

# QUELLES CONNAISSANCES ORTHOGRAPHIQUES ENSEIGNÉES PAR SEPT ENSEIGNANTES DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE?

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE *Université de Sherbrooke*

ANDRÉ C. MOREAU *Université du Québec en Outaouais*

SYLVIE BLAIN *Université de Moncton*

**RÉSUMÉ.** L'orthographe française repose sur de nombreuses connaissances qui doivent être acquises afin d'écrire selon la norme : phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques. Afin de favoriser cet apprentissage, un enseignement formel s'impose pour assurer la réussite scolaire. Toutefois, peu de recherches se sont attardées aux connaissances orthographiques enseignées en classe. Dans le cadre de cet article, les connaissances déclarées et enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire ont été documentées. Une entrevue semi-dirigée, deux séances d'observation lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale et deux entretiens d'autoconfrontation ont permis de recenser les connaissances enseignées. Selon nos résultats, les enseignantes ont traité et enseigné toutes les connaissances orthographiques même si elles prennent peu en considération ces connaissances dans les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation.

## WHAT ORTHOGRAPHIC SKILLS ARE TAUGHT BY SEVEN UPPER PRIMARY TEACHERS?

**ABSTRACT.** French spelling is based on several skills that need to be acquired: phonological, morphological and visuoorthographic. To promote this learning, formal teaching is essential to ensure academic success. However, few research has focused on orthographic knowledge taught in the classroom. In this article, the knowledge reported and taught by seven upper primary school teachers was documented. A semi-structured interview, two observations during spelling teaching and two self-confrontation interviews were used to identify the knowledge taught. According to our results, the teachers taught all spelling knowledge, even though they make few references to this knowledge in the interviews and self-confrontation interviews.

L'acquisition des connaissances en orthographe lexicale peut se réaliser dans divers contextes : étude de listes de mots, autoapprentissage lors de la lecture et enseignement formel (Daigle et Bastien, 2015). L'étude de mots, qui consiste à fournir un certain nombre de mots que les élèves doivent mémoriser à la maison, est une pratique très répandue au Québec. La maîtrise de l'orthographe

de ces mots fait parfois l'objet d'une évaluation en classe. De plus, certains chercheurs, dont Fayol et Jaffré (2016), indiquent que les élèves développent leurs connaissances orthographiques lors de la lecture. Ainsi, certaines de ces connaissances seraient acquises de manière implicite sans qu'un enseignement formel soit dispensé. Cependant, malgré l'importance de l'autoapprentissage de l'orthographe lors de la lecture, ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent acquérir toutes ces connaissances ainsi; un enseignement de celles-ci est donc nécessaire. En effet, les résultats d'une méta-analyse effectuée par Graham et Santangelo (2014) aux États-Unis montrent que l'enseignement formel de l'orthographe lexicale augmente les performances en orthographe lexicale des élèves du préscolaire à la 12<sup>e</sup> année, et ce, dans différents pays. L'efficacité de l'enseignement formel se maintient également à court terme, soit d'une semaine à six mois, dans les études analysées. L'enseignement formel consiste en différentes pratiques mises en place en salle de classe avec les élèves afin de leur fournir un enseignement sur des connaissances orthographiques. L'enseignement explicite et l'analyse d'erreurs orthographiques en sont des exemples. Nous proposons donc de décrire, dans cet article, les connaissances orthographiques déclarées et enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire lors d'un enseignement formel de l'orthographe lexicale.

## PROBLÉMATIQUE

Au Québec, selon les résultats des évaluations ministérielles concernant les situations d'écriture du primaire de 2010, les taux de réussite pour le « critère respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale » étaient de 85,6 % à la fin de la quatrième année du primaire et de 82,4 % à la fin de la sixième année du primaire (MELS, 2012). De ces épreuves, seules les connaissances et les règles enseignées sont évaluées. Il s'agit donc de 14,4 % des élèves de quatrième année et de 17,6 % de ceux de sixième année qui ne maîtrisent pas suffisamment les connaissances en orthographe lexicale et grammaticale qu'on leur a enseignées. Le taux de réussite au premier cycle du secondaire, où l'ensemble des erreurs est comptabilisé, était de 60,3 % à la même année. C'est donc près de 40 % des élèves qui n'avaient pas les connaissances minimales attendues en orthographe lexicale et grammaticale à la fin du premier cycle du secondaire (MELS, 2012). Plusieurs élèves à la fin du primaire ne maîtrisent donc pas l'ensemble des connaissances orthographiques : ceux-ci ont de la difficulté à atteindre ce critère au secondaire. Cela peut s'expliquer par le fait que la langue française est considérée comme opaque. En effet, les correspondances entre les phonèmes, la plus petite unité sonore de la langue et les phonogrammes, la ou les lettres représentant chacun des phonèmes, sont peu régulières en écriture. Certains phonèmes peuvent s'orthographier avec différents phonogrammes : [ã] peut s'orthographier « en », « an », « em » et « am » et [m] peut correspondre aux phonogrammes « m » et « mm ». D'autres phonogrammes peuvent correspondre à plusieurs phonèmes comme la lettre « t » pouvant être associée au phonème [t]

