

DESCRIPTION DE LA MISE EN ŒUVRE EN CLASSE DE PRATIQUES D'ORTHOGRAPHES APPROCHÉES D'ENSEIGNANTES DE DEUXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE *Université du Québec en Outaouais*

ANNIE CHARRON *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est de décrire la mise en œuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de deuxième année du primaire. Le modèle *Essential Supports for Emergent Writers* a été adapté afin d'analyser les pratiques d'orthographe approchées de cinq enseignantes qui ont été observées à deux reprises durant l'année scolaire. Les résultats montrent qu'en contexte de pratiques d'orthographe approchées, les élèves sont en mesure de verbaliser leurs connaissances sur la langue et que les enseignants fournissent des explications sur l'orthographe en partant de leurs conceptions. Les orthographe approchées semblent donc offrir des conditions d'efficacité adéquates pour développer la compétence en écriture en contexte d'enseignement au premier cycle du primaire.

DESCRIPTION OF SECOND-YEAR ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' IMPLEMENTATION OF INVENTED SPELLING

ABSTRACT. The purpose of this article is to describe second-year elementary school teachers' implementation of invented spelling in the classroom. The *Essential Supports for Emergent Writers* model was adapted to analyze the invented spelling of five teachers who were observed twice during the school year. The results show that in the context of invented spelling, students are able to verbalize their knowledge of the language and that teachers provide spelling explanations based on their conceptions. Invented spellings therefore seem to offer adequate conditions of effectiveness for developing writing skills in the context of teaching at the primary level.

En 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) publiait les résultats de son épreuve ministérielle de production écrite de la fin d'année scolaire 2010.¹ Les taux de réussite pour le critère *respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale* étaient de 85,6 % à la fin de la quatrième année du primaire et de 82,4 % à la fin de la sixième année du

primaire (MELS, 2012). Il s'agissait donc de 14,4 % des élèves de quatrième année et de 17,6 % de ceux de sixième année qui n'avaient pas acquis les connaissances qu'on leur avait enseignées en orthographe lexicale et grammaticale.² Le taux de réussite au premier cycle du secondaire, où l'ensemble des erreurs est comptabilisé, était de 60,3 %. Près de 40 % des élèves n'avaient donc pas les connaissances minimales attendues en orthographe lexicale et grammaticale à la fin du premier cycle du secondaire. Les élèves semblent éprouver de la difficulté à maîtriser l'orthographe d'usage, synonyme de l'orthographe lexicale, et grammaticale à la fin du primaire et au début du secondaire.

Une des raisons pour laquelle les élèves francophones rencontrent des difficultés en orthographe est l'opacité de l'orthographe française. Contrairement aux langues transparentes comme l'espagnol, plusieurs graphies peuvent transcrire un même phonème et un même graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes en français (Seymour, Aro et Erskine, 2003). En effet, les élèves doivent développer de nombreuses connaissances pour maîtriser l'orthographe française : des connaissances phonologiques et morphologiques ainsi que des propriétés visuelles (Cogis, 2005; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Afin de soutenir le développement de toutes ces connaissances et de permettre aux élèves de développer leur compétence orthographique, un enseignement efficace doit être mis en place dans les classes, et ce, dès le début de la scolarisation. En outre, un enseignement de l'orthographe reposant sur une pédagogie raisonnée et explicite favorise l'apprentissage des régularités du français (Berninger et Fayol, 2008). Bien que plusieurs recherches soulignent que l'enseignement explicite de l'orthographe favorise l'apprentissage des élèves (Fayol, Grimaud et Jacquier, 2013; Graham et Santangelo, 2014), d'autres chercheurs tels que Jaffré et David (1998) soutiennent que les activités qui permettent aux élèves d'écrire des mots et des phrases inconnues favorisent leur compréhension des régularités de la langue écrite. À leur avis, c'est l'une des tâches essentielles de l'enseignement efficace de la langue écrite. Selon Jaffré (2004), les élèves doivent développer le doute orthographique afin de devenir plus attentifs aux graphies normées. Pour ce faire, les enseignants doivent donner des occasions aux élèves d'écrire et leur offrir une pédagogie qui les encourage à discuter ensemble de leurs productions. Au primaire, les orthographe approchées reposent sur ces différents principes. Les orthographe approchées sont des situations d'écriture contextualisées dans lesquelles les élèves sont amenés à écrire des mots en partageant leurs réflexions sur les stratégies utiles pour les orthographier et à comparer leurs hypothèses d'écriture à la norme orthographique (Charron, 2006).

En contexte d'éducation préscolaire, quelques recherches concluent que l'utilisation des pratiques d'orthographe approchées est efficace et motivante pour les enfants (Charron, 2006; Charron et Fortin-Clément, 2010; Charron et Fortin-Clément, 2018; Morin et Montésinos-Gelet, 2007). À titre d'exemple, une recherche réalisée auprès de 32 enseignants à l'éducation préscolaire et

de 476 enfants a permis de documenter les effets positifs des orthographe approchées chez les enfants d'éducation préscolaire, notamment sur le développement du principe alphabétique (Charron et Fortin-Clément, 2010). La pratique des orthographe approchées au préscolaire semble donc permettre aux élèves de construire leur compréhension du principe alphabétique.

Toutefois, peu de recherches se sont intéressées à l'expérimentation des pratiques d'orthographe approchées en contexte d'apprentissage formel de l'écriture en début de scolarité primaire (Charron et Fortin-Clément, 2018). En effet, cette pratique a fait l'objet de plusieurs recherches en maternelle tant au Québec (par exemple, Morin et Montésinos Gelet, 2007), au Canada (Ouellette et Sénéchal, 2017), aux États-Unis (par exemple, Vernon et Ferreira, 1999) qu'en Europe (Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol, 2005). À ce niveau scolaire, les recherches en orthographe approchées visent principalement l'émergence de l'écrit, la découverte du principe alphabétique. Au Québec, le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) favorise le développement global de l'enfant du préscolaire. Au premier cycle du primaire, un enseignement formel de la langue est préconisé dans le programme de formation. Les règles orthographiques et grammaticales sont enseignées. Contrairement à la maternelle où l'enseignement explicite n'est pas visé, la démarche des orthographe approchées au primaire vise un enseignement explicite des notions grammaticales et lexicales. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a documenté la mise en œuvre de cette pratique au premier cycle du primaire au Québec.

Cet article propose donc de décrire la mise en œuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de deuxième année du primaire.

CADRE THÉORIQUE

Dans le cadre de cet article, le modèle *Essential Supports for Emergent Writers* de Wells Rowe et Flushman (2013) a été utilisé pour analyser les pratiques d'orthographe approchées réalisées par des enseignants de deuxième année du primaire. En effet, ce modèle repose sur la prémisse que l'écriture se construit en collaboration avec le milieu. Les situations d'écriture réalisées en famille et les pratiques d'écriture en classe concourent aux premiers apprentissages en écrit des élèves (Sénéchal et Whissell, 2016). L'environnement apparaît ainsi comme un élément essentiel de l'émergence de l'écrit. Avant de présenter les résultats de cette analyse, le système orthographique français, la démarche des orthographe approchées, les principes pédagogiques qui la sous-tendent et le modèle *Essential Supports for Emergent Writers* doivent être définis. Puis, une adaptation du modèle de Wells Rowe et Flushman (2013) est présentée afin de correspondre à la réalité de l'enseignement des orthographe approchées au premier cycle du primaire.

