



Université du Québec  
à Rimouski

**L'UTILISATION DES COMPTINES DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE  
CHEZ DES ÉLÈVES DE PREMIÈRE ANNÉE DU PRIMAIRE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en Éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **MARIE-LOU BRIÈRE-BERTHELOT**

**Décembre 2015**



**Composition du jury :**

**Rakia Laroui, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**  
**Jean-Yves Lévesque, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski**  
**Jessy Marin, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**  
**Chantal Ouellet, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal**

Dépôt initial le 23 décembre 2015

Dépôt final le [date mois année]



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou 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 rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski 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 Rimouski 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.



Ce mémoire est dédié à tous ceux qui croient encore que l'enseignement est un métier formidable et que la réussite des élèves est possible !



## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, il est important pour moi de remercier mon directeur monsieur Jean-Yves Lévesque ainsi que ma codirectrice madame Jessy Marin. Votre confiance en moi, vos conseils précieux ainsi que votre expertise si généreusement partagée m'ont permis de mener à terme ce projet. Vous avez été des piliers indispensables à ma réussite. Merci infiniment !

Merci à mes parents, Jean-Marie et Ghislaine, d'avoir été à mes côtés pendant ce long processus qu'est la rédaction d'un mémoire. Vous m'avez soutenue, encouragée et toujours poussée à aller au bout de mes ambitions. Grâce à vous, je suis aujourd'hui une personne fonceuse, ambitieuse et confiante. Mille mercis !

Merci à Kevin, mon frère, d'avoir été présent pendant tout mon cheminement. Tes encouragements et tes blagues m'ont permis de réaliser ce mémoire avec plus de légèreté. Tu n'as pas toujours conscience de tout ce que tu peux réaliser, mais tu n'as jamais douté de ce que je pouvais entreprendre. Maintenant, c'est à mon tour de t'amener à poursuivre tes projets les plus fous !

Un remerciement tout spécial à mes ami(e)s, qui ont toujours cru en moi et en ma capacité de mener ce mémoire à terme. Marie-Pier, Christina, Geneviève, Jean-Daniel, Serge, Mireille et Abbygail: merci d'être restés près de moi et de m'avoir si souvent épaulée lors de mes nombreuses crises existentielles. Votre écoute sans limites m'a permis de garder les pieds sur terre et de continuer à foncer. Merci !



## RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de connaître l'impact que peut avoir l'utilisation de comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale sur le rendement d'élèves de première année du primaire. C'est suite à la réalisation d'un prétest, effectué dans deux classes de première année du primaire de la région de la Gaspésie (un groupe expérimental et un groupe témoin), qu'un protocole de recherche a été appliqué sur une période de 12 semaines dans l'une de ces deux classes. Les élèves de celle-ci étaient amenés à apprendre l'orthographe lexicale de certains mots irréguliers du français à l'aide d'un dispositif d'enseignement basé sur des comptines. La réalisation d'un post-test auprès des élèves des deux classes de première année sélectionnées a suivi les semaines d'expérimentation. Ces tests ont permis de répondre aux deux objectifs de recherche : vérifier le progrès des élèves du groupe expérimental (N=18) ayant bénéficié de l'enseignement de l'orthographe lexicale de mots spécifiques avec l'utilisation de six comptines et comparer ce progrès avec celui des élèves du groupe ayant profité d'un enseignement de l'orthographe lexicale sans comptine (N=17).

Une analyse des données de nature quantitative a permis d'obtenir des résultats forts intéressants. Tout d'abord, une progression significative a été observée quant au rendement en orthographe lexicale des mots présentés au prétest et au post-test chez les élèves du groupe expérimental, et ce, pour tous les éléments analysés. Également, des différences de progrès statistiquement significatives ont été remarquées entre le groupe expérimental et le groupe témoin quant à certains aspects de l'analyse. Il est donc fort probable qu'un dispositif d'enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines puisse avoir un impact sur le progrès d'élèves de première année du primaire.

Cette recherche apporte certaines précisions supplémentaires aux chercheurs et praticiens concernant l'apport de la musique, plus précisément des comptines, dans les apprentissages scolaires. La présente étude permet également aux enseignants<sup>1</sup> actuels ainsi qu'aux futurs enseignants d'avoir accès à une nouvelle stratégie d'enseignement de l'orthographe lexicale qui se veut originale et intéressante pour les élèves.

Mots clés: Orthographe lexicale, comptines, première année du primaire, français écrit, musique

---

<sup>1</sup> L'utilisation du mot « enseignant » comprend à la fois les mots enseignant et enseignante.



## ABSTRACT

The purpose of this research was to know the impact of using nursery rhymes during teaching lexical spelling in first grade of elementary school. A pretest was done with two first grade classes from two different schools of the Gaspé Peninsula: an experimental group and a control group. A research protocol was then applied during 12 weeks in one of the two classes. The students of this class were brought to learn lexical spelling of some French irregular words by using a teaching device based on nursery rhymes. A post-test was done with all the children of the two selected classes after the experimentation weeks. These tests were used to answer the two research goals: to verify the progress of the experimental class students (N=18) who had learned lexical spelling using six nursery rhymes and to compare their progress with the control group students (N=17), who learned lexical spelling without nursery rhymes.

An analysis of quantitative data produced very interesting results. First, a significant progress was observed about the efficiency in lexical spelling of pretest and post-test's words among the experimental group, and for all parts of the analysis. Also, a statistically significant difference of progress was noted between the experimental group and the control group about specific aspects of the analysis. It is quite possible that a teaching device based on nursery rhymes might have an impact on the first grade student's progress.

This research will bring additional precisions to researchers and practitioners concerning the contribution of music, more specifically nursery rhymes, in school learning. This study may also help current and future teachers to have access to a new strategy to teach lexical spelling in an original and interesting way for the students.

*Keywords:* Lexical spelling, nursery rhymes, first grade, French writing, Music



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xviii
LISTE DES FIGURES.....	xx
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 RENDEMENT DES ELEVES EN ECRITURE.....	5
1.2 CONSEQUENCES DES DIFFICULTES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	7
1.3 ORIENTATIONS DU MELS EN CE QUI CONCERNE LE FRANÇAIS ECRIT.....	9
1.3.1 Programme de formation de l'École québécoise.....	9
1.3.2 Plan d'action du MELS, table de pilotage et progression des apprentissage.....	10
1.4 DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT LE DEVELOPPEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	12
1.5 EFFETS DE L'UTILISATION DE LA MUSIQUE DANS DIVERS APPRENTISSAGES.....	13
1.6 PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE.....	18
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	21
2.1 ORTHOGRAPHE.....	21
2.1.1 Acte d'écrire.....	21

2.1.2	Orthographe lexicale .....	24
2.1.3	Scripteur débutant.....	28
2.1.4	Place de l'orthographe lexicale dans le curriculum.....	30
2.2	LA MUSIQUE ET SON RAPPORT AVEC L'ECRIT .....	31
2.2.1	Les comptines.....	32
2.2.2	Liens entre les comptines et la langue.....	33
2.3	OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	35
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....		37
3.1	APPROCHE METHODOLOGIQUE .....	37
3.2	CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON .....	38
3.3	PROTOCOLE DE RECHERCHE .....	39
3.3.1	Déroulement de l'expérimentation.....	39
3.3.2	L'évaluation du rendement des élèves .....	46
3.3.3	Correction des épreuves .....	48
3.4	TRAITEMENT STATISTIQUE DES DONNEES.....	51
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION .....		53
4.1	RESULTATS RELATIFS A L'EFFICACITE DE L'UTILISATION DES COMPTINES CHEZ LES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL .....	54
4.1.1	Orthographe des phonogrammes enseignés en classe.....	54
4.1.2	Orthographe de tous les phonogrammes des mots .....	55
4.1.3	Orthographe des mots dans leur globalité .....	57
4.2	RESULTATS RELATIFS A LA COMPARAISON DU PROGRES DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN ET DU GROUPE EXPERIMENTAL .....	58
4.2.1	Orthographe des phonogrammes enseignés en classe.....	59
4.2.2	Orthographe de tous les phonogrammes des mots .....	60
4.2.3	Orthographe des mots dans leur globalité .....	62
4.3	DISCUSSION DES RESULTATS .....	64
CONCLUSION GÉNÉRALE .....		71

ANNEXE I .....	75
ANNEXE II .....	77
ANNEXE III .....	79
ANNEXE IV .....	81
ANNEXE V .....	83
ANNEXE VI.....	87
BIBLIOGRAPHIE.....	89

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Fréquence des structures syllabiques .....	27
Tableau 2: Mots du prétest et du post-test.....	47
Tableau 3: Phonogrammes enseignés en classe et évalués dans chacun des mots .....	50
Tableau 4: Mots du test divisés en phonogrammes.....	51
Tableau 5: Résultats des élèves du groupe expérimental quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe .....	55
Tableau 6: Résultats des élèves du groupe expérimental quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots.....	57
Tableau 7: Résultats des élèves du groupe expérimental quant à l'orthographe des mots dans leur globalité.....	58
Tableau 8: Progrès moyen des élèves quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe .....	60
Tableau 9: Progrès moyen des élèves quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots .....	62
Tableau 10: Progrès moyen des élèves quant à l'orthographe des mots dans leur globalité.....	64



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1: Processus d'écriture (Tirée du MELS, 2007, p.5) .....	23
Figure 2: Comptine portant sur l'orthographe des phonogrammes associés au phonème [o] en fin de mot .....	42
Figure 3: Éléments analysés suite au prétest et au post-test.....	49



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEESR</b>	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche





## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'écriture de notre langue, le français, est un volet important de l'apprentissage scolaire au niveau primaire. L'apprentissage de la langue permet à l'élève de bien communiquer, de s'exprimer, de faire part de ses sentiments, d'exercer son jugement critique, mais également de s'ouvrir sur le monde et de s'en servir pour de nombreux autres apprentissages. Le français, plus particulièrement l'écriture, est donc une compétence que l'élève doit acquérir, mais aussi maîtriser pour pouvoir réussir dans les autres matières. La maîtrise de cette compétence a une incidence sur tout son cheminement scolaire (MEQ, 2001). Il est donc important de miser sur une formation solide dès le début de la scolarisation, car un développement déficient de la compétence à écrire peut mener à l'échec scolaire (Lebrun, 2007). À plus long terme, soit à l'âge adulte, une faible compétence en écriture peut même nuire à l'obtention d'un emploi.

Dans le cadre du stage « Prise en charge de la classe » du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université du Québec à Rimouski réalisé en première année du primaire, nous avons pu remarquer que l'apprentissage de l'écriture est laborieux. L'élève doit par exemple apprendre à utiliser certains signes de ponctuation, à mettre les marques du genre et du nombre et à orthographier correctement plusieurs mots courants. L'apprentissage de l'orthographe lexicale chez l'enfant est très important. Plus les connaissances orthographiques lexicales sont automatisées, plus l'enfant est en mesure de libérer ses ressources attentionnelles en processus de production ou d'écriture dictée afin de les utiliser pour d'autres opérations cognitives nécessaires.

Au cours de ce stage, une expérience a été réalisée, soit celle de fusionner le français et la musique pour effectuer une activité d'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'aide des élèves a été sollicitée pour créer une comptine portant sur un objet d'apprentissage en français. Cette expérience a permis de constater qu'en plus de susciter un intérêt plus grand

chez les enfants, ces derniers ont gardé plus longtemps l'objet d'apprentissage en mémoire. Les retombées positives de cette activité ont généré un intérêt pour aller de l'avant dans une recherche qui allierait l'utilisation de la musique, plus particulièrement de comptines, et l'enseignement de l'orthographe lexicale chez l'enfant de première année du premier cycle du primaire.

Tout d'abord, le premier chapitre de ce mémoire traite de la problématique dans laquelle la recherche s'inscrit. Il est question des différentes difficultés éprouvées en écriture, plus précisément en orthographe lexicale, chez les élèves du primaire, mais également des dispositifs d'enseignement existants en vue d'améliorer leur rendement par rapport à cet aspect du français écrit. On retrouve également, dans ce chapitre, une section qui traite de l'orientation du MELS en ce qui concerne le français écrit, mais aussi du rapport entre la musique et divers aspects de l'apprentissage des élèves du primaire. Finalement, à la suite d'une synthèse de la recension des écrits, le problème de recherche est exposé ainsi que la question de recherche qui s'y rattache.

Le second chapitre présente les différents concepts rattachés à cette étude. L'orthographe étant au cœur de la présente recherche, diverses notions en lien avec ce sujet sont développées : l'acte d'écrire, la place de l'orthographe dans le curriculum, le scripteur débutant et la place de l'orthographe lexicale dans le curriculum. Comme la musique représente également une partie importante de cette étude, les liens possibles entre cet art et l'écrit y sont traités. De plus, ce qui est entendu par le terme comptine est balisé et ses liens avec la langue et son apprentissage sont précisés. Ce chapitre se termine avec la présentation des objectifs et des hypothèses de la recherche.

On retrouve, dans le troisième chapitre, la méthodologie utilisée pour réaliser cette étude. On y précise le type de recherche, la méthode employée pour constituer les groupes participants à la recherche et le protocole suivi lors des différentes étapes de l'expérimentation. Ce chapitre expose également la procédure de correction des épreuves ainsi que les éléments relatifs à l'analyse des données obtenues.

Le quatrième chapitre est celui de la présentation des résultats. Cette section dévoile, en premier lieu, les résultats concernant la progression des participants du groupe expérimental quant à l'orthographe lexicale. Par la suite, les résultats obtenus par ce groupe sont comparés à ceux du groupe témoin. Chacune des sections présente les résultats selon les différents aspects évalués durant l'expérimentation. En dernier lieu, les résultats sont synthétisés et discutés.

Ce mémoire se termine par la mise en évidence, d'une part, des retombées des connaissances produites et, d'autre part, des pistes de recherche futures.



# **CHAPITRE 1**

## **PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre expose divers éléments de connaissance qui permettent de circonscrire la problématique à la base de la recherche. Premièrement, il traite des difficultés éprouvées en français écrit ainsi que des conséquences que ces difficultés peuvent engendrer chez les élèves du primaire. Deuxièmement, les orientations, les exigences et certaines modalités d'enseignement provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport quant à l'apprentissage du français écrit sont exposées. Troisièmement, divers dispositifs d'enseignement permettant l'amélioration du rendement des élèves en orthographe lexicale sont présentés. Quatrièmement, il est question de la place qu'occupe la musique dans divers apprentissages. Finalement, à la lumière des écrits recensés, le problème de recherche est précisé de même que la question de recherche qui en découle.

### **1.1 RENDEMENT DES ELEVES EN ECRITURE**

Apprendre le français est une tâche difficile, tant aux niveaux primaire, secondaire, que postsecondaire. Nombreux sont les élèves de niveau collégial et les étudiants universitaires qui éprouvent encore plusieurs difficultés en français écrit, et particulièrement en orthographe (MEESR, 2015a ; Simard, 1995). On constate que malgré un grand nombre d'années d'études, l'orthographe lexicale, qui retient notre attention dans la présente recherche, n'est pas bien maîtrisée par certains élèves et étudiants (MELS, 2012 ; Simard, 1995).

Au terme de sa formation à l'école secondaire, l'élève doit se soumettre à une épreuve unique d'écriture. Les résultats à cette épreuve ont été d'une moyenne de 74,5 % en 2014 pour l'ensemble du Québec (MEESR, 2015b). Le français écrit est donc encore loin d'être maîtrisé parfaitement par les élèves du secondaire. Ces données font ressortir, pour ces élèves, qu'il y a place à l'amélioration du rendement en français écrit pour l'ensemble de ceux-ci.

À la fin du primaire, les élèves sont soumis à une épreuve d'écriture en français par le MELS. Pour évaluer l'efficacité de la Réforme de l'École québécoise, une table de pilotage du Comité de travail sur l'évaluation du renouveau pédagogique au primaire a effectué une comparaison entre les résultats à l'épreuve en 2000 et ceux en 2005 (MELS, 2006b). Cette comparaison a été effectuée à partir d'une évaluation des critères suivants: la pertinence et la suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire, l'organisation appropriée du texte, la syntaxe et la ponctuation, la qualité du vocabulaire ainsi que l'orthographe d'usage et grammaticale. La comparaison de ces cinq éléments sur une période de cinq ans a permis de constater que le rendement des élèves a généralement diminué par rapport au critère « orthographe d'usage et grammaticale ». En 2000, 73 % des élèves ont obtenu une cote de A ou B pour ce critère. En 2005, le pourcentage d'élèves ayant obtenu ces cotes est de 60 % seulement, ce qui représente une diminution de 13 %. Cette baisse considérable est très préoccupante, compte tenu que la capacité à bien écrire est nécessaire dans le parcours scolaire des élèves. Les résultats de 2009 et 2010 à l'épreuve ministérielle d'écriture démontrent que le pourcentage des élèves de fin de deuxième cycle et de troisième cycle ayant obtenu une cote de A ou B au critère « orthographe » a légèrement augmenté de juin 2009 à 2010 (MELS, 2012). Toutefois, le MELS ne fait pas de distinction entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale au regard de cette légère augmentation. Aucune statistique n'est également disponible quant à la maîtrise de ce critère par les élèves de ces niveaux scolaires pour la période de 2006 à 2009. Finalement, aucune donnée concernant la maîtrise de cet aspect de l'écrit par les élèves de première année du premier cycle n'est révélée (MELS, 2012).

Comme le démontrent les résultats des épreuves du MELS exposés ci-dessus, plusieurs élèves éprouvent des difficultés en orthographe lexicale à la fin de la deuxième année du troisième cycle du primaire. Mais qu'en est-il de la situation en début de scolarisation? Selon Fayol et Jaffré (2008), les élèves de CE1 (âgés d'environ 7 ans) commettent plusieurs fautes dans leurs écrits. En effet, on constate que les erreurs d'orthographe d'usage représentent une moyenne de 45% des erreurs totales commises par les enfants de ce niveau scolaire lors des dictées et une moyenne de 30% lors des rédactions de texte. Les difficultés d'ordre orthographique sont donc présentes très tôt dans le cheminement scolaire du scripteur. Certains auteurs ont démontré que ces difficultés engendrent des problèmes lors des activités d'écriture, mais également dans d'autres aspects de leur cheminement scolaire.

## **1.2 CONSEQUENCES DES DIFFICULTES EN ORTHOGRAPHE LEXICALE**

Martinet et Valdois (1999) rapportent qu'il est difficile d'apprendre à bien orthographier les mots, car il s'agit de mettre en œuvre plusieurs connaissances spécifiques de notre langue, le français écrit, et également d'utiliser un grand nombre de fonctions cognitives, ce qui rend la tâche d'autant plus complexe. Il est à noter que l'orthographe française est particulièrement difficile dû au fait que certains phonèmes (sons) peuvent être représentés par plusieurs graphèmes (lettres ou groupe de lettres), ce qui la rend moins transparente (Bonin, Collay et Fayol, 2008; Pacton, Fayol, Lonjarret, Dieudonné, 1999; Riegel, Pellat et Rioul, 2009). Étant donné cette complexité, la motivation à vouloir écrire correctement les mots est souvent peu présente. En effet, un grand nombre d'élèves ne trouvent pas intéressant d'apprendre à bien orthographier les mots et avouent le faire uniquement pour avoir de bons résultats en français (Bégin, 2009). Il est également connu que de 15 % à 20 % des élèves de chaque classe détestent écrire et refusent même de le faire à cause de leur faible rendement en orthographe lexicale (Chandler, 2000).

Graham et al. (2008) soulignent que les difficultés en orthographe lexicale peuvent poser problème lors de la lecture du texte. Par exemple, un texte contenant plusieurs erreurs d'orthographe lexicale est beaucoup plus difficile à lire. Également, en plus d'être difficile à comprendre, un texte rempli d'erreurs empêche le lecteur de se faire une opinion juste du message transmis par l'auteur.

Comme les erreurs apportent un sentiment d'irritation et d'incompréhension chez la personne qui lit les écrits produits, l'élève a tendance à se dévaloriser, à se sentir moins intelligent et à entretenir une image négative de lui-même. En effet, il se sent inférieur aux élèves forts en orthographe, ce qui peut occasionner une grande source de stress lors des tâches d'écriture (García et De Caso, 2004 ; Sipe, 1994). Une mauvaise maîtrise de l'orthographe lexicale peut même amener l'élève à renoncer à ses études secondaires en cours de route (Thériault, 2010).

