

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**PRATIQUES RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE
LEXICALE AU PREMIER CYCLE 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

MARTINE MANSOUR

Septembre 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 :

Jean-François Boutin, président du jury, UQAR, campus de Lévis

Jean-Yves Lévesque, directeur de recherche, UQAR, campus de Rimouski

Chantale Ouellet, examinateur externe, UQAM

Dépôt initial le 2 avril 2012

Dépôt final le 4 septembre 2012

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à mon directeur, Jean-Yves Lévesque, qui m'a fait confiance dès le début de ce projet. Il s'est montré disponible et à l'écoute tout au long de cette recherche. L'inspiration, l'aide et le temps qu'il a bien voulu me consacrer ont permis d'enrichir mes réflexions et ainsi, de réaliser ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier Natalie Lavoie qui a partagé avec moi son expertise en début de projet et lors de la conception de l'outil de collecte de données, soit le questionnaire.

Je souhaite tout particulièrement remercier Mathieu qui m'a encouragée tout au long de ce projet et qui a su jongler avec les contraintes familiales pour me permettre de mener mon projet à terme. Son appui et son intérêt pour mon projet m'ont permis de poursuivre, et ce, même dans les moments plus difficiles. Il a su me rassurer grâce à ses conseils, surtout lors de l'analyse des données où son expertise en recherche quantitative s'est avérée un atout de premier ordre. Mes enfants, Victor-Olivier et Emmanuelle, ont été pour moi une source d'inspiration et de bonheur constant.

Je remercie également mes parents, Clara et Gilles, qui ont cru en moi et ressentent de la fierté à ma réussite. Ils ont su me transmettre des valeurs telles que la persévérance et l'effort qui m'ont permis d'atteindre les buts que je m'étais fixés. J'apprécie beaucoup leur soutien et leurs encouragements.

Finalement, je tiens à remercier tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce projet de recherche.

RÉSUMÉ

Le français écrit constitue une source de préoccupation dans le milieu scolaire québécois. L'orthographe lexicale est une composante importante de la production écrite. L'enseignement de l'orthographe lexicale représente un aspect à ce jour peu documenté, surtout au Québec. Le premier objectif de cette recherche était de connaître les pratiques enseignantes en matière d'orthographe lexicale au premier cycle du primaire et à les comparer en fonction du sexe des enseignants et du niveau d'enseignement. Plus précisément, elle visait à recueillir des données sur le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, les conditions de réalisation de l'enseignement (*i.e.*, durée, méthodes et stratégies des enseignants), la provenance des mots de vocabulaire et la collaboration école-famille. Le second objectif visait à mesurer l'influence du sexe, du niveau, du nombre d'élèves en difficulté, de la durée de l'enseignement, du nombre de mots soumis aux élèves par semaine et de la région sur les pratiques enseignantes.

Des enseignants du premier cycle du primaire provenant de 9 régions du Québec ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire à questions fermées. Parmi les 1221 questionnaires envoyés, 490 (40%) ont été remplis et retournés. Les enseignants étaient invités à indiquer à quelle fréquence ils utilisent diverses pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale grâce à une échelle de Likert à quatre réponses possibles.

Les résultats montrent que même si les enseignants ont, en moyenne, des pratiques qui tendent vers l'approche intégrée, certaines pratiques qui s'en éloignent perdurent. Par exemple, pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des mots de vocabulaire, les enseignants offrent aux élèves de nombreuses occasions de lire, ce qui représente une pratique intégrée. D'un autre côté, les enseignants donnent aux élèves des mots de vocabulaire à apprendre à la maison sans les avoir travaillés avec eux en classe, ce qui veut dire que l'étude des mots se fait exclusivement à la maison. Cette recherche démontre la nécessité d'approfondir les connaissances des enseignants sur le développement des compétences orthographiques chez les élèves afin que l'enseignement offert aide ces derniers à surmonter leurs difficultés en matière d'orthographe lexicale et permette d'améliorer la qualité de la langue écrite des élèves québécois.

Mots clés : écriture, orthographe lexicale, pratiques enseignantes, primaire, première année, deuxième année, vocabulaire, approche intégrée,

ABSTRACT

Written language is a major concern in Québec schools. Spelling is an important component of the written production. However, instructional practices in spelling is an aspect so far poorly documented in spelling research, especially in Quebec. The first goal of this research was to examine grade 1 and 2 teachers' instructional practices in spelling and compare them based on gender and grade level. Specifically, it aimed to collect data on the number of students with spelling difficulties, teaching duration, strategies used by teachers, source and selection of vocabulary words. Collaboration between school and family was also verified. The second goal of this research was to assess the influence of various teaching conditions (gender, grade level, number of students with spelling difficulties, teaching duration, methods used by teachers, source and selection of vocabulary words) on the teachers' instructional practices in spelling.

Grade 1 and 2 teachers across 9 regions of Quebec were surveyed using a closed-question survey. From the 1221 questionnaires mailed, 490 (40%) were completed and returned by the teachers. Respondents reported their instructional practices in spelling by indicating how often they use various practices related to vocabulary based on a Likert scale with four possible answers.

A large number of teachers give students vocabulary words to learn at home without necessarily teaching them in class. A large proportion of teachers said that the study of vocabulary occurs exclusively at home.

The results showed that while teachers have, on average, instructional practices in spelling that tend to be integrated, some non-integrated instructional practices remain. For example, to help students improve their spelling knowledge, teachers give them several opportunities to read which is an integrated instructional practice. On the other hand, teachers give students vocabulary words to learn at home without necessarily teaching them in class which means that study occurs exclusively at home. This study demonstrates the need for expanding teachers' understanding about students' spelling skills development, so that instructional practices help students' to overcome their spelling difficulties and improve the quality of the written language for Quebec students.

Keywords : writing, spelling, teaching, instructional practices, elementary, grade 1, grade 2, vocabulary, integrated approach,

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT	XI
LISTE DES TABLEAUX.....	XV
LISTE DES FIGURES.....	XVII
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 2 PROBLÉMATIQUE.....	5
2.1 RENDEMENT EN ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS.....	6
2.2 DIFFICULTÉS D'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE	7
2.3 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	9
2.4 LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE	11
2.5 PROBLÈME ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	15
CHAPITRE 3 CADRE THÉORIQUE	19
3.1 ACTE D'ÉCRIRE	19
3.2 ORTHOGRAPHE LEXICALE	24
3.3 L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	25
3.4 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	27
3.4.1 L'APPROCHE TRADITIONNELLE.....	28
3.4.2 L'APPROCHE INTÉGRÉE.....	29
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE	35
4.1 CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE.....	35
4.2 ÉCHANTILLON	36
4.3 INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	37
4.4 ANALYSE DES DONNÉES.....	42

CHAPITRE 5 RÉSULTATS	45
5.1 STRUCTURE FACTORIELLE DU QUESTIONNAIRE ET ANALYSE DES ITEMS ..	45
5.2 PRATIQUES ENSEIGNANTES EN MATIÈRE D'ORTHOGRAPHE LEXICALE	46
5.3 EFFETS DE PLUSIEURS VARIABLES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES....	49
CHAPITRE 6 DISCUSSION.....	51
6.1 PRATIQUES ENSEIGNANTES EN MATIÈRE D'ORTHOGRAPHE LEXICALE	51
6.1.1 PRATIQUES ENSEIGNANTES LES PLUS INTÉGRÉES	52
6.1.2 PRATIQUES ENSEIGNANTES LES MOINS INTÉGRÉES	54
6.2 ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EN ORTHOGRAPHE LEXICALE ET DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE.....	56
6.3 INFLUENCE DU NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET DU SEXE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	58
6.4 SÉLECTION ET PROVENANCE DES MOTS DE VOCABULAIRE.....	59
6.5 DURÉE HEBDOMADAIRE DE L'ENSEIGNEMENT	60
6.6 EFFETS DE PLUSIEURS VARIABLES SUR LE NIVEAU D'INTÉGRATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	61
6.7 FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	62
CHAPITRE 7 CONCLUSION	65
ANNEXE	69
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	73

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Nomenclature d'étapes de l'apprentissage de l'orthographe lexicale	26
Tableau 2 : Comparaison des approches traditionnelle et intégrée	33
Tableau 3 : Description de l'échantillon.....	37
Tableau 4 : Moyennes et écarts-type du niveau d'intégration des pratiques relatives à l'orthographe lexicale d'enseignants de première et deuxième année du primaire (n=490), basés sur une échelle de Likert à quatre choix de réponse (1 à 4).....	48
Tableau 5 : Corrélations de Spearman entre le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, le nombre de mots soumis aux élèves par semaine et la durée hebdomadaire de l'enseignement (en heure).	49
Tableau 6 : Régression multiple réalisée avec le niveau d'intégration des enseignants comme variable dépendante et la région de provenance des répondants, le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, le nombre de mots soumis aux élèves par semaine et la durée de l'enseignement (en heure) comme variables indépendantes	50

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Modèle des composantes de la production écrite.....	20
Figure 2 : Approches relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale.....	32

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis plusieurs années, le français écrit est une source de préoccupation dans le milieu scolaire québécois. La compétence à écrire se situe au cœur de la réussite scolaire (Lefrançois *et al.*, 2005; Strickland, Ganske et Monroe, 2009). Plus de la moitié des décrocheurs sont des élèves qui ont vécu des difficultés en français écrit et 25% des élèves de 12 ans n'ont pas les compétences attendues en français écrit pour accéder au secondaire (Van Grunderbeeck *et al.*, 2003). Entre 2000 et 2005, on observe une diminution du rendement des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture en français au troisième cycle du primaire. Deux fois plus d'élèves éprouvent des difficultés en orthographe, soit 16% en 2005 comparativement à 8% en 2000 (MELS, 2006). Pour ce qui est de l'épreuve unique de français de cinquième secondaire, les résultats de 2002 à 2006 montrent que les élèves produisent des textes plus longs, mieux organisés et plus cohérents. Toutefois, ils éprouvent de grandes difficultés dans l'utilisation appropriée de l'orthographe (MELS, 2008a).

Le vocabulaire, une composante de la production écrite, comprend deux aspects, l'un sémantique et l'autre orthographique (Pothier et Pothier, 2004). L'aspect sémantique réfère au sens que revêt un mot selon le contexte, alors que l'aspect orthographique réfère uniquement à la manière dont un mot s'écrit (*i.e.*, sa graphie). À son tour, l'aspect orthographique comporte deux dimensions. Premièrement, l'orthographe lexicale peut être définie comme un système de transcription de la langue française en référence à des normes écrites établies. Deuxièmement, l'orthographe grammaticale réfère à la manière d'écrire les mots en fonction des variations en genre et en nombre, de la conjugaison des verbes et des phénomènes d'accord (Morin, 2002). La présente recherche s'intéresse à l'orthographe lexicale.

L'écriture demande la mise en place d'opérations complexes et représente un défi important à relever pour le jeune scripteur. En effet, l'élève en début de scolarisation doit non seulement gérer les particularités linguistiques de la langue écrite mais il doit également déployer un grand nombre d'habiletés cognitives et métacognitives (Morin, 2002 ; Graham *et al.*, 2008). Plusieurs chercheurs (Gentry, 2000 ; Graham, 2000 ; Graham, Harris et Fink-Chorzempa, 2002 ; Richards, Berninger et Fayol, 2009 ; Abbott, Berninger et Fayol, 2010 ; Bourdin, Cogis et Foulon, 2010) ont démontré que le processus orthographique est coûteux en termes de ressources attentionnelles, tant qu'il n'est pas automatisé. Il s'avère donc essentiel que l'élève ait accès de façon spontanée aux informations orthographiques mémorisées afin de faciliter le processus d'écriture.

L'enseignement en matière d'orthographe lexicale doit permettre aux élèves d'emmagasiner, d'organiser et de réutiliser les connaissances acquises dans des situations d'écriture réelles et significatives. Par conséquent, le programme de formation de l'école québécoise prend en compte l'orthographe lexicale dans les critères d'évaluation de la compétence *écrire des textes variés* (MEQ, 2001). Au premier cycle, les élèves doivent être en mesure de bien orthographier la majorité des mots appris en classe, soit environ 500 mots. Au cours de leur cheminement scolaire, les élèves doivent être invités à écrire spontanément, par automatisme, un répertoire de mots de plus en plus grand (MELS, 2008b). À cet égard, donner une liste de mots de vocabulaire aux élèves à apprendre à la maison semble être une pratique répandue chez les enseignants¹ (Johnston, 2001). Une recherche menée par Fresch (2007) révèle que 85% des enseignants utilisent cette pratique pédagogique. Il a été mis en évidence que les enseignants accordent peu de temps à l'enseignement de l'orthographe lexicale en classe (Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003). Or, il semble qu'un nombre important d'élèves (27%) éprouvent des difficultés lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Graham *et al.*, 2008). En tenant compte de l'importance de l'apprentissage de l'écriture en début de scolarité et des répercussions

¹ Dans ce document, le masculin sera utilisé pour désigner les enseignantes et les enseignants, et ce, sans discrimination, uniquement dans le but d'alléger le texte.

possibles de difficultés en orthographe lexicale sur le développement de la compétence à écrire, il s'avère pertinent de s'intéresser aux pratiques des enseignants du premier cycle du primaire en matière d'orthographe.

La littérature dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe lexicale montre des recherches réalisées presque exclusivement auprès d'enseignants travaillant avec des élèves anglophones des États-Unis et du Canada. Peu d'études ont été menées au premier cycle du primaire, période cruciale d'entrée dans l'écrit. Aucune étude réalisée auprès d'enseignants œuvrant auprès d'élèves francophones du premier cycle n'a été réalisée au Québec.

Le second chapitre fait état de la problématique relative à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Les objectifs visés par cette recherche sont également précisés. Le troisième chapitre, le cadre théorique, apporte des précisions relativement aux principaux concepts liés à l'orthographe lexicale. Ensuite, deux approches de l'enseignement de l'orthographe lexicale sont présentées, soit traditionnelle et intégrée. Le quatrième chapitre traite de la méthodologie choisie, de la constitution de l'échantillon ainsi que de l'instrument de collecte de données. Finalement, l'ensemble des analyses choisies pour traiter les données sont expliquées. Le cinquième chapitre présente les résultats en conformité avec les objectifs de la recherche. Le sixième chapitre fait l'objet d'une discussion des résultats. Les forces et les limites de la recherche sont également mentionnées. Le septième chapitre conclut ce mémoire en proposant une synthèse des nouvelles connaissances produites en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale. Finalement, des orientations en termes d'enseignement et de recherches futures sont proposées.

CHAPITRE 2

PROBLÉMATIQUE

L'écriture fait partie intégrante de la vie courante. C'est précisément parce qu'elle constitue un outil quotidien qu'il faudrait que cette technique soit opératoire et rapidement et aisément maniable (Catach, 2010). Elle est utile non seulement pour organiser et communiquer une pensée mais également dans des activités quotidiennes telles que dresser une liste d'épicerie. Dans le cadre de la vie professionnelle ou scolaire, l'écriture est utilisée à diverses fins, entre autres, pour rédiger un texte ou un rapport, pour élaborer un schéma ou un plan. L'écriture est présente dans la majorité des sphères de notre vie (Timothy Shanahan et Lonigan, 2010). Il a également été mis en évidence que la compétence à écrire se situe au cœur de la réussite scolaire, et ce, dans tous les ordres d'enseignement (Lefrançois *et al.*, 2005; Strickland, Ganske et Monroe, 2009).

Le niveau de vocabulaire des élèves est souvent pauvre et les textes sont truffés d'erreurs, ce qui rend leur compréhension difficile par l'enseignant (Graham *et al.*, 2008). On remarque aussi que les élèves ont de la difficulté à se concentrer sur leurs idées parce qu'ils dépensent beaucoup d'énergie à chercher l'orthographe correcte des mots pendant le processus d'écriture. D'ailleurs, plusieurs chercheurs (Gentry, 2000 ; Graham, 2000 ; Graham, Harris et Fink-Chorzempa, 2002; Richards, Berninger et Fayol, 2009 et Abbott, Berninger et Fayol, 2010 ; Bourdin, Cogis et Foulin, 2010) ont fait ressortir la nécessité d'automatiser l'accès aux informations orthographiques mémorisées afin que soient libérées les ressources attentionnelles pour que ces dernières soient utilisées aux autres tâches cognitives impliquées dans la production d'un texte. Ainsi, si un mot est connu et mémorisé par l'élève, il le produira globalement et rapidement, ce qui lui permettra de se concentrer sur les autres aspects de l'écriture de son texte.

Depuis plusieurs années, le français est une source de préoccupation dans le milieu scolaire québécois, tant au niveau de la lecture que de l'écriture. D'ailleurs, depuis 1986, le ministère de l'Éducation du Québec soumet les élèves du troisième cycle du primaire à une épreuve obligatoire d'écriture afin d'améliorer la qualité du français écrit dans les écoles du Québec (MELS, 2006).

2.1 RENDEMENT EN ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS

Il a été démontré par Van Grunderbeeck *et al.* (2003) que 52% des élèves décrocheurs au Québec ont éprouvé des difficultés et vécu des échecs en français pendant leur cheminement scolaire. Ils ont également mis en évidence que 25% des élèves de 12 ans à l'échelle de la province n'ont pas encore atteint le niveau de compétence attendu en français pour accéder au secondaire. La commission Larose, dans son rapport paru deux ans auparavant, faisait également état de la situation précaire dans laquelle se trouve le français au Québec.

La qualité de la langue écrite ne représente pas une préoccupation propre au Québec. Lefrançois *et al.* (2005) affirment qu'on retrouve cette inquiétude ailleurs dans la francophonie. Ces auteurs spécifient que les travaux réalisés par le groupe de recherche DIEPE en 1995 ont fait ressortir que les élèves québécois, comparativement à leurs pairs français, belges et néobrunswickois sont les meilleurs en ce qui a trait à la compétence à structurer un texte. Par contre, ils sont surclassés par les Européens en ce qui concerne les aspects linguistiques liés à la compétence à écrire.

En juin 2005, une Table de pilotage du renouveau pédagogique au Québec établissait un comité de travail dans le but d'évaluer l'impact de la réforme scolaire des années 2000 sur la réussite des élèves au primaire. Plusieurs constats ont émergé des données recueillies. Une baisse des résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture en français au

troisième cycle du primaire a été observée entre 2000 et 2005², et ce, tant chez les filles que chez les garçons. Les baisses les plus fortes concernent l'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que la syntaxe et la ponctuation. Les résultats à l'épreuve de 2005 démontrent que deux fois plus d'élèves éprouvent des difficultés en orthographe (16% en 2005 comparativement à 8% en 2000). Le taux global de réussite à cette épreuve a davantage fluctué chez les garçons. Une baisse générale de 11% a été observée entre 2005 et 2000. Les diminutions les plus évidentes se situent au niveau des critères suivants : syntaxe et ponctuation (13% entre 2005 et 2000), orthographe lexicale et grammaticale (11% entre 2005 et 2000) et organisation du texte (8% entre 2005 et 2000). En ce qui concerne les élèves de cinquième secondaire qui ont été soumis à l'épreuve unique de français, les données indiquent une légère baisse des taux de réussite entre 2001 et 2005. Les points faibles de l'épreuve d'écriture en cinquième secondaire sont la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale. Les résultats mettent en évidence les lacunes des élèves en ce qui a trait à l'orthographe lexicale (MELS, 2006). Une récente étude portant sur les résultats obtenus par les élèves à l'épreuve uniforme d'écriture de cinquième secondaire de 2002 à 2006, démontre que les élèves produisent des textes de plus en plus longs. Leurs textes semblent également généralement bien organisés et relativement cohérents. Par contre, ces mêmes élèves éprouvent de grandes difficultés lors de l'utilisation du lexique, de la grammaire et de l'orthographe (MELS, 2008a).