dans le mot *table* et au phonème [s] dans le mot *ration*. Ainsi, l'écriture de certains mots dont *cousin* peut mener à différentes graphies adéquates phonologiquement: *couzin*, *kouzin*, *quousin*, *cousin*, *kousin*, etc., et ce, même s'ils ne peuvent se lire que d'une seule manière [kuzɛ̃] (Brissaud et Cogis, 2011).

Cette opacité de l'orthographe lexicale peut causer des difficultés lors de son apprentissage et sa non-maitrise entraîne diverses conséquences en écriture. À titre d'exemple, les résultats de la méta-analyse de Graham, Harris et Hebert (2011) montrent que les enseignants dévaluent les textes comprenant de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale comparativement au même texte sans erreur. Des automatismes en orthographe lexicale permettent de diminuer la charge cognitive associée à la transcription graphique. Un élève n'ayant pas développé ces automatismes se retrouve en surcharge cognitive lorsqu'il cherche l'orthographe d'un mot (Berninger, 1999; Graham, Harris et Chorzempa, 2002). Ainsi, moins de ressources cognitives peuvent être allouées aux autres composantes du processus d'écriture.

L'enseignement de l'orthographe lexicale est donc nécessaire dès le début de la scolarité. Toutefois, peu de recherches se sont attardées aux connaissances orthographiques enseignées en classe. Bien que quelques recherches ont recensé les pratiques en orthographe lexicale mises en œuvre (Fresch, 2003, 2007; Graham et coll., 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014), à notre connaissance, seule l'enquête québécoise de Daigle et Bastien (2015) a documenté les connaissances orthographiques enseignées. Le questionnaire utilisé dans cette étude permettait aux enseignants d'indiquer si des connaissances phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques étaient enseignées. Les enseignants n'indiquaient pas spécifiquement ce qu'ils abordaient, comme les phonogrammes multigraphémiques ou les préfixes. Plusieurs recherches qui documentent les pratiques déclarées des enseignants suggèrent d'ailleurs l'importance de vérifier les pratiques effectives des enseignants (Fresch, 2007; Graham et coll., 2008; Mansour, 2012). La présente recherche a donc comme objectif de pallier le manque de connaissances dans ce domaine et de décrire les connaissances en orthographe lexicale déclarées et enseignées par sept enseignantes de deuxième cycle du primaire.

## CADRE THÉORIQUE

Selon Catach (2012), l'orthographe lexicale française repose sur les phonogrammes, les morphogrammes lexicaux, les logogrammes et les lettres étymologiques. Rappelons que les phonogrammes correspondent à la lettre ou au regroupement de lettres transcrivant un phonème. C'est notamment le cas de la lettre « p » dans le mot *petit*, car elle représente le premier phonème du mot. Les phonogrammes sont donc à la base de l'orthographe française puisqu'ils représentent tous les sons de la langue entendus. Les morphogrammes lexicaux correspondent aux lettres porteuses de sens comme le morphogramme « t »

dans le mot *chocolat*. Ce morphogramme est présent dans le mot *chocolat* parce qu'il fait partie de la même famille morphologique que les mots *chocolaterie* et *chocolaté*. Les logogrammes, quant à eux, correspondent au regroupement de lettres qui composent un mot entier souvent monosyllabique. Leur principale fonction est de distinguer les mots homophones. Par exemple, les logogrammes *air* et *aire* permettent de différencier les deux mots et de déterminer la réalité dont il est question lors de la lecture d'un texte. Enfin, les lettres étymologiques correspondent à certaines lettres muettes et aux consonnes doubles, car elles réfèrent à l'étymologie du mot. La lettre étymologique « p » dans le mot *loup* en est un exemple parce que celui-ci vient du mot latin *lupus*.

À cet égard, Daigle et Montésinos-Gelet (2013) ajoutent que sept phénomènes visuoorthographiques associés aux visuogrammes composent la langue française et peuvent être enseignés. Certains de ces phénomènes visuoorthographiques correspondent aux lettres étymologiques et aux logogrammes présentés par Catach (2012). Quatre phénomènes sont sublexicaux, c'est-à-dire qu'ils se retrouvent à l'intérieur des mots, et trois autres sont supralexicaux, car ils réfèrent à l'aspect visuel de l'ensemble du mot ou d'une partie du mot. Ces différents phénomènes sont exposés dans le paragraphe suivant.

