

Pratiques déclarées d'enseignement de l'orthographe lexicale au 2^e cycle du primaire en contexte québécois

Johnni Samson, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Myriam Villeneuve-Lapointe, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé : Cet article vise à décrire les pratiques déclarées initiales en orthographe lexicale de sept enseignantes de classes ordinaires et de classes d'adaptation scolaire du 2^e cycle du primaire qui ont participé à une recherche-action sur les pratiques d'enseignement d'orthographe lexicale intégrée. Au début de la recherche, les participantes ont rempli un questionnaire au sujet de la fréquence des pratiques en orthographe lexicale qu'elles mobilisent habituellement dans leur classe pendant l'année scolaire. Les résultats ont fait l'objet d'une analyse descriptive. Trois catégories de pratiques liées à l'enseignement de l'orthographe lexicale sont documentées : l'étude de mots à partir de la liste orthographique, les pratiques d'enseignement formel ainsi que les pratiques évaluatives. Selon les résultats, les enseignantes déclarent mobiliser un grand nombre de pratiques d'enseignement, soit une moyenne de 9,71 pratiques différentes au cours d'une année scolaire. Parmi ces pratiques figure la dictée 0 faute, éprouvée par la recherche, mais qui est peu utilisée par les enseignantes. De plus, malgré la remise en question de la dictée traditionnelle par la recherche, cette dernière occupe une place importante dans l'évaluation des connaissances orthographiques des élèves.

Mots-clés : Orthographe lexicale, Liste orthographique, Pratiques d'enseignement, Pratiques d'évaluation, Pratiques déclarées

Abstract: The aim of this article is to describe the initial self-reported lexical spelling practices of seven teachers of regular and special education classes in the 2nd cycle of primary school who took part in an action research project on integrated lexical spelling teaching practices. At the start of the research, the participants completed a questionnaire about the frequency of lexical spelling practices they usually mobilize in their classrooms during the school year. The results were analyzed descriptively. Three categories of lexical spelling practices are documented: word study from the spelling list, formal teaching practices and evaluative practices. According to the results, teachers report using a large number of teaching practices, an average of 9.71 different practices over the course of a school year. Among these practices is 0-fault dictation, which has been proven in research, but is little used by teachers. In fact, despite the fact that research has called traditional dictation into question, it still plays an important role in assessing students' spelling knowledge.

Keywords: Lexical spelling, Spelling list, Teaching practices, Assessment practices, Declared practices

1. Introduction et problématique

L'enseignement de l'orthographe est essentiel pour favoriser la réussite de l'élève en situation d'écriture (Marin et al., 2015). Une bonne connaissance de l'orthographe permet à l'élève d'attribuer la charge cognitive nécessaire aux autres sous-processus de l'écriture. En effet, sans de bonnes connaissances orthographiques, l'élève se retrouve en surcharge cognitive puisqu'une grande charge cognitive est consacrée à la gestion du code orthographique (Cogis, 2005). Ce dernier doit donc être enseigné formellement, et ce, sur plusieurs années (Daigle et Bastien, 2015; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Afin de comprendre les pratiques d'enseignement du code orthographique, certaines enquêtes québécoises et internationales à grande échelle ont été menées (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2007; Graham et al., 2008; McNeill et Kirk, 2014).

En contexte québécois, la recherche menée par Daigle et Bastien (2015) auprès de 338 enseignant.es des trois cycles du primaire et d'enseignant.es orthopédagogues révèle qu'il n'y a pas une seule pratique d'enseignement en orthographe lexicale qui est mise en place par la majorité des enseignant.es, mais bien plusieurs. Ces résultats sont en accord avec ceux de l'étude de Graham et al. (2008) menée auprès de 168 enseignant.es du primaire aux États-Unis et avec ceux de la recherche de McNeill et Kirk (2014) réalisée auprès de 985 enseignant.es en Nouvelle-Zélande qui montrent que l'enseignement de l'orthographe lexicale se fait à l'aide d'une diversité de pratiques. Les résultats de l'enquête de Graham et al. (2008) indiquent également que 90 minutes de temps d'enseignement y est en moyenne accordé chaque semaine. Enfin, l'étude de Dockrell et al. (2016), réalisée en Angleterre auprès de 188 répondant.es, évoque aussi une variété de pratiques d'enseignement. Ces pratiques sont parfois intégrées à des activités de communication en lecture ou en écriture et, d'autres fois, elles sont plutôt décontextualisées, c'est-à-dire uniquement centrées sur la grammaire et sur l'orthographe. Daigle et Bastien (2015) évoquent trois contextes d'enseignement de l'orthographe lexicale issus des classes au Québec : une liste de mots à mémoriser à la maison, par l'élève seul ou avec l'aide de ses parents, l'autoapprentissage en contexte de lecture et