Les difficultés en orthographe lexicale risquent d'engendrer différents problèmes chez le scripteur. En effet, lors de l'écriture d'un texte, celui-ci devra se concentrer davantage sur l'orthographe des mots qui ne sont pas acquis. Ainsi, il sera porté à utiliser un vocabulaire plus simple et répétitif pour être certain de commettre moins de fautes (Graham et al., 2008). Aussi, le fait de se concentrer sur l'orthographe lexicale empêche le scripteur de mettre l'emphase sur d'autres aspects de l'écriture d'un texte (Boyer, 2011). Par exemple, il oubliera les idées à traiter dans son texte, commettra des erreurs de syntaxe, sera porté à oublier le plan de sa rédaction et écourtera l'étape de révision. Bref, les difficultés à bien orthographier les mots engendrent divers problèmes chez l'élève par rapport à d'autres aspects de l'écriture d'un texte. Divers programmes en lien avec l'orthographe lexicale ont été implantés pour tenter de changer la situation.

### **1.3 ORIENTATIONS DU MELS EN CE QUI CONCERNE LE FRANÇAIS ECRIT**

#### **1.3.1 Programme de formation de l'école québécoise**

Le Programme de formation de l'école québécoise, pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, exige de l'élève qu'il maîtrise plusieurs compétences disciplinaires (MEQ, 2001). Il en présente quatre précises pour le domaine du français, langue d'enseignement : la compétence 1 « Lire des textes variés », la compétence 2 « Écrire des textes variés », la compétence 3 « Communiquer oralement » ainsi que la compétence 4 « Apprécier des œuvres littéraires ». Pour respecter les exigences concernant la compétence 2, « Écrire des textes variés », l'enseignant du premier cycle du primaire doit amener l'élève à écrire de courts textes pour relater un sujet précis, à apprendre certaines stratégies d'écriture et à les appliquer. Aussi, l'enseignant doit l'accompagner dans l'acquisition de savoirs concernant l'orthographe grammaticale et lexicale, mais aussi dans leur utilisation (MELS, 2009a). L'élève doit donc être en mesure d'écrire de petits textes en tenant compte du sujet demandé, mais aussi des éléments importants de l'orthographe. L'orthographe lexicale constitue l'un des objets d'évaluation de la compétence à écrire du programme du MEQ (2001). L'élève, en fin de troisième cycle, doit être en mesure d'orthographier correctement les mots communs. La connaissance de l'orthographe lexicale, qui est nécessaire au développement de la compétence à écrire, détient donc une place importante dans le cheminement de l'élève du premier cycle du primaire et il devra continuer d'enrichir cette compétence jusqu'à la fin de sa deuxième année du troisième cycle du primaire.

Mise à part la compétence à écrire dans le domaine de la langue française, le Programme de formation de l'école québécoise présente également des compétences à développer en lien avec d'autres formes d'expression telle que la musique dans le domaine des arts. Ce domaine d'apprentissage est présenté comme étant un langage spécifique que l'élève doit s'approprier (MEQ, 2001). L'apprenant est donc amené à développer ce langage à travers diverses compétences, mais également à maîtriser ses outils et ses règles

spécifiques. En musique, l'élève a à réaliser divers apprentissages relatifs aux représentations graphiques, aux structures et au rythme, lesquels apprentissages se retrouvent également en orthographe lexicale (MEQ, 2001). Cet art, qui nous intéresse dans cette recherche, est aussi en lien avec certaines compétences transversales identifiées et décrites par le MEQ dans le programme de formation, dont entre autres, la compétence à communiquer de façon appropriée. Ces éléments portent à croire que la musique comporte certaines caractéristiques qui peuvent être reliées au domaine des langues.

### **1.3.2 Plan d'action du MELS, table de pilotage et progression des apprentissages**

En 2001, le MEQ publie un plan d'action intitulé *Lire, écrire, communiquer...réussir!* (MEQ, 2001). Ce plan vise à mettre l'accent sur l'importance des compétences à acquérir en français, langue d'enseignement dans les écoles québécoises. Il propose des pistes d'intervention à l'intention des intervenants scolaires, des enseignants, des élèves ainsi que des parents pour favoriser une meilleure qualité du français. Une de ces pistes consiste à mettre l'emphase sur l'importance de l'écriture en suggérant certaines actions à poser par les enseignants. Ce plan d'action révèle que la préoccupation par rapport au développement de la capacité à écrire chez les élèves québécois est bien présente depuis plusieurs années.

En 2005, le MELS (2006a) a mis en place une table de pilotage du Comité du travail sur l'évaluation du renouveau pédagogique au primaire. Celle-ci a été créée suite à certaines constatations concernant les effets de l'implantation du renouveau pédagogique. Le but principal de cette entreprise est donc de permettre une évaluation et un possible ajustement de la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Cette table est composée de différents acteurs du monde de l'éducation comme des membres de l'Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec (APEQ) et de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS). Le rapport final (MELS, 2006a) publié par ce regroupement démontre que l'aspect « orthographe lexicale » de la

compétence à écrire chez les élèves du primaire est une préoccupation importante et impose un changement.

Dans la foulée des travaux précédents, le document *Progression des apprentissages* du MELS (2009b), dont la vocation est d'apporter des précisions supplémentaires concernant l'apprentissage de la langue au niveau primaire, précise qu'à la fin de la deuxième année du troisième cycle du primaire, l'élève doit être en mesure de bien orthographier environ 3 000 mots, incluant de nouveaux mots, mais également tous ceux appris durant les années antérieures. Ce même document stipule qu'avant d'arriver à cette étape finale, l'élève devra avoir appris à écrire correctement 500 mots à la fin de la deuxième année du premier cycle du primaire. Pour y arriver, il aura donc à utiliser diverses stratégies d'apprentissage pour s'approprier l'orthographe de ces mots et être en mesure de bien maîtriser ceux-ci jusqu'à la fin du primaire. En mettant à profit ses stratégies d'apprentissage, par exemple en mémorisant de manière efficace les mots à apprendre, il saura plus aisément comment les écrire et pourra porter son attention sur d'autres éléments du texte, comme la syntaxe (Simard, 1995). Ainsi, des recherches sur des dispositifs d'enseignement destinés à faciliter l'apprentissage des élèves en orthographe lexicale s'imposent.

Avec le plan d'action du MEQ, la mise en place de la table de pilotage du renouveau pédagogique et le document de la progression des apprentissages, on constate que l'écriture est une compétence importante et préoccupante pour le Ministère, et ce, depuis plusieurs années. Un communiqué émis par la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Madame Line Beauchamp, démontrait la préoccupation constante du Ministère. Dans ce communiqué (2011), elle annonçait la venue de nouvelles mesures pour améliorer les performances des élèves dans certains domaines. Elle mettait tout particulièrement l'accent sur l'apparition possible d'une liste de mots uniforme à enseigner au premier cycle du primaire dans toutes les écoles. Cette annonce démontrait l'intérêt de la ministre envers la réussite en orthographe tôt dans le cheminement scolaire des enfants. En 2014, pour faire suite à cette annonce, une liste orthographique comportant, entre autres, les mots à

enseigner en première année du premier cycle du primaire, ainsi que des activités pédagogiques en lien avec cette liste ont été publiés (MELS, 2014). Certains chercheurs ont également démontré de l'intérêt face à l'acquisition de l'orthographe lexicale en début de scolarisation et ont expérimenté certains dispositifs d'enseignement.

#### **1.4 DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT FAVORISANT LE DEVELOPPEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE**

Des études s'intéressent aux bienfaits de l'implantation de programmes d'intervention concernant l'orthographe lexicale dès le début du parcours scolaire pour faciliter l'apprentissage de l'écriture. D'après Bégin, Saint-Laurent et Giasson (2005), les résultats en orthographe lexicale des élèves de première année du premier cycle du primaire s'améliorent lorsque l'importance donnée à cette composante de l'écriture ainsi que le nombre d'heures d'enseignement consacré à celle-ci est augmentés. Dans leur recherche, Morin et Montésinos-Gelet (2007) ont implanté un programme d'orthographe approchées dans cinq classes expérimentales, alors que trois classes contrôles ont reçu un enseignement régulier. Ce programme consistait à mettre l'élève en situation d'écriture et à l'inciter à utiliser ses connaissances actuelles en écriture pour réaliser la tâche demandée. Également, un des buts était de permettre au scripteur de réfléchir sur les stratégies qu'il utilise et de remettre en question les connaissances erronées qu'il possède. Les résultats de cette étude ont montré que l'application d'un tel programme permet une meilleure réussite en orthographe lexicale et réduit le nombre d'élèves dits « à risque » d'éprouver des difficultés en écriture (Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) ont démontré que l'orthographe lexicale est l'une des composantes nécessaires au développement de l'écriture dès la première année de scolarisation. En effet, ces chercheurs ont expérimenté trois méthodes d'enseignement de l'orthographe chez des groupes d'élèves de cinq ans : les orthographe approchées, la copie de mots, et l'orthographe approchée accompagnée d'un retour en

groupe sur la bonne façon d'orthographier les mots. Pendant une période de six mois, les élèves choisis ont eu à écrire 36 mots à six reprises, selon les méthodes d'apprentissages de leur groupe. À la fin de l'expérimentation, les résultats ont révélé que le groupe ayant bénéficié de l'enseignement par l'orthographe approchée suivie d'un retour sur la bonne orthographe est celui ayant eu les meilleurs résultats à la dernière période d'écriture des mots sélectionnés. Cette étude démontre donc l'importance d'exposer les élèves à l'orthographe conventionnelle des mots.

Dans le cadre de leur recherche, Fayol, Grimaud et Jacquier (2013) ont souligné l'efficacité de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de CE1 (âgés d'environ 7 ans). Leur expérimentation consistait à enseigner, de façon explicite, 33 mots courants choisis par les enseignants concernés. Des séances d'enseignement quotidiennes de 20 minutes respectaient les étapes de l'enseignement explicite établies par les trois chercheurs. Les résultats ont démontré que les élèves bénéficiant d'un enseignement explicite des mots choisis pour l'expérimentation ont progressé de façon très claire et significative. L'étude de Fayol, Grimaud et Jacquier (2013) appuie donc les recherches précédentes, à savoir que l'application d'un dispositif d'enseignement misant sur l'orthographe lexicale peut être bénéfique dans la progression des élèves.

Comme des études le démontrent (Fayol, Grimaud et Jacquier, 2013; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Rieben et al., 2005), il est possible de favoriser un meilleur développement des habiletés en orthographe lexicale à l'aide de programmes d'entraînement d'orthographe approchées. D'autres auteurs ont démontré qu'en appliquant un dispositif liant la littérature et la musique, plusieurs effets positifs sont constatés quant au développement des compétences de l'élève.

## **1.5 EFFETS DE L'UTILISATION DE LA MUSIQUE DANS DIVERS APPRENTISSAGES**

Comme il a été souligné ci-dessus, lorsque des programmes misant sur un aspect particulier des apprentissages sont mis en place, les notions sont acquises plus facilement.

La musique est présentée, dans plusieurs recherches, comme ayant un apport positif aux apprentissages. Elle est également souvent associée à d'autres disciplines ou domaines d'étude.

Bolduc (2006) a réalisé une étude en deux volets. Dans le premier volet (2006), il s'est attardé à montrer l'efficacité d'un programme d'entraînement musical visant l'éveil à l'écrit d'élèves de niveau préscolaire. Lors de cette recherche, 104 enfants francophones âgés de cinq ans ont été divisés aléatoirement en six classes. Ces six classes ont ensuite été divisées en deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental. Chacun des groupes comportait une classe pratiquant peu l'éveil à l'écrit, une classe le pratiquant sur une base régulière et une classe le pratiquant de façon plus soutenue. Tous les élèves ont été soumis au même prétest et au même post-test dans le cadre de cette recherche. Ces deux tests consistaient à vérifier, entre autres, les perceptions rythmiques et mélodiques, mais aussi les habiletés des enfants en orthographe approchées et en reconnaissance de mots.

Pendant les 15 semaines d'expérimentation, les deux groupes ont bénéficié d'un programme d'entraînement musical, à raison d'un cours de musique par semaine. Une enseignante en musique s'est chargée de dispenser les cours basés sur le programme de musique régulier au groupe témoin. Un spécialiste donnait les cours basés sur le programme d'entraînement musical expérimental à l'autre groupe.

Durant les sept premières semaines, le groupe expérimental participait à des activités d'éveil musical et d'écriture. Les sept dernières semaines étaient plutôt consacrées à l'éveil musical associé à la lecture. Tout en étant lié étroitement à la littératie, le programme d'entraînement musical visait surtout à développer les habiletés en chant, en interprétation musicale et en création musicale. Pour le groupe témoin, le programme d'entraînement musical utilisé était basé sur le Programme de formation de l'école québécoise. Les enseignantes de musique se référaient aux trois compétences du domaine de la musique pour enseigner aux enfants de ce groupe.

Les résultats au postest ont montré que les élèves ayant bénéficié du programme d'entraînement musical expérimental ont progressé de façon significative, particulièrement concernant l'éveil à l'écrit. Leurs résultats aux épreuves, entre autres, de reconnaissance globale des mots et d'orthographe approchées, ont été supérieurs à ceux des élèves qui progressent dans un cheminement régulier au préscolaire. C'est donc dire qu'un programme d'entraînement musical axé sur le chant, la création et l'écriture musicale permet d'éveiller l'enfant du préscolaire à l'écriture (Bolduc, 2006).

Dans le second volet de son étude, Bolduc (2009) a démontré que l'utilisation d'un programme musical, incluant l'entraînement au chant et la pratique d'instruments de musique, permet d'accroître le développement cognitif des élèves du niveau préscolaire. Dans le cadre de son expérimentation, le même échantillon du premier volet constitué de 104 enfants était divisé en deux groupes : un groupe contrôle (bénéficiant d'un enseignement régulier) et un groupe expérimental (bénéficiant d'un programme musical). Deux tâches étaient proposées aux élèves participants lors d'un prétest ainsi que d'un post-test. Tout d'abord, une tâche de mémoire immédiate des chiffres était présentée à l'enfant où celui-ci avait à répéter une série de chiffres nommés par l'intervenant. Ensuite, l'élève devait réaliser une tâche de mémoire spatiale où il replaçait des figures sur un plan quadrillé après les avoir observées. Les périodes d'entraînement musical ont permis aux enfants du groupe expérimental d'avoir une meilleure mémoire immédiate des chiffres. De plus, Bolduc a remarqué un plus grand changement au niveau de la mémoire spatiale. Ces résultats viennent corroborer ceux d'autres chercheurs (Rauscher et Zupan, 2000; Zafran, 2004) stipulant que l'utilisation, entre autres, du chant et de la pratique d'instruments de musique a un impact positif sur le développement cognitif (dont la mémoire spatiale) de l'enfant du préscolaire.

Pour leur part, Bolduc, Montésinot-Gelet et Boisvert (2014) ont réalisé une étude portant sur la possible corrélation entre les habiletés musicales perceptives et les habiletés de conscience phonologique chez des élèves francophones fréquentant le préscolaire. Pour ce faire, 61 élèves d'âge préscolaire étant inscrits à une école francophone de l'Ontario ont

tout d'abord été interrogés individuellement quant à leurs connaissances en conscience phonologique ainsi qu'à leurs habiletés cognitives. Par la suite, ces élèves ont été soumis à trois épreuves différentes: une épreuve individuelle servant à évaluer les habiletés de conscience phonologique, une épreuve de groupe ayant comme but d'évaluer la capacité des élèves à différencier des mélodies et des rythmes ainsi qu'une dernière épreuve individuelle visant à évaluer leur mémoire spatiale. L'analyse des résultats obtenus suite à ces épreuves démontre l'existence d'une corrélation entre les performances des élèves à l'épreuve musicale et à celle de conscience phonologique. Plus précisément, ces chercheurs ont constaté un lien significatif entre l'apprentissage musical et la conscience syllabique chez les élèves de leur étude. Ils concluent, entre autres, qu'une éducation musicale chez les élèves en début de scolarisation pourrait possiblement leur permettre de mieux réussir lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Standley et Hughes (1997) ont également démontré, à l'aide des résultats de leur recherche, que l'association de la musique avec l'éveil à l'écrit au préscolaire est positive. L'étude entreprise par ces deux chercheurs avait pour but d'expérimenter l'effet d'un programme d'entraînement musical sur les capacités de préécriture et de prélecture chez les enfants du préscolaire. Deux groupes ont été formés : un groupe expérimental, qui bénéficiait du programme d'entraînement musical en plus de la formation régulière, et un groupe contrôle qui recevait l'enseignement régulier. La formation donnée à tous les enfants consistait à sept semaines et demie d'éveil à l'écriture et sept semaines et demie d'éveil à la lecture, pour un total de 15 semaines d'expérimentation. Un pré-test, un test à mi-parcours ainsi qu'un post-test à la fin de l'étude ont été administrés. Les chercheurs ont été en mesure de constater qu'après la session d'éveil à l'écriture, le groupe expérimental a obtenu des résultats beaucoup plus élevés que le groupe contrôle. Ces résultats ont été appuyés par ceux d'autres chercheurs, comme Register (2001). Ces études démontrent que l'association de la musique et de la langue n'est pas récente et qu'elle semble apporter des résultats positifs dans le cheminement scolaire de l'enfant du préscolaire.

Au terme de l'une de ses recherches, Gromko (2005) constate que la musique, introduite au préscolaire, amène un développement plus rapide de la conscience phonologique, ce qui permet un meilleur développement des habiletés en lecture. Dans son étude, elle instaure un programme d'enseignement musical durant quatre mois auprès de 43 élèves du préscolaire. Un groupe contrôle de 60 autres élèves ne recevait aucun enseignement musical. Les élèves bénéficiant des cours de musique durant 30 minutes, chaque semaine, apprenaient à chanter des chansons connues de tous, en effectuant parfois des gestes simultanément, et parfois même en jouant d'un instrument (ex. : des claves). Enfin, ils devaient associer des formes, comme des triangles ou des carrés, aux différents sons de la chanson. Durant les mois d'expérimentation, les deux groupes bénéficiaient aussi d'un programme d'éveil à la lecture. Un prétest ainsi qu'un post-test permettant de mesurer le niveau de conscience phonologique ont été soumis aux deux groupes. Suite à la période d'expérimentation et aux deux tests, Gromko a été en mesure de constater que les élèves du groupe ayant reçu un programme d'enseignement musical en même temps que le programme d'éveil à la lecture ont eu de meilleurs résultats au post-test que ceux du groupe contrôle (Gromko, 2005). Standley (2008) vient appuyer la recherche de Gromko avec une méta-analyse basée sur 30 études qui révèlent que l'apprentissage de la musique est bénéfique pour développer les habiletés de lecture.

Pour sa part, Lowe (1998) a pu observer que la musique a un impact sur les apprentissages des élèves en immersion française. La recherche a été effectuée auprès de 127 élèves de deuxième année en immersion française de Moncton, au Nouveau-Brunswick. Ceux-ci ont été divisés en deux groupes : un groupe témoin (64 élèves) et un groupe expérimental (63 élèves). L'ensemble des élèves a été soumis à un pré-test et un post-test concernant la compréhension et la production écrite de la langue française, ainsi que certaines connaissances de base en musique.

Le groupe expérimental a eu droit à un programme de musique et de langue intégré au quotidien. Ce programme consistait à enseigner les connaissances de base en musique telles que les mélodies et les rythmes, et était intégré aux cours de français. L'emphase était

mise fréquemment sur les ressemblances entre le langage musical et la langue française (les sons, le rythme). Cette intégration se produisait à raison de 20 minutes par jour, et ce, trois jours par semaine. Le groupe témoin bénéficiait de l'enseignement du français régulier dispensé par l'enseignante régulière, sans profiter du programme musique et langue. Une enseignante spécialisée en musique dispensait le cours de musique régulier aux deux groupes à une fréquence de 30 minutes par semaine.

