

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE EN LEÇON CHEZ DES
ÉLÈVES DE DEUXIÈME 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

© **CHRISTINA TANGUAY**

Avril 2012

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.

Composition du jury :

RaKia Laroui, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean-Yves Lévesque, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Renée Gagnon, examinatrice externe, Université du Québec à Trois-Rivières

Jessy Marin, professeure, Université du Québec à Rimouski

Dépôt initial le 15 décembre 2011

Dépôt final le 5 avril 2012

Je dédie ce mémoire à tous les
enseignants passionnés qui ont à cœur
la réussite des élèves!

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mon ange gardien de la recherche : mon directeur monsieur Jean-Yves Lévesque. Il a su me transmettre avec passion de précieuses connaissances en lien avec l'éducation. Ses conseils m'ont grandement aidée à cheminer au cours de ma maîtrise. J'en profite également pour remercier madame Natalie Lavoie qui m'a également guidée au cours de ce processus.

Il m'est nécessaire de remercier ma mère, Gabrielle, qui est un modèle pour moi. Elle m'a toujours encouragée à persévérer et à poursuivre mes rêves. C'est sans aucun doute grâce à elle si aujourd'hui je réalise des études de cycles supérieurs. Chère maman, je te remercie grandement pour ton aide et ton soutien. Tu es la plus formidable de toutes!

Je remercie aussi mon frère Alexandre qui a toujours eu les mots pour me faire sourire et me rappeler que la vie peut parfois être prise à la légère. Merci pour ton appui inconditionnel et pour ta confiance en moi.

Je ne peux passer sous silence les encouragements d'un homme bien spécial dans ma vie : Germain. Je te suis très reconnaissante pour tout ce que tu fais pour moi ainsi que pour ton appui. Pour tout cela, je te remercie.

Mes chères amies, en particulier : Cindy, Céline, Chantal, Dominique, Karine, Marie-Lou et Sarah, celles qui sont toujours là pour moi, celles qui m'encouragent et qui comptent énormément pour moi; je vous dis un grand merci! Vos encouragements me donnent des ailes.

Une amie qui m'est chère et pour qui j'ai toujours eu de l'admiration : Johanne. Je te remercie de m'avoir transmis ta passion pour les enfants et pour l'enseignement. Tu es une source d'inspiration sans fin pour moi et je t'en suis très reconnaissante.

Finalement, mes remerciements les plus sincères vont à celui qui partage ma vie : Johan. Je te remercie de m'avoir épaulée au cours de ces dernières années. Ton appui au quotidien m'a grandement été précieux. Je te remercie également pour tes encouragements sans limites et pour tes bons mots à mon égard. À tes côtés, les épreuves sont plus faciles à surmonter! Merci cher amoureux!

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de connaître la réalité que vivent les élèves de deuxième année du primaire lorsqu'ils apprennent l'orthographe des mots en leçon. Ces réalités ont été comparées en fonction du milieu socioéconomique de l'école (favorisé ou défavorisé), du sexe des élèves et de leur niveau de compétence en orthographe lexicale (avec ou sans difficulté).

C'est par l'entremise d'une rencontre de 30 minutes que 40 élèves de deuxième année du primaire, de la région du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie, ont été rencontrés à tour de rôle à leur école respective. Ces rencontres ont permis d'en apprendre davantage au sujet de l'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon. Chaque rencontre était divisée en trois parties. La première partie, un entretien en situation de tâche d'apprentissage où les élèves devaient mémoriser l'orthographe de deux nouveaux mots, a permis d'observer les méthodes que privilégient les élèves lorsqu'ils apprennent l'orthographe des mots. La deuxième partie, un entretien semi-dirigé a donné la chance aux élèves de s'exprimer au sujet de cet apprentissage. Ainsi, il a été possible de discuter avec eux entre autres du temps qu'ils consacrent à cette étude, des stratégies qu'ils utilisent, de l'aide qu'ils reçoivent, de l'intérêt qu'ils portent à cette tâche et de leurs perceptions quant à l'utilité de cet apprentissage. Pour clore la rencontre, les deux mots appris en première partie ont été dictés aux élèves et ces derniers devaient les écrire sans les regarder. Cette dernière partie de la rencontre a notamment permis de vérifier l'efficacité des méthodes utilisées.

L'analyse qualitative de ces rencontres a mené à des résultats fort instructifs. Dans l'ensemble, les élèves semblent peu outillés devant cet apprentissage. D'ailleurs, ils semblent étudier peu l'orthographe des mots qui leur sont soumis. Des différences entre les sexes, les niveaux de compétences ainsi qu'entre les milieux socioéconomiques ont également été identifiées. Cette recherche permet de proposer que l'école et la famille s'unissent afin d'aider les élèves à acquérir des méthodes efficaces pour apprendre l'orthographe des mots en leçon. Ainsi, nous pourrions aider les jeunes scripteurs québécois à améliorer leur français écrit et plus particulièrement à mémoriser l'orthographe des mots.

Mots clés : orthographe lexicale, apprentissage de l'orthographe, élèves du primaire, français écrit, deuxième année du primaire

ABSTRACT

The goal of this research is to understand the realities of second grade elementary school students learning words spelling as homework. These realities were compared by taking into account the school's social and economic environment (advantaged or disadvantaged), students' gender, as well as their lexical spelling competency level (with or without difficulties).

We conducted 30 minutes individual interviews with 40 second grade elementary school students from the Bas-Saint-Laurent and Gaspésie area which we met in their respective school. These interviews allowed us to get more information about learning lexical spelling as homework. Each interview was divided into three parts. In the first, we interviewed the student in a learning task situation where they had to memorize the spelling of two new words, which allowed us to observe the methods they used to learn words spelling. In the second part, students had the opportunity to express themselves on this learning process in a semi-structured interview. We were therefore able to discuss with them the amount of time they dedicated to studying those problems, the strategies they use, the help they get, their level of interest for this task and their perception of this learning's usefulness. To conclude the interview, the two words learned in the first were dictated to students and they had to write them without looking at their spelling. With this last part of the interview, we had the opportunity to evaluate the efficiency of the learning methods used.

The qualitative analysis of these interviews produced very informative results. Overall, students seem ill-equipped for this learning. As a matter of fact, they didn't seem to put much time into studying the words that were submitted to them. Some differences were also identified in regard to genders, competency levels and the social and economical environment. This research allows us to suggest that the school and the family should work together to help students acquire efficient methods to learn words spelling as homework. This way, we could help Quebec's young writers improve their written French abilities and specifically their capacity to memorize words spelling.

Keywords : lexical spelling, spelling learning, elementary students, written French,
second grade elementary school

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	IX
RÉSUMÉ.....	XI
ABSTRACT	XIII
TABLE DES MATIÈRES	XV
LISTE DES TABLEAUX	XVII
LISTE DES FIGURES.....	XIX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XXI
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 2 PROBLEMATIQUE.....	5
2.1 LA SITUATION DE L'ECRITURE ET DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE CHEZ LES ELEVES QUEBECOIS	6
2.2 PROGRAMME DE FORMATION DE L'ECOLE QUEBECOISE ET LE PLAN D'ACTION DU MELS EN FRANÇAIS.....	10
2.3 APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE	11
2.4 PROBLEME ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	17
CHAPITRE 3 CADRE CONCEPTUEL.....	21
3.1 LE FRANÇAIS ECRIT.....	21
3.2 LE SCRIPTEUR DEBUTANT	25
3.3 L'ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	26
3.4 L'ACTE D'ECRIRE.....	27
3.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	31

CHAPITRE 4 METHODOLOGIE.....	33
4.1 TYPE DE RECHERCHE	33
4.2 APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	34
4.3 CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON	35
4.4 TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNEES	37
4.4.1 ENTRETIEN EN SITUATION DE TACHE D'APPRENTISSAGE.....	38
4.4.2 ENTRETIEN SEMI-DIRIGE.....	39
4.4.3 DICTEE	41
4.5 PREEXPERIMENTATION DES OUTILS DE LA COLLECTE DE DONNEES.....	42
4.6 DEROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	43
4.7 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	43
CHAPITRE 5 RESULTATS.....	45
5.1 ORGANISATION	46
5.2 METHODE	57
5.3 SIGNIFICATION	69
5.4 DICTEE.....	81
CHAPITRE 6 DISCUSSION DES RESULTATS ET PROPOSITIONS.....	83
6.1 DISCUSSION DES RESULTATS	83
6.2 PROPOSITIONS ISSUES DES RESULTATS	91
CHAPITRE 7 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	97
ANNEXE I PROTOCOLE DES RENCONTRES.....	101
ANNEXE II GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	115

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartitions des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive.....	7
--	---

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les différents types de morphogrammes	23
Figure 2 : Processus d'écriture.....	30
Figure 3 : Répartition des élèves.....	37

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AD	Élève qui éprouve de la difficulté en orthographe lexicale
F	Fille
G	Garçon
IMSE	Indice du milieu socioéconomique de l'école
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
SD	Élève qui n'éprouve pas de difficulté en orthographe lexicale

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le français écrit a grandement été critiqué au cours des dernières années. En effet, les différents médias se sont souvent penchés sur le sujet. Certes, l'ensemble de la société québécoise semble préoccupé par le faible rendement des élèves en français écrit. La qualité du français écrit jugée non satisfaisante a conduit le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à se pencher sur la question. En 2006, une table de pilotage est mise en oeuvre par le MELS afin de faire état de la réforme de 2001. Dans la foulée des critiques concernant la piètre qualité du français écrit chez les jeunes, les membres de cette table observent entre autres des lacunes en écriture dans les écoles québécoises, notamment en grammaire, en syntaxe et en orthographe. L'écriture passe alors au cœur des préoccupations en éducation. C'est en 2008 qu'un plan d'action propose 22 mesures visant l'amélioration de la maîtrise du français écrit des élèves du primaire et du secondaire. Diverses stratégies sont proposées afin d'améliorer l'orthographe des élèves. Ces stratégies concernent particulièrement les méthodes d'enseignement de l'orthographe lexicale ainsi que des pistes d'exploitation en classe. Toutefois, aucune proposition ne concerne l'apprenant bien que l'apprentissage du français, plus particulièrement de l'orthographe, semble difficile tant pour les élèves du primaire que ceux du secondaire. D'ailleurs, ces difficultés en écriture se manifestent dès le premier cycle du primaire. Selon Graham, Morphy, Harris, Fink-Chorzempa, Saddler, Moran et Masson (2008), c'est 27 % des élèves d'une classe qui éprouvent de la difficulté en orthographe. On constate également que les élèves de première année de classes en milieux défavorisés auraient des résultats moins élevés en orthographe lexicale que ceux de classes en milieux favorisés.

L'étude de listes de mots en leçon (l'orthographe lexicale) est une stratégie d'apprentissage du français écrit très répandue dans les classes québécoises. Elle permet à

l'élève de s'approprier une banque de mots qu'il sait orthographier spontanément et qui lui permettent de développer des automatismes en lecture et plus particulièrement en écriture. Selon le MELS (2008), à la fin de son primaire, l'élève doit être capable d'orthographier 3 000 mots, dont 500 à la fin du premier cycle. Cet apprentissage est essentiel, il lui servira en français, mais également dans tous les domaines d'apprentissage et le suivra tout au long de son parcours scolaire et de sa vie d'adulte. Au moment de la période de l'entrée dans l'écrit, soit en première et deuxième année du primaire, l'élève est appelé à s'approprier diverses listes de mots; il doit hebdomadairement apprendre par cœur à la maison l'orthographe de différents mots du lexique que son enseignante¹ lui soumet. Toutefois, déjà à cette étape du cheminement scolaire, des difficultés se manifestent chez plusieurs élèves.

Les différents travaux recensés en lien avec l'apprentissage de l'orthographe lexicale traitent principalement des pratiques des enseignantes (Austermuehle, Kautz et Sprengel, 2007 ; Berninger, Abbott, Rogan, Reed, Abbott, Brooks, Vaughan et Graham, 1998 ; Blachowicz, Fisher et Watts-Taffe, 2005 ; Dvorak, Ingersol, Kaste, Mullins et Rafter, 1999 ; Fresch, 2007 ; Graham *et al.*, 2008). De plus, ces travaux proviennent essentiellement de la littérature anglophone. D'autres travaux abordent plutôt ce sujet sous l'angle des difficultés qu'entraîne l'écriture de la langue française (Fayol et Jaffré, 2008; Ferreiro 2000). La présente recherche semble être la première au Québec où l'on interroge directement les élèves au sujet de l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

À la suite de la présente introduction, le deuxième chapitre de cette recherche étale la problématique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves. Un portrait de la situation de l'écriture et de l'orthographe lexicale chez les élèves québécois est d'abord présenté. L'apprentissage de l'orthographe lexicale est ensuite mis en lien avec le

¹ Le terme « enseignante » est employé dans ce mémoire puisque la majorité du personnel enseignant est de sexe féminin. Il désigne donc à la fois le personnel enseignant masculin et féminin.

programme de formation de l'école québécoise ainsi qu'avec le plan d'action du MELS (2007) qui porte sur l'amélioration du français écrit chez les élèves québécois. Puis, quelques méthodes d'étude de l'orthographe lexicale recensées sont décrites. Les questions de recherches sont finalement posées.

Ensuite, le troisième chapitre est celui du cadre conceptuel. Les particularités du français écrit y sont décrites. Par le fait même, la complexité de la langue française écrite est exposée. C'est à travers les stades d'évolution de l'écrit de Ferreiro (1988 ; 2000) que les différentes étapes que franchira le scripteur débutant sont décrites. L'orthographe lexicale est, par la suite, définie. Différentes définitions de ce concept sont alors apportées. L'acte d'écrire est abordé et pour conclure ce chapitre, les objectifs sont exposés.

Le quatrième chapitre traite de la méthodologie utilisée lors de la recherche. L'approche méthodologique choisie, qualitative, est d'abord décrite. Ensuite, la procédure utilisée pour la constitution de l'échantillon est expliquée. Puis, suit un ensemble de précisions sur la méthode de collecte de données et la préexpérimentation des outils effectuée. Finalement, le déroulement de la recherche y est présenté.

Dans le cinquième chapitre, les résultats ainsi que des extraits des propos tenus par les sujets sont présentés.

La synthèse et la discussion des résultats sont présentées dans le sixième chapitre. Les quelques limites de la présente recherche sont ensuite mentionnées et des propositions issues de ces résultats sont faites.

Ce mémoire conclut en décrivant la portée de cette recherche ainsi que son originalité. En terminant, des pistes potentielles de recherches, dans la foulée de la présente, sont mises de l'avant.

CHAPITRE 2

PROBLEMATIQUE

Au cours des dernières années, divers constats dressés au regard du rendement des écoliers québécois en français écrit ont suscité à plusieurs reprises des réactions à la fois dans le milieu de l'éducation et dans la presse orale et écrite. L'écriture est une compétence importante dans la société. Malgré l'évolution de la technologie, savoir écrire demeure nécessaire. Plusieurs métiers nécessitent de maîtriser ce savoir-faire qui permet notamment de communiquer. Par l'écriture, il est possible d'exprimer une opinion, d'informer, de se divertir. De plus, les écrits se conservent, ce qui facilite la transmission de l'information sans qu'elle ne soit modifiée. L'apprentissage de la langue d'enseignement demeure donc essentiel et sa maîtrise est un indicateur de la réussite (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005a). Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) met l'accent sur la nécessité de développer la compétence à écrire de l'élève afin de satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux. En milieu scolaire, les élèves sont souvent appelés à écrire sous diverses formes et dans diverses situations. L'écriture n'est pas uniquement sollicitée dans le domaine des langues (français, langue d'enseignement), elle peut également l'être dans tous les domaines d'enseignement et dans toute activité d'enseignement-apprentissage. Par l'acte d'écrire, l'élève est amené à prendre conscience de l'importance du respect de l'orthographe (MEQ, 2001). Puisque le développement du lexique et, entre autres, l'apprentissage des mots du lexique est au cœur de la littératie, les élèves doivent se constituer un répertoire de mots bien orthographiés, et ce, dès le début du primaire (Graham *et al.*, 2008).

2.1 LA SITUATION DE L'ÉCRITURE ET DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE CHEZ LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS

L'apprentissage du français, plus particulièrement l'apprentissage de l'orthographe, semble être une difficulté depuis plusieurs années tant chez les élèves du primaire que chez les élèves du secondaire (MELS, 2006). Des difficultés en écriture apparaissent dès la première année du primaire. Au premier cycle, ceux qui éprouvent de la difficulté avec la langue d'enseignement, le français, cumulent des retards comparativement à leurs camarades de classe sans difficulté, et ce, dans tous les domaines d'enseignement. L'année que les élèves redoublent le plus fréquemment est la première année du primaire. À la fin de cette année, on observe des différences entre les performances des filles et celles des garçons, en faveur des filles. Deux fois plus de garçons que de filles ne réussissent pas leur entrée dans l'écrit (Bégin, Saint-Laurent, Giasson, 2005; MELS, 2005a). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a) souligne qu'il est nécessaire de se soucier de l'apprentissage de l'écriture chez les garçons, et ce, dès le premier cycle du primaire. En plus de se soucier du sexe de l'enfant quant au rendement en orthographe lexicale, il est également important de considérer le facteur socio-économique puisque selon une étude de Bégin *et al.* (2005), en première année, les élèves des classes défavorisées obtiennent des scores moins élevés en orthographe lexicale que les élèves des milieux favorisés.

Les résultats aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport de juin 2010 (MELS, 2011) montrent qu'en français, l'ensemble des élèves de 5^e secondaire a obtenu une moyenne de 73,7 %. La moyenne obtenue par les garçons est de 70,8 % en production écrite, contre 76,1 % chez les filles. Un écart de 5,3 % sépare donc les garçons des filles en ce qui concerne l'épreuve d'écriture.

Dans le rapport final de la table de pilotage du Renouveau pédagogique de décembre 2006 (MELS, 2006a), une diminution du rendement en ce qui a trait au critère « orthographe d'usage et grammaticale » pour la compétence à écrire a été mise en

évidence. En effet, les épreuves obligatoires d'écriture pour les élèves de sixième année en 2000 et 2005, montrent une diminution générale du rendement en ce qui concerne ce critère. Le tableau 1 (voir tableau 1) présente cette diminution.

Tableau 1 : Répartitions des élèves selon les échelons de l'échelle descriptive

Échelle d'appréciation	Caractéristiques des textes	2000	2005
A Très satisfaisant	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs	43 %	30 %
B Satisfaisant	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs	30 %	30 %
C Partiellement satisfaisant	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs	14 %	17 %
D Peu satisfaisant	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs	8 %	12 %
E Insatisfaisant	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs	5 %	11 %

Source : 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*. Québec.

Le critère « orthographe d'usage et grammaticale » est évalué à l'aide d'une échelle d'appréciation (A, B, C, D ou E). L'élève obtient « A » si son texte présente moins de 4 % d'erreurs, « B » si son texte présente 4 à 7 % d'erreurs, « C » si son texte présente 8 à 10 %

d'erreurs, « D », si le texte présente 11 à 14 % d'erreurs et « E » si le texte présente plus de 14 % d'erreurs. En 2000, 43 % des élèves satisfaisaient aux exigences de l'échelon « A » contre 30 % en 2005. Il y a donc 13 % d'élèves en moins qui atteignent ce niveau. Le pourcentage d'élèves qui se situent à l'échelon « B » est demeuré le même alors que 14 % des élèves en 2000 se situaient à l'échelon « C » contre 17% en 2005. L'échelon « D » est passé de 8 % des élèves en 2000 à 12 % en 2005. Finalement, 5% des élèves étaient situés à l'échelon « E » en 2000 et 11 % en 2005. L'épreuve écrite présente donc une augmentation du nombre de fautes entre 2000 et 2005 pour le critère « orthographe d'usage et grammaticale » (MELS, 2006b).

De plus, une distinction dans les résultats est également faite entre les deux sexes. Les filles sont passées de 92 % en orthographe d'usage et grammaticale en 2000 à 84 % en 2005. Le même phénomène est également observé chez les garçons qui sont passés de 81 % en 2000 à 70 % en 2005 pour le même critère. Une diminution du rendement en orthographe de 8 % chez les filles et de 11 % chez les garçons est donc observable. Dans l'ensemble, les élèves de 2000 ont un taux de réussite de 87 % pour le critère orthographe d'usage et grammaticale, contre 77 % en 2005. Ces statistiques mettent en évidence que les garçons sont davantage touchés que les filles par cette baisse de rendement entre 2000 et 2005 (MELS, 2006a). Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le respect de l'orthographe d'usage au primaire consiste à bien orthographier les mots courants, « la graphie correcte des mots usuels doit être conforme aux graphies indiquées dans le dictionnaire ou aux règles de la langue » (MELS, 2005b, p.23) alors que l'orthographe grammaticale aux cycles élémentaires concerne les accords dans le groupe du nom, de l'attribut, du verbe et du participe passé employé avec être (MELS, 2006b).

Qu'en est-il des élèves québécois lorsqu'on les compare à des élèves francophones issus d'autres pays ? Aucune étude récente à ce sujet n'a été retracée. Toutefois, une étude menée par le groupe de recherche DIEPE en 1995 qui a évalué une rédaction de français d'élèves de 14-15 ans, réalisée au Québec, en France et en Belgique fournit certaines

indications. Cette étude classe le Québec derrière la France et la Belgique en ce qui a trait à l'orthographe lexicale. En effet, la Belgique obtient un score moyen de 74,1 % (dont 66,3 % pour les garçons et 79,7 % pour les filles), la France obtient un score moyen de 75,6 % (dont 66,7 % pour les garçons et 83,1 % pour les filles) et le Québec obtient les plus faibles résultats, soit 62,1 % en moyenne (dont 52,8 % pour les garçons et 69,6 % pour les filles).

Graham *et al.* (2008) rapportent qu'en général 27 % des élèves d'une classe ont de la difficulté en orthographe. L'orthographe lexicale permet à l'élève de connaître l'orthographe de différents mots qui l'aideront à exécuter différentes tâches d'écriture. Par contre, plusieurs élèves sont réticents devant ces diverses activités d'écriture. En effet, selon Chandler (2000), 15 à 20 % des élèves refusent d'écrire par peur de faire des fautes d'orthographe. Pour les élèves éprouvant de la difficulté en orthographe, ces tâches sont une source de stress (Sipe, 1994). L'élève préfère donc éviter les mots qu'il ne sait pas orthographier plutôt que de les écrire avec des erreurs. Graham *et al.* (2008) ajoutent qu'en plus d'éviter d'écrire les mots qu'il ne connaît pas, l'élève se convainc qu'il ne sait pas écrire, ce qui peut freiner le développement de sa compétence à écrire. Cette peur de l'élève l'amène parfois à éviter les tâches d'écriture.

Les élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe risquent d'éprouver des problèmes en écriture. Selon Graham *et al.* (2008), l'élève qui ne maîtrise pas l'orthographe lexicale fera des fautes lors des diverses tâches d'écriture. Ainsi, les erreurs d'orthographe rendent le texte plus difficile à lire et par le fait même, la qualité de ce texte est mise en cause puisque les fautes d'orthographe présentes dans le texte retiennent davantage l'attention du lecteur que le message souhaité être transmis par le scripteur. Comme l'élève ne maîtrise pas l'orthographe de certains mots, car il n'a pas développé d'automatismes lors de l'écriture de ces mots, toute son attention est alors portée sur l'orthographe et, puisque l'élève se questionne sur l'orthographe des mots, il oublie souvent ses idées. Ces difficultés orthographiques interfèrent alors dans l'exécution des autres processus de composition.

2.2 PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET LE PLAN D'ACTION DU MELS EN FRANÇAIS

Avec le programme de formation de l'école québécoise (éducation préscolaire et enseignement primaire), la notion de compétence voit le jour (MEQ, 2001). Pour le domaine des langues, plus particulièrement celui du français, langue d'enseignement, la compétence 2 « Écrire des textes variés » propose que l'élève rédige régulièrement divers textes. Pour ce faire, il doit, entre autres, respecter l'orthographe d'usage. C'est à travers l'écriture de textes variés que l'élève pourra transférer, en situations concrètes, ses connaissances sur l'orthographe lexicale. En effet, l'élève du premier cycle aura à écrire de courts textes dans lesquels il orthographiera correctement les différents mots appris en classe. Il apprendra notamment à respecter les contraintes de la langue telles que la syntaxe, la ponctuation, le vocabulaire, l'orthographe d'usage et les accords grammaticaux. Grâce à une pratique régulière de l'écriture, ces connaissances se développeront au fil des ans et selon son niveau scolaire. Les diverses activités d'écriture amèneront l'élève du premier cycle à découvrir le plaisir d'écrire tant pour communiquer que pour son utilisation personnelle (MEQ, 2001).

La qualité du français écrit jugée non satisfaisante par l'ensemble de la communauté a conduit le MELS à se pencher sur la question. En 2006, une table de pilotage est mise sur pied afin de faire le bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise (enseignement primaire) de 2001. Dans la foulée des critiques concernant la piètre qualité du français écrit chez les jeunes, les membres de cette table font ressortir, entre autres, des lacunes en grammaire, en syntaxe et en orthographe. L'écriture passe alors au cœur des préoccupations en éducation. À la suite de ce constat, le MELS forme un comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture du français. Ce comité d'experts publie un rapport (MELS, 2007) qui entraîne l'élaboration d'un plan d'action ayant pour but l'amélioration du français écrit chez les élèves du primaire et du secondaire. Le plan d'action rendu public en février 2008 propose 22 mesures visant l'amélioration de la

maîtrise de la langue écrite par les élèves. Diverses stratégies y sont proposées afin d'améliorer l'orthographe. Ces stratégies concernent particulièrement les méthodes d'enseignement de l'orthographe lexicale ainsi que des pistes d'exploitation en classe. Toutefois, aucune information ne prend en considération l'apprenant. Ni le point de vue de l'élève sur le sens qu'il donne à cet apprentissage, ni ses procédures et ses stratégies pour apprendre l'orthographe lexicale ne font l'objet d'attention de la part du MELS. Les propositions du plan d'action touchent uniquement l'enseignante et les différentes stratégies qu'elle peut utiliser lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Or, lorsque l'élève se retrouve seul devant une liste de mots du lexique à apprendre, il utilise certainement des moyens, efficaces ou non pour y arriver.

Dans un document relatif à la progression des apprentissages en français, le MELS (2009) indique qu'à la fin du primaire, l'élève doit être capable d'orthographier 3 000 mots, dont 500 à la fin du premier cycle. Pour ce faire, l'élève sera appelé à développer en classe des stratégies de mémorisation et de rappel, en plus de faire la découverte des régularités et des irrégularités du système orthographique. Le MELS (2009) propose qu'à travers diverses activités, l'élève devienne de plus en plus autonome vis-à-vis de l'orthographe. Les différentes activités d'enseignement-apprentissage doivent donc développer chez l'élève un certain intérêt et une curiosité pour les mots. Plus il avancera dans son cheminement scolaire, plus il écrira spontanément et avec assurance davantage de mots.

