

Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves: influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique

Jessy Marin *Université du Québec à Rimouski*

Natalie Lavoie *Université du Québec à Rimouski*

Pauline Sirois *Université Laval*

INTRODUCTION

Au Québec, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport place l'acquisition des compétences en français au cœur de ses préoccupations. En 2006, une évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise a fait ressortir la faiblesse des élèves du primaire au regard du français, spécialement en écriture (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006a). En réponse à ce constat, un Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture a été formé dans le but de cerner les principaux problèmes que doivent affronter les élèves et le personnel enseignant pour ensuite proposer des recommandations (MELS, 2008a). Dans le but d'appliquer ces recommandations, le ministre a mis sur pied un Plan d'action pour l'amélioration du français (MELS, 2008b) dont la cible principale est l'augmentation des compétences en écriture chez les élèves du primaire, notamment sur le plan orthographique.

Le Plan d'action pour l'amélioration du français a récemment fait l'objet d'une évaluation qui révèle que le taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture à la fin du primaire se situe à 79% en 2010 (MELS, 2012). Ainsi, 21% des élèves ne possèdent pas les acquis minimaux en écriture pour faire leur entrée au secondaire. À titre comparatif, en 2000, le taux de réussite des élèves se situait à 83% (MELS, 2006b). Selon ces résultats, le niveau de performance des élèves en écriture à la fin du primaire ne s'est guère amélioré dans la dernière décennie, et ce, malgré les efforts déployés par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ainsi, il demeure pertinent d'accorder de l'importance à la recherche de solutions favorisant le développement des compétences des élèves en écriture, par exemple, en élaborant et en expérimentant des approches pédagogiques en ce sens.

PROBLÉMATIQUE

Les difficultés éprouvées en écriture sont en partie dues au fait qu'écrire est un acte complexe qui implique de considérer simultanément plusieurs composantes. Concrètement, afin de produire un texte, le scripteur doit tenir compte du lecteur (destinataire) et choisir un lexique approprié. Il doit aussi se soucier de la syntaxe, de la ponctuation, de l'organisation générale du texte et de sa cohérence. Il doit de plus être attentif à sa calligraphie. Enfin, il doit se centrer sur l'orthographe lexicale et grammaticale (Simard, 1995; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Soulignons ici que l'orthographe française est l'une des plus difficiles à apprendre et à utiliser, ce qui ne contribue pas à faciliter la tâche du scripteur (Fayol et Jaffré, 2008).

En ne sous-estimant pas la nécessité de soutenir le développement de toutes les composantes d'une production écrite, il apparaît important que des approches pédagogiques permettant un travail important sur l'orthographe soient développées, car cette composante de l'écriture est souvent celle qui cause des difficultés aux élèves (Hawken, 2009). Les difficultés en orthographe peuvent en fait entraîner des répercussions sur l'ensemble de la compétence à écrire, l'attention de l'élève étant alors mobilisée de façon trop importante par la gestion du code (Cogis, 2005).

Pour amener les élèves à produire des textes de qualité, il est essentiel de leur donner souvent l'occasion d'écrire et de les accompagner dans cet apprentissage complexe. Cette façon de faire permet aux élèves de construire leurs représentations de la langue écrite dans un contexte concret où l'ensemble des composantes relatives à la production de texte doit être considéré, dont l'orthographe. À cet effet, plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il est souhaitable que l'enseignement de l'orthographe soit relié à des situations d'écriture authentiques (Brissaud, 2007; Cogis, 2005; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Smets, 2010). Néanmoins, il semble que l'articulation entre l'écriture et l'orthographe est rarement présente dans la mise en œuvre de séquences didactiques à l'école primaire (Chiss et David, 2011).

Peu d'études ont tenté de définir et de vérifier l'efficacité d'approches pédagogiques où l'enseignement de l'orthographe s'effectue en étroite relation avec des situations d'écriture (David, 2006). Seulement quelques recherches s'intéressant à cette pratique auprès d'élèves

du deuxième cycle du primaire (3^e et 4^e années) ont été recensées (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert et Wegmuller, 2001; Brassard, 2011; Butyniec-Thomas et Woloshyn, 1997; Davis, Clark et Rhodes, 1994; Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Charron et Prévost, 2006; Needels et Knapp, 1994; Rouiller Barbey et Rieben, 2002; Saada-Robert, 2001). Au sein de ces recherches, l'approche intégrée prend différentes formes. Néanmoins, dans chacune d'elles, l'enseignement de l'orthographe est contextualisé, c'est-à-dire qu'il s'effectue en relation avec des écrits authentiques. Plusieurs de ces recherches laissent entrevoir l'influence positive de l'utilisation d'une approche intégrée sur le développement de la compétence orthographique des élèves qui en bénéficient. Selon Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997), l'enseignement selon une approche intégrée est encore plus efficace lorsqu'il est jumelé à un enseignement des stratégies orthographiques.

La recherche présentée dans cet article¹ se distingue de celles précédemment citées par le fait que l'approche pédagogique développée met l'accent sur la différenciation pédagogique. En fait, l'approche pédagogique que nous proposons est dite «intégrée» puisqu'elle relie l'enseignement de l'orthographe à des situations concrètes et significatives d'écriture. Elle est aussi dite «différenciée», car elle amène les enseignants à considérer les représentations orthographiques des élèves (leurs connaissances, leurs raisonnements relatifs à l'orthographe). Pour cette raison, nous la nommons approche pédagogique intégrée et différenciée (approche pédagogique ID). L'approche propose donc que les élèves soient placés dans des situations d'écriture à partir desquelles les enseignants effectuent des observations dans le but de déterminer les aspects orthographiques à travailler lors d'interventions et d'activités. L'analyse des représentations orthographiques des élèves occupe une place centrale dans cette approche puisque c'est grâce à cet aspect que la différenciation pédagogique est possible.

L'objectif général de la recherche était de développer une approche pédagogique intégrée et différenciée et de l'expérimenter auprès d'élèves de quatrième année du primaire (CM1) afin de voir son influence sur le développement de leur compétence orthographique. En guise de données complémentaires, les élèves en difficulté sur le plan orthographique ont été identifiés et leur rendement a été comparé à celui des autres élèves. De plus, le développement de la compétence métagraphique de certains de ces élèves a été étudié. Cela nous a permis de porter une attention particulière aux retombées de l'approche chez les élèves en difficulté.

Les questions suivantes ont guidé la recherche: **1**–L'utilisation de l'approche ID a-t-elle une influence sur la compétence orthographique des élèves? **2**–L'utilisation de l'approche ID favorise-t-elle le développement de la compétence orthographique des élèves en difficulté? **3**–L'utilisation de l'approche ID favorise-t-elle le développement de la compétence métagraphique des élèves en difficulté?

CADRE THÉORIQUE

Avant de présenter l'approche pédagogique ID, il est important de définir l'orthographe française et de faire part de son enseignement selon divers types de relations pouvant exister avec la situation d'écriture.

Orthographe française

L'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite. Ainsi, elle suppose la distinction des graphies correctes et des graphies incorrectes (Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi et Mével, 2002). Selon Catach (2005), l'orthographe est la «manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)» (p. 16).

Il existe une étroite relation entre la langue orale et la langue écrite. Ainsi, au phonème, qui se définit comme étant la plus petite unité distinctive de la chaîne orale, correspond le graphème qui est la plus petite unité distinctive de la chaîne écrite. Le graphème peut être composé d'une lettre seule ou pourvue d'un signe diacritique. Il peut aussi être composé d'un groupe de lettres. Notons que le graphème peut aussi avoir une référence sémique. Puisque les graphèmes peuvent faire référence à une unité de son et/ou de sens, le français est un système d'écriture mixte (Biedermann-Pasques et Baddeley, 2008; Zesiger, 1995).

Il est possible de classer les graphèmes dans trois catégories, soit les phonogrammes, ayant une référence phonique, ainsi que les morphogrammes et les logogrammes qui possèdent

¹ La recherche a été financée par les Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

une référence sémique² (Catach, 2005). Les phonogrammes sont des graphèmes chargés de transcrire les sons (phonèmes) de la langue orale (ex. : «ch»→[ʃ]). Les morphogrammes sont chargés de transmettre des informations de nature lexicale (préfixe, suffixe et dérivation) (ex. : *asocial*) ou grammaticale (genre et nombre pour les formes nominales ; mode, temps, personne et nombre pour les formes verbales (ex. : *fleurs*, *marchent*). Les logogrammes, quant à eux, véhiculent une relation particulière entre une graphie et un mot. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones (ex. : *ce*→déterminant / *se*→pronom personnel).

À l'instar d'Angoujard (2010), nous adoptons la typologie de Catach pour les raisons suivantes. D'un point de vue linguistique, cette typologie rend compte à la fois de la complexité de l'orthographe et de sa cohérence. D'un point de vue didactique, elle permet de prendre la juste mesure des difficultés éprouvées par les élèves qui en font l'apprentissage et de détecter plus finement leurs besoins. Par ailleurs, la typologie de Catach permet de considérer l'orthographe comme un ensemble structuré accessible à la compréhension des élèves.