Les résultats recueillis au post-test ont démontré que l'intégration d'un programme liant la musique et la langue est favorable au développement du français, langue seconde, chez les élèves de deuxième année d'immersion française. En effet, les élèves du groupe expérimental ont eu des résultats significativement plus élevés aux tests de compréhension et production écrite en français que ceux du groupe témoin (Lowe, 1998). Il est donc possible de conclure que la musique, en plus de permettre aux élèves de développer leurs habiletés cognitives et leur conscience phonologique, peut constituer un dispositif d'enseignement pertinent dans l'apprentissage d'une langue seconde.

## **1.6 PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE**

L'écriture est présente dans le parcours scolaire et la vie quotidienne de l'enfant à partir du préscolaire, et ce, durant toute sa vie (Dumont, 2006). L'orthographe lexicale, quant à elle, devient un objet d'apprentissage dans le cheminement de l'enfant, en première année du premier cycle du primaire, soit lorsque la compétence à écrire devient un élément d'évaluation concret (MEQ, 2001). Ce savoir important fait donc partie des apprentissages de l'élève durant tout son cheminement primaire, voire secondaire, ce qui rend sa maîtrise nécessaire. Toutefois, tel qu'il a été relevé précédemment, plusieurs difficultés en orthographe lexicale sont rencontrées chez les élèves, ce qui cause des problèmes de rendement lors des tâches d'écriture, mais également dans les autres disciplines scolaires (Lebrun, 2007; MEESR, 2015b; MELS, 2006b; MEQ, 2001).

La production d'écrits scolaires implique que le scripteur sache comment orthographier les mots. Il doit être en mesure de bien écrire un grand nombre de ceux-ci à la fin de son parcours à l'école primaire (MELS, 2009b). On constate que des difficultés se manifestent dès la première année du premier cycle du primaire et que l'élève de ce niveau commet plusieurs erreurs d'orthographe lexicale dans les écrits réalisés en classe (Fayol et Jaffré, 2008). Selon Fayol et Jaffré (2008), plusieurs stratégies peuvent être choisies pour enseigner et apprendre l'orthographe lexicale des mots en première année du premier cycle du primaire : utiliser la remémoration, recourir à un mot de même famille pour en écrire un autre (analogie), se servir du dictionnaire, etc. Cependant, d'après ces auteurs, la mémorisation des mots est indispensable, surtout dans un système orthographique peu transparent comme le français où il est possible d'écrire un phonème (son) de plusieurs façons. Comme la mémorisation est un élément très important dans l'acquisition de l'orthographe lexicale (Siffrein-Blanc et George, 2010), il y a lieu de se pencher sur des dispositifs d'enseignement susceptibles d'aider les élèves à retenir l'orthographe des mots.

Des études ont montré que l'application de programmes d'entraînement à l'orthographe lexicale, dès le début de la scolarisation, permet un meilleur développement de la compétence à écrire chez l'élève (Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Rieben et al., 2005). De plus, certaines recherches ont su démontrer que l'apprentissage de la musique constitue un apport positif par rapport à plusieurs aspects de l'apprentissage. Parmi les études réalisées sur ce sujet, Bolduc (2009) a démontré que l'application d'un programme musical dans les classes du préscolaire permet aux élèves d'accroître leurs capacités cognitives, mais aussi d'assurer un meilleur développement de la mémoire spatiale. Gromko (2005) a aussi démontré qu'un tel entraînement est positif : les élèves qui bénéficient d'un enseignement musical développent plus rapidement et efficacement leur conscience phonologique, laquelle est nécessaire à l'apprentissage de la lecture. L'application d'un programme d'entraînement musical au niveau préscolaire permet également un meilleur développement des habiletés de reconnaissance des mots, d'orthographe approchées, et plus encore (Bolduc, 2006). Par contre, aucune recherche n'a

été recensée concernant les effets de la musique, comme modalité d'enseignement, sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Il semble important d'intervenir dès le début de la scolarisation pour assurer un bon apprentissage de l'orthographe lexicale. Poursuivre le développement des connaissances dans cette voie nous apparaît pertinent, notamment d'examiner l'apport de la relation entre la musique et l'orthographe lexicale dans les apprentissages des enfants.

La question qui anime cette recherche est : quels sont les effets de l'utilisation de la musique dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez des élèves de première année du premier cycle du primaire?

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Dans le prochain chapitre, les concepts utilisés dans cette recherche seront présentés et définis. L'orthographe est un élément de l'écriture qui comporte plusieurs caractéristiques, ce qui la rend complexe. Il est donc primordial d'en préciser les particularités. Tout d'abord, l'acte d'écrire et l'orthographe lexicale seront définis. Ensuite, les stades que l'élève traverse pour arriver à écrire seront exposés. La place que tient l'orthographe lexicale dans le curriculum sera également traitée. Le second concept qui sera balisé est celui de la musique, plus précisément des comptines. En outre, en plus d'expliquer le lien qui unit la musique et la langue, il sera question d'une activité de nature musicale, à savoir les comptines, notamment dans leurs rapports avec l'apprentissage de la langue orale et écrite. Finalement, les objectifs et les hypothèses de cette étude seront exposés.

#### **2.1 ORTHOGRAPHE**

L'orthographe étant un élément essentiel à l'apprentissage du français écrit, il est primordial d'en définir les concepts qui la circonscrivent. La section qui suit traite des composantes de cet aspect de l'écriture se retrouvant au cœur de la présente recherche.

##### **2.1.1 Acte d'écrire**

L'apprentissage de notre langue écrite demande à l'élève de mettre en œuvre deux modes de gestion cognitive : la compréhension et la production (Morin, 2002). À travers

des activités de lecture, qui sollicitent davantage la compréhension, et d'écriture, qui utilisent beaucoup plus le mode de production, il développe ses connaissances quant à ces deux compétences du français. L'écriture, bien que souvent utilisée comme synonyme pour signifier « orthographe » ou « calligraphie », désigne bien plus que rédiger sans faire d'erreurs (Boyer, 2011; MELS, 2007). Dans le cadre scolaire, l'acte d'écrire, en plus d'exiger une production d'idées à transmettre, demande à l'élève de bien transcrire les phonèmes à l'aide des graphèmes, de se soucier de la calligraphie, d'orthographier les mots correctement, de réviser les mots qu'il a orthographiés, etc. (Boyer, 2011; Ehri, 1997; Morin, 2002). L'écriture ne se résume donc pas à écrire correctement des mots : il s'agit, pour l'élève, de mettre en marche plusieurs processus cognitifs en vue d'un produit final, ce qui rend la tâche complexe. L'élève doit donc, bien entendu, développer une bonne calligraphie et une vitesse d'écriture suffisante pour faciliter ses autres apprentissages, mais également mettre en œuvre les autres connaissances qui sont sollicitées (Dumont, 2006; MELS, 2007).

Tout comme les auteurs précédemment cités, le MELS (2007) explique que lors des tâches d'écriture, l'élève doit utiliser plusieurs connaissances simultanément. Concrètement, le MELS précise que l'élève doit planifier ses idées, organiser celles-ci, mobiliser ses savoirs en orthographe lexicale et grammaticale, faire la révision de son texte, etc. Bref, l'élève en situation d'écriture met en œuvre plusieurs processus cognitifs et représentations sociales. Durant la mise en marche de ces processus, il doit démontrer qu'il maîtrise ses connaissances en orthographe lexicale. Pour ce faire, il peut se référer aux ouvrages de référence, mais également à la remémoration, l'analogie ou même l'invention (Ehri, 1997; MELS, 2007).

La **figure 1** démontre que tout au long du processus d'écriture, l'élève doit se soucier de l'orthographe lexicale.

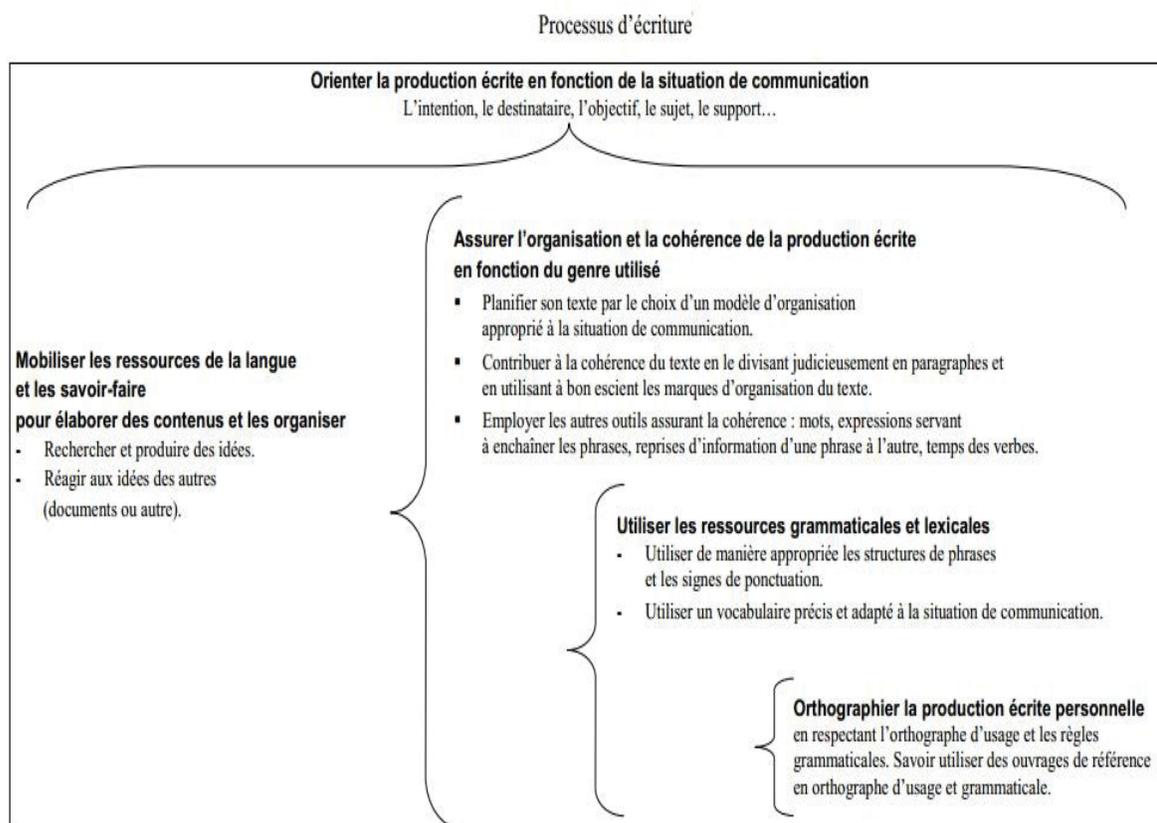


Figure 1: Processus d'écriture (Tirée du MELS, 2007, p.5)

Chacune des parties de cette figure énonce les composantes du processus d'écriture que l'élève doit considérer lors d'une tâche de production. Tout au long de ce processus, il doit orienter ses idées vers le sujet de la tâche, le destinataire visé, l'intention d'écriture, etc. À l'amorce de la situation d'écriture, il doit mobiliser les ressources de la langue pour arriver à élaborer ses propres idées : consulter les autres élèves, consulter les documents fournis par l'enseignant, etc. L'élève doit aussi assurer la cohérence et l'organisation de sa production écrite : il a à planifier ses idées, décider comment seront répartis les paragraphes, établir un lien entre ceux-ci, etc. Il doit également utiliser les ressources grammaticales et lexicales, c'est-à-dire prendre soin de rédiger des phrases ayant une

syntaxe adéquate, utiliser un vocabulaire adapté à la situation d'écriture et au thème, etc. Il doit enfin être en mesure d'orthographier correctement sa production écrite en utilisant les règles apprises, tant grammaticales que d'orthographe d'usage.

Au cours du processus d'écriture, l'orthographe lexicale est présente partout et doit être mobilisée. En effet, l'élève doit être en mesure d'orthographier correctement les mots pendant les étapes de planification, de rédaction et de révision pour pouvoir se centrer sur celles-ci plutôt que sur la façon d'orthographier les mots (Dumont, 2006; MELS, 2007; Tanguay, 2012). Boyer (2011) démontre que face à une tâche d'écriture, le scripteur débutant escamote généralement les étapes de planification et de révision de texte : son attention est portée sur l'orthographe et sur sa calligraphie. Il ne se soucie pas de l'ordre de ses idées, de la syntaxe de ses phrases, etc. Il est donc primordial de rendre l'orthographe des mots les plus fréquents automatique pour permettre à l'élève de développer les autres aspects de l'écriture et ainsi acquérir la compétence « Écrire des textes variés » plus facilement. La maîtrise de l'orthographe lexicale a également un grand rôle dans la communication écrite, car un message transmettant plusieurs erreurs de nature orthographique devient difficile à comprendre pour le lecteur (Cogis, 2005).

Conformément au contexte de la recherche exposé dans le chapitre de la problématique, c'est particulièrement à l'orthographe lexicale que la présente étude porte intérêt.

### **2.1.2 Orthographe lexicale**

L'orthographe française est particulièrement complexe. Plusieurs éléments rendent l'orthographe de notre langue inconsistante (Daigle, Costerg, Plisson, Ruberto et Varin, 2015; Pacton, Foulin et Fayol, 2005 ; Siffrein-Leblanc et George, 2010). Par exemple, on utilise 26 lettres, sans compter les accents et autres signes, pour transcrire les 36 sons de notre langue (Catach, 2010 ; Riegel, et al., 2009). Cette relation n'est donc pas univoque, car un son peut être représenté par différentes lettres ou un groupe de lettres et certains

graphèmes peuvent être utilisés pour représenter plusieurs phonèmes (Giasson, 2013 ; Jaffré, 1992). Cette caractéristique qualifie notre langue écrite de « système graphique alphabétique ». Certaines langues, comme l'italien ou l'espagnol, sont plus consistantes. Par exemple, les mots *gringo* (étranger) et *pago* (paiement) en espagnol s'écrivent comme ils se prononcent (Giasson, 2013). Le caractère inconsistant de la langue française écrite la rend plus difficile à apprendre pour les scripteurs débutants.

L'écriture des mots français comporte deux aspects (Pothier et Pothier, 2004). En premier lieu, le vocabulaire renferme un aspect sémantique : celui-ci fait référence au sens des mots que l'on écrit, à leur signification. L'aspect orthographique, quant à lui, se traduit comme étant la façon d'écrire les mots de notre langue. D'après Catach (2010, p. 16) :

Orthographe : 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 langues (morphologie, syntaxe, lexique).

Ainsi, l'orthographe comprend deux composantes. L'orthographe grammaticale constitue la composante de l'orthographe influencée par certaines règles et par la syntaxe de la phrase (Manesse, 2006). Quant à l'orthographe lexicale, le MELS (2006b) décrit celle-ci comme étant l'écriture correcte des mots les plus fréquents de notre langue sans tenir compte des accords de ceux-ci dans la phrase. On peut ainsi définir l'orthographe lexicale comme « l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord » (Simard, 1995, p. 145). Cette orthographe ne représente pas qu'un ensemble de règles ou de conventions; elle comporte plusieurs aspects importants, dont les dimensions orthographiques (Fayol et Jaffré, 1999).

L'orthographe lexicale des mots de notre langue est composée de trois unités linguistiques (aussi appelées «dimensions orthographiques») (Riegel et al., 2009). Tout

d'abord, on retrouve les phonogrammes. Ceux-ci sont les graphèmes qui représentent les phonèmes d'un mot. Selon Catach (2010), un texte est composé de 80 à 85 % de transcription des sons. Il est possible d'écrire plusieurs sons (phonèmes) de différentes façons. En fait, il existe près de 130 combinaisons de graphèmes possibles pour représenter une trentaine de phonèmes (Bégin et al., 2005; Jaffré, 1992). Tel qu'évoqué ci-haut, cette caractéristique rend l'apprentissage de l'orthographe des mots non transparent, car l'association des sons et des lettres n'est pas toujours régulière (Fayol et Jaffré, 1999; Riegel et al., 2009). Par exemple, la lettre *a* est utilisée pour écrire le son [a]. Le lien phonème/graphème est alors direct. Par contre, le son [o] peut être représenté par plusieurs graphèmes : *o*, *au*, *eau*. La correspondance phonème/graphème n'est donc plus aussi directe.

En plus d'avoir à apprendre à associer les phonèmes avec les graphèmes, l'élève doit unir certains phonèmes pour former des syllabes (Giasson, 2013). Pour former celles-ci, il assemble des voyelles (V) et des consonnes (C). Selon Catach (2010), les voyelles représentent généralement le centre des syllabes. Une voyelle peut former une syllabe à elle seule ou être précédée ou suivie d'une consonne. L'auteure précise également que les syllabes peuvent être constituées d'une ou plusieurs consonnes (Catach, 2010). On retrouve trois types de syllabes : la syllabe simple, la syllabe inverse et la syllabe complexe (Giasson, 2013). La syllabe simple correspond à l'association consonne/voyelle (CV). Par exemple, les syllabes *ra*, *ce*, et *mi* sont des syllabes simples. La syllabe inverse est le contraire de la syllabe simple : elle est formée d'une voyelle suivie d'une consonne (VC). Les syllabes *il*, et *ouf* sont des syllabes inverses. La syllabe complexe est constituée de plusieurs combinaisons : CCV, CVC, et CCVC. Finalement, comme il a été mentionné précédemment, une voyelle seule (V) peut constituer une syllabe. Le **tableau 1** met en évidence les structures syllabiques les plus fréquentes dans notre langue. Chez les scripteurs débutants, la syllabe CV est la plus simple à apprendre et celle que l'on retrouve le plus souvent. Par contre, la combinaison CC de CCV et CCVC est la plus difficile chez ces mêmes élèves (Catach, 2010; Giasson, 2013).

Tableau 1: Fréquence des structures syllabiques

<u>Structures des syllabes</u>	<u>Fréquence (%)</u>
CV	55%
V	2%
CVC	14%
CCV	14%

Source : Giasson, 2013, p. 183

La dimension phonogrammique représente donc un ensemble plus grand et plus complexe que la simple association phonème/graphème.

La deuxième unité linguistique que l'on retrouve dans l'orthographe lexicale est le morphogramme. Celui-ci, composé d'une lettre ou d'un groupe de lettres, est placé au début, au milieu ou à la fin des mots et possède certaines fonctions. Par exemple, il peut donner un sens au mot ou lier les mots de même famille. Cette fonction dépend de la nature du morphogramme, car celui-ci peut être de deux natures différentes : grammaticale ou lexicale. Dans les deux cas, le morphogramme a une fonction sémantique (Catach, 2010 ; Riegel et al., 2009). Les morphogrammes grammaticaux peuvent être de forme nominale : ils indiquent si un mot est au féminin ou au masculin (grand/grande) et s'il est au singulier ou au pluriel (vache/vaches). Ils peuvent également être de forme verbale : ceux-ci vont donner des indices quant au mode (il voit/il voie), au temps (je marchais/je marcherai), à la personne (je mange/tu manges) et au nombre (il court/ils courent) (Riegel et al., 2009). Pour leur part, les morphogrammes lexicaux permettent de former des mots à partir de la dérivation ou de la composition. Par exemple, l'utilisation de la dérivation du mot « famille » est utile pour orthographier le mot « familial ». La composition permet de créer, à partir d'un mot comme « train », le mot « train-train » où chaque terme ne dépend pas de l'autre (Cogis, 2005). Ils ont aussi une fonction de sens (Catach, 2010; Cogis, 2005). Les morphogrammes désignent la partie fixe des mots (les radicaux ou suffixes) qui permet de

lier certains mots et créer ainsi des familles de mots. Par exemple, les mots malheureux, *malheureusement* et *malhonnête* sont liés par le même préfixe : *mal*. On retrouve trois types de morphogramme lexical : le préfixe (associer/asocial), le suffixe (charmant/chèrement) et la dérivation, qui peut être au début ou à l'intérieur du mot (bois/boiserie, faim/affamé) (Riegel et al., 2009).