Les règles de positionnement font référence à des régularités orthographiques selon le positionnement des lettres dans les mots. C'est notamment le cas de la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » ou « b ». La légalité orthographique est associée à ce qui est légal ou non dans l'orthographe française. Par exemple, il est impossible de commencer un mot par une consonne double en français. La multigraphémie réfère au fait qu'un phonème peut s'écrire de plusieurs façons. Les visuogrammes sont associés à des lettres muettes qui ne transmettent pas de sens comme la lettre « s » dans le mot *jamais*. Des irrégularités orthographiques sont liées aux mots contenant un graphème atypique tels que les mots *monsieur* et *stress*. L'homophonie est associée aux logogrammes comme les mots *la* et *là*. L'idéogramme fait référence à l'utilisation de signes graphiques dans les mots tels que le trait d'union dans le mot *peut-être* pour le distinguer de l'expression verbale *peut être*. Enfin, le respect des frontières lexicales consiste en une représentation lexicale erronée du jeune scripteur ou du scripteur en difficulté, par exemple « lavion ».

Des connaissances lexicographiques peuvent aussi être enseignées. Ces connaissances lexicographiques sont associées à la capacité d'utiliser un dictionnaire et celle d'élaborer et de comprendre des définitions (Tremblay, 2009).

Enfin, pour acquérir l'orthographe d'un mot, les élèves doivent faire un lien avec leurs connaissances antérieures, dont la signification de ce mot (Écalle et Magnan, 2015). Or, si l'élève ne peut pas faire un lien avec des connaissances antérieures, cela limite son apprentissage. Cette réalité est d'ailleurs plus présente en milieu défavorisé ou allophone, où les élèves ont moins de vocabulaire dans la langue d'enseignement. La recherche en milieu minoritaire francophone

(Masny, 2006) insiste sur cet aspect du vocabulaire et de la nécessité pour les élèves de connaître les mots de la langue enseignée. Ainsi, des connaissances liées au vocabulaire peuvent être enseignées. La figure 1 présente les connaissances orthographiques de la langue française.

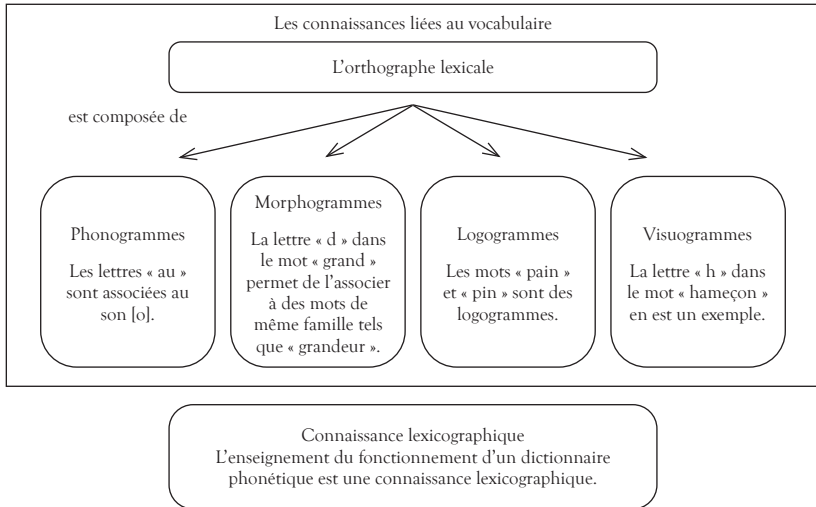


FIGURE 1. Représentation des connaissances orthographiques de la langue française inspirée des typologies de Catach (2012), Daigle et Montésinos-Gelet (2013), Écalle et Magnan (2015) et Tremblay (2009)

## MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre notre objectif de recherche qui est de décrire les connaissances en orthographe lexicale déclarées et enseignées par sept enseignantes de deuxième cycle du primaire, nous avons choisi une méthodologie qualitative interprétative. Les connaissances orthographiques enseignées par ces enseignantes ont été documentées. Ce type de recherche a été employé puisqu'il se caractérise par l'observation, la description et l'interprétation de la situation par la chercheuse sans qu'il y ait de mesures de contrôle (Cohen, Marion et Morrison, 2011; Fortin et Gagnon, 2016).

### Participant<sup>es</sup>

Un échantillon de convenance a été utilisé. Sept enseignantes ont été choisies selon six critères d'inclusion préalablement déterminés : (a) en fonction de leurs intérêts et de leurs disponibilités; (b) des enseignantes du deuxième cycle du primaire; (c) n'étant plus en insertion professionnelle, c'est-à-dire ayant plus de cinq années d'expérience en enseignement; (d) qui enseignent l'orthographe lexicale en classe; (e) qui estiment mettre en place la différenciation pédagogique et (f) auprès de leur groupe hétérogène. Quatre enseignantes de troisième année

et trois de quatrième année provenant de six écoles différentes ont participé au projet de recherche. Elles avaient entre 9 et 23 années d'expérience. Le Tableau 1 présente les caractéristiques des participantes.

