi-dirigées ont permis d'obtenir des informations sur les différentes pratiques mises en place dans les

---

<sup>8</sup> Il s'agit d'un prénom fictif.

classes au cours de l'année scolaire puisqu'il n'a pas été possible d'observer l'ensemble des pratiques des enseignantes. Lors de ces entrevues préalables aux observations, les enseignantes font principalement référence à un contexte d'enseignement formel (Daigle et Bastien, 2015) tout comme dans les observations et les entretiens d'autoconfrontation. Effectivement, elles précisent leurs pratiques où elles enseignent des notions orthographiques aux élèves. Elles font également référence au contexte d'utilisation d'une liste de mots comme c'est le cas dans les pratiques effectives et les pratiques déclarées lors des entretiens d'autoconfrontation. Contrairement aux autres outils de collecte de données, deux enseignantes font aussi référence au contexte d'autoapprentissage de l'orthographe lexicale lors des lectures. C'est le cas de l'enseignante P1 qui précise : « Ça m'a toujours fascinée, ça. Il y a toujours deux, trois enfants dans le groupe, tu te dis, ils savent déjà. On dirait que l'orthographe, c'est en eux. Mais ce sont aussi des grands lecteurs. », et de l'enseignante P5 qui explique : « Les bons lecteurs, je remarque qu'ils sont souvent meilleurs scripteurs, l'orthographe vient plus facilement ». Ces enseignantes supposent que ces élèves très forts maîtrisent l'orthographe lexicale en partie à cause des lectures qu'ils effectuent.

Dans cette section, le discours des enseignantes sur leurs pratiques collectées dans les entrevues semi-dirigées en début d'année scolaire est présenté et mis en relation avec leurs pratiques effectives. Ce discours est associé à des pratiques liées à la phase préactive puisqu'il a lieu avant les pratiques et comporte la préparation didactique que les enseignantes mettent en place. Leur discours sur les connaissances orthographiques abordées, sur leurs pratiques en orthographe lexicale et sur la différenciation mise en place est exposé.

### 4.3.1 Les connaissances orthographiques abordées

Lors de l'entrevue semi-dirigée, les enseignantes ont été invitées à préciser les connaissances orthographiques qu'elles enseignaient au cours de l'année scolaire. Le Tableau 4.9 présente les connaissances orthographiques et complémentaires abordées lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a enseigné ce type de connaissances orthographiques lors des observations (Obs.), qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.) et qu'elle en traite dans les entrevues semi-dirigées (Ent.).

Tableau 4.9 Connaissances orthographiques et complémentaires abordées lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées

	Connaissances orthographiques et complémentaires														
	Phonologiques			Morphologiques			Phénomènes visuoorthographiques			Lexicographiques			Liées au vocabulaire		
	Obs.	Auto	Ent.	Obs.	Auto	Ent.	Obs.	Auto	Ent.	Obs.	Auto	Ent.	Obs.	Auto	Ent.
P1	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
P2	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓							
P3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
P4	✓		✓				✓	✓	✓			✓			
P5	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓			✓			
P6				✓	✓		✓	✓					✓	✓	
P7	✓	✓					✓					✓	✓	✓	✓

Les enseignantes P1, P2, P3, P4 et P5 affirment, lors des entrevues semi-dirigées, enseigner les connaissances phonologiques. Ces enseignantes affirment que les listes de mots qu'elles présentent aux élèves sont classées par phonème et qu'elles abordent alors ces phonogrammes. Par exemple, l'enseignante P1 précise que « cette semaine,

c'était le son [ɛ], bien, on va enseigner ou on va revenir sur les normes ». Pour sa part, l'enseignante P3 souligne travailler les phonogrammes multiphonémiques en affirmant : « Je fais toujours un retour en début d'année sur le "c" dur, "c" doux, "g" dur, "g" doux ». En plus de viser ces phonogrammes multiphonémiques, l'enseignante P5 fait un retour sur les phonogrammes multigraphémiques qui ont été vus au premier cycle, dont le phonogramme « ss ». Les deux autres enseignantes ne précisent pas travailler ces connaissances dans l'entrevue semi-dirigée réalisée au début de l'année, et ce, même si l'enseignante P7 les enseigne lors des observations.

Les connaissances morphologiques ont été enseignées par quatre enseignantes lors des observations et ont été abordées par cinq enseignantes lors des entretiens d'autoconfrontation. Dans les entrevues semi-dirigées, les enseignantes P2 et P3 traitent de ces connaissances. L'enseignante P3 spécifie qu'elle aborde les morphogrammes dérivationnels afin que les élèves réalisent

qu'on n'apprendra pas tous les mots du dictionnaire parce qu'à un moment donné, il y a des choses qui reviennent puis les préfixes, les suffixes [...]. Puis travailler le mot de même famille, euh, le féminin, comme *petit* qui fait *petite*, c'est un exemple, pour trouver la lettre muette à la fin d'un mot.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P2 précise qu'elle enseigne aux élèves à « transformer un mot masculin au féminin » afin de repérer des morphogrammes dérivationnels. Ces deux enseignantes spécifient donc dans l'entrevue semi-dirigée enseigner ces connaissances. Les observations ont pu permettre de voir cet enseignement. Les autres enseignantes, pour la plupart, malgré un enseignement de ces connaissances lors des pratiques observées, n'en avaient pas fait état durant les entrevues semi-dirigées.

Toutes les enseignantes ont enseigné les phénomènes visuoorthographiques lors des observations. Les enseignantes P1, P3, P4 et P5 abordent également ces phénomènes dans les entrevues semi-dirigées. L'enseignement des règles de positionnement est précisé par les enseignantes, dont la régularité de la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » et « b » qui a été enseignée dans plusieurs classes. La graphie du phonème [o] selon sa position dans le mot constitue un autre exemple. Pour sa part, l'enseignante P5 souligne enseigner l'homophonie aux élèves. Trois phénomènes visuoorthographiques, les règles de positionnement, la multigraphémie et l'homophonie sont abordés dans les entrevues semi-dirigées. Bien que les phénomènes visuoorthographiques des lettres muettes non morphologiques et des irrégularités orthographiques soient enseignés lors des observations, les enseignantes n'en font pas état dans les entrevues semi-dirigées et les entretiens d'autoconfrontation.

En ce qui a trait aux connaissances lexicographiques, les enseignantes P4 et P5 les abordent lors de l'entrevue semi-dirigée sans les avoir enseignées dans les observations et traitées dans les entretiens d'autoconfrontation. L'enseignante P4 précise présenter aux élèves la manière d'utiliser les dictionnaires *Eurêka*. Toutefois, les élèves ne les ont pas utilisés lors des observations et elle ne les a pas abordés lors des entretiens d'autoconfrontation. Pour sa part, l'enseignante P5 précise : « On leur apprend à chercher dans le dictionnaire, évidemment ». Les observations n'ont toutefois pas permis d'observer cet enseignement. Les enseignantes P1, P3 et P7 qui ont traité de ces connaissances lors des entretiens d'autoconfrontation ou des observations n'avaient pas précisé les enseigner lors de l'entrevue semi-dirigée. Les enseignantes P1 et P7 affirment d'ailleurs lors de leur deuxième entretien d'autoconfrontation qu'elles ont travaillé explicitement ces connaissances en début d'année et qu'elles y reviennent régulièrement.

Les enseignantes P1 et P7 ont précisé lors des entrevues semi-dirigées qu'elles abordaient les connaissances liées au vocabulaire et il a été possible de l'observer lors de la collecte de données. L'enseignante P1 a spécifié lors de l'entrevue semi-dirigée qu'elle travaillait le vocabulaire lors de mini leçons avec un sous-groupe d'élèves : « On va reprendre la liste de mots avec eux pour leur expliquer, pour être certaine qu'ils comprennent les mots à l'étude ». Cette pratique sur la signification des mots à l'étude a été constatée lors de la deuxième observation. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P7 a affirmé aborder les connaissances liées au vocabulaire lorsqu'elle présente les mots du jour que les élèves doivent orthographier à l'aide des orthographes approchées. Cette pratique a également été observée avec le mot *cambrer* lors de la deuxième observation. Les enseignantes P3 et P6 n'ont pas abordé ce type de connaissances lors de l'entrevue semi-dirigée alors qu'elles en ont traité lors des observations.

La prochaine section présente les pratiques intégrées déclarées en orthographe lexicale des enseignantes lors des entrevues semi-dirigées.

#### 4.3.2 Les pratiques intégrées déclarées dans les entrevues semi-dirigées

Les enseignantes ont fait référence, dans l'entrevue semi-dirigée, aux trois pratiques intégrées abordées dans les entretiens d'autoconfrontation : l'écriture de phrases avec les mots de la semaine, les orthographes approchées et la dictée 0 faute. De plus, certaines ont précisé utiliser la phrase dictée du jour qui n'a pas été observée et discutée dans les entretiens d'autoconfrontation. Également, une enseignante fait référence à la pratique d'inviter les élèves à corriger les erreurs dans leur texte. Cette pratique n'avait pas été observée ni abordée dans les entretiens d'autoconfrontation. En effet, elle indique faire parfois de l'improvisation en écriture. Il s'agit de demander aux élèves d'écrire un nombre de mots fixes sur un sujet. Elle précise que les élèves « écrivent une première fois en se souciant de rien du tout. Je ramasse et

j'annote en leur mettant le code de correction de l'école, donc le O pour orthographe. Ensuite, ils se corrigent. » L'enseignante cible donc les erreurs pour les élèves et les invite à les corriger. Cette enseignante a connu cette pratique dans un congrès professionnel. Le Tableau 4.10 présente la synthèse de ces pratiques intégrées dans l'ensemble des classes. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique intégrée lors des observations (Obs.), qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.) et qu'elle en traite dans les entrevues semi-dirigées (Ent.).

Tableau 4.10 Pratiques intégrées en orthographe lexicale abordées lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées

	Pratiques intégrées en orthographe lexicale														
	Dictée 0 faute			Correction des erreurs dans un texte			Écriture de phrases			Orthographe approchées			Phrase dictée du jour		
	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.
P1									✓	✓	✓	✓			✓
P2	✓	✓	✓						✓						✓
P3			✓						✓	✓	✓	✓			✓
P4			✓			✓				✓	✓	✓			✓
P5								✓							
P6															
P7										✓	✓	✓			

Les quatre enseignantes ayant abordé les orthographe approchées lors des entrevues semi-dirigées ont employé cette pratique lors des observations. Les enseignantes P1 et P7 font régulièrement cette pratique avec leurs élèves tandis que les enseignantes P3 et P4 le font à l'occasion sans préciser la fréquence. De plus, les enseignantes P1

et P3 utilisent cette pratique afin de faire découvrir l'orthographe des mots qui sont à l'étude. Pour leur part, les enseignantes P4 et P7 utilisent des mots inconnus des élèves, c'est-à-dire des mots représentant un défi pour eux en ce qui a trait à leur signification et à leur graphie. L'enseignante P7 spécifie qu'elle utilise cette pratique parce que « ça fait des années que je le fais, même en 1<sup>re</sup> année, je le vois toujours qu'ils sont capables de verbaliser ce qu'ils ont appris. Ça, c'est fantastique pour ça, donc c'est pour ça que je le continue. » Cette enseignante justifie ainsi son utilisation de cette pratique intégrée.

Bien que non observée, la pratique d'écriture de phrases avec les mots de la semaine avait été nommée par l'enseignante P5 lors du deuxième entretien d'autoconfrontation. Cette dernière n'en a pas fait mention dans l'entrevue semi-dirigée. Les enseignantes P1, P2 et P3 ont, pour leur part, précisé cette pratique dans l'entrevue semi-dirigée. Par exemple, l'enseignante P1 souligne que les élèves « doivent faire des phrases, pis on choisit, parmi les phrases des élèves, pis on en fait une [phrase du jour] à chaque matin qu'on analyse par la suite ». Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P2 demande aux élèves de « composer dans la semaine trois phrases avec les mots de vocabulaire de la semaine ». Ces deux enseignantes encouragent donc les élèves à utiliser les mots qu'ils doivent mémoriser en contexte dans une phrase. Ces pratiques déclarées n'ont pas été observées.

En plus de l'enseignante P2 qui a réalisé une dictée 0 faute lors de l'observation, trois enseignantes affirment en réaliser dans leur classe durant les entrevues semi-dirigées. Contrairement à l'enseignante P2 qui utilisait le nom *dictée toutes questions permises*, les enseignantes P3 et P4 soutiennent réaliser parfois des dictées 0 faute. L'enseignante P4 précise, pour sa part, que les élèves « peuvent me poser les questions et après ça, ils ont un cinq, sept minutes pour se vérifier dans leur matériel. Ils ont droit à tout, tout, tout leur matériel ». Cela diffère de la pratique de la dictée 0

faute observée dans la classe de l'enseignante P2. En effet, dans ce dernier cas, les élèves étaient invités à poser toutes leurs questions durant la dictée, mais n'avaient pas accès à leur matériel de correction lorsque la dictée était terminée. Ils pouvaient uniquement se relire et se corriger à l'aide de leurs connaissances orthographiques après avoir posé leurs questions.

Enfin, la phrase dictée du jour a été abordée par quatre enseignantes dans les entrevues. Par exemple, l'enseignante P1 sélectionne une phrase écrite par un élève et réalise une phrase dictée du jour avec les élèves. Cette activité lui permet de travailler « les classes de mots, le groupe du nom, le prédicat, tout ça » en plus de l'orthographe. Les enseignantes précisent réaliser cette pratique, qui n'a pas été observée, plusieurs fois dans l'année scolaire.

Les enseignantes P1, P2, P3 et P4 affirment mettre en place une variété de pratiques intégrées en classe, écriture de phrases, dictée du jour, dictée 0 faute et orthographe approchées, qu'elles alternent selon leurs besoins, selon le temps qu'elles ont et selon la période de l'année. Elles n'ont cependant pas indiqué quelle visée était ciblée pour chacune de ces pratiques.

Dans la prochaine section, les pratiques décontextualisées déclarées dans les entrevues semi-dirigées sont présentées.

#### 4.3.3 Les pratiques décontextualisées déclarées dans les entrevues semi-dirigées

Lors des entrevues semi-dirigées, les enseignantes ont fait référence aux mêmes pratiques décontextualisées que dans les entretiens d'autoconfrontation, c'est-à-dire aux activités visuosémantiques, à l'association d'un mot à sa classe de mots, à la dictée traditionnelle, à l'écriture du mot à plusieurs reprises, aux exercices dans un manuel publié, à la modélisation et à l'observation des particularités des mots à

l'étude. La pratique du retour sur les mots difficiles qui a été abordée dans les entretiens d'autoconfrontation n'a pas été rapportée dans les entrevues semi-dirigées. Le Tableau 4.11, à la page suivante, présente la synthèse des pratiques décontextualisées observées dans l'ensemble des classes. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique intégrée lors des observations (Obs.), qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.) et qu'elle en traite dans les entrevues semi-dirigées (Ent.).

Tableau 4.11 Pratiques décontextualisées en orthographe lexicale lors des séances d'observation, des entretiens d'autoconfrontation et des entretiens

Activité visosémantique		Association à sa classe de mots		Dictée traditionnelle		Écriture du mot à plusieurs reprises		Exercices dans un manuel		Modélisation		Observation des particularités		Retour sur les mots difficiles		
Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.
P1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P2		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P3		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P4		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P6			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Pratiques décontextualisées en orthographe lexicale

Les enseignantes P5 et P7 abordent la pratique des activités visuosémantiques dans les entrevues semi-dirigées. Les observations et les entretiens d'autoconfrontation ont permis de documenter cette pratique dans les deux classes. L'enseignante P5 ne nomme pas cette activité, mais précise que dans les ateliers, les élèves doivent écrire les mots « pour se souvenir, comme au mur là-bas, on les affiche, exemple "nid", pour se souvenir qu'il y a "d", il a fait un arbre, donc la maison ». Sans nommer la pratique, elle précise que les élèves doivent repérer une difficulté dans le mot et la représenter à l'aide d'un dessin. Pour sa part, l'enseignante P7 précise :

Cette année, j'ai décidé d'intégrer la méthode visuosémantique, que j'ai commencée et que mes élèves adorent. Vraiment, quand on parle des mots de vocabulaire et qu'on regarde ça serait quoi les pièges dans les mots et on essaye de se trouver des trucs visuosémantiques pour bien les orthographier.

Elle utilise cette pratique après avoir lu sur le sujet dans une revue professionnelle.

La pratique qui consiste à demander aux élèves d'associer un mot à sa classe de mots est abordée par quatre enseignantes lors des entrevues semi-dirigées. Tout comme dans les observations, les enseignantes précisent demander aux élèves d'associer le mot à sa classe de mots lors de différentes situations d'apprentissage. Par exemple, l'enseignante P1 indique qu'elle demande aux élèves participant à sa mini leçon d'associer les mots à l'étude à leur classe de mots. Les enseignantes P3 et P5 ayant utilisé cette pratique dans les observations ne la mentionnent pas dans les entrevues semi-dirigées.

Les dictées traditionnelles sont abordées par trois enseignantes. Tout comme dans l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante P5 précise que « les dictées, c'est très

formatif. On n'évalue pas ça. On travaille le code de correction avec eux. » Ainsi, la dictée traditionnelle est vue comme un moment d'apprentissage comme elle le précisait dans le premier entretien d'autoconfrontation en ce qui a trait aux évaluations décontextualisées. L'enseignante P6 affirme dans l'entrevue semi-dirigée que « les dictées, elles ne sont pas évaluées. » Dans le premier entretien d'autoconfrontation, elle a affirmé évaluer la dictée observée et lui associer une valeur d'environ 5 % de l'étape. Pour sa part, l'enseignante P4 affirme également réaliser des dictées traditionnelles régulièrement. Durant ces dictées, les élèves « ont droit à tous leurs outils pour... je crois plus à la dictée comme un processus à l'apprentissage que juste une évaluation ». Toutefois, il n'a pas été possible d'observer cette pratique dans la classe de l'enseignante P4.

