

La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale

Caroline Bégin, Lise Saint-Laurent et Jocelyne Giasson
Université Laval

Cette étude vise les trois objectifs suivants : 1) décrire les écritures provisoires produites par les élèves québécois au début de la première année ; 2) préciser le lien entre les écritures provisoires et la conscience phonologique des élèves ; 3) préciser le lien entre les écritures provisoires produites par les élèves et leur rendement en orthographe lexicale. Un échantillon de 433 élèves de première année a été soumis à une épreuve d'écritures provisoires en début de première année. D'autres prises de mesure leur ont été également administrées, notamment en conscience phonologique et en orthographe lexicale. Les résultats de l'étude révèlent que la majorité des élèves débutent leur première année en manifestant une capacité à faire des relations entre l'oral et l'écrit. Les résultats en écritures provisoires sont corrélés à ceux obtenus en conscience phonologique ($r = 0,539$, $p < 0,01$) et expliquent 3% du rendement en orthographe lexicale à la fin de la première année.

The goals of this study were to: 1) describe the invented spelling produced by Francophone children in Quebec at the beginning of Grade 1; 2) describe the relationship between students' phonological awareness and their invented spelling; and 3) describe the relationship between students' invented spelling and conventional spelling. An invented spelling test was administered to 433 Grade 1 students at the beginning of the school year. Others tasks on phonological awareness and spelling were administered. Spelling scores were correlated with phonological awareness ($r = 0.539$, $p < 0.01$). Invented spelling scores explained 3% of variance in spelling performance at the end of the year.

Plusieurs travaux de recherche ont mis en évidence que les enfants construisent des connaissances sur l'écrit bien avant leur entrée à l'école. Read (1986) s'est intéressé à l'écriture émergente produite par les enfants et il a nommé leurs écrits *invented spelling* ou *creative spelling*. En français, le terme *invented spelling* a été traduit de multiples façons selon les auteurs : orthographe inventées (Jaffré *et al.*, 1999), orthographe approchées (Morin, 2002), écritures inventées (Rieben, 2003), écriture provisoire (Giasson, 1997; Saint-Laurent, 2002) ou écriture spontanée (MEQ, 2001). Selon Rieben (2003), « l'adjectif *invented* est quelque peu malencontreux dans la mesure où l'enfant

Adresse pour correspondance : Caroline Bégin, Tour des sciences de l'éducation, Local 279, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec (Québec) G1K 7P4.
Courriel : Caroline.Begin@fse.ulaval.ca.

n'invente pas à proprement parler un code, mais se contente de faire usage spontanément des quelques connaissances des lettres qu'il possède déjà » (p. 28). Comme l'écriture correspond à un moyen d'expression qui vise la communication et l'orthographe à une normalisation du système de notations effective des structures linguistiques à l'aide de marques visibles et conventionnelles (Jaffré, 1997), nous préférons le terme *écriture* à *orthographe* pour qualifier les premiers écrits des enfants. De plus, nous lions ce mot avec l'adjectif *provisoire*, étant donné que cette forme d'écriture choisie par l'enfant n'est pas permanente et tendra à se conformer à l'orthographe conventionnelle sous l'effet de l'enseignement. Enfin, dans cet article, nous utiliserons l'expression *écritures provisoires* à la forme plurielle, car ces premières écritures témoignent de différences intra et interindividuelles importantes, allant du gri-bouillis à une forme qui se rapproche de plus en plus de la phonologie de la langue première des enfants.

Les premiers travaux sur les écritures provisoires ont porté sur leur développement en les classant par stades (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Read, 1986; Tangel et Blachman, 1992). Plus récemment, des chercheurs ont étudié le lien entre les écritures provisoires et certains aspects de la littératie. À cet égard, ils ont trouvé un lien entre les écritures provisoires et la conscience phonologique (Hetch et Close, 2002; McBride-Chang, 1998; Morin, 2002; Vernon et Ferreiro, 1999), entre les écritures provisoires et la lecture de même que l'écriture (McBride-Chang, 1998). Ces études suggèrent que les écritures provisoires constituent un indicateur des capacités langagières de l'enfant et qu'elles seraient déterminantes pour l'apprentissage de l'écrit. La présente étude a pour but de décrire les compétences des élèves québécois francophones en écritures provisoires et d'analyser la contribution de ces compétences dans la réussite en orthographe au primaire.

Les écritures alphabétiques

Pour bien comprendre le rôle des premières écritures produites par l'enfant et leur évolution vers l'orthographe conventionnelle, il est important de comprendre les particularités des diverses orthographes alphabétiques. Selon le principe alphabétique, chaque phonème de la langue doit correspondre à un graphème. Or, aucune langue n'applique parfaitement ce principe, car le nombre de phonèmes y est généralement supérieur au nombre de lettres de l'alphabet. C'est pourquoi l'apprentissage de l'orthographe est plus aisé dans certaines langues que dans d'autres. Plus le nombre de phonèmes se rapproche de celui des graphèmes, plus on a affaire à des langues dont l'orthographe est dite *transparente* ou *superficielle* (Frost, 2001). L'italien, l'espagnol, le néerlandais et le serbo-croate ont tous une orthographe qui représente la langue presque au niveau phonologique (Mousty et Alegria, 1996; Seymour, 2003). Dans ces

systèmes orthographiques, il suffit de disposer d'un ensemble de règles de correspondances entre les phonèmes et les graphèmes pour écrire correctement tous les mots. Le français et l'anglais utilisent en revanche un système orthographique dit *opaque* ou *profond*. Dans ces langues, il y a plus de graphèmes que de phonèmes pour y écrire les mots. Le français compte 36 phonèmes (17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles), tandis que le nombre de graphèmes s'élève à environ 130 (Catach, 1980; Jaffré et Fayol, 1997). Ainsi, dans un nombre important de mots, les phonèmes peuvent avoir plusieurs correspondants graphiques. Par exemple, le phonème /s/ s'écrit différemment dans *scie*, *pince*, *soixante*, *nation*, *façon* et *mission*. En anglais, ce même phonème est représenté différemment dans *sat*, *ice* et *scene*. Des recherches ont montré que la faible transparence d'une langue constituait un handicap majeur à la maîtrise de l'orthographe. À cet égard, Thorstad (1991) a comparé l'orthographe d'enfants italiens et anglais. À six ans et demi, les écoliers italiens écrivaient correctement 79% des mots tandis que les écoliers anglais n'en écrivaient correctement que 23%.