TABLEAU 1. *Participantes à la recherche*

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

#### *Méthodes de collecte et d'analyse des données*

Trois outils de collecte de données complémentaires ont été utilisés dans la présente recherche afin d'avoir un portrait plus complet des pratiques en orthographe lexicale. Les recherches antérieures indiquaient d'ailleurs la limite de l'unique utilisation du questionnaire et suggéraient des études futures employant d'autres outils de collecte de données afin d'obtenir une description plus approfondie des pratiques.

Après avoir obtenu le consentement des participantes, une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2016) a d'abord eu lieu dans chacune des classes. Celle-ci visait, entre autres, à documenter le milieu (nombre d'années d'expérience, formation suivie, particularités des élèves de la classe, etc.) et les connaissances orthographiques enseignées (contenu abordé en classe et liste de mots à l'étude, le cas échéant) tout au long de l'année scolaire. Ensuite, deux observations non participantes (De Ketele et Roegiers, 2009) se sont déroulées dans chacune des classes. Une grille d'observation présente en annexe permettait, entre autres, de noter les connaissances orthographiques enseignées. Chacune des séances d'observation a été filmée afin d'analyser les pratiques et de les utiliser lors des entretiens d'autoconfrontation simple (Faïta et Vieira, 2003) qui suivaient chacune des deux observations. Les enseignantes visionnaient leur pratique et la commentaient. Cet outil de collecte de données a permis aux enseignantes de justifier leur enseignement et de donner des précisions sur leurs pratiques. De plus, les documents (matériels) utilisés à chacune des séances observées ont été analysés par la chercheuse.

Avant de commencer la collecte des données, une préexpérimentation des outils a été réalisée dès le début de l'année scolaire dans une classe de quatrième année

du primaire afin de les valider. Les outils méthodologiques n'ont pas été modifiés à la suite de cette préexpérimentation et ont été utilisés lors de la collecte de données qui a eu lieu durant l'année scolaire 2017-2018.

Avant d'effectuer l'analyse des données, les observations et les entretiens d'autoconfrontation ont fait l'objet d'une transcription des verbatim. L'analyse de contenu (Mucchielli, 2005) a été utilisée, par la suite, pour analyser les données recueillies avec tous les outils de collecte de données. Une grille d'analyse a été élaborée à partir de la recension effectuée préalablement et a été utilisée pour coder les données. Ces codes représentaient les objets enseignés, les pratiques en orthographe lexicale et les adaptations mises en place.

## RÉSULTATS

Selon nos données, certaines enseignantes ont enseigné ou traité de l'ensemble des connaissances orthographiques tandis que d'autres ont enseigné et traité seulement certaines dimensions de l'orthographe. Le tableau 2 présente les connaissances orthographiques déclarées durant les entretiens semi-dirigés (Ent.), traitées durant les séances d'observation (Obs.) et abordées durant les entretiens d'autoconfrontation (Aut.).

TABLEAU 2. *Connaissances orthographiques abordées lors des entretiens semi-dirigés, des observations et des entretiens d'autoconfrontation*

	Connaissances orthographiques														
	Phonologiques			Mor- phologiques			Phénomènes visuoorthogra- phiques			Lexi- cographiques			Liées au vo- cabulaire		
	Ent.	Obs.	Aut.	Ent.	Obs.	Aut.	Ent.	Obs.	Aut.	Ent.	Obs.	Aut.	Ent.	Obs.	Aut.
P1	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
P2	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓						
P3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
P4	✓	✓					✓	✓	✓	✓					
P5	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓					
P6					✓	✓		✓	✓					✓	✓
P7		✓	✓					✓					✓	✓	✓

Les connaissances phonologiques, les connaissances morphologiques, les phénomènes visuoorthographiques et les connaissances liées au vocabulaire ont été plus observées que rapportées dans les entretiens semi-dirigés. En effet, bien que tous ces types de connaissances aient été traités dans les entretiens semi-dirigés par certaines enseignantes, un plus grand nombre d'entre elles les ont enseignées. Par exemple, cinq enseignantes ont indiqué enseigner des

connaissances phonologiques lors de l'entrevue et six participantes les ont enseignées lors des observations. Ainsi, les observations ont permis de recenser les connaissances orthographiques enseignées que les enseignantes n'avaient pas déclarées dans les entrevues.