2.3 APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007), le débat sur la qualité du français au Québec s'est amorcé plus particulièrement à la suite de la publication de l'ouvrage de Jean-Paul Desbiens, *Les insolences du Frère Untel*, en 1960. Déjà à cette époque, on dénonce la piètre qualité de la langue française chez les jeunes ainsi que la détérioration de la qualité de l'écriture dans les écoles.

La qualité de l'écriture demeure une préoccupation encore aujourd'hui puisque tout le monde est appelé à écrire au quotidien, que ce soit pour remplir un formulaire, pour rédiger un chèque ou pour adresser une lettre. Il est essentiel que le scripteur soit capable de bien écrire pour que le message qu'il communique soit compris du lecteur. Fayol et Jaffré (2008) expliquent qu'il est important d'orthographier correctement les mots afin de ne pas leur donner un sens qui ne serait pas idiomatique comme dans le cas des homophones par exemple.

Actuellement, dans les écoles québécoises francophones, au premier cycle du primaire, neuf heures par semaine doivent être consacrées à l'apprentissage du français. Sur ces neuf heures, aucune durée n'est imposée par le MELS pour l'appropriation de l'orthographe lexicale. Bien que cet apprentissage soit considéré comme un savoir essentiel dans le programme de formation, le temps qui y est consacré demeure au choix de l'enseignant. D'après Wallace (2006), seulement 6 % du temps de classe est consacré à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Le temps accordé pour cette activité est considéré comme peu efficace et peu suffisant par certains, (Austermuelhe, Kautz et Sprengel, 2007) alors que d'autres observent que le temps réservé à l'apprentissage de l'orthographe lexicale en première année a un effet sur les résultats des élèves. Ainsi, les élèves ayant passé plus de temps à étudier les mots du lexique en classe, obtiennent des résultats plus forts alors que ceux qui ont passé moins de temps, obtiennent des résultats plus faibles (Bégin et *al.*, 2005). Étant donné le peu de temps accordé à cet apprentissage en milieu scolaire, il revient à l'élève d'y consacrer du temps en dehors des heures de cours, soit en leçon. À l'aide de différentes procédures, il doit s'approprier l'orthographe de plusieurs mots.

La liste de mots du lexique à apprendre en leçon est une des stratégies les plus répandues en milieu scolaire afin que l'élève connaisse l'orthographe des mots et ainsi améliore son rendement en écriture. C'est au début des années 1900 que le chercheur américain Joseph Rice suggère la liste de mots comme moyen d'apprentissage de

l'orthographe lexicale (Fresch, 2007). Après une recherche menée auprès de 13 000 élèves américains de 4^e à 8^e année et de 200 enseignantes, il affirme que donner aux élèves des mots et des groupes de mots à étudier, à raison de 15 minutes par jour, peut s'avérer bénéfique pour l'écriture de l'élève. Cette pratique est aujourd'hui employée dans la majorité des classes du primaire. D'après une enquête de Fresch réalisée en 2007, 93 % des enseignantes interrogées donnent une liste de mots à faire mémoriser aux élèves et à demander en dictée pour favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale. Graham et *al.* (2008), pour leur part, relèvent que 90 % des enseignantes du primaire fournissent hebdomadairement une liste de mots. C'est donc un pourcentage important des élèves du primaire qui ont à apprendre l'orthographe lexicale à l'aide de listes, et ce, sur une base hebdomadaire. Bien que fournir aux élèves une liste de mots en leçon, qui l'aidera à s'approprier l'orthographe lexicale, est une pratique qui fût introduite il y a plus d'un siècle, elle demeure fréquente et actuelle dans les milieux scolaires.

Au Québec, le MELS (2007) affirme que l'étude de listes de mots est une pratique courante qui permet à l'élève de développer des automatismes en orthographe lexicale. L'apprentissage de l'orthographe lexicale permet à l'élève de s'approprier une banque de mots qu'il sait orthographier spontanément et qui lui permet de récupérer rapidement et facilement en mémoire l'orthographe particulière des mots, ce qui lui servira lors de situations d'écriture de textes. Par contre, dans bien des cas, l'élève maîtrise les mots qui lui sont demandés lors de la dictée du vendredi, mais lorsqu'il doit accomplir une tâche d'écriture plus complexe, il ne sait plus les orthographier (Sipe, 1994). L'élève qui éprouve des difficultés en orthographe au primaire risque également d'éprouver des difficultés en lecture et en écriture. De plus, ces difficultés peuvent suivre l'élève et ce, à travers tout son cheminement scolaire (MELS, 2005a).

Lorsque l'élève entre en première année du primaire, il connaît oralement environ 5 000 mots. Au cours de son parcours académique, il devra apprendre à lire et à écrire ces mêmes mots (Gunning, 1996). L'élève connaîtra l'orthographe de quelques centaines de

mots avant son entrée en troisième année. Plusieurs facteurs sont à considérer lors de l'apprentissage de ces mots. Ainsi, l'élève doit prendre en compte les lettres composant le mot à étudier et leur séquentialité à l'intérieur de celui-ci. Il doit aussi examiner la régularité du mot, c'est-à-dire la proximité de la correspondance phonème-graphème, de même que la fréquence d'utilisation de ce mot. Enfin, il lui faut prendre en considération les particularités morphologiques, par exemple, la présence d'une double consonne ou le marquage lié aux flexions lexicales qui est le plus souvent inaudible puisque représenté par une lettre muette à la fin du mot (Fayol et Jaffré 2008; David, 2003).

Selon Desnoyers (1998), la connaissance de l'orthographe lexicale dépend de la mémoire. Fayol et Jaffré (2008) affirment pour leur part que la mémorisation des mots est nécessaire, entre autres, dans les cas où il n'y a pas de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, par exemple dans le mot « habit ». En effet, dans ce cas, l'enfant doit se souvenir qu'« habit » débute par la lettre « h » qui est muette, et qu'il se termine par la lettre « t » qui est également muette. C'est en mémorisant ces détails que l'élève arrivera à bien orthographier ce mot. Or, pour que l'acquisition se fasse et qu'elle soit efficace, la mémorisation doit être accompagnée de stratégies ou de processus (Chandler, 2000 ; Fresh, 2007). Pour mémoriser, les élèves ont besoin par exemple, de s'exercer à écrire les mots du lexique. Ils ont besoin de se pratiquer à les orthographier pour assurer leur connaissance des mots à long terme (Sipe, 1994). Fayol et Jaffré (2008) affirment que l'apprentissage du décodage est également essentiel dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Le décodage consiste principalement à utiliser les lettres du mot pour l'identifier (Giasson, 2003). De plus, selon une recherche menée par Blachowicz, Fisher et Watts-Taffe en 2005, une des variables qui déterminent l'apprentissage d'un mot par un élève est son désir de mémoriser le mot. En effet, il doit avoir le désir de connaître ce mot et de s'engager activement dans ce processus d'apprentissage.

Wallace (2006) affirme que, dans la plupart des cas, les élèves n'apprennent pas à l'école de stratégies d'étude de l'orthographe lexicale. Ils ont la liste de mots à apprendre,

sans plus. L'élève se trouve alors parfois démuni devant cette tâche. Les stratégies qu'il utilise peuvent se révéler efficaces ou non. Identifier les stratégies efficaces d'apprentissages permettrait, notamment aux élèves ayant de la difficulté avec l'orthographe, de prévenir les effets négatifs à long terme d'une mauvaise estime de leur écriture (Sipe, 1994).

Asselin (2001) révèle que les élèves qui ont de la difficulté en orthographe lexicale et ceux qui ont de la facilité dans ce domaine étudient différemment les mots du lexique reçus en leçon. Les élèves qui réussissent moins bien utilisent moins de stratégies et d'ailleurs ils en connaissent moins que les autres élèves. En général, ils n'utilisent qu'une seule stratégie qui consiste à épeler lettre par lettre le mot à apprendre, par exemple pour apprendre le mot « chat », ils nomment chacune des lettres du mot, soit, « c », « h », « a », « t ». En contrepartie, les élèves qui réussissent bien utilisent différentes stratégies telles qu'utiliser des images visuelles, séparer les mots en morceaux, identifier une ou des parties du mot, associer une ou des parties du mot à une ou des images visuelles, avoir recours à une aide ou un suivi actif, prononcer lentement et plusieurs fois le mot et finalement, utiliser la phonétique, ajouter une image visuelle et ensuite y greffer l'information sémantique. Wallace (2006) mentionne que différentes stratégies permettent aux élèves d'étudier de nouveaux mots du lexique. Les élèves ont besoin d'utiliser des procédures afin d'apprendre puis de maîtriser ces mots. Regarder un mot, le cacher, l'écrire, le vérifier et le dire à voix haute et refaire ce processus si le mot est mal orthographié, est un exemple de procédure qui peut être appliquée par l'élève (Griffith et Leavell, 1995-1996). Scott (2000) soutient que pour un apprentissage réussi de l'orthographe lexicale, l'élève doit utiliser une méthode multisensorielle. Apprendre les mots du lexique grâce à une technique multisensorielle consiste à combiner une méthode visuelle (par exemple, regarder le mot ou le visualiser mentalement) à une méthode auditive (par exemple, épeler le mot, l'entendre ou le prononcer) et à une méthode tactile ou kinesthésique (par exemple, tracer le mot, l'écrire ou le copier). Scott (2000) réfère à d'autres méthodes pour étudier les listes de mots, qui sont connues du milieu scolaire telles que la méthode de Graham et Freeman (1986). Cette

méthode consiste pour l'élève à suivre 5 étapes. Premièrement, l'élève doit dire le mot, deuxièmement, il doit l'écrire et le redire, troisièmement il doit le tracer et le dire et dernièrement, il doit écrire le mot de mémoire et vérifier son orthographe. La méthode d'apprentissage proposée par Berninger *et al.* (1998) indique que l'élève doit d'abord lire le mot pendant qu'un tuteur glisse son doigt sous le mot au fur et à mesure de la lecture de l'élève; ensuite, l'élève doit regarder et écouter pendant que le tuteur dit tranquillement et à voix haute les correspondances de graphèmes et phonèmes du mot; puis, l'élève nomme en ordre les lettres du mot, une à une, lorsque le tuteur les pointe. Par la suite, l'élève doit se fermer les yeux et tenter de se faire une image mentale du mot. Tout en gardant les yeux fermés, il épelle le mot. Ensuite, il écrit le mot. Finalement, il compare le mot tel qu'il l'a écrit à l'orthographe correcte du mot. S'il y a des fautes, le tuteur peut aider l'élève à les repérer en les pointant. Racicot (2008) propose également une méthode pour apprendre l'orthographe des mots difficiles. L'auteure explique que l'élève doit observer le mot avec le projet de le mémoriser à long terme. L'élève doit se projeter dans l'avenir et s'imaginer en train d'orthographier ce mot à la dictée ou dans tout autre contexte d'écriture. Par la suite, l'élève doit imaginer ou expliquer le sens du mot. Racicot ajoute que l'enfant doit observer l'orthographe du mot tout en se donnant des trucs pour mémoriser les graphèmes plus difficiles. Elle propose ensuite que l'élève se fasse une représentation mentale du mot en disant ou entendant les lettres du mot et de même que ses trucs mnémotechniques. L'élève peut aussi tracer le mot avec son doigt dans les airs. Elle explique que l'élève est alors en mesure d'écrire le mot sans le regarder et le corriger sur sa feuille et dans sa tête. L'élève peut ensuite faire revenir le mot, 10 minutes plus tard ou au cours de la semaine, en l'imaginant dans les situations où il aura à l'écrire. Finalement, l'élève doit prendre le temps de faire revenir le mot dans sa tête lors de la dictée ou lors d'une situation d'écriture. Bref, cette méthode semble efficace. Il existe plusieurs stratégies afin de mémoriser les mots du lexique. Il n'en tient qu'à l'élève, lorsqu'il en connaît quelques-unes, de choisir la méthode qu'il jugera la plus efficace ou qui lui convient le mieux.

Lorsque l'élève doit orthographier, il peut également appliquer différentes stratégies. Fayol et Jaffré (2008) relèvent les principales. Tout d'abord, ils mentionnent la stratégie de remémoration qui consiste avant tout à mémoriser la forme orthographique du mot puis de la remémorer. Ensuite, la stratégie de l'analogie orthographique veut que l'élève écrive un mot à partir d'un autre mot qu'il connaît. Il peut en connaître le sens, l'orthographe ou la prononciation. Le recours aux règles de l'orthographe lexicale peut également être une stratégie utilisée. Une autre stratégie utile est l'emploi des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Finalement, l'utilisation du dictionnaire s'avère aussi à être une stratégie à employer. Ces stratégies peuvent être utilisées seules ou combinées.

En somme, l'élève doit développer des compétences en orthographe lexicale, souvent par la mémorisation de listes de mots. Pour y arriver, il utilise des procédures qui lui sont propres, qui lui ont été proposées par l'intermédiaire de son entourage ou qu'il a apprises en classe. Un nombre restreint de recherches a été recensé en ce qui a trait aux moyens que l'élève emploie pour apprendre l'orthographe lexicale. Certains auteurs ont tenté de préciser les stratégies que doit utiliser l'élève pour s'approprier efficacement l'orthographe du lexique (Asselin, 2001 ; Wallace, 2006 ; Griffith et Leavell, 1995-1996 ; Scott, 2000 ; Graham et Freeman, 1986). Toutefois, une seule recherche a été recensée sur les procédures et stratégies utilisées par l'élève pour acquérir les apprentissages lexicaux (Dvorak, 1999) dont il sera question plus loin.

2.4 PROBLEME ET QUESTIONS DE RECHERCHE

L'apprentissage de l'orthographe lexicale est essentiel, il servira à l'élève en français, mais également dans tous les domaines d'apprentissage et lui sera utile tout au long de son parcours scolaire et de sa vie d'adulte. Au moment de la période de l'entrée dans l'écrit, soit en première et en deuxième année du primaire, l'élève est appelé à s'approprier diverses listes de mots du lexique qu'il doit hebdomadairement apprendre à la maison.

Toutefois, déjà à cette étape du cheminement scolaire, des difficultés se manifestent chez plusieurs élèves.

Avant d'écrire les mots, l'élève doit apprendre à les orthographier. L'objet de cette recherche concerne principalement les stratégies qu'utilise l'élève afin d'apprendre les mots de lexique en leçon. Ces stratégies peuvent provenir de l'enseignante, des parents ou de l'élève lui-même. Généralement, l'élève s'approprie un ensemble de stratégies par l'intermédiaire de l'enseignante. Peu de recherches se sont penchées sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale par l'élève. Le MELS (2001) ne propose aucune méthode à l'élève pour apprendre l'orthographe lexicale et les différentes recherches sur le sujet n'en mentionnent que très peu. Plusieurs recherches (Austermuehle *et al.*, 2007 ; Blachowicz *et al.*, 2005 ; Fresch, 2007 ; Graham *et al.*, 2008) semblent s'intéresser aux pratiques des enseignants, mais très peu se sont intéressées à celles des élèves.

Graham (2000) souligne qu'il existe deux approches pour l'apprentissage de l'orthographe chez l'élève. La première veut que l'élève acquière l'orthographe lexicale par le biais de contextes riches et significatifs avec l'écriture et la lecture. C'est en situation authentique, par exemple, en écrivant divers textes ou en lisant régulièrement, que l'élève apprendra à orthographier. De ce point de vue, l'orthographe se développe naturellement tout comme le langage. La seconde approche comprend l'enseignement systématique de l'orthographe où l'élève peut recevoir des mots à étudier en leçon, réaliser des activités d'apprentissage avec les mots ou apprendre les différentes règles de la langue. La mémorisation des mots par l'élève pour qu'éventuellement il lise et écrive plus rapidement est une pratique très répandue (Fresch, 2007). Bien sûr, pour y arriver, il doit utiliser diverses stratégies. Une seule recherche a été recensée sur les comportements de l'élève face à l'apprentissage de l'orthographe (Dvorak *et al.*, 1999). En effet, celle-ci s'intéresse plutôt aux comportements des élèves de première année du primaire lorsqu'ils doivent écrire des mots qui leur sont inconnus. Celle-ci révèle, entre autres, que 87% d'entre eux s'appuient sur le son des lettres (relation graphème-phonème) pour écrire ces mots et que

97% des élèves s'appuient des mots connus qui ont des ressemblances avec le mot inconnu. Le même pourcentage, soit 97% des élèves, demandent de l'aide lorsqu'ils n'arrivent pas à se figurer le mot à écrire seuls. Cette recherche a été réalisée aux États-Unis et ne tient pas compte des moyens ou des procédures qu'utilise l'élève pour intégrer l'orthographe des mots lorsqu'il les étudie.

Puisque la majorité des recherches traitant de l'orthographe lexicale qui ont été recensées proviennent de la littérature anglophone, il est pertinent de se pencher sur la question du point de vue des élèves québécois de deuxième année du primaire et de se demander : quelle signification les élèves de deuxième année du primaire donnent-ils à l'apprentissage de l'orthographe lexicale? Comment les élèves s'y prennent-ils pour apprendre l'orthographe lexicale? Quelle est leur conception de cet apprentissage? Les stratégies qu'ils utilisent sont-elles efficaces? Quelles conditions et quelles règles se donnent-ils?

CHAPITRE 3

CADRE CONCEPTUEL

Ce troisième chapitre traite des concepts mis en oeuvre dans cette recherche. Tout d'abord, il y a lieu de rendre compte des particularités de la langue française et d'en montrer la complexité. Ensuite, le concept de scripteur débutant est défini par la description des différents stades de développement de l'écrit. Les bases ainsi que les définitions de l'orthographe lexicale sont données. Les composantes de l'acte d'écrire et les étapes de cet apprentissage sont mentionnées. Finalement, les objectifs qui animent cette recherche sont décrits.

3.1 LE FRANÇAIS ECRIT

Pour plusieurs, le français semble être une langue difficile à maîtriser. Pourquoi nous semble-t-elle si complexe ? Les irrégularités et les exceptions de la langue française rendent son acquisition plutôt ardue (Catach, 2010; Riegel, Pellat et Rioul, 2009). Quelles sont les particularités qui rendent le système de la langue française unique et par le fait même difficile à acquérir?

Le système d'écriture français est un système alphabétique qui transcrit les phonèmes à l'aide de 26 lettres de l'alphabet français (Catach, 2010; Riegel *et al.*, 2009). Ainsi, découvrir le principe alphabétique implique de savoir que dans une langue chaque phonème correspond à un graphème. Un phonème est la plus petite unité sonore tandis que le graphème est la plus petite unité graphique (Catach, 2010; Riegel *et al.*, 2009). L'application parfaite du principe alphabétique qui veut qu'un phonème corresponde

toujours au même graphème est quasi inexistante. Pour en faire une application parfaite, il faudrait n'y avoir qu'un phonème par lettre de l'alphabet. Plus ce principe est respecté, plus le système orthographique est dit transparent. Un système totalement transparent permettrait à celui qui maîtrise les correspondances phonèmes-graphèmes de sa langue de lire et d'écrire tous les mots sans trop de difficulté (Fayol et Jaffré, 2008). En revanche, lorsqu'il n'y a pas de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, ce système est dit opaque.

Le français n'a pas un système orthographique transparent, mais plutôt opaque. De ce fait, c'est une langue difficile à écrire puisque par exemple, un phonème ne correspondra pas toujours au même graphème (Fayol et Jaffré, 2008). Le phonème /o/ peut correspondre aux graphèmes « eau », « o » ou « au » alors que le phonème /s/ peut avoir plusieurs correspondances graphiques, par exemple dans les mots tels que « scier », « pinceau », « soixante-dix », « natation », « façon » et « mission ». Le scripteur qui ne connaît pas l'orthographe exacte d'un mot doit alors faire un choix parmi les différents graphèmes qu'il connaît. Or en français, on compte environ 36 phonèmes (dont 16 voyelles, 17 consonnes et trois semi-voyelles) pour 130 graphèmes (lettres ou groupes de lettres). Le nombre de graphèmes est donc plus élevé que celui de phonèmes. L'orthographe française est constituée de trois types d'unités linguistiques : les phonogrammes, les logogrammes et les morphogrammes (Catach, 2010; Riegel *et al.*, 2009).

Les phonogrammes sont des graphèmes qui transcrivent directement les sons. Les phonogrammes respectent parfaitement le principe de correspondance graphème-phonème.

Les morphogrammes sont des unités graphiques, en finale de mots et généralement non prononcés, qui donnent des informations grammaticales (marques de genre, de nombre et de flexions verbales) ou lexicales (marques en lien avec la famille de mots). Les informations lexicales ont plus précisément trait aux préfixes, aux suffixes ou à la dérivation (finale ou interne) des mots (Riegel *et al.*, 2009). La figure 1 (voir figure 1)

distingue à l'aide d'exemples les morphogramme grammaticaux et les morphogrammes lexicaux.

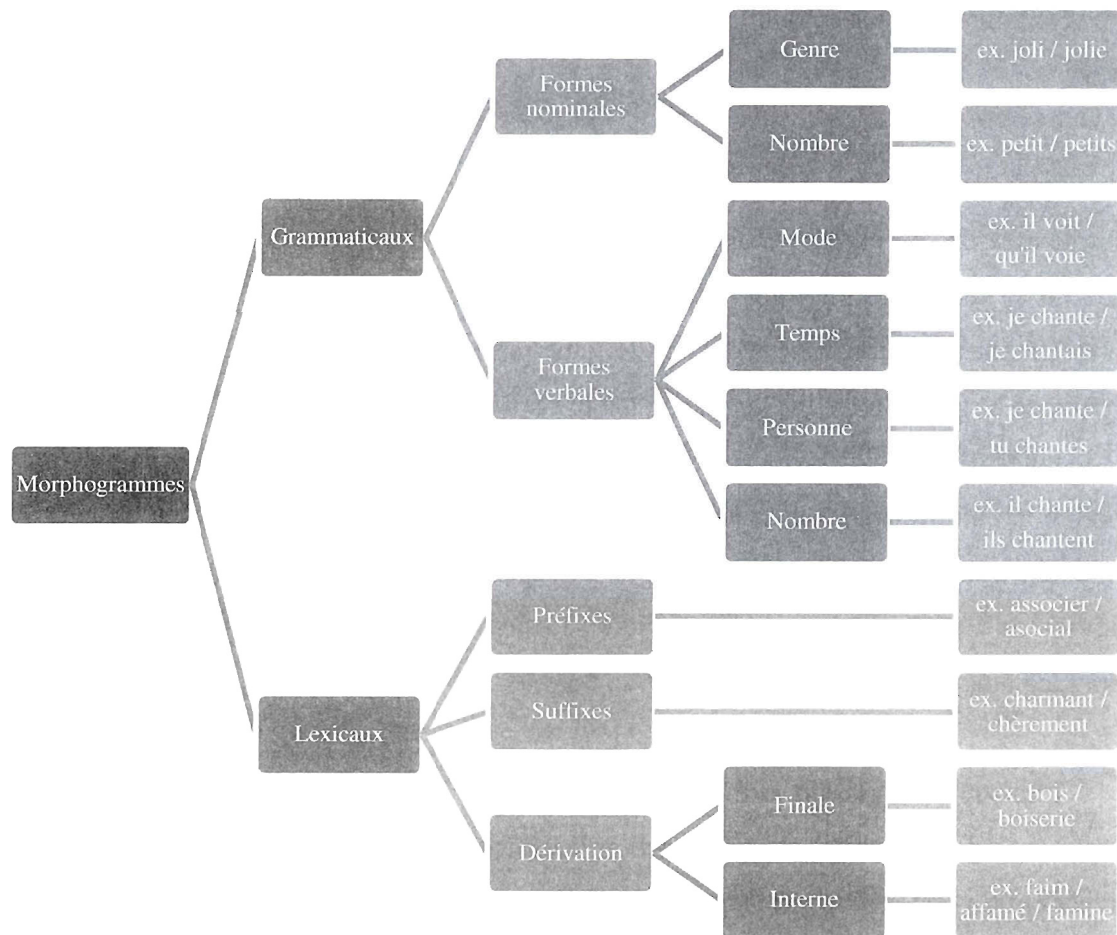


Figure 1 : Les différents types de morphogrammes (Marin, 2008; Riegel *et al.*, 2009)

Les logogrammes distinguent les homophones. Les homophones sont des mots qui se prononcent de la même façon, mais n'ont pas le même sens, ni la même orthographe (De Villers, 2006). La différence entre ces mots n'est donc que graphique. Le défi de l'apprenti scripteur est d'autant plus élevé qu'une quantité importante d'homophones est présente dans la langue française. La difficulté que présentent les homophones se situe au plan des transcriptions des phonèmes en graphèmes. En effet, les homophones sont constitués des

mêmes phonèmes, mais ils ne peuvent utiliser les mêmes graphèmes. Par exemple, « dans » et « dent » se prononcent de la même façon, mais ne s'orthographient pas de la même façon et n'ont pas non plus le même sens (Fayol et Jaffré, 2008). « Les logogrammes jouent un rôle sémantique en permettant la distinction des homophones » (Catach, 2010; Riegel *et al.*, 2009).

Déjà au premier cycle du primaire, l'élève francophone se voit confronter à ces complexités de la langue. Selon Fayol et Jaffré (1999), différentes recherches ont prouvé que plus le système orthographique de la langue est transparent, plus les élèves apprennent l'orthographe rapidement et avec facilité. Une grande régularité des correspondances entre phonèmes et graphèmes des langues dites transparentes permet aux scripteurs débutants de ces langues d'apprendre avec aisance des mots nouveaux. Par exemple, l'espagnol, le grec, l'italien ou l'allemand font partie des langues dites transparentes. Bégin *et al.* (2005) soulèvent que lorsqu'une langue est peu transparente, comme c'est le cas du français, la maîtrise de l'orthographe s'avère difficile. Le jeune élève francophone doit donc très tôt faire face aux aspects peu communs de sa langue.

Puisque le système orthographique français est dit opaque et irrégulier, il est nécessaire de mémoriser les mots, particulièrement ceux qui n'ont pas une correspondance directe entre phonème et graphème. Cette mémorisation permettra une certaine rapidité tant en contexte de lecture qu'en contexte d'écriture. Lors du processus d'écriture, le scripteur récupère directement en mémoire certains mots. Ces mots ont été rencontrés auparavant à plusieurs reprises par le scripteur, soit par le biais de la lecture ou de l'écriture. Ils sont la plupart du temps écrits sans erreur et semblent s'écrire tout seuls, sans effort. Par la pratique de listes de mots du lexique, l'élève peut arriver à mobiliser différents mots et éventuellement arriver à récupérer en mémoire les mots appris en leçon, lorsqu'il sera devant une tâche d'écriture. L'élève développe ainsi son lexique orthographique qui comprend les mots connus et acquis (Fayol et Jaffré, 2008).

