



ORTHOGRAPHER

PROGRAMME DE RECHERCHE
EN LITTÉRATIE

En collaboration avec :



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	4
1. L'orthographe du français	5
1.1 Les particularités de l'orthographe.....	5
1.2 Les différentes propriétés de l'orthographe du français.....	5
1.2.1 Les propriétés phonologiques.....	7
1.2.2 Les propriétés morphologiques.....	7
1.2.3 Les propriétés visuelles.....	8
2. Apprendre l'orthographe	10
2.1 Portrait des élèves québécois.....	10
2.2 Comprendre le raisonnement grammatical des élèves.....	11
3. Enseigner l'orthographe	14
3.1 La morphologie : la structure et le sens des mots.....	14
3.2 Deux pratiques innovantes : la phrase 0 faute et la phrase dictée du jour.....	16
3.3 L'enseignement explicite de l'orthographe lexicale.....	18
Conclusion	20
Bibliographie	21

Note : Ce document est conforme à la nouvelle orthographe.

INTRODUCTION

Dans un monde où la communication écrite prend chaque jour plus d'importance, savoir écrire est devenu un élément essentiel de l'apprentissage des élèves. En français, l'acte d'écrire présente plusieurs défis pour les apprenants. Parmi ceux-ci, il y a les défis relatifs à la maîtrise de l'**orthographe lexicale** et de l'**orthographe grammaticale**.

Bien que l'orthographe fasse partie de l'acte d'écrire, il faut rappeler qu'elle n'en est qu'une composante. Ainsi, la seule connaissance de l'orthographe ne permet pas de répondre à d'autres aspects essentiels de l'écriture, tels que la planification des idées à exprimer, leur mise en texte et leur révision¹.

Plusieurs aspects relatifs aux difficultés qu'éprouvent les élèves en orthographe ont été étudiés par des chercheurs qui avaient pour objectif général de mieux comprendre comment naissent les erreurs, mais aussi comment se préparent les réussites.

Les résultats issus de cinq recherches financées dans le cadre du **Programme de recherche en littératie (PREL)** sont présentés ici. Ils visent à informer les milieux scolaires des récentes recherches en orthographe, à offrir aux enseignants de nouvelles pistes d'intervention et à leur donner à la fois des sujets de réflexion et des outils pour soutenir leurs pratiques.

Orthographe lexicale

Nommée aussi « orthographe d'usage », l'orthographe lexicale fait référence à l'orthographe normée telle qu'on la trouve dans les dictionnaires.

Orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale concerne les variations en genre et en nombre du mot, la conjugaison des verbes et les accords qui en découlent.

Le Programme de recherche en littératie (PREL) a pour but de développer des connaissances sur l'amélioration des compétences en littératie chez les enfants, les élèves et les adultes du Québec. Ce programme de recherche orientée est mené en partenariat par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

1. Voir le cahier thématique [Écrire au primaire](#).

1. L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS

1.1 Les particularités de l'orthographe

En français écrit, les **phonèmes** n'ont pas un nombre équivalent de **graphèmes** pour les représenter : les 26 lettres de l'alphabet latin doivent représenter les 36 phonèmes de la langue. De nouvelles combinaisons ont donc été créées pour transcrire ces phonèmes. Ainsi, il existe près de quatre fois plus de graphèmes que de phonèmes en orthographe française, ce qui fait en sorte qu'un même phonème peut s'écrire de différentes façons. Par exemple, pour écrire le mot *chanson*, trois graphèmes complexes sont nécessaires : *ch*, *an* et *on*. Par ailleurs, la prononciation d'un graphème peut varier selon les mots dans lesquels il se trouve. Ainsi, *s* se prononce [s] dans *salon* et [z] dans *maison*. Dans *gros*, *tables* et *aimes*, la lettre *s* est inaudible. Enfin, les homophones, comme *air*, *aire*, *ère*, *erre*, *hère* et *haire*, se distinguent à l'écrit par leur forme et leur signification. Si ces graphies différentes facilitent la tâche du lecteur, elles compliquent d'autant plus celle du scripteur. Pour ces raisons, notamment, l'orthographe du français est considérée comme relativement opaque.

Phonème et graphème

Le **phonème** est la plus petite unité de la langue orale qui correspond à un son et qui permet de distinguer des mots entre eux. Le mot *cœur*, par exemple, contient trois phonèmes et se distingue du mot *sœur* par le phonème [s].

Un **graphème** est la plus petite unité de la langue écrite. Il est formé d'une lettre ou d'un groupe de lettres liés ou non à un son. Le mot *maison* contient quatre graphèmes (*m*, *ai*, *s*, *on*), alors que le mot *petit* en contient cinq (*p*, *e*, *t*, *i*, *t*).

Transparence orthographique

Les linguistes parlent de transparence orthographique quand le nombre de phonèmes d'une langue correspond au nombre de graphèmes de cette langue. À l'inverse, ils parlent d'opacité lorsqu'un très grand nombre de graphèmes traduisent peu de phonèmes.

Certaines langues, comme l'espagnol, le finnois ou le hongrois, ont sensiblement le même nombre de phonèmes et de graphèmes. La langue française, quant à elle, compte 36 phonèmes et environ 130 graphèmes (Catach, 2003); l'anglais compte quelque 40 phonèmes, pour un nombre variant de 500 à plus de 1 000 graphèmes, selon les auteurs.

1.2 Les différentes propriétés de l'orthographe du français

L'orthographe française peut être décrite en fonction de trois grands ensembles de propriétés qui ont chacune un certain nombre de principes. Il faut tenir compte de ces principes, qui ne s'excluent pas les uns les autres, pour orthographier correctement.