2.2 DIFFICULTÉS D'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Pothier et Pothier (2004) font état de la problématique liée à l'orthographe lexicale en se basant sur des observations faites en classe et sur des rencontres avec des parents. Leur constat est que les élèves sont souvent dégoûtés, rebutés et découragés par l'orthographe lexicale. Un grand nombre de parents sont inquiétés et dépassés par les difficultés vécues

² Les données 2006-2010 ne sont pas encore disponibles sur le site du MELS.

par leur enfant. Beaucoup d'enseignants sont découragés et se sentent démunis face à un enseignement qu'ils ne considèrent pas toujours efficace.

Scott (2000) a mis en évidence que les élèves perçoivent l'orthographe lexicale comme étant arbitraire, difficile, voire impossible à apprendre et hors de leur contrôle. Ils n'ont pas l'impression d'avoir de pouvoir sur les apprentissages qu'ils réalisent dans ce domaine. Il a également été démontré que l'approche par le biais des listes de mots peut renforcer auprès des élèves la croyance que l'apprentissage du lexique est arbitraire (Graham, Harris et Loynachan, 1996; Hughes et Searle, 1997 ; Berninger *et al.*, 1998).

Selon Grimaldi (2008), la faiblesse des élèves en ce qui a trait aux mots compris et enregistrés représente une des principales causes d'échec scolaire au primaire. Ceci s'explique par le fait que le manque de connaissances en orthographe lexicale de l'élève a de graves répercussions sur la production langagière écrite (Grimaldi, 2008). Certaines recherches appuient cette affirmation, c'est-à-dire qu'elles démontrent que l'acquisition de l'orthographe lexicale se situe au cœur des processus de lecture et d'écriture (Adams, 1990; Perfetti, 1992).

Pour plusieurs élèves, les difficultés en orthographe lexicale persistent tout au long de leur cheminement scolaire (*i.e.*, primaire, secondaire et autres) et deviennent un problème à long terme dans leur vie adulte (Blalock et Johnson, 1987 ; Juel, 1988; Bruck, 1993). Austermuehle, Kautz et Sprengel (2007) ont démontré que l'apprentissage de l'orthographe lexicale est une étape importante pour faciliter l'évolution de l'élève dans son cheminement scolaire. Les élèves qui ont des difficultés en français et plus spécifiquement en écriture ont non seulement une faible confiance quant à leurs compétences dans cette discipline mais également dans les autres matières scolaires (Lefrançois *et al.*, 2005).

Il a été démontré que 15 à 20% des élèves refuseraient d'écrire par crainte de faire des erreurs liées au lexique (Chandler, 2000). Gentry (2007) affirme que plusieurs élèves de la quatrième à la huitième année n'écrivent pas de façon fluente parce qu'ils n'ont pas accès automatiquement au vocabulaire de base nécessaire à la tâche d'écriture et aux

modèles d'orthographe lexicale. Une recherche effectuée par Berninger, Mizokawa et Bragg (1991) a permis de démontrer que les élèves qui ont des difficultés avec l'orthographe lexicale s'imaginent qu'ils ne sont pas de bons scripteurs. Ils évitent donc d'écrire, ce qui semble entraîner un arrêt du développement du processus d'écriture.

Mis à part les frustrations que peuvent occasionner des difficultés en orthographe lexicale chez les élèves, celles-ci ont également des répercussions sur le développement global des jeunes en tant que scripteurs débutants (Scott, 2000). L'orthographe lexicale des mots doit être bien maîtrisée pour faciliter le processus d'écriture. Des recherches ont démontré que lorsque l'élève cherche comment orthographier un mot, il n'est pas en mesure de garder en mémoire toutes ses idées, ce qui vient perturber l'activité d'écriture (Graham et Weintraub, 1996 ; Berninger *et al.*, 1998 ; Bourdin, Cogis et Foulin, 2010).

Atwell (2002) ainsi que Graham *et al.* (2008) affirment qu'un texte comprenant plusieurs fautes d'orthographe est non seulement difficile à lire mais peut également amener le lecteur à dévaluer la qualité du message transmis par le scripteur. Il peut lui sembler que le scripteur est incapable de produire un message clair et concis. Une autre étude menée par Atwell (1998) a fait ressortir qu'il ne faut que cinq à six erreurs liées au lexique dans un texte de trois cent mots pour que le lecteur considère qu'il est incapable de le lire.

2.3 LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Les enseignants ont la tâche de limiter les difficultés d'acquisition de l'orthographe lexicale et par le fait même les répercussions qui y sont rattachées, et ce, grâce à l'enseignement qu'ils offrent aux élèves. Cet enseignement est basé sur les orientations du programme de formation de l'école québécoise. L'orthographe lexicale y occupe d'ailleurs une place importante et tout particulièrement dans le processus d'écriture.

Le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) spécifie que lorsque l'élève se retrouve en situation d'écriture, il mobilise son bagage de connaissances personnelles ainsi que les stratégies nécessaires pour mener à bien la tâche d'écriture (*i.e.*, son savoir-faire et les ressources de la langue). L'orthographe lexicale est incluse dans les critères d'évaluation de la compétence « écrire des textes variés ». Le lexique acquis par l'élève fait partie des éléments pouvant l'aider à produire un texte de qualité. Comme les compétences en français sont interdépendantes les unes des autres, il est essentiel que le texte produit puisse être lu aisément. Les liens entre la lecture et l'écriture suscitent de nombreux transferts qui rendent compte de l'influence de l'une sur l'autre. Les écrits des élèves doivent donc contenir des phrases de formes et de types diversifiés, un vocabulaire varié, précis et évocateur, et ce, en regard des apprentissages réalisés pendant le cycle. Au premier cycle, les élèves doivent être en mesure de bien orthographier la majorité des mots appris en classe, ce qui représente environ 500 mots.

Le programme de formation de l'école québécoise suggère l'exploration et l'utilisation du vocabulaire en contexte. Pour ce faire, les élèves doivent explorer des mots variés provenant de différentes sources (*i.e.*, thèmes abordés en français ou dans d'autres matières, outils de référence, livres, etc.). Ils doivent également être amenés à faire la découverte des familles de mots, de leur formation (base, préfixe, suffixe) ainsi que des principes alphabétiques et ceux de la combinatoire (règles d'assemblage des relations lettres-sons). Ils doivent avoir atteint cet objectif non seulement grâce à l'exploration du fonctionnement du système orthographique mais également grâce au développement en classe de stratégies de mémorisation et de rappel.

Les activités d'enseignement devraient stimuler leur intérêt et leur curiosité envers les mots. Grâce à des pratiques d'écriture régulières et signifiantes, les élèves doivent être capables d'accroître leurs connaissances et de développer leur autonomie en matière d'orthographe. Au cours de leur cheminement scolaire, les élèves doivent être incités à écrire de façon spontanée un nombre sans cesse croissant de mots. De plus, ils doivent être aptes à utiliser des stratégies efficaces de révision et de correction de leurs textes, ce qui

favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale (MELS, 2008b). La présente recherche s'insère donc dans la visée de la dernière réforme du système de l'éducation et dans la préoccupation actuelle d'amélioration du français au niveau primaire ainsi que dans le cadre du plan d'action du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport visant l'amélioration du français écrit au primaire.

2.4 LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

L'orthographe lexicale constitue une préoccupation grandissante au sein de la communauté scientifique étant donné son importance dans le processus d'écriture ainsi que dans le programme de formation de l'école québécoise. De plus, il ressort qu'il existe des différences importantes entre les élèves quant à leur niveau de compétence en orthographe lexicale. En effet, Fayol (2008) affirme que les élèves «bons en orthographe» réalisent la plus grande partie de l'apprentissage sans avoir besoin de recevoir un enseignement spécifique alors que les élèves «faibles en orthographe» ont besoin d'un tel enseignement, mais celui qui leur est fourni semble insuffisant. Certains auteurs se sont intéressés aux pratiques enseignantes relativement à l'enseignement de l'orthographe lexicale.

Dans le cadre du 9^{ième} colloque de l'AIRDF, Dreyfus (2004) a décrit des pratiques d'enseignants œuvrant auprès d'élèves du 3^{ième} cycle du primaire en matière de lexique. Il est important de préciser que dans cet article, le terme lexique est employé par les auteurs de façon générique, c'est-à-dire qu'il englobe aussi la notion de vocabulaire. Cette étude réalisée à Montpellier, en France, s'est déroulée à partir d'entretiens, d'observations en classe et d'une enquête par questionnaire. Premièrement, des entretiens se sont déroulés en groupe de trois ou quatre enseignants pour un total de 10 participants. Les rencontres ont été planifiées à partir de relevés d'activités lexicales fournis par ces mêmes enseignants. Deuxièmement, des observations ont eu lieu dans quatre classes de 3^{ième} cycle du primaire. Finalement, les données obtenues par le biais d'un questionnaire sont davantage extensives, car 150 enseignants ont participé à cette enquête. Cette étude démontre que le lexique

occupe une place paradoxale dans les écoles. En effet, les pratiques déclarées par les enseignants reflètent peu de temps accordé à l'enseignement du lexique alors que les enseignants dénoncent le manque de vocabulaire des élèves. Il ressort de cette recherche que 33% des répondants estiment que le lexique (*i.e.*, vocabulaire) est une composante importante dans la maîtrise de la langue.

Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) ont étudié, par le biais d'observations en classe, des pratiques d'enseignants œuvrant dans des écoles anglophones de trois districts de Vancouver. Les observations ont été réalisées dans 23 classes de «*language arts*» de la 6^{ième} à la 7^{ième} année. Les groupes sélectionnés comprenaient plusieurs ethnies différentes. Les résultats indiquent que peu de temps est accordé à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Ils révèlent en effet que seulement 6% du temps d'enseignement est réservé à l'apprentissage du lexique. De plus, 1,4% du temps est utilisé à l'acquisition de connaissances liées à l'orthographe lexicale dans l'enseignement des autres matières que l'anglais. Les auteurs notent également que des recherches passées ont suggéré que les enseignants semblent employer en moyenne 3% à 20% du temps en classe à l'enseignement de l'orthographe lexicale (Blachowick, 1987 ; Blanton et Moorman, 1990; Watts, 1995).

Graham *et al.* (2008) ont effectué une recherche auprès de 248 enseignants de la première à la troisième année du primaire sélectionnés au hasard aux États-Unis. Les participants ont répondu à un questionnaire concernant leurs pratiques liées à l'orthographe lexicale et les adaptations qu'ils effectuent pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. En moyenne, les enseignants interrogés ont déclaré consacrer 90 minutes par semaine à l'enseignement des mots de vocabulaire. Il est conseillé dans la littérature scientifique d'utiliser 60 à 75 minutes par semaine afin d'enseigner l'orthographe lexicale aux élèves (Loomer, Fitzsimmons et Strege, 1990 ; cité par Graham *et al.*, 2008). Il est aussi important de noter que dans le cadre de leur enquête, 45% des enseignants ont indiqué réserver moins de temps à l'enseignement de l'orthographe lexicale que les recommandations nommées ci-haut. Graham *et al.* (2008) ont également observé une grande variabilité dans les réponses des répondants (*i.e.*, un enseignant consacre 2 minutes

par semaine alors que dix autres consacrent entre 10 et 20 minutes). La majorité des enseignants interrogés, soit 70% d'entre eux, affirment utiliser différentes méthodes d'enseignement de l'orthographe lexicale. Ces méthodes touchent plusieurs aspects de l'apprentissage du lexique, c'est-à-dire l'apprentissage de listes de mots, la conscience phonologique et phonique, les règles d'épellation et les stratégies d'épellation de mots inconnus. Malgré le fait que les enseignants affirment utiliser un vaste éventail de stratégies d'enseignement en matière d'orthographe lexicale, ils ont indiqué que 27% de leurs élèves éprouvent des difficultés dans l'apprentissage du lexique. Un certain nombre d'enseignants (42%) ne différencient pas leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves en difficulté. Pour expliquer ce phénomène, ils affirment que les méthodes de différenciation manquent d'efficacité et de pertinence. Ils indiquent également qu'ils manquent de connaissances reliées à l'enseignement du lexique. Ils affirment cependant utiliser le renforcement chez les élèves qui maîtrisent l'orthographe lexicale des mots.

Dans une étude de Johnston (2001), grâce à des entrevues composées de questions ouvertes, 42 enseignants de la 2^{ième} à la 5^{ième} année provenant de 12 écoles ont décrit leurs pratiques. Les écoles servent une population provenant de milieux socioéconomiques faibles à moyens des États-Unis. Plusieurs enseignants (52%) ont fait remarquer qu'ils n'ont reçu aucune directive quant à la façon d'enseigner l'orthographe lexicale. La presque totalité des enseignants (93%) utilisent des méthodes traditionnelles d'enseignement de l'orthographe lexicale, telles que la copie de mots et la dictée sur des listes de mots à apprendre chaque semaine. La plupart des enseignants (73%) croient que l'enseignement de l'orthographe lexicale n'est pas correctement considéré dans le programme de niveau primaire. Ils ont également affirmé, en majorité (74%), que les élèves d'aujourd'hui font davantage d'erreurs liées à l'orthographe lexicale que par le passé.

Pressley, Rankin et Yokoi (1996) ont effectué une recherche ayant comme principal objectif de solliciter des informations sur les méthodes d'enseignement concernant la littératie. Cette étude a été réalisée auprès de 83 enseignants de la maternelle à la deuxième année provenant des principales régions géographiques des États-Unis. Ces enseignants,

considérés par leurs superviseurs comme efficaces dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ont répondu à deux questionnaires sur leurs pratiques. Dans cette enquête, étaient incluses quelques questions sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Les résultats ont démontré qu'une attention plus importante est accordée à l'orthographe lexicale avec les élèves de première et deuxième année comparativement au préscolaire. L'enseignement explicite du lexique augmente en corrélation avec le niveau des élèves (*i.e.*, les enseignants affirment réaliser davantage d'exercices de « *drill* » et de dictées en 1^{ère} année ainsi qu'en 2^{ième} année). Les enseignants participants ont affirmé sélectionner des mots de listes de vocabulaire provenant de différentes sources telles que des séries publiées (38% des enseignants), diverses histoires (33%), des productions d'élèves (30%), des mots fréquemment utilisés (27%) et du programme d'étude (17%). Seulement 14% des enseignants permettent à leurs élèves de sélectionner leurs propres mots de vocabulaire.

Certaines recherches ont démontré qu'un grand nombre d'enseignants se questionnent et se sentent démunis face à l'enseignement de l'orthographe lexicale (Moats, 1995 ; Morris *et al.*, 1995 et Gill et Scharer, 1996). Templeton et Morris (1999) ont tenté de répondre aux questions les plus fréquentes concernant l'enseignement du lexique des enseignants de tous les niveaux, soit du préscolaire à l'université. Ces auteurs ont découvert que les principales questions que se posent les enseignants se regroupent en différentes catégories : sélection et organisation des listes de mots, détermination d'un niveau de difficulté approprié aux élèves, sélection des activités les plus utiles et efficaces et ajustement de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Selon Pothier et Pothier (2004), la principale problématique concernant l'orthographe lexicale est que les enseignants ne savent pas comment en aborder l'enseignement. Pour répondre à ce besoin, ils ont créé un outil permettant aux enseignants de savoir quels sont les termes les plus faciles à orthographier, donc ceux qui peuvent être appris plus précocement et quels sont les termes les plus ardues à mémoriser. Ce nouvel outil se nomme ÉOLE (Échelle d'acquisition en Orthographe LEXicale) et permet aux enseignants d'offrir aux élèves un enseignement raisonné et hiérarchisé de l'orthographe lexicale.

2.5 PROBLÈME ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'orthographe lexicale constitue une connaissance inhérente à la compétence à écrire. Elle se situe au cœur même des processus de lecture et d'écriture (Adams, 1990; Perfetti, 1992). Les élèves doivent performer dans ce domaine, car il y a peu de tolérance à l'erreur et il n'existe pas d'uniformité des apprentissages à la fin de leur parcours scolaire (*i.e.*, certains élèves écrivent en faisant très peu d'erreurs alors que d'autres en font encore de nombreuses). Dès le début de leur scolarité, les scripteurs doivent maîtriser l'orthographe lexicale des mots afin d'être en mesure de libérer les ressources attentionnelles nécessaires aux tâches cognitives mises en œuvre dans le processus d'écriture (Graham, Harris et Loynachan, 1996; Bourdin, 2002 ; Graham, Harris et Fink-Chorzempa, 2002). Au cours des dernières années, une baisse du rendement des élèves en orthographe lexicale a été observée ayant ainsi des répercussions sur leur productivité en écriture (Jalbert, 2006; MELS, 2006). Les élèves se sentent démoralisés face à l'orthographe lexicale et trouvent cet apprentissage difficile (Scott, 2000 ; Pothier et Pothier, 2004). Étant donné qu'il a été mis en évidence que les difficultés en orthographe lexicale représentent une des principales causes de l'échec scolaire et que ces mêmes difficultés se répercutent à long terme sur le cheminement scolaire, la vie adulte et l'estime de soi, il s'avère essentiel d'effectuer une réflexion concernant l'enseignement du lexique (Blalock et Johnson, 1987 ; Juel, 1988; Bruck, 1993 ; Lefrançois *et al.*, 2005 ; Jalbert, 2006 et Grimaldi, 2008).

Dans un autre ordre d'idées, il semble que les enseignants ne sont peut-être pas suffisamment outillés et familiers avec les différentes méthodes d'enseignement de l'orthographe lexicale. Certaines recherches ont démontré que les enseignants, dans leurs pratiques liées au lexique, ont l'impression d'être démunis (Moats, 1995 ; Morris *et al.*, 1995 et Gill et Scharer, 1996). De plus, Templeton et Morris (1999) ont mis en évidence que des questionnements demeurent chez les enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe lexicale. Le fait que les enseignants ne savent pas comment aborder l'enseignement du lexique en représente la principale problématique (Pothier et Pothier, 2004) et peut entraîner certains manques en ce qui a trait à

l'enseignement de l'orthographe lexicale (Graham *et al.*, 2008). De récentes études ont été réalisées dans le but de connaître les pratiques des enseignants liées à l'orthographe lexicale. Il en ressort que peu de temps en classe est accordé à cet enseignement (Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003 ; Graham *et al.*, 2008).