Le système orthographique français

L'orthographe française repose sur les phonogrammes, les morphogrammes, les logogrammes et les lettres étymologiques (Catach, 2012). Les phonogrammes correspondent aux graphèmes transcrivant des phonèmes et sont liés à l'orthographe lexicale. Par exemple, les lettres « eau » transcrivent le phonème [o] dans le mot *bateau*. Les morphogrammes sont des graphèmes porteurs de sens. Ils peuvent être lexicaux s'ils sont des marques graphiques fixes comme le préfixe « im » dans le mot *imperméable* ou la lettre « t » dans le mot *petit*. Ils peuvent également être grammaticaux lorsqu'il s'agit de morphèmes ajoutés en fin de mots afin de marquer le genre, le nombre ou la personne, dont les lettres « nt » dans le mot *aiment*. Pour leur part, les logogrammes correspondent à plusieurs graphèmes composant un mot entier souvent monosyllabique. Leur principale fonction est de distinguer les mots homophones, par exemple, *pain* et *pin*. Des visuogrammes lexicaux et sublexicaux sont également présents dans la langue française (Cogis, 2005; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Ces visuogrammes correspondent à des règles de positionnement, dont la lettre *n* qui devient un *m* devant les lettres *p* ou *b*, à la légalité orthographique, comme le fait que les mots en français ne peuvent débiter par une consonne double, à la multigraphémie qui réfère au fait qu'un son peut s'écrire de plusieurs façons, à des lettres muettes qui ne transmettent pas de sens comme la lettre *s* dans le mot *jamais*, à des irrégularités orthographiques faisant référence aux mots contenant un graphème atypique comme le mot *stress*, à l'homophonie associée aux logogrammes, à l'idéogramme faisant référence à l'utilisation de signes graphiques dans les mots tels que le trait d'union dans le mot *peut-être* pour le distinguer de l'expression verbale *peut être* et au respect des frontières lexicales. Les élèves du primaire doivent développer de nombreuses connaissances afin de respecter la norme orthographique. Des connaissances phonologiques liées aux phonogrammes et des connaissances morphologiques associées aux morphogrammes lexicaux et grammaticaux doivent être développées, en plus des habiletés à repérer les propriétés visuelles des mots qui sont en lien avec visuogrammes lexicaux et sublexicaux (Cogis, 2005; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013).

Les pratiques d'orthographe approchées

Les pratiques d'orthographe approchées, situations d'écriture contextualisées durant lesquelles les élèves sont amenés à écrire des mots en partageant leurs réflexions sur les stratégies utiles pour les orthographier et à comparer leurs hypothèses d'écriture aux normes orthographiques (Charron, 2006), permettent de développer de nombreuses connaissances et stratégies orthographiques. La finalité de cette pratique est d'amener l'élève à saisir comment fonctionne le code alphabétique. L'élève doit construire du sens au regard de la langue qu'il appréhende et devenir un scripteur réflexif. Cette pratique respecte une démarche composée de six phases (Charron, 2006; Charron et Montésinos-Gelet, 2016).

La démarche des orthographe approchées. La *première phase* correspond au contexte d'écriture et au choix du mot ou de la phrase par l'enseignant. À l'opposé des approches traditionnelles de l'enseignement de l'orthographe où la mémorisation, les exercices répétés et la dictée sont valorisés, la pratique des orthographe approchées peut être qualifiée d'intégrée puisqu'elle favorise l'utilisation d'un contexte d'apprentissage significatif lié à la production d'un écrit (Allal, Rouiller, Saada-Robert et Wegmuller, 1999). La *deuxième phase* consiste à donner les consignes de départ pour le projet d'écriture, dont l'intention pédagogique, à définir le regroupement de travail, à préciser les tâches des élèves et à effectuer un rappel des stratégies orthographiques que les élèves peuvent utiliser durant la séance d'orthographe approchées. La *troisième phase* correspond aux tentatives d'écriture des élèves et à leurs échanges sur les stratégies orthographiques employées. Lors des tentatives, les élèves sont invités à orthographier un ou plusieurs mots dans un premier temps seul et, par la suite, en équipe. En accord avec l'approche socioconstructiviste, cette troisième phase favorise les interactions entre les élèves à propos des stratégies utilisées et des choix orthographiques. Ils doivent défendre leur choix orthographique à l'aide d'arguments afin d'arriver à un consensus sur l'orthographe à privilégier, car ils devront ensuite le présenter aux autres élèves de la classe. Les élèves acquièrent le doute orthographique durant ces discussions qui donnent lieu à des conflits sociocognitifs et cognitifs, conflits qui favorisent la construction de nouvelles connaissances (Buchs, Damon, Quiamzade, Mugny et Butera, 2008). Durant la *quatrième phase*, un retour collectif sur le mot ou la phrase est réalisé. Les élèves sont invités à partager leurs raisonnements orthographiques à l'ensemble de la classe en justifiant leurs hypothèses d'écriture. Une rétroaction sur la norme orthographique est effectuée à la *cinquième phase*. D'abord, l'enseignant demande aux élèves de trouver la norme orthographique, par exemple à l'aide du dictionnaire si les élèves ont appris à l'utiliser, ou la fournit lui-même aux élèves. Ensuite, l'enseignant compare les hypothèses d'écriture des élèves à la norme en présentant la bonne graphie et en identifiant les mots ou certaines parties des mots que les élèves ont orthographiés selon la norme. De plus, il utilise leurs erreurs pour les aider à construire leurs connaissances en orthographe. Cette conception de la rétroaction prend appui sur les travaux de Rieben et coll. (2005) rapportant que les élèves qui ont reçu une rétroaction sur les dimensions phonémique et orthographique des mots ont des résultats supérieurs en ce qui concerne la lecture de mots et les aspects orthographiques en écriture. Enfin, toujours dans la cinquième phase, l'enseignant réalise un enseignement explicite sur la notion orthographique qui fait l'objet de la situation d'écriture d'orthographe approchées. À la *sixième et dernière phase*, les élèves consignent systématiquement l'orthographe normée afin de mémoriser cette graphie et réutilisent des mots dans un autre contexte d'écriture. Il y a donc réinvestissement des connaissances apprises dans une nouvelle situation d'écriture.

Les principes pédagogiques à la base des orthographes approchées. Cinq principes pédagogiques sont sous-jacents à la pratique des orthographes approchées (Charron et Montésinos-Gelet, 2016; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Premièrement, les élèves deviennent des scripteurs en écrivant régulièrement (Jaffré, 2004). La pratique des orthographes approchées favorise l'utilisation d'une variété de contextes d'écriture. Deuxièmement, l'enseignant doit être à l'écoute des représentations des élèves sur la langue (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Ces représentations émises à la troisième et à la quatrième phase de la démarche des orthographes approchées permettront à l'enseignant de vérifier les connaissances maîtrisées de chacun des élèves et de faire émerger des conceptions erronées relatives au fonctionnement du code orthographique. Troisièmement, la pratique des orthographes approchées repose sur la valorisation des réalisations des élèves. Les enseignants doivent encourager les élèves à faire des tentatives d'écriture selon leurs connaissances de la langue et l'erreur est considérée comme un élément du processus d'apprentissage tout comme le préconise le courant socioconstructiviste. Pour ce faire, les enseignants doivent amener les élèves à réfléchir sur la langue (Jaffré et David, 1998), le quatrième principe. Les élèves doivent réfléchir sur l'orthographe des mots ou de la phrase demandée par l'enseignant ainsi que sur les stratégies à utiliser pour y parvenir. Cette réflexion d'abord individuelle, puis en équipe, permet d'écrire en se référant à diverses règles ainsi qu'à plusieurs connaissances orthographiques. Cinquièmement, toujours selon le courant socioconstructiviste, le partage des connaissances et des stratégies orthographiques est favorisé lors de la troisième et de la quatrième phase de la démarche des orthographes approchées afin de justifier leur tentative. L'entraide, la justification et la négociation sont présentes lors de ces phases.