Les propriétés de l'orthographe

Phonologique

Des informations phonologiques transmises par des graphèmes :
g dans **gens** et **gant**.

Morphologique

Des informations lexicales ou grammaticales transmises par des graphèmes, ou par des préfixes ou des suffixes :

- Le **t** dans **vent** permet de trouver les mots de même famille : **venteux**, **ventilateur**, **ventail**, etc.;
- Le suffixe **-ette**, dans **fillette**, exprime la petitesse;
- Les marques d'accord inaudibles dans *Les jol**ies** jeunes filles jou**ent**.*

Visuelle

Des éléments visuels permettant, entre autres, de distinguer les mots qui se prononcent de la même façon, mais qui n'ont pas le même sens :
ver, **vers**, **verre**, **vert** et **vair**.

1.2.1 Les propriétés phonologiques

Les propriétés phonologiques des mots rendent compte des particularités sonores de la langue (phonèmes) qui sont transcrites à l'aide des graphèmes. Selon Catach (2003), environ 80 % des graphèmes du français ont pour fonction de transcrire les phonèmes de la langue.

En français, d'un point de vue alphabétique, la langue compte 26 lettres, dont 20 consonnes et 6 voyelles. D'un point de vue phonétique, la langue française compte plutôt 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles ([j] dans *bille*, [w] dans *roi* et [ɥ] dans *tuile*). La plupart des consonnes se prononcent toujours de la même façon. Certaines consonnes se prononcent différemment selon leur contexte orthographique (ex. : **c** dans *cinéma* et *cahier*; **g** dans *gant* et *gentil*). Les voyelles *a*, *e*, *i*, *o*, *u* et *y* sont utilisées pour transcrire 16 différents phonèmes représentant les voyelles. Des accents ou des graphèmes complexes sont donc utiles pour écrire certains phonèmes. Par exemple, la lettre **a** dans *lac*, *pâte*, *pain*, *lait*, *blanc* et *beau* est utilisée dans différents graphèmes pour représenter des phonèmes.

En français, les connaissances sur les propriétés phonologiques de l'orthographe ne permettent d'orthographier correctement qu'un mot sur deux, selon Véronis (1986). D'autres connaissances sont donc nécessaires pour apprendre à bien orthographier.

1.2.2 Les propriétés morphologiques

Les propriétés morphologiques permettent d'analyser et de comprendre la structure interne des mots. Elles permettent ainsi de transmettre du « sens » : des informations d'ordre lexical ou grammatical. Cette transmission de sens peut se faire de deux façons. On peut trouver les mots de la même famille (ex. : le **t** dans *lait* permet de l'associer aux mots *laitier*, *laitage*, *laiterie*) ou en reconnaître de petites unités (ex. : le suffixe **-ette** dans *fillette*). Il est également possible de reconnaître les informations ayant un lien avec le genre et le nombre des noms et des adjectifs, l'accord des verbes ou la conjugaison (ex. : *Les jolies jeunes filles jouent*).

Développer une conscience morphologique

La recherche a récemment montré que la prise en compte de la structure morphologique d'un mot est essentielle à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette habileté, nommée **conscience morphologique**, permet de réfléchir et de manipuler les morphèmes inclus dans les mots (ex. : trouver le mot caché dans *venter* ou *éventail* (*vent*), ou déduire la signification des mots en se basant sur le sens de certains préfixes et suffixes en complétant des phrases : *Un petit chat est un...? Une petite maison est une...*).

Conscience morphologique

Capacité à réfléchir et à manipuler les plus petites unités porteuses de sens dans les mots, c'est-à-dire les morphèmes.

1.2.3 Les propriétés visuelles

Pour certains mots, il faut avoir observé, mémorisé et emmagasiné leurs propriétés visuelles dans un **lexique mental** pour pouvoir s'y référer et bien les écrire. Autrement dit, pour écrire un mot correctement, l'élève se réfère à la représentation mentale de ce mot ou d'une de ses parties. En ne tenant pas compte des propriétés visuelles du mot, l'élève risque de faire des erreurs qui sont plausibles du point de vue phonologique.

Lexique mental

Selon certains chercheurs en psycholinguistique, le lexique mental est un stock hypothétique de toutes les informations sur les mots et les symboles que l'on connaît. Il permet de savoir comment prononcer un mot, comment l'écrire, comment lui attribuer un ou des sens, etc. Il contient aussi les symboles, comme les lettres, les syllabes, les sons d'une langue (maternelle ou non) et les chiffres, voire certains nombres.