3.2 LE SCRIPTEUR DEBUTANT

Très tôt, l'enfant vit une grande curiosité pour l'écriture, peu importe son origine socioéconomique (Ferreiro, 2000). Avant même leur entrée à l'école primaire, certains enfants manifestent déjà des attitudes de futurs scripteurs. Ces attitudes se perçoivent notamment par le biais du dessin où quelques caractéristiques propres à l'écrit peuvent apparaître. Plusieurs auteurs tels que Besse (1999), Frith (1985), Gentry (2004) et Gentry et Gillet (1993) ont observé les stades de développement de l'écrit. Bien que ces stades ont parfois été critiqués, il n'en demeure pas moins qu'ils sont une référence importante. Ces stades sont des points de repère; tous les enfants ne passent pas nécessairement par chacun d'eux de façon linéaire. Ferreiro (1988; 2000) propose quatre stades d'évolution de l'écrit chez les enfants. Le premier stade est l'écriture présyllabique. C'est à ce moment que l'enfant affirme une différence entre ce qui n'est pas iconique (le gribouillis, « l'écrit ») et ce qui est iconique (le dessin). À ce stade, en complimentant ce que nous croyons être un dessin, un enfant peut répondre vivement : « Ce n'est pas du dessin, c'est écrit ! ». L'enfant au premier stade est capable d'écrire certaines lettres, souvent parmi celles qui forment son prénom. Ces lettres peuvent se retrouver dans le dessin sans toutefois avoir de lien avec ce dernier. De plus, sa façon d'écrire les mots est influencée par le référent du mot et non par les critères de la langue. Par exemple, puisque le lion est plus gros que la coccinelle, l'enfant écrit le mot « lion » avec plus de graphies (lettres ou pseudolettres) que lorsqu'il écrit le mot « coccinelle ». L'enfant se dirige par la suite vers le deuxième stade qui correspond à l'écriture syllabique. Il associe un graphème par syllabe, d'abord sans correspondance sonore. Ainsi, il peut écrire « ome » pour représenter le mot « haricot », trois lettres qui représentent les trois syllabes du mot. Ensuite, l'enfant prend conscience des liens entre l'oral et l'écrit et écrit une lettre par syllabe avec correspondance sonore. Il écrira alors « aio » pour « haricot ». L'écriture syllabico-alphabétique constitue le troisième stade. À ce stade, l'enfant ajoute à ses écritures syllabiques des graphèmes qui correspondent aux phonèmes qui suivent le code linguistique de sa langue. À ce niveau, il peut écrire « manio » pour représenter le mot « manteau ». Le scripteur débutant manifeste

donc des attitudes qui proviennent autant de l'écriture syllabique que de l'écriture alphabétique qui correspond au dernier stade. L'enfant démontre une écriture alphabétique par sa capacité à transcrire tous les phonèmes du mot bien qu'il s'éloigne parfois de la norme orthographique de sa langue. Il peut écrire le mot « manteau » de la façon suivante : « mento ». Les enfants qui participeront à notre recherche seront, en théorie, à ce stade. En effet, les enfants québécois atteignent le stage alphabétique autour de la première et de la deuxième année.

3.3 L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Les mots du lexique sont partie intégrante de l'écriture. Pothier et Pothier (2004) considèrent deux aspects essentiels au vocabulaire, soit l'aspect sémantique et l'aspect orthographique. L'aspect sémantique fait appel au sens donné à un mot tandis que l'aspect orthographique fait appel à la graphie d'un mot, c'est-à-dire, la façon dont ce mot s'écrit. L'orthographe lexicale ainsi que l'orthographe grammaticale font partie de l'aspect orthographique. De Villers (2006, p.1030) définit l'orthographe lexicale par « la graphie d'un mot indépendamment du rôle qu'il joue dans la phrase ». Legendre (2005, p.979) parle plutôt d'orthographe d'usage qui « est relative à la manière d'écrire les mots, à leur graphie, sans tenir compte de leurs variations grammaticales ». L'orthographe grammaticale tient compte des différents accords, en genre ou en nombre ainsi que ceux des verbes, qui varieront la façon d'écrire le mot.

Les listes de mots du lexique données en leçon sont de l'ordre de l'orthographe lexicale. En effet, l'élève doit apprendre la graphie des mots du lexique. Pour Gosselin et Simard (1995), l'apprentissage du vocabulaire est perpétuel, il se passe tout au long de la vie. Ils affirment qu'à 10 ans, un enfant maîtrisera déjà une majeure partie de la grammaire de sa langue maternelle tandis que son bagage lexical continuera pour sa part, à se développer pour le reste de sa vie. En effet, l'individu peut développer un nouveau vocabulaire dépendant du contexte dans lequel il se trouve. Des nouveaux mots peuvent

être liés à un domaine d'apprentissage particulier (des mots spécifiques aux sciences, par exemple), être en relation avec des activités (des mots spécifiques à l'escalade, par exemple) ou avec le travail (des mots spécifiques à l'informatique, par exemple). De plus, le lexique est « ouvert », c'est-à-dire que de nouveaux mots peuvent être inventés selon les nouvelles réalités de la société; par exemple le mot « clavardage » qui signifie avoir une conversation écrite et instantanée par le biais d'internet, est apparu avec l'avènement d'internet, c'est donc un mot nouveau dans la société qui a été adopté par la langue française. L'orthographe peut également subir des réformes, par exemple le mot « oignon » peut dorénavant s'écrire « onion ». Qu'ils soient nouveaux ou non, réformés ou non, tous ces mots ont une orthographe qui leur est propre et il est essentiel pour le scripteur de la connaître.

3.4 L'ACTE D'ECRIRE

L'élève qui apprend le système de sa langue se trouve devant deux modes de gestion cognitive, soit la compréhension et la production (Morin, 2002). C'est par le biais de la lecture et de l'écriture qu'il développera des connaissances sur sa langue. Il y est initié dès le début de son primaire. Toutefois, apprendre à écrire est une tâche exigeante pour l'élève. En effet, si l'on compare la lecture à l'écriture, on constate que l'écriture mobilise davantage l'élève au plan cognitif que la lecture. En écriture, l'élève doit produire, à l'aide des transcriptions, des phonèmes en graphèmes tout en tenant compte de l'orthographe des mots tandis qu'en lecture, il est appelé à comprendre les signes et les mots déjà présents. Bref, en lecture, l'élève part des éléments linguistiques qui sont présents afin de les décoder et de leur donner du sens alors qu'en écriture, il doit encoder des signes écrits, leur donner un sens afin d'être compris par un lecteur, respecter les différentes règles de la langue écrite et utiliser le geste graphique, et ce, simultanément (Morin, 2002; Ehri, 1997).

Dès la maternelle, l'élève fait son entrée dans l'écrit. Au cours de ses premières années d'école, des apprentissages de base se mettent en place. Ces compétences de base concernent la latéralisation, le développement des compétences motrices, le développement des compétences visuospatiales et auditives ainsi que le développement des compétences kinesthésiques. La latéralisation permet à l'élève d'utiliser la main appropriée ainsi que le sens adéquat pour écrire. Les compétences motrices lui permettent de tenir convenablement un crayon, d'avoir une posture adaptée et de déplacer correctement les organes qui lui servent lorsqu'il écrit. Les compétences visuospatiales et auditives permettent à l'élève d'organiser adéquatement l'espace graphique. Finalement, les compétences kinesthésiques permettent à l'élève de produire des formes de base d'écriture au moyen de gestes adaptés et d'agencer ces formes. Ces compétences sont acquises lorsque l'élève démontre une écriture fluide, claire, lisible en plus de respecter la disposition dans l'espace. Par la pratique, l'élève développe ces compétences et automatise le geste d'écrire. Plus il avance dans son cheminement scolaire, plus il apprend à écrire lisiblement et avec une certaine rapidité et aisance. Plus la motricité fine nécessaire au geste d'écriture est ancrée dans l'inconscient cognitif de l'élève, plus il peut mobiliser son attention sur ses idées. Pour que l'esprit de l'élève ne soit occupé que par le contenu de ce qu'il veut écrire, l'orthographe lexicale doit également être automatisée. Pour Dumont (2006, p.13) :

L'écriture est le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.

En situation d'écriture, l'élève doit mobiliser différents savoir-faire ainsi que ses connaissances sur la langue. Il doit organiser son texte, formuler des phrases en plus de mettre à profit ses connaissances liées à l'orthographe lexicale et grammaticale. L'acte d'écrire est, selon le MELS (2007), un acte complexe puisqu'il demande de la part de l'élève l'activation de processus cognitifs et de représentations sociales. La figure 2 (voir figure 2) montre que l'élève est appelé à orthographier à tout moment dans le processus

d'écriture. Lorsqu'il écrit, il doit démontrer qu'il maîtrise l'orthographe d'usage en utilisant l'orthographe adéquate, pour ce faire, il pourra utiliser les stratégies d'analogie, de remémoration, d'application de règles, d'association graphèmes-phonèmes ou se référer à un ouvrage de référence tel qu'un dictionnaire (Fayol et Jaffré, 2008; MELS, 2007). Bien sûr, si l'orthographe du mot est acquise et en mémoire, l'élève gagnera du temps puisqu'il n'aura pas à le chercher.

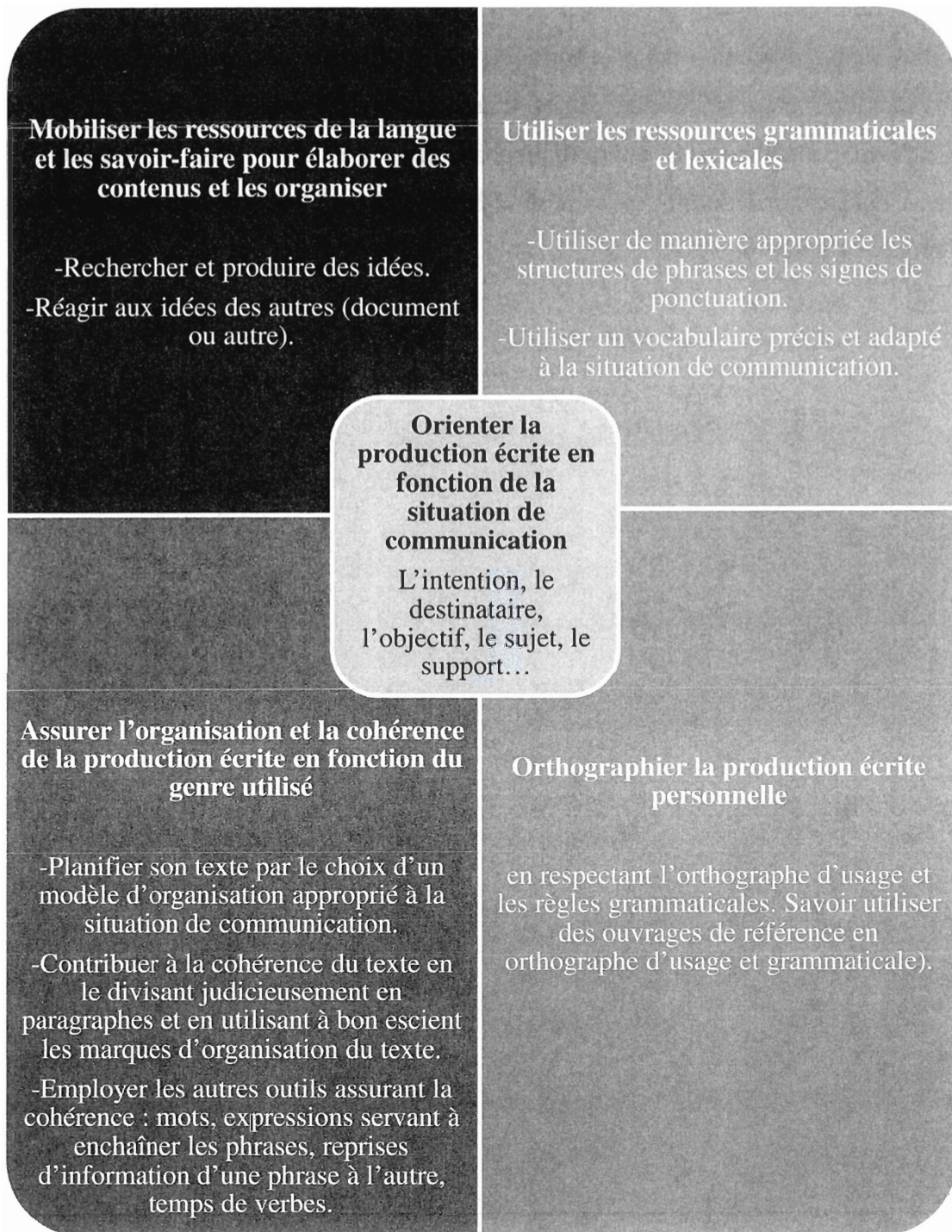


Figure 2 : Processus d'écriture (Tirée du MELLS, 2007, p.5)

Un élève qui maîtrise l'écriture est capable d'utiliser des stratégies d'autocorrection et de révision en plus de mettre en œuvre ses diverses connaissances en orthographe lexicale et grammaticale. Le MELS (2007) affirme même qu'il est impossible pour l'élève de développer la compétence à écrire s'il n'a pas acquis les connaissances nécessaires en lien avec le code linguistique. En effet, pour développer la compétence à écrire, l'élève doit préalablement avoir acquis des connaissances qui ont trait à la grammaire, au lexique et à l'orthographe d'usage. Pour devenir compétent, l'élève doit rédiger divers textes, et ce, dans divers contextes. Plus il écrira, plus il pourra mettre à profit ses différentes connaissances sur la langue.

Nadon (2007) rappelle l'importance de l'orthographe dans le processus d'écrire. Il affirme que sans l'acquisition de l'orthographe, l'élève ne pourra pas notamment être fluide dans son écriture et son lecteur ne pourra pas le lire avec facilité. L'apprentissage des mots ne doit pas uniquement se faire par la mémorisation, mais également par une écriture régulière. De plus, les élèves doivent observer et analyser les mots. Gentry et Gillet (1993) mentionnent qu'orthographier est la clé de l'écriture. Lorsque l'élève sait orthographier, l'acte d'écriture devient plus facile pour lui. L'écriture régulière, en situations réelles aiderait au développement de l'orthographe et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Bien que chez certains élèves, écrire régulièrement semble efficace pour l'apprentissage de l'orthographe, d'autres auraient besoin de renforcer cet apprentissage par la mémorisation de listes de mots (Nadon, 2007).

3.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les objectifs de cette recherche sont de connaître la réalité relative à la situation vécue par les élèves de deuxième année du primaire au sujet de l'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon et de comparer ces réalités en fonction du milieu

socioéconomique de l'école (IMSE favorisé ou IMSE défavorisé), du sexe des élèves et de leur niveau de compétence en orthographe lexicale (avec difficulté ou sans difficulté).

CHAPITRE 4

METHODOLOGIE

Ce quatrième chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche visant à connaître la situation d'apprentissage vécue à la maison par les élèves de deuxième année du primaire au regard de l'orthographe lexicale ainsi que le sens qu'ils y accordent. En plus de présenter l'approche méthodologique utilisée, il sera question du déroulement de la recherche, des procédures de la constitution de l'échantillon, de la constitution des données ainsi que de la méthode d'analyse du matériel recueilli envisagée.

4.1 TYPE DE RECHERCHE

Il est essentiel de mentionner que cette recherche s'inscrit dans un projet sur l'orthographe lexicale, dirigé par monsieur Jean-Yves Lévesque, chercheur à l'Université du Québec à Rimouski. Ce projet est composé de trois grands volets : le premier concerne les enseignantes du premier cycle du primaire et leurs pratiques quant à l'enseignement des mots du lexique en classe ; le second a trait aux parents et particulièrement, au support qu'ils accordent à leur enfant à la maison en regard de cet apprentissage et le dernier s'intéresse aux élèves et aux procédures qu'ils utilisent lorsqu'ils doivent apprendre l'orthographe lexicale en leçon. La recherche actuelle se penche sur ce dernier volet en tentant de découvrir comment concrètement l'élève apprend les différentes listes de mots du lexique qu'on lui soumet et la signification qu'il donne à l'apprentissage du lexique.

4.2 APPROCHE METHODOLOGIQUE

Cette recherche s'est intéressée à la réalité que vivent les élèves de deuxième année du primaire lorsqu'ils étudient les mots du lexique à la maison ainsi qu'au sens qu'ils donnent à cet apprentissage. Nous voulions comprendre la situation particulière de l'élève face à l'apprentissage des mots. La méthodologie qualitative était tout indiquée dans cette recherche, car cette approche permet, entre autres, de comprendre un phénomène vécu par un individu dans son quotidien (Savoie-Zajc, 2004). Une des finalités qui anime le courant qualitatif et qui a rejoint les objectifs de la présente recherche est d'étudier le sens que l'individu donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2004). De plus, la recherche qualitative a permis de recueillir des informations de nature discursive et comportementale (Savoie-Zajc, 2004). C'est par le biais d'entretiens face à face avec différents élèves, à leur école, que ces données ont été recueillies, permettant ainsi aux sujets de s'exprimer sur la façon dont ils apprennent les mots et sur ce qu'ils pensent de cet apprentissage. La rencontre avec les élèves a permis à la fois de recueillir des données sur leur apprentissage en orthographe lexicale, en plus de permettre de les observer et de les interroger en situation réelle d'apprentissage. Par cette rencontre entre la chercheuse et les élèves, il a été possible de réagir immédiatement soit aux propos des élèves, soit aux observations faites. Ces données suscitées lors de la rencontre ont permis, dans un premier temps, grâce à un entretien semi-dirigé, de saisir le déroulement d'une situation, ce qui correspond au premier objectif de la recherche soit de connaître la situation réelle d'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon. Dans un deuxième temps, ces données suscitées ont permis de saisir le sens que les élèves donnent à cette situation, ce qui correspond au second objectif de la recherche, soit d'en apprendre plus sur ce que pensent les élèves au sujet de l'apprentissage des mots du lexique en leçon.

4.3 CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Le type d'échantillonnage qui a été privilégié dans cette recherche est intentionnel. C'est à partir du cadre théorique que la chercheuse a établi des critères spécifiques qui l'ont aidée à déterminer les participants à la recherche. Ces participants ont été choisis intentionnellement par la chercheuse puisqu'ils répondaient aux spécificités recherchées. Dans ce type de recherche qualitative, l'échantillon était théorique puisqu'il a été créé de façon volontaire et consciente, tout en respectant les objectifs de recherche (Savoie-Zajc, 2004). Les critères utilisés pour diversifier cet échantillon étaient le sexe des élèves, l'indice du milieu socioéconomique de l'école qu'ils fréquentent (IMSE favorisé ou IMSE défavorisé) et leur niveau de compétence en orthographe lexicale (avec difficulté ou sans difficulté).

La deuxième année du primaire a été ciblée, car cette période d'entrée dans le milieu scolaire primaire et d'entrée dans l'écrit est cruciale dans le cheminement scolaire et dans le développement de la compétence à écrire; elle constitue un moment clé dans la poursuite de ce développement. De plus, les difficultés en écriture commencent à se manifester dès ce premier cycle de formation.

Il s'est également avéré important d'interroger des garçons comme des filles afin de comparer leurs stratégies d'étude. En effet, selon Bégin *et al.* (2005) et le MELS (2005a), des différences de compétences en écriture s'observent entre les deux sexes, et ce, dès la première année du primaire. Les filles auraient plus de facilité à faire leur entrée dans l'écrit que les garçons. Il a donc été intéressant de vérifier en quoi leurs stratégies d'étude diffèrent. Lors du recrutement des élèves, il a d'ailleurs été plus difficile de repérer des garçons sans difficulté en orthographe lexicale que des garçons avec difficulté et à l'inverse, il a été plus difficile de recruter des filles avec des difficultés en orthographe lexicale que des filles sans difficulté.

Des élèves de différents niveaux de compétence ont également été ciblés pour faire partie de l'échantillon. Selon Asselin (2001), de l'université de la Colombie Britannique, les élèves anglophones avec difficulté et ceux sans difficulté auraient différentes façons d'apprendre les mots du lexique. Il a donc été pertinent d'observer si tel est le cas pour les élèves québécois et de définir en quoi leurs méthodes sont différentes. Le niveau de compétence des élèves en orthographe lexicale a été établi grâce aux observations de leur enseignante. Les enseignantes ont pu définir si les élèves éprouvent ou non de la difficulté en orthographe lexicale à partir de leurs observations quotidiennes, par exemple, lors de tâches d'écriture ainsi qu'à partir des résultats des élèves aux dictées hebdomadaires.

La recherche a été réalisée au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie. Le choix des écoles a été effectué à partir des indices de milieu socioéconomique par école publiés par le MELS (2010), cela en retenant une gamme d'écoles qui se distinguaient par leur indice socioéconomique : les écoles en milieu socioéconomique les plus favorisées ayant un rang de un ou deux et les écoles en milieu socioéconomique les plus défavorisées ayant un rang de neuf ou 10. Selon le MELS (2010, p.1), « le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé ». C'est à partir des écoles retenues, lesquelles ont accepté de collaborer à l'enquête, que l'échantillon a été constitué. L'échantillon d'élèves de deuxième année du premier cycle du primaire (40 élèves) a été constitué parmi quatre commissions scolaires : des Phares, de Kamouraska-Rivière-du-Loup, des Monts-et-Marées et des Chic-Chocs. Il a été nécessaire au départ de cibler plus de 40 élèves, car il y avait possibilité que certains parents n'acceptent pas que leur enfant participe à la recherche.

La figure 3 (voir figure 3) présente la répartition des 40 élèves ayant participé à la recherche. Des 40 élèves, on y retrouve 20 filles (F) dont 11 qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale (SD) et neuf qui en éprouvent (AD). On y retrouve également 20 garçons (G), contrairement aux filles ce sont neuf garçons qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale (SD) et 11 qui en éprouvent (AD). De ces 40

élèves, 20 élèves proviennent de classes en milieu socioéconomique favorisé et 20 élèves proviennent de classes en milieu socioéconomique défavorisé.

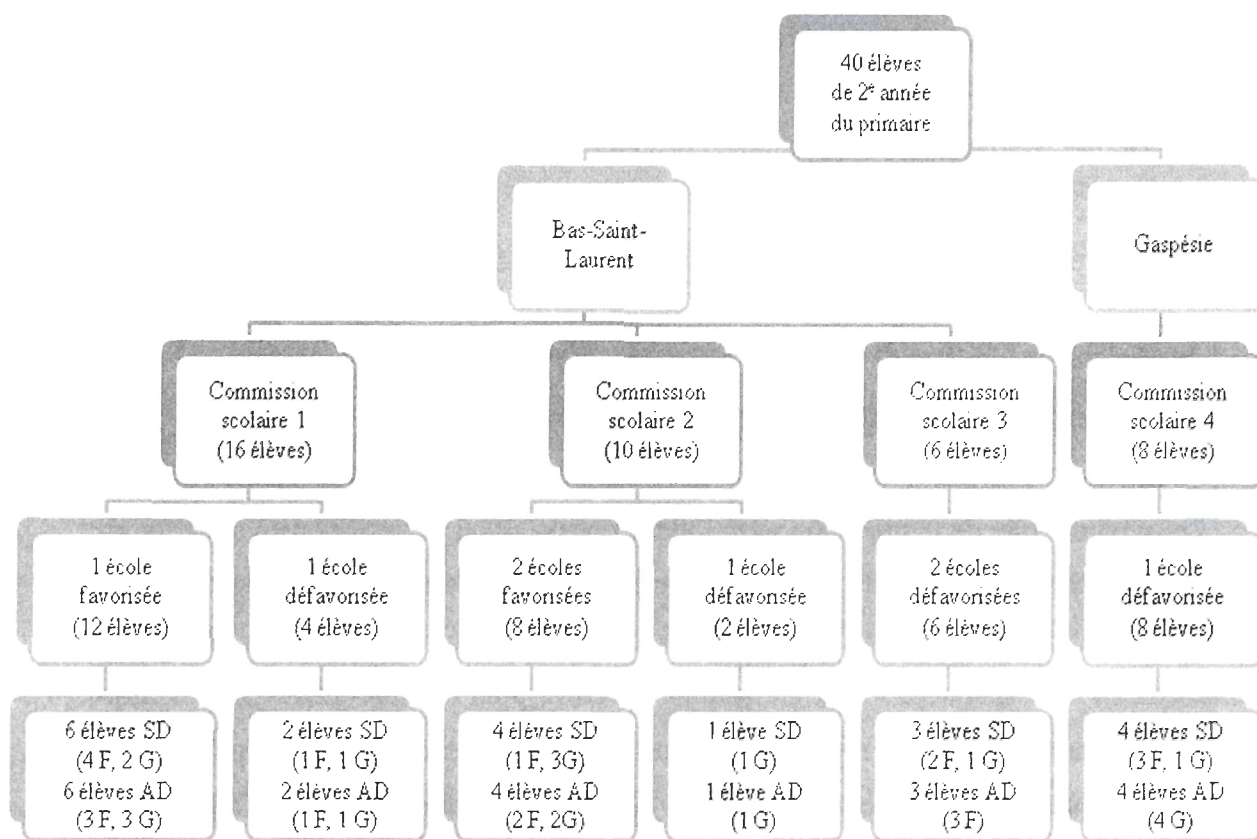


Figure 3 : Répartition des élèves

4.4 Techniques de collecte de données

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, chaque enfant a été rencontré individuellement au cours d'un entretien qui s'est tenu à son école entre décembre 2010 et février 2011. Cet entretien comportait trois parties, qui ont été réalisées consécutivement, d'une durée approximative de 30 minutes. Dans un premier temps, un entretien en situation

de tâche d'apprentissage où l'élève devait mémoriser deux mots a permis de décrire le processus d'apprentissage des mots du lexique par les élèves, lequel a permis également une observation directe des stratégies employées. Dans un deuxième temps, un entretien semi-dirigé a été réalisé afin de recueillir des informations concernant le sens que l'enfant donne à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, les conditions et les règles qu'il se donne pour s'approprier les mots du lexique selon la culture pédagogique en vigueur dans sa classe devant cet apprentissage et le soutien qu'il reçoit à la maison. Dans un dernier temps, une dictée des deux mots appris lors de la première partie de la rencontre a permis de constater le niveau d'efficacité de la méthode utilisée par l'élève.