Catach (1980) considère le français écrit comme un plurisystème et elle répartit les graphèmes selon trois catégories : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Les phonogrammes correspondent à des unités graphiques chargées de transcrire les phonèmes ; par exemple, le phonogramme *ch* correspond au phonème [ʃ]. Les morphogrammes sont la partie des signes qui complètent la notation des morphèmes et ils sont chargés d'une certaine valeur sémique plus ou moins autonome. Quant aux logogrammes, ce sont des graphies globales de lexèmes et leur fonction est de donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens. Par exemple, les mots *air*, *aire*, *ère*, *erre*, *hère* et *haire* se prononcent à l'oral de la même façon, mais se distinguent à l'écrit par leur forme et ainsi que par leur signification.

Le système orthographique du français écrit comprend essentiellement des phonogrammes qui transcrivent les phonèmes de la langue, mais il contient également des morphogrammes muets, surtout placés à la fin des mots. L'orthographe du français se caractérise également par une grande quantité de graphèmes disponibles pour écrire un même phonème. Ces caractéristiques en font une langue dont l'orthographe est difficile à maîtriser pour les élèves. Elle requiert des compétences complexes qui se développent dès l'âge préscolaire et dont les premières manifestations sont les écritures provisoires.

Les écritures provisoires : premières manifestations de l'acquisition de l'orthographe

Les travaux de Ferreiro

Ferreiro, qui a consacré la plus grande part de ses recherches à l'étude des écritures provisoires (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro, 2000; Vernon et Ferreiro, 1999), considère que l'enfant, quel que soit le milieu social auquel il appartient, cherche très tôt à comprendre ce que sont les écritures qu'il voit autour de lui et élabore à ce propos des conceptualisations. Il doit ensuite restructurer intérieurement le système d'écriture de sa langue première et transformer les informations reçues pour pouvoir le comprendre. En se basant sur ses résultats de recherche, Ferreiro (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988) propose un modèle d'évolution des conceptualisations de l'écriture chez l'enfant comprenant les quatre stades suivants :

1. *écritures pré-syllabiques* : l'enfant fait un gribouillis qu'il distingue du dessin. S'il est apte à produire certaines lettres, il ne considère pas l'écriture comme étant liée aux phonèmes de sa langue, mais plutôt aux propriétés des référents du mot à produire. Par exemple, il peut tenir pour certain que le nombre de graphies pour écrire le mot *ours* est plus élevé que celui pour écrire le mot *papillon*, car l'ours est plus gros que le papillon.
2. *écritures syllabiques* : l'enfant écrit autant de lettres qu'il y a de syllabes contenues dans le mot. À ce niveau, il peut représenter une syllabe par n'importe quel graphème. Par exemple, le mot *bâtonnet* peut être représenté par *eio*.
3. *écritures syllabico-alphabétiques* : l'enfant commence à inclure des lettres qui illustrent des phonèmes dans ses écritures syllabiques. Le mot *bâtonnet* peut être écrit *batn* par un enfant qui a atteint le stade des écritures syllabico-alphabétiques. Dans *batn*, *t* et *n* servent à représenter des syllabes, mais *ba* est écrit de façon conventionnelle en tenant compte de tous les phonèmes.
4. *écritures alphabétiques* : l'enfant est en mesure de représenter tous les phonèmes d'un mot. Toutefois, cette transcription de phonèmes ne correspond pas toujours à la norme orthographique d'une langue donnée. Par exemple, l'enfant francophone qui écrit *éléfen* pour dénommer le gros pachyderme a une écriture alphabétique.

Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), dans une étude menée au Mexique auprès de 959 enfants hispanophones âgés de six ans, ont analysé le développement des écritures provisoires des enfants au tout début de leur entrée à l'école. Les résultats montrent que 90% des enfants commencent leur scolarisation

avec un niveau de conceptualisation présyllabique, tandis que 4% sont au niveau syllabique, et 6% aux niveaux syllabico-alphabétique et alphabétique. Ainsi, seuls 10% des enfants débutent l'école en ayant compris que l'écriture représente les variations de la forme sonore des mots. Après une année d'enseignement, 13% des enfants sont demeurés au niveau présyllabique, 12% ont une écriture syllabique, 13% une écriture syllabico-alphabétique et 62% ont atteint le niveau alphabétique. On observe dès lors que les enfants ont progressé puisque la majorité d'entre eux (87%) témoignent d'une prise en compte des relations qu'entretient l'oral avec l'écrit après leur première année.

Lavoie (1989) a voulu déterminer à laquelle des étapes de Ferreiro se situent les élèves québécois lorsqu'ils entrent en première année et plus particulièrement s'ils franchissent ces quatre étapes comme les sujets de langue espagnole de l'étude de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988). La chercheuse a rencontré 24 élèves en première année et elle les a testés à quatre reprises (tous les deux ou trois mois) en les soumettant à une dictée de quatre mots et d'une phrase. Les résultats montrent que 80% des enfants québécois de l'échantillon commencent l'école à un niveau de conceptualisation des écritures présyllabiques et 20% se situent au stade des écritures syllabico-alphabétiques. Aucun élève ne se situait aux niveaux syllabique et alphabétique. Trois mois après le début de la scolarisation, 57% des élèves sont déjà rendus au stade alphabétique. Lavoie (1989) conclut que l'échantillon des élèves québécois a évolué plus rapidement que celui de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988). Contrairement à ces chercheuses, elle n'a pas observé d'élèves qui ont franchi l'étape syllabique. La chercheuse émet l'hypothèse que cela est attribuable aux différences entre l'orthographe du français et de l'espagnol.