En ce qui concerne l'écriture des mots à plusieurs reprises, six enseignantes précisent employer cette pratique durant les entrevues semi-dirigées. Cette pratique a été observée dans les classes des enseignantes P1 et P2 lors de la collecte de données. Les enseignantes P1, P2, P3, P5, P6 et P7 précisent que cette pratique est réalisée lors de la période d'atelier ou lors de l'étude qui se déroule en classe ou à la maison. Les élèves réalisent donc souvent cette pratique sans l'intervention de l'enseignante. C'est, entre autres, le cas de l'enseignante P2 qui affirme : « On va les écrire au moins une fois à la maison, dans un cahier ». De plus, les enseignantes précisent proposer divers matériels pour effectuer cette écriture à plusieurs reprises. C'est notamment le cas de l'enseignante P7 qui spécifie que les élèves « se jumèlent ou ils l'écrivent eux-mêmes, je leur ai montré plusieurs stratégies d'écriture pour essayer de l'apprendre, qu'on est en train d'appliquer dans la pâte à modeler, avec les jetons, en couleur, de façon syllabique. Ils peuvent choisir ce qu'ils veulent dans tout ça. » Plusieurs enseignantes semblent donc employer cette pratique.

Quatre enseignantes spécifient, lors des entrevues semi-dirigées, que les élèves de leur classe font des exercices dans leur cahier. L'enseignante P1 précise que les élèves ont des jeux d'orthographe comme des mots cachés que les élèves doivent faire durant les ateliers. Les enseignantes P2 et P5 affirment également dans l'entrevue semi-dirigée que les élèves réalisent des jeux tels que des mots croisés dans le manuel *Rafale* (Lamontagne *et al.*, 2014) qui est utilisé dans les deux classes. Un exemple de mots croisés provenant de ce manuel est présent à l'Annexe K. Elles ne précisent toutefois pas l'intérêt de ce matériel pour les apprentissages des élèves. Pour sa part, l'enseignante P6 précise que les élèves font les exercices dans le cahier *Vingt mille mots sous les mers* (Courchesne *et al.*, 2014) à chaque nouveau module. En effet, ce matériel pédagogique est divisé en différents modules qui présentent des lectures, des exercices de grammaire et d'orthographe et une situation d'écriture. L'enseignante a indiqué changer de module toutes les quatre semaines. La deuxième observation de cette enseignante a d'ailleurs permis de documenter les exercices réalisés en classe dans le manuel. Cette enseignante précise que cela permet de consolider les apprentissages des élèves.

En ce qui concerne la modélisation, l'enseignante P1 aborde cette pratique dans l'entrevue semi-dirigée. Elle précise modeler les stratégies qu'elle emploie lorsqu'elle écrit un mot dans un texte. Elle affirme qu'elle « modélise un texte et là, on verbalise ce qui se passe dans notre tête, à propos de toutes les règles qu'on a enseignées ». La collecte de données n'a pas permis d'observer une modélisation de la part de cette enseignante. L'enseignante P5 qui a réalisé cette pratique lors de la première observation et l'enseignante P3 qui affirme dans l'entretien d'autoconfrontation effectuer de la modélisation lors des dictées ne l'ont pas abordée lors de l'entrevue semi-dirigée.

Plusieurs enseignantes précisent, dans les entretiens semi-dirigés, réaliser la pratique de l'observation des particularités des mots à l'étude en début de semaine. Certaines enseignantes telles que l'enseignante P2 présentent des mots ayant une régularité orthographique. Cette dernière affirme d'ailleurs que les mots « sont souvent regroupés avec une caractéristique commune ». Elle leur présente donc la liste et insiste sur cette régularité qui regroupe les mots. Pour sa part, l'enseignante P3 précise qu'elle considère cette pratique comme efficace « quand on met en évidence certaines difficultés dans les mots ». Enfin, l'enseignante P5 spécifie qu'elle effectue « toujours une petite activité. Dans le fond, on fait comme, on fonctionne comme ça, un enseignement magistral, on voit les mots avec eux. Pourquoi ça fait ça? » Elle revient donc sur les particularités des mots lors d'un enseignement magistral en présentant les mots qui sont à l'étude durant la semaine.

La prochaine section présente les dispositifs de différenciation pédagogique déclarés par les enseignantes lors des entretiens semi-dirigés.

#### 4.3.4 Les pratiques différenciées déclarées dans les entretiens semi-dirigés

Lors des entretiens, de nombreuses pratiques différenciées ont été nommées par les enseignantes. Le Tableau 4.12, à la page suivante, présente, selon les différentes catégories de la différenciation pédagogique, les pratiques déclarées ainsi que celles observées lors de la collecte de données. Dans ce tableau, un crochet indique que l'enseignante a réalisé ce type de pratique intégrée lors des observations (Obs.), qu'elle l'a abordé lors des entretiens d'autoconfrontation (Auto.) et qu'elle en traite dans les entretiens semi-dirigés (Ent.).

Le type de pratiques déclarées dans les entretiens semi-dirigés diffère de celui observé. Les pratiques associées à la différenciation des processus ont été observées dans plus de classes qu'abordées dans les entretiens semi-dirigés tandis que celles

liées au contenu, aux productions et aux processus ont été déclarées par plus d'enseignantes dans les entrevues semi-dirigées qu'observées.

Tableau 4.12 Pratiques différenciées en orthographe lexicale lors des séances d'observation, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues

	Pratiques différenciées en orthographe lexicale												
	Contenu			Processus			Production			Structure			
	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	Obs.	Auto.	Ent.	
P1				✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓
P2			✓							✓	✓	✓	✓
P3		✓	✓	✓	✓	✓				✓			✓
P4				✓		✓				✓	✓	✓	
P5				✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
P6				✓	✓		✓	✓	✓				✓
P7	✓	✓	✓							✓			✓

Le discours des enseignantes sur les pratiques différenciées mises en place est présenté dans les quatre catégories de différenciation présentées dans le cadre conceptuel afin de le mettre en lien avec leurs pratiques effectives différenciées.

#### 4.3.4.1 La différenciation des contenus

Les pratiques de différenciation des contenus enseignés ont davantage été déclarées dans les entrevues semi-dirigées que constatées dans les observations. Comme indiqué dans le deuxième entretien d'autoconfrontation de l'enseignante P3, cette dernière a indiqué dans l'entrevue semi-dirigée que « mes deux élèves en difficulté, ils font des mots d'orthographe du premier cycle. Fait qu'eux, ils font d'autres mots ». Toutefois, cette enseignante n'a pas poursuivi cette pratique différenciée parce que ces deux élèves ne retenaient pas davantage les mots du premier cycle. Ainsi, elle a

arrêté de différencier son enseignement pour ces deux élèves malgré qu'ils rencontrent encore des difficultés à la suite de la différenciation mise en place.

De plus, sans utiliser cette pratique différenciée cette année parce que leurs élèves ne semblent pas nécessiter cette différenciation, les enseignantes P2 et P7 précisent dans les entrevues semi-dirigées qu'elles ont modifié les listes de mots de certains élèves dans les années précédentes. L'enseignante P2 déclare d'ailleurs :

Pour des élèves qui ont plus de difficultés, le nombre de mots, des fois, est diminué. Jusqu'à date, cette année, première étape, j'ai diminué personne, même ceux qui avaient plus de difficultés, parce que là, l'orthopédagogue les suit, pis au niveau de l'orthographe, la réussite est quand même là. [...] Pour là, à date, il y a comme pas eu vraiment de modifications, mais souvent pour d'autres années, c'est ça, au lieu d'être dix mots, on va en choisir juste cinq, on va cibler ceux-là. Puis ce sont ceux-là qui vont être évalués aussi.

Selon les observations et les entretiens d'autoconfrontation réalisés ultérieurement dans l'année scolaire, cette enseignante et l'enseignante P7 ne semblent pas avoir diminué le nombre de mots à l'étude pour certains élèves.

L'enseignante P7 ne précise pas, dans l'entrevue semi-dirigée, qu'elle présente des stratégies différenciées aux élèves afin qu'ils mémorisent l'orthographe lexicale des mots à l'étude comme constaté lors de la première observation.

#### 4.3.4.2 La différenciation des processus

En plus des deux pratiques différenciées recensées de cette catégorie lors des observations et des entretiens d'autoconfrontation, c'est-à-dire l'emploi d'un aide-

mémoire orthographique, d'un dictionnaire ou d'un correcteur informatisé et l'utilisation de mini leçons, l'enseignante P3 fait référence au ciblage des erreurs dans les textes de certains élèves lors de l'entrevue semi-dirigée. Effectivement, cette enseignante précise lors de l'entrevue semi-dirigée qu'elle cible, pour les élèves, les mots dans lesquels il y a des erreurs d'orthographe avant de ramasser officiellement les dictées. Ainsi, les élèves ont la possibilité de vérifier l'orthographe lexicale et grammaticale de ceux-ci avant qu'elle corrige ces dernières. Cette pratique n'a pas été observée.

En ce qui a trait à l'emploi d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire ou d'un correcteur informatisé, certaines enseignantes spécifient les utiliser de manière différenciée. L'enseignante P4 dit, entre autres : « J'ai quelques élèves pour qui j'ai eu à utiliser le dictionnaire *Eurêka*, pour les amener à développer des stratégies de chercher dans le dictionnaire avec les sons ». Elle propose donc, comme l'avait fait l'enseignante P3 lors de la deuxième observation, à certains élèves d'utiliser un autre processus que celui mis en place dans la classe habituellement, c'est-à-dire utiliser un dictionnaire conventionnel. L'enseignante P3 a également précisé, dans l'entrevue semi-dirigée, que certains élèves de sa classe utilisaient le dictionnaire informatisé *Franklin*. Cette pratique a aussi été constatée lors de la deuxième observation et discutée dans les entretiens d'autoconfrontation.

Comme constaté lors de la deuxième observation et discuté dans le deuxième entretien d'autoconfrontation, l'enseignante P1 a abordé la mini leçon dans son entrevue semi-dirigée.

#### 4.3.4.3 La différenciation des productions

En plus d'utiliser divers supports d'écriture et d'employer un ordinateur et un logiciel prédicteur de mots qui ont été constatés dans les observations et abordés dans les

entretiens d'autoconfrontation, l'enseignante P3 a déclaré, dans l'entrevue semi-dirigée, modifier la structure des évaluations de certains élèves. Deux élèves en difficulté de sa classe ayant les mêmes mots à l'étude que les autres élèves de la classe ont une dictée moins longue que les autres. Cette dictée comportait moins de phrases. Cette enseignante affirme également, dans l'entrevue semi-dirigée, que les élèves ayant les mots du premier cycle à apprendre réalisent une dictée de mots différente. Cette dernière pratique s'est arrêtée au même moment qu'ils ont recommencé à étudier les mots du deuxième cycle. Cette pratique n'a d'ailleurs pas été observée.

Les différents supports d'écriture sont abordés par plusieurs enseignantes dans les entrevues semi-dirigées. Toutes les enseignantes sauf P6 spécifient proposer différents matériels pour écrire les mots lors de périodes d'atelier ou d'étude. Cette pratique n'a été observée et abordée dans les entretiens d'autoconfrontation que par l'enseignante P5. Dans l'entrevue semi-dirigée, l'enseignante P4 précise, par exemple, que lors des ateliers en orthographe, elle a des lettres magnétiques et d'autres matériels afin que les élèves « manipulent, qu'ils écrivent le mot avec autre chose que papier crayon ».

En ce qui concerne l'utilisation d'un ordinateur sans avoir recours à un dictionnaire informatisé ou à un logiciel prédicteur de mots, les enseignantes P5 et P6 soulignent dans l'entrevue semi-dirigée que certains de leurs élèves travaillent avec un ordinateur portable. Cette pratique a d'ailleurs été documentée lors des observations et des entretiens d'autoconfrontation dans les deux classes.

Enfin, certains élèves des enseignantes P3, P5, P6 et P7 utilisent des logiciels prédicteurs de mots selon leur discours lors des entrevues semi-dirigées. Cette pratique a été constatée dans la première observation et discutée lors du premier

entretien d'autoconfrontation de l'enseignante P6. Dans l'entrevue semi-dirigée, l'enseignante P7 précise qu'un élève de sa classe ayant le trouble de dysorthographe « a droit à son WordQ, donc il a le droit à son ordinateur ». C'est également le cas de quelques élèves dans les classes des enseignantes P3, P5 et P6.

#### 4.3.4.4 La différenciation des structures

En plus de différencier les regroupements proposés et le temps accordé qui ont été constatés dans les observations et déclarés dans les entretiens d'autoconfrontation, les enseignantes affirment, dans les entrevues semi-dirigées, proposer d'autres pratiques différenciées liées aux structures. Le tutorat et l'intervention de l'orthopédagogue ont été nommés par les enseignantes. En effet, l'enseignante P3 indique qu'un élève de sixième année vient faire du tutorat avec les deux élèves de la classe apprenant des mots du premier cycle. Ainsi, pendant que l'enseignante propose des activités avec les mots de la semaine à l'ensemble du groupe, cet élève plus âgé supervise et aide les deux élèves de quatrième année à réaliser des activités d'orthographe que l'enseignante avait imprimées. L'enseignante était peu à l'aise avec cette pratique. Elle affirme : « Je trouve toujours ça un peu *totché*. Je ne sais pas à quel rythme il va. Je ne sais pas à quel point il les aide. » En effet, elle précise ne pas être dans la même pièce qu'eux et que, malgré ses consignes, il se peut que l'élève de sixième donne certaines réponses aux élèves de sa classe. Cette pratique n'a pas été observée et a cessé lorsque les élèves ont arrêté d'étudier les mots du premier cycle.

De plus, aucune intervention réalisée par l'orthopédagogue n'a été observée, et ce, même si les enseignantes P2 et P6 déclarent cette pratique dans l'entrevue semi-dirigée. En effet, les orthopédaugues ne réalisaient pas du coenseignement en classe avec les élèves. Ils intervenaient avec un sous-groupe d'élèves en difficulté dans un autre local. Les interventions proposées par ces orthopédaugues se situaient ainsi aux deuxième et troisième niveaux du RAI selon les dires des enseignantes durant les

entrevues semi-dirigées. Les deux enseignantes spécifient qu'elles ont chacune deux élèves suivis en orthopédagogie.

Contrairement aux observations et aux entretiens d'autoconfrontation, l'enseignante P1 n'aborde pas son fonctionnement en classe flexible lors de l'entrevue semi-dirigée. Elle ne précise pas qu'il s'agit d'un dispositif de différenciation pédagogique mis en place dans sa classe. Par contre, elle indique dans l'entrevue semi-dirigée qu'elle regroupe les élèves en difficulté en orthographe lexicale lors des périodes d'étude à la fin de la journée. Elle précise d'ailleurs : « Les quarante dernières minutes, c'est une période d'étude que, nous, on supervise. On aide les élèves plus faibles. » Ce regroupement homogène a d'ailleurs été constaté à la deuxième observation et discuté dans les entretiens d'autoconfrontation. Les autres enseignantes n'abordent pas les regroupements des élèves lors des entrevues semi-dirigées.

Tout comme dans l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante P2 précise, lors de l'entrevue semi-dirigée, que le temps pour accomplir les activités en orthographe lexicale est différencié pour certains élèves. Elle indique que pour certains d'entre eux le temps accordé est plus long.

Dans la prochaine section, une synthèse des résultats est présentée et les apports des trois outils de collecte de données sont précisés afin d'atteindre le deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

#### 4.4 Les liens entre les pratiques déclarées et celles observées

Puisque les recherches sur l'enseignement en orthographe lexicale ayant une visée euristique ont uniquement documenté les pratiques déclarées des enseignants à l'aide

de questionnaire, trois outils de collecte de données complémentaires ont été utilisés dans la présente recherche afin d'avoir un portrait plus général des pratiques en orthographe lexicale. Ces recherches antérieures notaient d'ailleurs la limite de l'utilisation de cet unique outil de collecte de données et suggéraient des études futures employant d'autres outils de collecte de données afin d'obtenir une description plus approfondie des pratiques.

Ainsi, l'utilisation des trois outils de collecte de données dans cette thèse a permis d'avoir une analyse approfondie des liens entre le discours et les pratiques effectives de l'enseignement différencié en orthographe lexicale d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes (deuxième objectif). En effet, ces modalités de collecte de données ont permis d'avoir un portrait général ainsi qu'une analyse approfondie des pratiques des enseignantes quant aux connaissances orthographiques enseignées, aux pratiques effectives en orthographe lexicale et aux pratiques de différenciation pédagogique mises en place lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale. D'une part, l'entrevue semi-dirigée a permis de décrire et d'analyser les pratiques mises en place dans les classes au cours de l'année scolaire ainsi que les éléments liés à la phase préactive. D'autre part, la description de la mise en œuvre de ces pratiques a été recueillie à l'aide des observations en documentant les interactions des enseignantes avec leurs élèves, le matériel pédagogique employé et l'aménagement de leur classe; il s'agit des aspects observés à la phase interactive. Enfin, les entretiens d'autoconfrontation ont permis d'avoir accès au sens que les enseignantes donnent à leurs pratiques et à la justification de leurs actions. Ces données sont liées à la phase postactive.

Dans les prochaines sections, des résumés des connaissances orthographiques, des pratiques en orthographe lexicale et de la différenciation pédagogique sont présentés en mettant en lumière l'apport des trois outils de collecte de données afin de répondre

au deuxième objectif de recherche qui correspond à analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

#### 4.4.1 Les liens entre les connaissances orthographiques déclarées et observées

Les connaissances orthographiques abordées ont été plus observées que rapportées dans les entrevues ou les entretiens d'autoconfrontation. En effet, bien que tous les types de connaissances aient été traités dans les entretiens d'autoconfrontation et les entrevues semi-dirigées par certaines enseignantes, c'est-à-dire dans les phases préactive et postactive, un plus grand nombre d'entre elles les ont abordés lors des observations soit dans la phase interactive. Par exemple, deux enseignantes ont indiqué enseigner des connaissances morphologiques lors de l'entrevue et quatre participantes les ont enseignées lors des observations. C'est également le cas des connaissances liées au vocabulaire, aux phénomènes visuoorthographiques et aux connaissances phonologiques. Ainsi, les observations ont permis de recenser les connaissances orthographiques enseignées que les enseignantes n'avaient pas déclarées.