4.4.1 Entretien en situation de tâche d'apprentissage

Le premier volet de la rencontre avec l'élève consistait en un entretien en situation de tâche d'apprentissage. Pour cette étape, un protocole de déroulement (voir annexe I) a été établi. Tout d'abord, deux mots du lexique possédant des structures syllabiques différentes (« rhinocéros » et « spaghetti ») ont été soumis à l'élève pour un apprentissage. Ces mots composés de morphogrammes représentaient un défi pour l'élève. Ils ont été puisés dans l'*Échelle d'acquisition en orthographe lexicale* (Pothier et Pothier, 2004). Le fait que les mots soumis n'aient pas préalablement fait l'objet d'apprentissage en classe a été vérifié auprès des enseignantes. Les élèves ont été invités à apprendre l'orthographe de ces mots comme ils le font habituellement à la maison. Au cours de cette étape, un entretien en situation de tâche d'apprentissage a permis de recueillir des informations en faisant verbaliser l'élève au sujet de son action directe, soit au moment où il exécutait la tâche (Boutin, 1997; Van der Maren, 2003). Ce type d'entretien a offert à l'élève l'occasion de s'exprimer sur la méthode, les stratégies et les procédures qu'il emploie pour apprendre les mots du lexique. L'approche qui a été utilisée par cet entretien en situation de tâche d'apprentissage s'inspire de l'approche piagétienne en psychologie de l'enfant et en pédagogie. La chercheuse a pu converser avec l'élève au moment même où il apprenait les

mots. Au cours de cet entretien, la chercheuse a questionné l'enfant en lui demandant des justifications, des explications, en lui demandant « pourquoi fais-tu cela ? », « comment apprends-tu tes mots ? » et en lui faisant verbaliser ses actions. Elle l'a interrogé sur ses actions afin de comprendre comment il s'y prend pour apprendre de nouveaux mots du lexique. La chercheuse s'est efforcée de s'adapter à l'élève tant par son vocabulaire que par son questionnement (Boutin, 1997).

4.4.2 Entretien semi-dirigé

Le deuxième volet de la rencontre avec l'élève consistait en un entretien semi-dirigé. Le type d'entretien qualitatif semi-dirigé a été choisi puisqu'il permet d'aborder avec l'élève différents sujets préalablement établis. C'est entre la conversation et le questionnaire que cet entretien était situé (Van der Maren, 2003). Cette partie de la rencontre a permis d'avoir accès à l'expérience de l'élève, d'identifier et de comprendre ses perspectives quant à cet apprentissage. Par les différentes questions proposées par la chercheuse, l'élève a été amené à parler de son expérience de façon descriptive et imagée (Savoie-Zajc, 2004). Bien que la présente recherche se soit essentiellement attardée à la situation d'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon, nous ne pouvons faire abstraction du contexte scolaire, c'est-à-dire que la situation d'apprentissage à partir du moment où les mots sont remis à l'élève jusqu'au moment où il doit faire la dictée en classe a été prise en compte. L'entretien semi-dirigé a donc permis de questionner l'élève en tenant compte de ces informations. Pour cette partie de la rencontre, l'entretien semi-dirigé était de mise. En effet, grâce à la familiarité du contexte, il a permis à l'enfant d'être en confiance et par le fait même de communiquer avec plus d'aisance. Un contact direct avec l'enfant dans un environnement qui lui est familier, à savoir son école, a été privilégié, car il a grandement favorisé la communication des pensées et des émotions (Boutin, 1997).

Afin que cet entretien réponde aux objectifs qui étaient recherchés par la chercheuse, un guide d'entretien a été élaboré (voir annexe II). L'élaboration d'un guide comporte plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet de mieux contrôler et prévoir l'entretien puisqu'il le balise. Ensuite, il permet de synthétiser l'information et de la traiter plus facilement. Finalement, il permet d'obtenir des informations qui se rejoignent d'un entretien à l'autre, ce qui permet d'obtenir une plus grande validité des résultats (Paillé, 1991). C'est dans cet esprit que le guide a été conçu.

Inspiré des procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue, proposées par Paillé (1991), le contenu du guide a pris forme. Des grands sujets ont d'abord été ciblés, puis des rubriques et des sous-rubriques ont fait surface, menant ainsi aux questions à poser à l'élève. Trois grands sujets sont ressortis conformément à nos questions de recherche : l'organisation, la méthode et la signification.

Le premier sujet a permis de questionner l'élève à propos de l'organisation générale de son étude des mots du lexique, répondant ainsi principalement aux questions « quoi ? », « où ? », « quand ? », « avec qui ? » Il a été ainsi possible d'explorer le contexte dans lequel l'élève fait son étude. Les rubriques de ce premier sujet sont : la présence de mots du lexique à apprendre à la maison ainsi que le format et la présentation de la liste, le nombre de mots appris par jour, la durée par jour consacrée à l'étude des mots, le lieu de l'étude, le moment de l'étude, l'aide reçue et la vérification de l'étude.

Le deuxième sujet a centré notre investigation sur la méthode d'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle répondait particulièrement à la question « comment ? » Les questions de ce sujet ont mis à l'avant-plan la façon dont l'élève procède pour l'étude des mots. Les quatre rubriques qui ont émergé de ce sujet sont : le déroulement de l'étude, l'utilisation de

stratégies pour apprendre le lexique, la provenance des stratégies, ainsi que leur efficacité et l'intégration de cet apprentissage.

Finalement, le sujet de la signification a permis de répondre en quelque sorte à la question « pourquoi ? ». Les questions de ce sujet ont permis d'explorer le sens que l'élève donne à cet apprentissage, notamment la pertinence qu'il lui reconnaît, le niveau de difficulté qu'il y perçoit ainsi que l'intérêt qu'il y porte.

Ce guide d'entretien a été soumis à deux experts. Cette étape a permis la validation du contenu du guide. Les experts ont apporté leurs points de vue sur les questions, à savoir si elles couvraient l'univers de connaissances recherchées par les objectifs mis de l'avant. Ils se sont prononcés sur la forme des questions, à savoir si elles sont véritablement adaptées à des enfants de deuxième année du primaire. Grâce à cette validation, des modifications ont pu être apportées et ainsi, améliorer la qualité du guide.

4.4.3 Dictée

La dernière partie de la rencontre avec l'élève consistait en une dictée. La chercheuse dictait les deux mots (« rhinocéros » et « spaghetti ») à l'élève. Rappelons qu'il devait mémoriser ces mots en première partie de rencontre. Lorsque les deux mots lui étaient dictés, l'élève devait les écrire sur une feuille sans les regarder, afin d'éviter une singulière copie de mots. Cette partie de la rencontre a permis de voir l'efficacité de la démarche de l'élève. Par cette dictée, nous avons pu observer la capacité mémorielle des mots par l'élève et cela sur une courte période de temps, soit, entre 20 et 30 minutes. Cette dictée a également permis de recréer le contexte que vit l'élève lors de l'apprentissage des mots du lexique, du moment où il reçoit les mots à mémoriser jusqu'au moment de la dictée. Cette

dictée donnait également un sens et un but à la mémorisation des mots par l'élève en début de rencontre.

4.5 PREEXPERIMENTATION DES OUTILS DE LA COLLECTE DE DONNEES

Une préexpérimentation des outils de la collecte de données a eu lieu au printemps 2010 auprès de six élèves de deuxième année (ne faisant pas partie de l'échantillon de la recherche proprement dite). Tout comme pour la collecte de données, chaque élève a été rencontré individuellement, environ 30 minutes, à son école. Cette préexpérimentation des outils de la collecte de données a permis de valider la pertinence et le contenu des trois parties de la rencontre soit l'entretien en situation de tâche d'apprentissage, l'entretien semi-dirigé et la dictée. C'est à cette étape de la recherche que le protocole de déroulement de la première partie a été testé, permettant ainsi de valider si cette démarche était efficace et si elle répondait adéquatement aux objectifs de la recherche. Le guide d'entretien de la deuxième partie a également été testé. Cela a permis de vérifier que les questions répondaient bien aux objectifs de la recherche et qu'elles soient bien adaptées, tant au plan du vocabulaire employé qu'au plan de leur compréhension, à des élèves de deuxième année. De plus, cette préexpérimentation des outils de la collecte de données a aussi fait l'objet d'une pratique d'analyse des données recueillies. Cette première analyse a permis de vérifier si, tel que prévu, elle était pertinente. Elle a aussi permis de juger de la quantité des données cumulées, de leur qualité ainsi que de leur potentiel à éclairer la situation à l'étude.

Les rencontres avec les élèves ont été enregistrées avec une caméra vidéo afin de capturer à la fois les informations verbales et les comportements non verbaux des élèves. De plus, ces enregistrements ont été transcrits pour fin d'analyse.

4.6 DEROULEMENT DE LA RECHERCHE

La collecte de données a eu lieu entre décembre 2010 et février 2011. Un contact avec les parents a été fait par l'entremise des enseignantes des écoles ciblées. Ceux-ci leur ont remis les documents de renseignements nécessaires ainsi que le formulaire de consentement. La chercheuse s'est rendue dans les écoles afin de rencontrer les élèves de deuxième année dont les parents avaient accepté la participation à l'entretien. Chaque enfant a été rencontré individuellement, une seule fois, et à son école. Cette rencontre s'est déroulée dans un local de l'école. Ce local devait être un lieu calme, peu dérangé afin d'éviter toute distraction et ainsi faciliter l'échange (Boutin, 1997). La rencontre s'est déroulée durant les heures de cours. L'élève devait sortir de sa classe pour la durée de la rencontre. Une entente préalable a été prise avec l'enseignante pour que les élèves qui demeuraient en classe ne fassent pas de nouveaux apprentissages, afin de ne pas nuire à l'élève qui devait s'absenter pour la recherche. Une fois l'élève et la chercheuse au local, la rencontre pouvait débuter. Avant de commencer l'entretien en situation de tâche, puis l'entretien semi-dirigé, la chercheuse s'est présentée et a expliqué l'objectif de la rencontre à l'élève.

4.7 METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données recueillies au cours des entretiens a été réalisée en suivant la démarche d'analyse systématique de l'information proposée par Van der Maren (2003). Ce modèle en cinq phases comprenait d'abord la préparation de l'analyse, pendant laquelle la chercheuse a élaboré une grille puis a déterminé les segments du matériel à analyser. Cette grille qui a permis l'analyse des données a été construite à partir du canevas d'entretien. Pour préparer l'analyse, les données ont été transcrites à partir des 40 enregistrements vidéo. Un verbatim de la rencontre a été produit pour chaque élève rencontré. Pour ce faire, les données verbales et non verbales ont été prises en considération. Au cours de la deuxième phase, les traces ont été analysées, elles ont été extraites des passages, codées et

classées. Chaque verbatim a donc été analysé. Pour ce faire, les propos des élèves ont été extraits et classés dans chacun des sujets et dans chacune des rubriques de la grille d'analyse. C'est dans logiciel NVivo qu'elles ont pu être classées et codées. De plus, ce logiciel a permis d'effectuer des comparaisons entre les sexes, les milieux socioéconomiques et les niveaux de difficulté des élèves. La troisième phase consistait à analyser la qualité des données. Deux opérations ont alors été effectuées : la vérification de la saisie des données et la vérification du codage. Quelques vérifications ont pu être faites afin de valider la concordance des données des verbatims et celles codées dans le logiciel NVivo. La synthèse des données représentait la quatrième phase. À ce stade, « il a fallu construire du sens et mettre en évidence les significations de l'information » (Van der Maren, 2003, p.169). Le sens construit à partir des données a alors été rédigé. La dernière phase a été celle de la vérification. Dès lors, les résultats et les interprétations ont été validés. Les résultats ont finalement été mis en lien avec la recension des écrits faite au sujet de l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

CHAPITRE 5

RESULTATS

Ce cinquième chapitre rend compte des résultats obtenus à la suite des quarante entrevues réalisées auprès d'élèves de deuxième année du primaire de la région de la Gaspésie et du Bas-Saint-Laurent. Les objectifs visés par cette recherche étaient de connaître la réalité relative à la situation d'apprentissage vécue par ces élèves au sujet de l'orthographe lexicale en leçon et de comparer ces réalités en fonction de l'indice de milieu socioéconomique de l'école (IMSE favorisé ou défavorisé), du sexe des élèves et de leur niveau de compétence en orthographe lexicale (avec difficulté ou sans difficulté). Bien que notre recherche s'attarde essentiellement à la situation d'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon, nous ne pouvons faire abstraction du contexte scolaire, c'est-à-dire que nous prenons en compte la situation d'apprentissage à partir du moment où les mots sont remis à l'élève jusqu'au moment où il doit faire la dictée en classe. C'est à partir de ces entrevues qu'une analyse de type qualitative a pu être réalisée.

Rappelons que chaque rencontre était divisée en trois parties. La première partie, un entretien en situation de tâche, a permis de placer l'élève en contexte d'apprentissage en lui remettant deux mots à étudier. La chercheuse interrogeait alors l'élève au moment même où il réalisait cette tâche. Cette première partie a permis de comprendre la méthode ainsi que les stratégies utilisées par l'élève lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. La deuxième partie de la rencontre consistait en un entretien semi-dirigé. Cet entretien a amené les élèves, grâce à différentes questions qui leur étaient posées, à discuter de leur situation d'apprentissage, à la maison, au sujet de l'orthographe lexicale. Lors de l'analyse, ces deux parties de la rencontre ont pu être mises en lien. À titre d'exemple, les données déclarées par l'élève concernant la méthode d'étude préconisée à la maison, en deuxième partie

d'entretien et les données observées par la chercheuse, en première partie ont été conjointement utilisées. Elles seront présentées et discutées lors de la partie « méthode » de ce chapitre. Pour la dernière partie de la rencontre, la chercheuse dictait à l'élève les deux mots appris lors de la première partie et l'élève devait écrire ces mots sans les regarder. Cette dernière étape de la rencontre a permis de comparer les résultats des élèves à cette dictée. Ces résultats seront présentés à la fin de ce chapitre.

Les résultats obtenus à la suite de ces 40 rencontres seront présentés à partir du découpage correspondant au canevas des entretiens, c'est-à-dire par sujet. Les trois grands sujets du canevas d'entretien semi-dirigé sont l'organisation, la méthode ainsi que la représentation.

5.1 ORGANISATION

Le premier sujet qui a été abordé lors de l'entretien est celui de l'organisation de la situation d'apprentissage. Nous cherchions à connaître l'organisation générale de l'étude des mots du lexique chez l'élève et le contexte dans lequel cette étude s'effectue à la maison. Grâce aux questions associées à ce premier thème, nous avons pu recueillir différentes données.

Tout d'abord, tous les élèves de la recherche affirment que leur enseignante leur donne des mots du lexique à apprendre. En règle générale, ces mots leur sont remis le lundi matin, sous forme de liste. Ils disent avoir comme consigne de les apprendre en leçon durant la semaine, après l'école. Ils ajoutent devoir mémoriser ces mots pour la dictée du vendredi. Une seule enseignante parmi les 11 enseignantes des élèves ayant participé à la recherche leur demande de copier les mots durant la semaine. Les élèves affirment avoir entre cinq et 20 mots à apprendre par semaine. Ainsi, le nombre de mots et les mots à

apprendre varient d'une enseignante à l'autre. Quelques élèves disent avoir, en plus des listes de mots à apprendre, deux phrases à rédiger avec les mots de la semaine.

Les élèves de la recherche mentionnent également qu'entre le moment où ils reçoivent les mots à mémoriser et le moment de la dictée, il n'y a aucun retour en classe sur ces mots. Il est étonnant de constater que les enseignantes ne reviennent pas, au cours de la semaine, sur ces mots. Cette tâche de mémorisation de l'orthographe lexicale semble donc être exclusive aux leçons à la maison et par le fait même, le soutien offert aux élèves lors de cette tâche semble revenir principalement aux parents. Comme il n'y a pas de retour en classe, l'enseignante ne peut soutenir les élèves dans leurs difficultés associées à l'apprentissage de ces mots. Ainsi, selon les élèves, elle ne les guide pas en vue de la dictée du vendredi. D'ailleurs, toujours selon ces élèves, seulement trois enseignantes sur 11 regardent la liste de mots à apprendre avec eux lorsqu'elles leur remettent, ce qui est très peu. Ensemble, ils observent les particularités orthographiques des mots et se donnent parfois des moyens mnémotechniques afin de bien mémoriser l'orthographe des mots. Cette pratique de la part de ces enseignantes semble bénéfique puisque quelques élèves interrogés avouent réinvestir ces apprentissages dans d'autres contextes notamment lors de la dictée. Toutes les enseignantes auraient avantage à regarder la liste de mots avec leurs élèves afin de les préparer adéquatement pour la dictée en portant leur attention sur les particularités orthographiques des mots ou en leur proposant des stratégies pour bien apprendre et pour bien mémoriser les mots.

Dans un tout autre ordre d'idée, aux dires des élèves, une seule enseignante propose une activité quotidienne en classe pour apprendre les mots de la dictée. En effet, celle-ci place les élèves en équipe de deux et ils doivent à tour de rôle se dicter les mots et les écrire sans les regarder, environ 15 minutes chaque matin, du lundi au mercredi. Cette activité, proposée par cette enseignante, semble être porteuse de réussite, car en plus de son étude à la maison, l'élève a la chance d'étudier les mots en classe. D'ailleurs, la façon de faire

demandée par l'enseignante est la même que celle utilisée lors de la dictée à la fin de la semaine, c'est-à-dire que les mots sont dictés et l'élève doit les écrire sans les regarder. L'élève a donc la chance de s'exercer à orthographier les mots, plusieurs fois au cours de la semaine.

Finalement, toujours d'après les élèves, une enseignante sur les 11 propose une activité de révision des mots de la dictée, en classe, la veille de la dictée. En grand groupe, les élèves sont séparés en deux équipes et ils doivent s'affronter en écrivant, chacun leur tour, un mot au tableau sans le regarder.

Christina : À part le contrôle, est-ce qu'il se passe autre chose dans la classe avec ces mots-là ?

Élève 39 : Le jeudi on les révise au tableau.

Christina : Tout le monde ensemble ?

Élève 39 : Oui. On joue à soccer leçon.

Christina : C'est quoi soccer leçon ?

Élève 39 : Il y a deux équipes en plastique au tableau, l'équipe des rouges et l'équipe des bleus. Notre enseignante nous demande les mots et si on a bien, on a trois passes pour entrer dans le but et si on n'a pas bien, on donne à l'autre équipe.

Christina : Quand elle vous les demande le jeudi comme ça, est-ce que vous devez les épeler ou les écrire, comment ça fonctionne ?

Élève 39 : On va avant et on les écrit au tableau.

Cette révision sous forme ludique semble stimulante pour les élèves. En plus de leur permettre de consolider leur apprentissage, l'enseignante peut avoir un aperçu des mots avec lesquels les élèves éprouvent de la difficulté.

Dans l'ensemble, les élèves étudient tous les mots qu'ils ont à apprendre chaque soir, du lundi au jeudi. Quelques élèves étudient quelques mots par soir. Ces élèves qui répartissent leur apprentissage sur plusieurs jours sont principalement des élèves n'éprouvant pas de difficulté. Ainsi, il y a lieu de se demander si cette méthode a un effet

positif sur leur réussite. Le partage de l'étude des mots peut permettre d'alléger cette tâche quotidienne et avoir pour conséquence qu'elle paraisse moins imposante aux yeux de l'élève. Comme la tâche peut paraître à l'élève moins lourde, il est possible qu'il soit davantage motivé à la réaliser.

À propos de la durée consacrée à l'étude des mots, la majorité des participants à la recherche disent les étudier de deux à 10 minutes par jour. Bien que la majorité des participants disent étudier les mots de deux à 10 minutes quotidiennement, certains n'arrivent pas à exprimer exactement le temps en minutes qu'ils consacrent à cet apprentissage. Ces élèves sont en très grande partie des élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale. De plus, certains de ces élèves arrivent difficilement à exprimer les moments d'étude en se référant aux jours de la semaine. Ainsi, nous avons dû offrir des unités temporelles à ces élèves à titre de comparaison avec le temps de leur étude. Nous leur avons demandé si leur étude prenait plus ou moins de temps que de se brosser les dents et si elle leur prenait plus ou moins de temps que de regarder leur émission de télévision préférée.

Christina : Tu dois apprendre tous ces mots-là pour quel jour ?

Élève 02 : Pour faire la dictée.

Christina : Quand est-ce qu'elle est la dictée ?

Élève 02 : Le samedi ou le mercredi.

Christina : Le samedi, il n'y a pas d'école. Est-ce que c'est au début de la semaine ou à la fin de la semaine ?

Élève 02 : Les deux.

Christina : Des fois c'est au début et des fois c'est à la fin ?

Élève 02 : Oui. Des fois c'est le matin, des fois c'est l'après-midi.

Christina : Est-ce que tu te rappelles de la journée ?

Élève 02 : *Elle fait signe de la tête que non.*

[...]

Christina : Ça te prend combien de temps, le soir, pour apprendre tes mots ?

Élève 02 : On les fait avant de dormir.

[...]

Christina : Est-ce que c'est plus long que de brosser tes dents ou moins long que de brosser tes dents ?

Élève 02 : Moins longtemps que brosser mes dents.

[...]

Christina : Est-ce que c'est plus long ou moins que ton émission favorite ?

Élève 02 : Moins long.

Les difficultés de ces élèves ne seraient donc pas seulement de nature lexicale, mais se situeraient également à d'autres niveaux ; ils vivraient des difficultés en l'occurrence au regard de l'orientation temporelle. Les enseignantes devraient par conséquent aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en orthographe non seulement à acquérir le lexique, mais également à acquérir les notions temporelles d'heure et de jour. Avoir acquis ces notions temporelles permettrait à l'élève de répartir et planifier son étude dans le temps. En plus de sécuriser l'élève, des repères temporels peuvent l'aider à établir une routine d'étude. Plus l'élève sera organisé dans le temps, plus son étude aura la chance d'être efficace.

La majorité des élèves disent étudier les mots chez eux, après l'école et avant le souper. Pour ce faire, ils disent s'installer à la table de la cuisine. Ils affirment avoir un

environnement propice à l'étude des mots. Seuls quelques élèves rapportent être dérangés par des personnes de leur famille ou par leur animal domestique.

Christina : Quand tu étudies tes mots, est-ce qu'il y a des choses qui te dérangent ou c'est correct de ce côté là ?

[...]

Élève 25 : Mon frère et les personnes qui passent, ça me déconcentre.

Christina : Qu'est-ce qu'il fait pour te déconcentrer ton frère ?

Élève 25 : Parce qu'il n'arrête pas de bouger et il n'arrête pas de parler.

Ces élèves fréquentent des écoles en milieu socioéconomique favorisé et sont principalement des filles. Les enfants d'écoles favorisées acceptent peut-être moins d'être dérangés pendant leur étude que les enfants d'écoles défavorisées. En effet, il est possible que ces enfants issus d'écoles en milieu socioéconomique favorisé soient davantage habitués à travailler dans des endroits calmes. Les parents de ces enfants seraient-ils plus conscients de l'importance d'établir un environnement propice à l'étude à la maison pour leur enfant ? Les filles semblent également moins tolérantes à un environnement irritant que les garçons. Un environnement qui n'est pas complètement calme semble déranger davantage les filles que les garçons. Il est possible que celles-ci accordent plus d'importance à cette étude et soient plus motivées par cette tâche que les garçons. En étant motivées par l'écriture et en aimant apprendre l'orthographe des mots, elles ressentiraient donc peut-être le besoin de le faire dans un endroit calme, et ce, sans y être dérangées. Ainsi, elles peuvent se concentrer pleinement sur cette tâche.

En ce qui a trait à l'étude des mots à la maison, les élèves affirment être principalement aidés par leur mère. Bien que les pères semblent davantage présents dans les écoles en milieu socioéconomique favorisé que défavorisé, ils semblent être peu nombreux à apporter de l'aide à leur enfant lors de l'étude des mots. C'est également en milieu socioéconomique favorisé que certains élèves mentionnent être aidés par leurs deux parents

soit leur mère et leur père. Il serait par conséquent essentiel de trouver un moyen permettant d'intégrer davantage les pères dans l'étude des mots de leur enfant. Intégrer davantage les pères dans l'étude de leur enfant, permettrait entre autres à l'enfant d'avoir un modèle d'étude différent de celui proposé par la mère. Le père peut également amener différentes stratégies d'étude à l'enfant. Plus l'élève connaît de stratégies et de méthodes d'étude, plus il a de chances d'en adopter et d'en choisir qui lui conviennent, lesquelles pourraient rendre son étude plus efficace. De plus, les pères pourraient transmettre leur intérêt envers l'orthographe à leur enfant, ce qui permettrait notamment aux garçons de prendre conscience que le support aux enfants par les parents en ce qui a trait au travail scolaire à la maison concerne autant les hommes que les femmes. Certains élèves d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé affirment être aidés par leur grand-mère. Sur les 40 élèves, deux d'entre eux disent ne recevoir aucune aide pour apprendre les mots et devoir le faire seuls.

Les sujets de la recherche expliquent que la personne qui les aide ne fait que leur dicter les mots à apprendre.

Christina : Est-ce que quelqu'un t'aide à étudier tes mots ?

Élève 37 : Oui.

Christina : Qui t'aide ?

Élève 37 : Maman ou papa.

Christina : Comment font-ils pour t'aider ?

Élève 37 : Ils me disent les mots en les cachant et après ça moi je les écris sur une feuille.

Seulement cinq des 40 élèves mentionnent que la personne qui les soutient dans cet apprentissage fait autre chose que dicter les mots, par exemple, ils disent qu'elle leur donne des indices pour décoder les mots difficiles, pour épeler les mots ou elle place les mots en contexte de phrase en préparant une dictée trouée.

Christina : Est-ce que quelqu'un t'aide à étudier tes mots ?

Élève 40 : Oui, ma mère ou mon père.

Christina : Comment t'aident-ils ?

Élève 40 : La première fois, ils m'aident un peu pour s'il y a des lettres qu'on ne prononce pas à la fin du mot, la première fois, mais la deuxième fois non.

Christina : Comment font-ils quand ils t'aident ?

Élève 40 : Je leur demande par exemple « est-ce qu'il me manque un t ? » et ils me disent « oui » ou « non ».