Finalement, les logogrammes permettent de différencier les homophones. Les homophones sont des mots qui se prononcent de manière semblable, mais qui ne s'écrivent pas de la même façon et qui ont un sens différent (Catach, 2010). Les logogrammes ont un rôle sémantique, c'est-à-dire qu'ils permettent de déterminer visuellement quel est le sens de certains mots (Riegel et al., 2009). On distingue deux types de logogrammes: les logogrammes grammaticaux (ou/où) et lexicaux (vers/verre/vert/ver/vair). Puisque les distinctions sont souvent dues à des lettres muettes qui donnent un sens différent aux mots phonétiquement semblables, elles entraînent fréquemment des difficultés chez le scripteur.

### 2.1.3 Scripteur débutant

L'enfant s'intéresse à l'écriture bien avant d'être placé en situation d'apprentissage (Bégin et al., 2005; Ferreiro, 2000). Avant son entrée à l'école, il s'inspire de ce qu'il a pu observer dans son quotidien : il tente de reproduire les lettres des mots qui lui sont familiers, les symboles, le mouvement d'écriture de gauche à droite, etc (Fayol et Jaffré, 1999). Avant d'arriver à bien orthographier un certain nombre de mots, l'enfant passe donc par diverses étapes. Certains auteurs, tels que Frith (1985), Besse (1999) et Ferreiro (1988, 2000) ont proposé des stades de développement de l'écriture. D'après Besse (1999), ces stades servent de point de repère et n'ont pas à être suivis dans le même ordre par tous les enfants.

Étant l'une des pionnières les plus influentes en matière de développement de l'écrit chez l'enfant, Ferreiro, souvent citée, propose un modèle en stades. Selon cette auteure, il existe quatre stades de développement de l'écrit chez les enfants (Ferreiro, 2000 ; Ferreiro

et Gomez-Palacio, 1988). Plusieurs chercheurs ont repris ces stades dans le cadre de leurs études respectives (Bégin et al., 2005; Morin, 2002; Thériault, 2008). En premier lieu, l'élève se situe au niveau présyllabique. À ce stade, celui-ci fait la distinction entre les marques iconiques (le dessin) et non iconiques (les lettres, l'écrit). Par contre, il n'établit pas encore de lien entre les phonèmes et les lettres. Par exemple, il trace plus de lettres (ou pseudo-lettres) pour représenter le mot *Girafe* que pour le mot *Fourmi*, car la girafe est plus imposante que la fourmi (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988). Le deuxième stade est celui de l'écriture syllabique. L'élève se situant à cette étape représente les mots en se basant sur le nombre de syllabes : il trace un graphème par syllabe. Ces graphèmes représentent ou non les phonèmes que l'on entend dans les mots. Par exemple, un enfant au stade syllabique peut écrire le mot *Banane* en inscrivant « lai ». Il prend ensuite conscience qu'un lien existe entre les phonèmes et les graphèmes et peut réécrire le mot *Banane*, mais cette fois-ci en notant « ban ». Le troisième stade est celui de l'écriture syllabico-alphabétique. À cette étape de l'évolution de l'écrit, l'élève représente les mots en inscrivant un graphème par syllabe ou un graphème par phonème. Il peut également utiliser ces deux techniques à la fois. Il peut donc écrire le mot *Pantoufle* de cette façon : « pantfl ». Ainsi, il représente la première syllabe en respectant la correspondance phonème/graphème et les trois autres syllabes par les lettres « t », « f » et « l ». Il n'est donc plus au stade syllabique, mais pas tout à fait au dernier stade, celui de l'écriture alphabétique. À cette dernière étape du développement de l'écriture, l'élève comprend les rudiments de base du système orthographique. Il est en mesure d'écrire les mots en représentant chaque phonème, sans toutefois toujours respecter les normes d'écriture de notre langue. En effet, c'est à cette étape que commencent à apparaître les problèmes d'ordre orthographique. Par exemple, l'élève peut écrire le mot *Grand* par « gren » (Bégin et al., 2005; Ferreiro, 2000; Morin, 2002; Thériault, 2008).

C'est après avoir atteint le stade syllabique que le scripteur débutant est confronté à l'orthographe lexicale. Étant donné que notre langue écrite est peu transparente, l'enfant doit apprendre l'orthographe de mots peu conventionnels où le principe phonème/graphème n'est pas univoque (comme « chapeau », « oignon »). Pour ce faire, Fayol et Jaffré (2008)

suggèrent que le nouveau scripteur se construise un lexique orthographique : un ensemble de mots que l'élève connaît déjà et qu'il peut reconnaître aisément. Il enrichit ce lexique à travers diverses lectures, activités d'écriture, etc.

#### **2.1.4 Place de l'orthographe lexicale dans le curriculum**

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, le MEQ (2001) définit le français par trois compétences, dont la compétence à « Écrire des textes variés ». L'orthographe lexicale, ou orthographe d'usage, fait partie de celle-ci. Le Programme mentionne l'importance de développer l'orthographe lexicale tout au long du cheminement de l'élève à l'école primaire. Cet élément de la langue écrite constitue un critère d'évaluation (« Respect des contraintes de la langue ») ainsi qu'une attente à la fin de chaque cycle du niveau primaire. Ainsi, l'élève doit avoir atteint un certain niveau de connaissance quant à l'orthographe lexicale des mots les plus communs de notre langue (MEQ, 2001).

Dans le document « Progression des apprentissages » du MELS (2009b), l'orthographe d'usage occupe une place importante. Une section complète de ce document est consacrée à la description des connaissances à développer en orthographe d'usage durant tout l'ordre primaire. Par exemple, il est mentionné que l'élève doit savoir utiliser les bonnes combinaisons de lettres (graphèmes) pour représenter certains sons (phonèmes) à la fin du premier cycle du primaire, reconnaître le rôle des lettres muettes, savoir quand utiliser certaines lettres plutôt que d'autres (c / ç), etc. Également, dans les échelles des niveaux de compétences émises par le MELS (2009a), l'orthographe lexicale occupe un espace important dans les compétences à développer exigées. En effet, il est noté que l'élève de premier cycle du primaire, pour avoir atteint le niveau 5 de la compétence à écrire, doit être capable de faire peu d'erreurs d'orthographe d'usage lorsqu'il écrit des mots communs. Tout comme pour l'orthographe lexicale, ce document du MELS (2009b) stipule que l'élève en fin de premier cycle du primaire doit être en mesure de maîtriser

certaines aspects d'une autre forme de langage: la musique. Les éléments à acquérir quant à cette discipline pouvant s'apparenter à ceux du français écrit, il est important d'établir les liens qui peuvent exister entre la musique et la langue.

## **2.2 LA MUSIQUE ET SON RAPPORT AVEC L'ECRIT**

Plusieurs études ont révélé l'apport positif de la musique, comme modalité d'enseignement, dans diverses sphères du développement de l'élève, et plus particulièrement dans l'apprentissage de la langue (Bolduc, 2006; Bolduc, Montésinot-Gelet et Boisvert, 2014 ; Gromko, 2005; Lowe, 1998; Standley et Hughes, 1997). Pourquoi un tel lien existe entre la musique et la langue? Certains auteurs ont su expliquer en quoi cette relation est bénéfique dans le développement de l'enfant.

Avant tout, il est important de définir ce qu'on désigne par musique et langue. On peut décrire la langue comme étant un « système de signes arbitraires et articulés, combinés les uns aux autres selon les règles d'une grammaire, par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité, communiquent entre eux et s'identifient culturellement » (Legendre, 2005, p.825). La langue permet donc de communiquer, mais également d'exprimer nos opinions, d'avoir du plaisir, de créer des liens avec les membres de notre société, etc. Pour sa part, la musique signifie « l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques à des fins d'expression, de communication et de création » (MEQ, 2001, p. 238). Il s'agit donc d'agencer différents sons selon diverses règles pour créer des mélodies qualifiables de musique. Certains chercheurs (Harp, 1988; Kolb, 1996; Welch, 1988) reconnaissent la musique comme étant une prédisposition naturelle chez les enfants, ceux-ci ayant une certaine facilité à utiliser les rythmes et les mélodies.

Selon Lessard (2008) et Sloboda (1985), ces définitions permettent d'établir plusieurs relations entre ces deux disciplines. Ils mettent en évidence que la langue et la musique sont utilisées comme communication orale ou écrite. En effet, ce qui est transmis par la langue

française orale peut être écrite à l'aide de l'alphabet. La musique entendue peut également être écrite en utilisant des signes graphiques composés, entre autres, de notes qui pourront être reproduites par n'importe quel musicien. On peut énoncer que le phonème est la plus petite unité de la langue, comme la note est la plus petite unité de la musique (Lavoie, 2012). Il est donc possible de créer une multitude de combinaisons pour communiquer, et ce, à l'aide de ces unités qui se présentent en quantité restreinte. D'après Sloboda (1985), la langue et la musique permettent de répondre à un besoin de doter d'une structure et d'une signification les informations que nous recueillons à partir de nos sens. Cependant, que l'on parle de langue ou de musique, la compréhension est le processus qui apparaît avant la production chez l'élève (Sloboda, 1985). Dans les deux disciplines, celui-ci est plus enclin à comprendre rapidement certaines règles, certaines phrases ainsi que certaines formules musicales que de produire de nouveaux écrits ou de nouvelles mélodies. En plus de ces éléments communs, certaines formes que prend la musique, dont les comptines, rejoignent des aspects précis de l'écriture comme l'orthographe lexicale.

### **2.2.1 Les comptines**

La musique peut prendre différentes formes. Par exemple, il est possible d'écouter de la musique, de l'interpréter, d'en jouer avec divers instruments ou bien de la composer (MEQ, 2001). Il est également possible de chanter des chansons qui nous plaisent, qui représentent notre histoire, etc. Les comptines constituent une forme que peut prendre la musique. Plusieurs éléments viennent distinguer les comptines des chansons proprement dites.

En premier lieu, les comptines se démarquent des chansons par leur durée. En effet, celles-ci sont généralement plus courtes et composées de mots simples. Selon Kenney (2005), cette simplicité leur permet d'être plus faciles à retenir et c'est pourquoi il s'agit bien souvent des premières phrases que l'enfant est capable de prononcer. Toujours selon

cette auteure, chanter des comptines permet à l'enfant de développer une aisance à parler, car il exerce les muscles de sa bouche et de sa langue.

Les comptines sont constituées de plusieurs notions musicales : la durée des notes, l'intensité, le timbre, la hauteur, le rythme, les rimes, etc. Cependant, les éléments qui sont le plus souvent ciblés par les comptines sont le rythme, les rimes et la durée (Bolduc et Lefebvre, 2012; Douglas et Willats, 1994; Gauthier et Lejeune, 2008). Selon le MEQ (2001), les rimes sont définies comme étant des sonorités similaires en fin de phrases ou de mots. Le rythme, quant à lui, constitue différents aspects. Il s'agit, entre autres, de reconnaître la vitesse de la mélodie (lente, modérée, rapide), mais également d'avoir la capacité de distinguer ou reproduire un rythme non mesuré ou basé sur un nombre de pulsations précises (MEQ, 2001). La durée est représentée par le temps des notes de la comptine, l'espace occupé par chaque mot dans celle-ci, mais également par l'anticipation de l'élève quant à certaines parties de la chanson courte. Par exemple, la durée peut être représentée par l'anticipation de la fin de la comptine par l'élève (Gauthier et Lejeune, 2008).

### **2.2.2 Liens entre les comptines et la langue**

Les comptines reposent sur des notions musicales spécifiques. Celles-ci permettent à l'élève de développer certaines habiletés en musique, mais peuvent aussi être bénéfiques au développement des habiletés relatives à la langue.

Certains auteurs mentionnent que les comptines agissent sur plusieurs parties du langage qui mènent l'enfant à parler : les rythmes et les rimes différents utilisés dans ces chansons permettent à celui-ci d'être conscient des sons de notre langue, ainsi que de développer une meilleure perception auditive (Bolduc et Lefebvre, 2012; Gauthier et Lejeune, 2008; Kenney, 2005). Selon Gauthier et Lejeune (2008), les comptines peuvent favoriser l'apprentissage de la langue parlée chez l'enfant, car elles le sensibilisent aux subtilités de notre langue, mais également aux intonations qui peuvent être employées, à

l'articulation et à la prononciation des mots. Également, elles amènent l'enfant à tenter d'imiter les voyelles et les consonnes entendues dans les mots de ces comptines (Kenney, 2005).

Comme la reconnaissance des sons est cruciale dans la lecture, elle est bénéfique lorsqu'elle est appliquée dans les comptines que l'enfant chante: il lit plus aisément les mots qu'il retrouve dans celles-ci, car il est confronté à des sons qu'il reconnaît (Douglas et Willats, 1994; Gauthier et Lejeune, 2008). Au même titre que sa perception auditive, il voit sa sensibilité phonologique améliorée. Celle-ci, lorsque l'élève apprend à lire, est meilleure lorsque les mots utilisés dans les comptines sont familiers, car ils deviennent ancrés dans sa mémoire et sont plus faciles à lire par la suite (Gauthier et Lejeune, 2008). Il peut donc faire plus facilement le lien entre les mots à l'oral et à l'écrit. Le rythme, omniprésent dans ces chansons courtes, permet à l'élève de développer ses habiletés à séquencer et à structurer, qui sont également essentielles à l'apprentissage de la lecture (Kenney, 2005). La séquentialité que développe le rythme des comptines favorise cet apprentissage, mais également celui de l'orthographe. En effet, cette séquentialité qu'acquiert l'élève dans ces chansons courtes est représentée par les syllabes des mots. L'élève apprend à reconnaître les syllabes contenues dans les mots à travers les comptines (Kenney, 2005). Cet élément est très important dans l'apprentissage de l'orthographe. Selon Reed (2012), l'habileté de décomposer les mots en syllabes et d'en connaître les différents types permet à l'élève de mieux orthographier ceux-ci, du plus simple au plus complexe. Cette habileté à séquencer les mots en syllabes, développée entre autres par le rythme des comptines, touche l'une des dimensions linguistiques de l'orthographe lexicale: les phonogrammes (Bolduc et Lefebvre, 2012). La capacité à diviser les mots en sons et à détecter les rimes font également partie de cette unité linguistique. Les comptines constituent donc un support propice à l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Finalement, certains auteurs soutiennent que l'utilisation de comptines permet d'élargir le vocabulaire de l'élève. Il retrouve les mots qu'il utilise au quotidien, mais

apprend aussi des mots moins familiers, des mots qui s'écrivent de façon irrégulière, etc, (Gauthier et Lejeune, 2008 ; Kenney, 2005).

Les différents concepts au cœur de la recherche étant balisés, il convient maintenant d'en exposer les objectifs.

### **2.3 OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE**

Le premier objectif de cette recherche est de vérifier si l'utilisation de comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale de mots irréguliers du français peut avoir un impact positif sur le progrès d'élèves de première année du primaire. Le second objectif est de comparer l'efficacité d'un enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines à un enseignement de l'orthographe lexicale sans l'utilisation de comptines sur le progrès des élèves.

Deux hypothèses découlent de ces objectifs de recherche. La première est que l'utilisation d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines influence positivement le progrès d'élèves de première année du primaire en orthographe lexicale. La seconde hypothèse de recherche est que les élèves qui bénéficient d'un enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines progressent davantage que les élèves qui bénéficient d'un enseignement sans l'utilisation de comptines.



## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre traite de la méthodologie employée pour réaliser cette recherche. Tout d'abord, l'approche méthodologique utilisée sera présentée et expliquée. Par la suite, la constitution de l'échantillon et le protocole de recherche seront exposés. Finalement, les informations relatives au traitement statistique des données seront précisées.

#### **3.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE**

La méthodologie choisie dans le cadre de cette recherche est quantitative. Boudreault (2004) précise qu'un des buts fondamentaux de cette méthode est de vérifier, à partir de données quantifiées, le possible lien existant entre deux ou plusieurs variables. De façon plus précise, le modèle de recherche quasi-expérimental s'applique à cette étude, car il permet d'incorporer une variable indépendante, représentée ici par le dispositif d'enseignement avec l'utilisation de comptines, dans un groupe expérimental et de vérifier ses impacts, tout en ayant un groupe témoin permettant de faire des comparaisons (Boudreault, 2004 ; Fortin et Gagnon, 2015 ; Thouin, 2014). C'est par l'entremise d'un prétest et d'un post-test que les données relatives au cheminement des élèves en orthographe lexicale ont été collectées. Ces tests ont permis de voir la progression des élèves sélectionnés quant à ce savoir, mais également de comparer les performances du groupe témoin et du groupe expérimental. Ainsi, il a été possible de vérifier si un enseignement de l'orthographe lexicale incluant l'utilisation des comptines apporte des effets sur la progression des élèves, comparativement à un enseignement sans l'utilisation de comptines.

### 3.2 CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Les élèves qui ont participé à l'étude étaient de première année du premier cycle du primaire. Ce niveau a été choisi suite à la recension des écrits, qui a fait ressortir qu'il existe des faiblesses quant à l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves de ce cycle. Également, il est judicieux de s'intéresser à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale en première année du primaire parce que ce niveau constitue une étape importante pour favoriser un bon départ dans le développement des compétences en écriture. De plus, les participants sélectionnés étaient de sexe masculin et féminin, en concordance avec ce que démontre le MELS (2006b), à savoir que les difficultés éprouvées en orthographe lexicale sont présentes tant chez les garçons que les filles.

Au départ, quatre classes de première année du primaire ont été sélectionnées pour constituer deux groupes expérimentaux et deux groupes témoins. Ceux-ci faisaient partie d'écoles d'une commission scolaire de la région de la Gaspésie. Ces groupes ont été choisis en fonction des disponibilités des quatre enseignantes, de leur intérêt pour la recherche, mais aussi en fonction de la proximité géographique de l'étudiante-chercheuse avec les écoles de cette commission scolaire. Cette proximité géographique lui a permis de réaliser plus facilement l'expérimentation. Par la suite, des changements ont dû être apportés à la constitution de l'échantillon à cause d'une situation non prévue qui s'est déroulée lors de la passation du prétest dans l'un des deux groupes expérimentaux. Certains mots présentés dans le prétest ayant été affichés au mur de la classe par l'enseignante, les élèves participants pouvaient s'y référer pour écrire les mots qui leur étaient dictés<sup>2</sup>. Cette situation a fait en sorte que le rendement de ce groupe au prétest s'est avéré très supérieur à celui des autres groupes. La situation de passation du prétest n'ayant pas été identique à celle des autres groupes, ce groupe expérimental a été retiré du traitement des données. Par conséquent, afin d'équilibrer le nombre d'élèves participants et non participants à

---

<sup>2</sup> L'étudiante-chercheuse s'est aperçue de cette situation seulement au moment de la passation du prétest par les élèves de ce groupe. Il lui est apparu alors inapproprié d'intervenir pour modifier la situation.

l'application du dispositif expérimental, l'un des groupes témoins a également été retiré de la recherche. Le groupe retenu comporte un nombre d'élèves sensiblement égal (N=17) à celui du groupe expérimental (N=18).

### **3.3 PROTOCOLE DE RECHERCHE**

La section qui suit présente le déroulement de l'expérimentation, l'évaluation du rendement des élèves et se termine par la présentation de la procédure de correction des épreuves.

#### **3.3.1 Déroulement de l'expérimentation**

Tout d'abord, les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin ont été soumis à un prétest. Suite à ce test, un dispositif d'enseignement de l'orthographe lexicale à l'aide de comptines éducatives a été appliqué auprès des élèves du groupe expérimental durant 12 semaines. Un protocole, bâti sur deux semaines, a été utilisé pour chacune des comptines. Le groupe témoin bénéficiait d'un enseignement de l'orthographe lexicale des mêmes mots que ceux du groupe expérimental durant ce même nombre de semaines en l'absence de ce dispositif. Il s'agissait de l'enseignement habituel dispensé par l'enseignante de ce groupe. Un entretien avec cette dernière a permis à l'étudiante-chercheuse d'être assurée qu'elle n'utilisait pas des comptines comme dispositif dans son enseignement de l'orthographe lexicale. L'enseignante du groupe témoin a expliqué qu'elle utilise différentes stratégies pour enseigner l'orthographe des mots: l'affichage sur les murs de la classe des mots étudiés, l'inclusion des mots vus en classe dans les phrases du jour<sup>3</sup> et la dictée soumise aux élèves à la fin de chaque semaine. De plus, elle enseigne régulièrement l'orthographe lexicale en plaçant, à l'oral, les mots enseignés dans des phrases permettant aux élèves de

---

<sup>3</sup> La phrase du jour correspond à une phrase composée et corrigée en groupe, et par la suite écrite par chacun des élèves dans un cahier d'écriture à tous les matins.

donner un sens à ceux-ci. L'enseignante a également précisé qu'elle découpe souvent les mots enseignés pour en mélanger les lettres et demander aux élèves de replacer celles-ci dans l'ordre. Finalement, elle a mentionné qu'elle enseigne principalement l'orthographe lexicale des mots inclus dans une liste de mots suggérée par le ministère de l'Éducation du Québec pour la première année du premier cycle du primaire en 1995 (Trehearne, 2004/2006) et qu'elle l'utilise uniquement en classe. Cette liste n'est donc jamais à étudier à la maison. Pour conclure l'entretien, une liste des mots présentant ceux qui devaient être enseignés, parmi lesquels se trouvaient des exceptions<sup>4</sup>, et ceux à ne pas enseigner durant les 12 semaines d'expérimentation a été remise à l'enseignante du groupe témoin (voir annexe I). L'étudiante-chercheuse a pris soin de préciser que ces mots étaient les mêmes que ceux enseignés au groupe expérimental et qu'elle ne devait pas utiliser les comptines comme méthode d'enseignement.