Quelques exemples de propriétés visuelles

1. **Règles de position** : En français, le graphème **n** se transforme en **m** devant **b** ou **p**. Le graphème **g** peut représenter le phonème [g] ou [ʒ] selon la lettre qui le suit dans le mot.
2. **Légalité orthographique** : En français, les doubles consonnes sont toujours au milieu du mot (ex. : *ballon*, *appel*), jamais au début ou à la fin des mots (ex. : **bbalon*, **apell*). De la même façon, certaines consonnes se doublent (ex. : *l, m, n, r, s*), alors que d'autres ne se doublent pas (ex. : *j, k, v*).
3. **Multigraphémie** : Des phonèmes peuvent s'écrire de différentes façons. Par exemple, [s] peut s'écrire **s, ss, ç, t**, etc. Certaines graphies apparaissent plus souvent en fonction de leur position dans le mot. Par exemple, [o] s'écrit plus souvent **eau** en fin de mot.
4. **Lettres muettes ne transmettant pas de sens** : Par exemple, la lettre **s** dans *jamais* n'est associée à aucune famille morphologique. Les lettres muettes peuvent aussi être des traces du passé (ex. : le **h** du mot *homme* relève des origines latines du mot). Parmi les lettres muettes les plus fréquentes, on trouve le **e**. À la fin du mot, le **e** muet rend sonore la consonne qui précède, mais ne se prononce pas (ex. : *bête, avare*).
5. **Irrégularités orthographiques** : Certains mots contiennent des séquences de lettres atypiques qui ne peuvent s'expliquer que par leur étymologie ou par leur emprunt à d'autres langues (ex. : *monsieur* peut s'expliquer par la formation des mots *mon* et *sieur*; le doublement de consonnes dans *jazz* et la séquence de lettres dans *yacht* peuvent s'expliquer par un emprunt à l'anglais et au néerlandais).
6. **Homophonie** : Le recours à la classe des mots ou à leurs sens est parfois requis et peut permettre de repérer la bonne orthographe dans le contexte (ex. : *L'arbre est vert* (adjectif); *Je bois dans un verre* (nom); *Marie arrivera vers* (préposition) *trois heures*). Ces différences graphiques peuvent être marquées de quatre façons, soit :
 - par le choix des configurations orthographiques distinctes (ex. : *pot, peau; ces, ses*);
 - par les accents (ex. : *ou/où; a/à*);
 - par les lettres muettes qui ne transmettent pas de sens (ex. : *foie/fois*);
 - par la frontière lexicale (ex. : *plus tôt / plutôt*).
7. **Idéogrammie** : Dans le cas de l'orthographe, l'idéogrammie concerne la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union (ex. : *M. Boucher / le boucher; davantage/d'avantage; peut-être / peut être*). Ce sont des informations visuelles qui ne sont pas des graphèmes.
8. **Respect des frontières lexicales** : Ce phénomène fait référence aux représentations lexicales de l'apprenti scripteur qui ne sont pas assez précises pour orthographier correctement les mots. Par exemple, des erreurs telles que **il ya*, **lavion*, **d'emanda*, **camp pigne* illustrent que les mots à orthographier ne sont pas correctement inscrits en mémoire.

Source : adapté de Daigle et autres (2013).

2. APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE

Deux études ont porté sur la capacité à orthographier des élèves québécois. La première étude visait à répertorier le type d'erreurs orthographiques faites par les élèves à différents niveaux scolaires et à en dresser un portrait précis. La seconde avait pour objectif principal d'étudier les profils d'élèves à la fin du primaire et au début du secondaire en rapport avec leurs habiletés en orthographe grammaticale.

2.1 Portrait des élèves québécois

Cette recherche visait à décrire les erreurs orthographiques des élèves québécois à partir de l'analyse de productions écrites.

Marie-Claude Boivin, de l'Université de Montréal, et **Reine Pinsonneault**, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ont mené une étude ayant pour objectif de dresser un portrait précis du type d'erreurs faites par les élèves québécois dans les épreuves ministérielles d'écriture administrées en 2010.

Échantillon : Près de 1000 productions écrites par des élèves du primaire (4^e et 6^e année) et du secondaire (2^e et 5^e secondaire) ont été collectées au hasard et analysées (environ 250 productions écrites par niveau scolaire).

Déroulement : Une grille d'analyse des erreurs a été élaborée par les chercheuses, et a permis de classer les erreurs en trois domaines : syntaxe, orthographe grammaticale et orthographe lexicale. Cette grille se subdivise également en des niveaux plus précis : accord dans le groupe du nom, accord régi par le sujet, accord régi par le complément direct ou les homophones, etc. Le relevé des erreurs par 100 mots écrits a été effectué pour l'ensemble des erreurs faites par chaque élève, sans considérer les apprentissages prévus selon son niveau scolaire ou les encadrements ministériels (Progression des apprentissages, Cadre d'évaluation, etc.).

Constats

- Les élèves font plus d'erreurs d'orthographe grammaticale que d'erreurs d'orthographe lexicale.
- En moyenne, les erreurs de syntaxe, incluant les erreurs d'homophonie, sont plus nombreuses que les autres types d'erreurs, suivies des erreurs d'orthographe grammaticale et des erreurs d'orthographe lexicale.
- En orthographe grammaticale, les élèves de 4^e année du primaire font plus d'erreurs liées aux homophones, tandis que les élèves des niveaux scolaires plus élevés font, en moyenne, davantage d'erreurs dans l'accord du groupe du nom.
- Même si la maîtrise du français écrit augmente au fil des ans, des lacunes persistent : l'accord dans le groupe du nom et l'accord régi par le sujet ainsi que la syntaxe de la phrase et la ponctuation.
- Les filles font moins d'erreurs que les garçons, quel que soit leur niveau scolaire ou le type d'erreurs, sauf pour les homophones.

Pistes d'action

Les chercheuses mentionnent que l'analyse syntaxique ainsi que la poursuite de l'enseignement systématique de la grammaire actuelle pourraient aider les élèves à s'améliorer.

2.2 Comprendre le raisonnement grammatical des élèves

Cette étude apporte un autre éclairage sur l'orthographe, plus particulièrement sur le raisonnement grammatical effectué par les élèves.

L'étude de **Chantal Ouellet**, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), visait à mieux comprendre l'acquisition et la maîtrise de l'orthographe grammaticale d'élèves québécois (fin du primaire, début du secondaire et élèves en difficulté) et leur façon de réfléchir lorsqu'ils doivent procéder à des accords grammaticaux.

Échantillon : Au total, 220 élèves (dont 74 de 6^e année du primaire, 92 de 1^{re} secondaire et 54 élèves du même âge inscrits dans des groupes d'adaptation scolaire) ont été sélectionnés dans quatre régions différentes du Québec.