Le modèle de Wells Rowe et Flushman

Wells Rowe et Flushman (2013) proposent un modèle comprenant un ensemble de 10 conditions d'efficacité pour favoriser l'émergence de l'écrit des jeunes élèves en les engageant en tant que scripteurs. Ces 10 conditions d'efficacité se regroupent en quatre catégories : les jeunes scripteurs, les événements favorisant l'apprentissage de l'écriture, l'enseignant et l'environnement de la classe. Le Tableau 1 explique les différentes conditions d'efficacité regroupées dans ces quatre catégories.

Ce modèle a été élaboré pour favoriser l'émergence de l'écriture chez les enfants âgés de deux à six ans et ne tient ainsi pas compte des élèves ayant débuté l'apprentissage formel de connaissances orthographiques. Nous avons retenu ce modèle pour faire l'analyse de nos données, puisque ce modèle, tout comme les orthographes approchées, repose sur la prémisse que l'apprentissage de l'écriture se réalise en collaboration avec le milieu. Les situations d'écriture avec la famille, le personnel scolaire, les autres apprenants et les autres membres de la communauté, participent à l'émergence de l'écrit. Toutefois, nous avons

TABLEAU 1. Les conditions d'efficacité pour favoriser l'émergence de l'écrit des jeunes élèves de Wells Rowe et Flushman (2013)

Catégories	Conditions d'efficacité	Explications
Jeunes scripteurs	1. Participation	L'élève s'engage dans des tâches d'écriture liées à une variété de textes de son choix.
	2. Approximation	Les formes émergentes d'écriture sont acceptées et valorisées.
Évènements favorisant l'apprentissage de l'écriture	3. Authenticité	L'écriture est utilisée pour des situations d'écriture authentiques.
	4. Ouverture	Les élèves de tous les niveaux de compétences peuvent participer.
	5. Collaboration entre les élèves et l'enseignant	L'élève collabore avec les pairs et l'enseignant durant l'écriture.
Enseignant	6. Démonstration	L'enseignant est un modèle de scripteur.
	7. Enseignement	L'enseignant enseigne des leçons d'écriture formelle et informelle.
Environnement de la classe	8. Espace pour l'écriture collaborative	La classe a un espace pour l'écriture collaborative.
	9. Accessibilité du matériel d'écriture	Les élèves ont accès aux livres et au matériel d'écriture.
	10. Position de l'enseignant	L'enseignant s'assoit avec les élèves lors des périodes d'écriture.

NOTES. Le titre est issu d'une traduction libre.

adapté le modèle pour analyser les pratiques d'orthographe approchées des enseignants de deuxième année du primaire, car les élèves participant à la recherche étaient âgés de sept à huit ans et étaient déjà entrés dans l'apprentissage formel de l'écrit. En effet, les élèves de ces classes sont en mesure d'encoder les mots de la langue française en utilisant les correspondances graphèmes-phonèmes de la langue française. Ils ont également des connaissances en phonologie et quelques-unes en morphologie. Ainsi, analyser les pratiques d'orthographe approchées a nécessité une adaptation de certaines conditions d'efficacité du modèle de Wells Rowe et Flushman (2013). La prochaine section présente ces adaptations.

Modèle adapté de Wells Rowe et Flushman (2013). Nos adaptations du modèle de Wells Rowe et Flushman (2013) sont présentées dans cette section. Pour ce faire, chacune des catégories est abordée. Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie « jeunes scripteurs » avec leurs explications sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2. Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie jeunes scripteurs du modèle de Wells Rowe et Flushman (2013)

Conditions d'efficacité	Explications
Rapport à l'erreur (Approximation)	L'attention est portée sur les raisonnements des élèves et non aux erreurs commises.
Explication de la langue	Les explications des élèves sur la langue sont encouragées.

Dans la catégorie jeunes scripteurs, le *rapport à l'erreur* a remplacé l'approximation, puisqu'en plus de valoriser les formes émergentes d'écriture, la pratique des orthographes approchées favorise une relation positive et constructive face aux erreurs. L'enseignant, par exemple, encourage les élèves ayant fait une erreur d'accord dans le groupe du nom à expliquer le raisonnement qui les a menés à produire cette erreur. Le concept d'*explication de la langue* a été ajouté, puisqu'une attention particulière est portée sur le raisonnement des élèves dans les pratiques d'orthographes approchées. À la troisième et à la quatrième phase, le raisonnement des élèves ayant mené aux diverses graphies est valorisé. Ces raisonnements, émis par les élèves, présentent leurs conceptions de la langue. Enfin, la condition d'efficacité *participation* a été enlevée puisque même si une variété de tâches d'écriture a été produite par les élèves (cartes, phrases, histoires, mots, etc.), tous les élèves d'une même classe rédigeaient un seul et même genre de texte. Ils ne pouvaient pas décider le genre de texte qu'ils allaient orthographier.

Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie « événements favorisant l'apprentissage de l'écriture » avec leurs explications sont présentées dans le Tableau 3.

TABLEAU 3. Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie événements favorisant l'apprentissage de l'écriture du modèle de Wells Rowe et Flushman (2013)

Conditions d'efficacité	Explications
Situation signifiante	Des situations signifiantes d'écriture sont proposées.
Collaboration entre les élèves et l'enseignant	L'élève collabore avec les pairs et l'enseignant durant l'écriture.
Autonomie	L'enseignant favoriser l'autonomie des élèves.

Comme précisé dans la précédente section, la rétroaction de l'enseignant en orthographes approchées s'appuie sur les erreurs des élèves ainsi que sur leurs raisonnements afin de les aider à construire leurs connaissances de l'orthographe. De plus, les orthographes approchées ne favorisent pas toujours l'écriture dans des situations authentiques, c'est-à-dire une situation d'écriture réelle visant à rejoindre un destinataire. Ce concept a donc été enlevé des conditions d'efficacité de la catégorie événements favorisant l'apprentissage de l'écrit et a été remplacé par la condition d'efficacité *situation signifiante*,

c'est-à-dire une situation qui touche les intérêts des élèves, présente un défi pour eux et répond à un besoin réel clairement identifié. En effet, même si les situations d'écriture ne sont pas toujours authentiques, les sujets abordés et les mises en situation peuvent être significatifs pour les élèves. La condition d'efficacité *situation signifiante* est d'ailleurs associée à la première phase des orthographe approchées. L'ensemble des élèves de la classe doit également participer aux séances d'orthographe approchées puisqu'il s'agit d'une activité obligatoire. Le concept d'ouverture a été associé à la condition d'efficacité *rapport à l'erreur* puisque l'enseignant accueille toutes les réponses et tous les raisonnements provenant des élèves de différents niveaux. Il a ainsi été enlevé. La condition d'efficacité *collaboration entre les élèves et l'enseignant* a été conservée, puisqu'à la troisième phase les élèves doivent collaborer afin d'orthographier les différents mots et de justifier leur graphie. L'enseignant circule également entre les équipes et étaye ses interventions selon les besoins de chacune d'entre elles à cette phase. La condition d'efficacité *autonomie* a finalement été ajoutée à cette catégorie. En effet, les orthographe approchées peuvent favoriser l'autonomie des élèves, puisqu'ils sont encouragés à écrire les mots selon leurs connaissances sur la langue et qu'ils peuvent aussi chercher la norme orthographique dans un dictionnaire.

Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie « enseignants » avec leurs explications sont présentées dans le Tableau 4.