Prêteur et Louvet-Schmauss (1992) ont comparé les écritures provisoires d'élèves français (n = 255) et d'élèves allemands (n = 83) de maternelle. Ils ont dicté aux enfants quatre mots (*ours, lapin, papillon, locomotive*) et une phrase (*Le lapin mange une carotte*) dans leur langue première. Les résultats révèlent que les élèves allemands sont plus avancés que les élèves français. Le tiers des élèves allemands ont produit des écritures qui ont tenu compte du principe alphabétique, tandis que seulement 11% des élèves français ont commencé à faire des correspondances phonographiques avec les mots (niveaux syllabico-alphabétique et alphabétique). Prêteur et Louvet-Schmauss (1992) suggèrent que le système orthographique de la langue première des enfants joue un rôle important dans l'apprentissage de l'écrit.

Liens entre les écritures provisoires et d'autres habiletés de la littérature

Dans une étude récente, Morin (2002) a voulu connaître l'évolution des habiletés orthographiques d'enfants québécois francophones de la fin de la maternelle à la fin de la première année à partir de tâches d'écritures provisoires et d'épreuves liées à la morphologie du nombre à l'écrit. L'étude a été réalisée

avec 202 enfants fréquentant la maternelle, parmi lesquels 67 ont été suivis jusqu'à la fin de la première année. En maternelle, ces élèves ont été soumis à une épreuve d'écritures provisoires de 11 mots et d'une phrase. Les résultats indiquent que les enfants en fin de maternelle ont des connaissances généralisées sur les aspects visuographiques de l'écriture, aspects inclus dans le niveau pré-syllabique, et qu'une majorité (89,11%) a amorcé la construction de la dimension phonogrammique (niveaux syllabico-alphabétique et alphabétique) de même que celle de la dimension morphogrammique (4,95%). À la fin de la première année, les élèves ont effectué une progression importante concernant les aspects reliés à la dimension phonogrammique de l'écriture et plus de la moitié des élèves (67,16%) ont produit un morphogramme. De plus, les analyses montrent un lien significatif entre la conscience phonémique et les écritures provisoires des enfants tant en maternelle ($r = 0,55$) qu'en première année ($r = 0,34$). Les performances en écritures provisoires à la fin de la maternelle ne permettent pas de prédire de façon significative les rendements en lecture et en orthographe à la fin de la première année.

Hecht et Close (2002) ont voulu vérifier l'impact d'un programme d'entraînement à la conscience phonologique sur les performances en écritures provisoires auprès de 42 enfants de maternelle. Le programme incluait des sessions quotidiennes de travail individuel sur ordinateur de 15 minutes pendant une durée de six mois. Les élèves qui ont participé à ce programme, de même que 34 autres enfants formant le groupe témoin, ont été soumis à des épreuves en conscience phonologique, en lecture de mots, en connaissance du nom et du son des lettres, en connaissance des concepts reliés à l'écrit, en écritures provisoires (dictée de 15 mots) ainsi qu'en intelligence verbale avant et après le programme. Les résultats de cette étude montrent que les élèves qui ont reçu un entraînement en conscience phonologique ont obtenu des résultats significativement plus élevés en conscience phonologique, en lecture et en écritures provisoires que les élèves du groupe témoin au post-test. Des analyses de régression multiples indiquent que les performances en écritures provisoires expliquent 21% de la variance des résultats en conscience phonologique. À l'inverse, seules les performances de conscience phonologique prédisent le niveau des écritures provisoires ($r^2 = 0,11$, $p < 0,01$). Il s'agit donc d'une relation bidirectionnelle. Hecht et Close (2002) concluent que les tests en écritures provisoires et en conscience phonologique mesurent les mêmes habiletés phonologiques.

De son côté, McBride-Chang (1998) a étudié le développement des écritures provisoires de 93 enfants anglophones en maternelle. À quatre moments de passation différents pendant les deux années au cours desquelles a duré l'étude, la chercheuse a fait passer individuellement aux enfants différentes

épreuves en conscience phonologique, en intelligence verbale, en connaissance du son et du nom des lettres et en lecture. Un test d'écritures provisoires tel que proposé par Tangel et Blachman (1992) a été administré durant les trois premières prises de mesure de l'expérimentation. Enfin, à la quatrième prise de mesure, un test standardisé en orthographe conventionnelle a également été administré. Les résultats indiquent tout d'abord que les épreuves de conscience phonologique sont significativement liées aux mesures d'écritures provisoires et McBride-Chang suggère l'utilisation de l'épreuve de écritures provisoires pour mesurer les habiletés phonologiques des élèves. Des analyses de régression effectuées sur les scores obtenus en fin de maternelle révèlent que les écritures provisoires ne contribuent pas à elles seules à prédire le rendement en orthographe lexicale.

Comme on le constate, les recherches réalisées ont étudié les écritures provisoires d'enfants de diverses langues premières dont l'espagnol, le français, l'allemand ou l'anglais. Deux études ont porté sur les premiers écrits d'élèves québécois, mais elles ont été menées avec un nombre restreint d'élèves (Lavoie, 1989; Morin, 2002). De plus, dans la plupart des études, les enfants n'ont été suivis que pendant une année, soit en maternelle soit en première année. Un plus long suivi permettrait de mieux juger de l'importance des écritures provisoires dans l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves. Ainsi, cet article présente les résultats d'une étude longitudinale dans laquelle l'évolution de l'écriture d'un nombre important d'élèves du primaire est mesurée sur une période de quatre ans, soit de la première à la quatrième année. L'originalité de cette étude réside également dans le choix de la mesure de l'orthographe des élèves. Ainsi, plutôt que d'utiliser la dictée de mots pour l'évaluation de l'orthographe lexicale, nous avons choisi de mesurer l'orthographe à partir de textes produits par les élèves. Allal *et al.* (2001) privilégient cette mesure à celle de la dictée de mots, car elle rend mieux compte des apprentissages orthographiques et évite les problèmes de transfert des apprentissages comme c'est le cas avec la dictée des mots.