Déroulement : Pour tous les élèves participant à l'étude, différentes tâches ont été administrées : deux dictées et une production écrite. Des entretiens métagraphiques ont été réalisés avec 73 élèves moyens pour évaluer leur capacité à effectuer les accords dans le groupe du nom, leur connaissance des classes de mots et les procédures orthographiques qu'ils ont utilisées.

En enseignement, l'importance de tenir compte des représentations grammaticales erronées des élèves est reconnue par plusieurs auteurs. Lors de cette étude, les élèves ont été invités à parler de leur choix peu de temps après avoir écrit une dictée. Ils ont ainsi été encouragés à verbaliser leur raisonnement grammatical au cours d'un **entretien dit métagraphique**.

Réponses obtenues

Les réponses données par les élèves ont été classées dans diverses catégories :

- *Procédures phono/logographiques* : « J'ai écrit le mot comme ça se prononce. »; « Ça s'écrit toujours comme ça. »
- *Procédures morphosémantiques* : « J'ai mis un e parce que c'est une fille. »
- *Procédures morphosyntaxiques* : « J'ai mis un e parce que le nom est au féminin. »
- « *Trucs* » : « Si je peux remplacer le verbe par *mordu*, je dois écrire é, sinon, je mets *er*. »
- *Procédures aléatoires, incomplètes ou hors sujet* : « Je ne sais pas pourquoi je l'ai écrit comme ça. »

Entretien métagraphique

Entretien centré sur l'orthographe où l'on demande à l'élève de commenter, dans le texte qu'il vient d'écrire, certains graphèmes qu'il a produits. L'élève est amené à expliciter les hypothèses orthographiques qu'il a émises et à justifier ses choix en ayant recours à l'ensemble de ses connaissances orthographiques. À l'instar des mots *métalinguistique* et *métacognition*, le terme *métagraphique* rend compte de ce retour réflexif, en l'occurrence sur des graphèmes.

Schéma d'entretien métagraphique utilisé dans le projet de recherche

Exemple : « en quête d'aventures »

1. « Aventures », c'est quelle sorte de mot?
2. Pourquoi l'as-tu écrit comme ça? Comment as-tu fait pour décider de l'écrire comme ça?
3. À quel moment fais-tu « cette règle-là »?

Source : Ouellet (2014).

Constats

- L'ensemble des élèves a progressé et a fait moins d'erreurs grammaticales à la dictée entre le début et la fin de l'année scolaire. Les groupes de 6^e année du primaire sont ceux dont le progrès entre les deux temps de mesure est le plus important.
- Dans la dictée, les élèves d'adaptation scolaire ont moins bien réussi les accords dans le groupe du nom par rapport aux élèves de classes ordinaires de 6^e année du primaire et de 1^{re} secondaire (voir figure 1).
- En 6^e année et en 1^{re} secondaire, la connaissance des classes de mots, presque identique entre ces deux groupes, est demeurée stable entre le début et la fin de l'année scolaire. En revanche, cette connaissance est plus faible chez les élèves d'adaptation scolaire (voir figure 2).
- Les procédures morphosyntaxiques sont un peu plus fréquemment rapportées par les élèves de 1^{re} secondaire que par ceux de 6^e année du primaire. Les élèves d'adaptation scolaire y font moins référence lors d'un accord dans le groupe du nom (voir figure 3).
- Les élèves qui réussissent bien leurs accords utilisent surtout des procédures morphosyntaxiques, alors que les élèves en difficulté privilégient des procédures phono/logographiques.

Source : Ouellet (2014).

Figure 1

Accords corrects dans le groupe du nom selon le niveau scolaire (%)

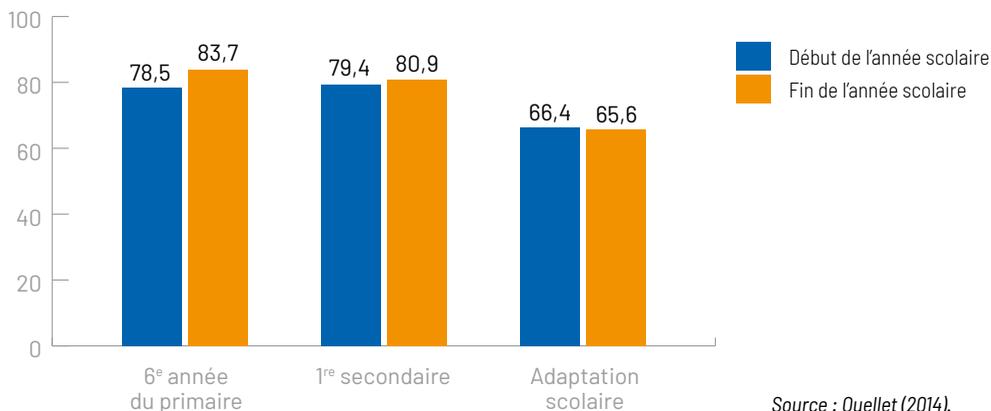
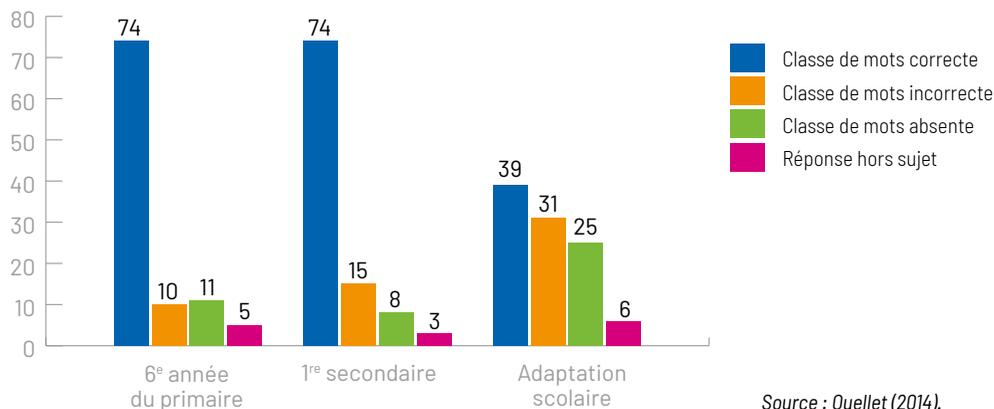