Malgré le fait que l'orthographe lexicale est sujette à de plus en plus de recherches depuis les trente dernières années, Scott, Jamieson-Noel et Asselin (2003) affirment qu'il reste encore beaucoup de choses à apprendre sur le sujet. La recension des écrits met en évidence des recherches réalisées principalement auprès d'enseignants œuvrant avec des élèves anglophones des États-Unis et du Canada. Peu d'entre elles ont été menées auprès d'enseignants du premier cycle du primaire. Dreyfus (2004), pour sa part, a étudié les pratiques enseignantes en matière de lexique au troisième cycle du primaire en France. Aucune étude réalisée auprès d'enseignants travaillant avec des élèves francophones du premier cycle n'a été recensée dans la province de Québec. Étant donné l'importance de l'apprentissage de l'écriture en début de scolarité et les répercussions possibles de difficultés en orthographe lexicale sur le développement de la compétence à écrire, la présente recherche souhaite mettre en évidence les pratiques déclarées des enseignants du premier cycle du primaire au Québec.

Le premier objectif de cette recherche consiste à connaître les pratiques liées à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire et à comparer ces pratiques en fonction du sexe des enseignants et du niveau d'enseignement. Plus précisément, cette recherche vise à recueillir des données sur le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale dans chaque classe, les conditions de réalisation de l'enseignement, sa durée, les méthodes et les stratégies utilisées par les enseignants pour guider les élèves, la provenance des mots de vocabulaire ainsi que l'existence d'une collaboration école-famille. Le second objectif vise à mesurer l'influence du sexe des enseignants, du niveau d'enseignement, du nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, de la durée hebdomadaire de cet enseignement, du nombre de mots soumis aux élèves par semaine et de la région sur les pratiques enseignantes en matière d'orthographe

lexicale. La problématique soulevée en matière d'enseignement et d'apprentissage de l'orthographe lexicale a orienté cette recherche. Le troisième chapitre, pour sa part, définit les concepts sous-jacents à l'orthographe lexicale et propose une catégorisation des pratiques enseignantes.

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, l'acte d'écrire et l'orthographe lexicale sont définis. Les composantes de la production écrite sont clairement exposées afin de bien cerner le rôle et l'importance de l'orthographe lexicale. Finalement, diverses pratiques d'enseignement sont présentées et catégorisées selon deux approches, soit l'approche traditionnelle et l'approche intégrée.

3.1 ACTE D'ÉCRIRE

L'écriture demande la mise en place d'opérations complexes. En effet, les particularités linguistiques de la langue écrite et le traitement cognitif exigé pour gérer ce système propre à la langue française sont des défis importants à relever pour l'élève en début de scolarisation (Morin, 2002). La production d'un texte est une tâche ardue pour le jeune scripteur puisqu'elle demande la coordination d'un grand nombre d'habiletés cognitives et métacognitives (Graham *et al.*, 2008). En effet, le scripteur débutant qui se familiarise avec le système d'écriture doit faire face à deux modes de gestion cognitive, soit l'activité de production proprement dite et l'activité de compréhension. Ces modes de gestion demandent à l'élève un coût cognitif élevé.

Afin de bien circonscrire la place occupée par l'orthographe lexicale, la figure 1 présente un modèle des composantes de la production écrite inspiré de différents auteurs (Morin, 2002; Dumont, 2006; Nadon, 2007 et MELS, 2008a).

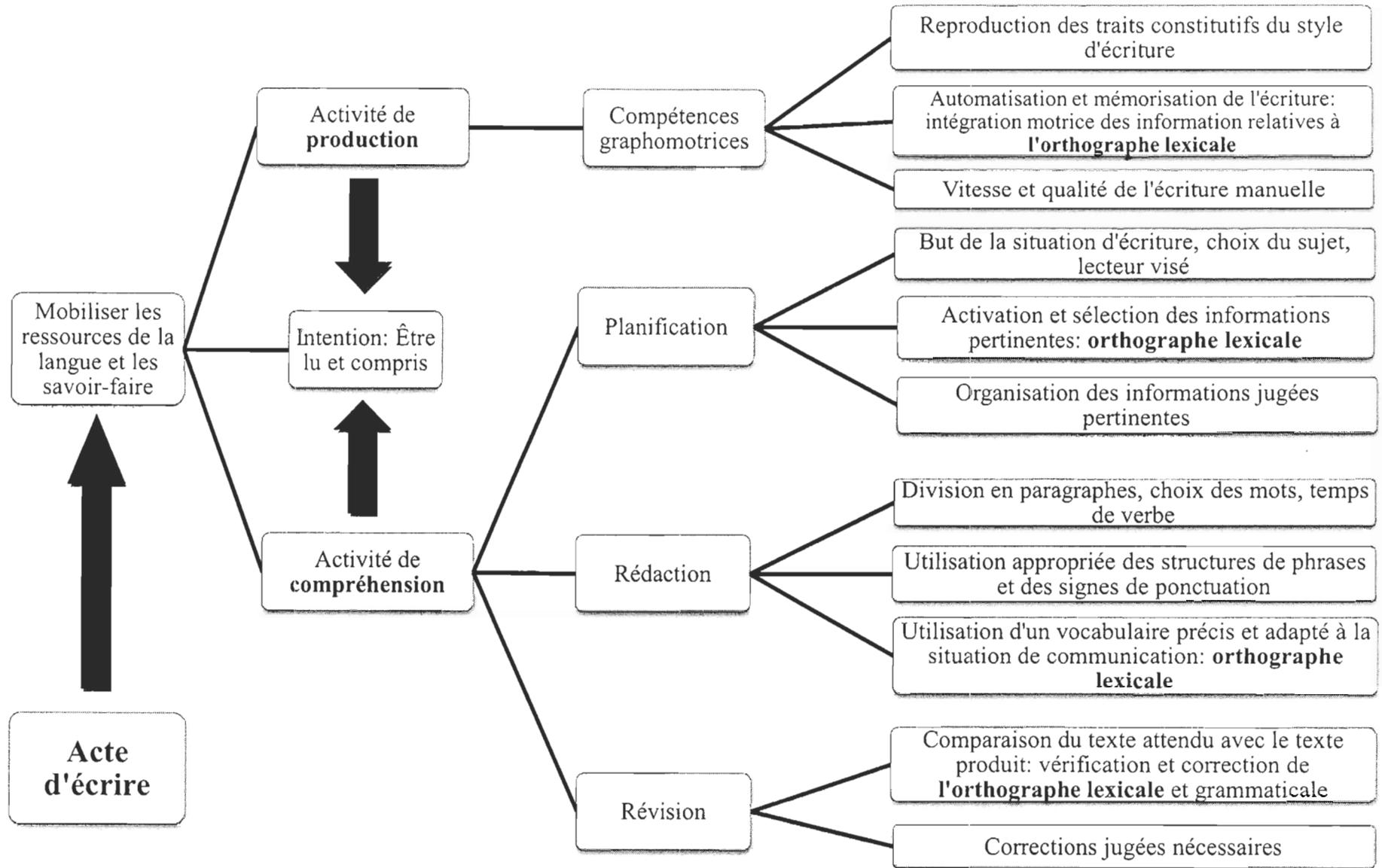


Figure 1: Modèle des composantes de la production écrite

Source : figure élaborée à partir des écrits de Morin, 2002; Dumont, 2006; Nadon, 2007 et MELS, 2008a

En premier lieu, l'activité de production correspond au contrôle du geste graphique effectué par l'élève. En effet, l'écriture suscite la mise en œuvre d'une activité motrice pour réaliser la trace écrite (Paoletti, 1999). Pour effectuer le geste d'écriture de manière efficace, l'élève doit recourir à ses compétences graphomotrices. Il doit tout d'abord tenir adéquatement son crayon pour ensuite reproduire des traits constitutifs du style d'écriture³. Il y a alors automatisation et mémorisation de l'écriture des lettres et des mots dans sa mémoire. Plus particulièrement, il y a intégration des informations relatives à l'orthographe lexicale. La vitesse d'écriture augmente, celle-ci devient plus fluente et il y a amélioration de la qualité de son écriture manuscrite (Dumont, 2006). L'élève pourra ainsi se concentrer davantage sur le second mode de gestion cognitive, soit l'activité de compréhension. En situation d'écriture, l'élève doit produire des éléments linguistiques à partir de ses propres représentations. Il doit encoder et combiner des signes écrits avec l'intention d'être lu et compris (Morin, 2002). Pour sa part, Dumont (2006) définit l'écriture comme « le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer 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 » (p. 13). Il est cependant important de ne pas limiter l'acte d'écrire au geste de tracer des signes graphiques mais d'élargir notre conception de l'écriture à un acte langagier de communication, à un acte de création qui permet à l'élève de transmettre sa pensée de façon durable et tangible (Lentin, 2009).

En second lieu, l'activité de compréhension correspond à la planification, à la rédaction et à la révision (*i.e.*, correction). Ces étapes ne sont pas linéaires et elles s'imbriquent hiérarchiquement les unes dans les autres (MEQ, 2001). L'élève peut donc se relire à divers moments, retourner à une étape précédente et apporter des modifications ou

³ Il est important de noter que l'écriture manuelle n'est pas la seule forme d'écriture. D'ailleurs, l'utilisation des technologies de l'information est de plus en plus populaire et généralisée dans le développement de la compétence à écrire (MELS, 2008a). Toutefois, l'écriture à l'écran ne fait pas l'objet de la présente étude.

rectifier l'orthographe de certains mots si cela s'avère nécessaire. Cette démarche itérative exige la coordination d'un grand nombre d'opérations cognitives qui s'entrecroisent tout au long du processus de rédaction. Lorsque l'élève planifie son projet d'écriture, il doit tout d'abord choisir le sujet et l'intention, anticiper les besoins du lecteur et ensuite, sélectionner les informations pertinentes dans sa mémoire à long terme ou dans les références à sa disposition pour finalement faire un plan sommaire de ses idées. En ayant accès automatiquement à l'orthographe lexicale, l'élève est davantage en mesure de libérer les ressources attentionnelles nécessaires à l'activation et à la sélection des informations pertinentes à son projet d'écriture. Quand l'élève commence la rédaction de son texte, il doit maintenir dans sa mémoire de travail l'anticipation planifiée à l'étape précédente. Pendant la rédaction, l'élève doit assurer l'organisation et la cohérence de sa production écrite. Pour ce faire, il doit diviser son texte en paragraphes et utiliser des marqueurs de relation. Il doit enchaîner adéquatement ses phrases en utilisant des mots et des expressions appropriés. Il doit s'assurer d'utiliser les bons temps de verbe. Les structures de phrase ainsi que les signes de ponctuation doivent être utilisés de manière adéquate. Il doit choisir judicieusement les mots en s'assurant d'avoir un vocabulaire précis et adapté à la situation d'écriture. L'orthographe lexicale, à cette étape, occupe un rôle important, car l'élève se concentre plus facilement sur ses idées et le choix du vocabulaire étant donné qu'il dépense peu d'énergie à chercher l'orthographe correcte des mots. Lors de la révision, l'élève doit comparer le texte attendu avec le texte produit. Les corrections jugées nécessaires au niveau de la structure, de l'orthographe lexicale et de la grammaire doivent alors être effectuées. L'activité de compréhension implique la sollicitation de représentations précises du système linguistique par l'élève (Morin, 2002). Il a été démontré dans une recherche menée par Bourdin et Fayol (1994) que lorsque le scripteur débutant se retrouve en situation d'écriture, il est soumis à une grande demande attentionnelle, ce qui rend plus difficile des activités cognitives complexes telles que la rétention de mots en mémoire ou la planification de son écrit. L'activité de production écrite implique certains processus de structuration de la pensée chez le scripteur. L'élève est en effet amené à anticiper, à

planifier, à composer et à réviser, ce qui peut s'avérer difficile et exiger de mobiliser de grandes ressources attentionnelles (Morin, 2002).

Atwell (2002) a mis en évidence que l'orthographe lexicale occupe une place importante dans l'acte d'écrire, car l'écriture représente un contact entre le scripteur et le lecteur. Les fautes d'orthographe nuisent à la compréhension du lecteur et l'incitent à dévaluer le message transmis (Atwell, 2002 ; Graham *et al.*, 2008). En effet, le lecteur a des attentes en ce qui a trait au texte qu'il lit et le scripteur a la responsabilité d'essayer de satisfaire à ces exigences. C'est dans cette optique que les transferts de connaissances et de stratégies s'avèrent importants. Plus l'élève est conscient des exigences de la communication, plus il remarque que la cohérence des idées et des phrases, le choix des mots ainsi qu'une orthographe correcte facilitent la compréhension du lecteur (Atwell, 2002; Nadon, 2007).

Les enjeux sous-jacents à l'acte d'écrire exposés ci-haut nous permettent de cerner le rôle important que l'orthographe lexicale joue dans ce processus. En effet, lorsque l'élève maîtrise l'orthographe lexicale des mots, il est davantage en mesure de réaliser les activités de production et de compréhension et ainsi atteindre son intention d'écriture qui consiste principalement à être lu et compris du lecteur. Comme les deux définitions suivantes le démontrent, l'orthographe lexicale et le processus d'écriture s'imbriquent l'un dans l'autre dans une optique de complémentarité. L'apprentissage de l'écriture correspond à l'acquisition d'un système particulier de signes qui est matérialisé grâce à des lettres et qui sert principalement à la communication. L'apprentissage de l'orthographe lexicale correspond à l'appropriation graduelle par l'élève des conventions sociales régissant l'écrit (Morin, 2002).

3.2 ORTHOGRAPHE LEXICALE

L'orthographe, de manière globale, correspond à une norme relative à la façon d'écrire les mots de la langue française (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En ce sens, elle représente une convention graphique et sociale dont l'écriture sert de véhicule aux signes linguistiques. L'orthographe de la langue française est basée sur l'alphabet latin, ce qui confère aux mots leur forme conventionnelle et fonctionnelle (Jaffré, 2008). Berninger et Fayol (2009), pour leur part, décrivent l'orthographe lexicale comme un code utilisant des séquences de lettres pour représenter des mots auxquels sont associés dans le dictionnaire mental de l'élève une prononciation ainsi qu'une signification. Le vocabulaire appris en classe peut revêtir deux aspects, l'un sémantique et l'autre orthographique (Pothier et Pothier, 2004). L'aspect sémantique réfère au sens que revêt un mot selon le contexte, alors que l'aspect orthographique réfère uniquement à la manière dont un mot s'écrit, c'est-à-dire sa graphie. Dans une étude réalisée par Pothier et Pothier (2004), des enseignants ont fait remarquer que certains élèves se montrent capables d'orthographier correctement un mot alors qu'ils en ignorent le sens, et ce, malgré le fait que ce mot aurait été enseigné dans un contexte. Ils ont également affirmé que l'inverse peut se produire. Des élèves peuvent comprendre la signification d'un mot sans toutefois être capables de l'orthographier adéquatement.

L'aspect orthographique comporte à son tour deux dimensions, il y a l'orthographe lexicale qui peut se définir comme un système de transcription de la langue française, et ce, en référence à des normes écrites établies. Elle est donc relative à la façon d'écrire les mots sans tenir compte de leurs variations grammaticales. On retrouve aussi l'orthographe grammaticale qui fait référence à la manière d'écrire les mots en fonction des variations en genre et en nombre, de la conjugaison des verbes et des phénomènes d'accord que cette dernière entraîne (Morin, 2002; Legendre, 2005). Le concept d'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes erronées dans une langue écrite (Dubois *et al.*, 1999).

3.3 L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008a) affirme que l'orthographe lexicale constitue un apprentissage important dans le cheminement scolaire des élèves. L'enseignement offert doit permettre aux élèves d'emmagasiner, d'organiser et de réutiliser les connaissances et les compétences acquises à l'égard de l'orthographe lexicale dans des situations qu'ils considèrent comme réelles et significatives. Le développement de la compétence à écrire se fait grâce à la mobilisation de connaissances sur la langue telles que l'orthographe lexicale.

L'orthographe lexicale est évolutive en ce sens qu'elle se développe selon la maturité orthographique de l'élève (Nadon, 2007). Gentry et Gillet (1993) ont d'ailleurs proposé une nomenclature explicitant cinq étapes dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Tableau 1). Cette nomenclature de l'apprentissage de l'orthographe lexicale recoupe les grandes orientations du programme de formation de l'école québécoise en ce qui a trait à l'enseignement de l'orthographe lexicale. En effet, tout comme Gentry et Gillet (1993), le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) suggère que les élèves de première année écrivent souvent pour favoriser l'apprentissage du système alphabétique et pour être en mesure de reconnaître des mots et des syllabes. À partir de la deuxième année, les élèves commencent à parfaire leurs connaissances concernant l'orthographe lexicale ainsi que certaines structures de la langue.

Tableau 1 : Nomenclature d'étapes de l'apprentissage de l'orthographe lexicale

Étapes	Description	Exemple Je suis allé au parc.
L'orthographe précommunicative	En début de scolarisation, l'élève utilise les symboles de l'alphabet sans toutefois démontrer une connaissance des correspondances lettres-sons. Il est le seul à pouvoir lire ce qu'il a écrit. Il est également possible qu'il ne connaisse pas les conventions liées à l'écriture telles que la direction gauche-droite de notre écriture. Il peut confondre l'objet désigné avec son écriture (<i>i.e.</i> , le mot éléphant sera composé de davantage de lettres que le mot souris).	Dssnbreu
L'orthographe semi-phonétique	L'élève commence à saisir la correspondance lettres-sons. Il utilise une seule lettre pour exprimer des syllabes, des sons voire des mots (<i>i.e.</i> , c désigne «c'est», l indique «elle»...). Certains élèves ont la capacité de segmenter un mot alors que d'autres non.	jsaopc
L'orthographe phonétique	L'élève est désormais capable de regrouper des lettres pour représenter tous les sons entendus dans un mot. La combinaison de lettres ne correspond pas toujours à la norme mais à ce que l'enfant entend. À cette étape, l'élève est habituellement capable de segmenter un mot.	je suialé o park
L'orthographe de transition	L'élève se détache graduellement des sons entendus pour mettre l'accent sur la représentation visuelle et ainsi avoir une meilleure compréhension de la structure des mots. Il sait qu'il doit non seulement représenter ce qu'il entend mais également ce qu'il voit.	Je suis aller au parque.
L'orthographe conventionnelle	Maintenant, l'élève a acquis de solides notions orthographiques (<i>e.g.</i> , préfixes, suffixes, différentes orthographes et épellations irrégulières) et des règles de base en écriture. Il a enrichi son vocabulaire écrit et est capable de reconnaître des formes incorrectes.	Je suis allé au parc.