l'enseignement formel qui correspond à « une action planifiée par l'enseignant dont l'intention est de faire apprendre un objet (l'orthographe dans ce cas-ci) aux élèves. » (Daigle et Bastien, 2015, p. 15). Ces derniers précisent toutefois que la liste orthographique, si elle n'est pas accompagnée d'un enseignement formel, n'est pas réellement un dispositif d'enseignement de l'orthographe : « il n'y a pas d'enseignement et le travail revient à l'élève (seul ou accompagné de ses parents) d'apprendre ces mots, leur(s) sens et leurs propriétés orthographiques » (p. 14). Selon leurs résultats, une liste orthographique est proposée par une majorité de participant.es et le temps consacré à l'enseignement de l'orthographe lexicale est en moyenne d'une heure par semaine. Leurs résultats sont similaires à ceux obtenus par Graham et al. (2008) aux États-Unis auprès de 168 enseignant.es et par McNeill et Kirk (2014) en Nouvelle-Zélande auprès de 985 enseignant.es. Ces études internationales ont également documenté une variété de pratiques, intégrées et décontextualisées, mises en œuvre par des enseignant.es du primaire. Ces différentes études datant de quelques années, il semble pertinent d'aller sonder les enseignantes afin de constater si elles mettent en œuvre ces pratiques au sein de leurs classes. De plus, nous avons actuellement peu de données concernant les pratiques que les enseignant.es d'adaptation scolaire mettent en place dans leurs classes. Au Québec, l'étude de Daigle et Bastien (2015) ne précise pas spécifiquement les pratiques mises en œuvre dans ces classes. À notre connaissance, la seule étude ayant recensé des pratiques d'enseignant.es d'adaptation scolaire au primaire et au secondaire est celle de Leblanc et al. (2013), mais cette dernière ne précise pas la fréquence du déploiement de ces pratiques en classe.

Puisque différents auteurs (Brissaud, 2011; Cogis, 2005; Simard et al., 2019; Vincent et al., 2015) soutiennent que les pratiques intégrées favorisent le développement des connaissances orthographiques des élèves, une recherche-action portant sur l'enseignement intégré de l'orthographe lexicale dans des situations de communication a été développée en collaboration avec le Centre de services scolaire des Samares. Comme Bru (2012) l'indique, il est nécessaire de connaître les pratiques habituelles pour soutenir leur transformation. Dans le cadre de cette recherche-action, les pratiques initiales en orthographe lexicale de sept enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes ordinaires, de classes d'adaptation scolaire et d'une enseignante orthopédagogue ont été documentées. Cet article vise donc à brosser un portrait de leurs pratiques déclarées initiales en orthographe lexicale.

2. Cadre de référence

Cette section présente les principaux concepts de la recherche, à savoir l'orthographe lexicale et les pratiques en orthographe lexicale.

2.1 Orthographe lexicale

L'orthographe lexicale est la forme que prend le mot selon la norme orthographique établie par le dictionnaire (Cogis, 2005), et son apprentissage correspond principalement à la mémorisation d'une séquence de graphèmes (Ruberto et al., 2022). L'application de la norme orthographique fait partie des opérations à mettre en œuvre au moment d'écrire (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Le français est une langue phonologique puisque tous les phonèmes entendus sont transcrits par des graphèmes, c'est-à-dire par une ou plusieurs lettres (Catach, 2012). Il s'agit des propriétés phonologiques du code orthographique (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Cette propriété justifie 80 % des graphèmes présents dans la langue française. Des propriétés morphologiques, soit des graphèmes qui permettent de lier les mots avec d'autres mots de même famille lexicale, composent l'orthographe française. Enfin, une troisième propriété relative au code orthographique réfère aux propriétés visuelles des mots; il s'agit de graphèmes qui ne transmettent ni son ni sens, mais qui fournissent un aspect visuel propre à chacun des mots. Il peut s'agir, par exemple, du graphème *n* qui se transforme en *m* devant un *b* ou un *p*. Dans ce cas précis, nul changement phonologique n'est imposé (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). En guise de précision, l'orthographe lexicale n'est pas synonyme de vocabulaire. Alors qu'un mot peut être connu à l'oral, ce qui relève du vocabulaire, cette connaissance n'implique pas nécessairement celle d'être en mesure de l'orthographier selon la norme, ce qui relève de l'orthographe lexicale. Cette distinction est importante puisque le vocabulaire est parfois utilisé à tort comme un synonyme d'orthographe lexicale alors qu'il s'agit de deux aspects distincts (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013).

2.2 Pratiques en orthographe lexicale

Les pratiques d'enseignement réfèrent aux interventions posées de manière précise par un.e enseignant.e en classe (Lenoir, 2009). Une variété de pratiques est mobilisée pour que l'élève apprenne l'orthographe lexicale (Daigle et

Bastien, 2015). Dans des recherches précédentes, des chercheur.es ont documenté certaines pratiques d'enseignement ou d'évaluation en orthographe lexicale mobilisées en classe (Daigle et Bastien, 2015; Fresch, 2007; Graham et al., 2011; McNeill et Kirk, 2014; Villeneuve-Lapointe, 2019). Il est possible de répertorier une diversité de pratiques issues de ces recherches¹ :