TABLEAU 4. Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie enseignants du modèle de Wells Rowe et Flushman (2013)

Conditions d'efficacité		Explications
Démonstration		L'enseignant est un modèle de scripteur.
Enseignement	Explication de la langue	L'enseignant fournit des explications sur la langue lors de la présentation de la norme orthographique.
	Liens avec un autre mot	L'enseignant tisse un lien entre un mot que les élèves ont écrit et un autre mot.
	Liens avec une notion orthographique	L'enseignant tisse un lien entre un mot que les élèves ont écrit et une notion orthographique apprise.
	Liens avec les stratégies	L'enseignant tisse un lien entre un mot que les élèves ont écrit et une stratégie apprise.
	Modélisation des stratégies	L'enseignant modélise l'utilisation de certaines stratégies orthographiques.
	Questionnement	L'enseignant questionne les élèves sur leurs connaissances de la langue.

La catégorie *enseignant* est celle où il y a eu davantage de modifications. Seule la condition d'efficacité *démonstration* a été gardée, puisque l'enseignant peut être un modèle de scripteur à la cinquième phase en faisant le retour sur la norme orthographique. Cette condition fait donc référence à la modélisation de l'écriture d'un ou de plusieurs mots par l'enseignant. La condition d'efficacité *enseignement* a été subdivisée en six conditions d'efficacité qui détaillent davantage l'acte d'enseigner l'orthographe. Les concepts d'*explication de la langue*, de *liens avec un autre mot*, avec *une notion orthographique* et avec *les stratégies*, de *modélisation des stratégies* ainsi que de *questionnement* ont été ajoutés, car l'enseignant met en place ces différentes conditions d'efficacité lors des pratiques d'orthographe approchées. Les explications sur la langue sont associées aux interventions de l'enseignant sur la norme orthographique. Les liens avec un autre mot, avec une notion orthographique et avec les stratégies sont également réalisés par l'enseignant lors de la cinquième phase soit le retour sur la norme orthographique. La modélisation des stratégies fait référence au rappel d'une stratégie orthographique vue précédemment lors de la deuxième phase des orthographe approchées. Enfin, le questionnement correspond à toutes les questions que pose l'enseignant aux élèves afin de les amener à réfléchir sur l'orthographe française.

Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie « environnement de la classe » avec leurs explications sont présentées dans le Tableau 5.

TABLEAU 5. Les conditions d'efficacité adaptées de la catégorie environnement de la classe du modèle de Wells Rowe et Flushman (2013)

Conditions d'efficacité	Explications
Espace pour l'écriture collaborative	La classe a un espace pour l'écriture collaborative.
Accessibilité du matériel d'écriture	Les élèves ont accès aux livres et au matériel d'écriture.
Position de l'enseignant	L'enseignant s'assoit avec les élèves lors des périodes d'écriture.

Enfin, la catégorie *environnement* de la classe n'a fait l'objet d'aucune modification, puisque les conditions d'efficacité présentes dans le modèle de Wells Rowe et Flushman (2013) correspondent aux pratiques d'orthographe approchées.

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cet article est de décrire la mise en œuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de deuxième année du primaire. Dans cette section, les participants, le type de recherche utilisé, la procédure de collecte de données et l'analyse de ces dernières sont précisés.

Participants

Initialement, un projet de recherche-action portant sur l'enseignement de l'orthographe au moyen des pratiques d'orthographe approchées a été entrepris avec 19 enseignantes de 1^{re} année du primaire et leurs 236 élèves. Afin de réaliser une étude longitudinale avec ces élèves, nous avons sollicité les enseignantes de 2^e année qui les accueillait dans leur classe. Dix enseignantes de 2^e année ont été recrutées pour participer à la suite du projet de recherche-action. Des 10 enseignantes, nous en avons retenu cinq pour répondre à notre présent objectif.

Recherche-action

La recherche-action a été retenue comme type de recherche. Selon Guay, Prud'homme et Dolbec (2016), les trois grandes finalités de ce type de recherche sont l'action, la recherche et l'éducation. Ainsi, la recherche-action « amène le changement ou l'amélioration d'une situation donnée par l'exploitation simultanée de trois processus [l'action, la recherche et l'éducation] qui transforme inévitablement la personne et son écosystème » (Guay et coll., 2016, p. 547). Elle répond ainsi « à un besoin réel de transformation, de changement, d'amélioration ou d'évolution » (Guay et coll., 2016, p. 570). Cette recherche-action sur les pratiques d'orthographe approchées s'est appuyée sur les trois pôles de la recherche-action définis par Dolbec et Prud'homme (2009). Le pôle *recherche* renvoie « au processus méthodologique assurant la rigueur pour accompagner et documenter l'action vers le changement, permettant ainsi d'assurer la scientificité des savoirs expérientiels » (Dolbec et Prud'homme, 2009, p. 216), le pôle *action* « correspond aux choix des actions réalisées en situation concrète de manière à produire le changement » (p. 216) et le pôle *formation* « représente les apprentissages vécus par chacun des acteurs afin d'améliorer la compréhension et l'efficacité de leurs actions individuelles et collectives » (p. 216). Dans ce dernier pôle, le chercheur est considéré comme un facilitateur mettant en place les conditions optimales afin d'accompagner efficacement les praticiens. Dans la recherche dont il est question dans cet article, les enseignantes ont reçu de la formation sur les pratiques d'orthographe approchées et les ont intégrées à leurs pratiques enseignantes. La formation proposée ainsi que l'intégration des orthographe approchées dans les pratiques des enseignantes ont fait l'objet d'une méthodologie rigoureuse et sont présentées dans les prochaines sections.

Dispositif de formation

Le dispositif de formation comportait des formations et de l'observation avec rétroaction. Quatre journées de formation ont été réalisées en décembre 2014, février, avril et mai 2015. L'horaire de chacune des journées comportait 1) du « contenu théorique », tel que la présentation de la démarche des orthographes approchées, de ses principes pédagogiques, du système orthographique et des formes d'étayage, 2) des « moments de partage » sur les pratiques effectuées en orthographes approchées vécues en classe, 3) des « réflexions » entourant l'enseignement de l'orthographe et de l'écriture ainsi que 4) des « rétroactions constructives » sur les observations réalisées en classe par les chercheuses. À la suite de la première rencontre, les enseignantes ont été invitées à mettre en place dans leur classe des situations d'écriture en orthographes approchées à raison de deux fois par semaine et à compléter un cahier de planification détaillant chacune des activités d'orthographes approchées réalisées.

Procédures : observations en classe

Des observations d'une heure ont été réalisées par deux chercheuses et ont été réalisées à deux reprises durant l'année scolaire dans chacune des classes. Lors de chacune des observations, une grille d'observation était complétée par les chercheuses et des photos étaient prises afin de documenter chacune des pratiques d'orthographes approchées observées. La grille d'observation utilisée était divisée en deux parties. Dans la première, il était possible de noter des commentaires sur l'action des enseignantes à chacune des phases des orthographes approchées. Dans la seconde, l'une des chercheuses décrivait les objets enseignés, la différenciation et l'étayage réalisés, la coopération, la gestion du temps ainsi que le degré de signification de l'activité pour les élèves. Les notes étaient prises tout au long de la séance observée à l'aide d'une grille descriptive sous forme d'éléments à cocher. Entre 100 et 200 photos étaient prises à chaque observation par l'autre chercheuse. De plus, un enregistrement audio des séances observées était réalisé après avoir obtenu le consentement des parents des élèves ainsi que de l'enseignante. Ces différentes méthodes de collecte de données ont été employées, puisque la combinaison des méthodes d'analyse des données visuelles, c'est-à-dire des photos et des méthodes qualitatives permet une compréhension plus profonde des situations (Kingsley, 2009).

Analyse des données

L'ensemble des 10 enregistrements audio a fait l'objet d'une transcription. Par la suite, une analyse de contenu de ces transcriptions a été réalisée à l'aide du logiciel QDA Miner. Les données ont été codifiées à l'aide d'une grille de codage prédéfinie correspondant aux conditions d'efficacité du modèle adapté de Wells Rowe et Flushman (2013) et un accord interjuge de 96,1 % a confirmé la validité du codage. Des photographies ont été sélectionnées et ont permis d'illustrer les résultats présentés dans cet article (Cohen, Manion et Morrison, 2011).