De plus, les entretiens d'autoconfrontation et les entrevues semi-dirigées ont permis à certaines enseignantes de spécifier l'enseignement de certaines connaissances lexicographiques qu'elles n'avaient pas traité lors des observations. Par exemple, l'enseignante P7 aborde uniquement les connaissances lexicographiques dans les entretiens d'autoconfrontation. En visionnant sa pratique, elle indique qu'elle a enseigné aux élèves le fonctionnement du dictionnaire au début de l'année. Pour leur part, les enseignantes P4 et P5 traitent uniquement ces connaissances dans les entrevues semi-dirigées.

Dans les entretiens d'autoconfrontation et les entrevues semi-dirigées, les enseignantes nomment principalement les connaissances orthographiques qu'elles enseignent en indiquant peu le sens qu'elles donnent à leur enseignement. Certaines enseignantes comme P3 le font. Cette dernière indique, par exemple, que l'enseignement des morphogrammes dérivationnels permet aux élèves d'associer les mots de même famille et de connaître l'orthographe d'un plus grand nombre de mots.

Dans la prochaine section, un résumé des pratiques en orthographe lexicale est présenté.

#### 4.4.2 Les liens entre les pratiques en orthographe lexicale déclarées et observées

La complémentarité des outils de collecte de données a ainsi permis de documenter les pratiques en orthographe lexicale. Par exemple, la pratique des orthographe approchées a été documentée, pour l'enseignante P7, dans les trois outils de collecte de données. Ainsi, l'enseignante a précisé lors de l'entrevue semi-dirigée qu'elle réalisait régulièrement des orthographe approchées dans sa classe à l'aide de mots nouveaux et présentant un défi pour les élèves. L'observation a permis de documenter la mise en œuvre des six étapes de cette pratique par l'enseignante P7. Enfin, cette dernière a justifié l'utilisation de cette pratique dans l'entretien d'autoconfrontation en précisant que cela leur permettait d'écrire un plus grand nombre de mots en situation d'écriture.

De plus, les données recueillies dans les entrevues semi-dirigées ont permis d'avoir accès à une plus grande variété de pratiques que celles observées; ces pratiques sont pour certaines implantées sur toute l'année ou une période annuelle. En effet, la correction des erreurs dans un texte, l'écriture de phrases et la phrase dictée du jour n'ont pas été observés, mais les enseignantes ont abordé ces pratiques dans les entrevues semi-dirigées. Effectivement, l'enseignante P4 indique lors de l'entrevue

que les élèves sont amenés quelques fois par année à corriger les erreurs qu'elle a identifiées dans leur texte. L'écriture de phrases à l'aide des mots à l'étude a été nommée par les enseignantes P1, P2 et P3 dans les entrevues. Les enseignantes P1, P2, P3 et P4 ont affirmé réaliser des dictées phrases du jour avec les élèves. L'unique observation n'aurait pas permis de recenser ces pratiques. Sans l'apport de cet outil, il aurait été nécessaire d'étendre sur une plus longue période avec un plus grand nombre d'observations cette modalité de collecte de données, et ce, sans être certains d'avoir une saturation des données.

D'autres pratiques n'ont pas été rapportées par les enseignantes dans les entrevues semi-dirigées, mais ont été documentées lors des observations. C'est le cas, entre autres, de la modélisation et du retour sur les mots difficiles. En effet, l'enseignante P5 utilise la modélisation lors de la dictée traditionnelle. L'enseignante P1 revient pour sa part sur les mots difficiles avec un sous-groupe d'élèves en difficulté et l'enseignante P5 revient sur les mots difficiles avant de réaliser la dictée traditionnelle. Ces pratiques n'auraient pas été recensées à l'aide d'une seule entrevue. Ainsi, les observations, phase interactive, ont permis, en plus de décrire la mise en œuvre des pratiques, de recenser celles que les enseignantes n'avaient pas déclarées.

Quelques pratiques qui n'avaient pas été observées et qui n'avaient pas été déclarées dans les entrevues semi-dirigées ont été discutées lors des entretiens d'autoconfrontation. C'est notamment le cas des enseignantes P3 et P7 qui traitent de la modélisation; ce qui a permis également d'avoir accès au pourquoi des pratiques et à une réflexion, phase postactive, des participantes quant à leurs pratiques. Elles justifient cette pratique dans leur entrevue semi-dirigées, et ce, même si elles ne l'ont pas réalisée lors des observations. Les entretiens d'autoconfrontation ont également mené à documenter certaines pratiques des enseignantes en plus de donner accès au

sens et aux réflexions qu'elles donnent à leurs pratiques; certaines participantes se permettant de les justifier pour préciser l'importance ou l'effet souhaité de celles-ci.

Les données recueillies à l'aide de ces trois outils ont toutefois décrit inégalement différentes phases des pratiques. La phase interactive a été documentée lors des observations. C'est également cette phase qui a davantage été décrite dans les entretiens d'autoconfrontation. Les enseignantes énonçaient également, mais en moins grande quantité, des éléments liés aux phases préactive et postactive lors des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées. En effet, l'enseignante P4 indique qu'elle a tenté de trouver des mots ayant les différents phonogrammes associés au phonème [e] avant de présenter l'activité aux élèves. Elle indique qu'elle n'a pas été en mesure de repérer des mots ayant le phonogramme « e » suivi de deux consonnes et qu'elle a dû faire des recherches pour trouver plusieurs mots ayant le phonogramme « ey ». Ces informations permettent de documenter la phase préactive de sa pratique. Pour sa part l'enseignante P2 spécifie qu'elle souhaite avoir un objet physique dans la classe afin de représenter chacune des stratégies orthographiques qu'elle a enseignées aux élèves. Lors de la collecte de données, elle a affirmé qu'elle accrocherait une dépanneuse en jouet au plafond afin de symboliser la stratégie de la lettre crochet. Ainsi, dans la phase préactive, elle a cherché et trouvé un objet symbolique pour représenter la stratégie enseignée. En ce qui a trait à la phase postactive, les enseignantes P5 et P6 abordent la correction des dictées dans les entretiens d'autoconfrontation.

Dans la prochaine section, un résumé de la différenciation pédagogique est présenté.

#### 4.4.3 Les liens entre la différenciation pédagogique déclarée et observée

Des pratiques différenciées associées aux quatre catégories de différenciation pédagogique proposées par Tomlinson (1999, 2004) ont été observées et rapportées

par les enseignantes dans les entretiens d'autoconfrontation et les entrevues semi-dirigées. Toutefois, certaines pratiques différenciées ont davantage été documentées à l'aide de l'un des outils de collecte de données. C'est le cas des pratiques associées à la différenciation de production. En effet, toutes les enseignantes les abordent dans les entrevues semi-dirigées, mais seulement deux enseignantes, P4 et P5, ont différencié les productions lors des observations. L'enseignante P4 a proposé aux élèves différents matériels pour écrire les mots. Par contre, les enseignantes P1, P2, P3, P5 et P7 ont nommé cette pratique différenciée lors des entrevues semi-dirigées.

De plus, certaines pratiques différenciées ont été observées et discutées dans les entretiens d'autoconfrontation, mais n'ont pas été abordées dans les entrevues semi-dirigées. C'est notamment le cas des enseignantes P5 et P6 en ce qui a trait aux pratiques de différenciation des processus. En effet, ces enseignantes ont donné accès de manière flexible aux élèves à un aide-mémoire orthographique, à un dictionnaire ou à un correcteur informatisé lors des observations. Elles n'avaient pas abordé cette pratique différenciée dans les entrevues. Ainsi, l'utilisation des trois outils a permis d'avoir une meilleure description de toutes les pratiques différenciées réalisées par les enseignantes en plus d'obtenir le sens que les enseignantes donnent à leurs pratiques.

Dans la prochaine section, la discussion permet d'élaborer des liens entre les résultats présentés dans celle-ci et le cadre conceptuel sur les pratiques différenciées en orthographe lexicale.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

La question principale de cette recherche vise à savoir quel sens des enseignantes québécoises, du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes, donnent à leurs pratiques différenciées en orthographe lexicale. Pour y répondre, deux objectifs spécifiques ont été élaborés : 1) décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes et 2) analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale. Les résultats de cette recherche qui ont été présentés dans le précédent chapitre sont interprétés et discutés afin d'atteindre ces objectifs. Pour ce faire, les connaissances orthographiques abordées, les pratiques enseignantes en orthographe lexicale et la différenciation pédagogique sont abordées pour chacun des objectifs. Les principales retombées méthodologiques, théoriques, pratiques et sur la formation des enseignants sont également indiquées dans ce chapitre.

#### 5.1 Les pratiques différenciées effectives et déclarées en orthographe lexicale

Notre premier objectif visait la description des pratiques différenciées en orthographe lexicale; celles-ci sont discutées en abordant les connaissances orthographiques, les pratiques en orthographe lexicale et la différenciation pédagogique.

### 5.1.1 Les connaissances orthographiques

Lorsque les enseignantes de notre échantillon sont questionnées sur les connaissances orthographiques qu'elles enseignent, elles nomment quelques régularités orthographiques telles que la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » et « b », certains phonogrammes multiphonémiques comme la lettre « g » ou multigraphémiques comme le phonème [ɛ] et l'importance des préfixes, des suffixes et des morphogrammes dérivationnels. Elles indiquent donc, dans leurs discours, les connaissances phonologiques et morphologiques ainsi que les phénomènes visuoorthographiques qui composent la langue française et qui sont décrits dans le cadre conceptuel (Brissaud, 2011; Catach, 2012; Cogis, 2005; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Elles abordent également tous ces types de connaissances avec les élèves lors des observations qui ont été réalisées en classe. Peu de recherches ont jusqu'à maintenant questionné les enseignants sur les connaissances orthographiques enseignées. À notre connaissance, seule l'enquête de Daigle et Bastien (2015) l'a fait. Les autres recherches tant anglophones que francophones visaient uniquement les pratiques des enseignants sans documenter les connaissances enseignées (Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014). Cette thèse a documenté, tout comme la recherche de Daigle et Bastien (2015), les connaissances orthographiques déclarées par les enseignantes en plus de décrire les connaissances orthographiques effectivement enseignées, ce qui, à notre connaissance, n'avait pas été réalisé jusqu'à maintenant.

Les résultats obtenus sont en accord avec les résultats de la recherche de Daigle et Bastien (2015) où les enseignants du deuxième cycle ont déclaré dans un questionnaire des pratiques associées à des connaissances phonologiques et morphologiques ainsi qu'à des phénomènes visuoorthographiques en moyenne de une à quelques fois par mois. Cependant, quelques enseignants déclaraient ne pas

enseigner certains types de connaissances. Nos résultats sont également en accord avec ces résultats. En effet, deux enseignantes n'ont jamais abordé les connaissances morphologiques lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées. Elles n'ont donc pas indiqué enseigner ce type de connaissances à leurs élèves. Une enseignante n'a pas traité, pour sa part, des connaissances phonologiques. Il semblerait donc que ces trois enseignantes n'enseignent pas l'ensemble des dimensions de l'orthographe (Catach, 2012; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Cette omission de certaines dimensions peut être perçue comme une méconnaissance du système orthographique français et peut être considérée comme un besoin de formation des enseignants. Dans l'enquête de Daigle et Bastien (2015), les enseignants ont indiqué avoir des besoins faibles à moyens en ce qui concerne les connaissances orthographiques. Puisque les enseignantes de notre échantillon ne semblent pas maîtriser et enseigner toutes les dimensions de l'orthographe, il est possible de croire que leurs besoins de formation pourraient être plus grands que ceux déclarés dans la recherche de Daigle et Bastien (2015).

Selon nos résultats, cinq enseignantes ont aussi abordé les connaissances lexicographiques. Ces résultats concordent avec les enquêtes de Daigle et Bastien (2015), de Graham *et al.* (2008) et de McNeill et Kirk (2014). En effet, les enseignants du deuxième cycle ont déclaré des pratiques associées aux connaissances lexicographiques en moyenne une à quelques fois par mois dans la recherche de Daigle et Bastien (2015).

En plus, dans cette étude, trois enseignantes ont ajouté qu'elles enseignaient les connaissances liées au vocabulaire. En effet, l'exploration et l'utilisation du vocabulaire en contexte sont des savoirs essentiels à enseigner associés à l'écriture selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b). Grossmann (2011) rappelle que le vocabulaire est majoritairement appris involontairement lors

des discussions, des lectures et des rencontres, mais qu'une part du vocabulaire, de 3 à 400 mots par an en période de scolarité sont acquis lors d'un enseignement formel. L'enseignement de l'orthographe lexicale semble un moment adéquat, selon nos résultats, pour enseigner des connaissances liées au vocabulaire. Ces connaissances n'avaient pas été ciblées, lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale, dans les recherches précédentes (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2007). Pour apprendre l'orthographe d'un mot, l'élève doit faire un lien avec ses connaissances antérieures, dont la signification de ce mot (Écalte et Magnan, 2015). C'est pourquoi la phase interactive débute par un retour sur les connaissances antérieures. Or, si l'élève ne peut pas faire un lien avec des connaissances antérieures, cela limite son apprentissage. Cette réalité est d'ailleurs davantage présente en milieu défavorisé ou allophone où les élèves ont moins de vocabulaire dans la langue d'enseignement. La recherche en milieu minoritaire francophone (Masny, 2006) insiste sur cet aspect de vocabulaire et de connaissances des mots de la langue enseignée. L'enseignement de ces connaissances se réalise à l'aide de diverses pratiques. Dans les prochaines sections, les pratiques intégrées et décontextualisées en orthographe lexicale sont discutées.

### 5.1.2 Les pratiques intégrées en orthographe lexicale

Des six pratiques intégrées recensées dans le cadre conceptuel, cinq ont été documentées dans la présente recherche : la dictée 0 faute, l'écriture de phrases avec les mots à l'étude, les orthographe approchées, la phrase dictée du jour ainsi que le repérage et la correction des erreurs dans un texte. Ces résultats sont en accord avec les pratiques déclarées par les enseignants dans des recherches antérieures. La dictée 0 faute et la dictée phrase du jour ont été déclarées dans l'enquête de Daigle et Bastien (2015), l'écriture de phrases avec des mots à l'étude dans celle de Mansour (2012) et les orthographe approchées dans celle de Graham *et al.* (2008). Les

enseignantes n'ont pas déclaré et n'ont pas réalisé d'ateliers de négociation graphique lors de la collecte de données. Cette pratique intégrée déclarée dans les recherches antérieures, dont celle de Daigle et Bastien (2015), n'a pas été documentée dans cette recherche.

De plus, nos résultats sur le discours des enseignantes sur leurs pratiques ont permis de documenter des pratiques qui n'ont pas été observées. En effet, trois pratiques, correction des erreurs dans un texte, écriture de phrases avec les mots appris et phrase dictée du jour, n'ont pas été observées. Ainsi, les participantes ont traité explicitement et à plusieurs reprises de ces pratiques et ont permis de documenter leur mise en œuvre qui n'avait pas pu être observée. Le nombre limité d'observations réalisées dans chacune des classes peut expliquer que toutes les pratiques intégrées n'aient pu être observées.

Le discours des enseignantes a également permis de justifier l'emploi des orthographe approchées, de la phrase dictée du jour et du repérage et de la correction des erreurs dans un texte. En effet, deux enseignantes affirment que la pratique des orthographe approchées permet aux élèves de développer leur autonomie lors de l'écriture de mots qu'ils n'ont pas appris. Ce qui est en accord avec les résultats de Ouellette et Sénéchal (2017) qui expliquent que l'utilisation des orthographe approchées favorise l'acquisition de l'orthographe lexicale. De plus, la phrase dictée du jour permet, selon une enseignante, de travailler plusieurs notions grammaticales en plus de l'orthographe lexicale de manière intégrée. Ces résultats corroborent ceux de la recherche-action réalisée par Nadeau et Fisher (2014) qui indiquent que la pratique de cette dictée innovante permet de travailler l'orthographe grammaticale ainsi que les manipulations syntaxiques. La dictée 0 faute est d'ailleurs révélée comme une pratique efficace selon la recherche (Nadeau et Fisher, 2014). Ainsi, le

discours des enseignantes sur leurs pratiques effectives va dans ce sens et aide à comprendre comment elles justifient l'utilisation de cette pratique.

Finalement, nos résultats indiquent que toutes les enseignantes sauf une ont abordé des pratiques intégrées en orthographe lexicale. Ainsi, six enseignantes ont déclaré ou réalisé une ou plusieurs pratiques intégrées dans leur classe. Ces résultats appuient ceux obtenus dans les enquêtes de Daigle et Bastien (2015) et d'autres recherches francophones. En effet, ces enquêtes soulignaient que les enseignants déclaraient utiliser des pratiques intégrées afin d'enseigner l'orthographe lexicale. Nos résultats indiquent donc qu'en milieu francophone les enseignantes réalisent des pratiques intégrées. Les pratiques décontextualisées sont présentées dans la prochaine section.