Puisque cet article fait part de commentaires métagraphiques émis par des élèves, il apparaît important de définir ce que l'on entend par ce type de commentaire. Le terme *métagraphique* se définit comme étant «l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphologiques ou lexicaux, pour s'en tenir aux activités centrées sur les mots écrits» (Jaffré, 1995, p. 108). La compétence métagraphique fait donc référence à la capacité des élèves à commenter, expliquer et justifier leurs choix orthographiques au cours de l'activité d'écriture ou de manière différée lors d'un retour sur la production écrite (Brissaud et Cogis, 2011 ; Jaffré et Ducard, 1996). Elle favorise la prise de conscience, par les élèves, des erreurs commises et elle les amène à trouver une façon de résoudre le problème. Les compétences acquises lors d'une activité d'écriture sont réutilisables dans des situations de productions ultérieures (Massonnet, 1998). Un élève qui possède une bonne compétence métagraphique est en mesure d'objectiver la façon dont il résout ses problèmes orthographiques au cours d'un échange avec un autre élève ou avec l'enseignant (Cordary, 2010).

La compétence métagraphique joue un rôle important dans le développement des représentations orthographiques puisqu'elle permet aux élèves de se questionner et de réfléchir au regard des écrits qu'ils produisent. Elle leur permet de prendre conscience de la distance et du rapprochement qui peut exister entre leurs représentations et les conventions graphiques (Pouliot, 2003). Bref, amener les élèves à réfléchir sur leurs représentations orthographiques leur permet de mieux comprendre l'orthographe et son fonctionnement.

Relations entre l'enseignement de l'orthographe et la situation de production écrite

L'enseignement de l'orthographe peut s'effectuer selon différents degrés de relations avec la réalisation d'une tâche complexe de production écrite. Allal et ses collègues (2001) ont défini quatre curriculums qui permettent de bien rendre compte des types de relation entre l'enseignement de l'orthographe et les situations complexes de productions textuelles. Avant de décrire ces curriculums, il est nécessaire de faire la distinction entre les activités d'enseignement-apprentissage complexes et spécifiques. Les activités spécifiques sont centrées sur l'acquisition de savoirs ou savoir-faire (ex. : tâche centrée sur une notion particulière de grammaire). Les activités complexes, quant à elles, visent le développement de compétences. Ce type d'activité se rapproche des tâches authentiques (ex. : la production d'un texte).

Curriculum à deux voies

Dans ce curriculum, il y a présence d'activités d'enseignement-apprentissage spécifiques et complexes, mais peu de liens fonctionnels entre les deux types de situations sont prévus. Concrètement, l'enseignant utilise ces deux types d'activités, mais ne favorise pas le réinvestissement de ce qui découle de l'une et de l'autre. Les activités spécifiques sont donc très peu contextualisées.

Curriculum hiérarchique

En ce qui concerne le curriculum hiérarchique, une gradation du simple au complexe est anticipée dans les activités d'enseignement-apprentissage. Dans ce curriculum, une série d'activités spécifiques est proposée à l'apprenant afin de le préparer à une éventuelle activité

² Il est à noter que certains graphèmes sont qualifiés comme étant «hors système». Il s'agit souvent de graphèmes composés de lettres étymologiques ou historiques. Ces graphèmes permettent de rappeler la forme ancienne de mots qui proviennent notamment du grec et du latin (Catach, 2005). Par exemple, la lettre «g» du mot *doigt* provient du latin *digitus*.

plus complexe. Selon Allal et ses collègues (2001), ce type de curriculum vise un apprentissage sans erreurs, puisque les activités spécifiques sont construites et ordonnées de façon à préparer l'apprenant à l'activité suivante. Cette façon de faire ne favorise donc pas la création de conflits cognitifs.

Curriculum globalisant

Le curriculum globalisant, pour sa part, consiste en une suite d'activités complexes dans lesquelles les activités spécifiques s'intègrent. Ce type de curriculum permet à l'apprenant d'être actif et de tenter de résoudre des problèmes en ayant recours à ce qui l'entoure (ressources matérielles et humaines), ce qui lui permet de développer ses savoirs et savoir-faire. Allal et ses collègues (2001) mentionnent que cette conception du curriculum est au centre de l'approche anglo-saxonne *whole language* (Goodman, 1986).

Curriculum en spirale composé de séquences en boucle

Ce dernier curriculum propose de placer les élèves dans une activité complexe à partir de laquelle des activités d'enseignement-apprentissage plus spécifiques sont offertes. Dans la mesure du possible, ces activités sont différenciées et elles sont choisies selon l'observation des erreurs et des difficultés rencontrées par les élèves pendant la réalisation de l'activité plus complexe. Les savoirs et les savoir-faire développés sont ensuite réinvestis dans d'autres activités complexes. Dans ce curriculum, «la complexité (situation ouverte, conçue sous une forme abordable par l'apprenant) est présente dès le début d'une séquence d'activités d'apprentissage; elle suscite des conduites de questionnement, de recherche de résolution de problèmes et de communication dans lesquelles les perturbations, obstacles, erreurs deviennent le moteur de l'apprentissage» (Allal *et al.*, 2001, p. 20). Le constructivisme piagétien (Piaget, 1973) occupe donc une place centrale dans ce curriculum. Selon Allal et ses collègues (2001), le socioconstructivisme (Vygotski, 1997/1934) occupe aussi une place primordiale puisque la confrontation d'idées entre les élèves est encouragée et que les conduites de questionnement sont souvent provoquées par l'enseignant qui intervient dans le but de favoriser le développement des représentations de l'enfant.

Approche pédagogique ID

D'un point de vue général, les auteurs s'entendent pour dire qu'une approche intégrée de l'orthographe est une approche où la tâche complexe d'écriture sert de cadre à l'enseignement et à l'apprentissage d'éléments plus spécifiques de l'orthographe. Les activités spécifiques peuvent s'intégrer aux activités d'écriture ou se réaliser de façon différée (Allal, 1997; Allal *et al.*, 2001; Brissaud, 2007; David, 2006). Une approche intégrée permet aux élèves d'établir une cohérence entre l'activité de production textuelle et les composantes qui sont davantage reliées au code (Cogis, 2005; Fayol, 2008). Selon Simard (1995), lorsque l'enseignement de l'orthographe est fait en constante relation avec des activités complexes et signifiantes de productions écrites, l'étude des savoirs et des savoir-faire reliés à l'écriture a plus de chance d'être bénéfique.

L'approche pédagogique ID développée dans le cadre de la recherche s'inspire du curriculum en spirale composé de séquences en boucle (Allal *et al.*, 2001). Afin de la rendre plus concrète, un modèle a été élaboré (figure 1). La partie gauche du modèle, soit l'étoile, représente le contexte signifiant de production textuelle (activité complexe). Les situations de production présentées aux élèves sont variées et souples, ce qui permet notamment aux enseignants d'intégrer plus facilement les activités d'écriture au déroulement habituel de leur classe et de répondre aux intérêts et aux besoins des élèves. Les flèches qui relient la planification, la rédaction et la révision sont bidirectionnelles puisque ce processus est itératif et non linéaire. Selon la situation d'écriture, la diffusion peut prendre différentes formes, de la lecture de quelques extraits devant la classe à la publication des textes en bonne et due forme.