RÉSULTAT

D'abord, des conditions d'efficacité ont été recensées pour *toutes les catégories*, c'est-à-dire dans les catégories jeunes scripteurs, événements favorisant l'apprentissage de l'écriture, enseignant et environnement de la classe lors des pratiques d'orthographe approchées observées. La mise en œuvre des orthographe approchées favorise donc l'utilisation de nombreuses conditions d'efficacité du modèle adapté de Wells Rowe et Flushman (2013). Afin d'analyser la mise en œuvre en classe des pratiques d'orthographe approchées, nous présenterons les pratiques de chacune des enseignantes. Les résultats liés à chacune d'entre elles sont présentés dans cette section en fonction des différentes catégories.

Jeunes scripteurs

Dans la catégorie jeunes scripteurs, deux conditions d'efficacité sont ciblées : le rapport à l'erreur et l'explication sur la langue. Les cinq enseignantes encouragent les élèves et favorisent un rapport positif à l'erreur. C'est le cas de l'enseignante 1 qui encourage les élèves et favorise un rapport à l'erreur positif en précisant : « Tu t'étais trompé. Pis, c'est-tu correct des fois de, de, de pas arriver à la norme tout de suite ». Lors du retour collectif, l'enseignante 4 encourage également les élèves avant qu'ils commencent à rédiger dans l'extrait suivant.

L'enseignante 4 : Est-ce que je m'attends à ce que tout le monde réussisse du premier coup à avoir les bonnes lettres?

Élève : Non.

L'enseignante 4 : Non, on a le droit de se tromper. C'est un mot qu'on n'a jamais vu, qu'on n'a jamais appris.

De plus, les élèves donnent plusieurs explications sur la langue dans tous les groupes observés. La Figure 1 présente les explications données par les élèves lors de la quatrième phase où les élèves doivent justifier leur graphie. Il est à noter que l'enregistrement audio n'a pas permis d'enregistrer les explications données par les élèves lors de la troisième phase des orthographe approchées où ils sont regroupés en équipe afin d'argumenter leurs choix orthographiques. Ces données n'apparaissent donc pas dans la Figure 1.

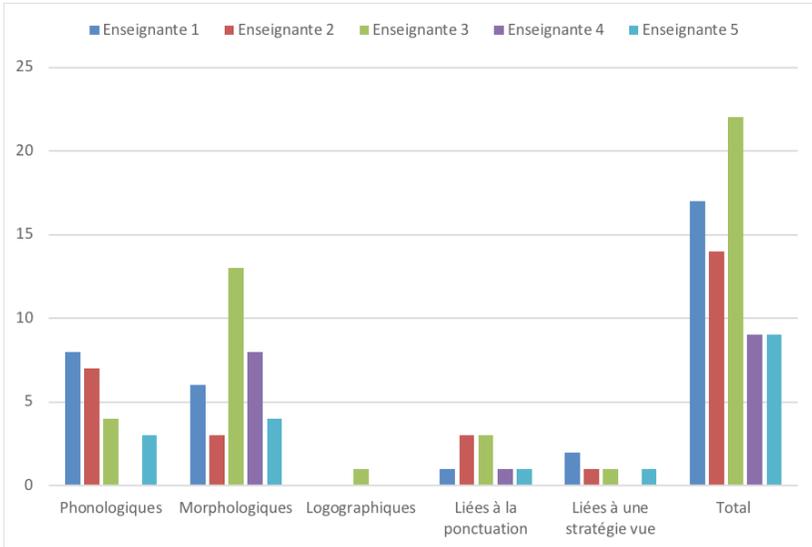


Figure 1. Nombre d'explications données par les élèves dans chacune des classes

Le nombre et les types d'explications données par les élèves varient d'une classe à l'autre. Certaines classes présentent davantage d'explications que d'autres, et ce, même si les mêmes mots étaient à orthographier dans les classes 3 et 4. En effet, ces deux enseignantes ont demandé aux élèves d'orthographier le mot *parce que* à la première observation et la phrase *Les poissons multicolores nagent dans le gros aquarium.* à la deuxième. Les élèves de la classe de l'enseignante 3 ont toutefois donné le plus d'explication et ceux de la classe de l'enseignante 4 le moins.

Les élèves donnent des explications sur différents types de connaissances liées à la langue française. Les élèves proposent principalement des explications pour justifier des connaissances morphologiques. Par exemple, un élève de la classe de l'enseignante 5 justifie la lettre finale *d* dans le mot *gourmand* en précisant « Gourmande, il y a une lettre muette pour faire le *de* ». D'autres élèves proposent des explications sur des connaissances phonologiques. C'est le cas pour un élève dans la classe de l'enseignante 3 qui justifie le choix du graphème *ss* pour représenter le phonème multigraphémique [s] dans le mot *poisson* en expliquant « parce que sans ça, ça fait poison ». Seul un élève de la classe de l'enseignante 3 a présenté une explication par rapport à un logogramme. L'élève justifiait le choix de l'homophone *dans* en précisant que ce n'est pas le mot *dent* « parce qu'on peut faire dentiste, dentier ». Quelques justifications ont également été émises pour des connaissances en ponctuation. Un élève de l'enseignante 2 souligne que le mot *Irlande* prend une majuscule « parce que c'est, ben, le nom d'un pays ». Enfin, des élèves utilisent des stratégies vues pour orthographier les mots. C'est le cas d'un élève de l'enseignante 1 qui précise que pour orthographier le mot orthographe « j'ai fait le mot en syllabe ».

De plus, parfois, ces explications sont adéquates, c'est notamment le cas d'un élève dans la classe de l'enseignante 5 qui justifie l'accord au féminin du mot *noir* dans la phrase *La chienne de ma gardienne est brune et la mienne est noire* :

Élève : Ben, nous on a écrit n-o-i-r-e parce que on a vu *brune* et la *mienne* est. La c'est pas masculin. C'est pas le.

L'enseignante 5: Ok. Donc la *mienne*, c'était de quoi je parlais?

Élève : Une fille.

L'enseignante 5: Dans ce cas-ci? Une fille?

Élève : Une chienne.

L'enseignante 5: Donc, t'as dit que ça allait avec.

Dans nos observations, il a parfois aussi été question d'explications erronées de la part des élèves. En effet, un élève dans la classe de l'enseignante 1 explique que pour le mot « orthographe, on a pas mis de *e* parce que ça ferait féminin. Sinon, ça serait une orthographe parce que ça se dit pas. Faque c'est pour ça qu'on a pas mis un *e*. » Les élèves ne reconnaissent pas le mot orthographe comme un nom féminin et n'ont pas acquis que les noms ne prennent pas nécessairement la lettre *e* au féminin et que les noms masculins peuvent se terminer par *e*. Dans la classe de l'enseignante 2, un élève précise, lors du retour collectif, qu'une des graphies des élèves n'est pas adéquate en donnant une explication de la langue qui ne s'applique pas pour le mot *mesdames*. Il affirme que la graphie *mesdames* est erronée « parce que le *s* est entre deux voyelles et fait [z] ». L'élève ne prend pas en compte que la lettre *s* se trouve entre une voyelle et une consonne dans le mot *mesdames*.