Les comptines utilisées lors de l'application du dispositif d'enseignement incluaient chaque semaine des mots qui s'écrivent de façon irrégulière, c'est-à-dire qui n'ont pas une relation phonème/graphème univoque (Fayol et Jaffré, 2014; Giasson, 2013; Jaffré, 1992), ainsi que des mots qui représentaient des exceptions et ont été composées en fonction de ces irrégularités. Certains mots irréguliers choisis pour l'expérimentation faisaient partie de ceux présentés dans le prétest et le post-test. L'étudiante-chercheuse s'est assurée, auprès des enseignantes des deux groupes, que ces mots n'avaient pas fait l'objet d'un enseignement précédant l'expérimentation.

L'enseignement à l'aide de comptines a été dispensé à raison d'une période d'environ 60 minutes lors de la première semaine d'application du dispositif. Durant cette première période, les élèves du groupe expérimental avaient à se familiariser avec la comptine et l'orthographe lexicale des mots qui constituaient l'objet de l'enseignement. Lors de la période de travail de la deuxième semaine d'application du dispositif, ils devaient réaliser une tâche mettant en pratique la comptine et les mots appris lors de la semaine précédente.

---

<sup>4</sup> Les exceptions étaient représentées par des mots qui comportent le phonogramme enseigné en classe, mais qui ne respectent pas la règle présentée dans la comptine.

Cette période était d'une durée approximative de 45 minutes. L'enseignement des comptines et des mots enseignés grâce à celles-ci était donc réparti sur une période de deux semaines.

Lors des périodes hebdomadaires dirigées par l'étudiante-chercheuse, six comptines présentant l'orthographe de phonogrammes différents ainsi que les règles qui déterminent la façon d'orthographier ceux-ci étaient présentées. L'orthographe des phonogrammes associés aux phonèmes [o], [ɜ], [s], [t], [k] et [z] faisait l'objet d'un enseignement à partir de ces comptines. Par exemple, la **figure 2** présente la comptine concernant l'orthographe des phonogrammes associés au phonème [o] en fin de mot.

## Le lapin au chapeau !

Dans un petit bateau,  
 un joli lapin portant un chapeau  
 navigue sur l'eau.  
 Le son [o],  
 à la fin d'un mot,  
 s'écrit « e-a-u ».  
 Mais attention à « canot » et « grelot » !

### La règle :

Le son [o] se trouvant à la fin d'un mot s'écrit le plus souvent « e-a-u ».

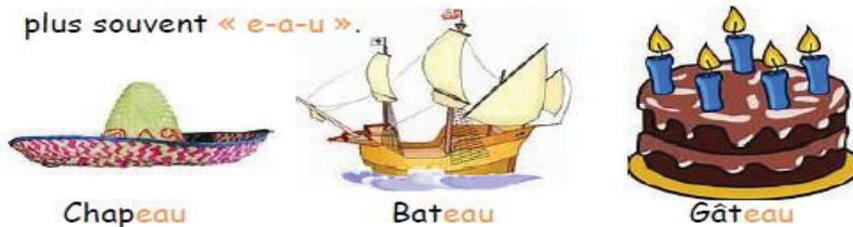


Figure 2: Comptine portant sur l'orthographe des phonogrammes associés au phonème [o] en fin de mot

Ces comptines, composées par l'étudiante-chercheuse, étaient présentées sous plusieurs formes : elles étaient lues, chantées par celle-ci, chantées en grand groupe, etc. Également, un support visuel a été fourni à chaque élève, à savoir qu'ils pouvaient lire la comptine individuellement, mais également lire celle-ci sur un carton placé à l'avant de la classe.

Le dispositif pédagogique a été appliqué selon la démarche présentée *infra* :

### 1. Rencontre préparatoire

Une première rencontre avec le groupe expérimental a servi d'activité préparatoire. L'étudiante-chercheuse a commencé par demander aux participants ce qu'ils connaissaient

des comptines. Cela lui permettait de valider les connaissances déjà acquises par ceux-ci. Elle a fait entendre des comptines aux élèves pour ensuite leur faire remarquer les particularités que l'on retrouve dans celles-ci : les rimes, les phrases courtes, les mots simples, etc. Elle leur a également fait remarquer qu'en plus d'être courtes, drôles et de posséder beaucoup de rimes, les comptines sont souvent utilisées pour apprendre. Un exemple de comptine éducative a alors été présenté aux élèves. Par la suite, des explications concernant les tâches à accomplir lors des périodes hebdomadaires d'enseignement à l'aide de comptines ont été fournies aux élèves. Tout d'abord, ils auraient à réaliser une dictée de mots pour vérifier leurs connaissances orthographiques. Puis, ils auraient à apprendre l'orthographe de certains mots présentant différentes particularités orthographiques à travers des comptines courtes composées par l'étudiante-chercheuse. Ils auraient à travailler avec la même comptine durant deux semaines consécutives et à l'utiliser quotidiennement en classe en plus des périodes hebdomadaires prévues à cet effet. Les élèves auraient également la possibilité de réviser les comptines avec leurs parents ou leur enseignante grâce au matériel fourni, sans toutefois que ce soit obligatoire. Enfin, ils auraient à réaliser la même dictée de mots que celle effectuée auparavant.

## **2. Première semaine d'application du dispositif**

Lors de la première semaine d'expérimentation, l'étudiante-chercheuse a présenté une comptine aux élèves. Pour ce faire, elle a commencé par questionner ceux-ci sur la façon d'écrire un son en particulier (par exemple, le son [ʒ]). Après avoir constaté qu'il existe plus d'un graphème ou plus d'une combinaison de lettres pour transcrire le phonème enseigné, les élèves ont été amenés à nommer les stratégies utilisées pour choisir le graphème approprié. Pour faire suite aux discussions en lien avec les stratégies des élèves, l'étudiante-chercheuse leur a expliqué qu'il existe une comptine pour savoir bien écrire le phonème en question, lorsqu'il est situé à un endroit précis dans le mot. Elle a commencé par leur chanter la comptine (exemple de comptine, voir annexe II), en leur demandant d'être attentifs aux paroles, car ils auraient à répondre à certaines questions par la suite. Cette comptine était inscrite sur un carton affiché au mur ainsi que sur le tableau blanc interactif. Par la suite, les participants étaient invités à nommer la règle présente dans la

comptine (par exemple, que lorsque le son [ʒ] se trouve en fin de mot, on écrit le plus souvent « g-e »). Ils devaient également nommer les mots de la comptine qui représentent la règle et remarquer qu'il y a des exceptions. L'étudiante-chercheuse a ensuite distribué, à chaque élève, une feuille sur laquelle la comptine était écrite. Elle leur a mentionné qu'ils allaient apprendre à orthographier certains mots durant les semaines d'expérimentation et précisé que ceux-ci allaient se retrouver dans les comptines qu'ils auront apprises. Elle leur a demandé de mettre les lettres représentant le son à l'étude en orange et les lettres constituant les exceptions en bleu.

Après avoir réalisé cette familiarisation avec la comptine, les élèves ont chanté celle-ci en compagnie de l'étudiante-chercheuse en suivant sur la feuille au besoin. Ils devaient la chanter à quelques reprises pour la mémoriser : ligne par ligne et en entier pour terminer. Les élèves ont ensuite été regroupés en dyade, où ils avaient à pratiquer la comptine : ils pouvaient la relire chacun leur tour, la chanter à deux, etc. Un enregistrement audio préparé à l'avance permettait aux élèves d'écouter la comptine simultanément. Ils l'ont ensuite chantée une dernière fois en grand groupe. La période s'est terminée en demandant aux élèves de placer la feuille représentant la comptine dans une fiche réservée à chacune d'elle. Il a été précisé que l'enseignante pouvait, à sa guise, intégrer la comptine durant les périodes de français, jusqu'à leur prochaine rencontre, où ils allaient mettre en pratique la règle apprise<sup>5</sup>. Finalement, les élèves ont été informés qu'ils pouvaient apporter leur fiche à la maison pour réviser et pratiquer les comptines avec leurs parents.

### **3. Seconde semaine d'application du dispositif**

Durant la deuxième semaine, le groupe expérimental a été rencontré pendant une période d'environ 45 minutes qui consistait à revoir la comptine travaillée durant la semaine précédente. Tout d'abord, les élèves ont été questionnés par rapport à leurs connaissances des sons qui s'écrivent de plusieurs façons. Ils ont été invités à nommer

---

<sup>5</sup> L'enseignante a assisté à toutes les séances de l'expérimentation.

ceux-ci et à mentionner comment ils peuvent s'écrire. Par la suite, les participants du groupe expérimental avaient à nommer le son appris lors de la semaine précédente et trouver différents mots qui contiennent ce son pour que ceux-ci soient inscrits au tableau. Ces mots pouvaient être nouveaux ou être présents dans la comptine déjà apprise. Pour poursuivre, l'étudiante-chercheuse a demandé aux élèves s'ils se souvenaient de la comptine, s'ils pouvaient la chanter, s'ils se souvenaient également de la règle que celle-ci leur permettait d'apprendre, etc. Elle a poursuivi la séance de travail en les questionnant sur les apprentissages qu'ils ont été en mesure de réaliser depuis la précédente rencontre : avaient-ils mis la règle en pratique lors des périodes de français? Avaient-ils appris l'orthographe lexicale de nouveaux mots grâce à la comptine et la règle? Avaient-ils chanté la comptine en classe ou à la maison? Avaient-ils écouté celle-ci en travaillant ? Etc. Elle leur a ensuite demandé si la comptine leur avait permis de découvrir, par eux-mêmes, l'orthographe lexicale de certains mots jusqu'alors inconnus. Pour continuer la période, les élèves ont chanté la comptine en grand groupe à deux reprises. Une activité en dyade devait ensuite être réalisée par ceux-ci: ils devaient se consulter afin d'inscrire les mots manquants dans la comptine. Chaque élève possédait sa propre feuille de réponse (exemple, voir annexe III). Sur celle-ci était inscrite la comptine étudiée durant la semaine précédente sans les mots contenant les phonogrammes vus en classe. Les membres de chaque dyade devaient donc se consulter pour orthographier correctement les mots et ainsi compléter la comptine.

Avant de débiter l'activité, l'étudiante-chercheuse a pris soin d'expliquer les consignes et de s'assurer que les élèves avaient bien compris la tâche. Pour ce faire, les étapes à suivre devaient être reformulées par ceux-ci. Durant la période de travail en dyade, un enregistrement audio préparé à l'avance permettait aux élèves d'écouter la comptine apprise. Suite à la réalisation de l'activité, une correction en grand groupe a été effectuée. La compréhension de chacun des élèves a été vérifiée en leur demandant de participer activement à cette correction. La séance d'expérimentation s'est terminée en faisant un retour sur la règle que les élèves devaient appliquer pour réussir à compléter la comptine et en chantant celle-ci une dernière fois.

Finalement, les élèves ont été invités à utiliser la comptine à tout moment, que ce soit à l'école ou à la maison, pour arriver à orthographier correctement les mots qui possèdent le son qui leur a été enseigné. L'étudiante-chercheuse leur a également dit qu'ils allaient travailler avec une comptine différente lors de la semaine suivante.

L'expérimentation s'est poursuivie selon la procédure décrite ci-dessus (hormis la rencontre préparatoire) pour chacune des comptines utilisées.

### **3.3.2 L'évaluation du rendement des élèves**

Avant et après l'application du dispositif d'enseignement avec l'utilisation de comptines, le rendement des élèves en orthographe lexicale du groupe expérimental et du groupe témoin a été évalué à l'aide d'un prétest et d'un post-test. Comme le mentionne Mongeau (2011), le prétest permet d'effectuer une première observation des capacités des élèves quant à l'élément étudié dans la recherche et le post-test permet, quant à lui, de constater la présence ou l'absence de changements chez les sujets. Ces deux tests ont été présentés sous la forme d'une dictée de 24 mots donnée simultanément à tous les élèves d'une même classe et étaient d'une durée approximative de 30 minutes. Cette dictée comporte des mots sélectionnés dans *l'Échelle d'acquisition en orthographe lexicale* (Pothier et Pothier, 2004), dans *Scénario pour mieux écrire les mots : L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale* (Leroux et Martin, 2012) et s'inspire des indications de la *Progression des apprentissages* du MELS (2009b). Ces mots considèrent les règles orthographiques à enseigner aux élèves de première année du premier cycle du primaire (Leroux et Martin, 2012; MELS, 2009b; MEQ, 2001). La dictée présentée lors du post-test comporte les mêmes mots que celle du prétest (voir annexe IV). L'orthographe de six phonogrammes irréguliers a été enseignée durant les semaines d'expérimentation. Chacun des mots choisis pour le prétest et le post-test renferme l'un de ces phonogrammes irréguliers. Certains de ces mots ont fait l'objet d'un enseignement en classe durant l'expérimentation (mots vus), alors que d'autres n'ont pas été enseignés (mots non vus)

(tableau 2). Trois mots par phonogrammes irréguliers ont été enseignés en classe, tandis qu'un seul mot par phonogramme irrégulier n'a pas fait l'objet d'un enseignement durant les semaines d'expérimentation. Ainsi, 18 mots vus en classe et six mots non vus en classe ont été soumis lors du prétest et du post-test, pour un total de 24 mots. Il était primordial que les mots non enseignés durant les semaines d'expérimentation présentent les mêmes caractéristiques orthographiques que ceux enseignés aux élèves afin que l'étudiante-chercheuse soit en mesure de vérifier la capacité des élèves à transférer les connaissances orthographiques acquises au cours de l'expérimentation dans l'écriture de nouveaux mots.

Tableau 2: Mots du prétest et du post-test<sup>6</sup>

<u>Phonèmes enseignés</u>	<u>Mots vus en classe</u>			<u>Mots non vus en classe</u>
[o]	Chapeau	Bateau	Grelot	Manteau
[ʒ]	Fromage	Ange	Plage	Mirage
[s]	Serpent	Soulier	Cinéma	Solide
[t]	Pirate	Cravate	Patte	Porte
[k]	Couleur	Cartable	Koala	Coupure
[z]	Voisin	Chaise	Lézard	Maison

Pendant le prétest, une feuille sur laquelle se trouvaient des images représentant les mots dictés ainsi que des espaces pour écrire ceux-ci (voir annexe V) a été distribuée à chacun des élèves. Les mots ont été dictés à tous les élèves en même temps. Au besoin, le sens des mots demandés a été précisé oralement en les plaçant dans des phrases. Suite au prétest, les feuilles comportant les dictées des élèves ont été récupérées et corrigées. Ces feuilles ont été conservées jusqu'à la fin de l'expérimentation pour pouvoir procéder à la comparaison et à l'analyse des résultats avec les données du post-test. Suite aux semaines d'expérimentation, le post-test a été soumis aux élèves du groupe expérimental et du groupe témoin, soit une dictée comportant les mêmes mots qu'au prétest, et ce, de la même façon qu'à cette première étape précédant l'expérimentation.

<sup>6</sup> Aucun mot représentant une exception n'a été associé au phonème [ʒ] et au phonème [t] étant donné leur rareté.

### 3.3.3 Correction des épreuves

Différents éléments ont été analysés suite au post-test, et ce, pour avoir un meilleur portrait des élèves. Comme les comptines touchent principalement la dimension phonogrammique des mots (Bolduc et Lefebvre, 2012), les éléments analysés suite à la correction des épreuves représentent essentiellement cette dimension de l'écriture : l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe, l'orthographe de tous les phonogrammes des mots ainsi que l'orthographe des mots dans leur globalité. Ces trois grandes catégories ont ensuite été divisées en sous-catégories : les résultats par rapport à l'ensemble des mots, les résultats par rapport aux mots vus en classe et les résultats par rapport aux mots non vus en classe. Ces critères d'analyse ont été sélectionnés pour arriver à dresser un meilleur portrait des compétences de scripteurs débutants en orthographe lexicale, mais également pour vérifier l'influence que peut avoir l'enseignement ciblé de l'orthographe d'un phonogramme sur l'écriture des mots dans leur globalité. La **figure 3** représente ces catégories et sous-catégories évaluées suite à l'analyse des données.

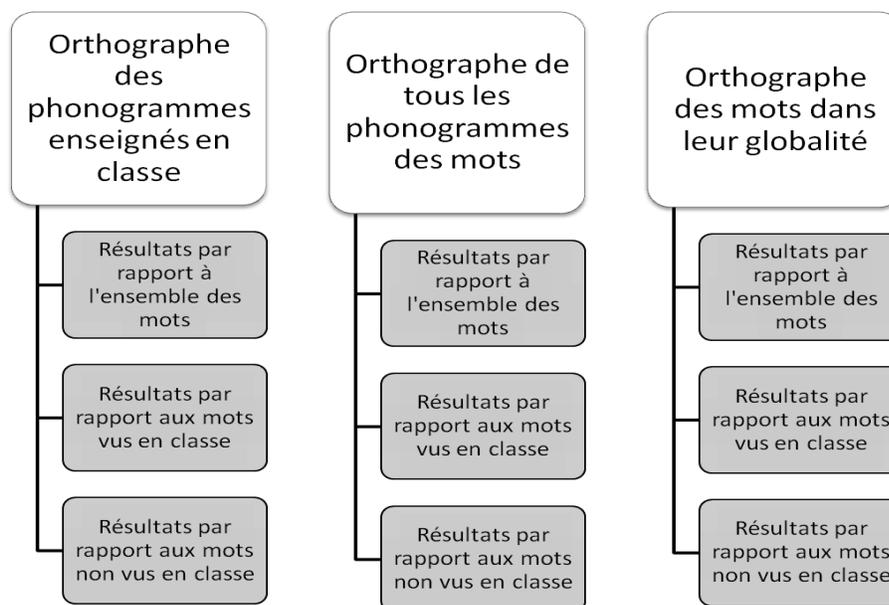


Figure 3: Éléments analysés suite au prétest et au post-test

Les deux tests ont été corrigés de la même façon. Les mots de la dictée en prétest et en post-test ont été, d'une part, évalués quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés, c'est-à-dire quant à l'écriture des sons travaillés à l'aide des comptines (**tableau 3**). Pour ce faire, le nombre de phonogrammes enseignés en classe qui ont été écrits correctement, autrement dit à l'aide du graphème approprié, dans chacun des mots du test a été comptabilisé. Un point a été octroyé lorsque le phonogramme était orthographié selon les normes, un demi-point lorsque le phonogramme présentait une erreur de séquentialité et aucun point si celui-ci n'était pas transcrit à l'aide du graphème approprié. Par exemple, le mot *Chapeau* a été dicté lors du test. La transcription du phonème [o], enseigné durant les semaines d'expérimentation, a été corrigée en prenant soin d'accorder un point aux élèves chaque fois que ce phonogramme était écrit «e-a-u». Un demi-point a été donné si celui-ci était écrit « e-u-a » et aucun point s'il était écrit « a-u ». La transcription de six phonèmes a

été évaluée pour les 18 mots vus en classe et pour les six mots non vus, pour un total de 24 phonogrammes.