### 5.1.3 Les pratiques décontextualisées en orthographe lexicale

Huit pratiques décontextualisées recensées dans le cadre conceptuel ont été répertoriées dans le cadre de cette recherche : activités visuosémantiques, dictée traditionnelle, écriture du mot à plusieurs reprises, exercices dans un manuel publié, modélisation, observation des particularités des mots et retour sur les mots difficiles. Certaines pratiques observées ou explicitées par les participantes, la dictée traditionnelle, l'écriture de mots à plusieurs reprises, les exercices dans un manuel publié, la modélisation et l'observation des particularités des mots sont en accord avec les enquêtes réalisées précédemment qui n'avaient pas documenté les pratiques éprouvées par les données de la recherche (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001; Mansour, 2012). D'autres pratiques, les activités visuosémantiques et le retour sur les mots difficiles, n'avaient pas été recensées dans les enquêtes précédentes, mais elles avaient été répertoriées précédemment dans des recherches ayant d'autres visées (Lévesque et Gaté, 2014; Stanké, 2016).

Par contre, la pratique de l'utilisation de prétests identifiée dans les recherches de Fresch (2003, 2007) et de Johnston (2001), celle liée à mettre les mots en ordre alphabétique déclarée dans les deux mêmes recherches et celle associée aux instructions sur la liste de mots à apprendre mentionnée dans la recherche de Fresch (2003, 2007) n'ont pas été recensées dans notre collecte de données. En effet, ces pratiques décontextualisées n'ont pas été observées et n'ont pas été rapportées par les enseignantes. Bien que de six enseignantes aient observé les particularités des mots à l'étude, aucune n'a donné des instructions sur la liste de mots. Enfin, nos résultats ont répertorié une pratique qui n'avait pas été recensée dans le cadre conceptuel : l'association du mot à sa classe de mots. Cette pratique est principalement utile en orthographe lors de l'enseignement des mots homophones puisque l'orthographe varie selon la classe de mots et lors de l'enseignement de certaines régularités orthographiques telles que les verbes à l'infinitif. Selon les documents ministériels (MELS, 2011b; MEQ, 2001b), les élèves du deuxième cycle doivent commencer à associer les mots à leur classe de mots. Il semblerait donc que l'étude de l'orthographe lexicale des mots soit une situation propice au développement de cette habileté.

Le discours des enseignantes sur leurs pratiques décontextualisées correspond à ce qui a été observé. De plus, deux enseignantes ont précisé comment elles ont été formées sur certaines pratiques. Par exemple, une enseignante a intégré les activités visuosémantiques à ses pratiques après avoir lu à ce sujet dans une revue professionnelle et une autre participante a intégré l'improvisation en écriture à ses pratiques à la suite d'une formation reçue dans un congrès professionnel. La formation continue reçue à travers des lectures ou des ateliers dans des congrès professionnels est ainsi réinvestie en classe.

Pour donner du sens à leurs pratiques décontextualisées, les enseignantes ont davantage tendance à les justifier et à indiquer leur utilité. C'est le cas de l'utilisation de la dictée traditionnelle. Une enseignante souligne qu'il s'agit d'un moment d'enseignement, une autre, d'une évaluation formative afin de déterminer les acquis de leurs élèves et une dernière indique qu'il s'agit davantage d'une évaluation sommative. Une même pratique peut ainsi avoir des visées distinctes selon l'utilisation que l'enseignante en fait. Cette pratique est d'ailleurs très fréquente au Québec selon les résultats des enquêtes de Mansour (2012) et de Daigle et de Bastien (2015), et ce, malgré son efficacité rapporté dans la recherche (Simard, 1995). La présente thèse a ainsi permis de documenter la mise en œuvre de ces dictées et leur visée pédagogique. Toutefois, cette documentation ne permet pas de déterminer l'impact de cette pratique sur l'apprentissage des élèves.

Le discours des enseignantes a également permis de décrire la pratique associée à l'écriture des mots à plusieurs reprises qui a été déclarée par six des sept enseignantes. Leur discours indique l'importance qu'elles accordent à ce que les élèves puissent écrire les mots à l'étude plusieurs fois afin qu'ils les mémorisent. Par contre, certains travaux de recherche, dont ceux de Brissaud et Cogis (2011), soulignent l'importance que les mots disparaissent de la vue de l'enfant afin de développer une représentation mentale des mots. La simple copie des mots ne serait ainsi pas suffisante. Cette pratique n'est ainsi pas éprouvée par la recherche.

Tout comme les résultats de Daigle et Bastien (2015), les enseignantes de notre échantillon déclarent utiliser du matériel didactique publié. La présente recherche a ainsi permis de préciser l'intérêt qu'elles lui portent. Trois enseignantes affirmaient apprécier le matériel didactique qu'elles utilisent en classe puisqu'il présente une progression logique et des exercices adaptés aux connaissances des élèves tandis que deux autres ont des réserves à l'utiliser, car il présente de trop grandes difficultés.

Bien que les enseignantes énoncent apprécier ou non le matériel, elles n'ont pas indiqué leur apport ou non sur les apprentissages des élèves.

Ainsi, des pratiques intégrées et décontextualisées ont été documentées dans le cadre de cette recherche. Dans les enquêtes précédentes (Adoniou, 2014; Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012), les pratiques déclarées en milieu francophone semblaient davantage intégrées que celles déclarées en milieu anglophone. Nos résultats montrent que les enseignantes utilisaient à la fois des pratiques intégrées et décontextualisées, ce qui était moins présent en milieu anglophone.

Dans la prochaine section, les pratiques différenciées recensées dans la présente recherche sont discutées.

#### 5.1.4 Les pratiques différenciées en orthographe lexicale

Des pratiques différenciées associées aux quatre catégories élaborées par Tomlinson (1999, 2004) ont été documentées dans cette thèse. Ces résultats sont en accord avec ceux de Johnston (2001) et de Graham *et al.* (2008). En effet, dans ces enquêtes, les enseignants avaient déclaré des pratiques associées à ces quatre mêmes catégories de différenciation pédagogique.

En ce qui a trait à la différenciation des productions, trois des cinq pratiques recensées ont été documentées dans cette recherche : l'emploi de divers supports d'écriture (Graham *et al.*, 2008), l'utilisation d'un ordinateur et d'un logiciel prédicteur de mots (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001) et la modification de la structure des évaluations pour certains élèves (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001). Le discours des enseignantes a permis de décrire ces pratiques, ce que les recherches précédentes n'avaient pas permis. Selon

les dires des participantes, l'emploi de divers supports permet aux élèves de manipuler des objets, des mots. L'utilisation d'un ordinateur facilite, toujours selon leur discours, l'acte d'écrire puisque certains élèves de leur classe ont des problèmes moteurs. Ce qui fait écho au concept de surcharge cognitive explicitée dans les études de Fayol et Miret (2005) en psychologie cognitive. En effet, l'utilisation de l'ordinateur diminue la charge cognitive associée à l'acte d'écrire. Pour l'ensemble des enseignantes ayant employé le logiciel prédicteur de mots, cet outil est réservé aux élèves ayant un diagnostic. Enfin, la modification de la structure des évaluations est réalisée par les enseignantes pour les élèves ayant des listes de mots différenciées, c'est-à-dire une différenciation des contenus, mais également pour certains élèves qui apprennent la même liste de mots. Pour ces derniers élèves, le nombre de phrases demandées diminuait. Deux pratiques recensées dans le cadre conceptuel n'ont pas été observées ou déclarées. En effet, les enseignantes n'ont pas réalisé plusieurs minitests au lieu d'une seule évaluation (Graham *et al.*, 2008) et n'ont pas permis aux élèves d'épeler les mots à l'oral (Lévesque et Gaté, 2014).

En ce qui a trait à la différenciation des contenus, tout comme dans les recherches de Graham *et al.* (2008), de Johnston (2001) et de McNeill et Kirk (2014), nos résultats suggèrent que les enseignantes modifient les listes de mots que les élèves en difficulté doivent apprendre. Bien qu'une seule enseignante l'ait réalisé durant quelque temps dans l'année scolaire, trois ont précisé diminuer le nombre de mots à apprendre selon les difficultés des élèves. De plus, la présentation différenciée de repères mnémotechniques a été observée et corrobore les résultats de l'enquête de Graham *et al.* (2008). Toutefois, aucune enseignante n'a déclaré ou réalisé l'enseignement de connaissances différenciées lors de la collecte de données comme c'était le cas dans l'enquête de Graham *et al.* (2008). L'absence de cette pratique peut être liée au fait que les enseignantes ont peu nommé les contenus pédagogiques enseignés. En effet, les enseignantes n'ont pas énoncé l'ensemble des connaissances orthographiques

qu'elles enseignaient et il est possible de croire qu'elles ne maîtrisaient pas l'ensemble de ces connaissances. Ainsi, peu de différenciation des contenus a été recensée dans cette thèse.

Quatre des cinq pratiques différenciées associées aux structures ont été documentées dans la présente recherche : la variation dans les regroupements (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; Moreau *et al.*, 2015), la mise en place de tutorat (Berninger *et al.*, 2000), l'augmentation du temps de passation des évaluations (Daigle *et al.*, 2015; Graham *et al.*, 2008; Johnston, 2001) et l'intervention d'un orthopédagogue (Chapleau, 2013). Seule la pratique différenciée de l'animation d'une conférence aux parents (Mansour, 2012) n'a pas été documentée. Selon les discours des enseignantes, la variation dans les regroupements peut correspondre à une philosophie de classe dite flexible, pour une enseignante, ou à des regroupements temporaires selon les difficultés des élèves pour d'autres enseignantes. En ce qui a trait à l'intervention d'un orthopédagogue, les enseignantes indiquaient que ces derniers intervenaient en dénombrement flottant auprès de certains élèves en précisant peu les connaissances enseignées et les pratiques mises en place. La continuité pédagogique semble donc peu présente entre ce qui est enseigné en classe et ce que l'orthopédagogue aborde avec les élèves en difficulté.

Enfin, trois des cinq pratiques différenciées recensées dans la différenciation des processus d'enseignement ont été déclarées ou observées dans la présente recherche : l'emploi d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire ou d'un correcteur informatisé, l'utilisation de mini leçons et le ciblage des erreurs dans le texte de l'élève. L'utilisation de ces trois pratiques corrobore les résultats de l'enquête de Graham *et al.* (2008). Par contre, une pratique provenant des recherches de Daigle *et al.* (2015) qui n'avait pas une visée euristique et qui abordait la différenciation des supports permettant l'enseignement de l'orthographe n'a pas été recensée.

Peu d'évaluations diagnostiques ont été observées ou déclarées dans le cadre de cette recherche. Seule la dictée traditionnelle a été recensée comme une pratique permettant d'effectuer une évaluation formative et une évaluation diagnostique. Pourtant, Meirieu (2004) et Legrand (1986) insistent sur l'importance d'évaluer les connaissances des élèves, leurs besoins et leurs progrès afin de mettre en place la différenciation.

Contrairement aux résultats de Graham *et al.* (2008) qui indiquent que 42 % des 169 enseignants déclarent ne pas différencier leurs pratiques, toutes les participantes de la présente thèse ont déclaré et ont employé des pratiques différenciées. Cela peut toutefois être attribuable au fait qu'un des critères de sélection des participants de la présente recherche était d'effectuer de la différenciation pédagogique. Ainsi, notre échantillon a peu de chance d'être représentatif de l'ensemble des enseignants.

Dans la prochaine section, les liens entre les pratiques effectives et le discours des enseignantes sont discutés.

## 5.2 L'analyse des liens entre les pratiques effectives et le discours des enseignantes

Cette section permet de discuter des résultats associés au deuxième objectif, c'est-à-dire analyser les liens entre le discours des enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale. Les liens concernant les connaissances orthographiques sont d'abord discutés. Puis, la discussion des liens entre les pratiques effectives en orthographe lexicale et le discours des enseignantes est présentée en abordant le contexte de l'enseignement et les différentes phases des pratiques enseignantes. Finalement, les liens établis entre la différenciation pédagogique effective et le discours des enseignantes sont discutés.

### 5.2.1 Les connaissances orthographiques

Les enseignantes donnent peu de sens aux connaissances orthographiques qu'elles enseignent. En effet, elles traitent peu de ces connaissances dans les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation et se centrent davantage sur leurs pratiques. Outre les connaissances lexicographiques, chacun des types de connaissances a davantage été observé que déclaré lors des entrevues et des entretiens d'autoconfrontation. La collecte des pratiques déclarées et des pratiques effectives a ainsi permis d'avoir accès à la sphère conscientisée et non conscientisée des pratiques (Bru, 2002; Marcel, 2002). Effectivement, les enseignantes ne nomment pas toutes les connaissances qu'elles enseignent. Ainsi, leur discours ne reflète pas leur pratique effective en ce qui a trait aux connaissances enseignées. Cela peut être attribuable à une formation plus axée sur les pratiques enseignantes que sur les contenus disciplinaires. Cette donnée peut inspirer une formation continue menant à enrichir leurs connaissances et leurs pratiques. En effet, il est difficile d'enseigner un contenu qui n'est pas maîtrisé dans son ensemble surtout auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Comment faire un retour sur les connaissances antérieures des élèves si le contenu n'est pas connu et maîtrisé par le personnel? Les résultats de Puliatte et Ehri (2018) montrent d'ailleurs que les élèves dont l'enseignant maîtrise davantage les connaissances phonologiques et applique des pratiques éprouvées par la recherche ont de meilleurs résultats en orthographe. Toutefois, lorsque les enseignantes de notre recherche font des liens avec les connaissances enseignées, elles indiquent qu'elles ciblent certaines connaissances orthographiques afin que les élèves comprennent que la langue française repose sur un code et qu'il n'est pas nécessaire de mémoriser l'orthographe de l'ensemble des mots; d'autres stratégies d'apprentissage peuvent être enseignées et mobilisées. Ainsi, la langue française est considérée comme un plurisystème (Catach, 2012) par les enseignantes.

Ces connaissances sont enseignées dans différents contextes. Ces derniers sont discutés dans la prochaine section.

### 5.2.2 Les contextes

Les contextes d'enseignement de l'orthographe lexicale abordés dans cette thèse sont, à l'instar des résultats de Daigle et Bastien (2015), multiples : listes de mots, enseignement formel de l'orthographe lexicale et autoapprentissage de l'orthographe durant la lecture. Les observations, les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation ont permis de documenter deux des trois types de contextes : enseignement formel et utilisation d'une liste de mots. En effet, ces contextes, que les enseignantes ont déclarés dans les entrevues, ont été observés en situation d'enseignement et approfondis lors des entretiens d'autoconfrontation. Le contexte d'autoapprentissage lors de la lecture a uniquement été abordé lors des entrevues. En effet, les enseignantes avaient reçu comme consigne d'enseigner l'orthographe lors des observations. Cela peut expliquer qu'elles ont uniquement abordé l'enseignement formel de l'orthographe et la présentation ou l'évaluation d'une liste de mots à mémoriser. L'enseignement formel et l'utilisation d'une liste de mots sont des contextes recensés dans les enquêtes sur l'enseignement de l'orthographe lexicale (Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014).

En ce qui a trait au contexte d'autoapprentissage de l'orthographe lors de la lecture, trois enseignantes le soulignent lors des entrevues. Ainsi, cette idée que les élèves développent leurs connaissances orthographiques en lisant rejoint les hypothèses de plusieurs chercheurs (notamment, Fayol et Jaffré, 2016; Gombert, 2003; Share, 2004; Troia, 2006). En effet, les élèves acquièrent des connaissances orthographiques en observant des schémas orthographiques possibles lors de lectures. Les contextes d'enseignement abordés dans cette thèse correspondent donc à ceux recensés dans la littérature.

Les pratiques associées à ces divers contextes sont discutées dans la prochaine section.

### 5.2.3 Les pratiques en orthographe lexicale

Le discours des enseignantes sur leurs pratiques leur permet de décrire leur mise en œuvre de cinq pratiques intégrées déclarées dans les recherches antérieures : la dictée 0 faute, l'écriture de phrases avec les mots à l'étude, les orthographe approchées et la phrase dictée du jour (Daigle et Bastien, 2015; Lévesque et Gaté, 2014; Mansour, 2012). Leur mise en œuvre correspond à celle proposée dans les recherches ayant une visée prescriptive (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2009; Charron, Montésinos-Gelet, Plante et Gagnon, 2013; Nadeau et Fisher, 2014). Les enseignantes semblent s'être approprié ces pratiques. C'est notamment le cas de deux enseignantes qui emploient les différentes phases des orthographe approchées lors des observations. C'est également le cas des enseignantes qui n'utilisent pas nécessairement la même terminologie. En effet, une enseignante utilise l'expression « dictée toutes questions permises » lorsqu'elle réalise une dictée 0 faute. Elle met toutefois en œuvre une dictée 0 faute en respectant ses principes sous-jacents. Dans ces différentes situations, le discours des enseignantes lors des entrevues et des entretiens d'autoconfrontation correspond à ce qu'elles ont réalisé lors des observations tout en donnant des explications supplémentaires sur la mise en œuvre de ces pratiques.

L'utilisation de trois outils de collecte de données a permis d'obtenir un portrait plus complet des pratiques en orthographe lexicale. Les phases préactive, interactive et postactive (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010) de certaines pratiques ont pu être documentées, ce que les enquêtes précédentes suggéraient de vérifier (Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012). En effet, bien que certaines pratiques avaient été recensées dans ces enquêtes, dont l'utilisation des orthographe approchées (Daigle et Bastien, 2015) et de la dictée traditionnelle (Daigle et Bastien, 2015; Mansour, 2012), leur

mise en œuvre n'était pas documentée et la raison de leur utilisation était méconnue. La présente recherche a permis de documenter ces éléments. Les raisons de la mise en œuvre des pratiques varient d'ailleurs selon les enseignantes. Une même pratique, par exemple la dictée traditionnelle, peut être utilisée avec des intentions pédagogiques différentes. Une enseignante déclare l'utiliser comme méthode d'évaluation sommative, une autre comme méthode d'évaluation diagnostique et une dernière comme situation d'enseignement et d'apprentissage. Une enseignante justifie l'utilisation des orthographe approchées en précisant que cette pratique montre aux élèves à utiliser les stratégies orthographiques apprises afin d'écrire des mots nouveaux, ce qu'ils sont amenés à faire en situation d'écriture. Ainsi, en plus de décrire la mise en œuvre de ces pratiques, les trois outils de collecte de données ont permis de documenter les raisons de leur utilisation. Il s'agit d'une contribution importante puisque les résultats des enquêtes ne permettent pas d'apprécier la mise en œuvre des pratiques et les raisons de leur utilisation. Les pratiques déclarées peuvent être actualisées de diverses manières en salle de classe ou ne pas être nommées de la même manière par les enseignants. De plus, ces enquêtes documentaient uniquement la phase interactive des pratiques. La présente recherche a permis de documenter les phases préactive et postactive de plusieurs pratiques en utilisant ces trois outils de collecte de données.