- atelier de négociation graphique : dispositif où un court texte est dicté à un sous-groupe d'élèves et où une confrontation des différentes graphies élaborées par les élèves est réalisée avant qu'ils consultent le texte comportant les graphies correctes (Haas, 1999) ;
- construction de règles orthographiques avec les élèves : dispositif où les élèves sont amenés à élaborer des règles orthographiques en étant en contact avec différents mots (Leroux et Martin, 2012) ;
- copie des mots à quelques reprises : activité dans laquelle les élèves sont amenés à recopier les mots à l'étude (Johnston, 2001) ;
- démarche active de découverte : démarche inductive où les élèves sont amenés à verbaliser des hypothèses orthographiques et à les valider avec des corpus de mots (Nadeau et Fisher, 2006);
- dictée 0 faute : dispositif dans lequel l'enseignant.e dicte des phrases aux élèves et leur permet de poser toutes les questions qu'ils souhaitent (Nadeau et Fisher, 2006) ;
- dictée traditionnelle (de mots, de phrases, d'un texte) : dispositif où les élèves écrivent individuellement des mots, des phrases ou un texte dictés par l'enseignant.e (Daigle et Bastien, 2015) ;
- écriture d'une phrase ou d'un texte avec les mots appris : activité dans laquelle les élèves écrivent individuellement ou en équipe une phrase ou un texte avec les mots appris (Lévesque et Gaté, 2014) ;
- enseignement explicite avec modelage : méthode d'enseignement de connaissances ou de stratégies orthographiques suivant ces étapes; modelage, pratique guidée et pratique autonome (Bissonnette et al., 2010) ;
- exercices dans un cahier d'activités ou un manuel : activité dans laquelle les élèves réalisent individuellement ou en équipe des exercices (Johnston, 2001) ;
- jeux orthographiques : activités ludiques comme des mots cachés, des mots croisés, des bingos, etc. (Fresch, 2007) ;
- méthode visuosémantique : illustration d'un mot en mettant l'accent sur la ou les lettres pouvant poser problème aux élèves comme les lettres muettes (Stanké et Dumais, 2017) ;
- observation des particularités d'un mot : observation de la forme écrite des mots comme la comparaison de la forme orale et écrite du mot *monsieur* (Mansour, 2012) ;
- orthographe approchée : activité d'écriture contextualisée où les élèves écrivent des mots ou des groupes de mots, partagent leurs réflexions sur les stratégies orthographiques utilisées, puis comparent leurs tentatives d'écriture à la norme orthographique (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2018) ;
- phrase dictée du jour : dispositif dans lequel l'enseignant.e dicte une phrase à tous ses élèves en grand groupe, inscrit les différentes graphies possibles au tableau et amène les élèves à argumenter quant à la graphie correcte du ou des mots (Nadeau et Fisher, 2006) ;
- prétest : dispositif utilisé avant de présenter les mots à l'étude où les élèves tentent de les orthographier pour, par la suite, vérifier leur réalisation graphique (Fresch, 2007) ;
- rédaction d'un texte : dispositif dans lequel les élèves sont invités à rédiger un texte individuellement ou en équipe (Lévesque et Gaté, 2014) ;
- repérage et correction des erreurs dans un texte : activité dans laquelle l'enseignant.e invite les élèves à repérer et à corriger les erreurs dans leur propre texte ou dans le texte d'un autre élève (Lévesque et Gaté, 2014).

3. Méthodologie

Cet article présente des résultats qui s'inscrivent dans une recherche-action de plus grande envergure qui repose sur les trois pôles de la recherche-action de Dolbec et Prud'homme (2009). En plus du pôle recherche, le pôle action, associé aux actions mises en œuvre par l'équipe de recherche pour modifier la situation initiale, ainsi que le pôle formation, correspondant aux apprentissages réalisés par les participant.es pour transformer leurs actions, sont mis

¹ Les différentes pratiques sont présentées selon l'ordre alphabétique.

de l'avant. Cette recherche-action vise à évaluer les retombées de la mise en place d'un dispositif de formation et d'accompagnement soutenant l'enseignement intégré de l'orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire. Cet article se centre toutefois sur des pratiques en orthographe lexicale déclarées par les participantes au début de la recherche-action. Les données collectées permettent de brosser un portrait du déjà-là et fournissent un point de départ pour le développement du dispositif de formation et d'accompagnement.

3.1 Participantes

Sept participantes du deuxième cycle du primaire travaillant dans la même école participent à cette recherche-action : trois enseignantes de classes ordinaires, trois enseignantes de classes d'adaptation scolaire et une enseignante orthopédagogue intervenant auprès de sous-groupes d'élèves des deuxièmes et troisièmes cycles du primaire. Le tableau 1 présente le portrait des participantes en précisant le niveau enseigné, leur expérience en enseignement ainsi que leur formation universitaire. En ce qui concerne leur expérience liée à l'enseignement, la majorité des enseignantes ont plus de 20 ans d'expérience (n=4). Les autres participantes ont de 0 à 5 ans, de 6 à 10 ans et de 11 à 15 ans d'expérience.