Évènements favorisant l'apprentissage de l'écriture

Toutes les conditions d'efficacité de la catégorie évènements favorisant l'apprentissage de l'écriture ont été observées. Toutefois, peu d'interventions sont effectuées dans le cadre des séances observées pour favoriser l'autonomie des élèves. Seules les enseignantes 1, 2 et 3 favorisent l'autonomie des élèves en les invitant à vérifier la norme orthographique en consultant le dictionnaire. De plus, l'enseignante 1 permet aux élèves de choisir leur équipe à la troisième phase des orthographe approchées lorsqu'ils doivent échanger entre eux sur la graphie qu'ils ont produite et les stratégies utilisées. Les enseignantes 4 et 5 ne font aucune intervention pour favoriser l'autonomie de leurs élèves. Cependant, les enseignantes affirment, lors de l'entrevue réalisée au terme de la recherche-action, que les élèves deviennent davantage autonomes en situation d'écriture, car ils ont des connaissances orthographiques et connaissent des stratégies d'orthographe.

Les enseignantes proposent pour la majorité des situations significatives pour commencer les orthographe approchées. Par exemple, l'enseignante 2 propose d'écrire une phrase sur la Saint-Patrick puisque la fête a lieu le lendemain. Afin

que la tâche soit plus signifiante, elle lit un livre qui explique ce qu'est la Saint-Patrick avant de commencer l'écriture de la phrase. L'enseignante 1 fait pour sa part écouter une chanson aux élèves. Les élèves doivent écrire certains mots de la chanson après avoir deviné de quels mots il s'agit. Les enseignantes 3 et 4 présentent un livre intitulé *Je n'ai pas fait mes devoirs parce que...* et demandent aux élèves, à la suite de sa lecture, d'inventer une autre raison farfelue pour justifier qu'ils n'ont pas fait leurs devoirs. Seule l'enseignante 5 ne propose pas une situation signifiante à la première phase des orthographes approchées. Lors des deux séances observées, cette enseignante proposait un groupe du nom ou une phrase en lien avec les notions grammaticales travaillées dans les derniers jours. Même si dans les orthographes approchées l'utilisation de contextes significatifs est encouragée, il est également possible de les marier à des activités portant sur des notions grammaticales ou lexicales.

Enfin, toutes les pratiques d'orthographes approchées observées favorisaient la collaboration entre les élèves et l'enseignant lors de la troisième phase des orthographes approchées lorsqu'ils doivent échanger entre eux sur la graphie qu'ils ont produite et les stratégies orthographiques utilisées. Les élèves discutaient entre eux et les enseignantes prenaient part aux discussions tout en faisant de l'étayage. Les Figures 2 et 3 présentent des enseignantes collaborant avec les élèves lors de cette phase et les Figures 4 et 5 illustrent la collaboration entre les élèves.



FIGURE 2. La collaboration entre les élèves et l'enseignante 5



FIGURE 3. *La collaboration entre les élèves et l'enseignante 2*



Figure 4. *La collaboration entre les élèves de la classe de l'enseignante 4*



Figure 5. La collaboration entre les élèves de la classe de l'enseignante 1

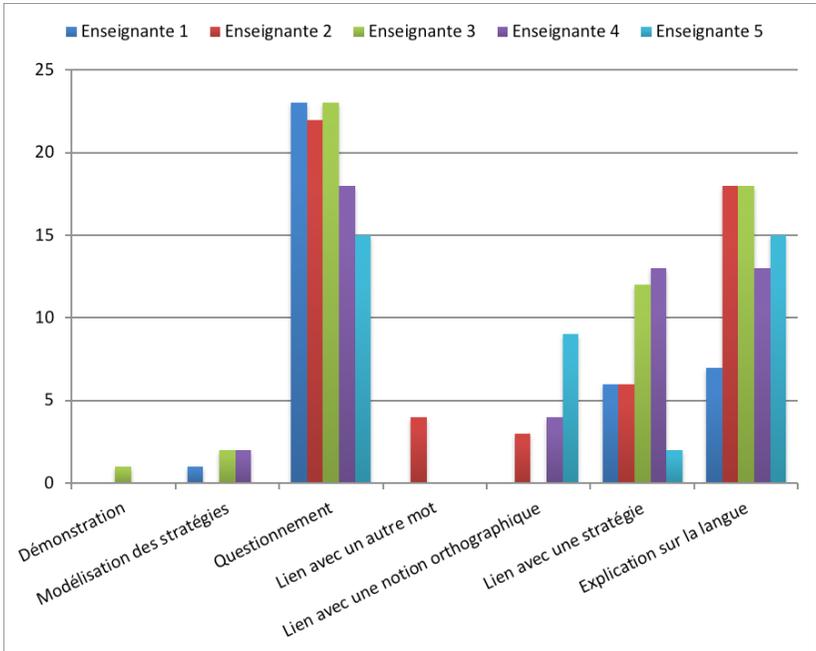


FIGURE 6. Les conditions d'efficacité observées dans la catégorie enseignant

Enseignant

De nombreuses conditions d'efficacité ont été observées en lien avec la catégorie « enseignant ». La Figure 6 les présente.

Il est intéressant de noter que ce ne sont pas toutes les enseignantes observées qui emploient toutes les conditions d'efficacité. Seule l'enseignante 3 a fait une démonstration. En effet, elle modélise à la cinquième phase des orthographe approchées l'écriture du mot *parce que*. Elle est un modèle de scripteur puisqu'elle écrit le mot en précisant comme elle fait pour l'écrire et en encourageant les élèves à surligner dans leur mot les lettres correspondant à la norme orthographique. De plus, uniquement l'enseignante 2 fait des liens avec un autre mot lors de cinquième phase des orthographe approchées. Pour expliquer la norme orthographique du mot *Saint-Patrick*, elle fait le lien, entre autres, avec les mots *Sainte-Catherine* et *Saint-Sébastien* qui avaient été travaillés en orthographe approchées précédemment. Lors de la présentation de la norme orthographique à la cinquième phase, les enseignantes 2, 4 et 5 font des liens avec une notion orthographique travaillée. Par exemple, l'enseignante 5 fait le lien avec « la règle du *ien* » pour écrire le mot *chien* au féminin.

Les enseignantes 1, 3 et 4 rappellent, pour leur part, les stratégies vues avant que les élèves commencent l'écriture. Contrairement à leurs collègues, les enseignantes 2 et 5 ne modélisent pas les stratégies d'écriture à la deuxième phase des orthographe approchées. Précisons toutefois que l'enseignante 2 précise que ce n'est pas par oubli, mais que les élèves les connaissent bien et qu'ils les utilisent spontanément sans qu'une modélisation soit nécessaire à chacune des séances des orthographe approchées.

Pour toutes les enseignantes, la pratique des orthographe approchées semble leur permettre de questionner les enfants sur leur compréhension du code écrit. Par exemple, dans l'extrait suivant, l'enseignante 1 questionne à de nombreuses reprises les élèves sur les constituants du groupe du nom afin de procéder aux accords lors de la rétroaction à la cinquième phase des orthographe approchées.

L'enseignante 1 : Dans mon groupe du nom, il y a des mots qui vont accompagner mon boss, mon noyau, le nom commun.

Élève : Les.

L'enseignante 1 : Les, c'est quelle sorte de mot?

Élève : Déterminant.

L'enseignante 1 : C'est un déterminant. Alors, orthographe va donner son genre et son nombre à les. C'est pour ça que j'ai dit les et pas l'orthographe.

Dans la même phase, l'enseignante 5 questionne également les élèves sur le groupe du nom afin d'effectuer les accords en genre et en nombre.

L'enseignante 5 : Dans le groupe du nom, ce serait quoi le nom?

Élève : Boulanger.

L'enseignante 5 : Ce serait quoi son genre et son nombre?

Élève : Masculin, singulier.

Pour sa part, l'enseignante 2 interroge les élèves sur la manière de reconnaître un nom dans l'extrait suivant.

L'enseignante 2 : Monsieur, madame, c'est quoi?

Élève : Un nom.