Par contre, ces exemples donnés par ces cinq élèves ne concernent pas le moment de l'étude des mots proprement dite, mais bien le moment où la personne aidante dicte les mots et où l'élève doit les écrire ou les épeler. En effet, les élèves ne mentionnent pas recevoir d'aide au moment où ils tentent de mémoriser les mots avant de se les faire dicter par le parent. D'ailleurs, peu d'élèves semblent étudier les mots avant de se les faire dicter à la maison. Le moment où l'élève apprend les mots avant de se les faire dicter à la maison est une étape charnière dans la démarche d'apprentissage de l'orthographe lexicale. En effet, c'est à ce moment que l'élève tente de mémoriser l'orthographe des mots et ainsi, de les enregistrer dans sa mémoire à long terme. Il est donc primordial qu'il ait du soutien à ce moment précis. La personne aidante peut aider l'élève à apprendre l'orthographe des mots par exemple en lui proposant des procédés mnémotechniques pour faciliter la mémorisation des lettres du mot. L'élève peut ensuite se rappeler ces procédés lorsqu'il tente de se remémorer l'orthographe dans un autre contexte. Bref, le fait de mémoriser les mots avec du soutien de la part d'une personne aidante, avant une dictée de mots à la maison, peut certainement favoriser la mémorisation de l'orthographe des mots à long terme.

En ce qui concerne la vérification de l'étude à la maison, les élèves interrogés expliquent que la personne qui les soutient dans l'apprentissage des mots ne fait que corriger les mots qu'ils ont écrits ou épelés après que cette personne leur ait dictés. Pour ce faire, trois méthodes différentes semblent être utilisées. La première méthode de vérification à la maison consiste à ce que la personne aidante dise à l'élève les erreurs qu'il

a commises en écrivant ou en épelant les mots. Cette personne écrit ensuite correctement elle-même les mots qui contiennent des erreurs. Dans certains cas, elle demande finalement à l'élève de copier les mots qu'elle lui a écrits correctement.

Christina : Est-ce que tes parents ou quelqu'un d'autre comme ta gardienne vérifient que tu les as bien appris tes mots ?

Élève 17 : Oui.

Christina : Qui ?

Élève 17 : Ma gardienne.

Christina : Comment fait-elle ?

Élève 17 : Elle les vérifie et s'il y a des fautes, elle les souligne.

Christina : Et s'il y a une faute et qu'elle souligne, toi qu'est-ce que tu vas faire ?

Élève 17 : Je vais regarder mes mots et je vais le recopier.

Cette méthode n'offre pas la possibilité à l'élève de réfléchir à ses propres erreurs et de les trouver par lui-même. Comme toutes les réponses lui sont données, il risque d'oublier l'orthographe des mots une fois arrivé à la dictée du vendredi, en classe. La deuxième méthode de vérification, expliquée par les élèves, est que la personne qui les soutient leur dit les erreurs qu'ils ont commises au moment ou après qu'ils écrivent ou épellent les mots. Certaines personnes aidantes demandent alors à l'élève de réécrire ou d'épeler à nouveau correctement les mots. Encore une fois, cette méthode n'encourage pas l'élève à s'autocorriger ni à se pencher sur l'orthographe correcte des mots. Il semble peu probable qu'il réussisse à se rappeler l'orthographe exacte de ces mots lors de la dictée en classe. Finalement, la dernière méthode permet à l'élève de réfléchir sur ses erreurs et de s'autocorriger puisqu'il doit lui-même trouver ses erreurs dans les mots qu'il a écrits ou épelés. La personne aidante indique ou non à l'élève où se trouvent ses erreurs et il doit lui-même les corriger. L'élève est ensuite, dans certains cas, appelé à réécrire ou à réépeler correctement les mots qui étaient mal orthographiés.

Christina : À la maison, est-ce que tes parents vérifient que tu les as bien appris tes mots ?

Élève 04: Oui.

Christina : Comment font-ils ?

Élève 04: Ils regardent et si j'ai un mot qui n'est pas correct, elle dit « regarde ton erreur et tu me montreras ce que tu as oublié ou ce qui n'est pas correct ».

Seuls des élèves sans difficulté en orthographe lexicale ont mentionné que les personnes qui les soutiennent dans l'apprentissage des mots utilisent cette façon de faire pour vérifier leur apprentissage. Comme ces élèves doivent fournir un certain effort pour trouver eux-mêmes leurs erreurs et comme ils sont amenés à réfléchir à l'orthographe des mots pour se corriger, en se demandant par exemple « quelle autre lettre fait ce son », on peut supposer qu'ils se souviendront plus sûrement de l'orthographe correcte des mots lors de la dictée du vendredi.

Les élèves ont également été questionnés afin de savoir s'il y a vérification en classe de leur étude des mots à la maison. Selon leurs dires, tous sont soumis à une dictée par semaine afin de valider leur apprentissage des mots. Outre cette dictée, la majorité des élèves disent que leur enseignante ne vérifie pas leur étude de mots au cours de la semaine. Bref, le moyen de vérification de l'étude des mots à la maison qui semble être adopté par toutes les enseignantes consiste à donner une dictée aux élèves à la fin de la semaine avec les mots appris en leçon au cours de cette même semaine. Les mots sont alors dictés aux élèves et ceux-ci doivent les écrire. Finalement, l'enseignante corrige ces dictées et attribue une note à chaque élève. Mis à part les deux enseignantes mentionnées plus haut sur les 11, soit celle qui propose à ses élèves une activité quotidienne d'apprentissage des mots de la semaine et celle qui propose une activité ludique de révision, les autres enseignantes des élèves rencontrés n'utilisent pas d'autre moyen pour vérifier l'étude de leurs élèves au cours de la semaine. Une surveillance par l'enseignante de l'étude des mots par les élèves, effectuée au cours de la semaine en plus de la dictée, lui permettrait notamment de

constater les difficultés qu'éprouvent les élèves avec certains mots et de les guider dans leur étude.

Bref, ce premier thème nous a permis de découvrir que les élèves reçoivent, chaque semaine, des mots à apprendre en leçon. Le choix ainsi que le nombre de mots donnés varient d'une enseignante à l'autre. De façon générale, il ne semble pas avoir de retour en classe entre le moment où les mots sont remis à l'élève, le lundi, et le moment de la dictée, le vendredi. Très peu d'enseignantes semblent proposer des activités en classe en lien avec les mots à apprendre au cours de la semaine. Les élèves qui réussissent mieux en orthographe lexicale semblent étaler leur apprentissage sur plusieurs jours en étudiant quelques mots chaque jour. Selon les élèves, de deux à 10 minutes par jour seraient consacrées à cet apprentissage. Les élèves ayant de la difficulté en orthographe lexicale semblent également éprouver de la difficulté au plan de la notion du temps. En général, l'étude des mots se fait chez l'élève, à la table de cuisine. Seules des filles d'école en milieu socioéconomique favorisé n'admettent pas avoir un environnement propice à l'étude puisqu'elles disent être dérangées par des membres de leur famille ou leur animal de compagnie. En général, c'est la mère qui offre le soutien à son enfant pour l'étude des mots. Par contre, le père semble plus présent pour les élèves qui fréquentent une école en milieu socioéconomique favorisé. Pour aider son enfant, la personne aidante lui dicte les mots et il doit les écrire ou les épeler. Elle corrige ensuite ces mots afin de vérifier l'apprentissage. Dans la majorité des cas, la personne qui aide un élève qui a de la facilité en orthographe lexicale lui laissera trouver et corriger ses erreurs lui-même alors que les autres indiquent les erreurs aux élèves majoritairement en difficulté, ce qui peut les empêcher d'y réfléchir, de fournir un certain effort cognitif et de surcroît, de réussir par la suite à la dictée. Finalement, pour vérifier l'étude des mots à la maison, l'enseignante donne une dictée en classe qu'elle corrige et porte un jugement exprimé sous forme de note.

5.2 METHODE

Le deuxième sujet abordé lors de l'entretien a été celui de la méthode d'apprentissage qu'utilise l'élève lorsqu'il étudie l'orthographe lexicale. Nous cherchions à mettre à l'avant-plan la façon dont l'élève procède pour l'étude des mots. Les questions relatives à ce thème ainsi qu'à la première partie de la rencontre avec les élèves, soit l'entretien en situation de tâche d'apprentissage de l'orthographe de deux mots (« rhinocéros » et « spaghetti ») ont permis de comprendre comment l'élève s'y prend pour apprendre ses mots en leçon, les moyens qu'il se donne et les façons dont il réinvestit ses apprentissages lors de la dictée.

Le déroulement de l'étude se fait sensiblement de la même façon pour tous les élèves indépendamment de leur sexe ou de leur niveau de difficulté en orthographe lexicale. En effet, les élèves affirment qu'ils se font dicter les mots généralement par leur mère. Ils doivent alors écrire les mots sans le regarder.

Christina : Comment fais-tu pour apprendre les mots en devoir ? Tu me l'as montré tout à l'heure, mais j'aimerais que tu me le redises avec des mots.

Élève 37 : Ma mère me les dit et moi je les écris sur une feuille.

Seuls certains élèves avouent seulement copier les mots pour les apprendre.

Christina : Comment les étudies-tu ?

Élève 14 : Je prends une feuille, maman les écrit tous au complet et moi je les réécris.

Christina : Avant de les réécrire, est-ce que tu les apprends ou tu ne fais que les recopier ?

Élève 14 : Je fais juste les recopier.

Il n'y a alors pas véritablement d'étude des mots et les mots demeurent à la vue des élèves lorsqu'ils les écrivent; les élèves s'attardent alors à reproduire par écrit l'orthographe des mots qu'ils voient et peuvent négliger de s'en donner une représentation mentale. Ces élèves copient les mots en les regardant alors qu'à la dictée en classe, ils seront appelés à les écrire sans les regarder. Ces élèves auraient avantage à se pratiquer à les écrire sans les regarder, de la même façon qu'ils auront à le faire le jour de la dictée. Ces élèves ne sont donc pas en travail de mémorisation puisqu'ils ne font que de la copie de mots. Quelques élèves, en majeure partie des garçons, disent épeler les mots lorsque la personne qui les soutient dans leur apprentissage leur dicte. La majorité des élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale, tant les filles que les garçons, avouent ne pas étudier les mots avant de se les faire dicter.

Christina : Comment fais-tu quand tu arrives avec tes mots à la maison ?

Élève 26 : On sort mon coffre à outils, ma mère ouvre la feuille où mes mots du lexique sont et après ça, elle me les fait épeler et quand j'en rate deux fois ou même 3, elle me les fait écrire.

Les élèves qui manifestent des difficultés en orthographe lexicale ne tentent donc pas de mémoriser seuls les mots du lexique ou de s'en donner une représentation mentale avant de devoir les écrire ou les épeler sans les regarder. En contrepartie, la majorité des élèves sans difficulté en orthographe lexicale affirment étudier les mots avant de se les faire dicter.

Christina : Tu me l'as montré tout à l'heure, mais j'aimerais que tu me le redises avec des mots. Comment tu fais pour apprendre les mots en devoir ?

Élève 39 : Maman me les nomme.

Christina : Avant que ta mère te les nomme, qu'est-ce que tu fais toi ?

Élève 39 : Moi je les épelle environ deux fois.

Christina : En les regardant ?

Élève 39 : Oui.

Christina : Chaque mot, tu dis chaque lettre ?

Élève 39 : Oui. Après ça, je les redis, je les épelle et après je les relis et après ça maman me les nomme.

Pour étudier les mots avant de se les faire dicter, ces élèves qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale laissent les mots en présence, devant eux, et par exemple, ils les épellent, les découpent en syllabes, les copient ou observent les particularités orthographiques des mots. Une seule élève parmi les 40 élèves rencontrés dit étudier les mots en les cachant et en tentant de se les représenter mentalement. Elle les épelle dans sa tête sans regarder les mots, et ce, avant de se les faire dicter.

Christina : Comment fais-tu pour apprendre les mots ? Tantôt, on l'a fait, mais j'aimerais que tu me le redises avec tes mots.

Élève 23 : Je les regarde avant.

Christina : Tu les regardes comment ?

Élève 23 : Comme je te disais, en disant les lettres dans ma tête.

Christina : Toutes les lettres ou seulement les lettres spéciales ?

Élève 23 : Toutes les lettres et après, sans regarder, j'essaie d'épeler.

Christina : Après ça, ta mère elle vient et elle t'en donne à épeler et à écrire ?

Élève 23 : Oui.

Christina : Mais avant ça, toi tu les as appris, tu les as étudiés ?

Élève 23 : Oui.

Cette élève est une fille sans difficulté. Le fait qu'elle se représente d'abord mentalement les mots, puis se les fait dicter lui permet sans aucun doute de mémoriser correctement l'orthographe des mots en plus de lui permettre de réussir à la dictée en classe. Bref, cette procédure d'apprentissage en leçon qu'utilise cette élève semble

favoriser la réussite. Il serait avantageux pour les élèves de prendre quelques minutes afin d'étudier les mots avant de se les faire dicter par quelqu'un. Dans un contexte idéal, les élèves devraient d'abord étudier les mots en les cachant et en tentant s'en faire une représentation mentale.

Toujours d'après les 40 élèves de deuxième année du primaire rencontrés, ceux qui ont le projet de mémoriser l'orthographe des mots en les étudiant, sont ceux qui réussissent le mieux en orthographe lexicale. En effet, les élèves qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale ont le désir de se souvenir de l'orthographe des mots lorsqu'ils les apprennent. Ils expriment leur volonté à se rappeler de l'orthographe des mots.

Christina : Comment fais-tu quand tu as des nouveaux mots comme ça à apprendre ?

Élève 28 : Je les regarde, je les écris et j'essaie de les garder dans ma tête. Je regarde beaucoup les lettres et après ça, je les écris. [...] J'essaie de regarder s'il y a des lettres muettes. Il faut que je m'en rappelle.

Christina : Est-ce qu'il y a autre chose que tu fais pour les apprendre ?

Élève 06 : Il faut que je les écrive, il faut que j'apprenne les erreurs.

Toujours en ce qui concerne le déroulement de l'étude, des 40 élèves, 39 affirment que les mots leur sont dictés sous forme de liste et non en contexte signifiant, par exemple, à l'intérieur de phrases. Un seul élève parmi les 40 mentionne que les mots lui sont parfois demandés sous forme de phrase.

Christina : Quand tu as des mots comme ça, comment fais-tu pour les apprendre ?

Élève 32: Un de mes parents me les demande ou il me dicte une phrase.

Il est probable que pour les 39 autres élèves, les mots qui leur sont dictés à la maison le soient sous forme de liste et non sous forme de phrase, car les mots leur sont remis ainsi par leur enseignante. Il serait intéressant de soumettre aux élèves les mots à apprendre placés en contexte signifiant. Ainsi, ils pourraient comprendre le sens réel du mot, ce qui pourrait éviter certaines confusions sémantiques particulièrement dans le cas des homophones.

Plus de la moitié des élèves de notre étude affirment ne pas utiliser de stratégies lors de leur étude à la maison. Ces élèves sont en majeure partie des élèves éprouvant de la difficulté en orthographe lexicale. Le fait que ces élèves avouent ne pas employer de stratégies pour apprendre l'orthographe des mots confirme leurs dires au sujet du fait qu'ils n'étudient pas les mots avant de se les faire dicter à la maison. Dans un autre ordre d'idée, les élèves qui disent utiliser des stratégies pour apprendre les mots sont majoritairement des élèves qui réussissent bien en orthographe lexicale et par le fait même, dans la plupart des cas, des élèves qui consacrent du temps à l'étude des mots avant de se les faire dicter en leçon. L'utilisation de stratégies lors de l'étude des mots du lexique serait donc porteuse de réussite. L'élève qui utilise des stratégies pour bien retenir l'orthographe des mots du lexique peut les réutiliser lorsqu'il se retrouve devant divers contextes d'écriture et qu'il doit écrire ces mots.

Du côté des filles interrogées, elles affirment utiliser des stratégies telles que la visualisation des mots, l'utilisation de trucs mnémotechniques, la mémorisation des particularités orthographiques, le découpage des mots en syllabes (à l'écrit ou à l'oral), la mise en projet de mémoriser l'orthographe des mots, l'observation des lettres du mot et la prononciation des sons des lettres dans leur tête.

Christina : Est-ce que tu as des trucs que tu utilises pour les apprendre tes mots ?

Pour bien les savoir à la dictée, est-ce que tu vas utiliser des trucs ?

Élève 02 : Oui.

Christina : C'est quoi ?

Élève 02 : J'essaie de penser les mots.

Christina : Comment fais-tu pour « penser les mots » ?

Élève 02 : S'il y a « renne », je vais penser aux rennes et là je vais me rappeler le mot.

Christina : Quand tu dis « je vais penser aux rennes », à quoi vas-tu penser exactement dans ta tête ?

Élève 02 : Un renne.

Christina : Tu vas voir l'image d'un renne ou le mot « renne » ?

Élève 02 : L'image d'un renne et dessus, l'écriture de « renne ».

Du côté des garçons interrogés, ils disent découper les mots en syllabes (à l'écrit ou à l'oral), réviser les mots après les avoir écrits, chercher des mots connus dans les mots nouveaux, retenir la première lettre des mots, épeler les mots dans leur tête, avoir le projet de mémoriser l'orthographe des mots et lire plusieurs fois les mots.

Christina : Est-ce que tu as des trucs que tu utilises pour apprendre les mots ?

Élève 22 : Je fais mes stratégies.

Christina : Est-ce que tu peux m'expliquer c'est quoi les stratégies ?

Élève 22 : En vert, je fais mes syllabes. [...] Je les encadre.

On peut donc constater que les garçons et les filles emploient quelques stratégies qui sont semblables et quelques-unes qui sont différentes. Les élèves qui utilisent des stratégies pour les aider à apprendre l'orthographe des mots considèrent leurs stratégies comme efficaces. De plus, ces stratégies peuvent provenir de diverses sources : d'eux-mêmes, de leur mère, de leur père, de leur grand-mère, de leur enseignante actuelle, de leur enseignante précédente ou de l'orthopédagogue de leur école. Ces élèves qui utilisent des stratégies sont majoritairement des élèves sans difficulté en orthographe lexicale et semblent avoir recours à différentes sources. Ils semblent également réinvestir ces stratégies apprises lors de leur étude à la maison et parfois même lors de la dictée en classe.

Aussi, en ce qui a trait à la démarche générale d'étude des mots, les élèves rencontrés affirment qu'elle provient soit d'eux-mêmes, soit de leur mère ou de leur père. Il est étonnant de constater qu'aucun élève de la recherche n'a mentionné utiliser une démarche d'étude des mots du lexique qui lui aurait été proposée par son enseignante. Il est probable que l'enseignante propose une démarche d'étude aux parents des élèves lors de la rencontre générale de début d'année ; par contre, il ne semble pas qu'elle en propose directement une à l'élève.

Dans l'ensemble, les élèves trouvent leur démarche d'étude efficace. Les filles affirment que leur démarche d'étude est efficace, car elle leur permet de bien mémoriser les mots, d'apprendre de leurs erreurs, de réussir à la dictée et de retenir les mots à long terme.

Christina : Pourquoi ça fonctionne bien ?

Élève 15: Parce que ça nous fait apprendre de nos erreurs et si on les refait, un moment donné on va savoir nos erreurs et on ne les refera pas.

Les garçons ajoutent que leur démarche d'étude est efficace, car elle prend peu de temps, leur permet de faire des essais et des erreurs et leur demande de fournir un certain effort. Certains garçons évaluent l'efficacité de leur démarche par rapport au temps qu'ils y consacrent et non par rapport à leurs résultats à la dictée. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les garçons démontrent en général moins d'intérêt (voir section suivante) que les filles pour cette tâche. Ils utilisent donc probablement une façon de faire qui leur paraît rapide et qui ainsi leur semble efficace. C'est donc peut-être par manque d'intérêt envers l'apprentissage de l'orthographe lexicale que ces garçons privilégient une façon de faire qui leur demande peu de temps.

Christina : Pourquoi les épeler ça fonctionne bien pour toi ?

Élève 19 : Parce que ça prend moins de temps et après j'ai plus de temps de libre et les épeler j'aime mieux ça parce que les lettres à la place de les écrire, je les dis comme ça à la place de faire des lettres qui sont toutes croches bien les lettres, je les épelle, mais la plupart du temps, je les fais belles les lettres.

Aux dires des élèves, les façons de faire qui fonctionnent le mieux pour apprendre l'orthographe lexicale sont : épeler ou écrire les mots sans les regarder, encercler les syllabes des mots, apprendre le son des lettres en classe et se faire dicter les mots par une personne qui les aide à faire leurs leçons. Certaines filles sans difficulté en orthographe lexicale expliquent qu'elles utilisent le même moyen à la maison qu'en classe pour apprendre les mots, c'est-à-dire qu'elles se font dicter les mots et qu'elles doivent les écrire sans les regarder. Elles ajoutent qu'ainsi elles s'habituent et se préparent pour la dictée du vendredi en classe.

Christina : Pourquoi est-ce une bonne façon ?

Élève 31: Parce qu'on ne les voit pas et en dictée on ne les voit pas non plus alors ça va nous habituer à ne pas les voir nos mots.

Ces élèves sont conscientes que leur démarche est efficace puisque c'est effectivement une bonne pratique en vue de la dictée. En effet, elles reproduisent la situation dans laquelle elles devront écrire les mots, c'est-à-dire en absence de leur vue. À la dictée, l'enseignante leur demande d'écrire les mots sans les regarder. Chez elles, elles se pratiquent en reproduisant ce contexte, c'est-à-dire qu'une personne leur dicte les mots à apprendre et elles les écrivent sans les regarder. Cette méthode qu'utilisent ces filles semble porteuse de réussite puisqu'elles apprennent les mots de la même façon qu'elles auront à le faire lors de la vérification de cette étude, soit à la dictée.

Pour notre étude, nous avons également demandé aux élèves d'expliquer comment ils font pour se souvenir de l'orthographe des mots lors de la dictée en classe et pourquoi ils

oublent parfois l'orthographe de certains mots à cette dictée. Les élèves de sept des 11 enseignantes de l'étude ont avoué que leur enseignante leur permet d'observer les mots quelques minutes avant le début de la dictée en classe et ce serait pour cette raison qu'ils se souviennent de l'orthographe des mots à la dictée.

Christina : Quand tu arrives à la dictée, comment fais-tu pour bien te souvenir comment les mots s'écrivent ?

Élève 17 : Avant de faire la dictée, on a le droit de regarder nos mots du lexique.

Les propos des élèves autorisent à faire ressortir que ces enseignantes n'évaluent pas la mémoire à long terme des élèves, mais bien leur mémoire à court terme alors que l'apprentissage de l'orthographe lexicale demande assurément un travail de mémorisation à long terme. En effet, pour que les élèves soient en mesure de réinvestir leurs connaissances en orthographe dans divers contextes, ils doivent avoir intégré l'orthographe des mots dans leur mémoire à long terme. Ainsi, ils pourront réinvestir leurs apprentissages dans tout autre contexte d'écriture. Certains élèves des sept enseignantes permettant aux élèves d'observer les mots avant la dictée ont même affirmé qu'il arrive que certains mots demeurent en leur présence au moment de la dictée, par exemple, qu'ils sont affichés au mur.

Christina : Comment fais-tu pour t'en rappeler des mots quand tu arrives à la dictée ? [...]

Élève 02 : C'est écrit sur le mur, pas la phrase, mais les mots, le mot.

Christina : Le mot il est où ?

Élève 02 : Il est écrit sur le mur.

Christina : Il est écrit sur le mur pendant la dictée ?

Élève 02 : Oui.

Christina : Et toi que fais-tu avec ça ?

Élève 02 : J'essaie de les lire tous et j'essaie de le trouver.

Dans ces cas, l'élève cherche le mot affiché au mur de la classe au lieu de faire l'effort de se le représenter mentalement sous forme visuelle ou auditive. Ces élèves ne se

donnent possiblement pas la peine d'étudier les mots en leçon et n'y voient peut-être pas non plus d'intérêt, car une fois en classe, ils n'ont qu'à copier les mots en les regardant au mur. C'est d'ailleurs ce que certains de ces élèves font lorsqu'ils sont chez eux, ils copient simplement les mots à apprendre.

De ces sept enseignantes permettant aux élèves d'observer les mots avant ou pendant la dictée, cinq d'entre elles enseignent dans des écoles en milieu défavorisé. Elles leur permettent certainement de regarder les mots dans le but les aider, mais les aident-elles réellement à acquérir et à conserver cet apprentissage de l'orthographe lexicale à long terme ?

Dans l'ensemble, les élèves de la recherche attribuent le fait qu'ils se souviennent de l'orthographe d'un mot à la dictée, plus souvent à une cause interne à eux-mêmes qu'à une cause externe. Selon leurs dires, c'est, par exemple, grâce aux stratégies qu'ils utilisent, grâce à l'étude qu'ils ont faite du mot pendant la semaine ou grâce à la mémorisation qu'ils ont faite du mot, qu'ils se rappellent de l'orthographe de ce mot à la dictée.

Christina : Comment fais-tu, à la récitation, à la dictée, pour te rappeler comment les mots s'écrivent ?

Élève 09 : Des fois, je fais des syllabes.

Christina : Comment fais-tu les syllabes ?

Élève 09 : On tape dans nos mains.

Christina : Est-ce que tu peux me faire un exemple ?

Élève 09 : Par exemple, je ne me rappelle plus de ballon « bal », « lon ». *Il tape dans ses mains pour chaque syllabe.* Ça fait deux bonds. Des fois, c'est dur avec « b » et « d » et là, je fais « ba » « ba » « lon » et c'est comme ça qu'on fait.

Christina : Quand tu arrives à la revue de la semaine, comment tu fais pour bien te rappeler comment les mots s'écrivent ?

Élève 40 : Je les ai beaucoup étudiés et je les ai gardés. Elle me dit les mots et je pense dans ma tête parce que je me souviens que ce mot-là c'est ça.

C'est donc dire que les élèves attribuent leur réussite à eux-mêmes. À l'inverse, la plupart des élèves de notre étude attribuent le fait qu'ils oublient l'orthographe des mots à la dictée, plus souvent à une cause externe qu'à une cause interne. À titre d'exemple, ils expliquent ne plus se rappeler de l'orthographe d'un mot, car les mots sont difficiles ou trop longs, car leur mère ne leur a pas demandé d'écrire tous les mots en leçon à la maison, car il y a trop de mots à apprendre ou car ils sont dérangés par certains camarades de classe.

Christina : Est-ce que ça t'arrive à la dictée d'oublier comment un mot s'écrit ?

Élève 25 : Oui.

Christina : Pourquoi d'après toi ?

Élève 25 : Parce que je me fais déconcentrer.

Christina : Qu'est-ce qui te déconcentre ?

Élève 25 : C'est l'ami à côté de moi.

Christina : Qu'est-ce qu'il fait l'ami à côté de toi ?

Élève 25 : Il est beaucoup énervé.

Christina : Ça, ça te déconcentre et ça te fait oublier des mots ?

Élève 25 : Oui.

Les élèves attribueraient ainsi leurs erreurs à des causes externes à eux-mêmes.