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

Une enseignante déclare également l'enseignement de connaissances morphologiques lors de l'entretien d'autoconfrontation bien qu'elle n'ait pas traité de ce type de connaissances lors de l'entrevue semi-dirigée et des observations en classe. En effet, en visionnant sa pratique, l'enseignante P1 indique qu'elle enseigne des stratégies pour trouver des mots de même famille.

Afin de présenter les résultats, chaque type de connaissances orthographiques est décrit dans les prochaines sections.

### *Les connaissances phonologiques*

Dans l'entrevue semi-dirigée préalable aux observations, cinq enseignantes ont déclaré enseigner des connaissances phonologiques aux élèves. Ces enseignantes affirment que les listes de mots qu'elles présentent aux élèves sont classées par phonème et qu'elles abordent les phonogrammes lorsqu'elles présentent la liste de mots. Par exemple, l'enseignante P3 souligne travailler les phonogrammes multiphonémiques en affirmant : « Je fais toujours un retour en début d'année sur le "c" dur, "c" doux, "g" dur, "g" doux ». En plus de viser ces phonogrammes multiphonémiques, l'enseignante P5 fait un retour sur les phonogrammes multigraphémiques qui ont été vus au premier cycle, dont le phonogramme « ss ».

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

Lors des entretiens d'autoconfrontation, seules quatre enseignantes traitent des connaissances phonologiques qu'elles ont enseignées. Entre autres, l'enseignante P5 revient sur ces connaissances précises, lorsqu'elle visionne son retour sur le phonogramme multiphonémique « s » lors de la dictée trouée effectuée durant la première observation. Elle demande alors à un élève de relire le mot qu'il a



écrit et en lisant : « Oh, il le voit, il lit comme il faut [epɛə] » et se rend compte de son erreur. Elle poursuit en affirmant : « Je trouve ça le fun ce genre de choses-là pour leur donner des réussites ». Son explication permet de comprendre qu'elle donne la parole à l'élève afin qu'il soit en mesure de repérer son erreur liée à un phonogramme multiphonémique.

### *Les connaissances morphologiques*

Deux enseignantes déclarent enseigner des connaissances morphologiques dérivationnelles lors des entrevues semi-dirigées. L'enseignante P3 spécifie qu'elle les aborde afin que les élèves réalisent...

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

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P2 précise qu'elle enseigne aux élèves à « transformer un mot masculin au féminin » afin de repérer des morphogrammes dérivationnels.

Lors des observations, quatre enseignantes ont ciblé des connaissances morphologiques dérivationnelles. Par exemple, l'enseignante P5 demande aux élèves d'observer le féminin des mots à l'étude afin de mémoriser les morphogrammes en fin de mot. Elle présente, entre autres, le mot *renard* et fait référence au mot *renarde*. Ainsi, bien qu'elle ne l'ait pas précisé en entrevue, l'enseignante P5 utilise le féminin des mots pour repérer les morphogrammes dérivationnels.

Toutes les enseignantes qui ont enseigné des connaissances morphologiques durant les observations en traitent dans les entretiens d'autoconfrontation et elles expliquent que travailler les mots de même famille permet aux élèves de prendre conscience des morphogrammes dérivationnels. L'enseignante P3 précise par exemple : « On l'a travaillé beaucoup, les mots de même famille qui peuvent nous aider à trouver l'orthographe d'un autre mot. » De plus, l'enseignante P1 qui n'a pas enseigné ces connaissances lors des observations les aborde durant l'entretien. Elle affirme travailler souvent la stratégie d'associer un mot à un autre de même famille. Elle dit d'ailleurs : « On l'avait enseigné, celle-là, pour trouver la lettre muette à la fin des mots, on peut mettre au féminin ou trouver des mots de même famille. »

### *Les phénomènes visuoorthographiques*

Quatre enseignantes traitent des phénomènes visuoorthographiques dans les entrevues semi-dirigées. Elles indiquent des visuogrammes qu'elles enseignent : l'enseignante P4 souligne aborder la régularité de la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » et « b », l'enseignante P3 affirme traiter la graphie du phonème [o] selon sa position dans le mot et l'enseignante P4 indique enseigner

certains homophones aux élèves. Ainsi, trois phénomènes visuoorthographiques, les règles de positionnement, la multigraphémie et l'homophonie, sont abordés dans les entrevues semi-dirigées.

