

S'instruire des paroles d'élèves au sujet de l'étude de l'orthographe lexicale

Jean-Yves Levesque
Université du Québec à Rimouski

Jean-Pierre Gaté
Université Catholique de l'Ouest

Anabel Saint-Pierre
Université du Québec à Rimouski

Martine Mansour
Université du Québec à Rimouski

Résumé

La présente recherche s'est intéressée à la situation d'étude de l'orthographe lexicale à la maison au moyen d'entrevues auprès de 272 élèves du premier cycle du primaire. Les résultats ont révélé différentes manières d'opérer chez les élèves pour s'acquitter de cette tâche. Si une bonne part des élèves consacrait du temps pour étudier l'orthographe à la maison, 4 élèves sur 10 se faisaient dicter les mots par un parent sans consacrer préalablement du temps d'étude. Diverses stratégies sont évoquées par les élèves pour encoder l'orthographe, mais ce sont les filles et les élèves sans difficulté qui ont déclaré utiliser le plus de stratégies et celles-ci étaient davantage diversifiées que chez les garçons et les élèves en difficulté. Les élèves ont rapporté que les stratégies étaient le plus souvent utilisées en copiant les mots avec modèle. C'étaient majoritairement les mères qui soutenaient les enfants au regard de cette tâche scolaire à domicile.

Abstract

This study focuses on the learning process of vocabulary spelling at home. Data were collected using interviews with 272 students of Grades 1 and 2. Results reveal that students accomplish this task in different ways. A large proportion of students spend time studying spelling at home. However, 4 out of 10 students do not study vocabulary words prior to their parents reading them out loud. Students use various strategies to learn spelling, but girls and students without difficulties reported using more strategies compared to boys and students with difficulties. Students indicated that strategies are most often used when they copy words using a model. It is mostly mothers who support children during spelling study at home.

S'instruire des paroles d'élèves au sujet de l'étude de l'orthographe lexicale

Introduction

La recherche¹ s'intéresse aux élèves du premier cycle du primaire, plus particulièrement à leurs façons d'opérer relatives à l'étude à la maison de l'orthographe lexicale. Cette dernière se définit comme un système de transcription de la langue française, et ce, en référence à des normes établies (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Elle est relative à la façon d'écrire les mots sans tenir compte de leurs variations grammaticales. L'orthographe lexicale occupe une place importante dans l'acte d'écrire puisqu'elle exige l'application d'une grande quantité de conventions (Abbott, Berninger et Fayol, 2010 ; Atwell, 2002). Lorsque l'élève cherche comment orthographier un mot, il n'est pas en mesure de garder en mémoire toutes ses idées, ce qui vient perturber l'activité d'écriture (Berninger et coll., 1998 ; Bourdin, Cogis et Foulín, 2010 ; Graham et Weintraub, 1996). À ce sujet, plusieurs chercheurs (Abbott et coll., 2010 ; Bourdin et coll., 2010 ; Gentry, 2000 ; Graham, 2000 ; Graham, Harris et Fink-Chorzempa, 2002 ; Richards, Berninger et Fayol, 2009) ont fait ressortir la nécessité pour l'élève d'automatiser l'accès aux informations orthographiques afin que soient libérées les ressources attentionnelles pour que ces dernières soient utilisées aux autres tâches cognitives impliquées dans la production d'un texte. Si un mot est connu et mémorisé par l'élève, il le produira rapidement, ce qui lui permettra de se concentrer sur les autres aspects de l'écriture de son texte. Il est essentiel qu'un bagage suffisant de mots orthographiés correctement puisse être intégré dans la mémoire à long terme du scripteur, et ce, dès le début du primaire, afin que ces mots puissent être réutilisés en situation de production écrite ou d'écriture dictée (Dreyfus, 2004 ; Graham et coll., 2008).