Certaines pratiques n'ont pas été déclarées dans les entrevues, mais ont été observées ou abordées dans les entretiens d'autoconfrontation lorsque les enseignantes visionnaient leur pratique. Cela porte à croire que les pratiques déclarées par les enseignants dans les enquêtes précédentes (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014) ne présentaient pas l'ensemble des pratiques réalisées par les enseignants. Cela démontre également l'importance de vérifier les sphères conscientisées et inconscientisées afin de documenter les pratiques enseignantes (Bru, 2002; Marcel, 2002).

De même, ce ne sont pas toutes les pratiques déclarées par les enseignantes qui ont été observées. Quelques-unes ont été nommées par les enseignantes sans qu'il fût possible d'observer leur mise en œuvre. C'est notamment le cas de l'écriture de phrases avec les mots d'orthographe à apprendre et de la dictée 0 faute. Ainsi, le double regard du chercheur et du praticien a été nécessaire pour tenter de bien comprendre les pratiques enseignantes. L'utilisation des trois outils de collecte de données a permis de dresser un portrait plus précis des pratiques mises en œuvre en classe. Les résultats de la présente recherche soulèvent certaines questions quant aux pratiques déclarées dans les enquêtes précédentes. Il est possible de croire que certaines pratiques n'ont pas été nommées par les enseignants dans les enquêtes, et ce, bien que mises en œuvre en classe.

Contrairement aux résultats de Mansour (2012) qui indiquent que les pratiques des enseignants en orthographe lexicale tendent à être principalement intégrées, celles documentées dans la présente thèse sont à la fois intégrées et décontextualisées. En effet, tant les pratiques effectives obtenues lors des observations que celles déclarées dans les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation y font référence. Davantage de pratiques décontextualisées différentes ont d'ailleurs été dénombrées que de pratiques intégrées. Contrairement à la recherche de Mansour (2012) qui a été réalisée au premier cycle, nos résultats laissent penser que les enseignantes du deuxième cycle emploient plus de pratiques décontextualisées. De plus, la valorisation des pratiques intégrées au cours des dernières années peut avoir nuancé les pratiques déclarées par les enseignants dans la recherche de Mansour (2012) et nos propres résultats. En effet, les pratiques intégrées ont davantage été déclarées par les enseignantes dans les entrevues qu'observées et discutées dans les entretiens d'autoconfrontation. Cela pourrait expliquer la variation de nos résultats.

Dans la prochaine section, les liens établis entre la différenciation pédagogique effective et le discours des enseignantes sont discutés.

#### 5.2.4 Les pratiques différenciées en orthographe lexicale

En ce qui a trait à la différenciation pédagogique, certaines pratiques différenciées correspondaient à des adaptations générales à l'intention du groupe hétérogène tandis que d'autres relevaient d'adaptations spécifiques à l'intention d'un élève en difficulté d'apprentissage selon le modèle d'analyse proposé par Nootens et Debeurme (2010). En effet, des pratiques telles que l'utilisation de divers supports d'écriture, l'utilisation flexible d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire et d'un correcteur informatisé ont été utilisées par plusieurs enseignantes afin de tenir compte de la diversité des élèves de leur classe. D'autres pratiques telles que l'augmentation du temps de passation ou de préparation des évaluations, l'utilisation de listes de mots différenciées et l'utilisation d'un ordinateur et d'un logiciel prédicteur de mots ont été employées afin de répondre aux besoins spécifiques d'un élève en difficulté d'apprentissage. Dans ces dernières pratiques, certaines étaient associées à de l'accommodation. C'est notamment le cas d'un élève qui utilise un ordinateur parce qu'il a des difficultés motrices. Dans ce cas, le niveau de difficulté de la tâche et de l'évaluation n'a pas été modifié. Des ajustements conceptuels, c'est-à-dire des adaptations modifiant la difficulté de la tâche et son évaluation (Nootens et Debeurme, 2010), ont également été documentés dans la présente thèse. Entre autres, une enseignante proposait une liste de mots différenciés à deux élèves en difficulté. Les mots proposés étaient ceux du premier cycle, ce qui modifiait la difficulté de la tâche et son évaluation. En effet, les mots proposés avaient moins de morphogrammes que ceux présentés aux autres élèves de la classe. Ils étaient également composés de plus de phonogrammes simples. Aucun enseignement en parallèle et aucun enseignement coïncident n'ont été observés ou documentés, et ce, malgré qu'une enseignante ait

déclaré que les grandes difficultés de certains élèves ne leur permettaient pas d'acquérir les connaissances orthographiques ciblées au deuxième cycle par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b). Ainsi, il est possible de croire que l'utilisation d'un curriculum différent et la mise en place de grandes adaptations spécifiques pour un élève restent des défis pour les enseignants.

De plus, des pratiques différenciées associées aux quatre catégories de la différenciation pédagogique élaborées par Tomlinson (1999, 2004) recensées dans la littérature (Villeneuve-Lapointe, Beaulieu et Vincent, 2018) ont été abordées et observées dans le cadre de cette thèse. En accord avec les conclusions de Fuchs *et al.* (1995) et de McLeskey et Waldron (2002), les enseignantes ont davantage différencié et déclaré différencier les conditions de pilotage de la tâche, c'est-à-dire utilisé des pratiques associées à la différenciation des structures et à la différenciation des processus d'enseignement. La différenciation des contenus a été la catégorie la moins fréquente à la fois dans les observations et dans les entrevues. Le fait que les enseignants considèrent souvent manquer de temps, de soutien et de ressources matérielles pour effectuer la différenciation pédagogique (Bélanger, 2006; Nootens et Debeurme, 2010) et que la différenciation des contenus entraîne plus de perturbations en ce qui a trait au fonctionnement de la classe et à sa gestion (Fuchs *et al.*, 1995; McLeskey et Waldron, 2002) peuvent expliquer ce résultat. Le manque de connaissances des enseignantes sur les contenus orthographiques peut également expliquer que la différenciation des contenus ait été moins fréquente.

Tout comme c'est le cas des pratiques en orthographe lexicale, les entrevues ont permis de documenter davantage de pratiques différenciées. La mise en œuvre de ces pratiques a pu être décrite à l'aide des observations, ce que les recherches précédentes ayant une visée euristique n'avaient pas été en mesure de faire (Graham *et al.*, 2008). De plus, ce double regard du chercheur et du praticien a également permis d'avoir

une compréhension plus approfondie des pratiques différenciées mises en œuvre (Bru, 2002). Il s'agit d'une contribution importante de la présente recherche. En effet, les écrits scientifiques spécifient que des recherches permettant de dresser un portrait rigoureux et détaillé des pratiques différenciées sont nécessaires (Nootens et Debeurme, 2010).

Dans la prochaine section, les limites de la recherche sont énoncées.

### 5.3 Les limites de la recherche

Cette recherche doctorale, comme toutes recherches, comporte toutefois des limites qui doivent être nommées. D'abord, une limite théorique est également présente dans cette thèse. En effet, l'analyse des pratiques différenciées repose sur le cadre conceptuel de Paré (2011) qui comporte quelques limites. Les catégories proposées dans ce cadre sont poreuses et certaines pratiques associées à une catégorie, entre autres, à la différenciation des productions, peuvent également avoir une incidence sur d'autres catégories.

Ensuite, le nombre limité de participants à cette recherche et l'échantillon de convenance spécifiant des enseignantes qui enseignent l'orthographe lexicale et qui estiment mettre en place la différenciation pédagogique dans leur classe ne permettent pas la généralisation des résultats. En effet, bien que deux observations dans chacune des classes des sept enseignantes ait permis d'atteindre la saturation des résultats et de respecter le critère de transférabilité afin d'assurer la validité de nos résultats (Gohier, 2004), l'objectif de la présente recherche n'était pas de généraliser les résultats obtenus. Notre posture interprétative visait d'ailleurs à comprendre les phénomènes vécus par les participants, c'est-à-dire les pratiques enseignantes en orthographe lexicale. La description minutieuse de l'échantillon, du recrutement, des milieux de

collecte de données et de la démarche de collecte des données permet d'assurer la transférabilité de la recherche.

Finalement, l'utilisation d'une caméra vidéo en classe représente une autre limite. La vidéo intimide parfois les enseignantes et les élèves. Ainsi, une enseignante étant plus nerveuse peut avoir modifié ses pratiques afin d'être à l'aise de se faire filmer et les élèves peuvent avoir réagi différemment, ce qui aurait également modifié les pratiques enseignantes. Afin d'atténuer cet impact, la caméra vidéo était placée dans un coin discret de la classe sans qu'il y ait perturbation de la séance d'enseignement par la chercheuse. Une observation non participante a ainsi été privilégiée. De plus, il ne faut pas oublier l'effet de désirabilité sociale qui a pu influencer les enseignantes à davantage se préparer lors des observations.

Dans la prochaine section, les retombées méthodologiques, théoriques, pratiques et sur la formation sont discutées.

#### 5.4 Les retombées de la recherche

Afin d'aborder les retombées de la présente recherche, celles méthodologiques, théoriques, pédagogiques et sur la formation sont traitées.

##### 5.4.1 Les retombées méthodologiques

L'utilisation des trois outils de collecte de données a permis d'avoir un portrait global des pratiques enseignantes. En effet, la complémentarité des méthodes donne accès aux pratiques déclarées par les enseignantes, aux pratiques effectives et à leur discours sur leur pratique. Ainsi, plus de détails quant aux pratiques déclarées ont été obtenus dans les entrevues semi-dirigées que par l'utilisation d'un questionnaire comme ceux utilisés dans les enquêtes précédentes (Daigle et Bastien, 2015; Fresch,

2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014). Il s'agit d'un apport méthodologique important puisqu'à notre connaissance, aucune recherche utilisant ces trois méthodes de collecte de données n'avait été réalisée en orthographe lexicale. De plus, l'utilisation de ces diverses méthodes a permis de documenter des pratiques qui n'avaient pas été déclarées par les enseignantes. Il est possible de penser que certaines pratiques n'ont également pas été nommées dans les enquêtes précédentes, car les enseignants n'y ont pas pensé. De plus, l'utilisation de ces trois outils de collecte de données a permis de documenter les phrases préactive, interactive et postactive des pratiques (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010) afin d'avoir une meilleure compréhension des pratiques. Toutefois, il ne faut pas oublier que les questions posées dans les entrevues semi-dirigées et les entretiens d'autoconfrontation ont mené les enseignantes à nommer ce qu'elles pensaient faire. Il se peut que des enseignantes aient également oublié de mentionner certaines pratiques qu'elles mettaient en place en classe.

De plus, certaines enseignantes ont indiqué dans les entretiens d'autoconfrontation que cette méthode de collecte de données était une forme de formation continue. Effectivement, en visionnant leur pratique, les enseignantes l'analysaient, voyaient ce qu'elles pouvaient améliorer et indiquaient ce qu'elles auraient pu faire afin de soutenir les élèves. Elles ont d'ailleurs spécifié à quelques reprises qu'elles allaient revenir avec les élèves sur une notion à la suite du visionnement. Ainsi, les pratiques des enseignantes peuvent avoir été modifiées à la suite de la participation aux entretiens d'autoconfrontation. Cette méthode de collecte des données est d'ailleurs utilisée dans diverses recherches ayant une visée de formation ou de transformation des pratiques (Marcel, 2002; Rix-Lièvre, 2010). Afin de limiter les impacts de l'emploi de cet outil sur les pratiques habituelles des enseignantes, nous avons limité les observations et les entretiens d'autoconfrontation à deux dans chacune des classes.

Les observations ont également permis de documenter la mise en œuvre des pratiques enseignantes déclarées. Des détails sur les pratiques effectives et sur la justification de leur utilisation ont été recueillis à l'aide des entretiens d'autoconfrontation. De plus, certaines pratiques n'auraient pas pu être recensées en utilisant un seul outil de collecte de données. C'est notamment le cas des connaissances orthographiques enseignées. Plusieurs connaissances ont été observées, mais n'ont pas été traitées dans les autres outils de collecte de données. Ces trois outils de collecte de données sont donc complémentaires dans le cadre d'une recherche ayant une visée de rapporter, d'expliquer et de comprendre, ce qui est une contribution méthodologique intéressante pour la recherche dans ce domaine.

#### 5.4.2 Les retombées théoriques

La présente thèse a également permis de combler une partie du vide théorique en ce qui a trait aux pratiques enseignantes en orthographe lexicale. En effet, les enquêtes réalisées précédemment (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014) avaient uniquement documenté les pratiques déclarées. Certaines d'entre elles (Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012) indiquaient que des recherches futures étaient nécessaires afin d'avoir plus d'informations sur les pratiques déclarées des enseignants en réalisant auprès d'eux des entrevues ou en observant leurs pratiques effectives. Ainsi, cette thèse a permis de corroborer certaines pratiques déclarées dans les enquêtes précédentes et de décrire la mise en œuvre de ces pratiques déclarées, ce qui est une contribution importante. En effet, bien que plusieurs pratiques aient été déclarées précédemment, leur mise en œuvre était méconnue.

De plus, la présente étude a permis de mettre en lumière la réflexion que des enseignantes portent sur leurs pratiques. En effet, aucun écrit scientifique sur les pratiques en orthographe lexicale n'avait, à notre connaissance, fait état de la phase

postactive des pratiques enseignantes. Cette phase a été documentée à l'aide des entretiens d'autoconfrontation où les enseignantes étaient amenées à réfléchir sur leurs pratiques et à les commenter.

#### 5.4.3 Les retombées pédagogiques et sur la formation :

En ce qui a trait aux retombées pédagogiques, la présente thèse a permis de faire état de la diversité des pratiques mises en œuvre par les enseignantes notamment en ce qui a trait à la différenciation pédagogique. L'actualisation de ces pratiques par les enseignantes de notre échantillon a été documentée. Celle-ci correspond parfois à la mise en œuvre décrite dans les recherches antérieures, mais nos résultats montrent que certaines pratiques, dont la dictée 0 faute, sont nommées différemment ou sont appliquées partiellement par les enseignantes. C'est notamment le cas de certaines pratiques différenciées qui ont été abandonnées rapidement lorsqu'une enseignante ne voyait pas de différence rapidement dans la réussite des élèves. Ainsi, l'absence de résultats observables sur la réussite des élèves a mené à l'abandon des pratiques mises en place. Ces élèves n'avaient donc plus accès à des modifications.

En ce qui a trait aux retombées sur la formation, les résultats obtenus dans cette recherche montrent que les enseignantes n'étaient pas en mesure de nommer toutes les connaissances orthographiques qu'elles enseignaient. Les enseignantes semblaient également avoir davantage de connaissances procédurales sur les pratiques qu'elles mettaient en place dans la classe. Ainsi, ces résultats donnent des pistes aux formateurs universitaires et aux conseillers pédagogiques, tant à la formation initiale qu'à la formation continue, sur les interventions à privilégier. Des formations doivent être offertes sur le contenu disciplinaire et celles traitant des pratiques enseignantes nécessitent de s'attarder davantage aux connaissances conditionnelles.

## CONCLUSION

Cette recherche doctorale visait à déterminer le sens que des enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes donnent à leurs pratiques différenciées en orthographe lexicale. En effet, de nombreuses connaissances phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques doivent être acquises afin de maîtriser l'orthographe lexicale française (Brissaud et Cogis, 2011; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013) et cela peut représenter un défi pour certains élèves dont ceux HDAA (Graham et Harris, 2011; Lefrançois *et al.*, 2008; MELS, 2012). Un enseignement répondant aux besoins de ces élèves faciliterait cet apprentissage (Graham et Harris, 2011).

De nombreuses recherches (notamment Daigle *et al.*, 2015; Devonshire *et al.*, 2013; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Daigle *et al.*, 2015; Marin *et al.*, 2015; St-Pierre *et al.*, 2014) ont tenté de vérifier l'efficacité de certaines pratiques sur le développement orthographique des élèves. Les recherches documentant les pratiques réalisées dans les classes du primaire sont moins nombreuses. Ces recherches ont pour la majorité recueilli les pratiques déclarées par les enseignants à l'aide de questionnaires (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014). Elles soulignent d'ailleurs l'importance de vérifier les pratiques effectives des enseignants (Fresch, 2007; Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012) afin d'avoir plus d'informations sur leurs pratiques et leur mise en œuvre. Bru (2002) spécifie d'ailleurs qu'il est nécessaire de mener des recherches visant à décrire et à comprendre les pratiques enseignantes. À notre connaissance, aucune recherche n'a documenté les pratiques effectives des enseignants. Cela nous a mené à proposer

deux objectifs de recherche : 1) décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes et 2) analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

Une recherche qualitative interprétative a été réalisée afin d'atteindre ces deux objectifs. Sept enseignantes du deuxième cycle ont participé à la collecte des données. Ces enseignantes avaient entre 9 et 23 ans d'expérience, avaient des groupes hétérogènes, différenciaient leur enseignement et enseignaient l'orthographe lexicale en classe. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée avec chacune des participantes afin de documenter le milieu où se déroulait la recherche, ses pratiques habituelles en orthographe lexicale et la différenciation pédagogique mise en place de manière régulière en classe. Deux observations ont été effectuées dans chacune des classes afin de documenter la mise en œuvre des pratiques effectives en orthographe lexicale. Un entretien d'autoconfrontation a suivi chacune des observations et a permis de comprendre les pratiques effectives mises en œuvre par les enseignantes. Finalement, le matériel pédagogique utilisé lors des observations a été collecté pour l'analyse. L'analyse de contenu a été employée pour analyser l'ensemble des données recueillies.