Tableau 3: Phonogrammes enseignés en classe et évalués dans chacun des mots<sup>7</sup>

<u>Phonèmes enseignés</u>	<u>Mots vus en classe</u>			<u>Mots non vus en classe</u>
[o]	<u>Chapeau</u>	<u>Bateau</u>	<u>Grelot</u>	<u>Manteau</u>
[ʒ]	<u>Fromage</u>	<u>Ange</u>	<u>Plage</u>	<u>Mirage</u>
[s]	<u>Serpent</u>	<u>Soulier</u>	<u>Cinéma</u>	<u>Solide</u>
[t]	<u>Pirate</u>	<u>Cravate</u>	<u>Patte</u>	<u>Porte</u>
[k]	<u>Couleur</u>	<u>Cartable</u>	<u>Koala</u>	<u>Coupure</u>
[z]	<u>Voisin</u>	<u>Chaise</u>	<u>Lézard</u>	<u>Maison</u>

Ensuite, l'orthographe de tous les phonogrammes des mots a été évaluée (**tableau 4**). Chaque son faisait gagner un point à l'élève s'il était correctement orthographié, un demi-point s'il présentait une erreur de séquentialité et aucun point s'il n'était pas écrit à l'aide des lettres correspondant aux normes. Par exemple, le mot *Chapeau* était divisé ainsi : « Ch-a-p-eau ». Donc, un élève ayant écrit *Chapo* se voyait attribuer 3 points sur un total de 4 points. Chacun des mots du test ayant été évalués sur un total de phonogrammes différent, les résultats ont été rapportés en pourcentage pour ainsi permettre à l'étudiante-chercheuse d'effectuer diverses comparaisons. Donc, un élève ayant obtenu un résultat de 3 points sur 4 à l'écriture de l'ensemble des phonogrammes du mot *Chapeau* se voyait attribuer un résultat de 75% pour ce mot.

<sup>7</sup> Les phonèmes [ʒ] et [t], lors de l'analyse des phonogrammes enseignés en classe, devaient être écrits « g-e » et « t-e » pour que l'élève obtienne un point pour chaque son. L'emphase a été mise sur le fait qu'à l'écrit, ces phonèmes doivent être transcrits avec un *e* à la fin, même si celui-ci n'est pas toujours prononcé à l'oral.

Tableau 4: Mots du test divisés en phonogrammes<sup>8</sup>

<u>Ponèmes enseignés</u>	<u>Mots vus en classe</u>			<u>Mots non vus en classe</u>
[o]	Ch-a-p-eau	B-a-t-eau	G-r-e-l-o	M-an-t-eau
[ʒ]	F-r-o-m-a-g-e	An-g-e	P-l-a-g-e	M-i-r-a-g-e
[s]	S-e-r-p-en	S-ou-l-i-er	C-i-n-é-m-a	S-o-l-i-d-e
[t]	P-i-r-a-t-e	C-r-a-v-a-t-e	P-a-t-t-e	P-o-r-t-e
[k]	C-ou-l-eu-r	C-a-r-t-a-b-l-e	K-o-a-l-a	C-ou-p-u-r-e
[z]	V-oi-s-in	Ch-ai-s-e	L-é-z-a-r	M-ai-s-on

Enfin, l'orthographe de tous les mots dans leur globalité a été évaluée: un point était accordé chaque fois qu'un mot était orthographié à l'aide des graphèmes appropriés. Par exemple, lorsque le mot *Chapeau* a été corrigé, un point était inscrit si les élèves avaient écrit « C-h-a-p-eau » et aucun point s'ils avaient écrit, par exemple, « C-h-a-pp-eau ». La grille de correction utilisée par l'étudiante-chercheuse témoigne des éléments évalués suite à la passation des tests (voir annexe VI).

### 3.4 TRAITEMENT STATISTIQUE DES DONNEES

Pour vérifier la première hypothèse de recherche, qui était que l'utilisation d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe lexicale basé sur des comptines influence positivement le progrès des élèves de première année du primaire, des tests *t* sur échantillons appariés ont été réalisés. Ces tests, effectués à partir des données obtenues chez le groupe expérimental, permettent de comparer des moyennes obtenues avant et après l'application d'un dispositif particulier et de vérifier s'il existe une différence significative entre celles-ci (Howell, 2008). Plusieurs variables ont été utilisées pour faire ces tests. Par

<sup>8</sup> La correction des phonèmes [ʒ] et [t], lors de l'analyse de tous les phonogrammes des mots, se faisait en divisant les lettres « g-e » ainsi que « t-e », car ces lettres étaient considérées comme des phonogrammes distincts.

exemple, les variables *Résultats quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe dans tous les mots au prétest* et *Résultats quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe dans tous les mots au post-test* ont été comparés afin de déterminer si le progrès des élèves entre le prétest et le post-test est significatif ou non.

La seconde hypothèse, selon laquelle les élèves qui bénéficient d'un apprentissage de l'orthographe lexicale de mots irréguliers du français à l'aide de comptines progressent de façon supérieure aux élèves bénéficiant d'un enseignement de l'orthographe lexicale sans comptine, a été vérifiée à l'aide de différents tests *t* sur échantillons indépendants. Ce type de test a été privilégié, car il permet de comparer les moyennes de deux groupes différents pour ainsi vérifier si l'écart de progrès entre les deux est statistiquement significatif (Howell, 2008 ; Mongeau, 2011). Pour analyser les différences de progrès moyen entre le groupe expérimental et le groupe témoin, certaines variables ont été mesurées. Par exemple, les variables *Moyenne obtenue quant à l'orthographe des phonogrammes associés au phonème [o] enseigné en classe au prétest* et *Moyenne obtenue quant à l'orthographe des phonogrammes associés au phonème [o] enseigné en classe au post-test* ont été analysées pour établir des moyennes de progrès chez les deux groupes. Par la suite, ces moyennes de progrès ont été comparées afin de découvrir s'il existe une différence statistiquement significative entre les deux et ainsi réfuter ou confirmer la deuxième hypothèse.

Le seuil de signification permettant de confirmer ou rejeter les hypothèses de recherche a été fixé à 5%, ce qui signifie qu'un résultat significatif aurait moins de 5% de chance de se produire sans la présence de la variable indépendante, ici représentée par le dispositif d'enseignement avec l'utilisation de comptines (Howell, 2008). Ce pourcentage correspond au seuil de signification standard de plusieurs recherches quantitative.

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'expérimentation, dont les effets ont été mesurés à l'aide d'un prétest et d'un post-test et dont les procédures ont été exposées dans le chapitre précédent, ainsi qu'une discussion de ces résultats. Rappelons que les deux objectifs visés par cette étude étaient, premièrement, de vérifier si l'utilisation de comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale de mots irréguliers du français pouvait avoir un impact positif sur le rendement d'élèves de première année du primaire et deuxièmement, de comparer l'efficacité d'un enseignement de l'orthographe lexicale incluant les comptines à un enseignement de cet aspect de l'écriture sans comptine.

La présentation des résultats est divisée selon les deux objectifs visés par cette recherche. Pour chacun des objectifs, les résultats sont présentés conformément au découpage établi dans la grille de correction des mots du test (voir annexe VI). Pour rappel, les trois principales catégories analysées sont celles-ci: l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe, l'orthographe de tous les phonogrammes des mots ainsi que l'orthographe des mots dans leur globalité. Ces principaux éléments d'analyse sont également divisés en trois sous-catégories : les résultats par rapport à l'ensemble des mots, les résultats par rapport aux mots vus en classe et les résultats par rapport aux mots non vus en classe.

#### **4.1 RESULTATS RELATIFS A L'EFFICACITE DE L'UTILISATION DES COMPTINES CHEZ LES ELEVES DU GROUPE EXPERIMENTAL**

Les résultats exposés dans cette première section concernent le premier objectif visé par cette recherche.

##### **4.1.1 Orthographe des phonogrammes enseignés en classe**

Les résultats obtenus au prétest et au post-test par les participants du groupe expérimental portent tout d'abord uniquement sur l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe (**tableau 5**).

###### Résultats par rapport à l'ensemble des mots

Les résultats de l'expérimentation portent en premier lieu sur l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe dans l'ensemble des mots du test. Les résultats ( $t(17) = 7,644$ ,  $p = 0,000$ ) démontrent qu'il existe une différence significative entre la moyenne obtenue au prétest et celle obtenue au post-test. Ainsi, l'utilisation de comptines pourrait avoir favorisé un progrès de 29,75% chez les élèves au regard de l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe pour l'ensemble des mots.

###### Résultats par rapport aux mots vus en classe

La capacité des élèves du groupe expérimental à orthographier correctement les phonogrammes enseignés dans les mots vus en classe durant les 12 semaines d'expérimentation a également été examinée. Les résultats montrent que le progrès des élèves entre le prétest et le post-test est statistiquement significatif ( $t(17) = 7,41$ ,  $p = 0,000$ ). Ce résultat est intéressant dans la mesure où il est permis de croire que les comptines peuvent avoir eu un impact positif sur le progrès des élèves quant à l'écriture des

phonogrammes enseignés dans les mots déjà vus en classe. Ce progrès de 33% réalisé par rapport à ces mots, en plus d'être significatif, est plus élevé que celui concernant l'ensemble des mots et celui relatif aux mots non vus en classe.

#### Résultats par rapport aux mots non vus en classe

L'orthographe des phonogrammes enseignés des mots du prétest et du post-test n'ayant pas été vus en classe durant les semaines d'expérimentation a aussi été examinée. Les résultats montrent que la différence entre les moyennes du prétest et du post-test est significative ( $t(17) = 5,474, p = 0,000$ ). Il est donc possible de croire que les comptines peuvent avoir eu une influence favorisant le progrès des élèves dans l'écriture de phonogrammes enseignés dans des mots non vus en classe.

Tableau 5: Résultats des élèves du groupe expérimental quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe

Catégories	Prétest		Post-test		Progrès moyen
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Tous les mots (/24)	13,83 (57,63%)	3,2	20,97 (87,38%)	3,55	7,14 (29,75%)
Mots vus en classe (/18)	9,67 (53,72%)	2,72	15,61 (86,72%)	2,71	5,94 (33%)
Mots non vus en classe (/6)	4,17 (69,5%)	0,79	5,36 (89,33%)	0,97	1,19 (19,83%)

#### 4.1.2 Orthographe de tous les phonogrammes des mots

Les résultats obtenus suite au prétest et au post-test ont été analysés selon la capacité des élèves à orthographier tous les phonogrammes des mots, c'est-à-dire à transcrire les sons des mots dictés à l'aide des bons graphèmes. Le **tableau 6** rapporte les résultats de façon globale. Ainsi, les pourcentages représentent la moyenne du groupe par rapport à un ensemble de mots (tous les mots du test, tous les mots du test vus en classe et tous les mots du test non vus en classe).

### Résultats par rapport à l'ensemble des mots

Concernant l'ensemble des mots du prétest et du post-test, les résultats démontrent que le progrès réalisé par les élèves est statistiquement significatif ( $t(17) = 4,962$ ,  $p = 0,000$ ). Cela nous laisse croire que l'utilisation de comptines pourrait avoir été favorable au progrès de 13,25% chez les élèves du groupe expérimental en ce qui a trait à l'orthographe de tous les phonogrammes de l'ensemble des mots.

### Résultats par rapport aux mots vus en classe

Les résultats permettent de mettre en évidence que la différence de moyennes entre le prétest et le post-test pour les mots vus en classe durant les 12 semaines d'expérimentation est statistiquement significative ( $t(17) = 4,965$ ,  $p = 0,000$ ). Ainsi, le progrès de 14,58% réalisé par les élèves quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots vus en classe, supérieur à celui réalisé par rapport à l'ensemble des mots et aux mots non vus en classe, peut avoir été influencé par l'utilisation de comptines durant l'expérimentation.

### Résultats par rapport aux mots non vus en classe

Nous avons constaté un progrès chez les participants du groupe expérimental quant à l'orthographe de tous les phonogrammes dans les mots qui n'ont pas été enseignés en classe. Les résultats font ressortir que ce progrès est statistiquement significatif ( $t(17) = 3,763$ ,  $p = 0,002$ ). Il est alors possible de croire que l'utilisation de comptines ait eu un impact favorable sur le progrès moyen de 9,93% chez les élèves par rapport à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots non vus.

Tableau 6: Résultats des élèves du groupe expérimental quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots

Catégories	Prétest		Post-test		Progrès moyen
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Tous les mots (%)	77,45	15,67	90,7	7,25	13,25
Mots vus en classe (%)	75,83	16,74	90,41	7,35	14,58
Mots non vus en classe (%)	81,93	14,4	91,86	8,35	9,93

#### 4.1.3 Orthographe des mots dans leur globalité

Finalement, les mots orthographiés au prétest et au post-test par les participants du groupe expérimental ont été analysés dans leur globalité. Chaque mot pouvait totaliser un point s'il était orthographié correctement ou aucun point si un ou des graphèmes n'étaient pas écrits selon les conventions. Le **tableau 7** présente les résultats de façon globale : il rapporte la moyenne de mots correctement orthographiés par les élèves. La prochaine section concerne donc uniquement cet aspect de l'analyse.

##### Résultats par rapport à l'ensemble des mots

Concernant l'ensemble des mots, l'examen des données obtenues a permis de constater qu'il existe une différence statistiquement significative de moyennes entre le prétest et le post-test ( $t(17) = 6,978$ ,  $p = 0,000$ ). Cela permet d'avancer que l'utilisation de comptines peut avoir permis aux élèves de progresser de 29,63% quant à l'écriture globale de l'ensemble des mots du test.

##### Résultats par rapport aux mots vus en classe

En ce qui a trait aux mots vus en classe par les élèves du groupe expérimental durant l'expérimentation, les résultats mettent en exergue une différence significative de

moyennes entre le prétest et le post-test quant à l'écriture de ces mots ( $t(17) = 7,41, p = 0,000$ ). L'utilisation de comptines durant les périodes d'enseignement dispensées par l'étudiante-chercheuse peut donc avoir eu une influence positive sur le progrès de 33% chez les élèves quant à l'écriture globale des mots vus en classe. Cette progression est d'ailleurs plus élevée que celles par rapport à l'orthographe de l'ensemble des mots et celle des mots non vus en classe.

#### Résultats par rapport aux mots non vus en classe

Les résultats obtenus quant à l'écriture globale des mots qui n'ont pas été vus en classe durant les 12 semaines d'expérimentation montrent que la différence de moyenne entre le prétest et le post-test est significative ( $t(17) = 3,207, p = 0,005$ ). Nous pouvons ainsi prétendre que l'utilisation des comptines a favorisé un progrès de 19,33% chez les élèves relativement à l'écriture globale des mots non vus en classe.

Tableau 7: Résultats des élèves du groupe expérimental quant à l'orthographe des mots dans leur globalité

Catégories	Prétest		Post-test		Progrès moyen
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
<b>Tous les mots (/24)</b>	6,78 (28,25%)	3,9	13,89 (57,88%)	5	<b>7,11 (29,63%)</b>
<b>Mots vus en classe (/18)</b>	4 (22,22%)	2,83	9,94 (55,22%)	3,49	<b>5,84 (33%)</b>
<b>Mots non vus en classe (/6)</b>	2,78 (46,33%)	1,35	3,94 (65,67%)	1,92	<b>1,16 (19,33%)</b>

#### **4.2 RESULTATS RELATIFS A LA COMPARAISON DU PROGRES DES ELEVES DU GROUPE TEMOIN ET DU GROUPE EXPERIMENTAL**

Cette section expose les résultats se rapportant au second objectif de la recherche, c'est-à-dire à la comparaison du progrès moyen des élèves du groupe témoin et du groupe expérimental en orthographe lexicale entre le prétest et le post-test. Les résultats qui suivent sont présentés selon la même structure que celle utilisée à la section 1.1.

#### 4.2.1 Orthographe des phonogrammes enseignés en classe

Les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin concernent tout d'abord l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe et sont rapportés de façon globale (**tableau 8**).

##### Résultats par rapport à l'ensemble des mots

L'orthographe de tous les phonogrammes des 24 mots évalués au prétest ainsi qu'au post-test chez les élèves du groupe témoin et du groupe expérimental ont été analysés. Les résultats démontrent que la différence de progrès moyen entre les deux groupes est statistiquement significative ( $t(33) = 2,26, p = 0,03$ ). Il est donc possible de croire que l'utilisation des comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale soit à l'origine du progrès supérieur de 10,87% chez les participants du groupe expérimental concernant l'orthographe des phonogrammes enseignés pour l'ensemble des mots évalués.

##### Résultats par rapport aux mots vus en classe

Les résultats des élèves des deux groupes quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés dans les mots ayant été vus en classe ont aussi été analysés. La différence entre le progrès moyen du groupe expérimental et celui du groupe témoin du prétest au post-test est significative ( $t(33) = 2,55, p = 0,02$ ). Il est donc possible que l'utilisation du dispositif d'enseignement avec l'utilisation de comptines ait généré un progrès plus élevé de 13,06% chez les élèves du groupe expérimental pour les mots qui ont été vus en classe. Précisons que ce progrès est supérieur à celui obtenu par rapport à l'ensemble des mots du test ainsi qu'à celui des mots non vus en classe.

##### Résultats par rapport aux mots non vus en classe

Le progrès moyen réalisé par le groupe témoin quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés dans les mots non vus en classe a été comparé avec celui du groupe expérimental. Les résultats font ressortir qu'aucune différence significative de

progrès moyen n'existe entre les deux groupes ( $t(33) = 0,638$ ,  $p = 0,528$ ). Nous ne pouvons donc pas supposer que l'enseignement avec l'emploi de comptines a été plus favorable au progrès réalisé par les élèves qu'un enseignement sans leur emploi par rapport aux mots non vus en classe.

Tableau 8: Progrès moyen des élèves quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe

Catégories	Groupe témoin		Groupe expérimental		Différence de progrès moyen
	<i>Progrès</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Progrès</i>	<i>Écart-type</i>	
<b>Tous les mots (/24)</b>	4,53 (18,88%)	2,7	7,14 (29,75%)	3,96	<b>2,61 (10,87%)</b>
<b>Mots vus en classe (/18)</b>	3,59 (19,94%)	1,77	5,94 (33%)	3,4	<b>2,35 (13,06%)</b>
<b>Mots non vus en classe (/6)</b>	0,94 (15,67%)	1,39	1,19 (19,83%)	0,93	<b>0,25 (4,16%)</b>

#### 4.2.2 Orthographe de tous les phonogrammes des mots

Les mots dictés au prétest et au post-test ont été analysés selon la capacité des participants des deux groupes à orthographier tous les phonogrammes de ces mots à l'aide des graphèmes appropriés. Les résultats obtenus suite aux analyses sont rapportés dans le **tableau 9**. Cette section suit la même procédure qu'à la section 4.1.2.

##### Résultats par rapport à l'ensemble des mots

Suite à la correction des épreuves, nous avons constaté que les deux groupes ont progressé quant à l'orthographe de tous les phonogrammes de l'ensemble des mots du test. Toutefois, les résultats ont révélé qu'il n'existe pas de différence significative entre le progrès du groupe expérimental et celui du groupe témoin ( $t(33) = 0,197$ ,  $p = 0,845$ ). Ainsi, l'enseignement à l'aide de comptines ne semble pas avoir généré un effet supérieur dans le progrès des élèves qui ont participé à l'expérimentation comparativement à ceux qui

n'ont pas participé, cela quant à l'écriture de tous les phonogrammes de chacun des mots du test.

#### Résultats par rapport aux mots vus en classe

Les résultats obtenus ont ensuite été analysés en fonction des mots vus en classe. Il a été constaté qu'aucune différence significative n'existe entre le progrès moyen des participants du groupe témoin et celui du groupe expérimental ( $t(33) = 0,21$ ,  $p = 0,835$ ). Ainsi, l'utilisation de comptines dans l'enseignement n'a pas permis aux élèves qui en ont bénéficié de progresser davantage que les élèves qui ont bénéficié d'un enseignement sans l'utilisation de comptines.