Ancrage théorique

En se basant, entre autres, sur des observations faites en classe, Pothier et Pothier (2004) ont soulevé que les élèves sont souvent dégoûtés, rebutés et découragés par l'orthographe lexicale. Selon Scott (2000), de nombreux élèves perçoivent l'orthographe lexicale comme étant arbitraire, difficile, voire impossible à apprendre. Une étude de Berninger, Mizokawa et Bragg (1991) a permis de conclure que les élèves qui ne maîtrisent pas l'orthographe lexicale se considèrent comme de mauvais scripteurs au point de refuser d'écrire, ce qui a pour conséquence de perturber grandement le développement de leur capacité à écrire. Selon Chandler (2000), de 15 à 20 % des élèves refusent d'écrire par peur de faire des erreurs d'orthographe. Pour les élèves éprouvant de la difficulté en orthographe, les tâches d'écriture sont une source de stress (Sipe, 1994). L'élève préfère donc éviter les mots qu'il ne sait pas orthographier plutôt que de les écrire avec des erreurs. Graham et coll. (2008) ont ajouté qu'en plus d'éviter d'écrire les mots qu'il ne connaît pas, l'élève se convainc qu'il ne sait pas écrire. Cette peur vécue par l'élève l'amène parfois à éviter les tâches d'écriture, ce qui peut freiner le développement de sa compétence à écrire.

Il est impossible de traiter de l'écrit sans tenir compte de l'oral, car ces deux langages sont étroitement reliés. Le phonème se définit comme la plus petite unité distinctive de la chaîne orale, alors que le graphème est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite. En français, 36 phonèmes peuvent être transcrits pour les 26 lettres (Catach, 2005 ; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013 ; Fayol et Jaffré, 2008). Ainsi,

les combinaisons possibles de graphèmes sont énormes, soit plus d'une centaine, à savoir qu'un phonème peut être écrit par divers graphèmes (par ex., *in*, *ein*, *ain*, *aim*). Cette réalité constitue une source importante de difficultés en orthographe (Leroux et Martin, 2012). De plus, contrairement à la reconnaissance des mots en lecture, l'orthographe exige une connaissance précise des lettres constitutives des mots et de leur ordre (Fayol et Jaffré, 2008). Des difficultés en orthographe lexicale apparaissent chez les élèves dès le premier cycle du primaire. Aussi, déjà à la fin de la première année, on observe des différences entre le rendement des filles et celui des garçons, en faveur des filles (Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005). Par ailleurs, Bégin et coll. (2005) ont démontré qu'en première année, les élèves des classes défavorisées obtiennent des scores moins élevés en orthographe lexicale que les élèves des milieux favorisés. Pour Scott (2000), la période de l'entrée dans l'écrit est cruciale ; des difficultés en orthographe lexicale chez le scripteur débutant peuvent entraîner des conséquences néfastes dans son cheminement scolaire.

Soumettre aux élèves une liste de mots pour qu'ils en étudient l'orthographe à la maison est une pratique enseignante très répandue. Fresch (2007) a rapporté que 93 % des enseignants donnent une liste de mots à faire mémoriser aux élèves et leur donnent ces mots en dictée pour favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale. Dans leur enquête menée aux États-Unis auprès de 248 enseignants de la première à la troisième année du primaire sélectionnés au hasard, Graham et coll. (2008) ont relevé que 90 % des enseignants du primaire fournissent hebdomadairement une liste de mots. Dans le cadre d'une étude portant sur les pratiques d'enseignement en orthographe lexicale réalisée auprès de 490 enseignants québécois de première et deuxième année du primaire, Mansour (2012) a dévoilé que tous les enseignants soumettent une liste de mots aux élèves à étudier hebdomadairement à la maison.