L'enseignante 2 : Comment tu as appris ça, comment tu sais ça que monsieur, madame c'est un nom?

Élève : Ben, c'est un monsieur, une madame.

L'enseignante 2 : Pourquoi? Qu'est-ce que tu as mis devant pour le savoir?

Élève : Le monsieur, la madame.

L'enseignante 2 : Qu'est-ce que tu as mis devant pour savoir?

Élève : Le monsieur, la madame.

L'enseignante 2 : Oui, mais comment ça s'appelle un, une, le, la?

Élève : Un déterminant.

L'enseignante 2 : Tu mets un déterminant devant. On a appris qui était pas toujours immédiatement devant, mais que c'est un nom. C'est un groupe du nom en plus. Qu'il soit tout seul ou qu'il ait un déterminant, c'est un groupe du nom.

Les pratiques d'orthographe approchées permettent également aux enseignantes de donner des explications sur la langue française. En effet, les enseignantes expliquent les régularités orthographiques, les règles grammaticales et certaines exceptions lors du retour collectif à la quatrième phase et lors de la rétroaction sur la norme orthographique à la cinquième phase. L'enseignante 1 précise à l'ensemble du groupe lors de la rétroaction sur la norme orthographique à la cinquième phase que « le mot dans le dictionnaire est pas accordé, il est pas mis dans son contexte. On ne l'a pas mis dans une phrase. Il va être à sa forme la plus simple. Là, puisqu'on parle de plusieurs orthographe, j'ai besoin d'un s ». Elle explique la marque du nombre en orthographe grammaticale puisque deux élèves lui avaient fait remarquer « qu'il n'y avait pas de s dans le dictionnaire ». Dans une autre classe, les élèves devaient écrire le mot *parce que*. Une discussion a lieu lors du retour collectif à la quatrième phase des orthographe approchées sur la coupure du mot. Certains élèves l'ont orthographié *parce que*, d'autres *parceque* et quelques-uns *par ce que*. L'enseignante 3 précise, à la suite de plusieurs commentaires, que « des fois il y a trois syllabes dans un mot et c'est tout collé. C'est comme si je prends le nom de *Malicia*,

ma, li, ci, a, il y a quatre syllabes ». Elle questionne, par la suite, les élèves sur la graphie du nom *Malicia* afin qu'ils réalisent qu'il s'agit d'un seul mot même s'il y a quatre syllabes et que ce n'est pas parce que le mot *parce que* a trois syllabes qu'il s'écrit en trois mots. L'enseignante 4 pour sa part explique à ses élèves la flexion verbale. Elle précise qu'il « y en a plusieurs qui font l'action. Êtes-vous d'accord avec ça? Si on dit les poissons multicolores nagent, nagent, c'est notre verbe et quand il y a plusieurs qui font l'action, on met *n-t* ».

Enfin, les enseignantes font également de nombreux liens avec les stratégies d'orthographe lors des pratiques d'orthographe approchées. L'enseignante 2 précise aux élèves, avant de l'écriture des mots *messieurs* et *mesdames*, qu'il est possible de « faire le petit mot dans le grand mot comme, comme *messieurs*, comme *mesdames*. Il y a peut-être un petit mot dans un grand mot. » Elle encourage ainsi les élèves à utiliser la *stratégie chercher un petit mot dans un grand mot* durant la pratique des orthographe approchées. Pour l'écriture du mot *parce que*, l'enseignante 3 précise aux élèves que « là, ça va être important de faire le mot *élastique* » puisqu'un élève lui dit que « mon frère pis moi, on dit [paskə] ». Elle encourage donc les élèves à étirer le mot qu'ils doivent écrire afin d'entendre tous les sons le composant lors de la deuxième phase des orthographe approchées. Pour sa part, l'enseignante 2 fait des liens avec les stratégies lors du retour collectif à la quatrième phase des orthographe approchées. Elle nomme la stratégie que les élèves ont utilisant lorsqu'elle dit : « Vous avez écouté à la fin pour vérifier s'il ne vous manquait pas des mots. Vous avez fait le retour à l'écoute. »

Environnement de la classe

L'environnement des classes était propice à l'apprentissage de l'orthographe et de l'écriture. Le contexte des orthographe approchées a permis l'écriture collaborative entre les élèves dans l'ensemble des classes. En plus des Figure 2, 3, 4 et 5, la Figure 7 présente les élèves en situation d'écriture collaborative avec l'enseignante 3. De plus, les élèves avaient accès aux livres et au matériel d'écriture dans l'ensemble des classes. Des affiches sont également présentes dans les classes pour que les élèves puissent se référer aux stratégies d'orthographe en tout temps. Cette accessibilité est visible à la Figure 8.

Enfin, dans toutes les classes, les enseignantes se sont assises avec les élèves lors des périodes d'écriture. Les Figures 2 et 6 le montrent.



FIGURE 7. Position de l'enseignant dans la classe de l'enseignante 3



FIGURE 8. Accessibilité du matériel d'écriture dans la classe de l'enseignante 2

DISCUSSION

Toutes les conditions d'efficacité provenant du modèle adapté de Wells Rowe et Flushman (2013) ont été recensées lors de la mise en place de pratiques d'orthographe approchées : rapport à l'erreur, explication sur la langue, autonomie, situation signifiante, collaboration entre les enseignants et les élèves, démonstration, modélisation des stratégies, questionnement, liens avec un autre mot, liens avec une notion orthographique, liens avec les stratégies, explication de la langue, espace pour l'écriture collaborative, accessibilité du matériel d'écriture et position de l'enseignant. Au primaire, les orthographe approchées, telles qu'elles sont mises en œuvre par les cinq enseignantes de notre étude du moins, semblent donc offrir des conditions d'efficacité pour développer la compétence en écriture des élèves comme certaines recherches l'ont démontré à l'éducation préscolaire (Charron et Fortin-Clément, 2010; Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

Comme le préconisent les cinq principes pédagogiques sous-jacents à la pratique des orthographe approchées (Charron et Montésinos-Gelet, 2016; Montésinos-Gelet et Morin, 2006), une grande place a été accordée au raisonnement des élèves dans les cinq classes observées. Les élèves ont donné de nombreuses explications sur diverses connaissances orthographiques à la quatrième phase des orthographe approchées. Le deuxième principe, « écouter les représentations des élèves sur la langue », le quatrième principe, « permettre aux élèves de réfléchir sur la langue » ainsi que le cinquième principe, « favoriser le partage des connaissances et des stratégies orthographiques » ont donc mené les élèves à verbaliser des explications sur la langue. Il aurait été intéressant qu'un enregistrement sonore capte les justifications réalisées lors de la troisième phase où les élèves sont en équipe afin de commenter et d'argumenter leurs graphies pour arriver à une seule graphie.