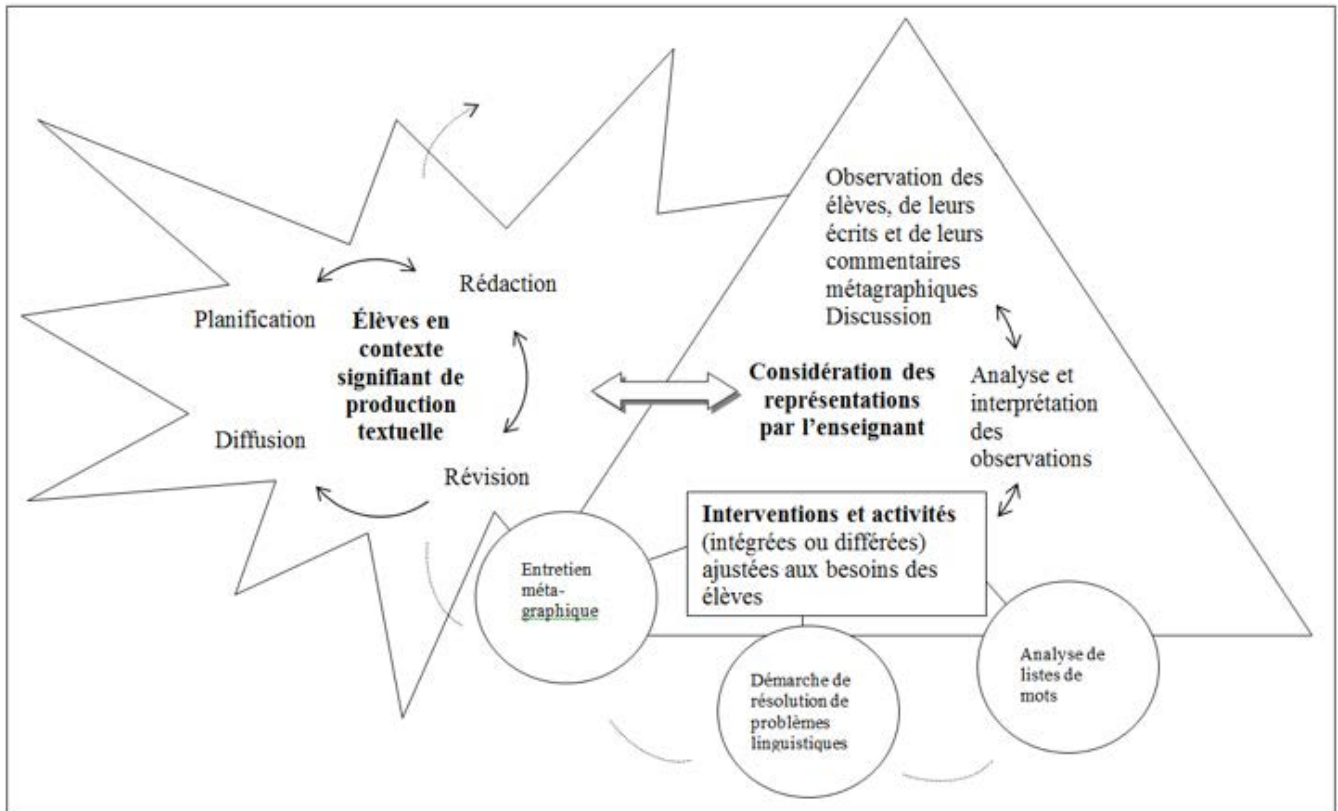


Figure 1 : Modélisation de l'approche pédagogique ID

La partie droite du modèle, soit le triangle, représente la considération des représentations par l'enseignant. L'erreur étant révélatrice d'un processus d'apprentissage en cours (Montésinos-Gelet et Morin, 2008), l'enseignant observe ce que l'élève écrit. Il doit aussi être attentif aux commentaires métagraphiques émis par l'élève lorsque celui-ci s'adresse à d'autres élèves ou à lui-même. Il discute avec l'élève afin de mieux saisir ses représentations (Brissaud, 2007 ; Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010). L'enseignant analyse et interprète ses observations dans le but d'agir efficacement. Notons qu'il est essentiel que l'enseignant possède une bonne connaissance de l'orthographe française et des dimensions qui la composent afin d'être en mesure de cibler ce qui pose problème à l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant détienne une connaissance approfondie du développement de l'écriture et de l'orthographe chez l'élève (Lefebvre et Giroux, 2010). La compréhension des représentations des élèves et de leur cheminement lui permettra de réaliser des interventions et des activités ajustées au niveau de développement orthographique de chacun.

Dans le cadre de cette approche, l'accompagnement et le soutien se manifestent par des interventions et activités spécifiques. Il s'agit de l'entretien métagraphique (Cogis et Ros, 2003), de la démarche de résolution de problèmes linguistiques (Angoujard, 2010 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006) et de l'analyse de listes³ de mots (Arra et Aaron, 2001 ; Brissaud et Cogis, 2011)⁴. Les interventions et activités sont illustrées à l'aide de cercles dans le modèle. Il est à noter que l'entretien métagraphique peut être intégré à la situation complexe de production écrite ou différé de celle-ci. La démarche de résolution de problèmes linguistiques et l'analyse de listes de mots s'effectuent plutôt de manière différée. De plus, l'entretien métagraphique se réalise de façon individuelle tandis que les deux autres activités s'effectuent en grand groupe. Enfin, l'analyse de listes de mots permet de travailler l'orthographe lexicale alors que la démarche de résolution de problèmes linguistiques permet surtout de travailler l'orthographe grammaticale. L'entretien métagraphique quant à lui donne la possibilité à l'enseignant d'intervenir à la fois sur l'orthographe lexicale et grammaticale. Les lignes pointillées qui relient les interventions et activités indiquent qu'il existe un lien entre elles. En

³ Nous avons choisi de travailler les mots à partir de listes et non de façon isolée afin de permettre aux élèves de comparer les mots entre eux (faire ressortir les similitudes, les différences, les particularités, etc.).

⁴ Dans le but de soutenir les enseignants dans l'application de l'approche, des balises ont été élaborées afin de les guider dans la réalisation des interventions et activités. Ces balises prennent la forme de démarches. Pour plus de détails, consulter Marin (2012).

fait, la multiplication de ces interventions et activités permet à l'élève de progresser dans ses représentations à l'égard de l'orthographe. Les compétences acquises sont réinvesties dans la situation de production en cours et elles seront réinvesties dans les situations de productions à venir. La flèche pointillée située en haut de la situation de production textuelle se dirige donc vers une situation de production future.

MÉTHODOLOGIE

Type de recherche et participants

Le type de recherche que nous avons choisi d'utiliser est quasi expérimental (Boivin, Alain et Pelletier, 2000 ; Boudreault et Cadieux, 2011 ; Fortin, 2010 ; Van Der Maren, 2005). Ainsi, un groupe expérimental et un groupe témoin ont été créés. Ils étaient formés respectivement de deux classes d'élèves de quatrième année du primaire. Les classes expérimentales et témoins étaient situées dans des écoles différentes afin d'éviter la « contamination » des classes témoins. Au total, 93 élèves de quatrième année du primaire ont participé à la recherche. Le groupe expérimental était composé de 48 élèves et le groupe témoin de 45 élèves. À partir des résultats obtenus aux épreuves du prétest, les élèves en difficulté sur le plan orthographique dans le groupe expérimental ont été identifiés. Pour ce faire, les élèves ayant obtenu des résultats inférieurs à la moyenne moins l'écart-type de l'échantillon ont été retenus. Les enseignants ont été consultés afin de vérifier les résultats et de s'assurer que les élèves identifiés éprouvent réellement des difficultés sur le plan orthographique. Au total, 13 élèves ont été ciblés. Enfin, 4 enseignants de quatrième année du primaire ont participé à la recherche. Deux d'entre eux enseignaient aux élèves des classes expérimentales et les deux autres aux élèves des classes témoins. Notons que les règles d'éthique de la recherche ont été respectées.

Par ailleurs, certains aspects de cette recherche s'apparentent à la recherche qualitative (Denzin et Lincoln, 1994 ; Paillé, 1996 ; Savoie-Zajc, 2011) puisque des entretiens métagraphiques⁵ ont été réalisés auprès de 9 élèves qui éprouvent des difficultés en orthographe⁶ par la chercheuse. On peut donc affirmer que cette recherche a une méthodologie mixte puisqu'elle revêt un caractère quantitatif et un autre plus qualitatif.

Plan de la recherche et pratiques des enseignants

La recherche, incluant la collecte de données et l'expérimentation, a duré cinq mois. L'expérimentation s'est déroulée sur une période de douze semaines. Pendant celle-ci, les enseignants des classes expérimentales ont utilisé l'approche pédagogique ID. Une formation ainsi qu'un suivi leur ont été offerts. Les enseignants des classes témoins ont poursuivi leurs activités habituelles. Dans les classes expérimentales, des fréquences ont été établies pour les périodes de production écrite ainsi que pour les interventions et les activités à réaliser avec les élèves afin d'assurer une rigueur à la recherche. En regard des périodes de production écrite, la fréquence fixée était de deux fois par semaine (environ 2 heures d'écriture au total). Pour ce qui est des interventions et des activités, il a été établi que des entretiens métagraphiques (intégrés ou différés) seraient effectués le plus souvent possible, dès que l'occasion se présente. Aucune fréquence précise n'a été mise en place puisqu'il était difficile pour les enseignants de déterminer avec exactitude le nombre d'entretiens métagraphiques pouvant être fait auprès de chaque élève, celui-ci étant déterminé en fonction de leurs besoins. Une grille incluant le nom des élèves a été utilisée par les enseignants afin qu'ils puissent effectuer un certain suivi en cochant le nom de l'élève qui a bénéficié d'un entretien. Cela a permis d'éviter que ce soit toujours les mêmes élèves qui reçoivent du soutien. En ce qui concerne les activités de groupe, deux activités de résolution de problèmes linguistiques ont été effectuées et une liste de 12 à 15 mots a été enseignée chaque semaine.

Une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2011 ; Van Der Maren, 2005) a eu lieu afin de connaître les activités des enseignants des classes témoins dans le but de s'assurer qu'elles n'étaient pas similaires à celles prescrites par l'approche ID. Lors de celle-ci, les thèmes à explorer ont été abordés à partir de questions prédéfinies. Cette entrevue a notamment révélé que dans les classes témoins les sujets traités dans les textes sont, la plupart du temps, imposés ou ils sont reliés au thème abordé dans la classe. Selon l'approche pédagogique ID utilisée dans les classes expérimentales, les sujets proposés doivent, le plus souvent possible, venir des

⁵ Dans ce cas-ci, l'entretien métagraphique est utilisé en tant que méthode de collecte de données. Il ne faut pas confondre cette intervention avec celle faisant partie de l'approche qui est une pratique pédagogique réalisée par les enseignants.

⁶ Neuf élèves sur treize ont participé aux entretiens métagraphiques. Cela s'explique par le fait que certains parents ont refusé que leur enfant soit filmé.

gouts, des intérêts et des besoins des élèves. Ils doivent être signifiants et contextualisés. Par ailleurs, l'entrevue montre que les pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale des enseignants des classes témoins sont assez différentes de celles proposées par l'approche pédagogique ID. Concrètement, le choix des mots est effectué à partir de banques de mots présents dans le matériel didactique alors que l'approche pédagogique ID propose que les mots utilisés pour l'activité d'analyse de listes de mots soient choisis à partir des écrits produits par les élèves. Les enseignants des classes témoins effectuent un travail sur les mots donnés hebdomadairement aux élèves (ex. : séparer le mot en syllabes, mettre les lettres qu'on n'entend pas en rouge). Toutefois, une démarche systématique et réflexive, telle que celle proposée par l'approche pédagogique ID, n'est pas utilisée. Pour ce qui est des pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe grammaticale, les enseignants des classes témoins disent effectuer de l'analyse de phrases. Les phrases proviennent habituellement d'extraits de livre de littérature jeunesse, de documents divers ou du matériel didactique. Les élèves doivent trouver les fautes et utiliser les stratégies requises pour les corriger et en dégager les règles. Cette façon de faire comporte des similitudes avec l'activité de résolution de problèmes linguistiques utilisée par les enseignants des classes expérimentales, puisqu'il s'agit d'une démarche qui est inductive. Toutefois, dans les classes témoins, elle ne prend pas nécessairement encre sur les représentations orthographiques des élèves notamment parce que les phrases analysées ne proviennent habituellement pas des écrits produits par les élèves comme l'approche pédagogique ID le suggère. De plus, l'examen des phénomènes orthographiques n'est pas effectué de façon aussi pointue. En somme, les enseignants des classes témoins utilisent diverses pratiques pédagogiques reconnues comme étant efficaces, mais celles-ci diffèrent de celles prescrites par l'approche ID à plusieurs niveaux.