L'ensemble des participantes a enseigné certains phénomènes visuoorthographiques lors des observations. L'homophonie est travaillée en dictée 0 faute lorsque l'enseignante P2 demande aux élèves d'orthographier le mot *mais*. Un élève la questionne d'ailleurs sur l'orthographe de ce mot en demandant « *Le mais*, est-ce que c'est “ m-e-s ” ou “ m-a-i-s ”? » et elle le questionne à son tour sur la manipulation syntaxique de remplacement qu'il peut utiliser pour vérifier s'il s'agit d'un déterminant. En plus de l'homophonie, l'enseignement des règles de positionnement, de la multigraphémie et des lettres muettes non morphologiques a été observé. Par exemple, l'enseignante P7 fait un retour sur la stratégie de Monsieur Champion qui justifie la règle de positionnement de la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » et « b » lors de la présentation du mot *cambrier*. L'enseignante P3 aborde les différentes graphies du phonème [z]. Enfin, l'enseignante P3 a traité des lettres muettes non morphologiques en présentant le mot *corps*.

Durant les entretiens d'autoconfrontation, cinq enseignantes traitent des phénomènes visuoorthographiques. Ces dernières n'expliquent pas pourquoi elles les enseignent : elles précisent uniquement l'importance que les élèves découvrent et nomment les régularités de la langue et distinguent les différents homophones sans faire de liens avec les autres phénomènes visuoorthographiques.

### *Les connaissances lexicographiques*

Les enseignantes P4 et P5 traitent des connaissances lexicographiques dans les entrevues semi-dirigées. L'enseignante P4 précise présenter aux élèves la manière d'utiliser les dictionnaires *Eurêka*. Pour sa part, l'enseignante P5 indique : « On leur apprend à chercher dans le dictionnaire, évidemment ».

Seules deux enseignantes, P1 et P3, abordent les connaissances lexicographiques durant les observations. Durant une mini-leçon, l'enseignante P1 fait, entre autres, un retour sur l'utilisation du dictionnaire en cherchant le mot *fréquent*.

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

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

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

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

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

#### *Les connaissances liées au vocabulaire*

En travaillant l'orthographe lexicale, certaines enseignantes présentent aux élèves la signification des mots à apprendre et les contextes dans lesquels ces mots peuvent être employés. Les enseignantes P1 et P7 ont précisé lors des entrevues semi-dirigées qu'elles abordaient les connaissances liées au vocabulaire et il a été possible de l'observer lors de la collecte de données. L'enseignante P1 a spécifié lors de l'entrevue semi-dirigée qu'elle travaillait le vocabulaire lors de mini-leçons avec un sous-groupe d'élèves : « On va reprendre la liste de mots avec eux pour leur expliquer, pour être certaine qu'ils comprennent les mots à l'étude ». Cette pratique a été constatée lors de la deuxième observation. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P7 a affirmé aborder les connaissances liées au vocabulaire lorsqu'elle présente les mots du jour que les élèves doivent orthographier à l'aide des orthographes approchées.

Lors des observations, quatre enseignantes abordent le vocabulaire. Par exemple, l'enseignante P7 donne deux exemples de l'utilisation du mot *cambrier* que les élèves doivent écrire à l'aide des orthographes approchées et demande ensuite à ces derniers d'élaborer une définition du mot. À la correction, un retour est fait sur la définition du mot et les élèves doivent inscrire le mot ainsi que sa définition dans leur cahier de mots nouveaux.

Trois enseignantes traitent de connaissances liées au vocabulaire durant l'entretien d'autoconfrontation. Elles expliquent l'importance d'enseigner le sens des mots aux élèves. L'enseignante P1 le fait d'ailleurs en précisant que c'est un défi pour plusieurs élèves de sa classe, dont la langue maternelle n'est pas le français. Elle justifie cette pratique en disant :

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

## DISCUSSION

Lorsque les participantes de notre recherche sont questionnées sur les connaissances orthographiques qu'elles enseignent, elles indiquent des connaissances phonologiques et morphologiques ainsi que des phénomènes visuoorthographiques qui composent la langue française en plus des connaissances lexicographiques (Brissaud, 2011; Catach, 2012; Cogis, 2005; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Tremblay, 2009) bien qu'aucune enseignante ne déclare enseigner l'ensemble des dimensions de l'orthographe lors des entrevues. Seule une enseignante a enseigné tous les types de connaissances avec les élèves lors des observations qui ont été réalisées en classe. Enfin, en associant les données recueillies avec les trois outils de collecte de données (entrevue semi-dirigée, observations et entretiens d'autoconfrontation), trois enseignantes ont traité de tous les types de connaissance.