Source : adapté de Gentry et Gillet, 1993

Le scripteur dispose de deux voies d'accès à la langue écrite : la voie phonologique et la voie lexicale (Fayol, 2008). La voie phonologique se caractérise par la nécessité d'avoir recours à une conversion des phonèmes en phonogrammes. Cette voie est fortement mobilisée au début de l'apprentissage, lorsque le bagage de mots mémorisés est encore peu important, car elle permet à l'enfant d'écrire des mots qu'il ne connaît pas encore. L'autre voie, la voie lexicale permet, si le mot est connu et mémorisé, de le produire globalement et rapidement (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les scripteurs et les lecteurs qui ont développé la compétence à mémoriser l'orthographe correcte des mots sont capables automatiquement d'activer leur capacité de reconnaissance et de transfert et peuvent davantage se concentrer sur l'ensemble du processus d'écriture plutôt que sur l'orthographe lexicale des mots (Gentry, 2000 ; Bourdin, Cogis et Foulon, 2010). En combinaison avec ces deux voies d'accès à la langue écrite, un troisième mécanisme qui correspond à l'interaction entre la voie phonologique et la voie lexicale entre en jeu. Celui-ci se définit comme la capacité de l'élève à établir des analogies entre les mots afin d'écrire un mot qui ne lui est pas familier à partir d'un mot qui l'est. À la lumière de cette combinaison du modèle de la double voie orthographique et de la stratégie analogique, la maîtrise de l'orthographe lexicale s'avère être un incontournable dans l'apprentissage et l'utilisation de l'écriture de manière efficace et rapide (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Certains auteurs (Bean et Bouffler, 1987; Wilde, 1990; Gentry et Gillet, 1993 ; Graham, 2000) ont mis en évidence que les élèves apprennent l'orthographe lexicale de nouveaux mots par le biais du processus d'écriture, grâce à la rétroaction reçue de leur enseignant et un enseignement formel de l'orthographe correcte des mots.

3.4 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Devant la complexité des pratiques enseignantes, il existe diverses manières d'en rendre compte (Altet, 2002). Les pratiques enseignantes peuvent référer aux actes observables posés par l'enseignant en classe en présence des élèves: ses interventions

pédagogiques, ses actions et ses réactions. Ces pratiques peuvent être observées par un observateur externe. Elles peuvent également être communiquées par l'enseignant lui-même, ce qu'on appelle des pratiques déclarées. Ensuite, elles comprennent également les choix et les prises de décision de l'enseignant en fonction des objectifs visés dans une situation pédagogique particulière. Ces pratiques sont uniquement communicables par l'enseignant. Dans le cadre de la présente recherche, les informations recueillies par le biais d'un questionnaire témoignent de pratiques déclarées.

Suite à la revue de la littérature effectuée en matière de pratiques enseignantes, un classement a été réalisé. Nous avons ressorti deux principales approches relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale, soit l'approche traditionnelle et l'approche intégrée.

3.4.1 L'APPROCHE TRADITIONNELLE

L'approche traditionnelle est principalement caractérisée par une attitude et des pratiques conventionnelles (Johnston, 2001). L'enseignement de l'orthographe lexicale est réalisé séparément des autres activités de lecture et d'écriture. L'enseignant est essentiellement transmetteur de connaissances et considère que les compétences en orthographe lexicale ne peuvent être apprises sans qu'il y ait un enseignement formel (Rouiller, 2002). Les élèves, pour leur part, apprennent principalement par mémorisation et apprentissage par cœur (Graham *et al.*, 2008). Les connaissances sont principalement acquises par le biais d'exercices spécifiques portant sur l'orthographe lexicale telles que la catégorisation de mots, la recherche de définitions dans le dictionnaire et la copie de mots (Allal, 1997 ; Dreyfus, 2004). Le transfert en situation d'écriture des connaissances acquises, selon cette approche, est pris pour acquis (Rouiller, 2002). Les apprentissages réalisés ne sont pas toujours mis en œuvre lors de situations complexes telles que la production écrite (Dubois, Erickson et Jacobs, 2007 ; Fayol, 2008). De nombreux élèves ayant reçu un enseignement traditionnel commettent encore des erreurs lors de situations

d'écriture. L'apprentissage de listes de mots uniformes ainsi que différentes formes de dictées sont des pratiques représentatives de cette approche, et ce, depuis plus d'un siècle (Allal, 1997 ; Wallace, 2006). L'évaluation des acquis en orthographe lexicale se fait habituellement par le biais d'une dictée de mots (Allal *et al.*, 2001). Les enseignants qui adhèrent à l'approche traditionnelle utilisent des listes de mots provenant principalement de manuels scolaires et de séries publiées. Tous les élèves doivent apprendre les mêmes mots, et ce, souvent pour la dictée hebdomadaire (Johnston, 2001 ; Rouiller, 2002 ; Wallace, 2006). Ces pratiques traditionnelles d'enseignement permettent à l'élève de mémoriser hebdomadairement des mots de vocabulaire spécifiques et de développer des automatismes en orthographe lexicale. Lors d'une recherche menée par Johnston (2001), il a été démontré que 50% des répondants enseignent l'orthographe lexicale par le biais des séries publiées, c'est-à-dire des livres incluant non seulement du vocabulaire mais également des activités liées au lexique. Certains enseignants (21%) consacrent une partie du temps réservé à l'enseignement de l'orthographe lexicale aux séries publiées pour ensuite enrichir avec du vocabulaire provenant des sujets abordés en classe et des livres de lecture des élèves. Par exemple, ils peuvent utiliser des mots provenant de séries publiées une semaine et l'autre semaine, sélectionner des mots provenant des contenus abordés en classe ou des lectures des élèves. Ils peuvent également utiliser des listes de mots uniformes à chaque semaine et y ajouter quelques mots qui seront utilisés fréquemment par les élèves en situation d'écriture.

3.4.2 L'APPROCHE INTÉGRÉE

La seconde approche, nommée intégrée, se distingue de l'approche traditionnelle par le fait qu'elle insiste davantage sur le caractère fonctionnel de la langue (Rouiller, 2002). Elle véhicule que l'orthographe lexicale se développe naturellement dans un environnement riche en vocabulaire. L'enseignement dispensé est en étroite relation avec la production écrite puisque cette dernière constitue l'amorce des apprentissages. La

situation d'écriture permet à l'enseignant de cibler les besoins des élèves en orthographe lexicale pour ensuite élaborer des activités portant sur les difficultés des élèves et ainsi, assurer une cohérence entre l'écriture et les exercices spécifiques d'orthographe (Fayol, 2008). Or, les activités ou les exercices sélectionnés diffèrent de ceux de l'approche traditionnelle en ce sens qu'ils ciblent les besoins particuliers des élèves et qu'ils sont articulés à des situations complexes impliquant un transfert rapide des savoirs orthographiques concernés parmi l'ensemble des savoirs et des compétences intervenant dans la production écrite. Le développement des compétences se fait au sein de situations significatives proches des conditions dans lesquelles elles seront mobilisées dans l'avenir (Rouiller, 2002). Les élèves, ainsi placés dans des situations authentiques d'écriture, sont encouragés à devenir des scripteurs stratégiques et à rapidement réutiliser les apprentissages réalisés en orthographe lexicale. Grâce à de nombreuses occasions d'écriture et de lecture, les élèves sont amenés à appliquer, généraliser et à assimiler l'orthographe correcte des mots (Scott, 2000). Cette approche préconise l'intégration de plusieurs stratégies orthographiques (phonétique, graphique, visuelle, syntaxique, sémantique, etc.). Chandler (2000) a mis en évidence le rôle important des stratégies comme agent facilitateur du transfert des connaissances en orthographe lexicale en production écrite. L'orthographe lexicale, selon cette approche, devrait faire l'objet d'un enseignement direct et interactif, soit en collaboration avec l'élève. L'enseignement direct est essentiellement employé afin d'introduire de nouveaux mots, des modèles de mots ou des règles relatives à l'orthographe.

Le modelage, proposé par Scott (2000), s'insère dans l'approche intégrée, car cette pratique a comme élément déclencheur la production écrite des élèves. Il suggère également une méthode multisensorielle d'enseignement de l'orthographe lexicale. Celle-ci consiste à combiner les aspects visuel, auditif et kinesthésique-tactile. À cet effet, Dubois, Erickson et Jacobs (2007) ont démontré que la méthode multisensorielle constitue une pratique efficace d'enseignement de l'orthographe lexicale. Dans la même optique, Nadon (2002) propose une pratique d'enseignement de l'orthographe lexicale pour les scripteurs

débutants s'échelonnant sur cinq jours au cours de laquelle, il travaille la séquentialité, la globalité, l'analyse et la réflexion.

Les pratiques des enseignants liées aux listes de vocabulaire dans l'approche intégrée se distinguent de celles de l'approche traditionnelle par leur non uniformité. Les mots à l'étude sont choisis par les élèves selon leurs besoins et leurs difficultés. Dans cette optique, Gentry et Gillet (1993) proposent l'utilisation d'un journal personnel d'orthographe lexicale intitulé «mots que je peux épeler». Atwell (2002) amène ses élèves à créer leur liste de vocabulaire personnelle (*e.g.*, mots mal orthographiés, mots incertains, mauvaises habitudes et mots confondus des élèves) à partir de leurs écrits.

Dans le cadre d'activités d'enseignement faisant appel aux orthographes approchées, l'élève est amené à s'approprier une norme orthographique. Cinq principes sont à la base des orthographes approchées : 1) l'élève doit être placé dans une situation où il est amené à se servir l'écriture; 2) l'enseignant doit être à l'écoute des représentation des élèves relativement à la langue écrite; 3) l'enseignant doit valoriser ce que l'élève construit grâce au questionnement; 4) l'enseignant doit inviter l'élève à expliquer comment il a procédé, ce qui suscite la réflexion et 5) l'élève doit être incité à partager avec ses pairs ses connaissances ainsi que les stratégies qu'il a utilisées pour parvenir à écrire. Les contextes signifiants dans lesquels sont appliqués les principes des orthographes approchées aideront l'élève à comprendre la pertinence et l'utilité de l'écrit. Il est amené à comparer sa production avec la norme orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

La figure 2 présente de façon synthétique les deux approches relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale (*i.e.*, traditionnelle et intégrée). Dans l'approche traditionnelle, l'enseignement de l'orthographe lexicale se fait de façon décontextualisée (*e.g.*, activités de mémorisation, exercices ou dictées). Le réinvestissement des apprentissages dans des situations d'écriture se fait ultérieurement. Dans l'approche intégrée, l'enseignement de l'orthographe lexicale est intégré dans des activités de production écrite ou dans des situations exigeant à la fois la lecture et l'écriture. Selon Allal

(1997), le postulat de base de cette approche est que les productions écrites assurent la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves.

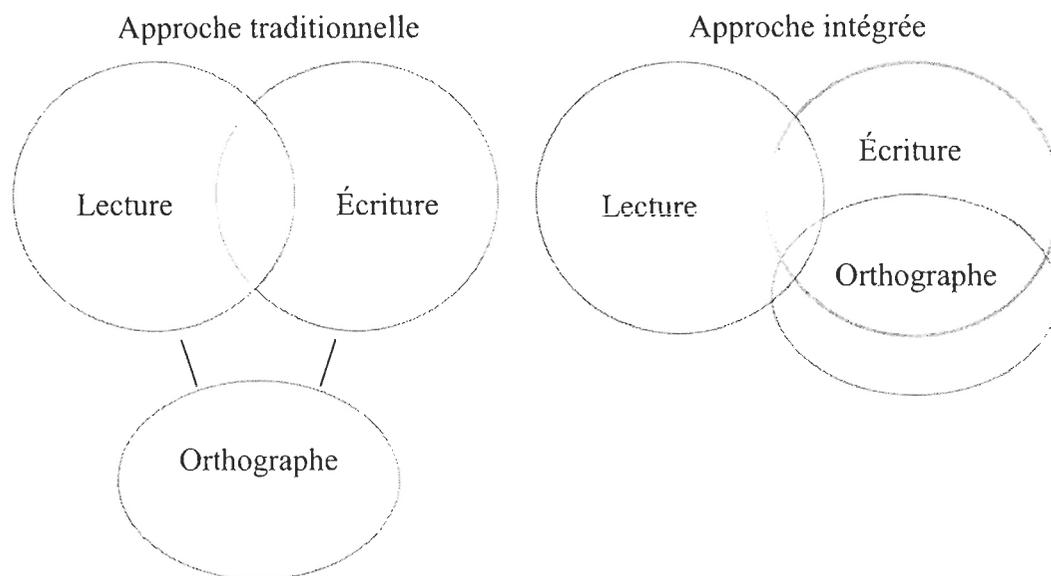


Figure 2 : Approches relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale

Source : adapté de Allal, 1997

Le tableau 2 présente de façon plus détaillée, pour chacune des approches, leurs caractéristiques spécifiques, les rôles respectifs que l'enseignant et les élèves doivent y jouer ainsi que des exemples d'activités. Il est important de souligner que dans le cadre de la présente recherche, les pratiques relatives à l'approche traditionnelle sont considérées comme s'éloignant de l'intégration. Ces conceptions de l'enseignement de l'orthographe lexicale ont guidé la poursuite de cette recherche et encadrent les choix méthodologiques qui sont exposés dans le prochain chapitre.

Tableau 2 : Comparaison des approches traditionnelle et intégrée

Approches	Traditionnelle	Intégrée
Caractéristiques	<p>Enseignement formel et systématique</p> <p>Enseignement séparé des autres activités de lecture et d'écriture</p> <p>Enseignement axé uniquement sur les règles et la phonétique</p> <p>Apprentissage = décontextualisé et isolé</p> <p>Transfert des connaissances : pris pour acquis</p> <p>Listes de mots uniformes pour tous les élèves</p> <p>Choix des mots effectué par l'enseignant</p> <p>Provenance des mots : livres scolaires, séries publiées, sujets abordés en classe</p>	<p>Enseignement direct et interactif (avec l'élève)</p> <p>Enseignement accordant de nombreuses opportunités d'écrire et ayant comme amorce la production écrite</p> <p>Enseignement axé sur l'intégration de plusieurs stratégies orthographiques (phonétique, graphique, visuelle, syntaxique, sémantique, familles de mots, terminaisons, étymologie, etc.)</p> <p>Apprentissage = naturel dans un environnement riche en vocabulaire (authentique et signifiant)</p> <p>Transfert rapide des acquis en situation d'écriture</p> <p>Listes de mots personnalisées et non uniformes</p> <p>Choix des mots effectué par les élèves et l'enseignant</p> <p>Provenance des mots : textes des élèves et sujets abordés en classe</p>
Enseignant	<p>Attitude traditionnelle</p> <p>Enseignant = transmetteur de connaissances</p>	<p>Attitude ouverte et adaptée aux besoins des élèves</p> <p>Enseignant = guide et accompagnateur</p>
Élèves	<p>Apprennent principalement par imitation, sans apprentissage coopératif</p> <p>Apprentissage par cœur et mémorisation, souvent pour la dictée hebdomadaire, de l'orthographe correcte des mots</p> <p>Réutilisent peu leurs acquis en situation d'écriture</p>	<p>Apprennent activement, en collaboration avec l'enseignant et les pairs</p> <p>Apprentissage en contexte d'écriture : les élèves découvrent, réfléchissent, généralisent et assimilent l'orthographe correcte des mots</p> <p>Réutilisent rapidement leurs acquis en situation d'écriture et tentent de devenir des scripteurs stratégiques et autonomes</p>
Activités	<p>Dictées</p> <p>Catégorisation de mots</p> <p>Recherche de définitions dans le dictionnaire</p> <p>Écriture de mots à répétition (copie de mots)</p> <p>Mise en ordre alphabétique de mots</p>	<p>Étude du lexique par le biais de la littérature</p> <p>Modelage, méthode multisensorielle</p> <p>Journal personnel d'orthographe lexicale</p> <p>Orthographe approchées</p>

Sources : Gentry et Gillet, 1993 ; Allal, 1997 ; Scott, 2000 ; Johnston, 2001 ; Atwell, 2002 ; Nadon, 2002 ; Fresch, 2003 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006 ; Wallace, 2006 ; Fayol, 2008 ; Graham *et al.*, 2008 ; Rouiller, 2008.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre fait état de la méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche. Pour ce faire, l'approche méthodologique choisie sera justifiée et la procédure d'échantillonnage sera décrite. De plus, des précisions seront données relativement à l'instrument de collecte de données, soit le questionnaire, ainsi qu'aux outils d'analyse des données qui ont été utilisés.

4.1 CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'intéresse aux pratiques déclarées relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale des enseignants de première et de deuxième année du primaire dans diverses régions de la province de Québec. Il s'agit d'une recherche extensive dont la méthodologie permet de recueillir des données auprès d'un large échantillon. L'approche méthodologique choisie, de nature quantitative, a permis d'obtenir des données quantifiables et mesurables et ainsi, d'avoir accès à une connaissance plus étendue des pratiques des enseignants et de répondre aux objectifs de la recherche. Afin d'obtenir des données sur les pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale des enseignants du premier cycle du primaire, un grand nombre d'enseignants a été sollicité pour compléter un questionnaire. Ce dernier a été élaboré à partir d'une recension des écrits portant sur les pratiques enseignantes liées à l'orthographe lexicale.

4.2 ÉCHANTILLON

L'échantillon a été constitué à partir d'un recensement complet à l'intérieur d'un échantillonnage stratifié. Des commissions scolaires francophones parmi neuf régions du Québec ont été contactées par téléphone. Au total, 18 commissions scolaires ont accepté de participer à la recherche, dont une a participé à la pré-expérimentation du questionnaire. Avec un taux de réponse de 100%, nous avons une possibilité de 1221 répondants. L'échantillon a été formé parmi tous les enseignants du primaire des 17 commissions scolaires volontaires qui rencontraient les critères suivants : 1) enseignants du premier cycle du primaire et 2) enseignants d'une classe à niveau unique. Les enseignants œuvrant dans une classe à niveaux multiples n'ont pas participé à cette recherche puisqu'elle visait à comparer les résultats obtenus en première année à ceux obtenus en deuxième année du premier cycle du primaire. Les commissions scolaires proviennent des neuf régions suivantes : Bas St-Laurent-Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, Capitale Nationale, Lanaudière, Laurentides, Centre-du-Québec, Montérégie, Saguenay Lac St-Jean, Chaudière-Appalaches et Abitibi-Témiscamingue (Tableau 3).

Les questionnaires ont été envoyés aux commissions scolaires ayant accepté de participer à la recherche et la personne responsable, qui s'avérait généralement être le directeur des services éducatifs, a remis les questionnaires aux directions des écoles par courrier interne. Par la suite, les directions ont transmis les questionnaires aux enseignants de première et de deuxième année du premier cycle du primaire. Les enseignants ont eu un délai d'une semaine à partir du moment de réception du questionnaire pour le compléter anonymement et le remettre aux directions des écoles. Les questionnaires ont ensuite été retournés aux directeurs des services éducatifs. Finalement, ces derniers nous ont acheminé les questionnaires par la poste dans une enveloppe préaffranchie. Le nombre de questionnaires reçus est de 490 sur 1221 envoyés, ce qui correspond à un taux de réponse de 40 %.