Collecte de données et instruments de mesure

Avant et après l'expérimentation de l'approche pédagogique ID, les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin ont réalisé un prétest et un post-test constitués d'une dictée lacunaire et d'une production écrite. Ces deux épreuves ont été choisies puisque la première permet de rendre compte du niveau de compétence orthographique des élèves lorsqu'il leur est possible de centrer leur attention plus particulièrement sur l'orthographe, tandis que la seconde rend compte de la compétence orthographique des élèves lorsqu'ils sont en situation complexe de production écrite et que leur attention est mobilisée par plusieurs éléments à la fois. Pour les élèves en difficulté, un entretien métagraphique a été effectué. Les mêmes épreuves ont été utilisées pour le prétest et le post-test afin de faciliter la comparaison des résultats.

Lors de la dictée lacunaire, une lecture à haute voix des sept premiers paragraphes de la légende « Memphré, le dragon du lac Memphrémagog » (Tardif et Broder, 2009) a d'abord été effectuée devant la classe. Par la suite, les élèves ont écrit les mots manquants des deux derniers paragraphes. Pour la production écrite, une amorce a été fournie aux élèves. Plus précisément, la situation initiale du conte « Le trésor » (De Vailly et Laverdière, 2009) leur a été lue et ils devaient, par la suite, poursuivre à leur façon l'écriture de l'histoire. Aucune limite de longueur ni de temps n'a été imposée aux élèves. Ils avaient donc la liberté d'écrire le nombre de mots désiré.

L'entretien métagraphique (Jaffré, 1995; Jaffré et Ducard, 1996) a été effectué à partir des dictées lacunaires et des productions écrites réalisées au prétest et au post-test. L'objectif de ces entretiens était de faire verbaliser les élèves en difficulté pour vérifier leur capacité à justifier et à expliquer leurs traces graphiques. Cela a permis d'obtenir un portrait des réflexions qui se cachent derrière leurs écrits et d'avoir une compréhension plus fine de leurs représentations orthographiques. Afin de créer un climat de confiance facilitant les échanges, les élèves ont été rencontrés individuellement dans un endroit calme à l'extérieur de la classe. Dans le but d'assurer une collecte de données fiables et d'en permettre l'analyse, les entretiens étaient filmés.

Analyse des données

Les dictées lacunaires et les productions écrites ont été analysées à l'aide d'une grille développée pour cette recherche dans le but de rendre compte de la compétence orthographique des élèves. Le premier critère porte sur la qualité orthographique globale (tableau 1). Le nombre de mots respectant la norme orthographique est mis en relation avec le nombre total de mots écrits, ce qui produit un ratio. Cette façon de faire donne un portrait juste de la compétence des élèves relativement à l'orthographe, car elle permet d'établir la proportion de mots respectant la norme orthographique qu'ils sont en mesure de produire. Par ailleurs, la longueur des productions écrites étant différente d'un élève à l'autre, le ratio facilite le traitement des données puisqu'il donne la possibilité d'effectuer des comparaisons.

Tableau 1 : Analyse des dictées lacunaires et des productions écrites

Critères

1. Qualité orthographique globale :

a. Ratio

2. Qualité orthographique spécifique :

Dimension phonogrammique

a. Ratio

b. Portrait des erreurs

- › Phonogrammes simples
- › Phonogrammes doubles (avec consonne doublée)
- › Phonogrammes composés (digramme et trigramme)

Dimension morphogrammique

a. Ratio

b. Portrait des erreurs

- › Morphogrammes lexicaux
- › Morphogrammes grammaticaux
- › Formes nominales
- › Formes verbales

Dimension logogrammique

a. Ratio

b. Portrait des erreurs

- › Mots monosyllabiques
- › Mots polysyllabiques
- › Mots mal segmentés

3. Autres

Le second critère concerne la qualité orthographique spécifique. Celui-ci se divise selon les trois dimensions de l'orthographe, soit la dimension phonogrammique, la dimension morphogrammique et la dimension logogrammique. Dans chacune d'elle, un ratio est aussi calculé afin de connaître la proportion de mots dont les phonogrammes, les morphogrammes ou les logogrammes respectent la norme orthographique⁷. À titre d'exemple, dans la phrase suivante : *Le pirate naje vite pour attrapper le baton*, on obtient un ratio de 63% pour la dimension phonogrammique, puisque les phonogrammes sont tous orthographiques dans 5 mots sur 8. Par ailleurs, la grille d'analyse permet d'effectuer une analyse descriptive des erreurs. Concrètement, les erreurs sont comptabilisées selon leur type et sont transcrites une à une, ce qui permet d'obtenir un portrait des erreurs commises. Si on reprend l'exemple présenté ci-dessus, on constate que toutes les erreurs concernent les phonogrammes simples (naje → nage, attrapper → attraper, baton → bâton). Une dernière section nommée *Autres* permet le classement des erreurs concernant les lettres historiques ou hors système, les erreurs concernant la majuscule des noms propres et celles reliées à la segmentation. Cette analyse détaillée des erreurs permet de vérifier si l'approche pédagogique influence plus particulièrement des aspects précis de l'orthographe.

⁷ Il est à noter que certains phonogrammes peuvent aussi faire partie de la dimension morphogrammique (ex. : le préfixe «a» dans le mot «asocial») ou de la dimension logogrammique (ex. : la préposition «à») (Catach, 2005). Afin d'éviter un double traitement, les phonogrammes qui possèdent une valeur sémique ont été considérés dans la dimension morphogrammique ou dans la dimension logogrammique, selon le cas. Ainsi, si on reprend les exemples ci-dessus, le préfixe «a» dans le mot «asocial» a été classé dans la dimension morphogrammique et la préposition «à» dans la dimension logogrammique.

L'analyse de covariance ANCOVA a été utilisée pour effectuer l'ensemble des tests statistiques permettant de répondre aux questions de recherche. Elle a été effectuée à partir des ratios obtenus pour la qualité orthographique globale et ceux de chaque dimension. Cette procédure a permis de vérifier l'effet de la variable indépendante (l'approche pédagogique ID) sur la variable dépendante (la qualité des écrits produits par les élèves au plan orthographique ou leur compétence orthographique) en contrôlant l'effet des résultats obtenus au prétest (covariable).

Pour l'analyse des entretiens métagraphiques, nous avons fait appel à l'analyse systématique de l'information (Van Der Maren, 2005). Pour ce faire, une grille a été construite. Cette grille se divise en trois thèmes qui correspondent aux dimensions de l'orthographe française à partir desquels les questions ont été posées. Elle comporte aussi une section qui permet un classement des catégories de réponse. Ces dernières, présentées et définies dans le paragraphe suivant, sont reliées au degré de capacité des élèves à justifier ou à expliquer le choix de leurs traces graphiques.

Les catégories de réponses sont les suivantes :

- 1 **L'élève justifie ou explique correctement le choix de la trace graphique :** l'élève est en mesure de justifier ou d'expliquer le choix d'une trace graphique en donnant des arguments qui sont corrects.
- 2 **L'élève justifie ou explique fautivement le choix de la trace graphique :** l'élève justifie ou explique le choix d'une trace graphique en se référant à des arguments qui sont incorrects.
- 3 **L'élève, avec du soutien, justifie ou explique correctement le choix de la trace graphique :** cette catégorie s'apparente à la première. Le seul élément qui la distingue est le fait que la chercheuse doit soutenir l'élève en lui posant différentes questions afin qu'il en vienne à justifier ou à expliquer correctement le choix de la trace graphique⁸.
- 4 **L'élève, avec du soutien, justifie ou explique fautivement le choix de la trace graphique :** cette catégorie s'apparente à la deuxième. Toutefois, dans celle-ci, même avec le soutien de la chercheuse, l'élève fournit des arguments qui sont incorrects.
- 5 **L'élève ne justifie pas ou n'explique pas le choix de la trace graphique :** selon cette catégorie, l'élève n'est simplement pas en mesure de justifier ou d'expliquer le choix d'une trace graphique, et cela malgré le soutien de la chercheuse. Dans cette catégorie, la réponse de l'élève est souvent la suivante : « Je ne sais pas ».

Il est important de préciser que l'unité d'analyse déterminée est l'interaction (la séquence d'une question et de sa réponse). Ainsi, chaque interaction autour d'une question posée par la chercheuse était interprétée et classée selon la catégorie de réponse concernée.