Ces résultats sont en accord avec ceux de la recherche réalisée au Québec par Daigle et Bastien (2015) qui indiquent que les enseignants du deuxième cycle du primaire ont déclaré, dans un questionnaire, des pratiques associées à des connaissances phonologiques et morphologiques ainsi qu'à des phénomènes visuoorthographiques. Aussi, ces répondants ont indiqué enseigner en moyenne d'une à quelques fois par mois ces connaissances. Cependant, quelques enseignants déclaraient dans cette étude ne pas enseigner certains types de connaissances. Nos résultats sont également en accord avec ce résultat. En effet, deux enseignantes n'ont jamais abordé les connaissances morphologiques lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées. Une enseignante n'a pas traité, pour sa part, des connaissances phonologiques. Enfin, deux enseignantes n'ont pas indiqué enseigner les connaissances lexicographiques. Il semblerait que ces trois enseignantes n'enseignent pas l'ensemble des dimensions de l'orthographe (Catach, 2012; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Cette omission de certaines dimensions peut être perçue comme une méconnaissance du système orthographique français et être considérée comme un besoin de formation des enseignantes.

En ce qui a trait aux connaissances lexicographiques, cinq enseignantes les ont abordées selon nos résultats ce qui concorde avec les enquêtes de Daigle et Bastien (2015), de Graham *et coll.* (2008) et de McNeill et Kirk (2014). En effet, les enseignants du deuxième cycle ont déclaré mettre en place des pratiques associées à l'apprentissage de connaissances lexicographiques en moyenne une à quelques fois par mois dans la recherche de Daigle et Bastien (2015).

Nos résultats montrent aussi que des connaissances liées au vocabulaire sont abordées lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale. En effet, l'exploration et l'utilisation du vocabulaire en contexte sont des savoirs essentiels à enseigner en écriture selon le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Selon certaines de nos participantes, l'enseignement de l'orthographe lexicale semble un moment adéquat pour

enseigner des connaissances liées au vocabulaire. Pour apprendre l'orthographe d'un mot, l'élève doit être en mesure de comprendre la signification du mot (Écalte et Magnan, 2015). Sinon, le rappel de cette connaissance s'en trouve diminuée. Ces connaissances n'avaient pas été ciblées, lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale, dans les recherches précédentes (Daigle et Bastien, 2015).

Selon nos résultats, six des sept enseignantes ne nomment pas toutes les connaissances qu'elles enseignent. Ainsi, leur discours ne reflète pas leur pratique effective en ce qui a trait aux connaissances enseignées. Cela peut être attribuable à une formation plus axée sur les pratiques enseignantes que sur les contenus disciplinaires. Cette donnée peut inspirer une formation continue menant à enrichir leurs connaissances et leurs pratiques. En effet, il est difficile d'enseigner un contenu qui n'est pas maîtrisé dans son ensemble par le personnel scolaire surtout en contexte d'intégration d'élèves, ayant des difficultés d'apprentissage, en classe ordinaire. Comment faire un retour sur les connaissances antérieures des élèves si le contenu n'est pas connu et maîtrisé par le personnel? Les résultats de Puliante et Ehri (2018) montrent d'ailleurs que les élèves dont l'enseignant maîtrise davantage les connaissances phonologiques et applique des pratiques éprouvées par la recherche ont de meilleurs résultats en orthographe.

## CONCLUSION

Il ressort de cette recherche que les enseignants ont enseigné lors des observations et traité lors des entrevues semi-dirigées et des entretiens d'autoconfrontation de l'ensemble des dimensions de l'orthographe française. Cependant, quelques enseignantes n'ont pas enseigné ou n'ont pas traité certaines de ces connaissances. Il semblerait donc que ces dernières enseignantes n'enseignent pas toutes les dimensions de l'orthographe en classe. De plus, la majorité n'a pas déclaré toutes les connaissances orthographiques qu'elles ont traitées lors des séances observées. Ainsi, le discours des enseignantes ne reflète pas ce qui est nécessairement observé en classe par une personne extérieure. L'utilisation de trois outils de collecte de données a donc permis d'obtenir un portrait plus complet des connaissances enseignées en orthographe lexicale. En effet, certaines connaissances orthographiques qui n'avaient pas été déclarées par les enseignantes ont été observées. Il est possible de croire que les pratiques déclarées dans les enquêtes précédentes sont également incomplètes. Nos résultats montrent également qu'en visionnant leur pratique, les enseignantes indiquent qu'elles vont revenir sur certains contenus puisqu'elles remarquent que quelques enfants n'ont pas nécessairement compris ce qui est enseigné.

Le nombre limité de participantes à cette recherche et l'échantillon de convenance spécifiant qu'elles enseignent l'orthographe lexicale ne permettent pas la généralisation des résultats. En effet, bien que la participation de sept enseignantes ait permis d'atteindre la saturation de données et de respecter le critère de transférabilité afin d'assurer la validité de nos résultats (Gohier, 2004),

l'objectif de la présente recherche n'était pas de généraliser les résultats obtenus. Cependant, elle renseigne sur les types de connaissances en orthographe lexicale enseignées et les besoins de formation.

À la suite de nos résultats, il est envisageable d'effectuer une recherche collaborative traitant des connaissances orthographiques afin de favoriser le développement professionnel des enseignants.