Tableau 3 : Description de l'échantillon

Commissions scolaires	Régions	Enseignants du premier cycle
1. Des Phares	BSL, Gaspésie, Îles-Madeleine	48
2. Kamouraska Rivière-du-Loup	BSL, Gaspésie, Îles-Madeleine	33
3. Monts-et-Marées	BSL, Gaspésie, Îles-Madeleine	24
4. Des Îles	BSL, Gaspésie, Îles-Madeleine	8
5. Du Fleuve-et-des-Lacs	BSL, Gaspésie, Îles-Madeleine	25
6. René Lévesque	BSL, Gaspésie, Îles-Madeleine	20
7. De la jonquière	Saguenay, Lac St-Jean	57
8. Pays des bleuets	Saguenay, Lac St-Jean	43
9. De Portneuf	Capitale Nationale	7
10. Des premières Seigneuries	Capitale Nationale	13
11. De la Côte-du-Sud	Chaudière-Appalaches	9
12. De la Beauce-Etchemin	Chaudière-Appalaches	52
13. Des Navigateurs	Chaudière-Appalaches	192
14. Des Affluents	Lanaudière	239
15. De la Rivière-du-Nord	Laurentides	144
16. De Rouyn-Noranda	Abitibi-Témiscamingue	30
17. Montérégie	Montérégie	277
Total :		1221

4.3 INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans la présente recherche, le choix du questionnaire à questions fermées s'est imposé pour recueillir des données sur les pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire, car il permet d'atteindre un plus grand

nombre d'enseignants dans plusieurs régions du Québec, et ce, sans négliger la qualité des informations obtenues. Cette technique, en plus de s'avérer rapide et efficace préserve l'anonymat des participants. Ainsi, ce mode d'administration permet aux répondants de s'exprimer librement par rapport à leurs pratiques.

La recension des écrits portant sur les pratiques liées à l'enseignement de l'orthographe lexicale n'ayant pas permis de sélectionner un questionnaire déjà existant qui nous permettait de répondre aux objectifs de la recherche, un questionnaire a par conséquent été élaboré à partir de la recension d'écrits effectuée, notamment ceux de Rankin-Erickson et Pressley (2000), Johnston (2001), Fresch (2003, 2007) et Graham *et al.* (2008).

Puisqu'en recherche quantitative, les termes fidélité et validité sont des incontournables (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), le questionnaire a été soumis à trois experts universitaires du domaine afin d'en faire une validation de contenu. Après cette première opération, certaines questions ont été reformulées. Par la suite, le questionnaire a été soumis à un échantillon restreint composé de 58 enseignants, dont 31 en première année et 27 en deuxième année, et ce, afin de vérifier sa qualité empiriquement (Gauthier, 2008). Les questionnaires ont été envoyés et retournés par la poste. Cette pré-expérimentation a été réalisée dans une commission scolaire de la région du Centre-du-Québec. Cette commission scolaire n'a pas été considérée lors de la collecte des données proprement dite. La pré-expérimentation a permis d'assurer la fidélité du questionnaire en vérifiant la structure factorielle ainsi que la consistance interne des items (voir section 3.4. Analyse des données). L'alpha de Cronbach a été utilisé pour vérifier que le répertoire d'items utilisé permettait d'appréhender le niveau d'intégration des pratiques liées à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Cet indice traduit une consistance interne d'autant plus élevée que sa valeur est proche de 1. Le choix de cette technique s'est imposé puisqu'elle est la plus utilisée lorsqu'il s'agit d'estimer l'homogénéité d'un instrument de collecte de données faisant appel à une échelle de Likert (Fortin, 1996). Cette étape nous a amenée à apporter

des modifications mineures au questionnaire (*i.e.*, nous avons reformulé et déplacé certaines questions).

Le questionnaire débutait par des questions générales portant sur des variables nous permettant de connaître la réalité professionnelle des répondants. Les femmes sont fortement majoritaires dans le milieu de l'enseignement, tout particulièrement au primaire. Nous avons donc inclus une question portant sur le sexe des répondants afin de vérifier s'il existe une différence au niveau des pratiques entre les hommes et les femmes. Nous avons jugé pertinent de tenir compte du niveau d'enseignement (1^{ère} ou 2^{ième} année) dans notre enquête puisque Pressley, Rankin et Yokoi (1996) ont démontré que les pratiques des enseignants en matière d'orthographe lexicale tendent à s'éloigner de l'approche intégrée plus le niveau scolaire des élèves est élevé. Nous avons également décidé d'inclure la région de provenance du répondant comme variable afin de vérifier si cette variable influence les pratiques enseignantes. Bien que les enseignants déclarent utiliser diverses stratégies d'enseignement de l'orthographe lexicale, il semble qu'un nombre important d'élèves (27%) dans leurs classes éprouvent des difficultés dans cet apprentissage (Graham *et al.*, 2008). Il s'avère qu'un grand nombre d'enseignants (74%) considèrent que les élèves d'aujourd'hui font davantage d'erreurs liées au lexique qu'auparavant (Johnston, 2001). Nous avons donc interrogé les enseignants sur le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale dans leur classe. Nous avons aussi inclus une question concernant le temps d'enseignement consacré par semaine à l'apprentissage des mots de vocabulaire, car la littérature scientifique actuelle révèle que peu de temps est accordé à l'enseignement de l'orthographe (Scott, Jamieson-Noel et Asselin, 2003 ; Graham, 2008). La presque totalité des enseignants (93%) utilisent des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale qui s'éloignent de l'intégration (*e.g.*, copie de mots, dictée hebdomadaire). Au cours de leur cheminement scolaire, les élèves doivent être incités à écrire spontanément, par automatisme, un répertoire de plus en plus large de mots (MELS, 2008b). À cette fin, donner une liste de mots de vocabulaire à étudier chaque semaine aux élèves constitue une pratique répandue chez les enseignants (Johnston, 2001). Une recherche conduite par Fresch (2007) révèle que 85% des enseignants utilisent cette pratique pédagogique. Il s'est

donc avéré pertinent de s'intéresser au nombre de mots soumis hebdomadairement aux élèves pour apprentissage à la maison.

Les régions du Québec ont été regroupées en trois classes selon leur densité de population (urbain ≥ 34 habitants/km², périurbain entre 33 et 11 habitants/km² et rural ≤ 10 habitants/km²). Les enseignants étaient ensuite invités à indiquer la fréquence à laquelle ils utilisent diverses pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale grâce à une échelle de Likert à quatre réponses possibles (toujours, souvent, parfois et jamais). Un score à chaque choix de réponse de l'échelle de Likert a été attribué (toujours = 4, souvent = 3, parfois = 2 et jamais = 1). Cette section du questionnaire était composée de 23 items, qui ensemble ont formé la principale variable réponse de notre étude (le niveau d'intégration de l'enseignement). Les énoncés du questionnaire étaient formulés de manière à ce que les enseignants ne puissent identifier aucune pratique comme étant exemplaire.

Parmi ces questions, 14 étaient caractéristiques de l'approche intégrée :

- Item 1 Je modèle devant les élèves comment j'apprends l'orthographe des mots de vocabulaire en leur expliquant ce que je fais.
- Item 2 J'offre aux élèves de nombreuses occasions d'écrire pour qu'ils puissent utiliser les mots de vocabulaire dont ils doivent mémoriser l'orthographe.
- Item 7 J'invite les élèves à expliquer comment ils procèdent pour retenir l'orthographe des mots de vocabulaire.
- Item 9 J'enseigne aux élèves des stratégies pour étudier leurs mots de vocabulaire.
- Item 12 Je propose aux parents des moyens concrets pour faciliter le soutien qu'ils offrent à la maison lors de l'étude de l'orthographe des mots de vocabulaire.
- Item 13 Je fais des activités variées en classe pour permettre aux élèves d'apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire.

- Item 14 Pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des mots de vocabulaire, j'offre aux élèves de nombreuses occasions de lire.
- Item 15 Dans mon enseignement de l'orthographe des mots de vocabulaire, je tente d'intégrer divers canaux sensoriels: visuel, auditif et kinesthésique-tactile.
- Item 16 Je choisis les mots de vocabulaire que les élèves doivent étudier à la maison à partir de la littérature de jeunesse.
- Item 17 J'invite les élèves à partager entre eux les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire.
- Item 18 Je choisis des mots dans les productions écrites des élèves comme amorce à l'enseignement de l'orthographe des mots de vocabulaire.
- Item 19 Je prends du temps chaque semaine pour examiner avec les élèves les particularités des mots dont ils ont à apprendre l'orthographe.
- Item 20 Je discute avec les élèves de la pertinence et de l'utilité d'apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire.
- Item 22 J'utilise différentes modalités de regroupement (grand groupe, petits groupes, dyades) pour permettre aux élèves d'étudier l'orthographe des mots de vocabulaire.

Parmi ces questions, 9 étaient d'orientation traditionnelle et étaient considérées comme éloignées des caractéristiques de l'approche intégrée:

- Item 3 Les listes de mots de vocabulaire que je sou mets sont les mêmes pour tous les élèves.
- Item 4 Pour faire apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire, je remets uniquement une liste de mots à apprendre.

- Item 5 La dictée hebdomadaire est le moyen que je choisis pour vérifier l'acquisition de l'orthographe des mots de vocabulaire.
- Item 6 Je soumetts aux élèves des mots de vocabulaire dont ils doivent mémoriser l'orthographe à la maison sans les avoir nécessairement travaillés avec eux en classe.
- Item 8 L'étude de l'orthographe des mots de vocabulaire se fait uniquement à la maison.
- Item 10 Les mots de vocabulaire que je soumetts aux élèves proviennent des manuels scolaires.
- Item 11 Je sélectionne seule (sans les élèves) les mots de vocabulaire dont ils doivent étudier l'orthographe.
- Item 21 L'enseignement et les activités relatifs à l'orthographe des mots de vocabulaire en classe sont les mêmes pour tous les élèves.
- Item 23 J'invite les élèves à copier les mots de vocabulaire pour en apprendre l'orthographe.

4.4 ANALYSE DES DONNÉES

Une analyse factorielle des 23 items à l'étude a d'abord été réalisée. Cette analyse a fait ressortir la présence d'une composante principale dominante, et tendait à suggérer qu'une seule dimension devait être analysée. Ainsi, le questionnaire a été traité en considérant une dimension seulement, soit la dimension intégrée. La dimension conservée présentait un gradient d'intégration, à savoir des pratiques qui tendent à l'intégration et des pratiques qui s'en éloignent. Les questions 6 et 8 ont été incluses dans la série de questions à orientation intégrée. Ces dernières ont été recodées de façon à ce qu'un score élevé reflète

une pratique intégrée. Les questions non comprises dans la dimension intégrée, soit les questions 3, 4, 5, 10, 11, 21 et 23, ont été retirées du questionnaire. Au final, le questionnaire était composé de 16 items reflétant une orientation intégrée, et l'ensemble des analyses présentées dans la section suivante a été réalisé sur ces 16 items. Puis, la validité interne de ces 16 items a été vérifiée grâce à l'alpha de Cronbach.

Des analyses descriptives ont été réalisées sur le niveau d'intégration pour chacune des questions prises séparément ainsi que pour la moyenne globale des réponses. Les variables indépendantes, soit le nombre d'élèves en difficulté par classe, le nombre de mots à apprendre à la maison chaque semaine et la durée hebdomadaire de l'enseignement (en heures) ont aussi été décrites à l'aide d'analyses descriptives. De plus, les moyennes d'intégration entre les niveaux (1^{ère} et 2^{ième} année) et entre les sexes des enseignants ont été comparées à l'aide de deux tests de *t* pour échantillons indépendants.

Enfin, des tests de corrélation de Spearman ont été effectués entre les variables indépendantes afin d'avoir l'assurance de pouvoir les inclure dans une régression multiple. Suite à ces corrélations, les variables fortement corrélées ($r > 0,70$, $P < 0,05$) ont été rejetées. La régression multiple a ensuite été réalisée avec comme variable dépendante le niveau d'intégration des enseignants et comme variables indépendantes la région (regroupée), le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, le nombre de mots soumis chaque semaine aux élèves et la durée hebdomadaire de l'enseignement. L'ensemble des analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SAS (SAS Institute Inc., Cary, NC, É.-U.). Dans la présente étude, $P < 0,05$ a été utilisé comme seuil de significativité. L'approche méthodologique choisie, de nature quantitative, a permis de répondre aux objectifs de cette recherche et d'obtenir des données quantifiables et mesurables en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale tels qu'en témoignent les résultats.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, l'analyse des items et la structure factorielle du questionnaire sont d'abord exposés. Ensuite, les résultats de la recherche sont présentés conformément aux objectifs visés. Le premier objectif consistait à connaître les pratiques liées à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire et à comparer ces pratiques en fonction du sexe des enseignants et du niveau d'enseignement. Plus précisément, cette recherche visait à recueillir des données sur le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale dans chaque classe, les conditions de réalisation de l'enseignement, sa durée, les méthodes et les stratégies utilisées par l'enseignant pour guider les élèves, la provenance des mots de vocabulaire ainsi que l'existence d'une collaboration école-famille. Le second objectif visait à mesurer l'influence du nombre d'élèves en difficulté, de la durée de cet enseignement, du nombre de mots soumis par semaine et de la région sur les pratiques enseignantes en matière d'orthographe lexicale.

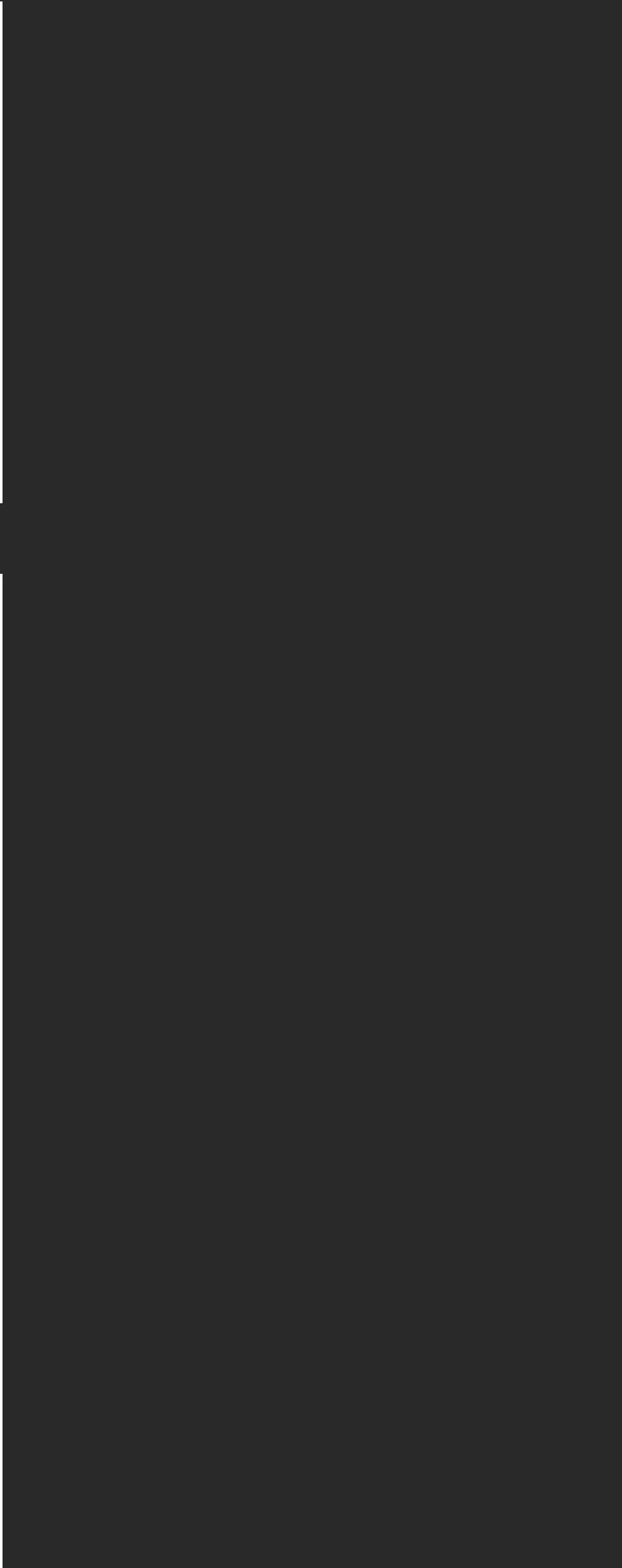
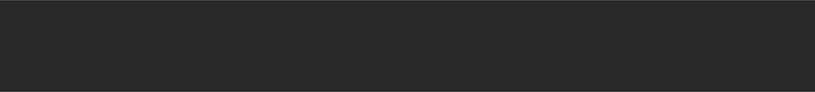
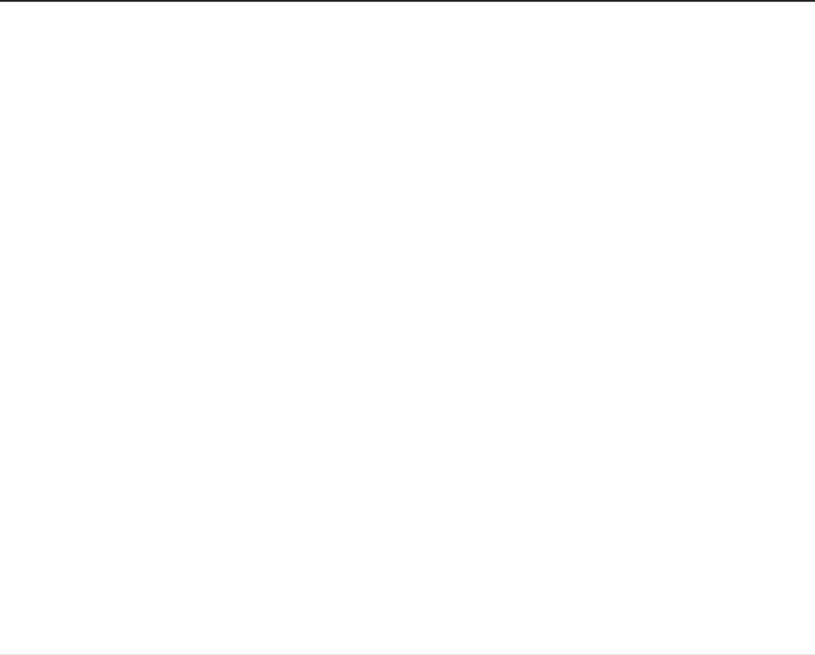
5.1 STRUCTURE FACTORIELLE DU QUESTIONNAIRE ET ANALYSE DES ITEMS

Une analyse a été effectuée afin de vérifier la structure factorielle du questionnaire. Cette analyse suggère une seule dimension, dont la composante principale dominante qui inclut les questions 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, et 22 explique 28% de la variance totale. Les facteurs autres que le premier traduisent une variation spécifique à chaque question plutôt qu'une variation spécifique à une seconde dimension. Ces questions (3, 4, 5, 10, 11, 21 et 23) ont été retirées de l'analyse. La consistance interne de l'instrument de mesure, le questionnaire, a été vérifiée grâce au coefficient alpha de Cronbach. Il s'avère que l'homogénéité du questionnaire est satisfaisante ($\alpha = 0,81$).