Plus spécifiquement, cette étude poursuit les trois objectifs suivants :

1. dresser un portrait des compétences en écritures provisoires des élèves québécois en première année ;
2. analyser le lien entre les écritures provisoires et la conscience phonologique ;
3. analyser le lien entre les écritures provisoires et la réussite en orthographe lexicale.

Méthodologie

Sujets

Les élèves

Dans cette étude, une cohorte d'élèves québécois francophones a été suivie durant quatre ans, soit de la première à la quatrième année du primaire. Au départ, en première année, la cohorte était constituée de 433 élèves, en deuxième année, de 338 élèves, en troisième année, de 204, et en quatrième année, de 223 élèves. La perte de sujets après la première année s'explique par le déménagement d'élèves. En troisième année, plusieurs élèves n'ont pu être évalués parce que le consentement fut redemandé aux parents après deux ans d'expérimentation et plusieurs formulaires de consentement n'ont pas été retournés aux chercheurs. Un autre facteur a réduit le nombre de sujets en troisième année, soit le refus d'une enseignante d'administrer à ses élèves l'épreuve d'écriture exigée dans le projet. L'année suivante, en quatrième année, ce même groupe-classe a été évalué, ce qui explique le nombre plus élevé de sujets en quatrième par rapport à celui de troisième année.

Les élèves provenaient de huit écoles de commissions scolaires de la région de Québec et étaient répartis dans 21 classes. Les données fournies par le ministère de l'Éducation (2000) permettent de classer le niveau socio-économique de ces écoles de favorisé (indice 1) à défavorisé (indice 10). Ainsi, huit classes sont situées dans un milieu favorisé, dix classes dans un milieu moyen et trois classes dans un milieu défavorisé. Cette étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste ayant pour but d'étudier les facteurs de risque et d'échec scolaire en langage écrit au primaire.

Les enseignantes

Parmi les enseignantes qui ont participé à l'étude, celles de première année avaient en moyenne 19 années d'expérience en enseignement, celles de deuxième année, 23 années d'expérience, celles de troisième année, 23 années d'expérience, et les enseignantes de quatrième année, 14 années d'expérience.

Procédure

Au cours des quatre années d'expérimentation, diverses mesures ont été recueillies auprès de l'ensemble des élèves de l'échantillon. Une épreuve de conscience phonologique et une épreuve d'écritures provisoires ont été administrées à tous les élèves à leur entrée en première année. Une épreuve collective d'écriture a été également administrée à l'ensemble des élèves à la fin de chaque année scolaire. La passation de l'ensemble de ces épreuves a été effectuée par des étudiantes graduées en éducation ayant reçu une formation sur l'administration des épreuves. Enfin, des données concernant les pratiques pédagogiques des enseignantes ont été collectées à l'aide d'un questionnaire.

Instruments

L'épreuve des écritures provisoires

Cette épreuve consiste en une page contenant les illustrations de cinq animaux, soit une girafe, une abeille, un escargot, un hibou et un éléphant. L'expérimentatrice identifie à l'oral le nom des animaux avec les enfants. Elle leur demande ensuite d'écrire le nom de chaque animal en spécifiant de les écrire « comme ils le pensent, comme s'ils jouaient à écrire ». De la sorte, aucune indication sur la façon d'écrire les mots n'est fournie aux élèves. Le choix de ces mots est intéressant dans la mesure où ils débutent par le son ou le nom d'une lettre de l'alphabet (le mot *escargot* débute par [ɛs], son épelé de la lettre « s »). L'échelle choisie pour évaluer la performance des élèves à ce test s'inspire de celle élaborée par Tangel et Blachman (1992). Dans cette échelle, le nombre de points est octroyé en fonction du nombre de phonèmes qui sont représentés :

- 0 point** si les lettres ont été choisies au hasard (*vuavea* pour girafe);
- 1 point** si le mot commence par un graphème qui représente un phonème autre que le phonème initial (*kcoirokilo* pour escargot);
- 2 points** si le mot commence par la représentation du phonème initial (*atvi* pour abeille);
- 3 points** si le mot commence par la représentation du phonème initial et comprend la représentation d'un autre phonème (*iou* pour hibou);
- 4 points** si le mot commence par la représentation du phonème initial et comprend la représentation de deux autres phonèmes (*jra* pour girafe);
- 5 points** si tous les phonèmes sont représentés (*abeye* pour abeille);
- 6 points** si l'orthographe est correcte (*éléphant*).

Le score maximal de cette épreuve est donc de 30 points. L'accord interjuge effectué sur 20% de l'échantillon est de 97,2%.

L'épreuve de conscience phonologique

L'épreuve de conscience phonologique, élaborée par Boudreau *et al.* (1999), vise à évaluer la capacité des élèves à catégoriser le phonème initial des mots. Elle est constituée d'un carnet de 13 pages illustrées dont les trois premières sont des items d'essais. Pour chaque item, l'élève doit repérer, parmi quatre images, un mot qui ne commence pas par le même phonème que les trois autres mots : par exemple, les mots *château*, *chemise*, *chien* et *maison* sont présentés et l'élève doit déterminer l'intrus parmi ces mots. La cohérence interne de l'instrument de mesure de la conscience phonologique a été établie au moyen du coefficient alpha de Cronbach : un coefficient alpha de 0,55 est obtenu pour l'échelle totale. Cette épreuve de conscience phonologique permet de constituer un score maximal de 10 points.

Les épreuves en écriture

Quatre épreuves collectives en écriture ont été administrées aux élèves à la fin de chaque année scolaire. Les élèves ont eu à écrire un texte correspondant à un genre différent : un texte descriptif en première année, un texte expressif en deuxième année, un texte injonctif en troisième année et un texte argumentatif en quatrième année. Les éléments suivants ont été considérés dans l'évaluation à partir d'une échelle descriptive pondérée : l'intention d'écriture, l'organisation des idées, la construction des phrases, la ponctuation, le vocabulaire, l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la calligraphie. Les élèves ont eu droit à leurs outils de référence (dictionnaire, tableaux de conjugaison, affiches). Seule la mesure en orthographe lexicale a été considérée dans cette étude. Par orthographe lexicale, nous entendons la définition qu'en donne le ministère de l'Éducation (2005) dans son document d'information sur la correction de l'épreuve obligatoire d'écriture en fin de primaire, c'est-à-dire « la graphie correcte des mots usuels qui est conforme aux graphies indiquées dans le dictionnaire ou aux règles de la langue » (p. 23). Une procédure d'accord interjuge sur les scores d'orthographe lexicale a été effectuée sur 20% des épreuves. Celle-ci révèle un pourcentage moyen d'accord de 93% en première année, de 100% en deuxième, de 97% en troisième et de 96,83% en quatrième année.