Tableau 1 Portrait des participantes à la recherche

Participant	Niveau enseigné	Nombre d'années d'expérience	Formation universitaire
ER1	Classe ordinaire 2 ^e cycle	6 à 10 ans	Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BEPEP)
ER2	Classe ordinaire 2 ^e cycle	Plus de 20 ans	BEPEP
ER3	Classe ordinaire 2 ^e cycle	Plus de 20 ans	BEPEP
EO4	Orthopédagogie 2 ^e cycle	Plus de 20 ans	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (BEASS)
EA5	Classe d'adaptation scolaire	0 à 5 ans	Baccalauréat en enseignement professionnel et technique
EA6	Classe d'adaptation scolaire	Plus de 20 ans	BEASS et BEPEP
EA7	Classe d'adaptation scolaire	11 à 15 ans	BEASS et Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en enseignement au préscolaire et au primaire

3.2 Collecte et analyse des données

Les pratiques initiales en orthographe lexicale des enseignantes participant à cette recherche-action ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire rempli lors de la première journée de formation (mars 2023) et qui concernait les pratiques mises en œuvre depuis le début de l'année scolaire. Ce questionnaire était divisé en quatre parties : 1) les données personnelles; 2) la fréquence du travail sur le contenu orthographique; 3) des questions sur les listes de mots à apprendre et 4) la fréquence des pratiques enseignantes qui étaient scindées en deux volets, soit les pratiques d'enseignement et les pratiques évaluatives d'acquisition des connaissances orthographiques. Dans le cadre de cet article, nous présentons les données obtenues dans les troisièmes et quatrièmes sections du questionnaire. Pour la quatrième section, une échelle de Likert en sept points était utilisée pour documenter la fréquence des pratiques enseignantes. Les participantes avaient également la possibilité d'ajouter d'autres pratiques d'enseignement ou d'évaluation au besoin.

Les données ordinales obtenues dans le questionnaire ont été codées à l'aide d'une valeur numérique se situant entre 0 (jamais) et 6 (tous les jours). Par la suite, des analyses descriptives quantitatives, soit la moyenne et l'écart-type, ont été réalisées. Comme les participantes pouvaient préciser des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui n'étaient pas proposées par l'équipe de recherche, ces données textuelles ont fait l'objet d'une transcription. Ensuite, une analyse de contenu conventionnelle a été réalisée (Hsieh et Shannon, 2005). Ce type d'analyse a été utilisé puisqu'il s'agissait de pratiques émergentes. Elles ne pouvaient donc pas être associées aux codes préalablement identifiés.

4. Résultats

Cette section présente les résultats des analyses descriptives effectuées à partir des données du questionnaire. D'abord, la liste de mots à faire apprendre qui correspond à l'un des contextes d'enseignement proposé par Daigle et

Bastien (2015) est abordée. Ensuite, les pratiques d'enseignement déclarées associées au contexte de l'enseignement formel sont traitées. Enfin, les pratiques évaluatives sont détaillées.

4.1 Liste de mots à faire apprendre

Seule l'enseignante orthopédagogue (EO4) ne fournit pas de liste de mots à faire apprendre aux élèves qu'elle accompagne. Les trois enseignantes en classes ordinaires (ER1, ER2, ER3) font étudier la liste des mots à la maison tandis que les trois enseignantes en adaptation scolaire (EA5, EA6, EA7) déclarent uniquement travailler la liste en classe sans qu'il n'y ait d'étude à la maison. Par rapport à la fréquence, une nouvelle liste est fournie aux élèves toutes les semaines pour quatre enseignantes (ER2, ER3, EA6, EA7), aux deux semaines pour une enseignante (EA5) et aux deux semaines (de septembre à décembre) ou à chaque semaine pour une autre (de janvier à juin) (ER1). Le tableau 2 illustre la provenance de la liste qui est fournie aux élèves.

Tableau 2 Provenance de la liste des mots d'orthographe lexicale fournie aux élèves

Provenance de la liste	Nombre d'enseignantes
Document-école ou du centre de services scolaire	1 (EA6)
Document publié sur Internet	2 (ER1, ER2)
Matériel pédagogique publié (cahier d'exercices, manuel...)	2 (ER3, EA7)
Créée par l'enseignante	1 (EA5)

4.2 Pratiques déclarées d'enseignement de l'orthographe lexicale

Les enseignantes déclarent mobiliser en moyenne 9,71 pratiques différentes. Le tableau 3 présente le nombre de pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale déclarées par enseignante.

Tableau 3 Nombre de pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale déclarées selon les enseignantes

Code de l'enseignante	Nombre
ER1	9
ER2	11
ER3	11
EO4	9
EA5	11
EA6	9
EA7	8
Moyenne	9,71
Écart-type	1,25

Le tableau 4 présente la fréquence d'utilisation des pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale déclarées.

Tableau 4 Fréquence des pratiques déclarées d'enseignement de l'orthographe lexicale

Pratiques déclarées d'enseignement de l'orthographe lexicale	Fréquence d'utilisation						
	Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
Atelier de négociation graphique	5	1		1			
Construction de règles orthographiques avec les élèves	3	2		1			1
Copie des mots à quelques reprises	1				2	2	2
Démarche active de découverte	4			1	1	1	
Dictée 0 faute	5		1		1		
Écriture d'une phrase ou d'un texte avec les mots appris		1	2	1	2		1
Enseignement explicite avec modelage		1	1	1	1	2	1
Exercices dans un cahier d'activités ou un manuel	2	1			2	2	
Jeux orthographiques		1	2		3		1
Méthode visuosémantique	3		1		1	1	1
Observation des particularités d'un mot		1		4	1	1	
Orthographes approchées	2	2	1	1	1		
Phrase dictée du jour	2	1		2		2	
Repérage et correction des erreurs dans leur texte	3				1	2	1

À l'ensemble de ces pratiques s'ajoute une pratique énoncée par une enseignante (EA5) dans son questionnaire. Il s'agit d'une pratique réalisée à l'oral qui consiste à faire repérer aux élèves les mots comportant le son de la semaine dans un court texte.