#### Résultats par rapport aux mots non vus en classe

En ce qui a trait à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots non vus en classe durant l'expérimentation, les résultats n'ont fait ressortir aucune différence significative de progrès moyen entre le groupe témoin et le groupe expérimental ( $t(33) = 0,007$ ,  $p = 0,995$ ). Par conséquent, l'utilisation du dispositif d'enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines n'a pas amené les élèves du groupe expérimental à progresser davantage que ceux du groupe témoin quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots qui n'ont pas été vus en classe.

Tableau 9: Progrès moyen des élèves quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots

Catégories	Groupe témoin		Groupe expérimental		Différence de progrès moyen
	<i>Progrès</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Progrès</i>	<i>Écart-type</i>	
<b>Tous les mots (%)</b>	12,54	10,2	13,26	11,34	<b>0,72</b>
<b>Mots vus en classe (%)</b>	13,71	12,04	14,58	12,46	<b>0,87</b>
<b>Mots non vus en classe (%)</b>	9,90	13,24	9,93	11,19	<b>0,03</b>

#### 4.2.3 Orthographe des mots dans leur globalité

En dernier lieu, les mots présentés lors du prétest et du post-test ont été évalués dans leur globalité. Le **tableau 10** expose, de façon globale, les résultats obtenus quant à cet élément d'analyse. La partie suivante concerne donc uniquement les résultats des participants quant à cet aspect de l'analyse et respecte la même structure que celle utilisée à la section 1.1.3.

##### Résultats par rapport à l'ensemble des mots

Les résultats mettent en évidence qu'il n'existe pas de différence significative de progrès moyen, du prétest au post-test, entre le groupe témoin et le groupe expérimental quant à l'écriture globale de l'ensemble des mots ( $t(33) = 0,434$ ,  $p = 0,667$ ). Ainsi, l'utilisation de comptines ne semble pas avoir permis aux élèves du groupe expérimental de progresser davantage que ceux du groupe témoin quant à l'orthographe des mots dans leur globalité.

### Résultats par rapport aux mots vus en classe

Les mots vus en classe durant les 12 semaines d'expérimentation ont également été analysés dans leur globalité. Les résultats démontrent que la différence de progrès moyen entre le groupe témoin et le groupe expérimental n'est pas statistiquement significative ( $t(33) = 0,341$ ,  $p = 0,735$ ). Ce résultat montre que l'utilisation de comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale n'a pas généré un progrès supérieur chez les élèves du groupe expérimental comparativement à ceux du groupe témoin au regard des mots vus en classe.

### Résultats par rapport aux mots non vus en classe

Les participants du groupe expérimental ont vu leurs résultats augmenter très légèrement de façon supérieure à ceux des participants du groupe témoin par rapport à l'orthographe globale des mots non vus durant les semaines d'expérimentation. Nonobstant, les résultats démontrent que cette différence n'est pas statistiquement significative ( $t(33) = 0,568$ ,  $p = 0,574$ ). Ainsi, nous ne pouvons présumer que le dispositif d'enseignement de l'orthographe lexicale basé sur des comptines ait généré un rendement plus élevé chez les élèves du groupe expérimental, comparativement à un enseignement sans comptines chez ceux du groupe témoin, pour des mots qui n'ont pas été vus en classe.

Tableau 10: Progrès moyen des élèves quant à l'orthographe des mots dans leur globalité

Catégories	Groupe témoin		Groupe expérimental		Différence de progrès moyen
	<i>Progrès</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Progrès</i>	<i>Écart-type</i>	
<b>Tous les mots (/24)</b>	6,53 (27,21%)	3,54	7,11 (29,63%)	4,32	<b>0,58 (2,42%)</b>
<b>Mots vus en classe (/18)</b>	5,59 (31,1%)	2,72	5,94 (33%)	3,4	<b>0,35 (1,94%)</b>
<b>Mots non vus en classe (/6)</b>	0,88 (14,67%)	1,41	1,17 (19,5%)	1,54	<b>0,29 (4,83%)</b>

### 4.3 DISCUSSION DES RESULTATS

Le premier objectif de la recherche était de vérifier si l'utilisation de comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale de mots irréguliers du français peut avoir un impact positif sur le progrès d'élèves de première année du primaire. Les résultats quant à cet objectif montrent des différences majoritairement significatives quant au progrès des élèves du groupe expérimental entre le prétest et le post-test. Les élèves de ce groupe ont vu leurs résultats s'améliorer de façon considérable quant à l'écriture des phonogrammes enseignés pour l'ensemble des mots du test, tant pour les mots vus que ceux non vus en classe. Ces résultats nous semblent intéressants, d'autant plus que le progrès significatif réalisé par rapport aux mots non vus en classe laisse croire que les élèves ont été en mesure d'effectuer un transfert de connaissances orthographiques, donc d'automatiser des règles orthographiques pour ainsi arriver à orthographier, selon les conventions, les phonogrammes enseignés dans des mots qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement en classe.

Des progrès significatifs ont également été observés chez les élèves du groupe expérimental entre le prétest et le post-test quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots, tant pour les mots vus que les mots non vus en classe. Comme les comptines permettent de développer une meilleure conscience des sons de notre langue et une meilleure perception auditive chez les élèves (Bolduc et Lefebvre, 2012), il est possible que

celles-ci leur aient permis d'accroître leur conscience des phonèmes des mots du test pour ainsi arriver à orthographier plus facilement l'ensemble des phonogrammes de ceux-ci à l'aide des lettres appropriées. En plus de développer une meilleure perception auditive chez les élèves, Bolduc et Lefebvre (2012), Kenney (2005) ainsi que Reed (2012) mentionnent qu'au contact des comptines, les élèves développent leur habileté à séquencer les mots, qu'ils soient simples ou complexes, pour arriver à mieux orthographier l'ensemble des phonogrammes de ceux-ci. Cet élément est intéressant, d'autant plus que selon Villeneuve-Lapointe et Lafontaine (2015), le découpage des mots en sons est l'une des stratégies de mémorisation utilisée le plus fréquemment par les élèves éprouvant des difficultés en orthographe lexicale. Il est donc possible que cette habileté à séquencer les mots par l'utilisation de comptines ait permis aux élèves d'apprendre plus aisément à orthographier l'ensemble des phonogrammes des mots contenus dans le test.

Les résultats se sont aussi révélés significatifs en ce qui a trait à l'écriture de l'ensemble des mots du test dans leur globalité et des mots vus en classe dans leur globalité. Selon Giasson (2013), la conscience des sons qui composent les mots est un élément qui permet aux élèves de comprendre que chaque mot est formé de sous-unités, c'est-à-dire de plusieurs éléments, pour ainsi arriver à orthographier celui-ci plus facilement. L'auteure prétend que l'acquisition de ce concept de conscience phonologique, nécessaire au développement de l'écriture et de l'orthographe, se manifeste bien souvent à travers le jeu, dont font partie les comptines. Ainsi, l'utilisation de comptines dans l'enseignement pourrait contribuer à un meilleur apprentissage des élèves. En ce qui concerne la transcription des mots non vus en classe dans leur globalité, le progrès moyen des élèves du groupe expérimental s'est également avéré être significatif. Cet élément de connaissance issu de l'expérimentation est très pertinent, compte tenu de l'importance de l'automatisation des connaissances orthographiques lexicales pour entamer un processus d'écriture efficace (Dumont, 2006; MELS, 2007). Comme le précise le MELS (2007), en ayant la capacité de transférer des connaissances orthographiques acquises dans diverses tâches d'écriture, les élèves sont davantage en mesure de se concentrer sur d'autres étapes importantes du processus d'écriture, entre autres, sur la syntaxe et la révision de leurs

écrits. Les résultats semblent donc prometteurs, car ils tendent à démontrer que l'utilisation de comptines pourrait avoir eu un impact assez important pour permettre aux élèves de réinvestir les nouvelles connaissances acquises et en arriver à orthographier correctement des mots qui leur étaient encore inconnus.

En résumé, l'analyse des résultats au prétest et au post-test des élèves du groupe expérimental concernant l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe, l'orthographe de l'ensemble des phonogrammes des mots du test ainsi que l'orthographe des mots dans leur globalité démontre que les progrès moyens concernant ces trois variables sont tous significatifs. Nous croyons que les comptines ont possiblement eu un impact positif sur les élèves, de par leur facilité à être mémorisées et leur côté ludique, pour ainsi arriver à les faire progresser de façon significative par rapport à l'acquisition de l'orthographe lexicale des mots sélectionnés pour l'expérimentation. Comme le mentionne Kenney (2005), les comptines sont des chansons courtes et composées de mots simples, ce qui permettrait à l'enfant de les retenir plus facilement. Cet élément pourrait expliquer, en partie, ces progrès moyens significatifs obtenus par le groupe expérimental. Ces résultats pourraient aussi être dus à la fréquence à laquelle les élèves entendent, au quotidien, les mots que renferment les comptines, car il s'agit de mots plus familiers. Selon Gauthier et Lejeune (2008), les comptines qui présentent des mots familiers permettent aux élèves de mémoriser ceux-ci plus facilement, autant à la lecture qu'à l'écriture. La présence de mots connus des élèves dans les comptines éducatives utilisées lors des semaines d'expérimentation pourrait donc avoir favorisé une meilleure mémorisation de l'orthographe lexicale de ceux-ci. Dans un même ordre d'idées, Siffrein-Blanc et George (2010) stipulent que la mémorisation de règles orthographiques, comme celle concernant l'orthographe du phonème [o] en fin de mot, permettrait aux élèves d'apprendre plus facilement l'orthographe lexicale de certains mots irréguliers et d'arriver à orthographier des mots jamais vus auparavant en transférant les connaissances acquises avec ces règles. Cet élément vient donc confirmer que l'utilisation de comptines présentant certaines règles orthographiques peut avoir eu une influence importante sur le progrès des élèves du groupe

expérimental quant à l'apprentissage de l'orthographe lexicale de certains mots irréguliers de la langue française.

Les résultats comparatifs entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin amènent toutefois à considérer avec réserve l'apport de l'enseignement avec l'utilisation de comptines dans le progrès du groupe expérimental. Le second objectif de recherche était de comparer l'efficacité d'un enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines et sans l'utilisation de comptines sur la progression des élèves. Pour ce faire, les progrès moyens des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin ont été comparés quant aux mêmes aspects de l'analyse que pour le premier objectif : l'orthographe des phonogrammes enseignés en classe, l'orthographe de tous les phonogrammes des mots ainsi que l'orthographe des mots dans leur globalité. Tout d'abord, nous avons remarqué que les élèves du groupe expérimental, quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés dans tous les mots du test et dans les mots vus en classe, se sont distingués de façon marquée par rapport à ceux du groupe témoin. L'écart entre les progrès des deux groupes est significatif du point de vue statistique, à l'avantage des élèves du groupe expérimental. Cela étant dit, nous croyons que les comptines utilisées avec le groupe expérimental pourraient être en partie responsables de cette différence significative. Ce résultat, particulièrement intéressant, concorde avec des constats mis en évidence par Bolduc (2006) et Gromko (2005), soit que l'utilisation d'un programme d'enseignement basé sur la musique peut permettre aux élèves de progresser dans l'apprentissage de l'écriture et de développer une meilleure conscience des sons des mots. Comme les comptines constituent une forme que peut prendre la musique, qu'elles se distinguent par leur courte durée et leur vocabulaire simple (Kenney, 2005) et qu'elles permettent également de développer une meilleure conscience des sons présents dans les mots, il est possible que celles-ci aient eu un impact positif sur le progrès des élèves dans l'orthographe appropriée des phonogrammes qui leur ont été enseignés durant l'expérimentation.

Par contre, les résultats ont révélé qu'il n'existe aucune différence significative entre le progrès moyen des deux groupes quant à l'orthographe des phonogrammes enseignés

dans les mots non vus en classe. Ce résultat nous amène à penser que les élèves du groupe témoin et ceux du groupe expérimental ont possiblement réussi à transférer certaines connaissances pour les appliquer dans les mots non vus en classe, et ce, autant les uns que les autres. Également, la possibilité d'avoir été en contact avec ces mots à la maison, à travers la lecture d'ouvrages de littérature jeunesse ou encore le support apporté par les parents à la maison dans des activités d'écriture et d'orthographe, pourraient avoir permis aux élèves d'apprendre plus rapidement l'orthographe lexicale des mots n'ayant pas fait l'objet d'un enseignement en classe.

Les analyses ont également mis en évidence qu'aucune différence significative de progrès n'existe entre les deux groupes, non seulement quant à l'orthographe de tous les phonogrammes des mots vus et non vus en classe, mais également par rapport à l'orthographe de l'ensemble des mots dans leur globalité. L'utilisation de diverses stratégies d'enseignement de l'orthographe lexicale de la part de l'enseignante du groupe témoin pourrait avoir permis de réduire l'écart de progrès entre les élèves de ce groupe et les élèves du groupe expérimental. Ainsi, utiliser des comptines dans l'enseignement n'aide pas davantage les élèves à bien orthographier tous les phonogrammes inclus dans les mots qu'un enseignement sans l'utilisation de comptines. D'autres modalités d'enseignement seraient donc à mettre en œuvre par les enseignants pour favoriser chez les élèves l'orthographe exacte de tous les phonogrammes des mots correspondant à leur niveau d'étude.

En conclusion, les résultats statistiques obtenus concernant le progrès moyen des élèves du groupe expérimental nous permettent de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'utilisation d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines influence positivement le progrès des élèves de première année du primaire. En effet, les analyses statistiques effectuées par rapport aux progrès de ce groupe ont permis de vérifier l'impact que peut avoir un dispositif d'enseignement avec l'utilisation de comptines sur le progrès des élèves quant à l'orthographe lexicale de mots irréguliers du français. À ce stade, il semble donc que l'utilisation de comptines peut avoir un impact positif sur les

connaissances des élèves par rapport à certaines formes d'irrégularités lexicales de notre langue complexe. Toutefois, si on se réfère à la deuxième hypothèse, qui est que les élèves qui bénéficient d'un enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines progressent davantage que les élèves qui bénéficient d'un enseignement sans l'utilisation de comptines, on constate que l'utilisation de comptines a permis aux élèves du groupe expérimental de progresser de façon supérieure en regard de certaines des variables à l'étude, soit *l'orthographe des phonogrammes enseignés dans tous les mots* et *l'orthographe des phonogrammes enseignés dans les mots vus en classe*. Il est intéressant de constater que les différences de progrès moyen se sont vues significatives, en faveur du groupe expérimental, en ce qui a trait aux phonogrammes sur lesquels l'emphase a été mise à l'aide des comptines. Néanmoins, la seconde hypothèse de recherche ne peut donc être confirmée qu'en partie, c'est-à-dire en ce qui a trait aux variables nommées précédemment.

Malgré qu'elle ait permis de répondre à ses objectifs de départ, cette étude comporte toutefois certaines limites. L'une d'elles concerne le nombre restreint de participants du groupe expérimental (N=18) et du groupe témoin (N=17). Les résultats générés par l'expérimentation auprès de ce petit nombre de participants du groupe expérimental et de participants témoins sont révélés avec réserve, sous forme d'avancées hypothétiques, donc n'ont aucun potentiel de généralisation auprès de l'ensemble des élèves de première année du primaire.

En outre, la tenue d'une seule séance d'expérimentation par semaine constitue une autre balise méthodologique qui a pu influencer les résultats. De plus, les comptines n'ont pas été utilisées par l'enseignante du groupe expérimental dans d'autres situations d'écriture que celles proposées par l'étudiante-chercheuse, ce qui a pu aussi avoir une incidence sur les résultats produits.

Certains autres éléments difficiles à contrôler durant les semaines d'expérimentation peuvent avoir eu un impact sur le progrès des élèves. Par exemple, la présence d'une personne différente de l'enseignante titulaire de la classe peut avoir eu, dès le départ, un impact sur la participation des élèves du groupe expérimental. L'apprentissage des mots

non vus en classe par les élèves des deux groupes peut également avoir été facilité par la littérature jeunesse. En effet, la lecture d'histoires faite à la maison, en interaction parent-enfant, permet aux enfants d'être en contact avec différents mots et leur donne l'opportunité d'apprendre à les orthographier. Dans un même ordre d'idées, il est possible que certains parents aient révisé et utilisé les comptines éducatives proposées par l'étudiante-chercheuse avec leurs enfants. Ainsi, la mémorisation des règles orthographiques présentes dans ces comptines peut avoir été favorisée chez certains élèves du groupe expérimental. L'utilisation des comptines comme méthode différente de l'enseignement de l'orthographe lexicale peut également avoir influencé, dès le début de l'expérimentation, la progression des élèves de par son caractère nouveau et original. Ceci dit, il nous est difficile de connaître l'ampleur que peuvent avoir eu ces interventions sur le progrès des élèves de ce groupe.

De plus, lorsque les moments consacrés aux rencontres d'expérimentation du dispositif d'enseignement étaient précédés d'une récréation à l'intérieure de la classe, les élèves du groupe expérimental se retrouvaient beaucoup moins disposés à l'apprentissage. Leur niveau de concentration plus faible ainsi que leur besoin de bouger rendaient la séance d'expérimentation beaucoup plus difficile.

En dépit de ces limites, la présente recherche a tout de même permis d'acquérir de nouvelles connaissances concernant le possible rôle de la musique, plus particulièrement des comptines, dans l'enseignement de l'orthographe lexicale en première année du primaire.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette étude cherchait, en premier lieu, à vérifier si l'utilisation d'un dispositif d'apprentissage de l'orthographe lexicale basé sur des comptines pouvait avoir un impact positif sur le cheminement des élèves de première année du primaire quant à cet aspect de l'écriture. Pour ce faire, la progression des élèves d'un groupe expérimental a été évaluée suite à la passation d'un prétest et d'un post-test par rapport à l'orthographe de certains mots irréguliers de la langue française. Des données quant au progrès des élèves d'un groupe témoin ont également été recueillies suite à la réalisation des mêmes tests. Cette deuxième collecte de données permettait de comparer la progression des deux groupes pour ainsi vérifier si l'application d'un dispositif d'enseignement avec l'utilisation de comptines pouvait amener davantage de progrès qu'un enseignement de l'orthographe lexicale sans l'apport de comptines.

Par cette recherche, nous avons pu constater, avec les réserves qui ont été émises, que l'utilisation de comptines lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale de certains mots présentant des irrégularités orthographiques peut avoir un impact positif sur le progrès des élèves en orthographe. Nous avons également observé que des élèves bénéficiant d'un enseignement de l'orthographe lexicale basé sur des comptines peuvent progresser davantage que des élèves ne bénéficiant pas de cet enseignement par rapport à l'orthographe des phonogrammes enseignés, sans toutefois pouvoir généraliser ce phénomène à tous les élèves de première année du primaire ainsi qu'à tous les mots irréguliers de la langue française.

Cette étude engendre différentes retombées scientifiques, tant sur le plan théorique que pratique. D'un point de vue théorique, la présente recherche apporte certaines connaissances supplémentaires aux chercheurs et praticiens intéressés par les possibles liens entre l'apprentissage du français écrit, particulièrement de l'orthographe lexicale, et

l'apport de comptines, car peu de recherches ont mis en évidence ces liens par le passé. Elle permet également de corroborer les résultats obtenus par d'autres chercheurs mettant en lien les apprentissages scolaires et la musique.

D'un côté pratique, l'utilisation de comptines lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale pourrait être considérée comme un moyen d'enseignement supplémentaire pour les enseignants de première année du primaire. En effet, la présente recherche a su démontrer que l'utilisation de comptines peut être efficace pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale de certains mots irréguliers. Les enseignants pourraient donc bénéficier des avantages de cette étude pour rendre l'enseignement de l'orthographe lexicale de certains mots plus accessible, original et amusant pour les élèves. En ce sens, il pourrait possiblement être bénéfique d'intégrer cette stratégie d'enseignement à la formation universitaire initiale des enseignants ainsi qu'à la formation continue des enseignants diplômés.

Cette recherche engendre certaines pistes pouvant orienter d'autres chercheurs vers de nouvelles études en lien avec l'utilisation des comptines dans l'apprentissage scolaire. Tout d'abord, il serait intéressant de vérifier l'impact que peut avoir l'utilisation de comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale chez des élèves de cycles différents du primaire. Les comptines auraient-elles la même influence chez des élèves plus âgés, et pour des niveaux de difficultés plus élevés en matière d'orthographe lexicale ? Il serait également intéressant d'orienter l'utilisation des comptines vers un objet d'apprentissage différent. Par exemple, il pourrait être pertinent de vérifier l'impact possible des comptines dans l'enseignement de l'orthographe grammaticale.