Le questionnaire aux enseignantes

Cet outil, administré à la fin de l'année scolaire, comporte 21 questions portant sur les méthodes pédagogiques des enseignantes : matériel utilisé, organisation de l'enseignement, évaluation des apprentissages, temps accordé aux différentes activités. Dans cette étude, nous considérerons seulement la question qui porte spécifiquement sur l'enseignement de l'orthographe, c'est-à-dire celle dans laquelle on demandait aux enseignantes d'indiquer le temps accordé à cet enseignement au cours de l'année scolaire.

Résultats*Évolution des écritures provisoires en première année*

Au début de la première année, la moyenne obtenue à l'épreuve des écritures provisoires par l'ensemble des élèves est de 14,03 sur un total maximal de 30 points et l'écart-type est de 6,20. Le coefficient alpha de Cronbach qui mesure la cohérence interne de ce test est élevé ($\alpha = 0,8207$). L'analyse de variance révèle que le statut socio-économique des élèves n'a pas d'effet significatif sur les scores en écritures provisoires.

Lorsque nous classons les productions écrites selon les niveaux de conceptualisation de l'écrit de l'échelle de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), nous obtenons les fréquences de répartition suivantes : 8,9% des enfants ont produit

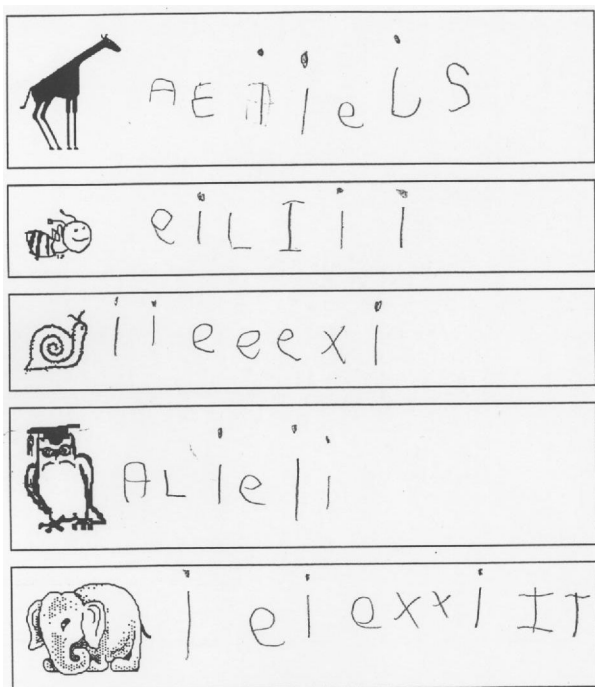


Figure 1 : Écritures provisoires au début de la première année : niveau pré-syllabique

des écritures pouvant se classer dans le niveau pré-syllabique (figure 1), 0% dans le niveau syllabique, 87,9% dans le niveau syllabico-alphabétique (figure 2) et 3,2% dans le niveau alphabétique (figure 3).

Lorsque nous considérons le taux de réussite en écritures provisoires pour chacun des cinq mots de l'épreuve, nous pouvons remarquer des différences importantes de performance entre les mots. À cet effet, le mot *girafe* est celui pour lequel la moyenne est la plus élevée ($M = 3,18$). Ensuite, dans un ordre décroissant, viennent les mots *abeille* ($M = 3,00$), *hibou* ($M = 2,82$), *escargot* ($M = 2,57$) et *éléphant* ($M = 2,47$).

Dans la production du mot *girafe*, 10,6% de l'ensemble des élèves n'ont rien écrit ou ont écrit des lettres au hasard sans correspondance avec les phonèmes contenus dans le mot. En dépit du fait que le mot *girafe* est un mot bisyllabique contenant un phonème multigraphémique [f] et un morphogramme muet (-e), 2,2% ont réussi à écrire ce mot en utilisant l'orthographe conventionnelle. Toutefois, une bonne proportion des élèves (51,6%) a obtenu un score de



Figure 2 : Écritures provisoires au début de la première année : niveau syllabico-alphabétique

3 ou de 4, c'est-à-dire qu'ils ont été capables d'écrire au moins deux phonèmes dans le mot.

En ce qui concerne la production du mot *abeille*, 13,4% des élèves ont obtenu un score de 0, ce qui veut dire qu'ils n'ont rien écrit ou ont écrit des lettres au hasard. Aucun élève n'a réussi à écrire ce mot correctement. En fait, 31,2% des élèves ont été capables d'écrire les deux premiers phonèmes du mot, soient les phonèmes [a] et [b]. Comme le mot *abeille* contient un trigramme multigraphémique « eil » irrégulier, 3,2% des élèves ont écrit ce phonème en utilisant d'autres graphèmes.

Le mot *hibou* est un mot bisyllabique qui contient un digramme (-ou) et qui débute par un morphogramme muet (h-). Ainsi, seulement 1,2% des élèves ont réussi à l'écrire correctement et 5,9% de ceux-ci n'ont omis d'écrire que le « h » muet. Sinon, 30,9% des élèves n'ont écrit que le premier phonème, 27,3% que deux phonèmes et 20,5% que les deux premiers phonèmes.

Dans la production du mot *escargot* par l'ensemble des élèves au début de la première année, 23,2% d'entre eux n'ont rien écrit ou ont écrit des lettres



Figure 3 : Écritures provisoires au début de la première année : niveau alphabétique

aléatoirement. Comme ce mot est trisyllabique et contient un morphogramme muet (-t) à la fin, aucun élève n'a réussi à l'écrire correctement et 3,2% d'entre eux n'ont omis d'écrire que le morphogramme muet. Enfin, 31,2% ont réussi à écrire les deux premiers phonèmes du mot.