Figure 2

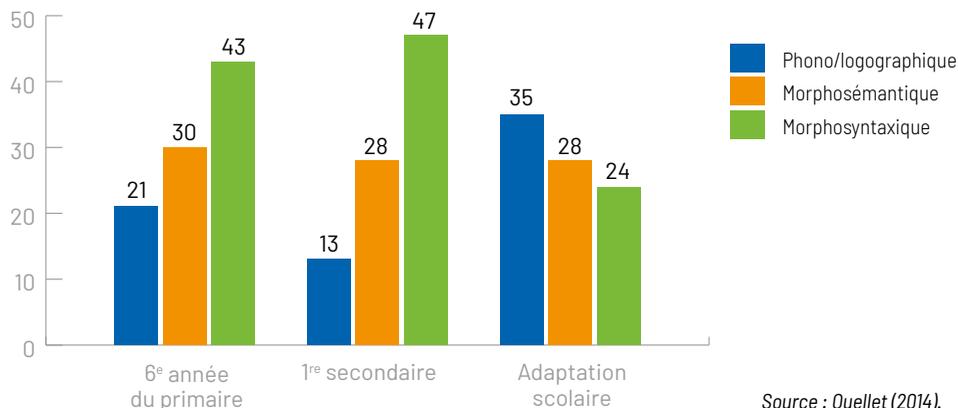
Connaissance des classes de mots relatives au groupe du nom à la fin de l'année scolaire (%)



Source : Ouellet (2014).

Figure 3

Ordre de prévalence des trois principales procédures graphiques à la fin de l'année scolaire (%)



Source : Ouellet (2014).

Pistes d'action

Selon la chercheuse, il importe de tenir compte des conceptions des élèves et de leurs erreurs pour consolider leurs connaissances et travailler à rectifier leur raisonnement sur la langue et la grammaire. L'approche linguistique, c'est-à-dire un travail d'analyse des erreurs avec les élèves, semble montrer des effets bénéfiques dans les résultats des classes où elle a été utilisée. L'analyse réflexive des mots, la verbalisation, le développement des habiletés métagraphiques et le travail en équipe pourraient s'avérer efficaces et donner lieu à une progression en orthographe grammaticale.

3. ENSEIGNER L'ORTHOGRAPHE

Les trois études présentées ici font état de pratiques enseignantes qui favorisent l'apprentissage de l'orthographe. La première étude concerne la dimension morphologique de l'orthographe et des habiletés des élèves concernant cette dimension. La deuxième porte sur deux pratiques de dictée et sur les bénéfices de celles-ci pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. La troisième est axée sur l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale.

3.1 La morphologie : la structure et le sens des mots

Le fait d'être conscient de la structure interne des mots a récemment été reconnu par la recherche comme étant important dans l'apprentissage de l'écrit. S'entraîner à cette habileté pourrait, dès le 1^{er} cycle du primaire, avoir des effets positifs. Une chercheuse en orthophonie de l'Université Laval a élaboré un programme d'entraînement à la conscience morphologique pour les élèves québécois dès la fin du premier cycle du primaire. Les interventions de ce programme portent sur la manipulation orale des accords (genre, nombre, conjugaison) et les liens avec l'orthographe.

L'étude de **Marie-Catherine St-Pierre**, de l'Université Laval, avait pour objectif de mesurer l'efficacité d'un programme d'entraînement à la conscience morphologique (CM) sur l'apprentissage de l'orthographe pour des élèves du 1^{er} cycle du primaire.

Échantillon : Au total, 60 enfants de 2^e année du primaire ayant des difficultés en langage écrit (âgés de 7 et 8 ans) ont été répartis aléatoirement dans le groupe expérimental qui bénéficiait du programme d'entraînement à la CM (n = 37 élèves) et dans le groupe contrôle ne bénéficiant d'aucun programme d'entraînement (n = 23 élèves).

Déroulement : L'intervention en CM s'est échelonnée sur 10 semaines dans les écoles à raison de deux à trois rencontres de 45 minutes par semaine, en sous-groupes. Pour le groupe expérimental, la collecte des données s'est déroulée à quatre moments, soit avant l'intervention, immédiatement après, six mois après et un an plus tard, ce qui a permis de mesurer le niveau de performance de départ des élèves, les progrès immédiats après l'intervention et le maintien des acquis dans le temps. Le groupe contrôle a été évalué à trois moments.

Constats

- Les résultats des élèves ayant participé au programme d'entraînement rendent compte d'une amélioration significative en conscience morphologique, en lecture de mots et en orthographe.
- Ces élèves ont conservé leurs acquis six mois et un an après les interventions.
- Les élèves présentant un profil de difficulté jugé sévère en lecture et en écriture ont particulièrement bénéficié de ce type d'intervention.

Pistes d'action

Selon la chercheuse, l'intégration explicite et soutenue de la morphologie dans l'enseignement permet de démystifier l'orthographe auprès de tous les enfants et d'en faciliter l'apprentissage. L'utilisation de l'oral comme point d'appui pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale développe ainsi la réflexion métalinguistique des élèves quant à la structure morphologique des mots. Les enseignants peuvent stimuler fréquemment la conscience morphologique dans leur enseignement de l'orthographe en considérant le choix des mots qu'ils présentent aux élèves.