L'étude de l'orthographe lexicale exige pour l'élève de prendre en compte les lettres composant le mot à étudier et leur séquence à l'intérieur de celui-ci. Fayol et Jaffré (2008) ont affirmé que le décodage est essentiel pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Le décodage consiste principalement à utiliser les lettres du mot pour l'identifier (Giasson, 2003). L'élève doit examiner la régularité du mot, c'est-à-dire la proximité de la correspondance phonème-graphème, de même que la fréquence d'utilisation de ce mot. Aussi, il lui faut considérer les particularités morphologiques, par exemple le marquage lié aux flexions lexicales qui est le plus souvent inaudible, puisque représenté par une lettre muette à la fin du mot (David, 2003 ; Fayol et Jaffré, 2008). Fayol et Jaffré (2008), Fayol (2008) et Pothier et Pothier (2008) ont insisté sur la nécessaire mémorisation des mots, notamment dans les cas où il n'y a pas de correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, par exemple dans le mot *habit*. En effet, dans ce cas, l'enfant doit se souvenir qu'*habit* débute par la lettre *h* qui est muette et qu'il se termine par la lettre *t* qui est également muette. C'est en mémorisant ces détails que l'élève arrivera à bien orthographier ce mot. Pour que l'acquisition se fasse et qu'elle soit efficace, la mémorisation doit être accompagnée de stratégies (Brissaud, Cogis, Jaffré, Pellat et Fayol, 2011 ; Chandler, 2000 ; Fayol et Gaonac'h, 2007 ; Fresch, 2007). Comme l'ont précisé Brissaud et coll. (2011), il n'est pas tout de faire observer par les élèves les mots écrits. Les mots doivent ensuite disparaître de leur vue, être effacés, cachés pour que les élèves se donnent mentalement une représentation de leur structure et de la succession de leurs graphèmes. Par ailleurs, la mémorisation lexicale peut être favorisée par l'analyse de certaines régularités orthographiques (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009).

Un accompagnement effectué à partir de ces régularités permet aux élèves de découvrir, manipuler et classer des mots selon leurs particularités. Selon Fayol et Gaonac'h (2007), il est possible d'inciter les élèves à recourir à des stratégies de mémorisation pour améliorer leur performance. Wallace et Randall (2006) ont affirmé que, dans la plupart des cas, les élèves n'apprennent pas de stratégies d'étude de l'orthographe lexicale à l'école. Ils ont la liste de mots à étudier, sans plus. L'élève se trouve alors parfois démuné devant cette tâche.

Asselin (2001) a révélé que les élèves en difficulté en orthographe lexicale et ceux sans difficulté apprennent différemment l'orthographe des mots. Ceux en difficulté utilisent moins de stratégies et ils en connaissent moins que les autres élèves. En général, ils n'utilisent qu'une seule stratégie qui consiste à épeler lettre par lettre le mot à apprendre ; par exemple pour apprendre le mot *chat*, ils nomment chacune des lettres du mot, soit *c*, *h*, *a*, *t*. En contrepartie, les élèves qui réussissent bien usent de différentes stratégies telles que : séparer les mots en parties, identifier une ou des parties du mot, prononcer lentement et plusieurs fois le mot, utiliser la phonétique, y ajouter une image visuelle et ensuite greffer l'information sémantique, et avoir recours à une aide extérieure. En ce qui a trait aux moyens d'opérer de la part des élèves au cours des premières années du primaire, Rittle-Johnson et Siegler (1999) ont mis en évidence, pour leur part, qu'ils utilisent des stratégies variées dès le début de leur apprentissage de l'orthographe lexicale. Les élèves de première année utilisent en moyenne trois stratégies, tandis que les élèves de deuxième année utilisent en moyenne plus de quatre stratégies. La stratégie d'activation rapide de manière automatique de l'orthographe de même que celle de prononcer les phonèmes isolés afin d'établir la correspondance phonème-graphème sont utilisées par les deux niveaux dans plus de 80 % des cas. Une recherche menée par Steffler, Varnhagen, Friesen et Treiman (1998) a démontré que la stratégie d'activation automatique est plus utilisée lorsque le niveau scolaire augmente, alors que l'inverse se produit pour la stratégie phonétique. Dvorak, Ingersol, Kaste, Mullins et Rafter (1999) ont questionné des enfants de première année au sujet de leurs comportements par rapport à l'orthographe, particulièrement l'orthographe de mots inconnus. Leur recherche a révélé, entre autres, que 87 % d'entre eux s'appuient sur le son des lettres (relation graphème-phonème) pour écrire ces mots et que 97 % des élèves s'appuient sur des mots connus qui ont des ressemblances avec le mot inconnu ou encore demandent de l'aide lorsqu'ils n'arrivent pas à se figurer le mot à écrire seuls.

Questions et objectifs de la recherche

La recension des écrits n'a pas permis de connaître comment les enfants procèdent pour intégrer l'orthographe des mots lorsqu'ils les étudient en leçon à la maison. Ainsi, les stratégies² utilisées par les élèves pour s'approprier l'orthographe lexicale doivent être mieux connues, notamment afin de favoriser la réussite de cet apprentissage chez tous les élèves. Les élèves prennent-ils véritablement du temps pour effectuer l'étude des mots ? Comment, quand et où se déroule l'étude de l'orthographe des mots à la maison ? Comment les élèves procèdent-ils ? Quelles stratégies utilisent-ils ? Quel soutien reçoivent-ils de la part des parents ?