Dans un autre ordre d'idée, certains élèves de la recherche expliquent avoir parfois l'impression qu'un mot est facile lorsqu'ils l'étudient en leçon à la maison. Lorsque cela se produit, ils étudient alors rapidement ce mot. Toutefois, s'ils perçoivent qu'un mot est difficile, ils l'étudieront avec plus de minutie.

Christina : Est-ce que ça t'arrive à la dictée d'oublier des mots, d'oublier comment un mot s'écrit ?

Élève 21 : Oui, des fois.

Christina : Pourquoi, tu penses ?

Élève 21 : Parce que quand je l'ai écrit, je me disais que c'était facile, mais peut-être que ce n'était pas vraiment facile et là je l'ai écrit vite et il n'est pas resté dans ma tête.

À titre d'exemple, il arrive parfois qu'un élève écrive un mot dicté à la maison et s'il l'orthographie correctement, alors il ne le réécrira plus de la semaine. En revanche, s'il n'orthographie pas correctement un mot, il le réécrira plusieurs fois pendant la semaine. Lors de la dictée en classe, le mot qui était bien orthographié à la maison sera mal orthographié alors que le mot qui était mal orthographié à la maison sera bien orthographié à la dictée. Cela peut s'expliquer par le fait que l'élève a pratiqué plusieurs fois le mot ou a étudié avec plus d'attention le mot qui était mal orthographié une première fois à la maison, mais qu'il n'a pratiqué qu'une seule fois le mot qui était bien orthographié la première fois à la maison croyant ce mot facile. Cet élève qui perçoit un mot comme étant facile n'a toutefois pas pris le temps de le mémoriser et de l'intégrer dans sa mémoire à long terme.

En résumé, nous avons pu découvrir grâce aux rencontres avec les élèves, plus précisément grâce à l'entretien en situation de tâche et au deuxième sujet de l'entretien semi-dirigé, qu'ils apprennent l'orthographe lexicale en leçon de façon similaire. Dans la plupart des cas, les élèves se font dicter les mots par leur mère, et ce, sans les étudier au préalable et sans utiliser de stratégies pour les apprendre. Les mots ne leur sont pas dictés en contexte signifiant, par exemple, à l'intérieur de phrases. Ils leur sont dictés sous forme de listes. Parmi les élèves qui réussissent le mieux en orthographe lexicale, ceux qui semblent avoir une méthode efficace sont ceux qui ont d'abord le projet de se souvenir de l'orthographe des mots, qui les étudient en utilisant des stratégies de mémorisation, qui se les font dicter et qui doivent les écrire sans les regarder. Une seule élève parmi les 40 élèves rencontrés mentionne étudier dans un premier temps les mots en prenant soin dans sa démarche de cacher les mots pour les mémoriser et s'en faire une représentation mentale. Elle doit donc fournir un certain effort pour les mémoriser avant de devoir se les faire dicter. Les élèves mentionnent qu'ils utilisent des façons de faire pour apprendre l'orthographe lexicale qui proviennent de leur mère, de leur père ou d'eux-mêmes. Donc selon les 40 élèves rencontrés, aucune enseignante n'instruirait les élèves de méthodes pour apprendre l'orthographe des mots à la maison. La méthode d'apprentissage des mots proposée par Racicot (2008) et rapportée dans le deuxième chapitre de ce mémoire,

s'apparente à certaines stratégies utilisées par la plupart des élèves interrogés dans la présente recherche qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale. Cette méthode serait certainement appropriée pour l'étude systématique des mots qui semblent ou non difficiles pour l'enfant. Il serait donc intéressant de la proposer à des élèves afin d'en évaluer les retombées. Cette partie de la recherche nous a également appris que selon les élèves, la majorité des enseignantes de l'étude leur permettent de regarder les mots quelques minutes avant la dictée et que certaines laissent même certains mots en présence pendant la dictée. Cette façon de faire n'aide certainement pas l'élève à développer sa capacité à mémoriser à long terme par rapport à l'orthographe lexicale. De plus, les élèves attribueraient leur réussite en orthographe lexicale à une cause interne à eux-mêmes tandis qu'ils attribueraient leur difficulté à une cause externe à eux-mêmes.

5.3 SIGNIFICATION

Le sujet de la signification que les élèves donnent à l'apprentissage de l'orthographe lexicale a été traité lors de la troisième et dernière partie de l'entretien semi-dirigé. Les informations recueillies ont permis d'en apprendre davantage sur l'utilité qu'ils accordent à cet apprentissage, les difficultés qu'ils perçoivent ainsi que l'intérêt qu'ils portent à la tâche d'apprentissage.

En général, les élèves rencontrés affirment que l'apprentissage de l'orthographe lexicale leur sera utile à long terme. Ils expliquent que cet apprentissage leur servira lorsqu'ils seront plus vieux. Pour eux, savoir écrire leur sera nécessaire pour leur futur métier.

Christina : À quoi ça sert d'apprendre des mots ?

Élève 35: Par exemple, si tu veux faire un métier et s'il faut que tu écrives des affaires dans ton métier.

Christina : Est-ce que tu veux me donner un exemple ?

Élève 35: Comme si tu es médecin et ils disent d'écrire des mots, il faut que tu écrives des mots qu'il faut que tu vois ton médecin et la personne il l'écrit le médecin et là il ne s'en rappelle plus, il faut que tu les apprennes au moins les mots, ça sert à de quoi.

Certaines filles disent devoir apprendre l'orthographe des mots pour leur futur métier d'enseignante. Ce but qu'elles poursuivent semble d'ailleurs être une source de motivation lors de l'apprentissage des mots du lexique, laquelle n'a pas été exprimée par les garçons.

Christina : Pourquoi penses-tu que tu dois apprendre des mots ?

Élève 21 : Parce que quand on va être grand, on va en avoir besoin peut-être pour notre travail et moi, quand je vais être grande, je veux devenir professeure et je vais en avoir besoin.

La majorité des élèves interrogés conçoivent l'apprentissage du lexique comme utile dans un horizon lointain; ils ne semblent pas conscients de l'utilité d'un tel apprentissage à court terme ou même dans l'immédiat, dans le quotidien. Il est à se demander si ces élèves comprennent que les mots dont ils doivent mémoriser l'orthographe en leçon leur serviront au moment de la dictée et également dans tout autre contexte d'écriture. Il serait avantageux pour les élèves de comprendre l'utilité proche de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En se représentant le but de cet apprentissage ainsi que son utilité, les élèves seraient probablement plus motivés à réaliser cette tâche. D'ailleurs, ce sont principalement des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale qui affirment voir une utilité à la fois immédiate et lointaine.

Christina : Pourquoi d'après toi, tu dois apprendre à écrire des mots ? Pourquoi ton enseignante te donne des mots à apprendre ?

Élève 23 : Pour bien lire et pour ne pas oublier chaque lettre du mot. Pour s'en rappeler des mots et rendu en 6e année, tu en as appris beaucoup et que ça t'aide à dire toutes les lettres quand tu seras adulte.

Christina : À quoi ça va te servir quand tu vas adulte de savoir écrire les mots ?

Élève 23 : Si tu travailles, si tu fais une autre dictée, quand tu es plus âgé comme au travail, il faut que tu te rappelles de tous les mots que tu as appris.

Ces élèves réussissent peut-être mieux en orthographe lexicale car ils comprennent le but et l'utilité de cet apprentissage. Comme ils en comprennent le but, ils ont probablement plus d'intérêt envers la tâche. Voir une utilité immédiate et lointaine serait peut-être porteur de réussite. Cela peut même devenir une source de motivation pour l'élève, car il est conscient que son apprentissage de l'orthographe des mots lui sert aujourd'hui et qu'il pourra lui servir également plus tard.

En règle générale, les filles affirment qu'apprendre l'orthographe des mots leur servira à savoir lire et écrire.

Christina : Pourquoi crois-tu que tu dois apprendre des mots ?

Élève 04 : Pour mieux savoir écrire, pour mieux écrire, pour savoir les lire comme il faut aussi.

Les filles semblent justifier leur apprentissage des mots du lexique par le biais de réponses de type fonctionnel (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1993), c'est-à-dire qu'elles donnent des explications qui démontrent leur goût de lire et d'écrire lorsque nous leur demandons « à quoi ça sert de savoir écrire ? ». Du côté des garçons, la majorité de ceux qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale disent devoir apprendre des mots à la maison pour « avoir tout bien à la dictée » alors qu'aucune fille ne mentionne ce type de motivation. Ces garçons sans difficulté qui affirment devoir apprendre les mots pour réussir à la dictée proviennent majoritairement d'écoles en milieu socioéconomique favorisé.

Christina : Pourquoi penses-tu que tu dois apprendre des mots, pourquoi ton enseignante te donne des mots à apprendre ?

Élève 26 : Pour avoir tout bien à la dictée.

Serait-ce que les garçons qui proviennent d'écoles en milieu socioéconomique favorisé et qui réussissent bien en orthographe lexicale ressentiraient une certaine pression à réussir et à performer lors de la dictée en classe ? D'après Chauveau *et al.* (1993), ce type de réponse est considéré comme institutionnel. Ces auteurs expliquent que les réponses sont de type institutionnel lorsque des arguments, qui mettent à l'avant-plan les contraintes de l'institution scolaire, sont amenés.

Certains élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale, tant les filles que les garçons expliquent difficilement l'utilité de cet apprentissage ou n'arrivent tout simplement pas à y donner de signification.

Christina : Pourquoi crois-tu que tu dois apprendre à écrire des mots ?

Élève 05 : ...

Christina : Pourquoi tu dois apprendre des mots à la maison ?

Élève 05 : Je ne sais pas.

Certains associent même cet apprentissage à l'écriture script et cursive donc à la calligraphie plutôt qu'à l'apprentissage de l'orthographe.

Christina : À quoi ça sert de savoir écrire correctement les mots ?

Élève 07 : Quand je vais être grande, je vais pouvoir écrire en lettres attachées et détachées.

Le fait que ces élèves n'arrivent pas à voir l'utilité d'apprendre l'orthographe des mots pourrait expliquer en partie les difficultés qu'ils éprouvent. Comme ils ne connaissent pas la pertinence de cette tâche, ils ne voient probablement pas d'intérêt à s'y consacrer et ainsi, ils y accordent peut-être moins d'importance.

En ce qui a trait à la difficulté perçue face à l'appropriation du lexique, la plupart des filles affirment que l'apprentissage des mots est à la fois facile et difficile. Seulement cinq filles sur les 20 disent que l'apprentissage des mots est facile. Ces filles proviennent d'écoles en milieu socioéconomique favorisé. Trois d'entre elles sont des filles qui réussissent bien en orthographe lexicale. Du côté des garçons, la majorité de ceux qui ont de la facilité en orthographe lexicale affirme qu'apprendre les mots d'orthographe est une tâche facile et difficile. Deux de ces garçons disent que cette tâche est facile parce qu'ils connaissent déjà les mots et savent déjà les écrire. Cette tâche ne semble pas représenter un défi pour eux. Il est possible que les mots qui leur sont remis ne soient pas adaptés à leur niveau de compétence.

Les filles qui éprouvent des difficultés en orthographe lexicale avouent avoir de la difficulté avec cette tâche. Être conscient de ses difficultés peut éventuellement constituer le premier pas vers l'amélioration. En étant conscient de ses difficultés, il est possible de se fixer des objectifs en vue de progresser dans ses apprentissages. Comme ces filles sont conscientes de leurs difficultés en orthographe lexicale, il est probable qu'elles aient plus de chance de s'améliorer. Une fille qui éprouve de la difficulté en orthographe avoue avoir peur de faire des fautes lorsqu'elle écrit les mots à la dictée.

Christina : Quand tu étudies tes mots, est-ce qu'il y a des choses qui te dérangent ou c'est correct de ce côté-là?

Élève 25: Des fois, ça me gêne parce que ça ne me tente pas de faire des erreurs.

Comme que discuté précédemment, dans la plupart des cas, les mots sont remis à l'élève en début de semaine et lui sont ensuite demandés sous forme de dictée à la fin de la semaine, puis, l'élève reçoit le résultat de l'évaluation de sa dictée. Il ne semble pas avoir de retour en classe sur ces mots entre ces deux moments. Pour l'élève, l'apprentissage de l'orthographe lexicale est probablement lié à l'évaluation de son acquisition. Comme les mots ne sont pas revus au cours de la semaine, ils sont assurément synonymes d'évaluation,

ce qui cause certainement une forme de stress chez certains élèves et particulièrement chez ceux qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale. Par ailleurs, une des filles interrogées, qui réussit bien en orthographe lexicale, a également fait part des mêmes types de craintes.

Christina : Est-ce que tu aimes ça apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?

Élève 14 : Moyen.

Christina : Peux-tu m'expliquer pourquoi tu trouves que c'est moyen ?

Élève 14 : Parce que j'ai peur d'avoir de pas bonnes notes.

Cette élève semble ressentir une certaine pression en ce qui a trait à la réussite à la dictée. Elle semble vouloir réussir, mais ne semble pas aimer avoir de mauvais résultats. Cette peur est susceptible de l'empêcher d'apprécier pleinement la tâche d'étudier le lexique puisqu'elle est reliée à un stress, celui de ne pas avoir de bonnes réponses ni de bonnes notes et donc de ne pas bien performer à la dictée. Il semble donc que quelques élèves, qu'ils éprouvent ou non de la difficulté en orthographe, soient confrontés à un certain stress devant l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Il serait donc essentiel de développer la capacité à écrire par le biais d'activités formatives et non évaluatives afin que les élèves puissent se pratiquer à écrire ces mots sans ressentir le stress d'être évalués.

Pour leur part, neuf des 11 garçons rencontrés qui éprouvent de la difficulté en orthographe affirment que l'apprentissage des mots du lexique est une tâche facile. Comparativement aux filles, ces garçons ne semblent pas conscients de leurs difficultés en orthographe lexicale.

Christina : Est-ce que c'est facile ou difficile pour toi d'apprendre à écrire des mots ?

Élève 01 : Facile.

Christina : Qu'est-ce que tu trouves facile ?

Élève 01: Tout.

Christina : Tout est facile ?

Élève 01: Tous les mots, c'est tout facile.

Christina : Qu'est-ce qui te fait dire que c'est facile ?

Élève 01 : Que c'est facile, c'est facile comme tout.

En étant peu conscients de leurs difficultés, les garçons ont moins de chance de pouvoir s'améliorer. Pour eux, l'apprentissage de l'orthographe lexicale est une tâche facile qu'ils ne semblent pas associer à leurs difficultés réelles. Développer la conscience de l'élève quant à son niveau de difficulté en orthographe lexicale pourrait l'aider à s'améliorer en écriture. En effet, en étant conscient de ses difficultés, l'élève est en mesure de modifier ses habitudes d'étude des mots du lexique dans le but d'améliorer son niveau de compétence en orthographe. Il est par contre nécessaire de se demander si certains de ces élèves ont nié leurs difficultés lors de l'entretien afin d'éviter de se dévaloriser ou s'ils sont bel et bien inconscients de leur réalité d'élèves en difficulté. Dans ces deux cas, les interventions à faire avec les élèves ne seront pas de même nature. Un élève qui n'est pas conscient de ses difficultés aura tout d'abord besoin d'être conscientisé à ce niveau alors qu'avec un élève qui nie ses difficultés il faudra d'abord comprendre ce qui le pousse à mentir à ce sujet.

Plusieurs élèves de l'étude attribuent leurs difficultés à apprendre l'orthographe des mots à la longueur de ces mots. Ils expliquent qu'un mot qui contient beaucoup de lettres est difficile à apprendre. À l'opposé, ils expliquent qu'un mot est facile à apprendre lorsqu'il contient peu de lettres.

Christina : Quand est-ce que c'est difficile et quand est-ce que c'est facile?

Élève 04 : Quand c'est difficile c'est qu'il y a beaucoup de lettres [...].

Christina : Qu'est-ce qui est facile pour toi ?

Élève 04 : Les mots avec moins de lettres [...].

Ces élèves attribuent leurs difficultés à une cause externe à eux-mêmes, c'est-à-dire, à la longueur des mots. Plus un mot contient de lettres, plus il paraît difficile à mémoriser pour l'élève alors qu'un mot qui contient moins de lettres lui paraît moins difficile à mémoriser.

Christina : Quand est-ce que c'est facile et quand est-ce que c'est difficile ?

Élève 09 : C'est comme j'écris « vie », là c'est facile, mais des fois, je vais écrire « grand-père » et là c'est difficile.

Christina : Pourquoi « vie » c'est facile et « grand-père », c'est difficile ?

Élève 09 : C'est à cause que « vie » il y a trois lettres, trois lettres, ce n'est pas difficile, mais « grand-père », il y a beaucoup de lettres.

Cette vision des élèves s'avère peu juste puisqu'un mot peut contenir plusieurs lettres et être facile à orthographier ou à mémoriser tel que le mot « bonbon » qui s'écrit comme il se prononce. À l'inverse, un mot peut contenir peu de lettres et être difficile à écrire ou à mémoriser tel que le mot « août » qui contient une lettre muette ainsi que le phonème /ou/ qui s'écrit ici « où ». Ces élèves ne s'arrêtent possiblement qu'à la quantité de lettres que contient le mot plutôt qu'à la complexité de sa structure. La longueur des mots semble, dans plusieurs cas, causer une certaine barrière psychologique chez les élèves. Cela entraîne certainement des réflexions négatives de la part des élèves. En effet, il est possible qu'en apercevant un mot à mémoriser qui contient plusieurs lettres, ils pensent automatiquement que ce mot est nécessairement difficile à apprendre. Cette façon de voir les mots qui contiennent plusieurs lettres peut décourager les élèves à en apprendre l'orthographe. Par contre, d'autres élèves de la recherche s'attardent à la dimension phonogrammique des mots plutôt qu'à leur longueur.

Élève 04 : Quand c'est difficile c'est qu'il y a [...] des lettres muettes ou qu'on ne sait pas comme « è », il y a « è » avec le chapeau, comme ça (*elle mime avec ses bras l'accent circonflexe*) ou comme ça (*elle mime avec ses bras l'accent grave*), le tréma des fois et c'est tout.

Christina : Qu'est-ce qui est facile pour toi ?

Élève 04 : [...] quand il s'écrit comme il se dit.

Ces élèves parlent alors de la correspondance graphème-phonème pour expliquer leur difficulté. Ils expliquent qu'il est difficile d'apprendre des mots, car un même son peut s'écrire de différentes façons.

Christina : Tout à l'heure tu m'as dit, c'est un peu facile, mais c'est un peu difficile. Est-ce que tu as un exemple à me donner pour me dire qu'un mot est difficile ?

Élève 07 : Femme.

Christina : Pourquoi tu trouves ça plus difficile « femme » ?

Élève 07 : Parce qu'après le « f » c'est un « e », mais moi je dis que c'est un « a ».

Christina : Parce qu'on dit « fa » « me » ?

Élève 07 : Oui.

Christina : Ça pour toi c'est difficile ?

Élève 07 : Oui.

En français, les mots ne s'écrivent pas toujours comme ils se prononcent. Les élèves qui débutent en écriture sont principalement confrontés à cette difficulté. Les élèves de l'étude mentionnent également que les lettres muettes peuvent être un obstacle lors de l'apprentissage de l'orthographe. Ils font ainsi référence à la dimension morphogrammique de l'orthographe. Bref, certains élèves semblent conscients de la complexité de la langue française et par le fait même des difficultés qu'entraîne son écriture.

Lors des rencontres, nous avons également questionné les élèves au sujet de leur intérêt face à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En général, les filles disent aimer apprendre l'orthographe des mots. D'ailleurs, elles l'affirment sans hésitation.

Christina : Est-ce que tu aimes ça apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?

Élève 04 : Oui.

Christina : Peux-tu me dire pourquoi tu aimes ça ?

Élève 04 : Parce qu'on apprend à les écrire et j'aime ça, apprendre à écrire les mots et ça aide beaucoup les personnes qui ont de la misère à lire, aussi ça nous apprend à lire.

Christina : Quand tu es chez toi et c'est l'heure de faire les mots, est-ce que tu as le goût ou tu n'as pas le goût ?

Élève 04 : J'ai le goût.

Christina : Pourquoi tu as le goût ?

Élève 04 : Parce que j'aime ça.

Les filles semblent intéressées par cette tâche. Leurs motifs sont les suivants : elles ont le goût de savoir lire et écrire, elles veulent devenir enseignantes, elles aiment apprendre, elles désirent développer leurs connaissances, elles désirent réussir à la dictée, elles désirent écrire un livre plus tard, elles veulent obtenir une récompense de leurs parents pour la réalisation de cette tâche, elles aiment écrire, elles trouvent cette tâche amusante ou elles aiment prendre du temps pour réaliser cette tâche.

Une seule fille parmi les 20 dit ne pas aimer apprendre à orthographier des mots du lexique. Cette fille éprouve de la difficulté en orthographe lexicale. Pour ce qui est des autres filles qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale, elles disent aimer cette tâche, mais nuancent leurs propos en ajoutant « parfois », « un peu » ou « moyennement ».

Christina : Quand tu es chez toi, est-ce que tu as le goût, quand c'est l'heure de faire tes mots ou tu n'as pas le goût ?

Élève 02 : J'ai le goût.

Christina : Tu as le goût.

Élève 02 : Un peu.

Christina : Un petit peu ?

Élève 02 : *Elle fait signe que oui.*

Christina : Pourquoi tu as le goût un peu ?

Élève 02 : Parce que des fois je veux écouter mon émission, mais ma mère ne veut pas que je l'écoute.

Elles n'affirment donc pas aimer complètement apprendre à orthographier des mots. Elles justifient cela par le fait qu'elles préfèrent regarder la télévision ou jouer dehors plutôt qu'apprendre l'orthographe des mots ou parce qu'elles trouvent les mots à apprendre trop difficiles. Les filles qui ont de la facilité en orthographe lexicale semblent donc avoir plus d'intérêt pour cette tâche que celles qui éprouvent de la difficulté.

En ce qui concerne les garçons et l'intérêt qu'ils portent à l'apprentissage des mots, les entretiens ont permis d'apprendre qu'en général, ils semblent avoir très peu d'intérêt envers cette tâche.

Christina : Est-ce que tu aimes ça apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?

Élève 20 : Je n'aime pas ça.

Christina : Qu'est-ce qui fait que tu n'aimes pas ça ?

Élève 20 : Je n'aime pas les devoirs. Des fois, ma mère me fait un congé, le vendredi.

Christina : Pourquoi tu n'aimes pas faire tes devoirs de mots ?

Élève 20 : Parce qu'on est obligé de lire à la place de s'amuser et de faire autre chose.

Huit garçons parmi les 20 affirment systématiquement ne pas aimer apprendre à orthographier des mots du lexique. Quatre autres disent ne pas toujours aimer faire cette tâche.

Christina : Est-ce que tu aimes ça apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?

Élève 18 : Je n'aime pas vraiment ça.

Christina : Qu'est-ce qui fait que tu n'aimes pas vraiment ça ?

Élève 18 : C'est parce que je n'aime pas vraiment ça être à l'école.

C'est donc 12 garçons sur 20 qui n'aiment pas toujours apprendre l'orthographe des mots. Déjà à sept ans, en deuxième année, les garçons affirment ne pas aimer l'apprentissage de l'écriture. Le manque d'intérêt envers l'écriture se manifesterait donc très tôt dans la scolarité des garçons.

Christina : Est-ce que tu aimes ça apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?

Élève 01: Je n'aime pas ça.

Christina : Tu n'aimes pas ça, pourquoi tu n'aimes pas ça?

Élève 01: Bien j'aime ça un petit peu, mais je n'aime pas vraiment ça.

Christina : Pourquoi tu n'aimes pas ça et pourquoi tu aimes ça un petit peu.

Élève 01: Parce qu'il faut tout le temps les écrire et tout le temps en écrire d'autres.

Christina : Tu n'aimes pas ça en apprendre des nouveaux ?

Élève 01: Non. C'est long les écrire.

Ces élèves expliquent qu'ils n'aiment pas cette tâche d'apprentissage de l'orthographe puisqu'ils n'aiment pas écrire, ils préfèrent jouer ou écouter des films, ils n'aiment pas l'école, ils n'aiment pas les devoirs, ils n'aiment pas les dictées ou ils trouvent que les mots à apprendre sont trop difficiles. Il est possible qu'il y ait une relation entre le peu d'intérêt que ces garçons ont pour l'étude du lexique à la maison et le fait que leur père n'y est pas associé pour les supporter. Ces garçons ont-ils peu d'intérêt face à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, car leurs pères sont peu présents lors de cette étude ? En effet, vu le manque d'implication du père dans la majorité des cas, les garçons n'ont pas de modèle masculin quant à l'acquisition de l'orthographe. De plus, chez quelques élèves, le manque d'intérêt ne semble pas s'arrêter à l'écriture puisqu'il semble également présent au niveau des devoirs et leçons et de l'école en général.

En contrepartie, les quelques garçons qui disent aimer cette tâche sont motivés par le fait qu'ils pourront faire l'activité de leur choix après la réalisation de cette tâche, qu'ils ont le goût d'apprendre, que cela les aide en écriture, qu'ils trouvent cela amusant ou qu'ils doivent le faire parce qu'il le faut.

Christina : Quand tu es chez toi est-ce que tu as le goût d'apprendre des mots ou tu n'as pas le goût ?

Élève 09 : J'ai le goût, mais c'est à cause qu'il faut les faire.

Le caractère obligatoire de la tâche semble encore une fois bien présent dans les propos de certains garçons. Ces derniers semblent d'ailleurs davantage motivés par la récompense qui suivra la réalisation de cette tâche plutôt que par la tâche elle-même.

Christina : Quand tu es chez toi et c'est l'heure de faire les mots, est-ce que ça te tente ou tu n'as pas le goût ?

Élève 03 : Ça me tente parce qu'après je peux faire un château ou un petit dessin sur le tableau.

En somme, ce dernier sujet abordé lors de l'entretien semi-dirigé permet d'affirmer qu'en général les élèves rencontrés voient une utilité à long terme à l'apprentissage des mots du lexique. Ceux qui y voient une utilité immédiate et à long terme sont principalement des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe. Les filles donnent des réponses de type fonctionnel pour justifier l'utilité de cet apprentissage. Pour leur part, les garçons justifient l'utilité de cet apprentissage par des réponses de type institutionnel, ce qui dénote le caractère obligatoire de la tâche. En ce qui concerne le niveau de difficulté perçu par les élèves, les filles mentionnent que l'apprentissage de l'orthographe lexicale est facile et difficile alors que les garçons voient cet apprentissage comme étant facile. D'ailleurs, les filles qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale semblent plus conscientes de leurs difficultés que les garçons qui éprouvent également de la difficulté. La longueur des mots ainsi que la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes semblent être une source de difficulté pour beaucoup d'élèves. En général, les filles semblent davantage apprécier apprendre des mots en leçon que les garçons.