5.2 PRATIQUES ENSEIGNANTES EN MATIÈRE D'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Les enseignants du premier cycle du primaire (1^{ère} et 2^{ième} année) ont en moyenne 4 élèves en difficulté en orthographe lexicale dans leur classe. Ces mêmes enseignants donnent en moyenne 10 mots de vocabulaire à étudier à la maison par semaine. Toutefois, les enseignants de deuxième année ont, en moyenne, donné davantage de mots (12) à apprendre chaque semaine que ceux de première année (9). À l'égard de ces mots de vocabulaire à apprendre à la maison, les enseignants du premier cycle du primaire consacrent en moyenne 1,39 heure par semaine à des activités d'enseignement visant à transmettre des connaissances, à faire développer ou à faire acquérir des habiletés aux élèves en matière d'orthographe lexicale. Au regard de la durée de l'enseignement, une grande variabilité est constatée dans les résultats de l'enquête. En effet, certains enseignants ont déclaré ne pas consacrer de temps à l'enseignement de l'orthographe lexicale alors que d'autres affirment y consacrer 5 heures par semaine. La médiane est moins sensible aux valeurs extrêmes que la moyenne. Ainsi, la médiane relative à la durée de l'enseignement hebdomadaire déclarée par les enseignants est de 1 heure. Relativement à la collaboration entre l'école et la famille, les enseignants affirment donner souvent aux parents des moyens concrets pour faciliter le soutien qu'ils offrent à leur enfant lors de l'étude des mots de vocabulaire à la maison.

Les analyses descriptives ont mis en évidence que les pratiques des 490 enseignants interrogés (253 en première année, 237 en deuxième année) en matière d'orthographe lexicale tendent à être plutôt intégrées (Moyenne \pm écart-type = 2,69 \pm 0,32). Rappelons que dans l'approche intégrée, l'orthographe lexicale se développe naturellement dans un environnement riche en vocabulaire. L'enseignement dispensé est étroitement lié à la lecture et à l'écriture. Les situations authentiques de production écrite dans lesquelles sont placés les élèves leur permettent de développer leurs compétences orthographiques et ainsi de devenir des scripteurs stratégiques et autonomes.



Dans le but de mesurer l'influence du niveau d'enseignement sur les pratiques en matière d'orthographe lexicale, un test de t pour échantillons indépendants a été conduit. Les résultats ont démontré qu'il n'y a pas de différence significative entre les enseignants de première et ceux de deuxième année en ce qui a trait au niveau d'intégration ($t = 1,07$, $P = 0,29$). Les moyennes d'intégration ne fluctuent pas selon le niveau d'enseignement, ce qui indique que les pratiques des enseignants de première année tendent à être aussi intégrées que celles des enseignants de deuxième année. Cette recherche s'est également intéressée à l'influence du sexe sur le niveau d'intégration des pratiques relatives à l'orthographe lexicale. À cet effet, les résultats du test de t pour échantillons indépendants ont mis en évidence qu'il n'y a pas de différence significative entre les sexes relativement au niveau d'intégration ($t = 1,48$, $P = 0,14$). Cependant, il est impératif d'exercer de la prudence relativement à ce constat considérant le faible nombre d'enseignants (19) comparativement au grand nombre d'enseignantes (470).

5.3 EFFETS DE PLUSIEURS VARIABLES SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Cette recherche s'est finalement intéressée à l'influence du nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, de la durée hebdomadaire d'enseignement, du nombre de mots soumis aux élèves par semaine et de la région sur les pratiques enseignantes en matière d'orthographe lexicale. Afin d'atteindre cet objectif, une régression multiple a été conduite avec toutes ces variables puisqu'elles n'étaient pas corrélées (tableau 5).

Tableau 5 : Corrélations de Spearman entre le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, le nombre de mots soumis aux élèves par semaine et la durée hebdomadaire de l'enseignement (en heure).

	Nombre d'élèves	Nombre de mots	Durée (h)
Nombre d'élèves	1,00	0,07	0,08
Nombre de mots		1,00	-0,02
Durée (h)			1,00

Les résultats de la régression multiple mettent en évidence une relation positive significative entre le niveau d'intégration et la durée de l'enseignement. En effet, il ressort que plus les pratiques des enseignants du premier cycle du primaire sont intégrées, plus la durée de l'enseignement de l'orthographe lexicale est élevée. Selon l'approche intégrée, l'enseignement de l'orthographe lexicale est incorporé aux activités quotidiennes de lecture et d'écriture qui sont nombreuses et adaptées aux besoins des élèves, ce qui peut influencer la durée de l'enseignement. Les résultats ont également démontré que les autres variables indépendantes (région, nombre d'élèves en difficulté et nombre de mots) n'avaient pas d'effet significatif sur le niveau d'intégration des pratiques enseignantes (tableau 6).

Tableau 6 : Régression multiple réalisée avec le niveau d'intégration des enseignants comme variable dépendante et la région de provenance des répondants, le nombre d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, le nombre de mots soumis aux élèves par semaine et la durée de l'enseignement (en heure) comme variables indépendantes

Variables	Estimé de paramètre	Erreur type	P
Région ^a			
Périurbain	0,026	0,044	0,560
Urbain	-0,017	0,036	0,645
Nombre d'élèves	0,004	0,008	0,624
Nombre de mots	0,005	0,004	0,156
Durée (h)	0,075	0,014	<0,001

^a Catégorie de référence = Rural

L'ensemble des résultats présentés ci-haut font l'objet d'une discussion dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats de la recherche sont discutés. La discussion porte d'abord sur les pratiques des enseignants du premier cycle du primaire en matière d'orthographe lexicale. Ensuite, la discussion traite de l'influence du sexe des enseignants, du niveau d'enseignement, du nombre d'élèves en difficulté, de la durée de l'enseignement, du nombre de mots soumis par semaine aux élèves et de la région sur les pratiques enseignantes relativement à l'orthographe lexicale. Finalement, les forces et les limites de la recherche sont présentées.

6.1 PRATIQUES ENSEIGNANTES EN MATIÈRE D'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Le premier objectif de cette recherche était d'acquérir de nouvelles connaissances relativement à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Les résultats démontrent que les pratiques en matière d'orthographe lexicale des 490 enseignants interrogés tendent à être plutôt intégrées. Les résultats obtenus vont dans le sens des orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. En effet, le programme de formation de l'école québécoise semble privilégier l'approche intégrée puisqu'il propose que l'enseignement de l'orthographe lexicale soit incorporé dans des activités d'écriture intéressantes et signifiantes pour les élèves. L'orthographe lexicale est d'ailleurs incluse dans les critères d'évaluation de la compétence *écrire des textes variés* (MEQ, 2001). Toutefois, nos résultats se révèlent fort différents de ceux obtenus par Johnston (2001). En effet, ce dernier a mis en évidence que 93% des enseignants avaient des pratiques qui s'éloignaient de l'approche intégrée en matière d'orthographe lexicale telles que la copie de mots et la dictée hebdomadaire. Cette différence de résultats pourrait s'expliquer par le fait

que la recherche de Johnston (2001) a été réalisée auprès d'un plus petit échantillon d'enseignants (42) provenant d'un pays anglophone. De plus, les enseignants interrogés provenaient uniquement de milieux socioéconomiques faibles. En 2001, le système de l'éducation québécois a subi une réforme qui privilégie des pratiques intégrées relativement à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Plus récemment, certaines recherches ont démontré les bienfaits de l'approche intégrée dans l'enseignement de l'orthographe, tout particulièrement en début de scolarisation (Pasa, 2005 ; Morin *et al.*, 2005 ; Pasa et Morin, 2007). Les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves francophones en première année (Pasa, 2005) ont mis en évidence qu'un enseignement de l'écrit soutenu par des livres de littérature de jeunesse aide au développement des compétences orthographiques des élèves. Dans le même sens, Pasa et Morin (2007) ont démontré que les élèves francophones de première année qui reçoivent un enseignement intégré de l'écrit produisent des mots dont l'orthographe est plus proche de la norme orthographique que les élèves qui appartiennent à des classes où l'enseignement du français écrit est dit traditionnel. À la lumière des orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008b) en matière d'orthographe lexicale et des connaissances issues de récentes recherches, on peut supposer que les formations offertes aux enseignants prônent les bienfaits d'une approche intégrée centrée sur la littérature de jeunesse. Ainsi, les enseignants ont peut-être été en mesure de s'approprier des pratiques intégrées en matière d'orthographe lexicale.

6.1.1 PRATIQUES ENSEIGNANTES LES PLUS INTÉGRÉES

Fait intéressant, certaines pratiques intégrées semblent être davantage utilisées par les enseignants que d'autres. Il ressort que beaucoup d'enseignants offrent aux élèves de nombreuses occasions d'écrire afin qu'ils puissent utiliser les mots dont ils doivent mémoriser l'orthographe. Ce résultat est d'autant plus intéressant qu'il rejoint le constat de base de l'approche intégrée qui stipule que les productions écrites certifient la structuration progressive des compétences orthographiques des élèves (Allal, 1997). Un peu plus de la

moitié des enseignants a déclaré prendre du temps à chaque semaine pour examiner avec les élèves les particularités des mots dont ils doivent apprendre l'orthographe. Un grand nombre d'enseignants ont déclaré enseigner régulièrement aux élèves des stratégies pour apprendre leurs mots de vocabulaire. D'ailleurs, Chandler (2002) a mis en évidence le rôle primordial que jouent les stratégies lors du transfert des connaissances en orthographe lexicale dans les productions écrites. De plus, l'approche intégrée préconise l'intégration et le partage des stratégies orthographiques (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). La majorité des répondants ont déclaré se donner en modèle devant les élèves et verbaliser leurs procédures pour mémoriser l'orthographe des mots. En procédant de cette façon, les enseignants partagent avec les élèves leurs propres stratégies d'apprentissage des mots de vocabulaire. Or, le modelage tel que proposé par Scott (2000) doit avoir comme élément déclencheur les productions écrites des élèves. Plus précisément, le modelage effectué par l'enseignant se veut répondre aux difficultés rencontrées par les élèves lors d'activités d'écriture en matière d'orthographe lexicale. Ainsi, on peut se questionner à savoir si les enseignants utilisent le modelage pour seulement enseigner aux élèves des stratégies d'apprentissage ou pour répondre aux besoins spécifiques de ces derniers en orthographe, à partir des difficultés observées dans leurs productions écrites. À cet effet, il est important de noter qu'un grand nombre des enseignants interrogés ont déclaré ne pas utiliser les mots des élèves issus de leurs productions écrites dans leurs pratiques pédagogiques relatives à l'orthographe lexicale.

La presque totalité des enseignants ont déclaré donner aux parents des moyens concrets pour faciliter le soutien qu'ils offrent à leur enfant lors de l'étude des mots de vocabulaire. Ce résultat s'éloigne de celui de la recherche menée par Graham *et al.* (2008) auprès de 248 enseignants de la première à la troisième année. Ceux-ci ont mis en évidence que seulement 8% des enseignants communiquaient avec les parents relativement à l'étude des mots de vocabulaire à la maison. Le constat réalisé dans notre étude est intéressant puisqu'il suppose que les enseignants se préoccupent d'impliquer les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Cela peut s'expliquer du fait que depuis quelques années, la communauté scientifique de même que les milieux de pratique se sont intéressés

à l'impact de l'implication des parents dans la réussite scolaire de leur enfant. Selon Deslandes et Bertrand (2004), lorsque l'enseignant offre des suggestions précises et personnalisées aux parents leur permettant d'aider leur enfant, ceux-ci réagissent en participant davantage aux devoirs de l'enfant, en lisant avec lui et en lui faisant pratiquer l'orthographe. Puisque la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant est d'une importance capitale, ce qui a grandement été mis en évidence au cours des deux dernières décennies (Normandeau et Nadon, 2000; Fishel et Ramirez, 2005), il est probable que les enseignants soient sensibilisés à l'importance d'impliquer les parents dans la réussite scolaire des enfants et de ce fait, ils soutiennent peut-être davantage les parents dans l'étude des mots de vocabulaire à la maison.

6.1.2 PRATIQUES ENSEIGNANTES LES MOINS INTÉGRÉES

Bien que les enseignants aient en moyenne des pratiques de nature intégrée, leurs réponses aux questions 6, 8, 16, 18 et 22 reflètent des pratiques qui s'en éloignent. En effet, la très grande majorité des enseignants (94,1%) a déclaré soumettre régulièrement aux élèves des mots de vocabulaire dont ils doivent mémoriser l'orthographe sans les avoir préalablement travaillés avec eux en classe. Ce résultat vient appuyer les conclusions d'autres recherches (Johnston, 2001 ; Fresch, 2007) qui suggèrent que de donner une liste de mots de vocabulaire à étudier chaque semaine aux élèves constitue une pratique répandue chez les enseignants. Selon Fresch (2007), 85% des enseignants utilisent cette pratique pédagogique. Les résultats obtenus par Graham *et al.* (2008) indiquent que 90% des enseignants donnent aux élèves une liste de mots à apprendre à chaque semaine à la maison. Or, il a été mis en évidence que cette pratique semble contribuer à l'incapacité des élèves de réutiliser leurs apprentissages lors de situations complexes telles que la production écrite (Johnston, 2001). Il est donc étonnant de constater qu'autant d'enseignants n'enseignent pas les mots de vocabulaire en classe.

Un grand nombre d'enseignants a reconnu que l'étude des mots de vocabulaire se fait à la maison seulement. Ce résultat montre que donner une liste de mots à apprendre exclusivement à la maison constitue une pratique répandue chez les enseignants du premier cycle du primaire. À ce sujet, les parents sont parfois mis en cause par les enseignants lorsque les élèves éprouvent des difficultés en orthographe lexicale puisque les mots de vocabulaire sont souvent à étudier à la maison (Gill et Scharer, 1996). Selon Chouinard, Archambault et Rheault (2006), il n'est pas toujours facile pour les parents d'accompagner leur enfant pendant les devoirs et leçons d'autant plus qu'il arrive que cette activité entre en conflit avec de nombreuses tâches quotidiennes et d'autres occupations telles les loisirs ou les activités sociales. Il est possible, en ce qui a trait à l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison, que les parents ne maîtrisent pas suffisamment un ensemble de procédures pour soutenir efficacement leur enfant. À cet effet, Pothier et Pothier (2004) ont mis en évidence qu'un grand nombre de parents sont découragés et dépassés par les difficultés de leur enfant en orthographe lexicale. Les parents d'élèves en difficulté croient qu'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour soutenir adéquatement leur enfant à la maison (Deslandes *et al.*, 2008). Bien que les enseignants interrogés dans le cadre de la présente recherche ont déclaré donner des moyens concrets aux parents pour faciliter l'étude des mots de vocabulaire à la maison, des recherches (Pothier et Pothier, 2004 ; Chouinard, Archambault et Rheault, 2006 ; Deslandes *et al.*, 2008) ont démontré qu'il est tout de même difficile pour certains parents d'aider efficacement leur enfant. Ainsi, on peut se questionner à savoir si les moyens proposés par les enseignants répondent réellement aux besoins des parents. Par ailleurs, il est possible que les parents aient besoin d'informations claires relativement à l'étude des mots de vocabulaire, incluant les différentes étapes ainsi que des stratégies à utiliser. Aussi, si les enseignants réservaient du temps pédagogique en classe aux élèves pour l'étude de l'orthographe lexicale, soit la liste de mots de vocabulaire soumise pour l'étude à la maison, ils seraient davantage en mesure de soutenir les élèves qui présentent des difficultés. Les enseignants pourraient, par l'observation, découvrir la façon de mémoriser de chaque élève, leurs procédures de travail, afin de favoriser des

procédures d'apprentissage appropriées. Ce temps pédagogique en classe serait ensuite complété par celui consacré à la maison.

6.2 ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EN ORTHOGRAPHE LEXICALE ET DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

En ce qui a trait aux élèves en difficulté en orthographe lexicale, les enseignants de première année et de deuxième année ont affirmé qu'ils sont, en moyenne, au nombre de 4 dans leur classe. Ce nombre est préoccupant d'autant plus qu'il a été mis en évidence que le manque de connaissances en orthographe lexicale des élèves représente non seulement une des principales causes d'échec scolaire au primaire mais a également des répercussions sur la production écrite (Grimaldi, 2008). Pour plusieurs élèves, ces difficultés persistent pendant tout leur cheminement scolaire, entre autres parce qu'ils ont une faible confiance en leurs compétences en français (Lefrançois *et al.*, 2005). Bien que les enseignants participant à cette recherche ont tendance à opter pour des pratiques qui tendent à être intégrées en matière d'orthographe lexicale, il semble que bon nombre d'élèves (en moyenne 4 par classe) éprouvent tout de même des difficultés, et ce, en dépit du nombre réduit d'élèves dans les classes du premier cycle du primaire. En effet, de 2000 à 2004, le Québec a instauré une mesure de diminution du nombre d'élèves dans les classes du premier cycle du primaire (passage d'une moyenne de 23-25 à 20-22) et a réduit davantage les effectifs dans les classes de milieux socioéconomiques faibles où la première et la deuxième année comptent maintenant 18 élèves et moins (Terrisse *et al.*, 2011). Graham *et al.* (2008) ont également mis en évidence que 27% des élèves sont en difficultés dans les classes, et ce, malgré le fait que les enseignants utilisent plusieurs stratégies d'enseignement de l'orthographe lexicale. Le fait que plusieurs élèves éprouvent des difficultés en orthographe lexicale malgré l'enseignement dispensé par les enseignants démontre l'importance de tenir compte des disparités entre les élèves en différenciant les pratiques enseignantes. À cet effet, Fayol (2008) a mis en évidence que les élèves considérés comme performants en orthographe lexicale réalisent la plus grande partie de

leur apprentissage sans avoir besoin de recevoir un enseignement spécifique, contrairement aux élèves considérés comme faibles en orthographe. Or, il semble que l'enseignement qui leur est offert soit insuffisant. Selon Graham *et al.* (2008), 42% des enseignants ne différencient pas leur enseignement pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. Dans leur étude, les enseignants ont soutenu que les méthodes de différenciation manquaient d'efficacité et de pertinence. De plus, ils indiquaient avoir des connaissances insuffisantes en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale.