Enfin, le mot *éléphant* est le mot le plus difficile à écrire car il contient deux digrammes (*ph* et *an*), trois phonèmes multigraphémiques ([f], [e] et [ã]) et il se termine par un morphogramme muet (-t). Au début de la première année, 19,7% des élèves n'ont su représenter aucun phonème. De plus, 31,2% ont su représenter les deux premiers phonèmes du mot et 9,7%, tous les phonèmes du mot. Enfin, aucun élève n'a su écrire ce mot correctement.

Lien entre la conscience phonologique et les écritures provisoires

Dans le but de préciser le lien entre les écritures provisoires produites par les élèves et leur niveau de conscience phonologique en première année, une analyse de corrélation a été effectuée. La conscience phonologique mesurée à partir de l'épreuve de catégorisation phonologique est fortement reliée aux

écritures provisoires chez l'ensemble des élèves au début de la première année ($r = 0,539, p < 0,01$).

Lien entre les écritures provisoires et l'orthographe lexicale

Les coefficients de corrélation calculés entre l'épreuve des écritures provisoires et les différentes mesures d'orthographe lexicale pour l'ensemble des élèves sont rapportés dans le tableau 1. D'abord, nous constatons qu'un lien statistiquement significatif est obtenu entre l'épreuve des écritures provisoires administrée au début de la première année et l'orthographe lexicale mesurée à la fin de la première année de scolarisation ($r = 0,172, p < 0,01$). En ce qui a trait aux autres corrélations calculées pour l'ensemble des élèves à la fin de la 2^e, 3^e, et 4^e année, elles ne sont pas significatives.

Tableau 1 : Coefficients de corrélation r de Pearson entre les résultats obtenue à l'épreuve des écritures provisoires au début de la première année et les résultats en orthographe obtenus à l'épreuve d'écriture à la fin de chaque année scolaire pour l'ensemble des élèves.

| Orthographe lexicale en fin de : | Épreuve des écritures provisoires au début de la 1 ^{re} année (N = 433) |
|----------------------------------|--|
| 1 ^{re} année (n = 433) | 0,172 ** |
| 2 ^e année (n = 338) | 0,021 ns |
| 3 ^e année (n = 204) | 0,127 ns |
| 4 ^e année (n = 223) | 0,020 ns |

** $p < 0,01$

Des analyses de régression ont également été effectuées afin de vérifier si les écritures provisoires prédisent le rendement en orthographe lexicale. Le tableau 2 présente les résultats des analyses de régression effectuées avec la méthode « enter » avec les écritures provisoires comme variable indépendante et le rendement en orthographe lexicale aux épreuves d'écriture en fin de la première à la quatrième année comme variables dépendantes. Comme nous pouvons le constater à l'examen de ce tableau, les écritures provisoires produites par les élèves en début d'année permettent de prédire leur rendement en orthographe lexicale à la fin de la première année. Plus précisément, cette mesure prise au début de la première année explique 3,0% de la variance du score en orthographe lexicale en fin de première année. Les écritures provisoires des élèves ne permettent pas de prédire de façon significative le rendement ultérieur en orthographe lexicale au-delà de la première année.

Une analyse de variance 3×3 (Statut socio-économique : défavorisé, moyen, favorisé \times Temps d'enseignement de l'orthographe : un peu de temps,

Tableau 2 : Résultats de quatre analyses de régression linéaires simples (méthode « enter ») où la variable indépendante est le résultat à l'épreuve des écritures provisoires obtenu au début de la première année et la variable dépendante est le rendement en orthographe lexicale à la fin des quatre années scolaires.

| Orthographe lexicale en fin de : | r^2 | β |
|-------------------------------------|----------|---------|
| 1 ^{re} année | 0,030*** | 0,139 |
| 2 ^e année | 0,000 ns | 0,059 |
| 3 ^e année | 0,016 ns | 0,392 |
| 4 ^e année | 0,000 ns | 0,077 |

*** $p < 0,001$

modérément, beaucoup) menée sur les scores des élèves en orthographe lexicale en fin de première année en prenant le score en écritures provisoires comme covariable révèle que le statut socioéconomique a un effet significatif ($F [2,361] = 27,14, p < 0,001$). Des comparaisons multiples *post hoc* effectuées avec la méthode de Tukey indiquent que les élèves des classes défavorisées obtiennent des scores moins élevés en orthographe lexicale que les élèves de milieu moyen et favorisé ($M = 16,24$ pour les élèves défavorisés, $M = 24,06$ pour les élèves moyens et $M = 24,75$ pour les élèves favorisés). Le facteur Temps d'enseignement de l'orthographe a également un effet significatif en première année ($F [2,361] = 3,53, p < 0,05$). Les comparaisons multiples de moyennes indiquent que les élèves dont l'enseignante dit accorder peu de temps à l'enseignement de l'orthographe sont significativement plus faibles que ceux dont l'enseignante rapporte avoir accordé beaucoup de temps ; de plus, les élèves dont l'enseignante dit accorder modérément de temps se distinguent de ceux dont l'enseignante accorde beaucoup de temps ($M = 22,99$ pour les élèves dont l'enseignante accorde peu de temps ; $M = 22,04$ pour les élèves dont l'enseignante accorde modérément de temps ; $M = 26,49$ pour les élèves dont l'enseignante accorde beaucoup de temps). En première année, l'interaction entre ces deux facteurs n'est pas significative.

Enfin, les analyses de covariance (avec le score d'orthographe de la fin de l'année précédente comme covariable) effectuées sur les scores en orthographe des élèves en deuxième, en troisième et en quatrième année révèlent que les facteurs Statut socioéconomique et Temps d'enseignement de l'orthographe n'ont pas d'effet significatif sur les scores en orthographe lexicale à la fin de ces trois niveaux scolaires.