Petit guide des gestes à poser pour créer des activités de conscience morphologique au primaire

Il est possible de réaliser des activités de conscience morphologique avec les élèves à l'oral, sans aucun recours à l'écrit; il s'agit de leur demander de manipuler les morphèmes de mots choisis.

L'outil de recherche interactif de la liste orthographique (voir l'encadré à la page 20) permet de sélectionner des mots selon différentes caractéristiques : le niveau scolaire, la classe de mots et la formation au féminin ou au pluriel, par exemple. Le choix des mots doit tenir compte de leur degré de transparence phonologique (une ou des modifications sont effectuées sur les sons composant le morphème lors d'un accord). Une progression de manipulations, de simples à complexes, facilite l'apprentissage des élèves.

Une fois les caractéristiques choisies, l'enseignant donne un exemple à voix haute aux élèves. Ils sont ensuite invités à faire de même :

« L'adjectif *rapide* dans *le garçon rapide / la fille rapide* et le nom *détective* dans *le détective / les détectives* se prononcent de la même façon lorsqu'ils s'accordent. »

« Avec l'adjectif *petit*, le son [t] est ajouté au féminin pour faire *petite* et avec le nom ou l'adjectif *sportif*, le son [f] devient [v] au féminin dans *sportive*. »

Source : adapté de St-Pierre et Arteau (2015).

3.2 Deux pratiques innovantes : la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute

Si les dictées traditionnelles servent à l'évaluation, les dictées innovantes, comme la **phrase dictée du jour** ou la **dictée 0 faute**, sont plutôt axées sur l'apprentissage. Elles permettent également à l'enseignant de comprendre les processus d'apprentissage des élèves, leur manière de résoudre les problèmes rencontrés, leur capacité à exprimer leurs doutes et à poser des questions. L'enseignant soutient la réflexion des élèves en les amenant à mobiliser les connaissances dont ils disposent pour trouver une solution au problème orthographique posé.

Dictées innovantes

Phrase dictée du jour : L'enseignant dicte une phrase à la classe, puis écrit au tableau, pour chacun des mots, les différentes graphies que les élèves ont écrites. L'enseignant engage ensuite une discussion avec les élèves lors de laquelle ils écartent des graphies, justifient ces choix et s'entendent, pour chaque mot discuté, sur l'orthographe qui convient.

Dictée 0 faute : L'enseignant dicte un court texte aux élèves. Après chaque phrase, les élèves peuvent poser des questions pour exprimer leurs doutes à propos de l'orthographe de certains mots. Une discussion animée par l'enseignant permet aux élèves de chercher des solutions. À la fin de la discussion, l'enseignant valide la graphie juste.

Marie Nadeau, de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et **Carole Fisher**, de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), ont mené une recherche-action afin de mesurer l'impact de deux dispositifs d'enseignement, à savoir la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, sur la compétence orthographique des élèves.

Échantillon : Vingt-et-un (21) enseignants, cinq conseillers pédagogiques et plus de 900 élèves, de la 3^e année du primaire à la 3^e secondaire, ont participé à la recherche-action.

Déroulement : Les élèves ont été soumis à une dictée et à une production écrite au début et à la fin de l'année scolaire. Les enseignants ont dû suivre différentes modalités de mesure : enregistrements vidéos en classe (à deux reprises), entretiens semi-dirigés, journal de bord et rencontres de groupe.

Constats

- Des progrès importants en orthographe grammaticale ont été constatés chez l'ensemble des élèves.
- La pratique régulière de dictées innovantes convient à une très grande majorité d'élèves, quel que soit leur niveau scolaire.
- Selon les chercheuses, la pratique de dictées innovantes aide les élèves à transférer leurs connaissances grammaticales dans leurs productions écrites, particulièrement les élèves qui se trouvent sous la moyenne du groupe au début de l'année.
- L'analyse de l'évolution des résultats montre que ces dictées rendent la classe à la fois plus performante et plus homogène. Les chercheuses parlent de « nivèlement par le haut ».

Petit guide des gestes à développer dans l'animation des dictées innovantes

- Faire appel aux manipulations syntaxiques pour identifier la classe d'un mot, délimiter un groupe, identifier une fonction et choisir entre deux possibilités (manipulations : ajouter, effacer, remplacer, déplacer, encadrer).
- Lorsqu'une manipulation est exécutée, demander un jugement grammatical sur le résultat (ex. : *Est-ce que ça se dit? Est-ce que la phrase est correcte?*).
- Exiger un raisonnement grammatical complet (ex. : aller jusqu'au choix de la terminaison dans le cas de l'accord du verbe).
- Utiliser le métalangage grammatical (termes précis, termes justes) et être explicite (ex. : le pronom de la 2^e personne du singulier; le donneur d'accord).

Autres gestes importants pour la tenue de l'activité

- Modéliser régulièrement, de manière explicite, les étapes à réaliser (ex. : se poser des questions pertinentes, s'interroger sur la manipulation qui s'applique, faire la manipulation, juger du résultat, tirer une conclusion, etc.) et l'emploi du métalangage.
- Demeurer neutre en maîtrisant son expression non verbale, son intonation; demander : *Qui est d'accord?, Qui n'est pas d'accord?*
- Questionner l'élève qui a posé une question (dictée 0 faute) avant de solliciter un autre élève (ex. : *Qu'est-ce que tu en penses? Pourquoi penses-tu que ce serait comme ça?*).
- Laisser à l'élève du temps pour répondre.
- Amener l'élève à préciser son doute (ce sur quoi il porte exactement), sa question ou son avis.
- Reformuler la question ou la réponse d'un élève pour que le reste de la classe entende et que l'attention de tous soit focalisée sur le même point.
- Verbaliser ce que l'élève est en train de faire (ex. : *Tu te questionnes sur la terminaison du verbe; pour vérifier si ce mot était un adjectif, tu l'as remplacé par un autre adjectif*).
- Exiger plus d'une preuve.
- Solliciter l'utilisation du métalangage de la part de l'élève.
- Récapituler un raisonnement complet donné par un élève, ou récapituler à la fin d'une discussion ou lorsque différents avis ont été exprimés (faire le point).
- Valider la solution.
- Faire une synthèse de ce qui a été observé ou trouvé.