Sur une même lancée, il semblerait judicieux d'effectuer une recherche similaire avec un échantillon de participants plus volumineux. Ainsi, les données obtenues pourraient avoir une portée plus grande. De plus, un échantillon comportant davantage de participants permettrait d'établir des comparaisons entre les garçons et les filles du groupe expérimental, pour alors vérifier si l'utilisation de comptines peut avoir un impact plus marqué sur le progrès de l'un ou l'autre des sexes. Également, il serait intéressant

d'augmenter la fréquence des périodes d'enseignement de l'orthographe lexicale avec l'utilisation de comptines. De cette façon, les chances d'établir un lien solide entre l'enseignement à l'aide de comptines et la réussite des élèves en orthographe lexicale seraient plus importantes.

Il serait tout aussi pertinent de demander aux enseignants collaborant à la recherche d'intégrer les comptines dans d'autres tâches d'écriture que celles proposées durant l'expérimentation pour permettre aux élèves d'effectuer un transfert de connaissances approprié. Aussi, l'utilisation à la maison des comptines apprises en classe pour ancrer les apprentissages quant à l'orthographe lexicale de certains mots irréguliers serait une avenue intéressante dans le cadre d'une recherche future. De plus, certains résultats obtenus dans d'autres recherches ont démontré que l'exploitation de la musique lors de l'éveil à l'écrit au préscolaire est positive pour l'apprentissage des élèves (Bolduc, Montésinot-Gelet et Boisvert, 2014 ; Register, 2001; Standley et Hughes, 1997) et qu'il est important d'offrir à ceux-ci différentes stratégies d'apprentissage de l'orthographe lexicale dès le début du premier cycle du primaire (Villeneuve-Lapointe et Lafontaine, 2015). Il serait donc intéressant d'étudier l'impact de l'utilisation de comptines dans l'enseignement de l'orthographe lexicale dès le début de l'année scolaire en première année.

Finalement, lors des périodes d'expérimentation, l'étudiante-chercheuse a remarqué que certains élèves faisaient des mouvements représentant les paroles des comptines en chantant celles-ci. Il pourrait donc être judicieux d'intégrer la dimension kinesthésique à la pratique d'enseignement avec l'utilisation des comptines dans le cadre d'une nouvelle recherche, tout comme l'a expérimenté Gromko (2005) avec des élèves de niveau préscolaire. Ainsi, l'ajout de l'utilisation du mouvement pourrait éventuellement rejoindre certains élèves qui utilisent ce mode d'apprentissage. Qui plus est, l'ajout de groupes expérimentaux avec l'utilisation d'un dispositif autre que les comptines aurait l'avantage de pouvoir comparer l'impact d'un enseignement utilisant des comptines sur le progrès des élèves en orthographe lexicale avec cet autre dispositif.



## ANNEXE 1

### LISTE DE MOTS À ENSEIGNER ET À NE PAS ENSEIGNER

<u>Mots à enseigner</u>					<u>Mots à ne pas enseigner</u>
Soulier	Serpent	Sonnette	Sentier	Cinéma	Porte
Cinq	Pirate	Cravate	Route	Carte	Mirage
Vite	Couleur	Caroline	Colorier	Cœur	Maison
Collier	Carotte	Cahier	Cartable	Calendrier	Manteau
Kiwi	Koala	Cage	Chapeau	Bateau	Coupure
Eau	Canot	Grelot	Chaise	Voisin	Solide
Josianne	S'amuser	Musicale	Plaisir	Lézard	
Trapèze	Fromage	Ange			



## ANNEXE II

### EXEMPLE DE COMPTINE

#### Pas un ange !!

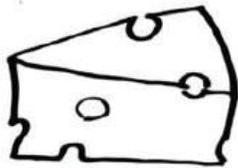
Mon petit chien n'est pas un ange  
même lorsqu'il est dans sa cage,  
il réussit à manger mon fromage !

Le son [j],  
à la fin d'un mot,  
s'écrit « ge ».

Félicitations, il n'y a pas d'exception !

#### La règle :

Le son [j] se trouvant à la fin d'un mot s'écrit  
« ge ».



Fromage



Ange



Plage



### ANNEXE III

#### EXEMPLE DE FEUILLE-RÉPONSE DE L'ÉLÈVE

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

Le lapin au \_\_\_\_\_ !

Dans un petit \_\_\_\_\_,  
un joli lapin portant un \_\_\_\_\_  
navigue sur l'\_\_\_\_\_.

Le son [o],  
à la fin d'un mot,  
s'écrit « \_\_\_\_\_ ».

Mais attention à « \_\_\_\_\_ » et « \_\_\_\_\_ » !





## ANNEXE 1V

### MOTS DU PRÉTEST ET DU POST-TEST

1. Serpent
2. Koala
3. Grelot
4. Soulier
5. Fromage
6. Chaise
7. Porte
8. Voisin
9. Mirage
10. Cartable
11. Pirate
12. Couleur
13. Patte
14. Bateau
15. Maison
16. Chapeau
17. Cravate
18. Léopard
19. Ange
20. Manteau
21. Coupure
22. Solide
23. Plage
24. Cinéma



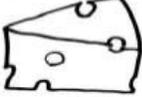
ANNEXE V

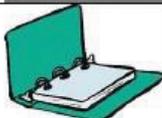
FEUILLE-RÉPONSE DE L'ÉLÈVE AU PRÉTEST ET AU POST-TEST

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

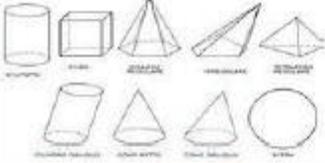
Date: \_\_\_\_\_

Feuille réponse

<u>Image</u>	<u>Mot</u>
	
	
	
	
	
	

 <p>         Cylindrical          Cubic          Triangular Pyramid          Square Pyramid          Pentagonal Pyramid          Trapezoidal Prism          Cone          Circular Cone          Circle       </p>	
	
	

## ANNEXE VI

### GRILLE DE CORRECTION DU PRÉTEST ET DU POST-TEST

Numéro du participant : _____
Groupe : _____
Test : _____

	<u>Orthographe des phonogrammes enseignés</u>			<u>Orthographe de tous les phonogrammes des mots</u>	<u>Orthographe des mots dans leur globalité</u>		
	Tous les mots (/24)	Mots vus (/18)	Mots non vus (/6)		Tous les mots (/24)	Mots vus (/18)	Mots non vus (/6)
Serpent				/5 %			
Koala				/5 %			
Grelot				/5 %			
Soulier				/5 %			
Fromage				/7 %			
Chaise				/4 %			
Porte				/5 %			
Voisin				/4 %			
Mirage				/6 %			
Cartable				/8 %			
Pirate				/6 %			
Couleur				/5 %			
Patte				/4 %			

<b>Bateau</b>				/4 %			
<b>Maison</b>				/4 %			
<b>Chapeau</b>				/4 %			
<b>Cravate</b>				/7 %			
<b>Lézard</b>				/5 %			
<b>Ange</b>				/3 %			
<b>Manteau</b>				/4 %			
<b>Coupure</b>				/6 %			
<b>Solide</b>				/6 %			
<b>Plage</b>				/5 %			
<b>Cinéma</b>				/6 %			
<b>Total</b>				%			

## BIBLIOGRAPHIE

BÉGIN, Caroline. 2009. « Le rôle de la motivation à apprendre l'orthographe chez les élèves de 6e année du primaire québécois ». *Québec français*, N°154, p.146-147.

BÉGIN, Caroline, Lise SAINT-LAURENT et Jocelyne GIASSON. 2005. « La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Vol. 8, N° 2, p. 147-166.

BESSE, Jean-Marie. 1999. « Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant ». *Les dossiers des sciences de l'éducation : Des enfants, des livres et des mots*, volume 1, pp. 69-80.

BOLDUC, Jonathan. 2006. « Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle ». Thèse de doctorat en musique, Québec : Université Laval, 384 p.

BOLDUC, Jonathan. 2009. « Musique et habiletés cognitives au préscolaire ». *Recherche en éducation musicale*, Vol. 27, p. 1-16.

- BOLDUC, Jonathan et Pascal LEFEBVRE. 2012. « Using nursery rhymes to foster phonological and musical processing skills in kindergarten ». *Creative Education*, Vol. 3, N° 4, p. 495-502.
- BOLDUC, Jonathan, MONTÉSINOT-GELET, Isabelle et BOISVERT, Stéphanie. 2014. « Perceptions musicales et conscience phonologique : recherche auprès d'enfants francophones d'âge préscolaire ». *Psychologie française*, Vol. 59, N°3, p. 247-255.
- BONIN, Patrick, Sandra COLLAY et Michel FAYOL. 2008. « La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse ». *L'année psychologique*, N°108, p. 517-546.
- BOUDREAU, Paul. 2004. « La recherche quantitative ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC, p.151-180. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- BOYER, Marie-France. 2011. « Écrire au primaire : programme de recherche sur l'écriture ». Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF en ligne. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/EcrirePrimaire\\_ProgRechercheEcriture.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/EcrirePrimaire_ProgRechercheEcriture.pdf)>. Consulté le 8 août 2012.
- CATACH, Nina. 2010. *L'orthographe française : traité théorique et pratique, avec travaux d'application et leurs corrigés*, 3<sup>e</sup> édition. France: Armand Colin. 327 p.

CHANDLER, Kelly. 2000. « What I wish I'd known about teaching spelling ». *English journal*, volume 89, numéro 6, p. 87-95.

COGIS, Danièle. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux – pratiques nouvelles*. Paris : Delagrave Édition, 428 p.

DAIGLE, Daniel, Agnès COSTERG, Anne PLISSON, Noémia RUBERTO et Joëlle VARIN. 2015. « Miroir, miroir, dis-moi quel mot est le plus beau : échalote ou échalotte? ». *Les cahiers de l'AQPF*, Vol. 5, N° 3, p. 12-15.

DOUGLAS, Sheila et Peter WILLATS. 1994. « The relationship between musical ability and literacy skills ». *Journal of research in reading*, Vol. 17, N° 2, p. 99-107.

DUMONT, Danièle. 2006. *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle2*. Paris : Hatier, 175 p.

EHRI, Linnea. 1997. « Apprendre à lire ou apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose ». Dans *Des orthographe et leur acquisition*, sous la direction de RIEBEN, Laurence, Michel FAYOL et Charles PERFETTI, pp. 231-265. Paris : Delachaux et Niestlé.

FAYOL, Michel, Frédérique GRIMAUD et Marianne JACQUIER. 2013. « Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale ». *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, N°31, p. 22-29.

FAYOL, Michel et Jean-Pierre JAFFRÉ. 1999. « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe ». *Revue française de pédagogie*, N°126, (Janvier-février-mars), p. 143-170.

FAYOL, Michel. et Jean-Pierre JAFFRÉ. 2008. *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France. 139 p.

FAYOL, Michel et Jean-Pierre JAFFRÉ. 2014. *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France. 127 p.

FERREIRO, Emilia. 2000. *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette Éducation. 245p.

FERREIRO, Emilia et Margarita GOMEZ-PALACIO. 1988. *Lire-écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils?* Lyon : CRDP. 408 p.

FORTIN, Fabienne et Johanne GAGNON. 2015. *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation. 518 p.

FRITH, Uta. 1985. « Beneath the surface of developmental dyslexia ». Dans *Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, sous la direction de PATTERSON, Karalyne, John C. MARSHALL et Max COLTHEARTS, pp. 301-330. London: Erlbaum.

GARCÍA, Jesús-Nicasio et Ana María DE CASO. 2004. « Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities ». *Learning Disability Quarterly*, Vol. 27, N°3, p.141-159.

GAUTHIER, Jean-Marie et Christophe LEJEUNE. 2008. « Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Vol. 56, p. 413-421.

GIASSON, Jocelyne. 2013. *La lecture: de la théorie à la pratique*, 4<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck Éducation. 404 p.

GRAHAM, Steve, Paul MORPHY, Karen R. HARRIS, Barbara FINK-CHORZEMPA, Bruce SADDLER, Susan MORAN, Linda MASON. 2008. « Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations ». *American educational research journal*, volume 45, numéro 3, p. 796-825.

GROMKO, Joyce Eastlund. 2005. « The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers ». *Journal of research in music education*, Vol. 53, N°3, p. 199-209.

HARP, Bill. 1988. « Why are your kids singing during reading time? ». *The reading teacher*, Vol. 41, N° 4, p. 454-456.

HOWELL, David C. 2008. *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck. 762 p.

JAFFRÉ, Jean-Pierre. 1992. « Le traitement élémentaire de l'orthographe: les procédures graphiques ». *Langue française*, N°95, p. 27-48.

KENNEY, Susan. 2005. « Nursery rhymes : foundation for learning ». *General music today*, Vol. 19, N°1, p. 28-31.

KOLB, Gayla R. 1996. « Read with a beat : Developing literacy through music and song ». *The reading teacher*, Vol. 50, N° 1, p. 76-79.

LAVOIE, Nadia. 2012. « L'apport de la sémiologie du discours musical dans la compréhension d'un texte écrit chez des élèves au 2<sup>e</sup> cycle du primaire ». Dans *Le rapport à l'écrit : Habitus culturel et diversité*, sous la direction de FLEURET, Carole et Isabelle MONTÉSINOS-GELET, p. 213-230. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LEBRUN, Marlène. 2007. « Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 33, N°2, p. 383-399.

LEGENDRE, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin. 1554 p.

LEROUX, Céline et Lise MARTIN. 2012. *Scénarios pour mieux écrire les mots : L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale*. Montréal : Chenelière Éducation, 160 p.

LESSARD, Andrée. 2008. « L'étude du cheminement de l'enfant de première année du primaire en regard de la conceptualisation des systèmes d'écriture alphabétique et musicale : perspectives parallèles ». Mémoire de Maîtrise en Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 166 p.

LOWE, Anne S. 1998. « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 24, N°3, p. 621-646.

MANESSE, Danièle. 2006. « Le chaudron de l'évaluation ». *Cahiers pédagogiques*, Février, N°440, p. 14-15.

MARTINET, Catherine et Sylviane VALDOIS. 1999. « L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface ». *L'année psychologique*, Vol. 99, N°4, p. 577-622.

MARTINET, Catherine, Sylviane VALDOIS et Michel FAYOL. 2003. « Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition ». *Cognition*, Vol.91, N°2, p. B-11 – B-22.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC.  
2001. *Le programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec. 354 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2006a. « Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire : rapport final, table de pilotage du renouveau pédagogique ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 166 p. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Rapport\\_TablePilotage\\_ProgFormationMAJAvril2007.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf)>. Consulté le 25 novembre 2010

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2006b. « L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français langue d'enseignement : comparaison des résultats de 2000 et 2005 ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 39 p. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf)>. Consulté le 3 janvier 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2007. « Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF en ligne. <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>>. Consulté le 8 août 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2009a. « Les échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire, 1<sup>er</sup> cycle ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF en ligne. 72 p. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EchellesNiveauCompPrim1erCycle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EchellesNiveauCompPrim1erCycle.pdf)>. Consulté le 20 novembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Gouvernement du Québec. 2009b. « Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement : Enseignement primaire ». Dans *Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, Gouvernement du Québec. <<http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp>>. Consulté le 21 novembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2011. « De nouvelles mesures pour un meilleur apprentissage de la lecture ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. En ligne. <<http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/de-nouvelles-mesures-pour-un-meilleur-apprentissage-de-la-lecture/>>. Consulté le 19 février 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2012. « Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010; Rapport d'évaluation abrégé ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EvaluationPAAF\\_2eRapportFinal\\_ResultatsEpreuves\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf)>. Consulté le 1<sup>er</sup> août 2012.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2014. « Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF en ligne. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ListeOrthographique\\_Primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf)>. Consulté le 26 novembre 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2015a. « Indicateurs de l'éducation ». Dans Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Gouvernement du Québec. PDF en ligne. <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/indicateurs\\_2014\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf)>. Consulté le 26 novembre 2015.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2015b. « Taux de réussite pour chaque épreuve unique de juin 2014, par organisme scolaire ». Dans Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Gouvernement du Québec. XLS en ligne. <[http://education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/sanction/Epreuves\\_2014\\_Resultat\\_EnsEpreuvesPublic\\_2014\\_9\\_fr\\_xls](http://education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Epreuves_2014_Resultat_EnsEpreuvesPublic_2014_9_fr_xls)>. Consulté le 17 novembre 2015.

MONGEAU, Pierre. 2011. *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté Jeans et côté Tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 143 p.

MORIN, Marie-France. 2002. « Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire ». Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, 693 p.

- MORIN, Marie-France et Isabelle MONTÉSINOS-GELET. 2007. « Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 33, N°3, p.663-683.
- PACTON, Sébastien, Michel FAYOL, Delphine LONJARRET et David DIEUDONNÉ. 1999. « Apprentissage implicite et orthographe: le cas de la morphologie ». *Rééducation orthophonique*, Vol. 200, p. 91-100.
- PACTON, Sébastien, Jean-Noël FOULIN et Michel FAYOL. 2005. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale ». *Rééducation orthophonique*, N°222, p. 47-68.
- POTHIER, Béatrice et Philippe POTHIER. 2004. *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*. Paris : RETZ. 256 p.
- RAUSCHER, France H. et Mary Ann ZUPAN. 2000. « Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment ». *Early childhood research quarterly*, Vol. 15, N°2, p.215-228.
- REED, Deborah K. 2012. *Why teach spelling?*. Portsmouth: NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction. 49 p.
- REGISTER, Dena. 2001. « The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing ». *Journal of music therapy*, Vol. 38, N°3, p. 239-248.

RIEBEN, Laurence, Ladislav NTAMAKILIRO, Brana GONTHIER et Michel FAYOL. 2005. « Effects of various early writing practices on reading and spelling ». *Scientific studies of reading*, Vol. 9, N°2, p.145-166.

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René PIOUL. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Puf. 646 p.

SIFFREIN-BLANC, Julia et Florence GEORGE. 2010. « L'orthographe lexicale ». *Développements*, Vol. 1, N°4, p. 27-36.

SIMARD, Claude. 1995. « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 21, N°1, p. 145-165.

SIPE, Randall B. 1994. « Strategies for poor spellers ». *Here's how: National association of elementary school principals*, Vol. 12, N°4, p. 2-5.

SLOBODA, John A. 1985. *L'esprit musicien: La psychologie cognitive de la musique*. Liège-Bruxelle : Pierre Mardaga Éditeur, 394 p.

STANDLEY, Jayne M. 2008. « Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis ». *Applications of research in music education*, Vol. 27, N°1, p. 17-32.

STANDLEY, Jayne M. et Jane E. HUGHES. 1997. « Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing pre-reading and writing skills ». *Music therapy perspectives*, Vol. 15, N°2, p. 79-86.

TANGUAY, Christina. 2012. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon chez des élèves de deuxième année du primaire ». Mémoire de maîtrise en Éducation, Rimouski. Université du Québec à Rimouski, 123 p.

TREHEARNE, Miriam P. 2006. *Littératie en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire : Répertoire de ressources pédagogiques* (adapté par TREMBLAY, Johanne). Mont-Royal : Groupe Modulo. 829 p.

THÉRIAULT, Pascale. 2008. « Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit ». Thèse de Doctorat en Éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, 284 p.

THÉRIAULT, Pascale. 2010. « Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, Vol. 45, N°3, p. 371-392.

THOUIN, Marcel. 2014. *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal: Multimondes. 295 p.

VILLENEUVE-LAPOINTE, Myriam et Lizanne LAFONTAINE. 2015. « Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire : une exploration ». *Language and literacy*, Vol. 17, N°3, p. 134-151.

WELCH, Graham F. 1988. « Early childhood musical development ». *Research studies in music education*, Vol. 11, N° 27, p, 27-41.

ZAFRANAS, Nikolaos. 2004. « Piano keyboard training and the spatial-temporal development of young children attending kindergarten classes in Greece ». *Early Child Development and Care*, Vol. 174, N°2, p.199-211.