Il est possible de constater à la lecture du tableau précédent que quatre pratiques sont déclarées par les sept enseignantes participantes : écriture d'une phrase ou d'un texte avec les mots, enseignement explicite avec modelage, jeux orthographiques et observation des particularités d'un mot. Elles déclarent les mobiliser à des degrés variables, de quelques fois par année à tous les jours. Une pratique est mobilisée par six enseignantes : copie des mots à quelques reprises. Seule l'enseignante en orthopédagogie (EO4) ne déclare pas mobiliser cette pratique. La fréquence d'utilisation est plus élevée pour les enseignantes d'adaptation scolaire (de tous les jours à plusieurs fois par semaine) que celle des enseignantes du régulier (plusieurs fois par semaine ou une fois par semaine).

Trois pratiques sont mobilisées par cinq enseignantes : exercices dans un cahier d'activités ou un manuel (ER1, ER2, ER3, EA5, EA6), orthographes approchées (ER2, ER3, EO4, EA6, EA7) et phrase dictée du jour (ER1, ER2, ER3, EA5, EA7). Dans l'ensemble, ces pratiques mobilisées par cinq enseignantes sont mises en place parfois peu souvent, soit quelques fois par année, mais parfois beaucoup plus régulièrement, allant jusqu'à plusieurs fois par semaine.

Trois pratiques sont mobilisées par quatre enseignantes : construction de règles orthographiques avec les élèves (ER2, ER3, EO4 et EA5), méthode visuosémantique (ER2, EO4, EA5, EA7) et repérage et correction des erreurs dans leur texte (ER3, EO4, EA5, EA5). La démarche active de découverte est déclarée seulement par trois enseignantes, mais est mobilisée en général assez fréquemment : plusieurs fois par mois (EA6), une fois par semaine (EO4) et plusieurs fois par semaine (ER3). Ensuite, la dictée 0 faute (ER1, EA5) et l'atelier de négociation graphique (ER1, ER2) sont des pratiques déclarées par seulement deux enseignantes.

Enfin, il est possible de constater qu'une enseignante en adaptation scolaire (EA5) déclare mobiliser six pratiques d'enseignement différentes tous les jours. La seule autre enseignante qui déclare mobiliser des pratiques d'enseignement tous les jours est également une enseignante en adaptation scolaire (EA7). Cette dernière en mobilise toutefois moins, soit deux.

4.3 Pratiques d'évaluation de l'orthographe lexicale

Les enseignantes déclarent mobiliser en moyenne 3,29 pratiques d'évaluation différentes. Le tableau 5 présente le nombre de pratiques d'évaluation déclarées par enseignante.

Tableau 5 Nombre de pratiques d'évaluation déclarées selon les enseignantes

Code de l'enseignante	Nombre
ER1	3
ER2	4
ER3	5
EO4	3
EA5	4
EA6	3
EA7	1
Moyenne	3,29
Écart-type	1,25

Le tableau 6 présente la fréquence d'utilisation des pratiques déclarées d'évaluation de l'orthographe lexicale.

Tableau 6 Fréquence des pratiques déclarées d'évaluation de l'orthographe lexicale

Pratiques déclarées d'évaluation de l'orthographe lexicale	Fréquence d'utilisation						
	Jamais	Quelques fois par année	Une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
Dictée traditionnelle d'un texte	5		1	1			
Dictée traditionnelle de mots	2	1		1	3		
Dictée traditionnelle de phrases	1		1	3	1	1	
Prétest	4	1			2		
Rédaction d'un texte		1		4	2		

Il est possible de constater à la lecture du tableau précédent que la pratique de rédaction d'un texte est déclarée par toutes les enseignantes même si elle est mobilisée à des degrés variables en classe, soit entre quelques fois par année (EO4) et une fois par semaine (EA5, EA6). Pour quatre enseignantes (ER1, ER2, ER3, EA7), cette pratique est mise en œuvre plusieurs fois par mois. Vient ensuite parmi les pratiques celle de la dictée traditionnelle de phrases que seule une enseignante (EA7) déclare ne pas mettre en place pour évaluer les apprentissages de ses élèves. Cette pratique est utilisée de manière très variable : une fois par mois (EA6), une fois par semaine (EA5) et plusieurs fois par semaine (ER3). Pour trois enseignantes (ER1, ER2, EO4), c'est à une fréquence de plusieurs fois par mois qu'elle est utilisée. En ce qui concerne la dictée traditionnelle de mots, la fréquence d'utilisation est grandement variable : deux ne l'utilisent pas (ER1, EA7), une l'utilise une fois par année (ER2), une l'utilise plusieurs fois par mois (EO4) et trois l'utilisent une fois par semaine (ER3, EA5, EA6). Enfin, la dictée traditionnelle d'un texte et le prétest sont utilisés par deux enseignantes.