## RÉFÉRENCES

- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99–112.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149/150, 207–226.
- Brissaud, C., et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.
- Catach, N. (2012). *L'orthographe française*. Domont, France : Armand Colin.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave Édition.
- Cohen, L., Marion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York, NY : Routledge.
- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 11–34). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France : Dunod.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123–154.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169–170, 1–15.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fresch, M. J. (2003). A national survey of spelling instruction: Investigating teachers' beliefs and practice. *Journal of Literacy Research*, 32(3), 819–848.
- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction : a national survey. *Reading Psychology*, 28, 301–330.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3–17.
- Graham, S., Harris, K. R. et Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686.
- Graham, S., Harris, K. R. et Hebert, M. (2011). It is more than just the message: Presentation effects in scoring writing. *Focus on Exceptional Children*, 44(4), 1–12.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796–825.
- Graham, S. et Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743.

## Quelles connaissances orthographiques enseignées par sept enseignantes...?

Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Québec).

Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et Francophonie*, 34(2), 127-149.

McNeill, B. et Kirk, C. (2014). Theoretical beliefs and instructional practices used for teaching spelling in elementary classrooms. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 27(3), 535-554.

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

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

Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu: des documents et des communications. Formation permanente en sciences humaines (9e éd.)*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Puliatte, A. et Ehri, L. C. (2018). Do 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade teachers linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing*, 31(2), 239-266.

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entretien semi-dirigé. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-364). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec).

### ANNEXE : GRILLE D'OBSERVATION

Enseignante : \_\_\_\_\_

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

<input type="checkbox"/> Conscience phonologique	
<input type="checkbox"/> Connaissances phonologiques	
<input type="checkbox"/> Phonogramme simple	
<input type="checkbox"/> Digramme ou trigramme	
<input type="checkbox"/> Phonème multiphonémique	
<input type="checkbox"/> Syllabe écrite et orale	
<input type="checkbox"/> Conscience morphologique à l'oral ou à l'écrit	
<input type="checkbox"/> Morphogramme lexical	
<input type="checkbox"/> Propriété visuelle des mots	
<input type="checkbox"/> Règles de positionnement des phonogrammes	
<input type="checkbox"/> Légalité orthographique	
<input type="checkbox"/> Multigraphémie	
<input type="checkbox"/> Lettre muette non-morphogramme	
<input type="checkbox"/> Irrégularité orthographique	
<input type="checkbox"/> Homophonie	
<input type="checkbox"/> Idéogramme	
<input type="checkbox"/> Respect des frontières lexicales	
<input type="checkbox"/> Connaissances lexicographiques	
<input type="checkbox"/> Vocabulaire	

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, PH. D., est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche portent sur l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire ainsi que la didactique de l'écriture et de la grammaire au primaire. Elle est chercheuse régulière dans l'équipe de recherche FRQSC « Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ) ». [myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca](mailto:myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca)

ANDRÉ C. MOREAU, PH. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Il est cotitulaire de la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion (CIRLI). Ses travaux de recherche portent sur les compétences en littératie à l'oral et à l'écrit ainsi que les usages sociaux des apprenants, dont ceux vivant avec un trouble d'apprentissage ou une déficience intellectuelle, les compétences des milieux éducatifs inclusifs, les transitions scolaires et les communautés d'apprentissage professionnelles. [andre.moreau@uqo.ca](mailto:andre.moreau@uqo.ca)

SYLVIE BLAIN, PH. D., est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses travaux de recherche portent sur la didactique du français au primaire, le processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde, la didactique de la lecture au primaire et l'intégration pédagogique des technologies. [sylvie.blain@umoncton.ca](mailto:sylvie.blain@umoncton.ca)

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, PH. D., is a professor in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. Her research focuses on the emergence of writing in preschool education and the didactics of writing and grammar in primary school. She is a regular researcher in the FRQSC research team "Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ)". [myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca](mailto:myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca)

ANDRÉ C. MOREAU, PH. D., is a professor in the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais. He is co-holder of the Interdisciplinary Research Chair in Literacy and Inclusion (CIRLI). His research focuses on the oral and written literacy skills and the social uses of learners, including those living with a learning disability or intellectual impairment, the skills of inclusive educational environments, school transitions, and professional learning communities. [andre.moreau@uqo.ca](mailto:andre.moreau@uqo.ca)

SYLVIE BLAIN, PH. D., is a professor in the Faculty of Education Sciences at the Université de Moncton. Her research focuses on the didactics of French at the primary level, the writing process in mother tongue and in second language, the didactics of reading at primary level, and the pedagogical integration of technologies. [sylvie.blain@umoncton.ca](mailto:sylvie.blain@umoncton.ca)