5.4 DICTEE

Rappelons que lors de la dernière partie de la rencontre avec les élèves, ceux-ci devaient d'abord apprendre à orthographier deux mots (« rhinocéros » et « spaghetti »)

comme ils le font habituellement en leçon à la maison. Ensuite, ils devaient orthographier sans les regarder, les mots qui leur étaient dictés. Cette dictée visait entre autres à valider l'efficacité des stratégies et des méthodes utilisées par les élèves lors de l'apprentissage des mots du lexique. Cette dictée de mots a permis de constater que les élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé ont mieux réussi que les élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé. En effet, deux fois plus d'élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé ont réussi à bien orthographier les deux mots dictés que ceux provenant d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé. La majorité des élèves issus d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé ayant réussi à orthographier correctement les deux mots dictés sont des filles qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale. Au final, ce n'est que 12 élèves parmi les 40 rencontrés qui ont su écrire correctement les deux mots qui leur ont été dictés. Ce n'est donc que 30% des élèves interrogés qui ont réussi la dictée, ce qui semble bien peu étant donné que les élèves avaient tout le temps désiré pour les mémoriser et qu'entre ce moment d'étude et le moment de la dictée, il n'y avait qu'au maximum 30 minutes d'écoulées. Aucune différence n'a été relevée entre les garçons et les filles ni entre ceux qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale et ceux qui n'en éprouvent pas. Il est donc pertinent de se demander si les élèves de deuxième année du primaire utilisent des méthodes efficaces pour apprendre les mots du lexique et s'ils sont suffisamment outillés pour le faire.

CHAPITRE 6

DISCUSSION DES RESULTATS ET PROPOSITIONS

Dans ce sixième chapitre, une synthèse des résultats obtenus sera présentée et ces résultats seront discutés. Par la suite, certaines limites de la présente recherche seront exposées. Finalement, des propositions issues des résultats seront amenées.

6.1 DISCUSSION DES RESULTATS

Le précédent chapitre a permis de mettre en évidence les résultats obtenus ainsi que l'interprétation qui en a été faite quant à l'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon chez les élèves de deuxième année du primaire, à partir du moment où ils reçoivent les mots à apprendre jusqu'au moment de la dictée en classe.

Aux dires des élèves, ils reçoivent tous une liste de mots à apprendre par semaine. Ces résultats vont de pair avec ceux de Graham *et al.* (2008) qui relèvent que 90% des enseignantes du primaire utilisent, comme moyen d'apprentissage de l'orthographe lexicale, une liste de mots dont les élèves doivent en mémoriser l'orthographe. Ces élèves affirment également que le nombre de mots à étudier qu'ils reçoivent en début de semaine varie d'une enseignante à l'autre. Généralement, le nombre de mots à apprendre par semaine se situe entre cinq et 20 mots. D'ailleurs, les mots à l'étude varient également d'une enseignante à l'autre. Bien que le MELS (2009) exige que les élèves de deuxième année aient mémorisé l'orthographe de 300 mots à la fin de l'année, il n'impose aucun nombre de mots à apprendre par semaine et ne suggère pas non plus de liste de mots à soumettre aux élèves.

La plupart d'entre eux affirment qu'entre le moment où les mots leur sont distribués, la majeure partie du temps le lundi et le moment de la dictée en classe, la plupart du temps le vendredi, il n'y a pas de retour sur ces mots par l'enseignante. Ce constat qui veut que très peu de temps de classe soit consacré à l'étude des mots s'explique peut-être par le fait que sur les neuf heures d'enseignement du français au premier cycle du primaire, aucun temps n'est imposé par le MELS pour l'appropriation de l'orthographe lexicale. Cela confirme les propos de Wallace (2006) qui affirme que seulement 6% du temps de classe est réservé à l'étude des mots. D'ailleurs, selon Austermaelhe *et al.* (2007), ces moments accordés à l'apprentissage des mots sont peu suffisants et peu efficaces. Permettre aux élèves de s'exercer à orthographier les mots plusieurs fois par semaine, favoriserait certainement la mémorisation de leur orthographe tel que le confirme Sipe (1994). En effet, ce dernier affirme que le fait de s'exercer régulièrement à orthographier les mots assure leur mémorisation à long terme. Selon Bégin *et al.* (2005), l'étude de mots en classe favorise également la réussite en orthographe lexicale. En effet, elles affirment que plus le temps d'étude des mots en classe est grand, plus l'élève performera en orthographe.

En ce qui concerne le temps accordé à cette étude de mots, les élèves disent y consacrer de deux à 10 minutes par jour. Selon Fresch (2007), pour favoriser l'acquisition de l'orthographe chez l'élève, 15 minutes par jour doivent être consacrées à cette étude. Les élèves interrogés ne consacrent peut-être pas assez de temps à l'étude des mots pour pouvoir profiter pleinement de tous les bénéfices à long terme. Le fait d'étudier quelques minutes de plus par jour les mots de la semaine permettrait probablement à l'élève de les mémoriser pour la dictée, mais également de les intégrer dans sa mémoire à long terme et ainsi, pouvoir réinvestir ses connaissances sur l'orthographe lexicale dans d'autres contextes d'écriture. Par ailleurs, la notion de temps semble constituer un obstacle majeur pour les élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale.

Ceux qui réussissent le mieux en orthographe disent étaler leur étude sur plusieurs jours en n'en étudiant que quelques-uns par jour. Dans la majorité des cas, les élèves

affirment étudier les mots chez eux à la table de la cuisine. Ils expliquent recevoir de l'aide de la part de leur mère. Les pères semblent très peu présents pour cette étude sauf dans certains cas, principalement pour les élèves qui fréquentent des écoles en milieu socioéconomique favorisé. À l'exception de quelques filles issues d'écoles en milieu socioéconomique favorisé, les élèves révèlent avoir un environnement propice à l'étude des mots.

Fait intéressant, l'étude se déroule généralement de la même façon pour tous les élèves. La personne qui aide l'élève lui dicte les mots à apprendre et il les écrit sans les regarder. Les mots ne sont pas dictés en contexte signifiant, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas dictés à l'intérieur de phrases. Or, d'après les auteurs Austermuelhe *et al.* (2007) et Wallace (2006), pour être efficace, l'apprentissage de l'orthographe doit se faire par le biais d'un contexte signifiant, par exemple, en plaçant simplement les mots dans une phrase. Aussi, selon Pothier et Pothier (2004), les mots du lexique comportent deux éléments essentiels soit, l'aspect orthographique et l'aspect sémantique. Donner à l'élève les mots qu'il a à apprendre dans un contexte signifiant pourrait donc l'aider à prendre en compte dans son apprentissage l'aspect sémantique des mots du lexique. La personne qui aide l'élève corrige ensuite les mots qu'il a écrits. Toujours de façon générale, les élèves affirment ne pas utiliser de stratégies pour mémoriser l'orthographe des mots, bien qu'il soit démontré que leur utilisation dans un contexte d'apprentissage de l'orthographe est nécessaire (Chandler 2000, Fresch, 2007). Seuls quelques élèves qui réussissent bien en orthographe lexicale étudient les mots avant de se les faire dicter en leçon. De plus, ces élèves qui n'éprouvent pas de difficulté avec l'apprentissage des mots du lexique ont le projet de mémoriser l'orthographe des mots. Ces résultats vont dans le même sens que ceux amenés par Blachowicz *et al.* (2005) qui mentionnent que pour bien mémoriser un mot, l'élève doit avoir le désir de l'apprendre. Donc l'élève qui a le désir de mémoriser l'orthographe d'un mot aurait plus de chance de s'en souvenir à long terme et par le fait même de mieux réussir à la dictée que l'élève qui n'exprime pas ce désir. Par contre, ces élèves essaient de mémoriser les mots en les regardant. Ils n'essaient pas de les mémoriser en les cachant ou

en tentant de s'en faire une représentation mentale. À ce sujet, Fayol et Jaffré (2008) confirment l'importance de bien mémoriser les mots particulièrement lorsqu'il n'y a pas de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes dans les mots. De plus, ces mêmes élèves trouvent eux-mêmes leurs erreurs dans les mots qu'ils écrivent. Ces résultats confirment ceux d'Asselin (2001) qui affirme que les élèves qui ont de la difficulté en orthographe lexicale et ceux qui ont de la facilité n'étudient pas les mots de la même façon. En effet, il explique que les élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe n'utilisent qu'une seule stratégie d'apprentissage, soit d'épeler les mots tandis que les élèves qui réussissent bien en orthographe utilisent différentes stratégies comme celle de mémoriser le mot avant de se le faire dicter.

Aux dires des élèves, les enseignantes ne proposeraient pas de méthode d'étude de l'orthographe lexicale en leçon. Ces affirmations des élèves vont dans le même sens que Wallace (2006) qui affirme que les élèves n'apprennent pas en classe de méthode d'étude de l'orthographe lexicale. De surcroît, le MELS (2007), dans son plan d'action visant l'amélioration du français, ne propose pas non plus de démarche d'étude de l'orthographe lexicale. Il serait bénéfique pour l'élève de se faire enseigner une démarche d'étude. Ainsi, il pourrait appliquer cette démarche à la maison, ce qui rendrait sans aucun doute son étude plus efficace.

En classe, l'enseignante utilise la dictée pour vérifier l'apprentissage de l'orthographe chez ses élèves. Or, selon les élèves, la majorité des enseignantes de la recherche permettent aux élèves de regarder les mots avant de faire la dictée. Ce constat révélé par les élèves explique peut-être en partie le fait que selon Sipe (1994), plusieurs enseignantes disent ne pas comprendre pourquoi un élève orthographe correctement un mot à la dictée du vendredi en classe, mais qu'il n'arrive pas à orthographier correctement ce même mot dans une autre situation d'écriture les jours suivants. En travaillant l'orthographe lexicale avec les élèves, dans le but d'intégrer ses connaissances sur les mots dans leur mémoire à long terme, nous les encourageons à développer des automatismes en

orthographe qui leur seront utiles lors de toute situation d'écriture. Ainsi, les élèves ayant mémorisé efficacement l'orthographe des mots peuvent les écrire spontanément, car ils sont aptes à les récupérer facilement dans leur mémoire à long terme (MELS, 2007).

De plus, les élèves rencontrés attribueraient leur réussite en orthographe lexicale à une cause interne à eux-mêmes tandis qu'ils attribueraient leur difficulté en orthographe lexicale à une cause externe à eux-mêmes. Le fait qu'ils attribuent leur difficulté en orthographe non pas à eux-mêmes, mais bien à quelque chose qui est extérieur à eux-mêmes entraîne, selon Vallerand et Bouffard (1985), des comportements peu efficaces. Comme les élèves se sentent peu concernés par leurs difficultés orthographiques, ils ne cherchent probablement pas à agir afin d'améliorer la situation. En contrepartie, un élève qui comprend par exemple qu'il ne se souvient plus de l'orthographe d'un mot, car il ne l'a pas suffisamment étudié a vraisemblablement plus de chance de changer la situation puisqu'il est conscient d'être la cause réelle de ses oublis. D'après Bouffard (1985) et Weiner, Russell et Lerman (1979), les élèves qui réussissent et qui attribuent leur réussite à une cause interne à eux-mêmes développent des sentiments relatifs à leur estime de soi comme la fierté, la confiance et le sentiment de compétence. Par contre, les élèves qui éprouvent des difficultés et qui attribuent leurs difficultés à une cause externe ne se sentent pas directement responsables de leurs difficultés tandis que ceux qui attribuent leurs difficultés à une cause interne à eux-mêmes risquent de ressentir du regret ou de la culpabilité. Ces sentiments amèneront sans doute ces élèves à tenter de faire mieux la prochaine fois et de se dépasser en employant les moyens nécessaires. Amener les élèves à se responsabiliser face à leurs difficultés et à comprendre que la cause de leurs difficultés en orthographe lexicale est lié à une cause interne à eux-mêmes, par exemple le manque d'étude ou le fait qu'ils n'utilisent pas suffisamment de stratégies pour apprendre les mots, pourrait les aider à corriger leurs manques et ainsi à s'améliorer. En étant conscients de ce qu'ils ne font pas ou de ce qu'ils font, qui n'est pas porteur de réussite, ils pourraient modifier leurs mauvaises habitudes et en développer de nouvelles qui leur seraient plus profitables.

La majorité des élèves de la recherche ne verraient pas d'utilité immédiate à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En effet, ils y voient plutôt une utilité lointaine. Les quelques élèves qui y voient à la fois une utilité immédiate et lointaine sont principalement des élèves qui n'éprouvent pas de difficulté en orthographe lexicale. Selon Tardif (1997), l'élève qui voit un but à son apprentissage sera plus motivé et par le fait même aura tendance à s'engager activement dans la tâche. Il déploiera des efforts, démontrera de la persistance ainsi que de l'intérêt devant la tâche à accomplir. Pour cet auteur, la motivation scolaire prend en compte l'engagement initial dans la tâche. Or, pour s'engager dans la tâche l'élève doit d'abord en connaître le but.

Les filles semblent voir une utilité fonctionnelle à l'apprentissage de l'orthographe, c'est-à-dire qu'elles comprennent que cela sert entre autres à apprendre à lire et à écrire. De ce fait, selon Chauveau *et al.* (1993), elles auraient davantage de chance d'apprendre sans problème. Elles voient un but à cet apprentissage et par le fait même elles sont motivées à réaliser cette tâche, ce qui entraîne leur réussite. Pour leur part, les garçons disent devoir apprendre l'orthographe des mots du lexique « parce qu'il faut le faire ». D'ailleurs, Chauveau *et al.* (1993) ajoutent que ces élèves verraient cet apprentissage comme une obligation. Ils n'effectuent pas cette tâche par plaisir, mais bien, car ils y sont obligés. Encore une fois, ces informations portent à croire que les filles seraient davantage motivées que les garçons par l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Les résultats ont montré que les élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale expliquent difficilement l'utilité de cet apprentissage. Or, Tardif (1997) rapporte qu'un élève qui ne voit pas la pertinence d'une tâche, ne peut s'y engager pleinement. Par le fait même, il sera peu motivé et accordera peu d'importance à ce travail. Il est alors possible qu'un élève qui accorde peu d'importance à l'apprentissage de l'orthographe des mots éprouve des difficultés et manifeste peu d'intérêt envers cette tâche.

Certains élèves disent ressentir du stress quant à l'apprentissage de l'orthographe. Les propos de ces élèves vont dans le sens des résultats de l'étude de Chandler (2000) qui explique que certains élèves refusent d'écrire par peur de faire des fautes ainsi que celle de Sipe (1994) qui affirme que pour les élèves qui éprouvent de la difficulté en orthographe, l'écriture peut être une source de stress.

De façon générale, les filles semblent plus conscientes de leur difficulté en orthographe lexicale que les garçons. Plusieurs élèves rencontrés semblent également conscients des difficultés de la langue française. Ils expliquent que le fait qu'il n'y ait pas toujours de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes rend l'acquisition de l'orthographe difficile. De plus, la longueur des mots semble aussi leur causer certaines difficultés. Ces difficultés perçues par les élèves rencontrés sont les mêmes que rapportent Fayol et Jaffré (2008) à l'effet que le système orthographique français est opaque. En effet, en français, un phonème ne correspond pas toujours au même graphème. Cela rend la langue française difficile à écrire, d'autant plus si le scripteur est débutant. Bégin *et al.* (2005) abondent dans le même sens en affirmant que la maîtrise de l'orthographe française s'avère difficile particulièrement pour les élèves qui font leur entrée dans l'écrit.

Du côté de l'intérêt, la présente recherche porte à croire que les filles ont plus de plaisir à réaliser cette tâche que les garçons. En effet, les garçons semblent avoir peu d'intérêt à apprendre l'orthographe des mots. Tel que mentionné par le MELS (2005a), il est primordial de se soucier de l'apprentissage de l'écriture chez les garçons. Nos résultats confirment cette nécessité de porter une attention particulière aux garçons vu, entre autres, leur manque d'intérêt précoce. Les filles semblent, pour leur part, davantage motivées à apprendre l'orthographe des mots que leurs camarades masculins. Elles seraient motivées par l'apprentissage de l'écriture et auraient ainsi plus de chance d'apprendre l'orthographe sans problème, selon Boudreau (1993).

Finalement, c'est deux fois plus d'élèves de classes en milieu socioéconomique favorisé qui ont réussi à orthographier les deux mots dictés à la fin de la rencontre que ceux issus de classes en milieu socioéconomique défavorisé. Ce constat confirme l'étude de Bégin *et al.* (2005) qui affirme que les élèves de classes en milieu défavorisé obtiennent des scores moins élevés en orthographe lexicale que les élèves de classes en milieu socioéconomique favorisé. Vu le faible taux de réussite général à la dictée, réalisée dans le cadre de cette recherche, les méthodes qu'utilisent les élèves pour apprendre l'orthographe des mots semblent se révéler peu efficaces.

Bien qu'elle ait répondu à ses objectifs, cette recherche comporte, néanmoins certaines limites. En effet, on ne peut généraliser les résultats à l'ensemble des élèves québécois de deuxième année du primaire puisque ce ne sont que 40 élèves qui ont été rencontrés. De plus, le territoire couvert ne comprenait que la Gaspésie et le Bas-Saint-Laurent. Ce n'est donc pas non plus l'ensemble du territoire québécois qui a été couvert par cette recherche. Malgré le fait que les rencontres se passaient dans un endroit familier à l'élève, c'est-à-dire à son école, il a été impossible de le rencontrer à l'endroit précis où il étudie habituellement les mots d'orthographe. Nous avons, par contre, tenté de reproduire le plus justement possible le contexte dans lequel il fait cette étude. Les mots « rhinocéros » et « spaghetti » qui ont été dictés à l'élève lors de la rencontre présentent certaines particularités orthographiques, mais ne représentent pas l'ensemble des particularités possibles de l'orthographe française. Une autre limite est le temps qui a été consacré à chaque élève. En effet, chaque rencontre a été limitée à 30 minutes vu le nombre d'élèves à rencontrer soit 40. Il n'a donc pas été possible d'approfondir chaque aspect discuté avec les élèves. Par le fait même, le peu de profondeur avec laquelle les sujets ont été abordés lors des rencontres est en soi une limite des résultats produits. Comme nous cherchions à dresser un portrait général de la situation d'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves de deuxième année, il était impossible de creuser chacun des aspects discutés avec chaque élève rencontré. Il a donc fallu s'en tenir à l'objectif principal, soit d'établir un portrait global de cette situation d'apprentissage. Malgré ces limites, les résultats obtenus

ont permis d'en apprendre grandement sur l'apprentissage de l'orthographe des mots en leçon, du moment où l'élève reçoit la liste de mots à apprendre jusqu'au moment où il doit faire la dictée en classe.

6.2 PROPOSITIONS ISSUES DES RESULTATS

En somme, les méthodes d'étude des élèves de deuxième année du primaire semblent similaires et peu efficaces. Il serait bénéfique de leur enseigner des méthodes d'apprentissage de l'orthographe lexicale qui prennent en compte la mémorisation à long terme. Pour ce faire, il serait important d'aider l'élève à acquérir une méthode de travail inspirée de celle que présente Racicot (2008). Premièrement, l'élève doit se donner le projet de mémoriser le mot, à savoir de se mettre les lettres du mot en tête pour une longue période temps et en s'imaginant différentes situations où il pourra utiliser ce mot comme à la dictée en classe ou dans des compositions écrites. Deuxièmement, il doit étudier l'orthographe du mot en le cachant pour s'en donner une bonne représentation mentale, après l'avoir bien regardé ou épelé. Troisièmement, l'élève doit utiliser des stratégies de mémorisation, notamment pour les mots qui ont des particularités orthographiques. L'élève peut alors utiliser des trucs mnémotechniques pour mémoriser les lettres du mot. Quatrièmement, l'élève doit travailler la sémantique du mot en s'imaginant et en expliquant le sens du mot à la personne qui le soutient dans son étude. Cinquièmement, l'élève doit se pratiquer à écrire le mot sans le regarder. Il peut se faire dicter le mot par une personne aidante et il doit ensuite écrire ce mot, l'épeler ou le tracer dans les airs avec son doigt. Finalement, l'élève doit s'autocorriger. Il doit alors chercher lui-même ses erreurs. Les élèves pourraient certainement utiliser cette méthode lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon. En leur enseignant systématiquement une méthode efficace, ces élèves auraient davantage de chance de réussir et de s'améliorer en orthographe lexicale.

Puisque chaque enseignante donne différents mots et différentes quantités de mots à l'étude à leurs élèves, il serait intéressant de se pencher sur la question. Serait-ce pertinent que le MELS établisse une liste uniforme de mots à faire apprendre aux élèves de deuxième année du primaire ? Une liste de mots adaptée aux élèves de deuxième année ferait en sorte que chaque élève apprenne les mêmes mots et aussi qu'ils aient le même nombre à apprendre. D'ailleurs, donner entre cinq et 15 mots à mémoriser par semaine semble suffisant pour les élèves de deuxième année du primaire. Quelques mots par jour pourraient être proposés à l'élève, par exemple, 12 mots répartis sur quatre jours signifieraient que l'élève ait trois différents mots à apprendre chaque jour, du lundi au jeudi. Selon la présente recherche et celle de Fresch (2007), l'étude des mots du lexique à raison de 10 à 15 minutes pourrait s'avérer efficace.

Il serait également nécessaire d'aider les élèves, particulièrement ceux qui éprouvent de la difficulté en orthographe lexicale, à acquérir la notion de temps. Les enseignantes ainsi que les parents peuvent aider l'élève à développer cette notion abstraite par des outils concrets, par exemple, par le biais de jeux éducatifs ou d'activités en classe liées au temps, de supports ou de repères visuels en lien avec l'heure, les jours et les saisons. Ainsi, ces élèves pourraient mieux planifier et répartir leur étude plus efficacement dans le temps.

Des activités en classe en lien avec les mots de la semaine seraient certainement bénéfiques pour les élèves. Le fait de revoir ces mots entre le moment où ils sont remis aux élèves et le moment de la dictée en classe permettrait entre autres aux élèves de ne pas systématiquement associer l'apprentissage de l'orthographe des mots à son évaluation. De plus, ces activités faciliteraient l'acquisition de l'orthographe tout en consolidant leurs apprentissages faits chez eux en leçon.

Les mots donnés à l'étude pourraient être remis aux élèves à l'intérieur de phrases. De plus, ces mots pourraient être dictés en leçon et en classe de cette façon. En dictant les

mots à l'intérieur de phrases, l'élève peut davantage développer l'aspect sémantique de l'orthographe lexicale. Il peut ainsi se faire une représentation plus juste des mots afin de mieux en comprendre le sens.

Lors de la dictée en classe, il est nécessaire favoriser l'évaluation de la mémoire à long terme de l'élève. Pour ce faire, il est essentiel de lui dicter les mots sans qu'il ne puisse les regarder au préalable ou pendant qu'il les écrit. Il est primordial que les mots à apprendre s'intègrent dans la mémoire à long terme de l'élève. Ainsi, il pourra écrire ces mots sans hésitation lors de diverses tâches d'écriture. Écrire les mots avec une orthographe correcte deviendra alors un automatisme et l'élève pourra se concentrer sur le contenu de son texte plutôt que sur l'orthographe des mots.

Développer le niveau de conscience des élèves quant à leur niveau de difficulté en orthographe lexicale s'avère un atout. En effet, un élève qui est conscient de ses difficultés en orthographe peut avoir plus de chance de s'améliorer. Aidé de son enseignante et de ses parents, l'élève pourra se fixer des objectifs. Adapter les mots au niveau de difficulté de l'élève peut également s'avérer efficace. Il est certes important que les mots à apprendre représentent un certain défi pour l'élève tout en respectant son niveau de difficulté. Les mots ne doivent pas être trop faciles ni trop difficiles.

Puisque plusieurs élèves de la recherche ont mentionné qu'un mot qui contient plusieurs lettres leur paraît difficile, il serait avantageux de leur démontrer que ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, l'enseignante pourrait présenter à ces élèves une liste de mots contenant plusieurs lettres, mais ayant une correspondance phonème-graphème quasi transparente telle que dans les mots « bonbon », « acrobatique », « boutique », « cartouche », « confiture », « réforme », par exemple. Démontrer aux élèves qu'un mot peut contenir plusieurs lettres et être malgré tout facile à mémoriser, permettrait certainement à ces élèves de ne plus voir la longueur des mots comme un obstacle à leur apprentissage.

Un des éléments importants évoqués par les élèves est que ceux-ci voient une utilité à long terme à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Il serait bénéfique de miser sur l'utilité à court terme de cet apprentissage. Faire prendre conscience aux élèves de l'utilité immédiate et quotidienne de l'apprentissage de l'orthographe lexicale pourrait faciliter le développement de leur intérêt face à la tâche. À titre d'exemple, tant l'enseignante de l'élève que la personne qui le soutient dans son apprentissage à la maison peut le faire verbaliser à ce sujet en lui demandant « à quoi ça va te servir d'apprendre ce mot ? », « quand devras-tu écrire ce mot ? », « où pourrais-tu rencontrer ce mot ? ». Ces personnes peuvent également mentionner à l'élève lorsqu'il s'agit d'un mot qu'il a déjà appris en leçon, par exemple, lors de la lecture d'un texte : « tu te rappelles, tu as appris à écrire ce mot la semaine dernière ».

Un autre constat que cette recherche a permis d'émettre est le peu d'implication de la part des pères quant à l'étude de mots à la maison. Il serait essentiel d'intégrer davantage les pères dans cette étude des mots. Les pères pourraient être invités à des séances de devoirs et d'étude entre pères et fils à l'école de leur enfant. Ces séances pourraient être planifiées et organisées par l'enseignante de l'élève et se tenir une fois ou deux par semaine. Cette implication de la part des pères, principalement ceux ayant un garçon qui fréquente une école en milieu socioéconomique défavorisé, est essentielle puisque le manque d'implication des pères dans l'étude des mots peut influencer l'intérêt que portent les garçons à l'écriture. En effet, très peu de pères s'impliquent dans l'étude de l'orthographe lexicale, les garçons n'ont donc pas de modèle masculin. Les garçons sont peu motivés par l'apprentissage de l'orthographe lexicale et un modèle masculin lors de cette étude permettrait peut-être de développer leur intérêt devant cette tâche.