RÉSULTATS

Influence sur la compétence orthographique des élèves

En contexte de dictée lacunaire, les élèves du groupe expérimental ($N = 48$) obtiennent des résultats moyens de 45% (É.-T. = 17%) pour la qualité orthographique globale lors du prétest (figure 2). Les élèves du groupe témoin ($N = 45$), pour leur part, obtiennent des résultats moyens de 58% (É.-T. = 18%). Au post-test, les élèves du groupe expérimental récoltent des résultats moyens de 65% (É.-T. = 17%). Au même temps de mesure, les élèves du groupe témoin obtiennent des résultats moyens de 60% (É.-T. = 18%). Selon l'ANCOVA, la moyenne du groupe expérimental au post-test est significativement supérieure à celle du groupe témoin ($F(1,90) = 26.465, p < .001$) et la grandeur de la différence entre les deux groupes semble élevée ($\eta^2 = .227$). Cela indique que l'approche pédagogique ID a permis aux élèves qui en ont bénéficié de produire des dictées lacunaires se rapprochant davantage de la norme orthographique lors du post-test que les élèves qui n'ont pas bénéficié de l'approche pédagogique.

⁸ Concrètement, des questions supplémentaires sont posées lorsque l'élève ne répond pas immédiatement à la question. La chercheuse pose des questions supplémentaires jusqu'à ce que l'élève n'ait plus rien à dire en lien avec la trace graphique.

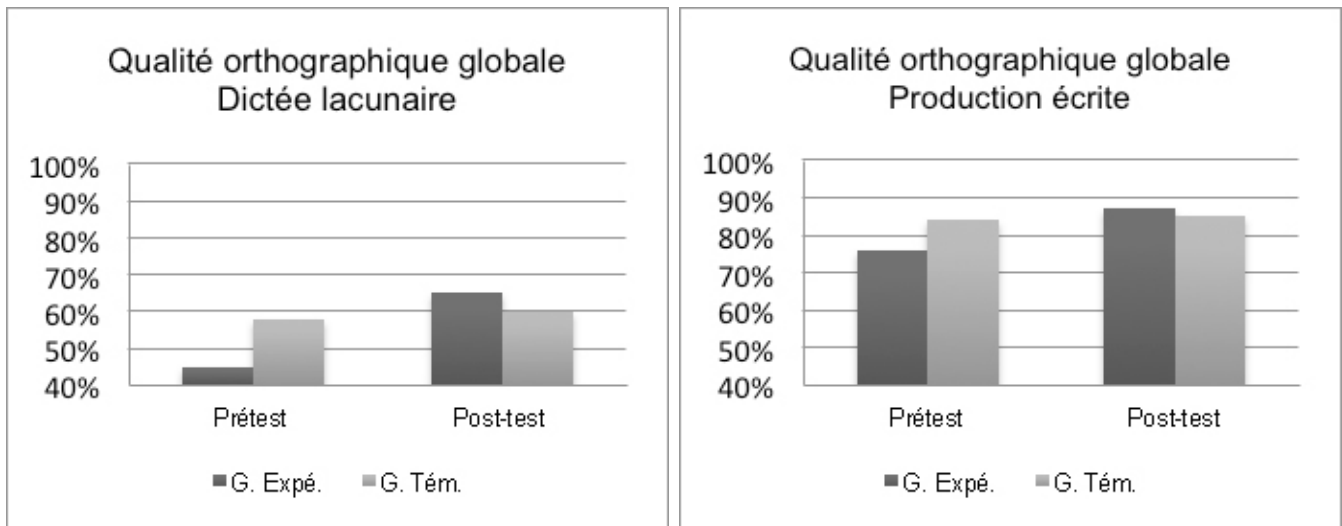


Figure 2: Résultats relatifs à la qualité orthographique globale

Pour ce qui est des résultats relatifs aux productions écrites, les élèves appartenant au groupe expérimental obtiennent des résultats moyens de 76% ($\bar{E}.-T. = 9\%$) lors du prétest tandis que les élèves du groupe témoin récoltent une moyenne de 84% ($\bar{E}.-T. = 7\%$). Au post-test, les élèves des classes expérimentales surpassent légèrement les élèves des classes témoins avec des résultats moyens de 87% ($\bar{E}.-T. = 9\%$) contre 85% ($\bar{E}.-T. = 7\%$). L'ANCOVA révèle que la moyenne du groupe expérimental au post-test est significativement supérieure à celle du groupe témoin ($F(1,90) = 25.112, p < .001$). De plus, la grandeur de cette différence semble élevée ($\eta^2 = .218$). Les résultats vont donc dans le même sens que ceux relatifs à la dictée lacunaire puisque les élèves qui ont bénéficié de l'approche pédagogique ont réussi à effectuer des productions écrites ayant une meilleure qualité orthographique lors du post-test que les élèves qui n'ont pas bénéficié de l'approche pédagogique.

En somme, on constate qu'au prétest, les résultats des élèves du groupe expérimental sont plus faibles que ceux du groupe témoin. Par contre, que ce soit en contexte de dictée lacunaire ou de production écrite, les élèves appartenant au groupe expérimental ont progressé davantage que ceux faisant partie du groupe témoin. Leur progression est si importante qu'elle leur permet même de dépasser les résultats obtenus par les élèves du groupe témoin lors du post-test. Concrètement, en contexte de dictée lacunaire, les élèves du groupe expérimental ont progressé de 20% alors que les élèves du groupe témoin ont progressé de 2% seulement. La progression des élèves du groupe expérimental est donc de 18% supérieure à celle des élèves du groupe témoin. En contexte de production écrite, la progression des élèves du groupe expérimental est de 11% et celle des élèves du groupe témoin est de 1%. Les élèves du groupe expérimental ont donc progressé de 10% de plus que les élèves du groupe témoin.

En ce qui concerne la qualité orthographique spécifique, on remarque que les élèves du groupe expérimental ont obtenu des résultats plus faibles lors du prétest que ceux du groupe témoin pour toutes les dimensions de l'orthographe, que ce soit en contexte de dictée lacunaire ou de production écrite (tableau 2). Lors du post-test, ils sont arrivés à surpasser les élèves du groupe témoin dans tous les cas à l'exception des résultats obtenus pour la dimension logogrammique en contexte de dictée lacunaire. Lorsque les résultats des élèves des classes expérimentales surpassent ceux des élèves des classes témoins, les ANCOVA révèlent que les différences entre les deux groupes sont significatives. Ces résultats témoignent de l'efficacité que l'utilisation de l'approche développée semble avoir eue.

Tableau 2 : Résultats relatifs à la qualité orthographique spécifique

DICTÉE LACUNAIRE											
	GROUPE EXPÉRIMENTAL (N = 48)				GROUPE TÉMOIN (N = 45)				ANALYSE STATISTIQUE		
	PRÉTEST		POST-TEST		PRÉTEST		POST-TEST		F(1,90)	p	η ²
	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.			
PHONO.	62%	14%	77%	16%	69%	15%	72%	16%	12.217	.001	.12
MORPHO.	61%	20%	78%	18%	72%	17%	69%	20%	21.531	<.001	.193
LOGO.	55%	19%	65%	20%	69%	18%	69%	22%	.361	.55	-
PRODUCTION ÉCRITE											
	GROUPE EXPÉRIMENTAL (N = 48)				GROUPE TÉMOIN (N = 45)				ANALYSE STATISTIQUE		
	PRÉTEST		POST-TEST		PRÉTEST		POST-TEST		F(1,90)	p	η ²
	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.			
PHONO.	92%	6%	96%	4%	94%	5%	95%	4%	9.057	<.01	.091
MORPHO.	60%	16%	77%	15%	74%	12%	74%	13%	7.588	<.01	.078
LOGO.	78%	13%	87%	10%	82%	12%	83%	11%	7.892	<.01	.081

La dimension la plus touchée par l'utilisation de l'approche pédagogique est la dimension morphogrammique. Cette dimension est celle où on observe les progressions les plus importantes, mais elle est aussi celle où les écarts entre les progressions⁹ réalisées par les deux groupes (expérimental et témoin) sont les plus marqués (écart de 20% en contexte de dictée lacunaire et écart de 17% en contexte de production écrite). En ce qui concerne la dimension phonogrammique, l'écart entre les progressions est considérable en contexte de dictée lacunaire (12%), mais elle est très faible en contexte de production écrite (3%). Enfin, au regard de la dimension logogrammique, l'écart entre les progressions des deux groupes est de 10% en contexte de dictée lacunaire et de 9% en contexte de production écrite.

Influence sur la compétence orthographique des élèves en difficulté

Une autre préoccupation de la recherche était de vérifier si l'approche ID implantée dans les classes expérimentales était bénéfique pour les élèves en difficulté ($N = 13$) au même titre que pour les autres élèves ($N = 35$). Au regard de la qualité orthographique globale des écrits produits, les élèves en difficulté obtiennent des résultats inférieurs à ceux des autres élèves en contexte de dictée lacunaire et de production écrite, et ce, lors du prétest et du post-test (tableau 3). Même si les écarts de résultats entre les élèves en difficulté et les autres élèves semblent importants au post-test, les ANCOVA indiquent que les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives (dictée lacunaire ($F(1,45) = 1.272, p = .26$), production écrite ($F(1,45) = .128, p = .72$). Rappelons que les covariables sont les résultats obtenus au prétest.

⁹ Les écarts entre les progressions sont calculés à l'aide d'une soustraction entre les progressions obtenues par les deux groupes pour chaque dimension : ex. : progression de 17% pour le groupe expérimental et progression de -3% (régression) pour le groupe témoin = écart de progression de 20%.