Discussion

L'ensemble des résultats de la présente recherche révèle que la majorité des élèves québécois de notre échantillon débutent leur première année en manifestant une capacité à faire des relations entre l'oral et l'écrit. En effet, 87,9 % des élèves de l'échantillon total se situent au stade syllabico-alphabétique au début de la première année, puisque qu'ils ont été aptes à écrire un ou des phonèmes inclus dans les mots de l'épreuve (niveaux 1 à 4). Quelque 3,2% des élèves ont même produit des écritures provisoires qui se situeraient au niveau du stade alphabétique, puisqu'ils ont écrit tous les phonèmes inclus dans les mots (niveaux 5 et 6). Enfin, 8,9% des élèves n'ont rien écrit ou ont écrit des lettres au hasard au début de la première année (niveau 0). Ils se situent donc dans un stade que Ferreiro a qualifié de présyllabique dans lequel les enfants ne tiennent pas encore compte des relations qu'entretient l'oral avec l'écrit. La répartition d'enfants dans chacun des stades que nous obtenons ne concorde pas avec celle obtenue par Ferreiro et Gomez-Palacio (1988). Dans leur étude réalisée auprès d'élèves mexicains âgés de six ans, 90% de ceux-ci se situaient au niveau présyllabique, 3% d'entre eux se situaient au niveau syllabico-alphabétique et 3% au stade alphabétique. Cette comparaison d'élèves vivant dans des milieux socioculturel et scolaire différents suggère que le contexte québécois favoriserait une entrée précoce dans l'écrit, étant donné que la majorité des élèves de notre étude ont produit des écritures provisoires qui se situeraient principalement dans les niveaux les plus élevés selon l'échelle établie par Ferreiro et Gomez-Palacio (1988). Ainsi, nos résultats montrent que le statut socio-économique des élèves n'a pas un effet significatif sur leurs scores en écritures provisoires au début de la première année. Pour expliquer ce résultat, nous émettons l'hypothèse que ces scores sont principalement influencés par la stimulation reçue à la maternelle et que cette stimulation fut de la même efficacité quel que soit le milieu socioéconomique où est située l'école. Nos résultats vont donc dans le sens de Morin (2002) qui avait observé que 89,11% des élèves québécois de son étude avaient atteint les stades syllabico-alphabétique et alphabétique à la fin de la maternelle. Toutefois, ils ne concordent pas avec ceux obtenus par Lavoie (1989) où plusieurs années séparent notre étude de celle de cette chercheuse et dont l'étude a été réalisée en milieu rural.

En somme, la plupart des élèves en première année de notre échantillon ont amorcé l'acquisition du principe alphabétique. Nos résultats indiquent que les mots qui comportent des phonogrammes réguliers, dont les correspondances phonographiques sont régulières et à fréquence élevée, sont les plus faciles à orthographier. Ainsi, le mot *girafe*, qui ne contient qu'un seul phonème multigraphémique [ʒ], fut le mieux réussi; tandis que le mot *éléphant*, qui

contient deux digrammes ainsi qu'un morphogramme muet, a été le plus faiblement réussi. La plus ou moins grande difficulté à orthographier un mot serait tributaire de la régularité de ses phonogrammes. Nos résultats confirment que la régularité phonogrammique des mots d'une langue est une variable linguistique qui influence les habiletés en orthographe au début de l'apprentissage.

Le deuxième objectif de la présente étude visait à préciser le lien entre les écritures provisoires et la conscience phonologique. Notre étude révèle que la capacité des enfants francophones à manipuler les phonèmes de leur langue est hautement liée à leur niveau d'écritures provisoires. Ainsi, différentes études menées auprès d'élèves de langues premières différentes ont révélé une relation étroite entre la conscience phonologique et le développement de l'écriture chez les jeunes scripteurs et proposent même le test des écritures provisoires pour évaluer la conscience phonologique (Hetch et Close, 2002; McBride-Chang, 1998; Vernon et Ferreiro, 1999). Nos résultats, réalisés à partir d'un échantillon important d'élèves francophones, vont donc dans le même sens que ces études. Ils confirment également ceux obtenus par Morin (2002). Dans la mesure où la mise en œuvre du principe alphabétique nécessite que le scripteur débutant soit en mesure de segmenter le langage oral pour y repérer les phonèmes, puis de les associer aux graphèmes correspondants, nos résultats confirment donc que cette stratégie de correspondances phonographiques est donc très utile au début de l'apprentissage de l'écrit.

Quant au troisième objectif de cette présente étude, qui visait à analyser le lien entre les écritures provisoires des élèves et leur rendement en orthographe lexicale, les analyses de régression effectuées avec ces deux variables indiquent un lien prédictif en première année seulement. Ainsi, l'habileté à produire des écritures provisoires, développée au cours de la première année, contribue, quoique faiblement, au rendement en orthographe lexicale à la fin de la première année. Ce résultat ne concorde pas avec celui obtenu par McBride-Chang (1998) et par Morin (2002) dont les analyses de régression n'ont pas permis de prédire de façon significative le rendement en orthographe lexicale à la fin de la première année. Par la suite, nos résultats ne permettent pas de confirmer que l'habileté à produire des écritures provisoires explique de façon significative le rendement en orthographe lexicale au-delà de la première année. Il semble qu'en français, l'habileté à écrire selon les phonèmes de la langue en début du primaire ne favorise pas le rendement en orthographe lexicale. Ceci peut s'expliquer par le fait que le français étant une langue qui contient de nombreux morphogrammes, les élèves doivent mémoriser différentes contraintes orthographiques pour réussir à écrire les mots selon l'orthographe conventionnelle. Ces résultats nous conduisent à émettre l'hypothèse que plus un jeune scripteur saisit rapidement le principe alphabétique par lequel est régi le français, plus il sera en mesure de tenir compte des indices écrits appartenant à la dimension morphogrammique du

français écrit. De plus, nos résultats indiquent que les élèves de première année des classes défavorisées ont obtenu des scores moins élevés en orthographe lexicale que ceux de milieux plus favorisés. Ils montrent également que le temps réservé à l'enseignement de l'orthographe en première année a un effet sur les scores en orthographe lexicale des élèves.