Les résultats obtenus dans le cadre de notre étude démontrent que les enseignants varient peu les modes de regroupement (*e.g.*, grand groupe, petits groupes, dyades) pour permettre aux élèves d'étudier les mots de vocabulaire en classe. Ce résultat, qui reflète une pratique éloignée de l'approche intégrée, est plutôt inattendu puisque dans le programme de formation de l'école québécoise, il est stipulé que l'environnement social joue un rôle de premier ordre dans l'apprentissage. En effet, l'enseignement et l'apprentissage devraient être abordés dans une perspective de coopération (MEQ, 2001). Or, des recherches effectuées dans les classes démontrent que varier les modes de regroupement afin de favoriser l'apprentissage coopératif entre les élèves n'est pas une stratégie d'enseignement privilégiée par les enseignants (Ogden, 2000). Il semble plutôt que l'enseignement soit inspiré par le matériel pédagogique et par les interactions entre l'enseignant et les élèves. Récemment, plusieurs recherches se sont intéressées à la collaboration entre pairs dans l'apprentissage de l'écriture (Yarrow et Topping, 2001 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2003 ; Montésinos-Gelet, Parent et Charron, 2005 ; Lévesque, Lavoie et Marin, 2011). Il en ressort que les élèves qui interagissent lors d'activités d'écriture (*e.g.*, groupe d'interaction, atelier d'écriture ou situation d'écriture en dyade) produisent des textes de meilleure qualité et sont davantage motivés à écrire. Les résultats d'une recherche menée par Dubé, Bessette et Dorval (2011) ont mis en évidence que les élèves bénéficiant d'un enseignement différencié par le biais des groupes de besoin progressent de façon significative dans le développement de la compétence à écrire. L'augmentation la plus marquée, et ce, pour les élèves des trois cycles concerne la compétence orthographique. Pour leur part, Allal *et al.* (2001) ont fait valoir l'importance de tenir compte des différences entre les élèves dans

l'enseignement de l'orthographe. Pour ce faire, ces auteurs proposent de différencier l'enseignement en variant les modes de regroupement. Ces constats sont particulièrement intéressants puisqu'ils supposent que, dans l'optique d'accroître les compétences orthographiques des élèves, les enseignants devraient favoriser le travail en collaboration lors de productions écrites. Toutefois, les pratiques déclarées par les enseignants ne tiennent pas compte de ces constats, et ce, malgré le fait que le programme de formation, basé sur le développement de compétences, respecte le rythme d'apprentissage des élèves et renforce ce concept de différenciation pédagogique.

6.3 INFLUENCE DU NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET DU SEXE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Cette recherche s'est aussi intéressée à l'influence du niveau d'enseignement et du sexe sur le niveau d'intégration des pratiques relatives à l'orthographe lexicale. Les résultats montrent que les moyennes d'intégration ne fluctuent pas en fonction du sexe, ni selon le niveau d'enseignement. En premier lieu, les enseignants et les enseignantes ont des pratiques similaires, c'est-à-dire des pratiques qui tendent à être plutôt intégrées. Il faut tout de même faire preuve de prudence relativement à ce constat, considérant le grand nombre d'enseignantes comparativement aux enseignants. On pouvait toutefois s'attendre à cette proportion entre les sexes puisqu'en 2008, les enseignants masculins représentaient seulement 8% du corps enseignant au primaire (Charbonneau, 2009). En second lieu, les pratiques des enseignants de première année tendent à être aussi intégrées que celles des enseignants de deuxième année. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que, depuis la dernière réforme scolaire, la première et la deuxième année du primaire font partie du même cycle d'étude, soit le premier cycle. Les élèves réalisent leurs apprentissages en continuité d'une année à l'autre, ce qui est susceptible de favoriser la collaboration entre les enseignants et de contribuer à uniformiser leurs pratiques en matière d'orthographe lexicale. Pour leur part, Presley *et al.* (1996) ont obtenus des résultats différents. Dans leur étude, l'enseignement explicite du lexique augmentait en fonction du niveau des élèves.

Ainsi, les enseignants de deuxième année ayant participé à leur recherche déclaraient réaliser davantage d'exercices de « *drill* » et de dictées comparativement à ceux de première année.

6.4 SÉLECTION ET PROVENANCE DES MOTS DE VOCABULAIRE

Templeton et Morris (1999) ont mis en évidence qu'une des principales préoccupations des enseignants relativement à l'enseignement de l'orthographe lexicale concernait la sélection et l'organisation des listes de mots. Dans la présente recherche, il a été mis en évidence que les enseignants, dans la sélection des mots de vocabulaire qu'ils soumettent aux élèves, adoptent des pratiques peu intégrées. En effet, un grand nombre d'enseignants ne sélectionnent jamais les mots que les élèves doivent apprendre à la maison à partir de la littérature de jeunesse et de leurs productions écrites. En comparant les résultats obtenus dans la présente recherche à ceux obtenus par Pressley, Rankin et Yokoi (1996), certaines différences ressortent. Dans leur étude, ces chercheurs ont constaté que 33% des enseignants sélectionnaient des mots à partir de la littérature de jeunesse et que 30% des enseignants choisissaient des mots dans les productions des élèves. Ces résultats sont supérieurs à ceux déclarés par les enseignants ayant participé à notre enquête. Les enseignants auraient peut-être besoin d'activités de formation et d'outils supplémentaires leur permettant de savoir quels sont les mots les plus faciles à orthographier, donc ceux qui peuvent être appris plus précocement et quels sont ceux qui devraient être appris plus tardivement étant donné qu'ils sont plus difficile à orthographier. On peut aussi supposer que les mots de vocabulaire devraient être choisis en fonction des difficultés et des besoins d'apprentissage des élèves. Dans cette optique, les enseignants devraient peut-être privilégier l'utilisation du journal d'orthographe personnel (Gentry et Gillet, 1993 ; Atwell, 2002). Les élèves seraient amenés à créer leur liste de vocabulaire personnalisée (*e.g.*, mots mal orthographiés, mots incertains, etc.) à partir de leurs écrits.

6.5 DURÉE HEBDOMADAIRE DE L'ENSEIGNEMENT

En ce qui concerne la durée hebdomadaire réservée à l'enseignement des mots de vocabulaire, certaines discordances dans les résultats sont observées. En moyenne, les enseignants ont déclaré consacrer 1,39 heure à l'enseignement des mots de vocabulaire en classe. Toutefois, les réponses démontrent une grande variabilité. En effet, certains enseignants ont déclaré ne pas consacrer de temps à l'enseignement des mots de vocabulaire qui sont soumis aux élèves pour apprentissage à la maison alors que d'autres affirment y consacrer plusieurs heures (5) chaque semaine. Certains participants ont déclaré enseigner les mots de vocabulaire lors de chaque période de français et même davantage. Ceci paraît surprenant d'autant plus que les enseignants ont affirmé donner en moyenne 10 mots de vocabulaire aux élèves par semaine. Notons qu'un nombre important d'enseignants (40,6%) consacrent moins d'une heure par semaine à l'enseignement des mots de vocabulaire. Ces résultats sont relativement similaires à ceux obtenus par Graham *et al.* (2008), qui suggèrent que les enseignants consacrent en moyenne 1,5 heure par semaine à l'enseignement des mots de vocabulaire en classe. Ces auteurs ont également constaté une grande variabilité dans les réponses relativement à la durée de l'enseignement. Pourtant, nos résultats sont fort différents de ceux produits par Scott, Jamieson-Noel et Asselin, (2003) qui montrent que peu de temps est consacré à l'apprentissage de mots de vocabulaire en classe. Nos résultats à l'égard de la durée hebdomadaire de l'enseignement mettent en relief l'hétérogénéité des pratiques en matière d'orthographe lexicale au premier cycle du primaire, période cruciale d'entrée dans l'écrit. Or, comment se fait-il que la durée de l'enseignement démontre une aussi grande variabilité? Il est possible de soulever l'hypothèse que certains facteurs d'ordre pédagogique pourraient influencer ces résultats, en particulier la fréquence des activités d'apprentissage de l'orthographe et de l'écriture. À cet effet, Johnston (2001) a interrogé des enseignants sur leurs pratiques en matière d'orthographe lexicale. Plusieurs d'entre eux (52%) ont fait remarquer qu'ils n'auraient reçu aucune directive quant à la façon d'enseigner l'orthographe lexicale. Bien que l'orthographe lexicale soit considérée dans le programme de formation, ce dernier ne

contient aucune prescription relative à la durée de l'enseignement qui doit y être consacré. Il est donc possible que les pratiques des enseignants soient hétérogènes parce qu'ils n'ont pas reçu de directives précises quant au temps qui devrait être consacré à l'apprentissage de l'orthographe lexicale en classe.

6.6 EFFETS DE PLUSIEURS VARIABLES SUR LE NIVEAU D'INTÉGRATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Le second objectif de cette recherche consistait à mesurer l'effet de plusieurs variables sur les pratiques en matière d'orthographe lexicale. Les résultats ont mis en évidence une relation positive significative entre la durée de l'enseignement et le niveau d'intégration des pratiques. Il ressort que plus les pratiques des enseignants du premier cycle du primaire sont intégrées, plus la durée hebdomadaire de l'enseignement est longue. Dans l'approche intégrée, l'enseignement est abordé de manière à établir aux yeux des élèves une cohérence entre l'écriture et l'orthographe lexicale (Fayol, 2008). Par l'observation des productions écrites des élèves, l'enseignant fait émerger les besoins de ces derniers en orthographe lexicale. Ensuite, l'enseignant est en mesure d'élaborer des activités et de diversifier son enseignement en fonction des difficultés observées. Ainsi, on peut supposer qu'un enseignant ayant des pratiques intégrées en matière d'orthographe lexicale invite les élèves à écrire régulièrement, varie les modes de regroupement, utilise le modelage et amène les élèves à s'approprier la norme orthographique par le biais des orthographes approchées et que ces pratiques intégrées nécessitent davantage d'investissement et de temps de la part des enseignants. Par ailleurs, les résultats ont démontré que la région n'a pas d'effet significatif sur le niveau d'intégration des pratiques enseignantes en matière d'orthographe lexicale. Ce résultat est intéressant puisqu'il suppose qu'indépendamment de leur provenance géographique, les enseignants du Québec ont en moyenne des pratiques qui tendent à être intégrées. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que, d'une région à l'autre, les enseignants s'ajustent de manière similaire en matière

d'enseignement de l'orthographe lexicale aux orientations du programme de formation et reçoivent des formations et un soutien semblables.

Ces résultats sont tout particulièrement intéressants et instructifs puisqu'ils permettent de montrer que même si les enseignants ont en moyenne des pratiques qui tendent vers l'approche intégrée, certaines pratiques qui s'en éloignent perdurent. L'ambivalence des pratiques enseignantes pourrait être associée aux changements vécus avec la nouvelle réforme de l'éducation au Québec. Le programme de formation de l'école québécoise s'appuie sur des fondements théoriques qui nécessitent certaines modifications des pratiques enseignantes. Au regard de l'orthographe lexicale, celui-ci semble promouvoir une approche intégrée de l'enseignement. Selon nos résultats, les enseignants conservent encore certaines pratiques qui leurs sont plus habituelles et qui s'éloignent de l'approche intégrée. Cette situation peut s'expliquer du fait qu'effectuer un changement dans les pratiques des enseignants nécessite un certain temps et la mise en œuvre d'un grand nombre de ressources. Ainsi, on peut supposer que les enseignants ont encore besoin de formations portant sur des pratiques intégrées en matière d'orthographe lexicale.

6.7 FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Premièrement, en ce qui a trait aux forces de cette recherche, mentionnons son caractère extensif. Les résultats ont été générés à partir d'un public de près de 500 répondants provenant de plusieurs régions du Québec, ce qui leur donne une crédibilité appréciable. Deuxièmement, ces résultats ont été produits au moyen d'un questionnaire, lequel permettait de préserver l'anonymat des enseignants, contribuant ainsi à enrayer le phénomène de désirabilité sociale (Sabourin, Valois et Lussier, 2005). La discrétion de ce mode de collecte de données a incité les répondants à s'exprimer librement par rapport à leurs pratiques, à plus forte raison que les questions de l'enquête ont été conçues de façon à ce que les enseignants ne puissent pas identifier une pratique comme étant exemplaire. Cette recherche comporte toutefois certaines limites. D'une part, les données recueillies par questionnaire auraient pu être complétées par des données issues de rencontres face-à-face

avec des enseignants, sous forme d'entretiens semi-directifs. Ainsi, des précisions apportées auraient possiblement pu permettre de mieux expliquer et de mieux interpréter certains résultats. D'autre part, l'enquête par questionnaire s'en est tenue à recueillir des données qui sont déclarées par les enseignants. Des observations effectuées directement dans les classes auraient permis d'enrichir le corpus de données déclarées, d'apposer un regard extérieur aux pratiques des enseignants, de proposer d'autres constats et de nuancer certains résultats.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

Cette recherche, menée auprès d'un échantillon de 490 enseignants du premier cycle du primaire, a permis d'apporter de nouvelles connaissances en ce qui a trait aux pratiques enseignantes déclarées en matière d'orthographe lexicale, un aspect à ce jour peu documenté dans la littérature scientifique actuelle, tout particulièrement au Québec. De plus, elle a contribué à mieux comprendre comment les enseignants s'y prennent pour enseigner l'orthographe lexicale en classe, comment ils gèrent cet enseignement en termes de conditions, de durée, de méthode et de stratégies. Ces connaissances ont été produites en tenant compte notamment du sexe, du niveau d'enseignement, du nombre d'élèves en difficulté, de la durée hebdomadaire de l'enseignement ainsi que de la région. Plus particulièrement, les résultats ont permis de faire ressortir le niveau d'intégration des pratiques des enseignants de première année et de deuxième année en matière d'orthographe lexicale.

Les résultats de cette recherche révèlent notamment que les pratiques des enseignants de première année et de deuxième année du primaire tendent à être plutôt intégrées. Le niveau d'intégration ne fluctue pas en fonction du sexe, ni du niveau d'enseignement. Toutefois, les résultats montrent que plus les pratiques en matière d'orthographe lexicale sont intégrées, plus la durée de l'enseignement est longue. Les enseignants semblent s'être tout particulièrement approprié certaines pratiques intégrées. Par exemple, les enseignants invitent les élèves à lire de façon régulière pour apprendre leurs mots de vocabulaire. Des moyens concrets sont offerts aux parents pour soutenir leur enfant lors de l'étude des mots de vocabulaire à la maison. Bien que les pratiques des enseignants tendent vers l'approche intégrée, certaines pratiques peu intégrées perdurent. Il ressort que les enseignants donnent

aux élèves des mots de vocabulaire à apprendre à la maison sans préalablement les travailler avec eux en classe. Rares sont les enseignants qui sélectionnent les mots de vocabulaire qu'ils soumettent aux élèves dans leurs productions écrites et dans la littérature de jeunesse. Il ressort que l'étude des mots de vocabulaire se fait uniquement à la maison. Les enseignants varient peu les modes de regroupement des élèves, une modalité favorable à la différenciation pédagogique, pour répondre aux besoins de ceux-ci.

Considérant les résultats de certaines recherches (Morin *et al.*, 2005 ; Pasa, 2005 et Pasa et Morin, 2007), il semble que des pratiques intégrées en matière d'orthographe lexicale centrées sur la littérature de jeunesse permettraient aux élèves d'accroître leurs compétences orthographiques. Tout particulièrement, une recherche récente conduite par Dubé, Bessette et Dorval (2011) a montré que des pratiques d'écriture différenciées par le biais des groupes de besoin axées sur la collaboration entre pairs favorisent chez les élèves une amélioration de leur rendement en matière d'orthographe. De plus, il semble qu'un enseignement de l'orthographe lexicale basé sur les écrits des élèves serait plus profitable pour ces derniers. Ainsi, les mots de vocabulaire devraient davantage provenir des écrits des élèves afin de mieux répondre à leurs besoins en matière d'orthographe lexicale.

Pour mettre en œuvre cette vision intégrée de l'enseignement de l'orthographe lexicale, la formation continue des enseignants devrait être une priorité pour le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, les commissions scolaires et les écoles. Les enseignants semblent avoir besoin de faire le point sur leurs pratiques afin de remettre certaines d'entre elles en question et d'en consolider d'autres. Les enseignants devraient être accompagnés dans la mise à l'essai de certaines pratiques intégrées afin de bien évaluer ce que ces nouvelles pratiques leur apportent à eux ainsi qu'à leurs élèves. Ces dernières années, les recherches collaboratives se réalisant conjointement entre chercheurs et enseignants, sont considérées comme un bon moyen de développer et de diffuser les connaissances dans le milieu scolaire ainsi que d'enrichir les pratiques enseignantes (Morin *et al.*, 2005). Ainsi, il pourrait être pertinent de réaliser une recherche collaborative portant sur des pratiques intégrées en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale.

Afin de poursuivre l'avancement des connaissances relativement à l'enseignement de l'orthographe lexicale, trois options semblent tout particulièrement intéressantes. Premièrement, cette recherche pourrait être complétée par des données générées par la réalisation d'entrevues avec des enseignants du premier cycle du primaire dans le but d'approfondir les données recueillies grâce au questionnaire. Tout particulièrement, il serait intéressant d'obtenir des précisions relativement à la durée hebdomadaire de l'enseignement. Les données issues des entrevues pourraient contribuer à mieux expliquer la grande variabilité observée relativement au temps consacré à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Des entrevues pourraient également faire ressortir quels sont les moyens concrets proposés aux parents pour faciliter le soutien qu'ils offrent à leur enfant lors de l'étude des mots de vocabulaire à la maison. De plus, les nouvelles données issues des entrevues permettraient peut-être de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants conservent encore certaines pratiques peu intégrées. Deuxièmement, certaines observations effectuées dans des classes pourraient enrichir les pratiques déclarées par les enseignants. Des observations permettraient possiblement de proposer d'autres constats, notamment en ce qui a trait au modelage de façons d'apprendre et d'intégrer l'orthographe lexicale et à la différenciation pédagogique utilisés par les enseignants pour répondre aux besoins des élèves. Troisièmement, il serait également enrichissant de mettre les connaissances apportées dans la présente recherche relativement à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire en lien avec des données issues d'entrevues réalisées auprès d'élèves de première et de deuxième année du primaire ainsi que de leurs parents. Investiguer sur la situation d'apprentissage vécue à la maison par les élèves et sur la réalité du soutien parental relativement à l'apprentissage des mots de vocabulaire à la maison permettrait vraisemblablement de nuancer certains résultats, surtout en ce qui a trait aux modes de communication entre l'école et la famille. Ces nouvelles informations complèteraient le portrait relatif à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. De ces connaissances, pourraient émerger des façons de faire plus efficaces pour améliorer la qualité de la langue écrite des élèves québécois. Elles pourraient éventuellement orienter un nouveau projet de recherche visant à développer et à évaluer des

dispositifs relatifs à l'apprentissage de l'orthographe lexicale qui nécessiteraient la collaboration des trois partenaires essentiels dans la réussite éducative : l'enseignant, le parent et l'élève.

ANNEXE

Questionnaire concernant l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire

Le but de ce questionnaire est de tracer un portrait à l'échelle du Québec des pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale en première et en deuxième année du primaire.