Tableau 3: Résultats des élèves en difficulté et des autres élèves

DICTÉE LACUNAIRE												
ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ (N = 13)					AUTRES ÉLÈVES (N = 35)							
PRÉTEST		POST-TEST			PRÉTEST		POST-TEST			ANALYSE STATISTIQUE		
	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.	F(1,45)	p	η ²	
GLOBALE	30%	8%	52%	12%	51%	15%	70%	19%	1.272	.26	-	
PHONO.	51%	6%	66%	16%	66%	14%	81%	14%	2.514	.12	-	
MORPHO.	44%	16%	64%	17%	67%	18%	83%	15%	2.992	.09	-	
LOGO.	42%	21%	56%	17%	61%	16%	68%	21%	.148	.70	-	
PRODUCTION ÉCRITE												
ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ (N = 13)					AUTRES ÉLÈVES (N = 35)							
PRÉTEST		POST-TEST			PRÉTEST		POST-TEST			ANALYSE STATISTIQUE		
	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.	M	É.-T.	F(1,45)	p	η ²	
GLOBALE	66%	8%	81%	7%	80%	7%	89%	8%	.128	.72	-	
PHONO.	87%	6%	93%	3%	94%	4%	97%	4%	.402	.529	-	
MORPHO.	50%	18%	68%	14%	63%	14%	80%	15%	7.384	.87	-	
LOGO.	67%	12%	82%	8%	82%	11%	89%	10%	1.11	.298	-	

En ce qui concerne la qualité spécifique des écrits, la même tendance se manifeste, c'est-à-dire que les élèves en difficulté obtiennent des résultats plus faibles que les autres élèves pour chaque dimension de l'orthographe, mais les différences entre les deux groupes au post-test ne sont jamais significatives. Il semble alors que l'approche pédagogique a fait en sorte que les élèves en difficulté soient en mesure de progresser au même titre que les autres élèves et que cela leur a permis de produire des dictées lacunaires et des productions écrites se rapprochant de la norme orthographique comme les autres élèves.

Influence sur la compétence métagraphique des élèves en difficulté

Ici, il est question de résultats issus des entretiens métagraphiques réalisés auprès d'élèves en difficulté (N = 9) lors du prétest et du post-test à partir des dictées lacunaires et des productions écrites. Il est à noter qu'aucune distinction n'est faite selon l'épreuve. Ainsi, les commentaires métagraphiques provenant des dictées lacunaires et des productions écrites ont été regroupés pour l'analyse.

Avant de présenter ces résultats, il est important de préciser que les élèves du groupe témoin n'ont pas été soumis à des entretiens métagraphiques. Il en est de même pour les autres élèves du groupe expérimental (élèves sans difficulté sur le plan orthographique). Ainsi, nous n'avons pas recueilli de données relatives aux commentaires métagraphiques chez les élèves n'ayant pas bénéficié de l'approche pédagogique ni chez les élèves sans difficulté ayant bénéficié de l'approche pédagogique. De ce fait, il n'a pas été possible d'effectuer des comparaisons entre les groupes permettant d'attribuer avec certitude les changements observés à l'approche pédagogique ID. Il faut donc être prudent avec les résultats obtenus relativement à l'évolution des commentaires métagraphiques.

Avant l'expérimentation, les élèves en difficulté qui ont participé aux entretiens métagraphiques éprouvent des problèmes lorsqu'il est temps de justifier ou d'expliquer le choix des graphies présentes dans les dictées lacunaires et dans les productions écrites réalisées lors du prétest. En fait, dans la majorité des cas (41%), ils ne justifient pas ou n'expliquent pas le choix de la graphie qui fait l'objet d'une question (figure 3). Avec du soutien, ils justifient ou expliquent fautivement la graphie dans 8% des cas, c'est-à-dire qu'ils justifient ou expliquent la graphie produite, mais en donnant des arguments qui sont incorrects. Toujours avec un certain soutien de la part de la chercheuse, les élèves justifient ou expliquent correctement le choix de la graphie dans 19% des cas. Enfin, sans soutien, les élèves justifient ou expliquent le choix de la trace graphique dans 11% des cas de façon fautive et dans 21% des cas de façon correcte.

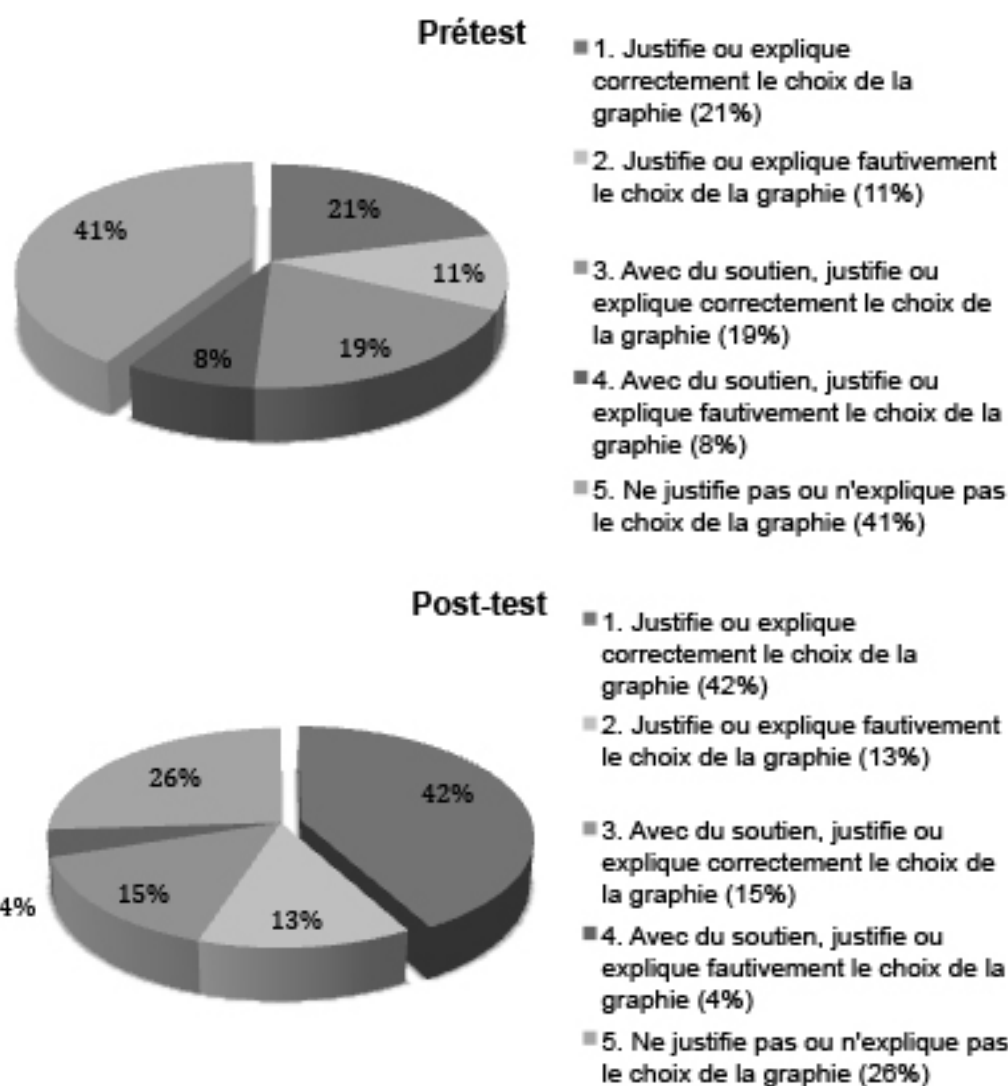


Figure 3 : Portrait global des commentaires métagraphiques des élèves en difficulté

Après l'expérimentation, les élèves éprouvent moins de difficultés à justifier ou à expliquer le choix des graphies présentes dans les dictées lacunaires et dans les productions écrites réalisées lors du post-test. En effet, ils ne justifient pas ou n'expliquent pas le choix de la graphie questionnée, dans seulement 26% des cas. Avec du soutien, ils justifient ou expliquent fautivement le choix de la graphie dans 4% des cas. Ce pourcentage passe à 15% lorsque le choix de la graphie est justifié ou expliqué correctement. De façon autonome, les élèves justifient ou expliquent fautivement le choix de la trace graphique dans 13% des cas. Enfin, dans 42% des cas, ce qui constitue la majorité, les élèves justifient et expliquent correctement le choix de la graphie faisant l'objet d'une question.

Bref, en considérant ces éléments, on réalise que, avant l'expérimentation, les élèves ciblés comme étant en difficulté sur le plan orthographique ne sont pas aptes à expliciter leurs traces graphiques dans la majorité des cas (41%). Cette tendance s'inverse après l'expérimentation puisque, lors du post-test, les traces graphiques sont majoritairement explicitées, et ce, de façon correcte (42%). Il semble donc que les élèves en difficulté soient davantage capables de parler de leurs écrits après l'expérimentation.

Les commentaires métagraphiques des élèves en difficulté ont principalement évolué à l'égard de la dimension morphogrammique. Concrètement, les résultats relatifs à cette dimension lors du post-test indiquent que les élèves sont en mesure de justifier ou d'expliquer correctement le choix de leur graphie, sans soutien, dans 71% des cas, ce qui constitue un progrès pour cette catégorie de réponse de 48% par rapport au prétest. En regard de la dimension logogrammique,

les élèves sont aussi davantage en mesure de justifier ou d'expliquer correctement le choix de leur graphie sans soutien. La progression relative à cette catégorie est de 15% (de 16% à 31%). En ce qui concerne la dimension phonogrammique, aucun progrès n'est observé (25% au prétest et 24% au post-test). Bref, en considérant ces résultats, il est possible d'affirmer qu'au post-test les élèves en difficulté semblent éprouver plus de facilité à justifier et à expliquer sans soutien le choix de leur trace graphique lorsqu'il s'agit de morphogrammes et, dans une moindre mesure, de logogrammes.