Il serait de mise de développer la motivation ainsi que l'intérêt des garçons face à l'apprentissage des mots du lexique. En plus d'intégrer les pères, il serait intéressant de proposer aux garçons des mots qu'ils ont envie d'apprendre à orthographier. Leur proposer

l'étude des mots sous forme de jeux paraît également pertinent pour développer leur intérêt. Un jeu qui pourrait être proposé à l'élève serait de se tenir dos au mur avec lui et de lui faire épeler ou écrire un mot, si son orthographe est correcte il peut alors avancer d'un pas. L'élève choisit ensuite un mot dans le dictionnaire, le fait épeler ou écrire à la personne avec qui il apprend ses mots, si l'orthographe du mot de cette personne est correcte, elle peut alors avancer d'un pas à son tour. Le gagnant est celui qui aura fait le plus de pas et qui aura parcouru la plus grande distance. Ainsi, l'élève est stimulé par le jeu et par le désir de gagner la partie. De plus, cela lui permettra de bouger, de s'amuser tout en apprenant l'orthographe des mots. Utiliser différents moyens par exemple, lui faire épeler les mots en mouvement ou par le biais de jeux et varier les méthodes pourrait s'avérer motivant pour les garçons et ainsi accroître leur intérêt face à l'apprentissage de l'orthographe lexicale et par le fait même, face à l'écriture.

Pour conclure, miser sur la collaboration entre l'école et la famille dans l'étude des mots favoriserait sans aucun doute l'amélioration du français écrit chez les élèves de deuxième année du primaire et plus particulièrement l'acquisition de l'orthographe lexicale. Pour ce faire, former des groupes de discussion entre les parents et les enseignants, au sujet du mode d'accompagnement des élèves lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon pourrait s'avérer bénéfique. Aussi, l'enseignante, par le biais de l'agenda, pourrait communiquer aux parents différentes façons de faire pour accompagner efficacement leur enfant dans leur étude des mots. Elle pourrait également prévoir une rencontre de parents à ce sujet, en début d'année, où elle proposerait une méthode d'étude de l'orthographe lexicale, qu'elle aura également enseignée à ses élèves. Une rencontre en cours d'année toujours à ce sujet pourrait aussi permettre de faire un suivi entre les observations de l'enseignante en classe et le soutien des parents à la maison quant à l'apprentissage de l'orthographe des mots chez les élèves de deuxième année du primaire.

CHAPITRE 7

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche a permis de répondre aux objectifs qui étaient de connaître la réalité relative à la situation d'apprentissage vécue par les élèves de deuxième année du primaire au sujet de l'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon et de comparer ces réalités en fonction du milieu socioéconomique de l'école, du sexe des élèves et de leur niveau de compétence en orthographe lexicale. Des données sur le moment, la durée de cette activité, l'espace et le climat dans lesquels elle se réalise, ont été recueillies. Par cette recherche, il a été possible de savoir quelle signification les élèves donnent à cet apprentissage, quelles conditions et quelles règles ils se donnent, quelles procédures ils utilisent pour apprendre les mots du lexique.

Cette recherche semble être la première au Québec où l'on a questionné les élèves sur leurs pratiques en lien avec l'orthographe lexicale. En effet, lors de la collecte de données, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont été questionnés et non les enseignantes. En questionnant directement les élèves, nous avons pu obtenir leur point de vue ainsi que leur vision de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ils ont pu entre autres décrire leur méthode d'apprentissage des mots du lexique; ils ont pu parler de ce qui se passe en classe avec les mots à apprendre, ils ont également pu discuter du soutien qu'ils reçoivent à la maison en fonction de cet apprentissage. Grâce à toutes ces informations recueillies et à l'analyse en découlant, des propositions ont été faites qui permettent de mettre en place de nouvelles façons de faire tant au niveau des pratiques des enseignantes que du soutien des parents. Ces nouvelles approches favoriseraient sans aucun doute l'amélioration de la qualité du français écrit chez les jeunes québécois.

Par cette recherche, nous avons pu observer que les élèves sont peu instrumentés pour apprendre l'orthographe des mots en leçon. Ils étudient très peu les mots et connaissent peu de stratégies d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ni leurs parents ni leurs enseignantes ne semblent leur conseiller de méthodes ou de stratégies qui assurent leur réussite en français écrit. Il serait profitable pour l'élève que son enseignante lui propose et propose également à ses parents une méthode d'étude des mots qui prend en compte le projet de sens de mémorisation du mot, l'étude du mot en le cachant, l'utilisation de stratégies de mémorisation de l'orthographe telle que des trucs mnémotechniques, la pratique écrite des mots sans les regarder, la sémantique et l'autocorrection.

Il est primordial que l'école et la famille s'unissent et travaillent ensemble dans le but d'améliorer le français écrit des jeunes élèves de la province. Une recherche sur la collaboration entre l'école et la famille dans le but d'améliorer l'apprentissage de l'orthographe lexicale pourrait s'avérer profitable. Plus précisément, cette recherche pourrait vérifier l'efficacité de groupes de discussions ou de rencontres entre les parents et les enseignantes au sujet du soutien qu'accordent les parents à leur enfant lors de l'apprentissage des mots du lexique en leçon, à la maison.

Une autre recherche envisageable pourrait porter sur l'implication des pères de garçons fréquentant des écoles en milieux socioéconomiques défavorisés, dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon. Comme cette recherche l'a démontré, c'est très tôt dans le cheminement scolaire des garçons que leur manque d'intérêt envers l'apprentissage de l'orthographe lexicale apparaît. Il serait alors pertinent de vérifier si l'implication des pères dans cet apprentissage a un effet sur la motivation des garçons face au français écrit.

Rappelons que cette recherche s'inscrit dans un programme de recherches où l'on en apprendra davantage sur les pratiques des enseignantes ainsi que sur le soutien parental

en lien avec l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves du premier cycle du primaire. Les résultats obtenus dans la présente recherche pourront être validés et approfondis davantage. De plus, des élèves de première année du primaire seront également rencontrés à partir du même canevas d'entretien que celui utilisé pour ceux de deuxième année du primaire. Il sera alors possible de comparer les résultats entre les élèves de première année et ceux de deuxième année du primaire. Des propositions qui iront au-delà de celles apportées ici pourront être amenées.

Somme toute, améliorer les méthodes d'étude de l'orthographe lexicale chez les élèves de deuxième année du primaire favoriserait sans aucun doute leur réussite en français écrit.

ANNEXE I

PROTOCOLE DES RENCONTRES

PREMIÈRE PARTIE

Entretien en situation de tâche d'apprentissage des mots du lexique

1) Soumettre deux mots du lexique à l'élève

- ❖ Préalablement, nous avons confirmé avec l'enseignante si les mots de la banque (annexe 4) ont fait l'objet d'apprentissage au cours de l'année ou non. Deux mots qui n'ont jamais été donnés en leçon seront choisis, puis soumis à l'élève.

2) Donner les consignes à l'élève

- ❖ Donner les consignes suivantes à l'élève :
 - Je veux savoir comment tu fais pour apprendre les mots alors on va le faire pour vrai.
 - Je vais te donner deux mots du lexique, une feuille pour les deux mots, et tu pourras commencer à les apprendre comme tu fais après l'école avec ceux que ton enseignante te donne.
 - Je vais te donner du temps pour le faire.
 - Tu devras faire comme d'habitude pour que je puisse voir comment tu t'y prends.
 - Tu peux faire ce que tu veux.
 - Tu peux écrire sur la feuille.
 - Pendant que tu les apprends, je vais te faire parler sur ce que tu fais, pour que tu m'expliques.

- Je vais te demander comment tu fais pour apprendre à écrire les deux mots.
- Quand tu auras terminé de les apprendre, tu pourras me dire que tu es prêt. Ensuite, je vais reprendre la feuille de mots.
- Plus tard, à la fin de notre rencontre, juste avant de te laisser partir, je vais te dicter les deux mots un après l'autre et tu devras les écrire.
- Je ne vais pas regarder s'ils sont bien écrits.
- Je ne veux pas vérifier si tu es capable de bien les écrire, mais je veux vérifier comment tu fais pour les apprendre.
- ❖ Donner la feuille de mot à l'élève.
- On va les regarder ensemble (lire ensemble).

3) L'élève étudie les mots (environ 10 minutes)

- ❖ Je peux lui poser les questions suivantes :
 - Comment tu fais pour apprendre chaque mot ?
 - Parle-moi de ce que tu es en train de faire ?
 - Pourquoi fais-tu cela ?
 - Qu'est-ce que tu fais pour retenir comment les mots s'écrivent ?
 - Est-ce que c'est ce que tu fais à la maison ou c'est nouvelle façon de faire ?

DEUXIÈME PARTIE

Entretien semi-dirigé

4) Réalisation de l'entretien semi-dirigé

- ❖ L'entretien semi-dirigé se réalise grâce au guide d'entretien (annexe 1).

TROISIÈME PARTIE

Dictée

5) L'élève écrit les deux mots

❖ Je donne une feuille à l'élève, puis je lui dicte les deux mots.

ANNEXE II
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

SUJET 1 : ORGANISATION

1.1

Rubrique
Présence de mots du lexique à apprendre à la maison
Sous-rubrique
Format et présentation de la liste
Questions
⚡ <i>As-tu des mots à apprendre (en leçon) chez toi, après l'école ?</i>
⚡ <i>Combien de mots as-tu à apprendre ?</i> <i>Cinq mots ? 10 mots ?</i> <i>Elle est longue comment ta liste ?</i> <i>Une page complète ? Une demi-page ?</i>
⚡ <i>Quand est-ce que tu reçois les mots à apprendre ?</i> <i>Le lundi ?</i> <i>Au début de la semaine ?</i>
⚡ <i>Tu dois apprendre tous ces mots pour quel jour ?</i> <i>Pour le vendredi ?</i> <i>La fin de la semaine ?</i>
⚡ <i>Après avoir appris ces mots chez toi, qu'est-ce qui se passe ensuite dans ta classe avec ces mots ?</i> <i>Est-ce que vous faites autre chose dans la classe avec ces mots-là ?</i>

Est-ce que vous faites une dictée ?

1.2

Rubrique

Nombre de mots appris par jour

Sous-rubrique

Questions

⚡ *Chez toi, tu apprends combien de mots par jour ?*

Plus que cinq ? Moins que cinq ?

Toute ta liste ou une partie de ta liste ?

⚡ *Tu apprends tous les mots le même soir ou un peu chaque soir ?*

Est-ce que tu fais tous tes mots à chaque soir ou un petit peu par soir ?

1.3

Rubrique

Durée par jour consacrée à l'étude des mots

Sous-rubrique

Questions

⚡ *Ça te prend combien de temps par jour pour apprendre tes mots ?*

Est-ce que ça prend moins de temps, le même temps ou plus de temps que te brosser les dents ?

Est-ce que c'est aussi long ou moins long qu'écouter ton émission de télévision préférée ?

1.4

Rubrique
Lieu de l'étude
Sous-rubrique
Questions
<p>⊕ <i>Est-ce que tu étudies tes mots chez toi ou ailleurs ?</i> <i>(Si ailleurs, tu les étudies où ?)</i></p> <p>⊕ <i>Tu les étudies où exactement ?</i> <i>Dans quelle pièce ?</i> <i>Ta chambre, la cuisine, le salon, ... ?</i></p> <p>⊕ <i>Quand tu étudies tes mots, est-ce qu'il y a des choses qui te dérangent ou c'est correct de ce côté-là ?</i> <i>(Si il dit être dérangé, par quoi ou qui et comment ?)</i></p>

1.5

Rubrique
Moment de l'étude
Sous-rubrique
Questions
<p>⊕ <i>Quand est-ce que tu étudies tes mots ?</i> <i>Avant ou après l'école ?</i> <i>Avant, après le souper ?</i></p>

1.6

Rubrique
Aide reçue
Sous-rubrique
Questions
<p>✚ <i>Est-ce que quelqu'un t'aide à étudier tes mots ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Est-ce que tu apprends tes mots avec quelqu'un ?</i></p> <p>✚ <i>Qui t'aide ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Avec qui ?</i></p> <p>✚ <i>Comment il (elle) fait ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Qu'est-ce qu'il (elle) fait ?</i></p>

1.7

Rubrique
Vérification de l'étude
Sous-rubrique
<p>À la maison</p> <p>À l'école</p>
Questions
<p>✚ <i>À la maison, est-ce que tes parents (ou quelqu'un d'autre) vérifient que tu as bien appris tes mots ?</i></p> <p>✚ <i>Comment ils font ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Qu'est-ce qu'ils font ?</i></p> <p>✚ <i>À l'école, est-ce que ton enseignant(e) vérifie que tu as bien appris tes mots ?</i></p> <p>✚ <i>Comment il (elle) fait ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Qu'est-ce qu'il (elle) fait ?</i></p>

 SUJET 2 : MÉTHODE

2.1

Rubrique
Déroulement de l'étude
Sous-rubrique
Questions
<p>⚡ <i>Tu me l'as montré tout à l'heure, mais j'aimerais que tu m'en reparles dans tes mots : comment tu fais pour apprendre les mots chez toi ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Comment tu t'y prends ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Donne-moi un exemple, explique-moi ou montre-moi ce que tu fais.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Tu t'assois et qu'est-ce que tu fais en premier ? Ensuite ?</i></p> <p>⚡ <i>Est-ce que tu les apprends toujours de la même façon (de cette façon-là) ?</i></p>

2.2

Rubrique
Utilisation de stratégies
Sous-rubrique
Questions
<p>⚡ <i>Est-ce que tu as des trucs pour apprendre les mots ?</i></p> <p>⚡ <i>Explique-moi tes trucs.</i></p>

2.3.1

Rubrique
Provenance des stratégies
Sous-rubrique
Efficacité des stratégies
Questions
<ul style="list-style-type: none"> ✦ <i>Qui t'a montré (enseigné) ces trucs ?</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Où tu les as pris ces trucs-là ?</i> <i>Tes parents t'en ont montrés ? Ton enseignante ?</i> ✦ <i>Est-ce que tu utilises d'autres trucs ?</i> ✦ <i>Dans les trucs que tu utilises, lesquels fonctionnent le mieux ? Pourquoi ?</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Quel truc t'aide le plus ? Pourquoi ?</i>

2.3.2

Rubrique
Provenance de la démarche
Sous-rubrique
Efficacité de la démarche
Questions
<ul style="list-style-type: none"> ✦ <i>Pour apprendre les mots, tu m'as dit que tu... : qui t'a montré ta façon de faire pour apprendre les mots ?</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Où tu les as pris cette façon de faire ?</i> <i>Tes parents te l'ont montré ? Ton enseignante ?</i> ✦ <i>Dans les façons de faire que tu utilises, qu'est-ce qui fonctionne le mieux ?</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Épeler les mots ? Écrire les mots ? Les deux ?</i> ✦ <i>Pourquoi ça fonctionne bien (ça fonctionne mieux) ?</i>

2.4

Rubrique
Intégration de l'apprentissage
Sous-rubrique
Questions
⊕ <i>Comment tu fais pour te rappeler comment le mot s'écrit (des lettres du mot) à la dictée ?</i> <i>Pour t'en souvenir ?</i>
⊕ <i>Donne-moi des exemples de façons.</i> <i>Comment tu fais pour les garder dans ta tête ?</i>
⊕ <i>Est-ce qu'il t'arrive d'oublier comment un mot s'écrit à la dictée ?</i>
⊕ <i>Qu'est-ce qui fait que tu oublies comment un mot s'écrit à la dictée ?</i> <i>Pourquoi cela arrive ?</i> <i>Pourquoi tu penses que tu oublies des mots ?</i>

 SUJET 3 : SIGNIFICATION

3.1

Rubrique
Représentation de l'apprentissage
Sous-rubrique
Questions
<ul style="list-style-type: none"> ✚ <i>Pourquoi (penses-tu que) tu dois apprendre des mots ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>Pourquoi ton enseignante te donne des mots à apprendre ?</i> ✚ <i>À quoi ça sert ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>Qu'est-ce que ça donne ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>À quoi ça va te servir ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>À quoi ça sert de savoir écrire les mots ?</i> ✚ <i>Donne-moi des exemples.</i>

3.2

Rubrique
Difficulté perçue
Sous-rubrique
Questions
<ul style="list-style-type: none"> ✚ <i>Est-ce que c'est facile ou difficile pour toi d'apprendre des mots ?</i> ✚ <i>Qu'est-ce que tu trouves facile ? Qu'est-ce que tu trouves difficile ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>Qu'est-ce qui te fait dire que c'est facile ou difficile pour toi ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>De garder les mots dans ta tête ? De les écrire ? De t'en souvenir à la dictée ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>De te rappeler de toutes les lettres dans le mot ?</i> <li style="padding-left: 2em;"><i>De te rappeler des lettres qu'on n'entend pas lorsqu'on dit le mot ?</i>

3.3

Rubrique
Intérêt
Sous-rubrique
Question
⊕ <i>Aimes-tu apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?</i>
⊕ <i>Peux-tu me dire ce qui fait que tu aimes ou non apprendre des mots ?</i> <i>Que tu trouves amusant ou non lorsque tu étudies tes mots ?</i>
⊕ <i>Quand tu es chez toi, est-ce que tu as le goût d'apprendre tes mots ou tu n'as pas le goût ?</i> <i>Quand tu es chez toi, est-ce que ça te tente d'apprendre tes mots ou ça ne te tente pas ?</i>
⊕ <i>Pourquoi ?</i>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABARELLO, Luc, Françoise DIGNEFFE, Jean-Pierre HIERNAUX, Christian MAROY, Danielle RUQUOY et Pierre DE SAINT-GEORGES. 1995. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin. 179 p.
- ASSELIN, Marlene. 2001. « Supporting students' spelling development ». *Teacher librarian*, volume 29, numéro 2, pp. 49-51.
- AUSTERMUEHLE, Dana, Tabitha KAUTZ et Jennifer SPRENZEL. 2007. *Improving the knowledge and application of vocabulary within content areas*. Chicago: Saint Xavier University et IRI/Skylight Professional Development. 124 p.
- 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*, volume 8, numéro 2, pp. 147-166.
- BERNINGER, Virginia, Robert ABBOTT, Sylvia ABBOTT, Steve GRAHAM et Todd RICHARDS. 2002. « Writing and reading: connections between language by hand and language by eye ». *Journal of learning disabilities*, volume 35, numéro 1, pp. 39-56.
- BERNINGER, Virginia, Robert ABBOTT, Laure ROGAN, Elizabeth REED, Sylvia ABBOTT, Allison BROOKS, Katherine VAUGHAN et Steve GRAHAM. 1998. « Teaching spelling to children with specific learning disabilities: The mind's ear and eye heat the computer or pencil ». *Learning disability quarterly*, volume 21, numéro 2, pp. 106-122.

- 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.
- BESSE, Jean-Marie. 2000. *Regarde comme j'écris! : Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Belgique : Magnard. 216 p.
- BLACHOWICZ, Camille L. Z., Peter J. FISHER et Susan WATTS-TAFFE. 2005. *Integrate vocabulary instruction: Meeting the needs of diverse learners in grade K-5*. Naperville: North central regional educational lab. 37 p.
- BOUFFARD, Léandre. 1985. « L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications ». *Revue québécoise de psychologie*, volume 6, numéro 2, pp. 66-81.
- BOUTIN, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec. 169 p.
- CANNEL, Charles F. et Robert L. KAHN. 1974. « L'interview comme méthode de collecte ». Dans *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales : tome 2*, sous la direction de FESTINGER, Leon et Daniel KATZ, pp. 385-437. Paris : Puf.
- CATACH, Nina. 2010. *L'orthographe française : traité théorique et pratique, avec travaux d'application et leurs corrigés, 3^e édition*. France: Armand Colin. 327 p.
- CHANDLER, Kelly. 2000. « What I wish I'd known about teaching spelling ». *English journal*, volume 89, numéro 6, pp. 87-95.
- CHAVEAU, Gérard et Éliane ROGOVAS-CHAVEAU. 1993. « Les trois visages de l'apprenti-lecteur ». Dans *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, sous la direction de BOUDREAU, Guy, p.87-102. Québec: Éditions du CRP.
- DAVID, Jacques. 2003. « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, numéro 1, pp. 137-158.

- DESBIENS, Jean.-Paul. 1960. *Les insolences du Frère Untel*. Montréal : Les Éditions de l'Homme ltée. 158 p.
- DESLAURIERS, Jean.-Pierre. 1991. *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill. 142 p.
- DESNOYERS, Annie. 1998. « L'orthographe lexicale, une question d'organisation des données à mémoriser », *Correspondance*. En ligne. Volume 4, numéro 3. <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr4-1/Desnoy.html>>. Consulté le 25 novembre 2011.
- DE VILLERS, Marie-Eva. 2006. *Multi dictionnaire de la langue française, 4^e édition*. Montréal : Québec Amérique. 1 542 p.
- DUMONT, Danièle. 2006. *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage, cycle 1, cycle 2*. Paris : Hatier. 175 p.
- DVORAK, Lynda, Judith INGERSOL, Marlene KASTE, Belinda MULLINS et Therese RAFTER. 1999. *Improving student transfer of spelling skills across the curriculum*. Chicago: Saint Xavier University and IRI/Skylight. 85 p.
- EHRI, Linnea. 1997. « Apprendre à lire ou apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose ». Dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la direction de RIEBEN, Laurence, Michel FAYOL et Charles PERFETTI, pp. 231-265. Paris : Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, Michel. et Jean-Pierre JAFFRÉ. 1999. « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe ». *Revue française de pédagogie*, volume 126, pp. 143-170.
- FAYOL, Michel. et Jean-Pierre JAFFRÉ. 2008. *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France. 139 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.
- FRESCH, Mary Jo. 2007. « Teachers' concerns about spelling instruction: a national survey ». *Reading psychology*, volume 28, pp. 301-330.
- 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.
- GENTRY, J. Richard. 2004. *The science of spelling: The explicit specifics that make great readers and writers (and spellers !)*. Portsmouth, NH: Heineman. 163 p.
- GENTRY, J. Richard et Jean Wallace GILLET. 1993. *Teaching kids to spell*. Portsmouth, NH: Heinemann. 136 p.
- GIASSON, Jocelyne. 2003. *La lecture : de la théorie à la pratique, 2^e édition*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur. 398 p.
- GOSSELIN, Michèle et Claude SIMARD. 1995. *Des mots à la parole : enseigner le vocabulaire*. Sillery : Éditions du GRAP. 251 p.
- GRAHAM, Steve. 2000. « Should the natural learning approach replace traditional spelling instruction? » *Journal of educational psychology*, volume 92, numéro 2, pp. 235-247.
- GRAHAM, Steve et Sally FREEMAN. 1986. « Strategy training teacher vs student controled study conditions. Effects on LD students' performance ». *Learning disability quarterly*, volume 9, numéro 1, pp. 15-22.

- 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, pp. 796-825.
- GRAWITZ, Madeleine. 1986. *Méthodes des sciences sociales*, 7^e édition. Paris : Dalloz. 1 104 p.
- GRIFFITH, Priscilla L. et LEAVELL, Judy A. 1995-1996. « There isn't much to say about spelling...Or is there? » *Childhood Education*, volume 72, numéro 1, pp. 84-90.
- GROUPE DE RECHERCHE DIEPE. 1995. *Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck. 273 p.
- GUNNING, Thomas G. 1996. *Creating reading instruction for all children*. Massachusetts: Ally and Bacon. 609 p.
- HARVATOPOULOS, Yannis, Yves-Frédéric LIVIAN et Philippe SARNIN, P. 1989. *L'art de l'enquête : guide pratique*. Paris : Eyrolles. 137 p.
- HORN, Ernest. 1954. *Teaching spelling*. Washington : American educational research association. 32 p.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre. 2003. « La linguistique et la lecture-écriture : la conscience phonologique à la variable « orthographe » ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 29, numéro 1, pp. 37-49.
- JOHNSTON, Francine R. 2001. « Exploring classroom teacher's spelling practices and beliefs ». *Reading, research and instruction*, volume 40, numéro 2, pp. 143-155.
- LEGENDRE, Rénald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin. 1 554 p.

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 QUÉBEC, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2002. *Programme d'indicateurs du rendement scolaire du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (PIRS) : résultats obtenus par les élèves québécois à l'épreuve d'écriture de 2002*. Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 35 p. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/pirs/PIRS2002-Ecrit.pdf>>. Consulté le 25 novembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2005a). « Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 12 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf>. Consulté le 25 novembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2005b. « Document d'information. Précisions sur la grille de correction. Épreuve obligatoire. Français langue d'enseignement. Écriture. Fin du 3^e cycle du primaire (014-600) ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 30 p. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/2005/fleprimgrille2005.pdf>>. Consulté le 25 novembre 2011.

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.meq.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/TablePilotageRenouvPedFinal.pdf>>. Consulté le 25 novembre 2011.

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.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf>. Consulté le 25 novembre 2011.

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. 49 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>. Consulté le 25 novembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Gouvernement du Québec. 2009. « Progression des apprentissages en français : Enseignement primaire ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 81p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf>. Consulté le 25 novembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2010. « Indices de défavorisation par école 2009-2010 ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 89 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble_Indices_09-10.pdf>. Consulté le 25 novembre 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2011. « Résultats aux épreuves uniques de juin 2011 ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 96 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/ResultatsEreuvesUniquesJuin2010_f.pdf>. Consulté le 25 novembre 2011.

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.

- NADON, Yves. 2007. *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière éducation, 182 p.
- PAILLÉ, Pierre. 1991. « Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration ». Dans *Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences*. Sherbrooke, mai 1991, pp. 63-80.
- POTHIER, Béatrice et Philippe POTHIER. 2004. *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*. Paris : RETZ. 256 p.
- RACICOT, José. 2008. *J'apprends à penser, je réussis mieux*. Montréal : CHU Sainte-Justine. 138 p.
- RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Puf. 646 p.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 1998. « L'entrevue semi-dirigée ». Dans *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la direction de GAUTHIER, Benoît, pp. 263-285. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *La recherche en éducation: étapes et approches*, sous la direction de KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC, p.123-150. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- TARDIF, Jacques. 1997. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques. 474 p.
- SCOTT, Cheryl M. 2000. « Principles and methods of spelling instruction: applications for poor spellers ». *Topics in language disorders*, volume 20, numéro 3, pp. 66-82.
- SIPE, Randall B. 1994. « Strategies for poor spellers ». *Here's how: National association of elementary school principals*, volume 12, numéro 4, pp. 2-5.

- VALLERAND, Robert J. et Léandre BOUFFARD. 1985. « Concepts et theories en attribution ». *Revue québécoise de psychologie*, volume 6, numéro 2, pp. 45-65.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. 257 p.
- WALLACE, Randall R. 2006. « Characteristics of effective spelling instruction ». *Reading horizon*, volume 46, numéro 4, pp. 267-278.
- WEINER, Bernard. 1979. « A theory of motivation for some classroom experiences ». *Journal of educational psychology*, volume 71, numéro 1, pp. 3-25.
- WEINER, Bernard, Dan RUSSELL et David LERMAN. 1979. « The cognition-emotion process un achievement-related contexts ». *Journal of personality and social psychology*, volume 37, numéro 7, pp. 1211-1220.