Sexe : Féminin Masculin

Niveau d'enseignement au premier cycle du primaire :

1^e année 2^e année

Votre école est située dans la région :

- Abitibi-Témiscamingue
- Capitale Nationale
- Chaudière-Appalaches
- Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine
- Lanaudière / Laurentides
- Montérégie
- Saguenay - Lac St-Jean

En ce moment, d'après vos observations, parmi les élèves de votre classe, combien sont en difficulté en orthographe lexicale? _____

À ce moment-ci, combien de mots de vocabulaire donnez-vous à étudier à la maison par semaine?
_____ mots

À l'égard de ces mots de vocabulaire à étudier à la maison, combien de temps actuellement, par semaine, consacrez-vous à des activités d'enseignement visant à transmettre des connaissances, à développer ou à faire acquérir des habiletés aux élèves? _____ minutes

CONSIGNE A L'ENSEIGNANT(E)

Pour chacune des questions de ce questionnaire, identifiez la réponse qui correspond le mieux à vos pratiques d'enseignement relatives à l'orthographe lexicale.

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
1. Je modèle devant les élèves comment j'apprends l'orthographe des mots de vocabulaire en leur expliquant ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'offre aux élèves de nombreuses occasions d'écrire pour qu'ils puissent utiliser les mots de vocabulaire dont ils doivent mémoriser l'orthographe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les listes de mots de vocabulaire que je sou mets sont les mêmes pour tous les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pour faire apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire, je remets uniquement une liste de mots à apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La dictée hebdomadaire est le moyen que je choisis pour vérifier l'acquisition de l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je sou mets aux élèves des mots de vocabulaire dont ils doivent mémoriser l'orthographe à la maison sans les avoir nécessairement travaillés avec eux en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'invite les élèves à expliquer comment ils procèdent pour retenir l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. L'étude de l'orthographe des mots de vocabulaire se fait uniquement à la maison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'enseigne aux élèves des stratégies pour étudier leurs mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Les mots de vocabulaire que je sou mets aux élèves proviennent des manuels scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je sélectionne seule (sans les élèves) les mots de vocabulaire dont ils doivent étudier l'orthographe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
12. Je propose aux parents des moyens concrets pour faciliter le soutien qu'ils offrent à la maison lors de l'étude de l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je fais des activités variées en classe pour permettre aux élèves d'apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des mots de vocabulaire, j'offre aux élèves de nombreuses occasions de lire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dans mon enseignement de l'orthographe des mots de vocabulaire, je tente d'intégrer divers canaux sensoriels: visuel, auditif et kinesthésique-tactile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Je choisis les mots de vocabulaire que les élèves doivent étudier à la maison à partir de la littérature de jeunesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. J'invite les élèves à partager entre eux les stratégies qu'ils utilisent pour apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je choisis des mots dans les productions écrites des élèves comme amorce à l'enseignement de l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je prends du temps chaque semaine pour examiner avec les élèves les particularités des mots dont ils ont à apprendre l'orthographe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Je discute avec les élèves de la pertinence et de l'utilité d'apprendre l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. L'enseignement et les activités relatifs à l'orthographe des mots de vocabulaire en classe sont les mêmes pour tous les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'utilise différentes modalités de regroupement (grand groupe, petits groupes, dyades) pour permettre aux élèves d'étudier l'orthographe des mots de vocabulaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. J'invite les élèves à copier les mots de vocabulaire pour en apprendre l'orthographe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Note : Lorsque vous avez complété le questionnaire, vous devez plier le document en deux et l'agrafer. Ensuite, vous le remettez à votre direction d'école.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABBOTT, Robert D., Virginia W. BERNINGER et Michel FAYOL. 2010. «Longitudinal Relationships of Levels of Language in Writing and between Writing and Reading in Grades 1 to 7». *Journal of educational psychology*, volume 102, numéro 2, pp. 281-298.
- ADAMS, Marilyn J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press. 504 p.
- ALLAL, Linda. 1997. «Acquisition de l'orthographe en situation de classe». Dans *Des orthographes et leur acquisition*, sous la direction de Laurence Rieben, Michel Fayol et Charles A. Perfetti. pp. 181-203. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- ALLAL, Linda, Dominique BÉTRIX KÖHLER, Laurence RIEBEN, Yviane ROUILLER BARBEY, Madelon SAADA-ROBERT et Edith WEGMULLER. 2001. *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires Fribourg Suisse. 252 p.
- ALTET, Marguerite. 2002. «Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle». *Revue française de pédagogie*, volume 138, numéro 138, pp. 85-93.

ATWELL, Nancy. 1998. *In the middle: new understanding about writing, reading, and learning*. 2^e edition. Toronto: Irwin Publishing. 560 p.

ATWELL, Nancy. 2002. *Lessons that change writers*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1102 p.

AUSTERMUEHLE, Dana, Tabitha KAUTZ et Jennifer SPRENZEL. 2007. «Improving the knowledge and application of vocabulary within content areas». Mémoire de maîtrise en éducation, Chicago, Illinois: Saint Xavier University & IRI/Skylight Professional development, 124 p.

BEAN, Wendy et Chrystine BOUFFLER. 1987. *Spell by writing*. Portsmouth, NH: Heinemann. 97 p.

BERNINGER, Virginia W. et Michel FAYOL. 2009. «Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace». Dans *l'Encyclopédie du langage et de l'alphabétisation*. En ligne.
<<http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=234>>. Consulté le 16 décembre 2010.

BERNINGER, Virginia W., Donald T. MIZOKAWA et Russell BRAGG. 1991. «Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities». *Journal of school psychology*, volume 29, numéro 1, pp. 57-79.

BERNINGER, Virginia W., Katherine VAUGHAN, Robert D. ABBOTT, Allison BROOKS, Sylvia P. ABBOTT, Laura ROGAN, Elizabeth REED et Steve GRAHAM. 1998. «Early intervention for spelling problems: Teaching functional spelling units of varying size with a multiple-connections

framework». *Journal of educational psychology*, volume 90, numéro 4, pp. 587-605.

BLACHOWICK, Camille L. Z. 1987. «Vocabulary instruction: What goes in the classroom?». *Reading teacher*, volume 41, numéro 2, pp. 132-137.

BLALOCK, Jane W. et Doris J. JOHNSON. 1987. *Adults with learning disabilities : Clinical studies*. New York: Grune & Stratton. 673 p.

BLANTON, William E. et Gary B. MOORMAN. 1990. «The presentation of reading lessons». *Reading, research and instruction*, volume 29, numéro 3, pp. 35-55.

BOURDIN, Béatrice, Danièle COGIS et Jean-Noël FOULIN. 2010. « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire». *Langages*, volume 1, numéro 177, pp. 57-82.

BOURDIN, Béatrice et Michel FAYOL. 1994. «Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach». *International journal of psychology*, volume 29, numéro 5, pp. 591-620.

BRUCK, Maggie. 1993. «Component spelling skills of college students with childhood diagnoses of dyslexia». *Learning disabilities quarterly*, volume 16, numéro 3, pp. 171-184.

CATACH, Nina. 2010. *L'orthographe française: traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés*. 3^e édition. Paris: Armand Colin. 327 p.

- CHANDLER, Kelly. 2000. «What I wish I'd known about teaching spelling». *The english journal*, volume 89, numéro 6, pp. 87-95.
- CHARBONNEAU, Lucie. 2009. «Enseignement au primaire: vision de la masculinité dans un monde féminin». Mémoire de maîtrise en éducation, Québec: Université Laval, 370 p.
- CHOUINARD, Roch, Jean ARCHAMBAULT et Andréane RHEAULT. 2006. «Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire?». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 32, numéro 2, pp. 307-324.
- DESLANDES, Rollande et Richard BERTRAND. 2004. «Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 30, numéro 2, pp. 411-433.
- DESLANDES, Rollande, Nadia ROUSSEAU, Michel ROUSSEAU, Geneviève DESCÔTEAUX et Véronique HARDY. 2008. «Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève». *Canadian journal of education*, volume 31, numéro 4, pp. 836-860.
- DREYFUS, Martine. 2004. «Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire». Dans *9^e colloque de l'AIRDF*. (Québec, 26-28 août 2004), p. 1-19. Québec : Érick FALARDEAU, Carole FISHER, Claude SIMARD et Noëlle SORIN.
- DUBÉ, France, Lyne BESSETTE et Catherine DORVAL. 2011. «Differentiation and explicit teaching : integration of students with learning difficulties». *Us-China education review B*, volume 1, numéro 2, pp. 167-184.

- DUBOIS, Kathleen, Kristie ERICKSON et Monica JACOBS. 2007. «Improving spelling of high frequency words for transfer in written work». Mémoire de maîtrise en éducation, Chicago, Illinois : Saint Xavier university et Pearson achievement solutions, 67 p.
- DUBOIS, Jean, Mathée GIACOMO, Louis GUESPIN, Christiane MARCELLESI, Jean Baptiste MARCELLESI et Jean-Pierre MÉVEL. 1999. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse. 514 p.
- DUMONT, Danièle. 2006. *Le geste d'écriture : méthode d'apprentissage cycle 1 cycle 2*. 2^e édition. Paris: Hatier. 175 p.
- FAYOL, Michel. 2008. «Enseigner pour faire apprendre». Dans *Orthographier*, sous la direction de Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré. pp. 211-227. Paris: Presses universitaires de France.
- FELDMAN, Laurie Beth. 1995. *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 416 p.
- FISHEL, Maria et Lucila RAMIREZ. 2005. «Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children». *School psychology quarterly*, volume 20, numéro 4. pp. 371-402.
- FORTIN, Marie-Fabienne. 1996. *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal: Décarie Éditeur. 379 p.

- FRESCH, Mary Jo. 2003. «A national survey of spelling instruction : investigating teachers' beliefs and practice». *Journal of literacy research*, volume 35, numéro 3, pp. 819-848.
- FRESCH, Mary Jo. 2007. «Teacher's concerns about spelling instruction: a national survey». *Reading Psychology*, volume 28, numéro 4, pp. 301-330.
- GAUTHIER, Benoît. 2008. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. 5^e édition. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec. 784 p.
- GENTRY, Richard J. 2000. «A retrospective on invented spelling and a look forward». *The reading teacher*, volume 54, numéro 3, pp. 318-332.
- GENTRY, Richard J. 2007. «Spelling counts». *Instructor*, volume 116, numéro 7, pp. 39-41.
- GENTRY, Richard J. et Jean Wallace GILLET. 1993. *Teaching kids to spell*. Portsmouth, NH: Heinemann. 136 p.
- GILL, Charlene Hillal et Patricia L. SCHARER. 1996. « Why do they get it on Friday and misspell it on Monday? Teachers inquiring about their students as spellers». *Language arts*, volume 73, numéro 2, pp. 89-96.
- GRAHAM, Steve. 2000. «Should the Natural Learning Approach Replace Spelling Instruction?». *Journal of educational psychology*, volume 92, numéro 2, pp. 235-247.

GRAHAM, Steve, Karen R. HARRIS, et Connie LOYNACHAN. 1996. «The directed spelling thinking activity : application with high-frequency words». *Learning disabilities research and practice*, volume 11, numéro 1, pp. 34-40.

GRAHAM, Steve, Karen R. HARRIS et Barbara FINK-CHORZEMPA. 2002. «Contribution of spelling instruction to the spelling, writing and reading of poor spellers». *Journal of educational psychology*, volume 94, numéro 4, pp. 669-686.

GRAHAM, Steve, Paul MORPHY, Karen R. HARRIS et Barbara FINK-CHORZEMPA. 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.

GRAHAM, Steve et Naomi WEINTRAUB. 1996. «A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994». *Educational psychology review*, volume 8, numéro 1, pp. 7-87.

GRIMALDI, Elisabeth. 2008. «Enseigner le lexique : une nécessité pédagogique, une réalisation difficile mais possible». Dans Aix-Marseille : Université de Provence IUFM En ligne. 9 pages. www.lettres.ac-aixmarseille.fr/.../lexique/avantpropos2008.pdf. Consulté le 15 mars 2009.

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.

- HUGHES, Margaret et Dennis SEARLE. 1997. *The violet E and other tricky sounds : Learning to spell from kindergarten to grade 6*. 1^{ère} édition. York, ME : Stenhouse. 200 p.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre. 2008. «L'orthographe du français». Dans *Orthographier*, sous la direction de Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré. pp. 103-119. Paris: Presses universitaires de France.
- JALBERT, Pierrette. 2006. «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*. En ligne. http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_Programation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf. Consulté le 4 mars 2011.
- JOHNSTON, Francine R. 2001. «Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs». *Reading Research and Instruction*, volume 40, numéro 2, pp. 143-156.
- JUEL, Connie. 1988. «Learning to read and write : a longitudinal study of 54 children from first through fourth grade». *Journal of educational psychology*, volume 80, numéro 5, pp. 437-447.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. 3^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP. 316 p.
- LEFRANÇOIS, Pascale, Michel D. LAUZIER, Roger LAZURE et Robert CLAING. 2005. *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Montréal : Université de Montréal et Collège Ahuntsic, 367 p.

- LEGENDRE, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal : Guérin, éditeur. 1554 p.
- LENTIN, Laurence. 2009. *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisitions du langage oral et écrit*. 2^e édition. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur. 178 p.
- LÉVESQUE, Jean-Yves, Natalie LAVOIE et Jessy MARIN. 2011. *Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et leurs productions écrites*. Québec : Les Éditions Appropriation, 123 p.
- LOOMER, Bradley M., Robert J. FITZSIMMONS et Maxine G. STREGE. 1990. *Spelling research and practice*. Iowa city, IA: Useful learning. 200 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2006. *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire : rapport final, table du renouveau pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec, 158 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2008a. *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec, 41 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2008b. «Progression des apprentissages : enseignement primaire». Dans *Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec*. En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/>>. Consulté le 10 août 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. 362 p.

MOATS, Louisa C. 1995. *Spelling : development, disabilities and instruction*. Baltimore : York press. 137 p.

MONTÉSINOS-GELET, Isabelle. et Marie-France MORIN. 2006. *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière. 120 p.

MORIN, Marie-France. 2002. «Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire». Thèse de doctorat en éducation, Québec : Université Laval, 658 p.

MORIN, Marie-France, Isabelle MONTÉSINOS-GELET, Jennifer PARENT et Annie CHARRON. 2005. «L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire». *Lettre de l'AIRDF*, volume 2, pp. 24-29.

MORRIS, Darrell, Linda BLANTON, William E. BLANTON, Jane NOWACEK et Jan PERNEY. 1995. «Teaching low achieving spellers at their instructional level». *Elementary school journal*, volume 96, numéro 2, pp. 163-177.

NADON, Yves. 2007. *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière. 208 p.

- NORMANDEAU, Sylvie et Isabelle NADON. 2000. «La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année». *Revue des sciences de l'éducation*. En ligne. Vol 26, n°1. < <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n1/032032ar.pdf>>. Consulté le 21 février 2012.
- ODGEN, Lynn. 2000. «Collaborative tasks, collaborative children : an analysis of reciprocity during peer interaction at key stage 1». *British educational research journal*, volume 26, numéro 2, pp. 211-226.
- PAOLETTI, René. 1999. *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur. 217 p.
- PASA, Laurence. 2005. «Educational influence on reading and spelling : a comparative study of three French first-grade classes». *L1 – Educational studies in language and literature*, volume 5, numéro 3, pp. 403-415.
- PASA, Laurence et Marie-France MORIN. 2007. «Beginning spelling and literacy approaches : a comparative study between French and Québécois first-grade classes». *L1 – Educational studies in language and literature*, volume 7, numéro 3, pp. 191-209.
- PERFETTI, Charles A. 1992. «The representation problem in reading acquisition». Dans *Reading acquisition*, sous la direction de Philip B. Gough, Linnea C. Ehri et Rebecca Treiman. pp. 145-174. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- POTHIER, Béatrice et Philippe POTHIER. 2004. *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale : ÉOLE*. Paris: Retz. 256 p.

PRESSLEY, Michael, Joan RANKIN et Linda YOKOI. 1996. «A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy». *Elementary school Journal*, volume 96, numéro 4, pp. 363-384.

RANKIN-ERICKSON, Joan L. et Michael PRESSLEY. 2000. «A survey of instructional practices of special education teachers nominated as effective teachers of literacy». *Learning disabilities research and practice*, volume 15, numéro 4, pp. 206-225.

RICHARDS, Todd L., Virginia W. BERNINGER et Michel FAYOL. 2009. «fMRI activation differences between 11-year-old good and poor spellers' access in working memory to temporary and long-term orthographic representations». *Journal of neurolinguistics*, volume 22, numéro 4, pp. 327-353.

ROUILLER, Yviane. 2002. «Apprendre – enseigner l'orthographe dans le cadre de situations de production textuelle». Dans *Apprendre et comprendre l'orthographe autrement: de la maternelle au lycée*, sous la direction de Ghislaine Haas. pp. 81-92. Dijon: CRDP de Bourgogne.

SABOURIN, Stéphane, Pierre VALOIS et Yvan LUSSIER. 2005. «Development and validation of a brief version of the dyadic adjustment scale with a nonparametric item analysis model». *Psychological assessment*, volume 17, numéro 1, pp. 15-27.

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.

SCOTT, Judith A., Dianne JAMIESON-NOEL et Marlene ASSELIN. 2003. «Vocabulary instruction throughout the day in twenty-three Canadian upper-elementary classrooms». *The elementary school journal*, volume 103, numéro 3, pp. 269-286.

- SHANAHAN, Timothy et Christopher J. LONIGAN. 2010. «The national early literacy panel : a summary of the process and the report». *Educational researcher*, volume 39, numéro 4, pp. 279-285.
- SIPE, Randall B. 1994. « Strategies for poor spellers ». *Here's how*, volume 12, numéro 4, pp. 2-5.
- STRICKLAND, Dorothy, Kathy GANSKE et Joanne K. MONROE. 2009. *Les difficultés en lecture et en écriture*. Montréal: Les éditions de la Chenelière. 231 p.
- TEMPLETON, Shane et Darell MORRIS. 1999. «Questions teachers ask about spelling». *Reading research quarterly*, volume 54, numéro 1, pp. 102-112.
- TERRISSE, Bernard, Jean-Claude KALUBI, Serge J. LARIVÉE et Marie-Louise LEFEBVRE. 2011. *La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire : étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec*. Rapport n°2009-NE-130394. Montréal : Université de Montréal, 159 p.
- VAN GRUNDERBEECK, Nicole, Manon THÉORÉT, Roch CHOUINARD et Sylvie CARTIER. 2003. *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport n°2000-LE-70826. Montréal: Université de Montréal, 85 p.
- WALLACE, Randall R. 2006. «Characteristics of effective spelling instruction». *Reading horizon*, volume 46, numéro 4, pp. 267-278.

WATTS, Susan M. 1995. «Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms». *Journal of literacy research*, volume 27, numéro 3, pp. 399-424.

YARROW, Fiona et Keith J. TOPPING. 2001. «Collaborative writing : the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction». *British journal of educational psychology*, volume 71, numéro 2, pp. 261-282.