5. Discussion

5.1 Liste orthographique

Plusieurs études montrent que la pratique la plus fréquemment déclarée par les enseignants au regard de l'enseignement de l'orthographe lexicale est le recours à une liste orthographique, ce qui correspond à une liste de mots à apprendre par les élèves (Daigle et Bastien, 2015; Dockrell et al., 2016; Graham et al., 2008; McNeill et Kirk, 2014). Cette liste peut faire l'objet d'un enseignement en classe en plus de l'étude à la maison, et ce, tant dans les classes ordinaires (Daigle et Bastien, 2015; McNeill et Kirk, 2014) que dans celles d'adaptation scolaire (Leblanc et al., 2013). Nos résultats montrent que toutes les enseignantes déclarent travailler les listes de mots en classe, mais que, contrairement aux trois enseignantes en classes ordinaires, les trois enseignantes en adaptation scolaire ne font pas étudier ces mots à la maison. Comme les listes ne sont pas travaillées à la maison pour les trois enseignantes d'adaptation scolaire, le travail autour de ces listes est effectué en classe. Du temps de classe doit donc être prévu

pour ce travail puisque les mots à apprendre doivent être enseignés formellement. C'est d'ailleurs probablement en raison du fait qu'elles ne donnent pas de listes de mots à faire apprendre à la maison que les enseignantes d'adaptation scolaire exercent plus fréquemment des pratiques en classe par rapport aux enseignantes en classes ordinaires. Ce choix des enseignantes s'explique possiblement par le fait que les élèves en difficulté composant leurs classes ont besoin d'un accompagnement soutenu pour apprendre l'orthographe lexicale (Chapleau et al., 2016) et que l'aide fournie par les parents varie grandement entre les contextes familiaux (Chouinard et al., 2022). Cette iniquité entretient alors des inégalités sociales en termes d'éducation (Organisation de coopération et de développement économiques, 2014).

Enfin, la liste orthographique, bien que prédominante dans les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale, mérite d'être questionnée par rapport aux critères utilisés pour son élaboration, le nombre de mots à faire apprendre et la place que devrait occuper l'enseignement des mots composant les listes orthographiques (Ruberto, 2019). Cette même étude (Ruberto, 2019) précise que les listes de mots d'orthographe proviennent de sources diverses comme des planifications portant sur l'orthographe, mais que, parfois, les mots proviennent de lectures posées aux élèves, des situations d'écriture des élèves ou sont des mots choisis par les élèves. Nos résultats montrent que les listes de mots sont également tirées de diverses sources : d'un document provenant d'Internet, d'un document conçu à l'école ou au centre de services scolaire ou, encore, d'un matériel pédagogique publié par une maison d'édition. Parmi les répondantes, une enseignante d'adaptation scolaire précise qu'elle a créé elle-même sa liste de mots d'orthographe. Nous n'avons toutefois pas de données supplémentaires précisant les critères relatifs au choix des mots de la liste qu'elle a conçue.

5.2 Pratiques d'enseignement mobilisées

L'analyse de nos résultats montre que les enseignantes en adaptation scolaire mobilisent davantage de pratiques en orthographe lexicale que les enseignantes en classes ordinaires. En fait, treize pratiques différentes sont déclarées par les enseignantes en adaptation scolaire. Seule la pratique de l'atelier de négociation graphique n'a pas été déclarée par les enseignantes d'adaptation scolaire, et ce, parmi les quatorze pratiques du questionnaire alors que deux enseignantes en classes ordinaires, quant à elles, déclarent l'utiliser quelques fois par année ou plusieurs fois par mois. Les participantes de notre recherche ont déclaré plus de pratiques différentes que celles recensées dans la recherche de Leblanc et al. (2013) qui visait à documenter les pratiques déclarées d'enseignement du français auprès de cinq enseignantes en adaptation scolaire du primaire et du début du secondaire. En effet, les résultats de la recherche de Leblanc et al. (2013) mettent en lumière quatre pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale dans des classes d'adaptation scolaire : les orthographe approchées, la copie de mots, la dictée traditionnelle de mots ou de phrases ainsi que la dictée 0 faute, mais ne donnent pas de précision sur la fréquence de ces pratiques.

De notre côté, les données portant sur la fréquence déclarée des pratiques montrent que deux des trois enseignantes en adaptation scolaire mobilisent des pratiques d'enseignement tous les jours (six pratiques quotidiennes pour EA5 et deux pratiques quotidiennes pour EA7). Quant à l'autre enseignante en adaptation scolaire (EA6), elle exerce trois pratiques plusieurs fois par semaine. Les enseignantes en adaptation scolaire participantes ont donc l'habitude de mobiliser des pratiques selon une haute fréquence en classe. Cette multiplication des pratiques est d'ailleurs soutenue par les résultats de Marin et al. (2015) qui soulignent que le fait de multiplier les pratiques favorise l'acquisition de la compétence orthographique des élèves. Parmi ces pratiques figure celle de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale incluant les phases de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome (Daigle et al., 2015). Selon différent.es auteur.es, l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale est une pratique à privilégier en classe pour favoriser le réinvestissement des connaissances orthographiques en situation de production écrite, et ce, lorsque l'accent est mis sur les stratégies orthographiques (Chapleau et al., 2016; Daigle et al., 2015). Les données que nous avons recueillies auprès des enseignantes en adaptation scolaire évoquent que chacune d'elles exploite l'enseignement explicite en classe, malgré des fréquences variables (plusieurs fois par mois, une fois par semaine et tous les jours). Pour ce qui est des trois enseignantes en classes ordinaires, ces dernières mettent également en place l'enseignement explicite selon diverses fréquences (quelques fois par année, une fois par mois, plusieurs fois par mois).