Ci-dessous, vous trouverez un exemple d'échange entre la chercheuse et un élève relativement à la dimension morphogrammique.

Élève E31

Prétest: graphie questionnée → j'imaginait (j'imaginais) / extrait de catégorie 3

Chercheuse:

J'imaginait... Tu as mis les lettres «a-i-t» à la fin de ton verbe. Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as mis un «t»?

Élève:

Non. Ben je sais que c'est une faute là.

Chercheuse:

Ah oui, c'est une faute? Pourquoi?

Élève:

Ben c'est un «s».

Chercheuse:

Ah oui, pourquoi?

Élève:

Parce que c'est un verbe.

Chercheuse:

Parce que c'est un verbe? Est-ce que tu peux m'expliquer davantage?

Élève:

Oui. À la première personne du singulier.

Chercheuse:

C'est beau! Donc tu sais qu'avec «j'», il faut parfois mettre un «s» parce que c'est un verbe à la première personne du singulier. On ne met pas un «t»?

Élève:

C'est avec il que ça prend un «t».

Chercheuse:

Oui!

Post-test: graphie questionnée → j'essayais / extrait de catégorie 1

Chercheuse:

J'essayais. Ici, tu as mis un «s» à la fin de ton verbe. Pourquoi? Sais-tu?

Élève:

D'après moi, c'est la première personne. D'habitude ça prend un «s».

Chercheuse:

Oui. Tu as bien raison. C'est à la première personne du singulier, donc ça prend un «s». C'est bien.

À la lecture de cet échange, on voit que l'élève, lors du prétest a besoin de soutien pour en arriver à expliquer la trace graphique faisant l'objet d'une question. Lors du post-test, il explique sa trace graphique sans que la chercheuse ne lui pose des questions supplémentaires. L'extrait montre qu'au prétest, les représentations de l'élève à l'égard de l'accord du verbe n'étaient pas tout à fait fixées. Au post-test, on voit que l'élève maîtrise cet accord et qu'il est en mesure de le justifier.

DISCUSSION

Efficacité de l'approche pédagogique ID chez les élèves

Les résultats relatifs à la qualité orthographique globale des dictées lacunaires et des productions écrites indiquent que les élèves du groupe expérimental ont progressé davantage que les élèves du groupe témoin et la différence entre les deux groupes au post-test est significative. Il semble donc que l'approche pédagogique ID ait favorisé le développement de la compétence orthographique générale des élèves qui en ont bénéficié. Ces résultats corroborent ceux obtenus dans certaines études citées précédemment (Allal *et al.*, 2001 ; Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Rouiller Barbey et Rieben, 2002 ; Saada-Robert, 2001).

En observant de plus près les résultats concernant la qualité globale des écrits produits on constate que les résultats relatifs à la dictée lacunaire sont plus faibles que ceux en lien avec la production écrite (figure 2). Ce résultat peut sembler étonnant puisqu'il est plus difficile de considérer l'orthographe en contexte de production écrite, l'attention étant mobilisée par l'ensemble des composantes reliées à l'acte d'écrire (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010 ; Smets, 2010). Alors, comment expliquer que les résultats obtenus en contexte de dictée soient plus faibles ? Différentes raisons peuvent justifier ces écarts. Tout d'abord, ils peuvent être attribuables au fait que les élèves avaient droit à leurs outils de correction lors de la production écrite, mais pas lors de la dictée lacunaire. De ce fait, en contexte de production écrite, les élèves avaient la possibilité de chercher les mots inconnus dans le dictionnaire et de consulter un guide de conjugaison pour observer la finale des verbes. Ils pouvaient aussi se référer à la grammaire pour vérifier certaines règles. Lors de la dictée lacunaire, les élèves ne pouvaient se fier qu'à leurs représentations orthographiques. Une autre raison pouvant expliquer ces écarts est le fait que, en contexte de production écrite, les élèves avaient la possibilité de choisir des mots dont ils connaissent l'orthographe. Ils pouvaient aussi écrire des phrases simples, dont les accords sont plus faciles à effectuer. En contexte de dictée lacunaire, puisque les phrases et les mots manquants leur étaient imposés, ils n'avaient pas cette latitude. Ainsi, ils ont été confrontés au fait d'écrire des mots inconnus ou d'effectuer des accords qui ne leur étaient pas familiers.

On constate aussi que les élèves des deux groupes ont davantage progressé en contexte de dictée lacunaire (figure 2). Diverses raisons peuvent expliquer ce fait. Tout d'abord, puisque les résultats relatifs aux dictées lacunaires lors du prétest étaient plus faibles, les élèves avaient davantage la possibilité de s'améliorer. Il est aussi possible que le fait que les mêmes mots aient été donnés aux deux temps de prise de mesure lors de la dictée lacunaire ait joué un rôle.

La dimension de l'orthographe la plus touchée par l'utilisation de l'approche pédagogique est la dimension morphogrammique (tableau 2). Morin et son équipe (2006) obtiennent des résultats similaires dans le cadre d'une recherche qui avait pour objectif de vérifier l'impact d'une approche intégrée de l'orthographe menée auprès d'élèves de la première à la sixième année du primaire. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, l'influence de l'approche sur la dimension morphogrammique se manifestait de façon plus importante chez les élèves de première et de deuxième année.

La dimension morphogrammique de l'orthographe a beaucoup été travaillée lors de la démarche de résolution de problèmes linguistiques. Il semble donc que cette activité ait particulièrement été efficace. À cet égard, plusieurs chercheurs proposent de prioriser des pratiques de résolution de problèmes linguistiques puisqu'elles permettent de créer des contextes favorables au questionnement et à la réflexion de l'élève ainsi qu'à la mobilisation de ressources lui permettant de résoudre ses problèmes (Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert et Veuthey, 2005 ; Chartrand, 1996, 2009 ; Cogis, 2005 ; Nadeau et Fisher, 2006).

Efficacité de l'approche pédagogique ID chez les élèves en difficulté

Les données relatives à la qualité globale révèlent que les élèves en difficulté obtiennent des résultats inférieurs à ceux des autres élèves du groupe expérimental en contexte de dictée lacunaire et en contexte de production écrite (tableau 3). On s'attendait à l'obtention de

tels résultats au prétest puisque les élèves en difficulté sur le plan orthographique ont été choisis à partir de cette prise de mesure. Leurs résultats étaient donc nécessairement plus faibles que ceux des autres élèves. Au post-test, les élèves en difficulté obtiennent encore des résultats plus faibles que les autres élèves. Toutefois, les analyses statistiques révèlent que les différences entre les deux groupes ne sont pas significatives. Cela se manifeste aussi pour la qualité orthographique spécifique. Ces résultats indiquent que l'approche ID a permis aux élèves en difficulté de progresser au même titre que les autres élèves.

Les résultats issus des entretiens métagraphiques effectués auprès des élèves en difficulté montrent que leur compétence métagraphique globale a évolué (figure 3). Lors du prétest, dans la majorité des cas, les élèves ne justifiaient pas ou n'expliquaient pas le choix de leur graphie tandis que, lors du post-test, les élèves justifiaient et expliquaient correctement le choix de la graphie dans la plupart des cas. Les enseignants des classes expérimentales ont aussi effectué ce constat puisqu'ils ont mentionné, suite à l'expérimentation, avoir remarqué que l'utilisation de l'approche avait fait en sorte que les élèves prenaient plus de temps pour réfléchir, qu'ils se questionnaient davantage et qu'ils tentaient de trouver des réponses. Les enseignants ont aussi constaté que les élèves étaient plus en mesure de mettre des mots pour définir et expliquer leurs traces graphiques.

Il est possible que l'évolution dans la compétence métagraphique des élèves en difficulté soit attribuable au fait que les interventions et activités proposées par l'approche pédagogique ID invitaient constamment les élèves à discuter et à échanger autour des écrits produits. Concrètement, que ce soit lors des entretiens métagraphiques, de la démarche de résolution de problèmes linguistiques ou de l'analyse de listes de mots, les élèves étaient amenés à réfléchir en lien avec leurs écrits pour ensuite tenter de trouver des explications et des justifications à certaines traces graphiques relevées par l'enseignant. À cet égard, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'amener les élèves à effectuer des observations réfléchies sur la langue écrite (Brissaud et Cogis, 2011 ; Haas, Maurel, Moreau, Nicolle, Romano et Ruth, 2011 ; Pellat, Bézu, Camenisch, Delhay, Meyer, Petit et Schmoll, 2009).

La compétence métagraphique des élèves en difficulté a davantage évolué en lien avec la dimension morphogrammique. Ce résultat s'explique probablement par le fait qu'il est peut-être plus facile pour les élèves d'expliquer ou de justifier une trace graphique relative à un morphogramme, car celui-ci est souvent relié à une règle de grammaire (ex. : il faut mettre un «s» lorsque le mot est au pluriel). Il peut par contre être plus difficile pour les élèves d'expliquer ou de justifier le choix d'un phonogramme. Par exemple, pour justifier ou expliquer le double «n» du mot bonne, l'élève doit s'appuyer sur les régularités orthographiques, ce qui est probablement plus abstrait (ex. : la consonne «n» est souvent doublée entre deux voyelles).