Même si de nombreuses précautions ont été prises pour éviter les biais dans cette étude, certaines limites méthodologiques doivent être soulignées. Une première concerne la mesure de la conscience phonologique qui ne porte que sur une seule tâche phonologique, soit la catégorisation du premier phonème. Étant donné que la conscience phonologique va au-delà du premier phonème, on peut supposer que les résultats auraient pu être différents avec une autre tâche. Une deuxième limite vient du choix de l'échelle de mesure pour évaluer les écritures provisoires. À nouveau, la production du premier phonème du mot y est privilégiée et peut limiter la généralité de nos résultats.

Conclusion

S'inscrivant dans un domaine de recherche récent qu'est celui des écritures provisoires, cette étude apporte des données inédites sur la contribution de cette habileté dans la réussite en orthographe lexicale en faisant un suivi sur une période de quatre ans. Elle révèle que, à leur entrée à l'école, la plupart des élèves québécois, quel que soit le statut socio-économique, sont capables de reproduire à l'écrit les phonèmes inclus dans les mots. Elle révèle également que la conscience phonologique des élèves en première année est liée à la production d'écritures provisoires. Enfin, elle montre que les écritures provisoires produites par les élèves en première année prédisent la réussite en orthographe des enfants à la fin de cette année. Mais dans les années subséquentes, les écritures provisoires ne prédisent plus la réussite en orthographe. Cela suggère qu'après la première année du primaire, d'autres stratégies s'ajoutent à celle des correspondances phonographiques pour écrire les mots et que c'est cet ensemble de stratégies qui explique la réussite en orthographe après la première année du primaire.

Pour la pratique, cette étude apporte un éclairage aux enseignantes sur les connaissances précoces des enfants en ce qui a trait à la langue écrite. Elle suggère qu'à l'école maternelle, on doit encourager la pratique des écritures provisoires pour que les élèves prennent conscience des liens entre la langue orale et écrite, mais qu'au-delà de la première année, cette conscience ne serait pas suffisante pour l'apprentissage de l'orthographe. Cette étude suggère également que les enseignantes de première année qui consacrent beaucoup de temps à l'enseignement de l'orthographe favorisent la maîtrise de l'orthographe lexicale de leurs élèves.

Toutefois, d'autres recherches sont nécessaires afin de mieux établir la contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe. Entre autres, il serait utile d'évaluer l'impact d'un programme d'enseignement aux écritures provisoires sur l'orthographe lexicale des élèves.

Note

Cette recherche est rendue possible grâce aux Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche et au Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada

Références

- Allal, L., D.B. Köhler, L. Rieben, Y. Rouiller Barbey, M. Saada-Robert et E. Wegmuller. 2001. *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg, Éditions Universitaires.
- Boudreau, M., J. Giasson et L. Saint-Laurent. 1999. Élaboration et validation d'un instrument de mesure de la conscience phonologique. *Psychologie canadienne*, vol. 40, n° 3, pp. 255–265.
- Catach, N. 1980. *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris, Nathan.
- Ferreiro, E. et M. Gomez-Palacio. 1988. *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon, Centre régional de documentation pédagogique.
- Ferreiro, E. 2000. L'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. Dans E. Ferreiro (dir.), *L'écriture avant la lettre*. Paris, Hachette, pp. 199–218.
- Frost, J. 2001. Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing*, n° 14, pp. 487–513.
- Giasson, J. 1997. L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie*, vol. 25, n° 2, disponible à : <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-05.html>.
- Hecht, S. et L. Close. 2002. Emergent literacy skills and training time uniquely predict variability in responses to phonemic awareness training in disadvantaged kindergartners. *Journal Experimental Child Psychology*, n° 82, pp. 93–115.
- Jaffré, J.P. 1997. Des écritures aux orthographe : fonctions et limites de la notation de système. Dans L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (dir.), *Des orthographe et leur acquisition*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 19–35.
- Jaffré, J.P., S. Bousquet et J. Massonet. 1999. Retour sur les orthographe inventées. Dans J. Fijalkow (dir.), *Des enfants, des livres et des mots. Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 1. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 39–52.
- Jaffré, J.P. et M. Fayol. 1997. *Orthographe. Des systèmes aux usages*. Évreux, Flammarion.
- Lavoie, N. 1989. Évolution de l'écriture chez des enfants de première année du primaire. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Sainte-Foy.

- McBride-Chang, C. 1998. The development of invented spelling. *Early Education and Development*, n° 9, pp. 147–160.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2005. *Document d'information. Précisions sur la grille de correction. Épreuve obligatoire. Français langue d'enseignement. Écriture. Fin du troisième cycle du primaire*. Québec, Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Éditeur officiel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2000. *Indice socio-économique des écoles et des bâtiments 1999–2000*. Québec, Direction de la recherche.
- Morin, M.F. 2002. Évolution des habiletés orthographiques d'enfants francophones en première année. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Sainte-Foy.
- Mousty, P. et J. Alegria. 1996. L'acquisition de l'orthographe et de ses troubles. Dans S. Carbonnel, P. Gillet, M.D. Martory et S. Valdois (dir.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Paris, Solal, pp. 165–179.
- Prêteur, Y. et E. Louvet-Schmauss. 1992. How French and German children of preschool age conceptualize the writing system. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 7, n° 1, pp. 39–49.
- Read, C. 1986. *Children's creative spelling*. London, Routledge et Kegan Paul.
- Rieben, L. 2003. Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, n° 14, pp. 27–36.
- Saint-Laurent, L. 2002. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville, Gaëtan Morin.
- Seymour, P.H.K. 2003. Fondation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, vol. 94, n° 2, pp. 143–174.
- Tangel, D. et B. Blachman. 1992. Effect of phoneme awareness instruction on kindergarten children's invented spelling. *Journal of Reading Behavior*, vol. 24, n° 32, pp. 233–261.
- Thorstad, G. 1991. The effect of orthography on the acquisition of literacy skills. *British Journal of Psychology*, vol. 82, n° 4, pp. 527–537.
- Vernon, S. et E. Ferreiro. 1999. Writing development : A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, n° 69, pp. 395–415.