Ensuite, dans notre recherche, les trois enseignantes en classes ordinaires mobilisent au moins une forme de dictée comme pratique d'évaluation de l'orthographe lexicale. Pourtant, les dictées traditionnelles font l'objet de plusieurs remises en question en tant qu'outil d'apprentissage et d'évaluation (Cogis et al., 2015). Comme ces autrices le soutiennent, l'efficacité de la dictée traditionnelle n'a pas été documentée. Ce faisant, « la dictée ne constitue pas un outil d'évaluation valide, puisque l'instrument de mesure change avec chaque dictée » (Cogis et al.,

2015, p. 70), à moins d'utiliser la même dictée à plusieurs reprises, ce qui permettrait alors d'évaluer les progrès des élèves. La dictée n'est pas non plus un moyen d'apprentissage en raison du fait qu'elle ne permet pas aux élèves de progresser en orthographe (Brissaud et al., 2011; Cogis et al., 2015). Considérant ces prémisses, il est alors assez étonnant qu'autant d'enseignantes la mobilisent fréquemment. Les données recueillies par Daigle et Bastien (2015) révèlent qu'au deuxième cycle, la dictée traditionnelle est mobilisée par des enseignantes pour évaluer l'orthographe lexicale et c'est plus spécifiquement la dictée de phrases exercée une fois par semaine qui est mise en œuvre. Ces données sont en cohérence avec nos résultats puisque la dictée traditionnelle de phrases est également la forme de dictée qui est la plus mobilisée en classe en tant que pratique évaluative. En effet, six des sept enseignantes l'utilisent alors que la dictée traditionnelle de mots est utilisée par cinq enseignantes et la dictée traditionnelle d'un texte est utilisée par seulement deux enseignantes. Parmi l'ensemble des enseignantes, une enseignante d'adaptation scolaire (EA7) ne mobilise pas du tout la dictée comme pratique évaluative, ce qui est une donnée saillante. L'enseignante EA7 déclare utiliser uniquement la rédaction d'un texte comme pratique évaluative, et ce, à une fréquence de plusieurs fois par mois. Cette pratique d'évaluation est en cohérence avec le cadre d'évaluation des apprentissages en français langue d'enseignement au primaire qui indique que l'évaluation de l'orthographe lexicale doit se faire en contexte de production écrite (Ministère de l'Éducation du Québec, 2011).

Les dictées métacognitives, expérimentées dans des classes du primaire et du secondaire par Nadeau et Fisher (2014), sont généralement peu déployées en classe par les enseignantes participantes. En effet, nos données montrent que la dictée 0 faute est mobilisée seulement par deux enseignantes : à une fréquence d'une fois par mois (ER1) et à une fréquence d'une fois par semaine (EA5). Quant à la phrase dictée du jour, cette dernière est exercée par cinq enseignantes selon des fréquences variables : quelques fois par année (ER2), plusieurs fois par mois (ER1, EA5) et de manière hebdomadaire (ER3 et EA7). Pourtant, ces dictées métacognitives, telles que la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, bien loin des dictées traditionnelles, sont validées par la recherche en didactique du français pour leur apport sur le développement des compétences orthographiques des élèves (Cogis et al., 2015). Il est alors étonnant que ces dernières ne soient pas davantage mises en œuvre en classe.

6. Conclusion

Cet article met en lumière les pratiques déclarées en orthographe lexicale de sept enseignantes du 2^e cycle du primaire au début d'une recherche-action. Cette contribution a permis de documenter le fait que la dictée traditionnelle est encore grandement utilisée pour évaluer les connaissances orthographiques des élèves malgré les différentes critiques qu'elle reçoit (Nadeau et Fisher, 2006). De même, cet article a permis d'exposer des pratiques mobilisées dans des classes d'adaptation scolaire en comparaison avec des classes ordinaires. À cet effet, contrairement aux enseignantes en classes ordinaires, celles d'adaptation scolaire n'envoient pas de listes de mots à faire apprendre à la maison. Or, ces enseignantes multiplient les pratiques en orthographe lexicale en classe. Cependant, certaines pratiques d'enseignement novatrices comme la dictée 0 faute sont peu mobilisées. La suite de la recherche permettra entre autres de documenter la transformation des pratiques des enseignantes et de voir dans quelle mesure les pratiques exploitées lors des journées de formation et d'accompagnement, telles que la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute, peu exploitée, entraîneront un changement dans leurs pratiques. La recherche permettra également d'évaluer les retombées des pratiques exercées en classe sur la compétence en orthographe des élèves.