Il ressort de cette recherche que des connaissances orthographiques associées à toutes les dimensions de l'orthographe française ont été enseignées lors des observations et déclarées par les enseignantes lors des entrevues semi-dirigées et des entretiens d'autoconfrontation. Cependant, quelques enseignantes n'ont pas enseigné ou n'ont pas traité certaines de ces connaissances. Il semblerait donc que ces dernières enseignantes n'enseignent pas toutes les dimensions de l'orthographe en classe. De plus, les enseignantes n'ont pas déclaré toutes les connaissances orthographiques qu'elles ont traitées lors des séances observées. Ainsi, le discours qu'elles portent sur

leur pratique ne reflète pas leurs pratiques effectives. Cela peut être dû à une formation plus axée sur les pratiques enseignantes que sur les contenus disciplinaires. Seule l'enquête de Daigle et Bastien (2015) avait documenté les connaissances enseignées. Nos résultats permettent de les confirmer.

Trois contextes d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe lexicale sont traités par les enseignantes : liste de mots, enseignement formel de l'orthographe lexicale et autoapprentissage de l'orthographe lors de la lecture. Les observations aient permis de documenter les deux premiers contextes. Le troisième contexte, l'autoapprentissage de l'orthographe lors de la lecture, a été abordé par certaines enseignantes dans les entretiens d'autoconfrontation et les entrevues semi-dirigées.

La présente recherche a également permis de documenter les pratiques en orthographe lexicale de sept enseignantes. Les participantes ont eu recours à la fois à des pratiques intégrées et des pratiques décontextualisées. Cinq pratiques intégrées en orthographe lexicale ont été documentées dans la présente recherche : la dictée 0 faute, l'écriture de phrases avec les mots à l'étude, les orthographes approchées, la phrase dictée du jour ainsi que le repérage et la correction des erreurs dans un texte. Seule une participante n'a pas abordé de pratiques intégrées. En plus de documenter leur mise en œuvre à l'aide des observations, cette thèse a permis de documenter la justification de l'utilisation de ces pratiques intégrées. Seul l'atelier de négociation graphique qui avait été documenté précédemment ne l'a pas été dans le cadre de la présente recherche.

De plus, huit pratiques décontextualisées ont été abordées dans la collecte des données : activités visuosémantiques, association du mot à sa classe de mots, dictée traditionnelle, écriture du mot à plusieurs reprises, exercices dans un manuel publié, modélisation, observation des particularités des mots et retour sur les mots difficiles.

Les activités visuosémantiques et le retour sur les mots difficiles n'avaient d'ailleurs pas été recensés dans les enquêtes précédentes bien que d'autres recherches ayant d'autres visées en aient traité. L'association du mot à sa classe de mots n'avait également pas été recensée dans le cadre conceptuel et a émergé à la suite de la collecte de données. Toutes les enseignantes ont employé des pratiques décontextualisées lors des observations et en ont traité dans leur discours. Notre recherche a donc mis en lumière des pratiques qui n'étaient pas documentées. En plus de décrire la mise en œuvre de ces pratiques décontextualisées, cette thèse a recueilli le discours des enseignantes justifiant l'utilisation de ces pratiques et leur formation reçue sur celles-ci. Leur utilisation diffère d'ailleurs selon les enseignantes; une même pratique peut avoir des utilités variées selon les enseignantes l'employant.

Plusieurs pratiques différenciées recensées ont été recensées dans la présente thèse. Elles peuvent être associées aux quatre catégories de la différenciation pédagogique élaborée par Tomlinson (1999, 2004) : contenu, processus, production et structure. L'ensemble des enseignantes a réalisé et a abordé des pratiques différenciées. Les observations ont permis de décrire la mise en œuvre de ces pratiques et le discours des enseignantes a permis de justifier l'utilisation de ces pratiques, ce que les recherches précédentes n'avaient pas effectué. Ces pratiques différenciées correspondent parfois à des adaptations générales à l'intention du groupe hétérogène et d'autres fois à des adaptations spécifiques à l'intention d'un élève en difficulté d'apprentissage selon le modèle d'analyse proposé par Nootens et Debeurme (2010).

Enfin, l'utilisation de trois outils de collecte de données a permis d'obtenir un portrait plus complet des pratiques en orthographe lexicale. En effet, les phases préactive, interactive et postactive de certaines pratiques ont pu être documentées, ce que les enquêtes précédentes suggéraient de vérifier (Graham *et al.*, 2008; Mansour, 2012). De plus, certaines pratiques et connaissances orthographiques qui n'avaient pas été

déclarées par les enseignantes ont été observées. Il est possible de croire que les pratiques déclarées dans les enquêtes précédentes sont également incomplètes.

Pour conclure, de futures recherches sont envisagées à la lumière des résultats de cette thèse. Une recherche collaborative traitant des connaissances orthographiques pourrait être envisagée. En effet, les résultats de cette thèse montrent que certaines enseignantes ne semblent pas maîtriser toutes les dimensions de l'orthographe et ne sont pas en mesure de nommer les connaissances orthographiques qu'elles enseignent. Il serait donc intéressant de former les enseignants sur ces connaissances et de suivre leur développement professionnel à l'aide d'observations réalisées en classe.

De plus, il serait pertinent de s'intéresser aux pratiques différenciées des enseignants des autres cycles du primaire. Les connaissances orthographiques, les pratiques mises en place ainsi que la différenciation pédagogique varient probablement selon le cycle enseigné. Une méthodologie employant les trois outils de collecte de données utilisés dans cette thèse pourrait être envisagée.

Enfin, une recherche à visée prescriptive pourrait tenter d'évaluer l'efficacité des pratiques différenciées mises en œuvre par les enseignantes. En effet, bien que les recherches précédentes concluent que l'utilisation de pratiques répondant aux besoins des élèves favorise l'apprentissage de ces derniers, peu de recherches ont vérifié l'efficacité des pratiques différenciées recensées et décrites dans cette thèse. Leur effet sur l'apprentissage des connaissances orthographiques est peu documenté et reste à être vérifié.

ANNEXE A

GRILLE D'OBSERVATION

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

<p><b>Objet enseigné</b>          (Amtmann <i>et al.</i>, 2008;          Catach, 2012; Daigle <i>et al.</i>, 2013; Daigle et Bastien, 2015; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Devonshire <i>et al.</i>, 2013; Gonnerman <i>et al.</i>, 2014; Lévesque et Gaté, 2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Conscience phonologique</li> <li><input type="checkbox"/> Connaissances phonologiques             <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Phonogramme simple</li> <li><input type="radio"/> Digramme ou trigramme</li> <li><input type="radio"/> Phonème multiphonémique</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Syllabe écrite et orale</li> <li><input type="checkbox"/> Conscience morphologique à l'oral ou à l'écrit</li> <li><input type="checkbox"/> Morphogramme lexicaux</li> <li><input type="checkbox"/> Propriété visuelle des mots             <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Règles de positionnement des phonogrammes</li> <li><input type="radio"/> Légalité orthographique</li> <li><input type="radio"/> Multigraphémie</li> <li><input type="radio"/> Lettre muette non morphogramme</li> </ul> </li> </ul>	
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Irrégularité orthographique</li> <li><input type="radio"/> Homophonie</li> <li><input type="radio"/> Idéogramme</li> <li><input type="radio"/> Respect des frontières lexicales</li> <li><input type="checkbox"/> Connaissances lexicographiques</li> <li><input type="checkbox"/> Vocabulaire</li> </ul>	
<b>Pratique en orthographe lexicale</b>		
<b>Types d'enseignement</b> (Allal <i>et al.</i> , 1999; Daigle <i>et al.</i> , 2015)	<input type="checkbox"/> Enseignement contextualisé <input type="checkbox"/> Enseignement décontextualisé	
<b>Dictées innovantes</b> (Daigle <i>et al.</i> , 2015; Haas, 2002; Nadeau et Fisher, 2014)	<input type="checkbox"/> Orthographe approchées <input type="checkbox"/> Atelier de négociation graphique <input type="checkbox"/> Phrase dictée du jour <input type="checkbox"/> Dictée 0 faute	
<b>Pratiques en orthographe lexicale</b> (Allal <i>et al.</i> , 1999; Cogis, 2005; Daigle <i>et al.</i> , 2015; Fresch, 2003, 2007; Graham <i>et al.</i> , 2008; Johnston, 2001; Lévesque et Gaté, 2014; Mansour, 2012)	<input type="checkbox"/> Dictée traditionnelle de mots, de phrases ou de textes <input type="checkbox"/> Enseignement explicite avec modelage <input type="checkbox"/> Exercices dans un manuel <input type="checkbox"/> Prétest <input type="checkbox"/> Écriture d'une phrase ou d'une histoire avec les mots appris <input type="checkbox"/> Écriture des mots en ordre alphabétique <input type="checkbox"/> Écriture des mots à quelques reprises <input type="checkbox"/> Observation des particularités d'un mot <input type="checkbox"/> Retour sur des mots plus complexes	

	<input type="checkbox"/> Repérage et correction des erreurs dans un texte <input type="checkbox"/> Instructions sur la liste de mots à apprendre <input type="checkbox"/> Méthode visuosémantique	
<b>Différenciation pédagogique</b>		
<b>Différenciation des structures</b> (Daigle <i>et al.</i> , 2015; Daigle et Bastien, 2015; Graham <i>et al.</i> , 2008; Mansour, 2012)	<input type="checkbox"/> Variation dans les regroupements en enseignement et en correction <input type="checkbox"/> Intervention d'un orthopédagogue <input type="checkbox"/> Utilisation du tutorat <input type="checkbox"/> Conférence pour les parents <input type="checkbox"/> Augmentation du temps de passation ou de préparation des évaluations	
<b>Différenciation des contenus</b> (Daigle <i>et al.</i> , 2015; Graham <i>et al.</i> , 2008; Johnston, 2001; McNeill et Kirk, 2014)	<input type="checkbox"/> Utilisation de listes de mots différenciés <input type="checkbox"/> Enseignement favorisant le développement de la conscience phonologique <input type="checkbox"/> Présentation de notions orthographiques et de repères mnémotechniques différents	
<b>Différenciation des processus</b> (Daigle et Bastien, 2015; Graham <i>et al.</i> , 2008)	<input type="checkbox"/> Mini leçon <input type="checkbox"/> Emploi d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire et d'un correcteur informatisé <input type="checkbox"/> Utilisation de supports variés	
<b>Différenciation des productions</b> (Lévesque et Gaté, 2014)	<input type="checkbox"/> Épellation des mots <input type="checkbox"/> Utilisation d'un dictionnaire et d'un logiciel prédicteur de mots. <input type="checkbox"/> Support d'écriture	

	<input type="checkbox"/> Réalisation de plusieurs minitests <input type="checkbox"/> Structure des évaluations	
--	---	--

## ANNEXE B

### SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE AVANT L'OBSERVATION

Questions générales
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Depuis combien d'années enseignez-vous?</li><li>2. Quelle formation avez-vous suivie?</li><li>3. Quel est le portrait de votre classe en ce qui a trait à l'orthographe lexicale?</li></ol>
Pratiques en orthographe lexicale
<ol style="list-style-type: none"><li>4. Quelles sont les connaissances en orthographe lexicale que vous enseignez à vos élèves?</li><li>5. Quelles pratiques faites-vous en classe lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale? Selon vous, pourquoi sont-elles efficaces?</li><li>6. Quelles stratégies en orthographe lexicale enseignez-vous à vos élèves?</li><li>7. Quelles activités les élèves réalisent-ils en orthographe lexicale?</li></ol>
Différenciation en orthographe lexicale
<ol style="list-style-type: none"><li>8. Quelle différenciation pédagogique faites-vous en orthographe lexicale?</li></ol>

## ANNEXE C

### SCHÉMA D'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION SIMPLE

Objectifs de recherche :

- 1- Décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes
- 2- Analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives lors de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

Dans l'entrevue d'autoconfrontation, deux démarches de questionnement sont utilisées : une lorsque le chercheur arrêtera le visionnement pour questionner le participant et une lorsque le participant arrêtera lui-même l'enregistrement pour ajouter certains éléments. Dans la première démarche, le chercheur arrêtera le visionnement à la suite de chacune des étapes de l'enseignement (mise en situation, retour sur les connaissances antérieures, enseignement, intégration des connaissances). Lorsqu'une étape dure plus de 15 minutes, un arrêt est fait chaque 10 minutes afin que le participant ne soit pas en surcharge cognitive.

Dans la première démarche, le chercheur questionne le participant sur les pensées dont ils avaient eu l'expérience au cours de la situation originale lorsque le visionnement arrive à une série de points critiques présélectionnés. Les questions ci-dessous sont un canevas de base. D'autres questions plus spécifiques pourront s'ajouter au besoin avec les questions suivantes :

1. Quel était votre objectif durant ce segment?
2. Que faisiez-vous pendant ce segment et pourquoi?
3. Avez-vous pensé à des actions ou à des stratégies alternatives à ce moment? Vous est-il passé autre chose à l'esprit, à ce moment-là, mais que vous avez décidé de ne pas faire? Qu'est-ce que c'était? Pourquoi ne l'avez-vous pas fait?
4. Est-ce que vous aviez des objectifs particuliers en tête, à ce moment de l'enregistrement? Si oui, lesquels? Est-ce que ces objectifs ont changé en cours de route?
5. Comment avez-vous différencié votre enseignement durant l'activité?
6. Est-ce que certains défis/difficultés/facilités des élèves vous ont amené à agir différemment de ce que vous aviez planifié? Pourquoi?

Dans la démarche 2, quand le participant arrête la vidéo

1. Qu'avez-vous remarqué qui vous fait vous arrêter et réfléchir ou réagir?

ANNEXE D

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

Légende :

PER = Pratique éprouvée par la recherche

E = Entrevue

AC = Autoconfrontation

O = Observation

Outils de collecte de données		Concepts touchés		Auteurs
E	O	AC		
<b>Orthographe lexicale</b>				
<b>Connaissances en OL</b>				
E4 : Quelles sont les connaissances en	O1 : Objet enseigné	AC1 : Quel était votre objectif durant ce	Conscience phonologique	(Daigle <i>et al.</i> , 2015; Lévesque et Gaté, 2014; Morin et Montésinos-Gelet, 2007)
			Phonologie	(Amtmann <i>et al.</i> , 2008; Catach, 2012; Daigle <i>et al.</i> , 2015; Daigle et Bastien, 2015; Lévesque et

orthographe lexicale que vous enseignez à vos élèves?	segment?		Gaté, 2014)
		Syllabe orale et écrite	(Daigle et al., 2015)
	AC4 : Est-ce que vous aviez des objectifs particuliers en tête, à ce moment de l'enregistrement? Si oui, lesquels?	Conscience morphologique à l'oral (ex. : famille morphologique)	(Chapleau, 2013; Daigle et al., 2015; Daigle et Bastien, 2015; Gonnerman et al., 2014; Lévesque et Gaté, 2014)
	Est-ce que ces objectifs ont changé en cours de route?	Structure morphologique des mots à l'écrit (ex. : préfixe, suffixe et base)	(Chapleau, 2013; Daigle et al., 2015; Devonshire et al., 2013; Gonnerman et al., 2014)
		Morphogrammes lexicaux (ex. : lettre muette)	(Catach, 2012; Chapleau, 2013; Daigle et al., 2013; Daigle et Bastien, 2015; Devonshire et al., 2013; Gonnerman et al., 2014; Lévesque et Gaté, 2014)
		Propriétés visuelles des mots	(Adoniu, 2014; Bosse, 2013; Catach, 2012; Chaves et al., 2010; Daigle et al., 2015; Daigle et Bastien, 2015)
		Connaissances étymologiques	(Catach, 2012; Devonshire et al., 2013)
		Connaissances lexicographiques	(Daigle et al., 2015; Tremblay, 2009)
		Vocabulaire	(Gonnerman et al., 2014)
	<b>Pratiques effectives</b>		
<b>Pratiques en orthographe lexicale</b>			
E5 : Quelles pratiques faites-vous	AC2 : Que faisiez-vous pendant ce	Apprentissage de l'orthographe lexicale de manière implicite lors de la lecture.	(Daigle et al., 2015; Mansour, 2012)
		Enseignement de l'orthographe lexicale de	(Daigle et al., 2015; Devonshire et al.,

en classe lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale? Selon vous, pourquoi sont-elles efficaces?		segment et pourquoi?	manière explicite.	2013; Gonnerman et al., 2014; Johnston, 2001; Mansour, 2012)
	O3 : Types d'enseignement	AC3 : Avez-vous pensé à des actions	Enseignement de l'orthographe lexicale de manière décontextualisée.	(Adoniou, 2014; L Allal et al., 1999; Daigle et al., 2015)
	O4 : Dictées innovantes	ou à des stratégies alternatives à ce moment?	Enseignement de l'orthographe lexicale de manière contextualisée. (PER)	(Adoniou, 2014; L Allal et al., 1999; Daigle et al., 2015)
		Vous est-il passé autre chose à l'esprit, à ce moment-là,	Enseignement à l'aide des orthographe approchées. (PER)	(Daigle et al., 2015; Graham et al., 2008; Johnston, 2001; I Montésinos-Gelet et Besse, 2003; Morin et Montésinos-Gelet, 2007)
		mais que vous avez décidé de ne pas faire? Qu'est-ce que c'était?	Enseignement à l'aide des ateliers de négociation graphique. (PER)	(Daigle et al., 2015; Haas, 2002)
	O5 : Pratiques en OL		Enseignement à l'aide de la Phrase dictée du jour.	(Daigle et al., 2015)
			Enseignement à l'aide de la dictée 0 fautive. (PER)	(Daigle et al., 2015; Nadeau et Fisher, 2006)
			Enseignement à l'aide de l'enseignement explicite avec modelage. (PER)	(Cogis, 2005; Daigle et al., 2015; Mansour, 2012)
			Enseignement avec la dictée traditionnelle de mots, de phrases ou de textes.	(L Allal et al., 1999; Daigle et Bastien, 2015)
			Utilisation d'un matériel pédagogique publié.	(Fresch, 2003; Johnston, 2001; McNeill et Kirk, 2014)