Source : adapté de Fisher et Nadeau (2012).

3.3 L'enseignement explicite de l'orthographe lexicale

En matière d'apprentissage de l'orthographe lexicale, une enquête menée auprès de 388 enseignants québécois du primaire a montré que la liste de mots à faire apprendre, souvent à la maison, et l'évaluation de l'apprentissage de ces mots à l'aide d'une dictée de phrases demeurent les pratiques les plus utilisées par les enseignants (Daigle et Bastien, 2015). Dans cette enquête, les enseignants sondés ont également affirmé avoir besoin de plus de formations sur l'enseignement des propriétés visuelles des mots que sur les propriétés morphologiques ou phonologiques.

Afin de déterminer les pratiques efficaces en matière d'enseignement de l'orthographe lexicale, **Daniel Daigle**, de l'Université de Montréal, a développé et mis à l'essai trois dispositifs d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages chez les élèves du primaire.

Échantillon : Cent-quarante-trois (143) élèves de 2^e année du primaire de la région de Montréal ont participé à l'étude. Les huit classes participantes ont été réparties en fonction de quatre conditions : 1) groupe expérimental recevant un enseignement explicite des propriétés phonologiques des mots (groupe phonologique); 2) groupe expérimental recevant un enseignement explicite des propriétés visuelles des mots (groupe visuel); 3) groupe expérimental devant lire fréquemment des mots (groupe fréquence); 4) groupe dans lequel aucune intervention n'est réalisée (groupe contrôle).

Déroulement : Dans les trois groupes expérimentaux, le programme d'entraînement a été prodigué par la même enseignante, 45 minutes par semaine, durant 11 semaines (voir l'encadré à la page 19 pour avoir un aperçu du dispositif). Avant et après l'intervention, tous les élèves ont été soumis à une dictée de 48 mots, dont le premier tiers a été enseigné, dont le deuxième tiers a été lu par les élèves durant les séquences didactiques et dont le dernier tiers correspondait à de nouveaux mots pour vérifier la capacité des élèves à transférer leurs connaissances dans de nouveaux contextes.

Constats

- **L'enseignement explicite aide les élèves à apprendre l'orthographe lexicale**

Les deux dispositifs d'enseignement explicite développés (sensibilisation aux propriétés phonologiques des mots et sensibilisation aux propriétés visuelles des mots) ont permis aux élèves de faire des gains importants en orthographe lexicale. Comparativement au groupe contrôle qui n'a reçu aucun enseignement explicite des mots étudiés, les élèves des groupes phonologique et visuel ont progressé davantage dans l'écriture de ces mots.

- **Ce sont les élèves du groupe visuel qui ont fait le plus de progrès**

La sensibilisation des élèves aux propriétés visuelles des mots a mis en évidence l'efficacité de cette méthode dans l'apprentissage de certains phénomènes orthographiques. Cela s'est notamment vérifié dans l'écriture des lettres muettes et des homophones.

- **La lecture favorise le développement de l'orthographe lexicale**

Les élèves du groupe fréquence ont fait plus de progrès par rapport aux mots vus lors de leurs lectures que par rapport aux nouveaux mots. Voir un mot correctement écrit à plusieurs occasions favorise donc l'ancrage en mémoire de ce mot.

- **Tous les élèves profitent d'un enseignement de l'orthographe**

Lorsque l'orthographe est enseignée (groupes phonologique et visuel), tous les élèves progressent, peu importe leur profil de scripteur, leur sexe ou leur langue maternelle.

Une chasse au trésor orthographique

Les élèves étaient invités à résoudre des énigmes ou à accomplir différents défis décrits sur une carte postale à l'aide de dispositifs d'enseignement de l'orthographe lexicale sur le thème de la chasse au trésor. Chaque énigme portait sur un phénomène orthographique (multigraphémie, lettre muette, etc.). La réussite de chaque défi permettait aux élèves d'obtenir des morceaux d'un parchemin indiquant l'emplacement d'un trésor.

Les étapes de l'enseignement explicite ont été suivies : modelage (comment), pratique guidée (négociation orthographique, travail coopératif, jeux orthographiques, etc.) et pratique autonome.

Les élèves ont appris à se poser différentes questions, selon qu'ils bénéficiaient de l'enseignement des propriétés phonologiques ou des propriétés visuelles.

Groupe phonologique

- 1) *Comment dois-je séparer le mot?*
- 2) *Quelles sont les syllabes du mot?*
- 3) *Quels sons composent chaque syllabe?*

Groupe visuel

En plus des questions ci-dessus, les élèves du groupe visuel se posaient les deux questions suivantes :

- 4) *Y a-t-il des sons qui peuvent s'écrire de différentes manières ou y a-t-il des lettres muettes?*
- 5) *Quelle est la manière d'écrire le son qui me semble la plus juste et quelle est la lettre muette qui me semble la plus juste dans ce mot?*

Source : adapté de Daigle et autres (2013).