Les enseignantes questionnent également beaucoup les élèves et proposent de nombreuses explications sur la langue à partir des explications des élèves lors de la rétroaction. Ces questionnements favorisent donc l'apprentissage de l'orthographe par les élèves puisqu'il s'agit d'une pédagogie employant le doute orthographique (Jaffré, 2004) et ces explications soutiennent le développement orthographique en utilisant une pédagogie raisonnée et un enseignement explicite des régularités de la langue (Berninger et Fayol, 2008). Rappelons que les orthographe approchées au primaire, à la phase cinq, sont en lien direct avec l'enseignement explicite des régularités de la langue. De plus, il est à noter que la rétroaction des enseignantes permettait de valoriser les réalisations des élèves et leurs connaissances orthographiques. En effet, de nombreuses rétroactions émergeaient des explications véridiques des élèves comme le sous-tend le troisième principe des orthographe approchées *la valorisation des réalisations des élèves* (Charron et Montésinos-Gelet, 2016; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). C'est le cas, entre autres, de l'enseignante 4 qui fait la rétroaction du verbe *nagent* en précisant : « Nagent, on a eu la bonne

explication (nom d'un élève). Il y a plusieurs poissons qui nagent. Le code secret c'est *n-t* qu'on ajoute au verbe. »

De plus, les enseignantes mettent en œuvre différemment ces conditions d'efficacité pour soutenir le développement de l'écriture des élèves. Les conditions d'efficacité de la catégorie enseignant sont celles présentant davantage de différence. Par exemple, uniquement l'enseignante 3 fait une modélisation, l'enseignante 2 fait des liens avec d'autres mots pour expliquer la norme orthographique et les enseignantes 1, 3 et 4 modélisent l'utilisation des stratégies orthographiques avant que les élèves fassent leur première tentative. Ce phénomène peut s'expliquer par la maîtrise de la démarche des orthographes approchées par les élèves. En effet, les observations ont eu lieu en mars et en mai et les enseignantes ont commencé à intégrer les orthographes approchées à leurs pratiques en janvier à la suite de la première formation. Elles étaient invitées, dans le cadre de la recherche-action à réaliser des situations d'écriture en orthographes approchées à raison de deux fois par semaine. Les pratiques d'orthographes approchées faisaient ainsi partie des routines de chacune des classes observées et les élèves connaissaient la démarche. Il est possible de croire que les enseignants ont été un modèle de scripteur lors de la mise en place des premières pratiques d'orthographes approchées et ont modélisé la marche à suivre et les stratégies à utiliser. Les principes qui sous-tendent les orthographes approchées laissent d'ailleurs une grande place à la réflexion des élèves et au partage de leurs connaissances et stratégies orthographiques (Charron et Montésinos-Gelet, 2016; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Cela peut être une autre raison expliquant le moins grand nombre de modélisations observées. De plus, peu d'interventions favorisant l'autonomie des élèves ont été recensées. Cela s'explique par le fait que la majorité des enseignantes observées étayait beaucoup les activités en orthographes approchées afin de favoriser la gestion de classe. Elles proposaient des équipes préétablies lors des tentatives d'écriture à la troisième phase. Le retour collectif à la phase suivante est également animé par l'enseignante et permet peu de développer l'autonomie des élèves en cherchant la norme dans le dictionnaire.

CONCLUSION

Les pratiques d'orthographes approchées analysées dans le cadre de cet article, dont l'objectif est de décrire la mise en œuvre en classe de pratiques d'orthographes approchées de cinq enseignantes de deuxième année du primaire, emploient l'ensemble des conditions d'efficacité à l'émergence de l'écriture du modèle adapté de Wells Rowe et Flushman (2013). Les élèves sont considérés comme de jeunes scripteurs et sont encouragés à verbaliser leurs explications sur la langue. Les enseignants questionnent les élèves à de nombreuses reprises sur leurs connaissances de la langue, leur fournissent des explications sur le système orthographique français en partant de leurs conceptions et font parfois des liens avec d'autres mots, des notions orthographiques et des stratégies

d'écriture. Les pratiques d'orthographe approchées permettent l'utilisation de situations signifiantes d'écriture, ainsi que la collaboration entre les élèves et l'enseignant. Enfin, la position de l'enseignant, l'accessibilité du matériel d'écriture et l'espace pour l'écriture collaborative ont favorisé le développement des connaissances orthographiques. La mise en œuvre de cette pratique diffère d'une enseignante à l'autre malgré la formation commune reçue et l'accompagnement réalisé. Toutefois, il n'est pas possible de généraliser nos résultats. L'échantillon de cinq enseignantes observées représente ainsi une limite à notre recherche. De plus, l'accompagnement qu'elles ont reçu lors des formations a teinté la mise en œuvre de cette pratique. Dans une recherche future, il serait intéressant d'utiliser le modèle de Wells Rowe et Flushman (2013) afin d'observer les pratiques en écriture des enseignantes québécoises en éducation préscolaire et en première année du primaire. En effet, ce modèle comprenant un ensemble de conditions d'efficacité pour favoriser l'émergence de l'écrit des jeunes élèves permettra d'analyser leurs pratiques enseignantes.

NOTES

1. Il s'agit de la version la plus récente publiée par le MELS.
2. Seules les connaissances enseignées sont évaluées au primaire lors des épreuves ministérielles d'écriture.

RÉFÉRENCES

- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 53-69.
- Berninger, V. W. et Fayol, M. (2008). *Why spelling is important and how to teach it*. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Buchs, C., Damon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 105-125.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Catach, N. (2012). *L'orthographe française*. Domont, France : Armand Colin.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2010). Les orthographe approchées pour construire la compréhension du principe alphabétique d'élèves de la maternelle. Dans les *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (p. 1-10). Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-c/Les%20orthographe%20approchees.pdf/view>
- Charron, A. et Fortin-Clément, G. (2018). Impact des pratiques d'orthographe approchées sur l'appropriation de la langue écrite chez des enfants de cinq ans à l'école maternelle. Manuscrit soumis pour publication.
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2016). Les principes sous-jacents aux orthographe approchées. *Vivre le primaire*, 29(2), 45-47.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave Édition.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7^e éd.). Londres, Angleterre : Routledge.

- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographe du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 11-34). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). *La recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fayol, M., Grimaud, F. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale : apprendre... oui mais comment? Des laboratoires aux salles de classe. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 156-163.
- Graham, S. et Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743.
- Guay, M. H., Prud'homme, L. et Dolbec A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *La recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 539-576). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barre-de-Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris, France : L'Harmattan.
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et Éducation*, 33, 47-61.
- Kingsley, J. (2009). Visual methodology in classroom inquiry: Enhancing complementary qualitative research designs. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(4), 534-548.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées au préscolaire et au primaire*. Montréal, QC : Chenelière.
- Morin, M. F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known? *Developmental Psychology*, 53(1), 77-88.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. et Fayol, M. (2005). Effects of a various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166.
- Sénéchal, M. et Whissell, J. (2016). Des livres et des mots : l'entrée dans l'univers de l'écrit de 4 à 9 ans. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture* (p. 13-30). Sherbrooke, QC : Les éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Simard, C., Dufays, D., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vernon, S. A. et Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 395-415.
- Wells Rowe, D. et Flushman, T. R. (2013). Best practices in early writing instruction. Dans D. M. Barone et M. H. Malette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p. 224-250). New York, NY : Guilford Press.

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE est doctorante en science de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du français au primaire. Dans le cadre de sa thèse, elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement de l'orthographe lexicale et à la différenciation pédagogique. Elle est également chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais et à l'Université de Montréal en plus d'être assistante de recherche. villeneuve.lapointe.myriam@gmail.com

ANNIE CHARRON est professeure-chercheuse au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses travaux de recherche portent sur les pratiques enseignantes en émergence de l'écrit, dont les orthographe approchées, sur le développement du langage oral et écrit des enfants d'âge préscolaire et sur la qualité de l'environnement oral et littéraire. Elle fait partie des membres chercheurs de l'Équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*. charron.annie@uqam.ca

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE is a doctoral student in education at the Université du Québec en Outaouais. Her research interests are in the didactics of French at the elementary level. As part of her thesis, she is particularly interested in the teaching of spelling and differentiation. In addition to being a research assistant, she teaches at the Université du Québec en Outaouais and the Université de Montréal. villeneuve.lapointe.myriam@gmail.com

ANNIE CHARRON is professor-researcher from the didactics department at the Université du Québec à Montreal (UQAM). Her research interests are primarily focused on teaching practices in emergent literacy such as invented spellings, the development of oral and written language in preschool children, and the quality of the early language and literacy environment. She is a member-researcher of the *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance*. charron.annie@uqam.ca