		Pourquoi vous ne l'avez pas fait?	Présentation de moyens concrets aux parents pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison. (PER)	(Jean et al., 2013; Lévesque et Gaté, 2014; Mansour, 2012)
E6 : Quelles stratégies en orthographe lexicale enseignez-vous à vos élèves? E7 : Quelles activités les élèves réalisent-ils en orthographe lexicale?	O5 : Pratiques en OL	AC6 : Est-ce que certains défis / difficultés / facilités des élèves vous ont amené à agir différemment de ce que vous aviez planifié? Pourquoi?	Réalisation d'exercices dans un manuel. Utilisation des prétests. Utilisation des mots pour écrire une phrase ou une histoire. Écriture des mots en ordre alphabétique. Écriture des mots à quelques reprises. Association d'un mot à sa définition. Observation les particularités des mots à apprendre. Retour durant la semaine sur les mots plus difficiles. Invitation aux élèves à trouver et à corriger leurs erreurs dans un texte. Instructions sur la liste de mots à apprendre. Méthode visuosémantique	(L Allal et al., 1999; Johnston, 2001) (Fresch, 2003, 2007; Johnston, 2001) (Johnston, 2001; Lévesque et Gaté, 2014; Mansour, 2012) (Fresch, 2003, 2007; Johnston, 2001) (Johnston, 2001) (Fresch, 2003, 2007; Graham et al., 2008; Johnston, 2001; Lévesque et Gaté, 2014) (Mansour, 2012) (Lévesque et Gaté, 2014) (Lévesque et Gaté, 2014) (Fresch, 2003, 2007)
				(Stanké, 2016)

<b>Différenciation pédagogique</b>			
<b>Différenciation des structures</b>			
(Gravel et Trépanier, 2010; Janney et Snell, 2006; Paré, 2011; Perraudau, 1997; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004; Trépanier, 2005)			
E8 : Quelle différenciation pédagogique faites-vous en orthographe lexicale?	O6 : Différencier les structures	AC5 : Comment avez-vous différencié votre enseignement durant l'activité?	Enseignement de l'orthographe lexicale en grand groupe, en petits groupes, en dyades et individuellement. Utilisation du tutorat. Intervention d'un orthopédagogue Conférence pour les parents Augmentation du temps de passation ou de préparation des évaluations
			(Daigle et al., 2015; Daigle et Bastien, 2015; Graham et al., 2008; Mansour, 2012)
			(Daigle et al., 2015; Daigle et Bastien, 2015; Graham et al., 2008)
			(Chapleau, 2013)
			(Graham et al., 2008)
			(Daigle et al., 2015; Graham et al., 2008; Johnston, 2001)
<b>Différenciation des productions en OL</b>			
(Janney et Snell, 2006; Michael et Trezek, 2006; Paré, 2011; Wehmeyer, 2006)			
E8	O9 : Différencier les productions	AC5	Épellation des mots au lieu d'écriture
			Utilisation d'un ordinateur et d'un logiciel prédictif de mots.
			Faire plusieurs minitests
			Structure des évaluations
			(Lévesque et Gaté, 2014)
			(Daigle et al., 2015; Graham et al., 2008; Johnston, 2001)
			(Amtmann et al., 2008; Graham et al., 2008)
			(Daigle et al., 2015; Graham et al., 2008; Johnston, 2001)

<b>Différenciation du contenu en OL</b>		
(Janney et Snell, 2006; Lawrence-Brown, 2004; Meirieu, 2004; Michael et Trezek, 2006; Paré, 2011; Perraudeau, 1997; Tomlinson, 2004; Wehmeyer, 2006)		
E8	O7 : Différencier les contenus	AC5
		Utilisation de listes de mots différenciés
		Différenciation des notions enseignées.
		Différenciation des repères mnémotechniques enseignés.
<b>Différenciation des processus d'apprentissage en OL</b>		
(Janney et Snell, 2006; Jobin, 2007; Lawrence-Brown, 2004; Meirieu, 2004; Perraudeau, 1997; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004; Wehmeyer, 2006)		
E8	O8 : Différencier les processus	AC5
		Mini leçon
		Utilisation de supports variés
		Emploi d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire ou d'un correcteur informatisé

## ANNEXE E

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Case postale 1250, succursale HULL  
Gatineau (Québec) J8X 3X7  
www.uqo.ca

Notre référence: 2660

#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

**Projet:** Pratiques différenciées en orthographe lexicale: description des pratiques effectives et analyse du discours d'enseignants québécois du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes.

**Soumis par:** Myriam Villeneuve-Lapointe  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais

**Financement:** Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC)

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: 19 juin 2018

Le président du Comité d'éthique de la recherche  
André Durivage

Date d'émission: 19 juin 2017

## ANNEXE F

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS



#### **Formulaire de consentement à l'intention des enseignants**

*Pratiques différenciées en orthographe lexicale : description des pratiques effectives et analyse du discours d'enseignants québécois du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes*

**Myriam Villeneuve-Lapointe – Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais**

myriam.villeneuve-lapointe@uqo.ca ou 450-530-0942

**Directeur : André C. Moreau, professeur agrégé, Université du Québec en Outaouais**

andré.moreau@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4454

**Codirectrice : Sylvie Blain, professeure, Université de Moncton**

sylvie.blain@umoncton.ca ou 560-858-4895

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les pratiques effectives en orthographe lexicale d'enseignantes du deuxième cycle du primaire et celles de différenciation pédagogique qui y sont associées. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes.
2. Analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- prendre part à une entrevue individuelle. Cette entrevue aura lieu à l'école où vous travaillez, durera environ 30 minutes et sera enregistrée par un support vidéo;

- animer deux séances d'enseignement de l'orthographe lexicale qui seront filmées par la chercheuse;
- remettre les documents pédagogiques utilisés lors des périodes d'enseignement de l'orthographe lexicale filmées;
- prendre part à une entrevue d'autoconfrontation simple à la suite de chacune des séances d'observation. Ces entrevues consistent à commenter sa séance d'enseignement filmée en regardant la vidéo de son action. Ces entrevues seront également enregistrées par un support vidéo.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais<sup>9</sup>. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en remplaçant votre nom par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans une thèse et dans des articles scientifiques ou professionnels.

Les données recueillies seront conservées sous clé *dans le bureau du domicile de la doctorante* pendant une période de 5 ans et les seules personnes qui y auront accès sont la doctorante ainsi que son directeur et sa codirectrice. Les données permettant l'identification des participants seront détruites dès la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et l'étudiante-chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques effectives en orthographe lexicale et

---

<sup>9</sup> Notamment à des fins de contrôle et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

celles de différenciation pédagogique qui y sont associées est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Myriam Villeneuve-Lapointe (myriam.villeneuve-lapointe@uqo.ca ou 450-530-0942). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 1-800-567-1283, poste 3970.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, les données vous concernant seront immédiatement détruites. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom de la doctorante : \_\_\_\_\_

Signature de la doctorante : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## ANNEXE G

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS



#### **Formulaire de consentement à l'intention des parents**

*Pratiques différenciées en orthographe lexicale : description des pratiques effectives et analyse du discours d'enseignants québécois du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes*

**Myriam Villeneuve-Lapointe – Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais**

myriam.villeneuve-lapointe@uqo.ca ou 450-530-0942

**Directeur : André C. Moreau, professeur agrégé, Université du Québec en Outaouais**  
andré.moreau@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4454

**Codirectrice : Sylvie Blain, professeure, Université de Moncton**  
sylvie.blain@umoncton.ca ou 560-858-4895

Nous sollicitons par la présente la participation de votre enfant à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les pratiques effectives en orthographe lexicale d'enseignant du deuxième cycle du primaire et celles de différenciation pédagogique qui y sont associées. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes.
2. Analyser les liens entre le discours de ces enseignantes et leurs pratiques effectives de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à :

- participer à deux séances d'enseignement de l'orthographe lexicale réalisées par l'enseignant de votre enfant qui seront filmées par la chercheuse.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. Sa confidentialité sera assurée en remplaçant son nom par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans une thèse et dans des articles scientifiques ou professionnels.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la doctorante pendant une période de 5 ans et les seules personnes qui y auront accès sont la doctorante ainsi que son directeur et sa codirectrice. Les données permettant l'identification des participants seront détruites dès la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation de votre enfant à cette étude se fait sur une base volontaire. Il est entièrement libre de participer ou non, et de se retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à sa participation sont minimaux et l'étudiante-chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est l'enregistrement vidéo de deux séances d'enseignement de l'orthographe lexicale. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques effectives en orthographe lexicale et celles de différenciation pédagogique qui y sont associées est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Myriam Villeneuve-Lapointe ([myriam.villeneuve-lapointe@uqo.ca](mailto:myriam.villeneuve-lapointe@uqo.ca) ou 450-530-0942). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 1-800-567-1283, poste 3970.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et indique que vous acceptez qu'il y

participe. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de retirer en tout temps votre enfant de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, les données le concernant seront immédiatement détruites. La participation de votre enfant devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant la participation de mon enfant à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement qu'il y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Nom du parent : \_\_\_\_\_

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom de la doctorante : \_\_\_\_\_

Signature de la doctorante : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## ANNEXE H

### GRILLE D'ANALYSE

<b>Codes</b>	<b>Explication</b>
<i>Connaissances en OL</i>	
Conn-CP	Conscience phonologique
Conn-Phono	Connaissances phonologiques
Conn-syl-oral-écrite	Connaissances sur les syllabes orales et écrites
Conn-CM-oral	Conscience morphologique à l'oral (ex. : famille de mots)
Conn-struc-morph	Structure morphologique des mots à l'écrit (ex. : préfixe, suffixe et base)
Conn-morpho-lex	Morphogrammes lexicaux (ex. : lettre muette)
Conn-prop-vis	Propriétés visuelles des mots
Conn-éthy	Connaissances étymologiques
Conn-lexico	Connaissances lexicographiques
Conn-voc	Vocabulaire
<i>Pratiques effectives</i>	
App-impl	Apprentissage de l'orthographe lexicale de manière implicite lors de la lecture
App-expl	Enseignement de l'orthographe lexicale de manière explicite
Ens-cont	Enseignement de l'orthographe lexicale de manière contextualisée
Ens-décont	Enseignement de l'orthographe lexicale de manière décontextualisée
OA	Enseignement à l'aide des orthographe approchées
ANG	Enseignement à l'aide des ateliers de négociation graphique
P-dictée-jour	Enseignement à l'aide de la Phrase dictée du jour
Dictée-0	Enseignement à l'aide de la dictée 0 faute
Dictée-trad	Utilisation de la dictée traditionnelle de mots, de phrases ou

	de textes
Prés-parent	Présentation de moyens concrets aux parents pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison
Exer-manuel	Réalisation d'exercices dans un manuel
Prétest	Utilisation des prétests
Écrit-phrase	Utilisation des mots pour écrire une phrase ou une histoire
Ordre-alpha	Écriture des mots en ordre alphabétique
Écrit-reprise	Écriture des mots à quelques reprises
Ass-déf	Association d'un mot à sa définition
Obs-particularité	Observation des particularités des mots à apprendre
Rev-mot-diff	Retour durant la semaine sur les mots plus difficiles
Corr-erreur-texte	Invitation aux élèves à trouver et à corriger leurs erreurs dans un texte
Inst-liste-mots	Instructions sur la liste de mots à apprendre
Visuo	Méthode visuosémantique
<i>Différenciation pédagogique</i>	
Diff-struct-groupe	Enseignement de l'orthographe lexicale en grand groupe, en petits groupes, en dyades et individuellement.
Diff-struct-tutorat	Utilisation du tutorat
Diff-struct-ortho	Intervention d'un orthopédagogue
Diff-struct-conf-parent	Conférence pour les parents
Diff-struct-temps	Augmentation du temps de passation ou de préparation des évaluations
Diff-prod-epellation	Épellation des mots au lieu d'écriture
Diff-prod-ordi	Utilisation d'un ordinateur et d'un logiciel prédicteur de mots
Diff-prod-minitest	Faire plusieurs minitests
Diff-prod-choix-rép	Offrir des choix de réponse
Diff-prod-suppl-écrit	Utilisation de divers supports d'écriture
Diff-cont-liste	Utilisation de listes de mots différenciés
Diff-cont-notion	Différenciation des notions enseignées
Diff-cont-strat	Présentation de différentes stratégies
Diff-proc-aide-mémoire	Emploi d'un aide-mémoire orthographique, d'un dictionnaire ou d'un correcteur informatisé
Diff-proc-entrées	Variation des entrées utilisées lors de l'enseignement
Diff-proc-mini-leçon	Utilisation de mini-leçons
Diff-proc-prétest	Utilisation de prétests

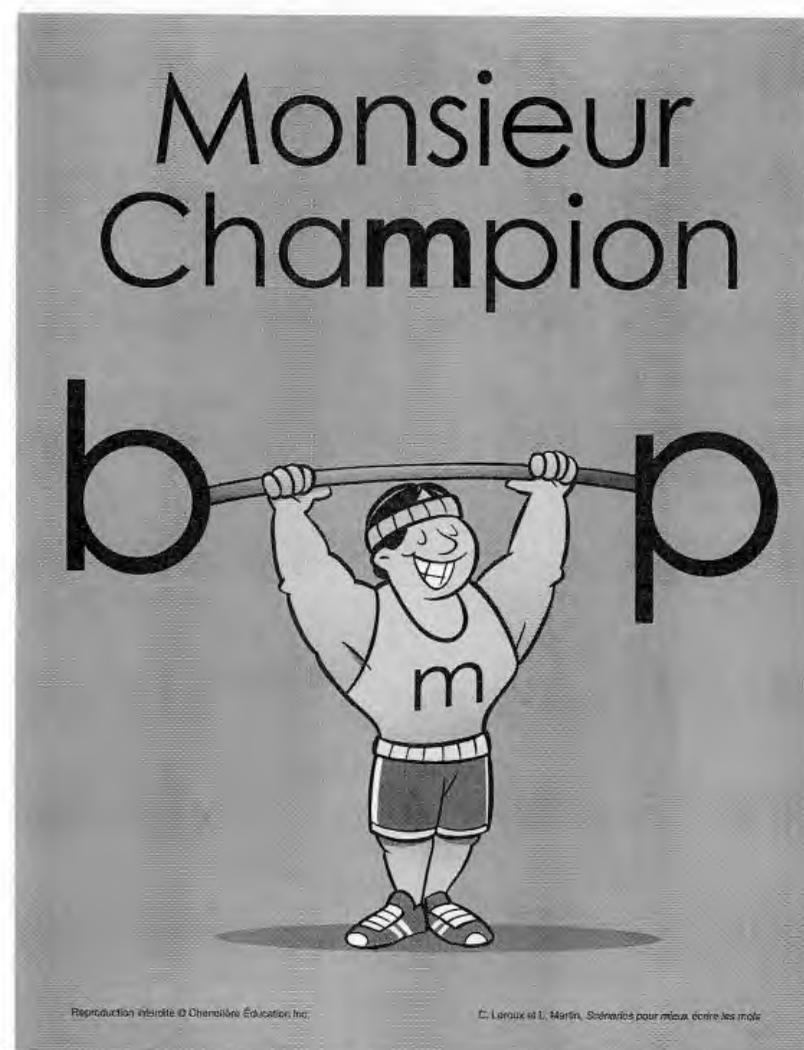
Diff-proc-jeu-OL	Utilisation de jeux d'orthographe
Diff-proc-jeu-ordi	Utilisation de jeux d'ordinateur
Diff-proc-cibler-erreurs	Cibler les erreurs des élèves

### Codes émergents

Conn-vocabulaire	Connaissance du vocabulaire
Classe-mot	Associer le mot à sa classe de mots

ANNEXE I

AFFICHE DE LA STRATÉGIE « M. CHAMPION » PRÉSENTÉE PAR  
L'ENSEIGNANTE P2



ANNEXE J

ACTIVITÉ « LES MINI-BOLIDES » PRÉSENTÉE PAR L'ENSEIGNANTE P2

**Fiche 2.1.3** **Règle 2.1 La lettre crochet**  
Activité principale: Les mini-bolides

La lettre crochet e

Consigne: Écris la lettre crochet à la fin de chacun des mots.

 gri_	 lai_	 froi_
 chau_	 droi_	 gran_
 chan_	 lai_	 gro_
 for_	 nui_	 paren_
 hau_	 amusan_	

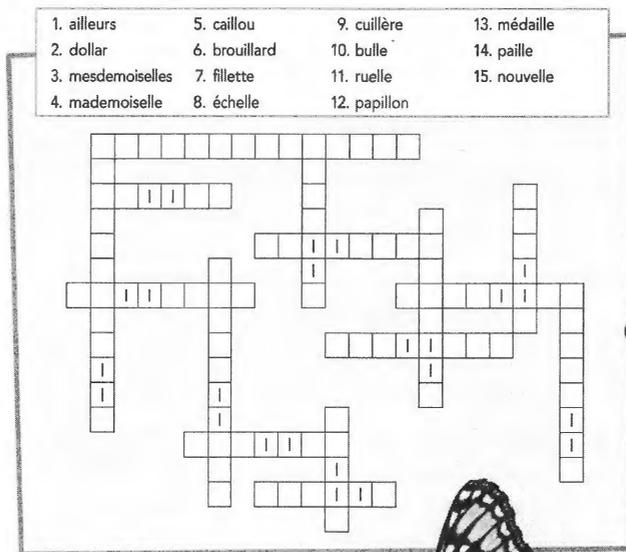
## ANNEXE K

### EXEMPLE DE MOTS CROISÉS DU MANUEL « RAFALE »

#### J'orthographe

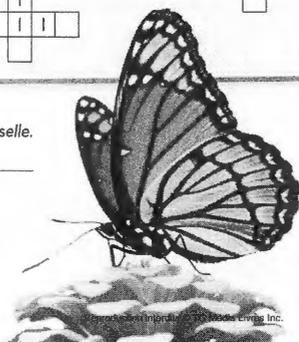
➤ Complète la grille à l'aide des mots de la semaine.  
Pour t'aider, raye les mots lorsque tu les places.