La liste orthographique sur une interface Web

À la suite de la parution de la liste orthographique, une interface Web a été créée à l'intention des enseignants du primaire pour leur permettre de consulter la liste selon diverses modalités (ex. : regroupements par graphème, par classe de mots, par lettre muette, par thème). Le résultat des recherches faites sur l'interface (ex. : une liste de mots comprenant le phonème [o]) peut être exporté dans un fichier de type Excel.

Un outil de recherche a été conçu par l'équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke. Il peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.franqus.ca/MELS/liste_orthographique/outil_de_recherche/.

La *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants* contient des exemples d'activités d'enseignement de l'orthographe : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf.

De nouvelles activités d'apprentissage ont été récemment créées pour les élèves du primaire : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveauite/resultats-de-la-recherche/detail/article/liste-orthographique/>.

CONCLUSION

Les propriétés de l'orthographe du français répondent chacune à des fonctions précises et indispensables de l'apprentissage de l'orthographe. Les cinq recherches présentées ici jettent un éclairage varié et complémentaire sur cet apprentissage et fournissent des pistes de réflexion et des exemples d'interventions. Les pratiques fondées sur l'analyse des mots et des phrases ainsi que sur l'enseignement explicite des propriétés visuelles et morphologiques des mots, en complément à leurs aspects phonologiques, et ce, dès le début du primaire, semblent être quelques-unes des pistes à retenir. Aider les élèves à comprendre et à verbaliser leurs questions et leurs doutes peut les encourager à développer des stratégies plus adéquates, à progresser et à apprendre à apprécier le puissant outil qu'ils ont à leur disposition, l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

Catach, N. (2003). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave.

Daigle, D., et M. Bastien (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*, rapport déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Université de Montréal.

Daigle, D., I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.) (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*, Québec, Presses universitaires du Québec.

Fisher, C. et M. Nadeau (2012, novembre). *S'approprier des dictées innovantes au primaire pour faire progresser les élèves en orthographe*, communication présentée au congrès de l'Association québécoise des enseignants du primaire, Montréal, Canada.

St-Pierre, M.-C., J.-F. Dubé et M. Croteau (2013). « Comment favoriser le développement des habiletés orthographiques auprès des enfants en difficulté âgés de 7 à 8 ans? » Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson, (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 57-80). Québec, Presses de l'Université du Québec.

St-Pierre, M. C. et M. Arteau (2015). « L'orthographe grammaticale, c'est morpho "logique" », *Cahiers de l'AQPF*, vol. 5, n° 4, p. 15-19.

Véronis, J. (1986). « Étude quantitative sur le système graphique et phonographique du français », *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 6, n° 5, p. 501-531.

RÉFÉRENCES DES RECHERCHES PRÉSENTÉES DANS CE CAHIER

BOIVIN, M.-C., et R. PINSONNEAULT. (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*, rapport déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Université de Montréal, 62 p.

DAIGLE, D. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*, Montréal, Université de Montréal, 174 p. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/l-enseignement-de-l-orthographe-lexicale-et-l-eleve-en-difficulte-developpement-et-mise-a-l-essai-d-un-programme-d-entrainement-6lgn0mkt1447943950783>.

NADEAU, M. et C. FISHER (2013). *L'expérimentation de pratiques innovantes : la « phrase dictée du jour » et la « dictée 0 faute »*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 114 p. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/experimentation-de-pratiques-innovantes-la-dictee-0-faute-et-la-phrase-dictee-du-jour-et-etude-de-leur-impact-sur-la-competence-orthographique-des-eleves-en-production-de-texte-w9hm3gk81425325899046>.

QUELLET, C. (2014). *Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves du primaire et du secondaire et d'élèves en difficulté, et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Montréal, Université du Québec à Montréal, 166 p. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/etude-des-profils-orthographique-et-metagraphique-d-eleves-de-la-fin-du-primaire-du-debut-du-secondaire-d-eleves-en-difficulte-et-des-pratiques-pedagogiques-de-leurs-enseignants-8cdepjpz1425327211059>.

ST-PIERRE, M.-C. (2013). *La conscience morphologique et les habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit*, Québec, Université Laval, 57 p. Repéré à : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/conscience-morphologique-et-habiletés-d-orthographe-chez-les-enfants-du-premier-cycle-du-primaire-ayant-des-difficultés-de-langage-ecrit-nbsp-une-etude-d-intervention-pua0ejxn1425327709167>.

CRÉDITS

Équipe de production

Rédaction

Marie-Christine Boyer

Caroline Bégin

Annie Côté

Coordination

Caroline Sirois

Annie Côté

Responsabilité du Programme de recherche en littérature

Caroline Bégin

Direction de la méthodologie et de la recherche

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications au Ministère et de la Direction des communications du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Coordination de la production graphique et de l'édition

Direction des communications du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

À propos du CTREQ

Lieu de référence incontournable en mobilisation des connaissances, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) valorise le développement d'une culture scientifique essentielle à l'évolution de la société. Il a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert des connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. En collaboration avec son réseau de membres et de chercheurs associés, de partenaires et de collaborateurs, le CTREQ réalise des projets et des activités guidés par trois orientations : accroître la synergie entre différents acteurs préoccupés par la réussite éducative; stimuler l'évolution des pratiques pour la réussite éducative; et contribuer à la mise en valeur de l'expertise développée au Québec et ailleurs. Le CTREQ peut compter sur le soutien à l'innovation du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MEI).

Consultez le www.ctreq.qc.ca pour vous informer sur les réalisations, les activités ou les services de l'organisation.

Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

© Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

ISBN : 978-2-550-75997-3

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec – 2020

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada – 2020

1^{er} trimestre 2020