RÉFÉRENCES

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, 1-35. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Article3_steeve_bissonn_2010.pdf
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements? *Pratiques*, (149-150), 207-226. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1740>
- Brissaud, C., Cogis, D. I., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Hatier.
- Bru, M. (2012). *Les méthodes en pédagogie*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bru.2012.01>
- Catach, N. (2012). *L'orthographe française : traite théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés* (3^e éd.). Armand Colin.
- Chapleau, N., Beupré-Boivin, K., Saidane, R. et Fejzo, A. (2016). Portrait des connaissances et des capacités de conscience morphologique d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage en orthographe lexicale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 85-99. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0085>
- Chouinard, R., Carpentier, G. et Boudribila, Y. (2022). Les devoirs, corvée inutile ou indispensable opportunité d'apprentissage? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096359ar>
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. École-Collège*. Delagrave Pédagogie et formation.
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_daigled_rapport_ortographe-lexicale.pdf
- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*.
- 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 : perspectives didactiques* (11-34). Presses de l'Université du Québec.
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R. et Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing*, 29, 409-434. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-015-9605-9>
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (505-540). Presses de l'Université du Québec.
- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: a national survey. *Reading psychology*, 28(4), 301-330.
- 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. <http://doi.org/10.17161/fec.v44i4.6687>
- 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. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831208319722?casa_token=J_rBN3WLKOGAAAAA:m_h7r3p4vCPIh_AvlgIEtYYqu6Ck2jgA5uCS7qNHYDkl0IZO0uUOHuhHoIFnih0HzXvjnbZPsJT0fgM
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (20), 127-142. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2315
- Hsieh, H.-F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732305276687?casa_token=-g3t2yA3cWMAAAAA:zd_S_KOev_CTI5yNCf8CI_JWXshmtHp9tCmxGXpVb6xUHD78lvkhWD7tsCA-6fnYv_Nxmh0Bic7bmes
- Johnston, F. R. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Reading Research and Instruction*, 40(2), 143-155. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388070109558339?casa_token=4LAPWhKTjAMAAAA

- A:ZW6Y4AajUhWMSdvoqxNSiP0cASr_a2dc7V3_vhDJ_GmShx55JMZW6-Gl8eNJfrK1CfngQlCxD8Fda
nja
- Leblanc, S., Laroui, R. et Plante, B. (2013, 27-30 août). *Les pratiques d'enseignement du français déclarées par des enseignantes en adaptation scolaire* [communication orale]. Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Montpellier, France .
<https://app.umontpellier.fr/nuxeo/site/easyshare/b0bff4f2-b853-428b-a5df-71f44757d997/d7e7d1dc-fa67-4147-a184-01215850dd16/16%20-%20Les%20pratiques%20d%E2%80%99enseignement%20du%20francais%20declarees%20par%20des%20enseignantes%20en%20adaptation%20scolaire.pdf>
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots*. Chenelière Éducation.
- Lévesque, J. Y. et Gaté, J. P. (2014). *Soutien parental et procédures des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale*. https://frq.gouv.qc.ca/pt_levesquejy_rapport2014_soutien_parental/
- Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, (3), 78-97. http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Lettrure3_78.pdf
- 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). Sémaphore. <http://semaphore.uqar.ca/963/>
- 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. https://idp.springer.com/authorize/casa?redirect_uri=https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-013-9457-0&casa_token=0NprD01RwUMAAAAA:odTdZom4p3YKnhqP4kqOi2PmmxEEwMMT8sMEa8iBm8OKLYHE5NC4g5eGdywBJJONhB2hRar9fk6vJM6dFEk
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages - Français, langue d'enseignement - Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographique.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation? *PISA à la loupe*, (46). Éditions OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/les-devoirs-entretiennent-ils-les-inegalites-en-matiere-d-education_5jxrhqhj9rjd-fr
- Ruberto, N. (2019). *Apprentissage de l'orthographe lexicale : évaluation de l'efficacité de pratiques d'enseignement auprès d'élèves francophones de la deuxième année du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23559/Ruberto_Noemia_2019_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ruberto, N., Maynard, C. et Montésinos-Gelet, I. (2022). L'orthographe. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire. Tome 1* (278-294). Chenelière Éducation. <https://www.cheneliere.ca/fr/bundle-la-lecture-et-l-ecriture-tome-1-9782765061717.html>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807322448-didactique-du-francais-langue-premiere>
- Stanké, B. et Dumais, C. (2017). Enseigner l'orthographe lexicale par la méthode visuosémantique. *Vivre le primaire*, 30(3), 13-14. https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:b/g/personal/christian_dumais_uqtr_ca/EQQA-B3I_ROjJ45qne6_PIBDPxaFyMbCAEWWFFoQvc2m2g?e=nlDB4T
- Villeneuve-Lapointe, M. (2019). *Pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et discours d'enseignantes québécoises du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15074/>

- Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2018). Description de la mise en œuvre en classe de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de deuxième année du primaire. *McGill Journal of Education*, 53(3), 519-545. <https://doi.org/10.7202/1058415ar>
- Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2015). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_vincentf_resume_synthese-connaissances.pdf