- |                   |               |              |              |
|-------------------|---------------|--------------|--------------|
| 1. ailleurs       | 5. caillou    | 9. cuillère  | 13. médaille |
| 2. dollar         | 6. brouillard | 10. bulle    | 14. paille   |
| 3. mesdemoiselles | 7. fillette   | 11. ruelle   | 15. nouvelle |
| 4. mademoiselle   | 8. échelle    | 12. papillon |              |



➤ Écris l'abréviation du mot *mademoiselle*.

\_\_\_\_\_



## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abbott, R. D., Fayol, M., Zorman, M., Casalis, S., Nagy, W. et Berninger, V. W. (2016). Relationships of French and English Morphophonemic Orthographies to Word Reading, Spelling, and Reading Comprehension During Early and Middle Childhood. *Canadian Journal of School Psychology, 31*(4), 305–321.
- Adoniou, M. (2014). What should teachers know about spelling? *Literacy, 48*(3), 144–154.
- Aguirre, A. A. et Rehfeldt, R. A. (2015). An Evaluation of Instruction in Visual Imagining on the Written Spelling Performance of Adolescents with Learning Disabilities. *Analysis of Verbal Behavior, 31*(1), 118–125.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *La production du langage* (p. 45–65). Paris, France : Hermès.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 181–203). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Saint-Paul, Suisse : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53–69.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85–93.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 9–26). Paris, France : Harmattan.
- Amtmann, D., Abbott, R. D. et Berninger, V. W. (2008). Identifying and Predicting Classes of Response to Explicit Phonological Spelling Instruction During Independent Composing. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 218–234.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherche Qualitative, Hors Série*(5), 26–37.
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 11–34). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Anthony, J. L. et Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Direction in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Bara, F. et Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres: une revue critique. *Psychologie Française*, 55(2), 129–144.

- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 63–90). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating Transcription and Text Generation in Working Memory during Composing: Automatic and Constructive Processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99–112.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Brooks, A., Begay, K., Curtin, G., ... Graham, S. (2000). Language-based Spelling Instruction: Teaching children to make multiple connections between spoken and written words. *Learning Disability Quarterly*, 23, 117–135.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficace favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée Sur l'apprentissage*, 3(1), 1–35.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bosse, M. (2013). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 222, 9–30.

- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littéracie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants en maternelle. *Éducation et francophonie*, XXXIV(2), 189-212.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans M. Bru et J.-J. Maurice (dir.), *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (p. 35–52). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97–110.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français: les voies actuelles de la recherche* (p. 219–234). Lévis, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149/150, 207–226.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: Des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63–73.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, 3(3), 29–48.
- Butyniec-Thomas, J. et Woloshyn, V. E. (1997). The effects of explicit-strategy and whole-language instruction on students' spelling ability. *Journal of Experimental Education*, 65(4), 293–302.
- Cajolet-Laganière, H. et Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Catach, N. (2012). *L'orthographe française*. Domont, France : Armand Colin.
- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Québec). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5780/>.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 35(3), 85–106.

- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I. et Gagnon, B. (2013). *Les orthographes approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Chavez, C. (2008). Conceptualizing from the inside: Advantages, complications and demands on insider positionality. *Qualitative Report*, 13(3), 474–494.
- Chaves, N., Bosse, M. et Largy, P. (2010). Le traitement visuel est-il impliqué dans l'acquisition de l'orthographe lexicale? *Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'enfant*, 108, 133–141.
- Chaves, N., Totereau, C. et Bosse, M. (2012). Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire ne suffit pas. *Approche Neuropsychologique Des Apprentissages Chez l'enfant*, 118, 271–279.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris, France : PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail - Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et La Santé*, 2(1), 1–7.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave Édition.

- Cohen, L., Marion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York, États-Unis : Routledge.
- Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (2013). *Flexibilité, adaptation et modification : guide de référence*. Saint-Georges, Québec : Service éducatif.
- Commission scolaire de Saint-Hyacinthe (2014). *Pratiques efficaces et interventions différenciées au primaire*. Saint-Hyacinthe, Québec : Services éducatifs.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de la langue française (CSFL) (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Courchesne, K., Daveluy, L., Haeck, L., Legault, C. et Prenoveau, G. (2014). *Vingt mille mots sous les mers*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : Rôles des procédures explicites*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.

- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 11–34). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, Suisse : De Boeck.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 27(1), 33–64.
- Devonshire, V., Morris, P. et Fluck, M. (2013). Spelling and Reading Development: The Effect of Teaching Children Multiple Levels of Representation in Their Orthography. *Learning and Instruction*, 25, 85–94.
- Dumont, E. et Gilbert, C. (n.d.). L'orthographe au quotidien, moi j'y tiens! Repéré à <https://deuxprofsunepassion.jimdo.com/orthographe-au-quotidien-2e-cycle/>.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 13(2), 159–176.

- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France : Dunod.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. Dans C. A. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (dir.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (p. 237–269). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1993). Becoming an alphabetic reader is no easy for emergent readers. *International journal of educational research*, 19(7), 607-616.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions Méthodologiques sur l'Autoconfrontation Croisée. *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123–154.
- Fayol, M. et Jaffré, J. P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143–170.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169–170, 1–15.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50(3), 391–402.
- Fédération autonome de l'enseignement (2012). *Révision du programme de français: 1<sup>er</sup> cycle primaire*. Québec, Québec : FAE.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fresch, M. J. (2003). A National Survey of Spelling Instruction: Investigating Teachers' Beliefs and Practice. *Journal of Literacy Research*, 32(3), 819–848.
- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: a national survey. *Reading Psychology*, 28, 301–330.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B. et Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities (English). *Exceptional Children*, 61(5), 440–458.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaétan Morin Éditeur.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture. Dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 163-188). Montréal, QC : Logiques.
- Gillig, J.-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris, France : Dunod.
- Gillig, J.-M. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3–17.

- Gombert, J. E. (2003). Implicit and Explicit Learning to Read : Implication as for Subtypes of Dyslexia. *Current Psychology Letters*, 1(10), 1–8.
- Gombert, J.E. et Colé, P. (2000). Activité métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L 'acquisition du langage : le développement au-delà de trois ans* (p. 117-150). Paris, France : Presse Universitaires de France.
- Gonnerman, L., Savage, R. et Deacon, S. H. (2014). *Exploiter les connaissances des enfants sur les relations entre les mots afin d'améliorer l'orthographe au Québec francophone : Étude expérimentale et d'intervention*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 235–247.
- Graham, S. (2006). Writing. Dans P. Alexandre et P. Winne (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 457–478). New York, New York : Routledge.
- Graham, S. et Harris, K. R. (2011). Writing Difficulties. Dans A. McGill-Franzen et R. L. Allington (dir.), *Handbook of Reading Disability Research* (p. 232–241). New York, New York : Routledge.
- Graham, S., Harris, K. R. et Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686.

- Graham, S., Harris, K. R. et Hebert, M. (2011). It Is More Than Just the Message: Presentation Effects in Scoring Writing. *Focus on Exceptional Children*, 44(4), 1–12.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching Spelling in the Primary Grades: A National Survey of Instructional Practices and Adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796–825.
- Graham, S. et Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743.
- Gravel, C. et Trépanier, N. (2010). Le coenseignement: comment l'appliquer? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257–274). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gray, A. et McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of learning disabilities*, 30(4), 325-333.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149–150(2), 163–183.

- Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique. Dans G. Haas (dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (p. 51–58). Dijon, France : CRDP de Bourgogne.
- Handy, M. J. (2009). *La différenciation de l'enseignement de l'orthographe lexicale par les entrées sensorielles les gestes mentaux et la métacognition stratégique, auprès des élèves de 3<sup>e</sup> année du primaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6486>.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hoefflin, G. et Franck, J. (2005). Development of Spelling Skills in Children with and without Learning Disabilities. *Educational Studies in Language et Literature*, 5(2), 175–192.
- Hohn, W.E. et Ehri, L.C. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 752-762.

- Hutcheon, G., Campbell, M. et Stewart, J. (2012). Spelling Instruction through Etymology – A Method of Developing Spelling Lists for Older Students. *Australian Journal of Educational et Developmental Psychology*, 12, 60–70.
- Jaffré, J. P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue Des Sciences de l'éducation*, 29(1), 37–49.
- Jaffré, J. P. et Fayol, M. (2016). Orthography and Literacy in French. Dans R. Malatesha Josh et P. G. Aaron (dir.), *Handbook of Orthography and Literacy* (p. 81–103). New York, New York : Routledge.
- Janney, R. E. et Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215–223.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/17461>.
- Johnston, F. R. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Reading Research and Instruction*, 40(2), 143–155.
- Johnson, E. et Karns, K. (2015). *Le modèle RAI appliqué en classe*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437–447.

- Kemper, M. J., Verhoeven, L. et Bosman, A. M. T. (2012). Implicit and explicit instruction of spelling rules. *Learning and Individual Differences*, 22, 639–649.
- Kirk, C. et Gillon, G. T. (2007). Longitudinal Effects of Phonological Awareness Intervention on Morphological Awareness in Children With Speech Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 342–353.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Collection Champs.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamontagne, J., Caron, J. et Brassard, G. (2014). *Rafale - 2e cycle du primaire*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies For Standards-Based Learning That Benefit The Whole Class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–63.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition). Montréal, Québec : Guérin.

- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris, France : Éditions du Scarabée.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 12(1), 9–29.
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 427–454). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Lévesque, J. Y. et Gaté, J. P. (2014). *Soutien parental et procédures des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale*. Rimouski, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Maddox, K. et Feng, J. (2013). *Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effect on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students*. Communication présentée au Georgia Educational Research Association Annual Conference, Savannah, Georgia. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545621.pdf>.

- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *L'orthographe: à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Québec). Repéré à <http://semaphore.uqar.ca/963/>.
- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline* (p. 79–112). Paris, France : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. et Merini, C. (2012). De la dynamique sociale des pratiques enseignantes. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 83-109). Paris, France : Harmattan.
- Marcel, J.-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135–170.
- Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves: influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78–97.
- Marshall, J. C. et Powers, J. M. (1969). Writing neatness, composition errors, and essay grades. *Journal of Educational Measurement*, 6(2), 97–101.
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches Qualitatives, Hors-Série*(2), 5–17.

- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 315–336). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire: l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation Et Francophonie*, 34(2), 127–149.
- Masselot, P. et Robert, A. (2012). Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 69–82). Paris, France : L'Harmattan.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. Dans L. Bickman et D. J. Rog (dir.), *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods* (p. 214–253). Thousand Oaks, Californie : SAGE Publication.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(1), 41–54.
- McNeill, B. et Kirk, C. (2014). Theoretical Beliefs and Instructional Practices Used for Teaching Spelling in Elementary Classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(3), 535–554.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2015a). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2015b). *Programme éducatif CAPS, version préliminaire. Compétences axées sur la participation sociale*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris, France : ESF.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011a). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011b). *Progression des apprentissages au primaire. Français langue d'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Québec). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6822/>.
- Michael, M. G. et Trezek, B. J. (2006). Universal Design and Multiple Literacies : Access Creating for Students and Ownership With Disabilities. *Theory Into Practice*, 45(4), 311–318.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles, Suisse : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2009). *Un enseignement qui fait toute la différence. Pratiques pédagogiques axées sur les élèves des niveaux intermédiaire et secondaire ayant des troubles d'apprentissage*. Régina, Saskatchewan : Gouvernement de la Saskatchewan.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745–769.
- Montésinos-Gelet, I. et Besse, J. M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 29(1), 159–170.

- Montésinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure, 1*, 43–59.
- Moreau, A. C., Dumais, C., Nolin, R., Villeneuve-Lapointe, M. et Stanké, B. (soumis). Enseigner l'orthographe lexicale et l'apprentissage sans erreur : expérience pilote d'un modèle d'enseignement en classe ordinaire du primaire par un enseignant expert. *Mélanges CRAPEL*.
- Moreau, A. C., Stanké, B., Pharand, J., Lafontaine, L. et Massie, C. (2015). Des pratiques innovantes en enseignement de la littératie au préscolaire et au premier cycle primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie: Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 13–34). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morin, M. F. (2009). *Synthèse des connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Morin, M. F. et Montésinos-Gelet, I. (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, 33*(3), 663–683.
- Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu : des documents et des communications. Formation permanente en sciences humaines (9<sup>e</sup> éd.)*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110–138.
- Murray, R., Shea, M., Shea, B. et Harlin, R. (2004). Issues in Education: Avoiding the One-Size-Fits-All Curriculum: Textsets, Inquiry, and Differentiating Instruction. *Childhood Education*, 81(1), 33–35.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal, Québec : Édition Gaëtan Morin.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 55–85.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux C@hiers de La Recherche En Éducation*, 13(2), 127–144.
- Nootens, P. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue Canadienne de l'éducation*, 35(2), 268–284.

- Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*, 53(1), 77–88.
- Pacton, S., Afonso, A., Nys, M., Noël, J., Treiman, R. et Peereman, R. (2018). Children benefit from morphological relatedness independently of orthographic relatedness when they learn to spell new words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 171, 71–83.
- Pacton, S. et Deacon, H. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, 339–359.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2002). Acquérir l'orthographe du français: apprentissages implicite et explicite. Dans A. Florin et J. Morais (dir.), *La maîtrise du langage* (p. 95–118). Rennes, France : Les Presses Universitaires Rennes.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2005). Children's Implicit Learning of Graphotactic and Morphological Regularities. *Child Development*, 76(2), 324–339.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. et Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: the case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology. General*, 130(3), 401–426.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133–151.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Suisse : De Boeck.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>.
- Pasa, L. et Morin, M. F. (2007). Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes. *LI Educational Studies in Language and Literature*, 7(3), 191–209.
- Pelletier, M. L. et Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 20(4), 757–771.
- Perraudau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris, France : Armand Colin.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1–31.

- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Puliatte, A. et Ehri, L. C. (2018). Do 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing*, 31(2), 239–266.
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. *Revue d'anthropologie Des Connaissances*, 4(2), 358–379.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. et Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239–253.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. J. et Royer, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 337–360). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123–148). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entretien semi-dirigé. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 337–364). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Schumm, J. S. (1999). *Adapting reading and math materials for inclusive classrooms. Volume 2: Kindergarten through grade five*. Reston, Washington : The Council for Exceptional Children.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267–298.
- Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire: la dictée. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 359-397). Montréal, QC: Les Éditions Logiques.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Suisse : Groupe De Boeck.
- Smets, P. (2010). *Écrire pour apprendre à écrire: pistes de réflexions et d'actions pour les 8/14 ans*. Bruxelles, Suisse : De Boeck.
- Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho): pour les lecteurs débutants et atypiques. *A.N.A.E*, 148, 247-256.

- St-Pierre, M.-C., Dubé, J.-F. et Croteau, M. (2013). Comment favoriser le développement des habiletés orthographiques auprès d'enfants en difficulté âgés de 7 à 8 ans? Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 57–80). Québec, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- St-Pierre, M.-C., Laferrière, T. et Hamel, C. (2014). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention*. Québec, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Stanké, B. (2016). La dyslexie-dysorthographe mnésique. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 145–174). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stanké, B., Ferlatte, M.-A. et Granger, S. (2016). Apprentissage avec erreurs et sans erreur de l'orthographe lexicale. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 76, 1–20.
- Talbot, L. (1997). *Regards sur les méthodes d'éducation cognitive, représentations et pratiques à l'école primaire* (Thèse de doctorat, Université Toulouse II Le Mirail, France). Repéré à <https://www.theses.fr/1997TOU20084>.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des Connaissances*, 4(2), 287–322.

- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue Des Sciences de l'Éducation*, 22(3), 467–502.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginie : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Québec : Chenelière McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A. (2005). Quality Curriculum and Instruction for Highly Able Students. *Theory Into Practice*, 44(2), 160–166.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119–145.
- Tomlinson, C. A. et Jarvis, J. M. (2014). Case Studies of Success : Supporting Academic Success for Students With High Potential From Ethnic Minority and Economically Disadvantaged Backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 191–219.
- Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3598>.

- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie de modèles de service* (2<sup>e</sup> édition). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles AMS.
- Troia, G. A. (2006). Phonological processing and its influence on literacy learning. Dans A. C. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dir.), *Handbook of Language et Literacy: Development and Disorders* (p. 271–301). New York, New York : Guilford Press.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125–152). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7–32). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Villeneuve-Lapointe, M., Beaulieu, J. et Vincent, F. (2018). Quelles pratiques différenciées pour l'enseignement de l'orthographe lexicale? Une recension des écrits. *Revue Canadienne de l'éducation*, 41(2), 194–219.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, 3, 243–272.

- Wehmeyer, M. L. (2006). Universal Design for Learning, Access to the General Education Curriculum and Students With Mild Mental Retardation. *Exceptionality*, 14(4), 225–235.
- Weiser, B. et Mathes, P. (2011). Using Encoding Instruction to Improve the Reading and Spelling Performances of Elementary Students at Risk for Literacy Difficulties: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 81(2), 170–200.
- Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Zorman, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement de ses capacités phonologiques en grande section maternelle. *Rééducation Orthophonique*, 197, 139-157