En comparant les résultats des entretiens métagraphiques avec ceux des productions écrites effectuées par les élèves en difficulté, on réalise que, dans les deux cas, les améliorations les plus marquées se situent au niveau de la dimension morphogrammique. Il semble donc que les élèves en difficulté, lors du post-test, soient en mesure de produire des morphogrammes respectant davantage la norme orthographique que lors du prétest et qu'en plus ils soient davantage en mesure de justifier et d'expliquer correctement le choix de leur trace graphique en lien avec cette dimension. À cet effet, plusieurs didacticiens mentionnent que les connaissances nécessaires à l'application du code morphographique français font appel à la métacognition et que les métaconnaissances ou représentations orthographiques que possède un élève sont étroitement liées à sa compétence rédactionnelle (Cogis, 2005 ; Haas, Maurel, Moreau, Nicolle, Romano et Ruth, 2011 ; Ouellet, Wagner et Boily, 2013 ; St-Pierre, Dubé et Croteau, 2013). Au regard des dimensions logogrammique et phonogrammique, les écrits produits par les élèves possèdent aussi une meilleure qualité orthographique lors du post-test, mais la progression est moins importante que celle observée pour la dimension morphogrammique. Les commentaires métagraphiques ont aussi moins évolué à l'égard de ces deux dimensions. En résumé, il semble que le développement de la compétence métagraphique des élèves en difficulté soit en relation avec le développement de leur compétence orthographique et que les progrès des élèves se manifestent principalement au niveau de la dimension morphogrammique.

Limites et recherches futures

La recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon ne permet pas la représentativité. De plus, la durée de l'expérimentation est de 12 semaines seulement. Si l'approche pédagogique ID avait été utilisée durant une année scolaire complète, il aurait peut-être été possible d'observer des écarts plus marqués entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin. Par ailleurs, l'expérimentation s'est effectuée de façon écologique

puisque ce sont les enseignants qui ont utilisé l'approche en classe. Les activités reliées à la recherche se sont donc insérées dans le quotidien des élèves. Néanmoins, la collecte de données s'est réalisée de manière moins naturelle. Concrètement, les dictées lacunaires, les productions écrites ainsi que les entretiens métagraphiques ont été pilotées par la chercheuse. La présence d'une personne autre que l'enseignante a pu contribuer à modifier le comportement de certains élèves. Il est donc possible que la situation provoquée pour la collecte de données ait eu un effet sur les résultats.

Cette recherche est susceptible d'amener des retombées dans le milieu scolaire puisque ses résultats peuvent informer les enseignants au regard de l'enseignement de l'orthographe selon une approche pédagogique intégrée et différenciée. Elle peut aussi entraîner des retombées dans le milieu scientifique puisqu'elle présente une approche pédagogique originale où l'enseignement de l'orthographe s'effectue de façon intégrée et différenciée et amène un éclairage sur l'influence de cette approche sur le développement de la compétence orthographique et métagraphique des élèves. À cet égard, différents auteurs (Brissaud, 2007 ; David, 2006) mentionnent que peu de recherches se sont intéressées à une didactique contextualisée de l'orthographe. Les résultats de cette recherche pourront donc servir d'assises à d'autres projets s'intéressant à ce même sujet.

Dans une recherche future, il serait intéressant de reproduire une étude similaire à celle-ci avec un échantillon plus grand et selon une durée plus importante afin de valider les résultats de cette recherche. Dans le cadre de cette nouvelle recherche, l'efficacité de l'approche ID pourrait être étudiée auprès d'élèves de différents groupes d'âge. Il serait aussi intéressant d'adapter l'approche pédagogique développée afin qu'elle permette un travail plus pointu sur d'autres composantes de l'écriture en plus de l'orthographe. Cela permettrait aux élèves d'effectuer un travail sur différentes composantes, et ce, toujours de façon intégrée à la situation de production écrite. Enfin, puisque cette recherche considère de façon très modeste la compétence métagraphique des élèves en difficulté et puisque peu de recherches se sont intéressées à cet aspect, il serait pertinent, comme le mentionnent Ouellet, Wagner et Boily (2013), de poursuivre les recherches en ce sens afin de mieux connaître les raisonnements sur la langue des élèves en difficulté et d'être en mesure de leur proposer des interventions et des activités adaptées à leurs besoins.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 181-203). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse.
- Angoujard, A. (2010). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette éducation.
- Arra, C. T. et Aaron, P. G. (2001). Effects of psycholinguistic instruction on spelling performance. *Psychology in the Schools*, 38(4), 357-363.
- Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M. et Veuthey, C. (2005). La résolution de problèmes en français scriptural: un outil pour enseigner/apprendre. *Revue française de pédagogie*, 150, 59-72.
- Biedermann-Pasques, L. et Baddeley, S. (2008). Histoire de l'orthographe à travers des manuscrits et des incunables. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (dir.), *Orthographe française : évolution et pratique* (p. 29-49). Ottawa : Les éditions David.
- Boivin, M., Alain, M. et Pelletier, L. G. (2000). Les plans de recherche quasi expérimentaux. Dans R. J. Vallerand et U. Hess (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (p. 163-191). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). Recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches (3^e éd.)* (p. 149-181). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Brassard, G. (2011). *Évaluation d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur l'identification des classes de mots à l'intérieur des approches intégrée et spécifique au 2^e cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 219-234). Lévis : PUL.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Butyniec-Thomas, J. et Wolushyn, V. E. (1997). The effects of explicit-strategy and whole language instruction on the students' spelling ability. *Journal of Experimental Education*, 65(4), 293-303.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française (3^e éd.)*. France : Armand Colin.
- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S. G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 197-225). Québec : Logiques.
- Chartrand, S. G. (2009). Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverte. *Québec français, Hors série*, 13-15.
- Chiss, J. L., et David, J. (2011). L'orthographe du français et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, (5)HS01, 233-244.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation : l'orthographe, une construction cognitive et sociale*, 9, 89-98.
- Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies*, 6, 77-84.
- David, J. (2006). L'orthographe du français et son apprentissage : historique et perspectives. Dans R. Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions* (p. 169-177). Mont-Saint-Aignan Cedex : Université de Rouen et du Havre.
- Davis, A., Clarke, M. A. et Rhodes, L. K. (1994). Extended text and the writing proficiency of students in urban elementary schools. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 556-566.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage publications.
- De Vailly, C. et Laverdière, B. (2009). *Mon premier livre de conte du Québec*. Montréal : Goélette.
- Dubois, J., Giacomo, M. Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. et Mével, J. P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Fayol, M. (2008). Apprendre à orthographier la morphologie. Dans M. Fayol et J. P. Jaffré (dir.), *Orthographier* (p. 197-210). Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J. P. (2008). Orthographier : pourquoi faire coexister la linguistique et la psycholinguistique? Dans M. Fayol et J. P. Jaffré (dir.), *Orthographier* (p. 9-19). Paris : Presses Universitaires de France.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (2^e éd.)*. Montréal : Chenelière éducation.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH : Heinemann.
- Haas, G., Maurel, L., Moreau, P., Nicolle, A., Romano, O. et Ruth, C. (2011). *Orthographe au quotidien*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Jaffré, J. P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J. P. Jaffré (Dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 94-158). Paris : Nathan.
- Jaffré, J. P. et Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, 101, 87-98.
- Lefebvre, P. et Giroux, C. (2010). Prévention des difficultés du langage écrit. Dans M. C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique* (p. 127-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marin, J. (2012). *L'influence d'une approche pédagogique intégrée et différenciée sur la compétence orthographique d'élèves du deuxième cycle du primaire* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université Laval : <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/>
- Massonnet, J. (1998). Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. *Repères*, 17, 231-239.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). Évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire. Récupéré du site du ministère : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Récupéré du site du ministère : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Récupéré du site du ministère : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Récupéré du site du ministère : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationfrançais/index.asp?page=mesures>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Récupéré du site du ministère : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf
- Montésinos-Gelet, I. et Morin M. F. (2008). L'apprentissage de l'orthographe : enjeux pour l'apprenant et l'enseignant. Dans A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin (dir.), *Orthographe française : évolution et pratique* (p. 355-372). Ottawa : David.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Charron, A. et Prévost, N. (2006). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Needels, M. C. et Knapp, M.,-S. (1994). Teaching writing to children who are undeserved. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 339-349.
- Ouellet, C., Wagner, A. et Boily, É. (2013). Les accords grammaticaux dans le groupe du nom. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques* (p.37-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 196-198). Paris : Armand Colin.
- Pellat, J.-C., Bézu, P., Camenisch, A., Delhay, C., Meyer, J.-P., Petit et S. et Schmoll, L. (2009). *Quelle grammaire enseigner?* Paris : Hatier.
- Piaget, J. (1973). Fondements scientifiques pour l'éducation de demain. *Éducation et développement*, 82, 7-22.

- Pouliot, K. (2003). Une didactique de l'orthographe en émergence : norme et créativité. *Québec français*, 131, 51-52.
- Rouiller Barbey, Y. et Rieben, L. (2002). Comparer les effets de deux approches d'enseignement / apprentissage de l'orthographe : une démarche quasi expérimentale. Dans M. Saada-Robert et F. Leutenegger (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 131-147). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Saada-Robert, M. (2001). Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotkiennes* (p. 81-101). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-147). Sherbrooke : CRP.
- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative* (p. 123-143). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, Joaquim et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau M. et Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 279-314). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Smets, P. (2010). *Écrire pour apprendre à écrire : pistes de réflexions et d'actions pour les 8/14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- St-Pierre, M.-C., Dubé, J.-F. et Croteau, M. (2013). Comment favoriser le développement des habiletés orthographiques auprès d'enfants en difficulté âgés de 7 à 8 ans? Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques* (p.57-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, F. et Boder, D. (2009). *Légendes du Québec*. Québec : Parfum d'encre.
- Van Der Maren, J. M. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.