La recherche vise à connaître et à décrire la réalité relative à la situation d'étude à la maison rapportée par des élèves du premier cycle du primaire (6 et 7 ans) au sujet de l'orthographe lexicale, à savoir leurs propres stratégies d'étude et les stratégies d'accompagnement qu'ils reçoivent de la part des parents.

Méthode

La recherche s'est déroulée dans 15 commissions scolaires qui ont accepté de collaborer situées dans sept régions du Québec. Un choix d'écoles a été effectué à partir des indices de milieu socioéconomique publiés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2008), en retenant une gamme d'écoles qui se distinguent par leur indice de milieu socioéconomique (IMSÉ ; écoles favorisées : indices 1 et 2 ; écoles défavorisées : indices 9 et 10). À partir des écoles qui ont accepté de collaborer à l'enquête, l'échantillon a été constitué. Il est formé de 272 élèves du premier cycle du primaire. Nous souhaitons nous concentrer sur des élèves du premier cycle du primaire, car cette période d'entrée dans l'écrit est cruciale dans le cheminement scolaire et dans le développement de la compétence à écrire. Dans cette enquête qualitative, c'est la diversification des sujets plutôt que leur représentativité statistique qui a servi de critère de sélection de l'échantillon. Les critères de diversification utilisés ont été le niveau scolaire des élèves (première année et deuxième année), le sexe des élèves et leur niveau de compétence en orthographe lexicale (en difficulté—sans difficulté). Le niveau de compétence des élèves en orthographe lexicale a été établi par les enseignants à partir de leurs observations et des résultats des élèves à la dictée hebdomadaire. Ces données ont été validées par les chercheurs au moyen d'une tâche d'écriture de mots au moment de l'entretien.

La collecte des données s'est échelonnée sur deux ans, pour chaque année entre le mois de février et la fin de mai. Au cours de la première année, 137 élèves de deuxième année ont été rencontrés et, au cours de la seconde, 135 de première année. La Figure 1 expose la répartition des élèves de l'échantillon.

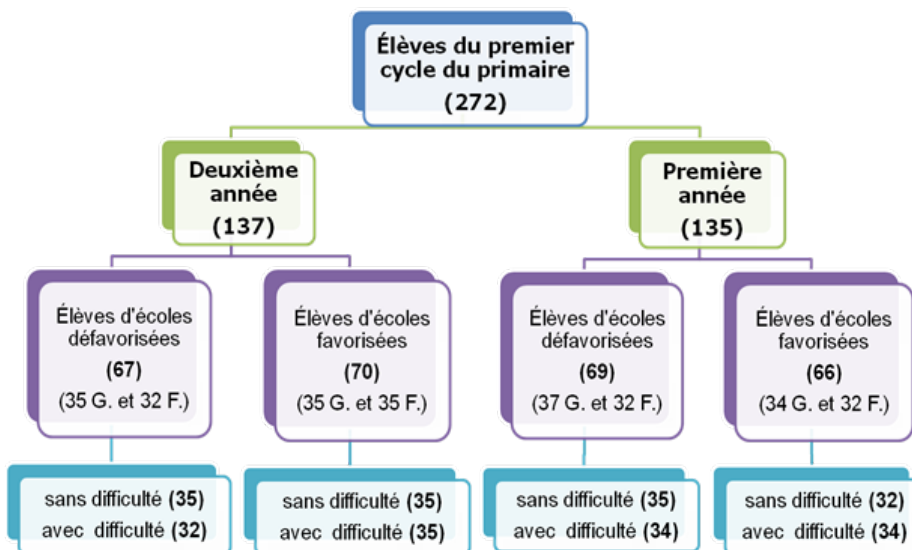


Figure 1. Échantillon de l'enquête.

Les données ont été recueillies par un entretien individuel qui a eu lieu à l'école pour chaque élève, à l'extérieur de la classe. L'entretien a été enregistré au moyen d'une caméra. Les entretiens ont duré entre 20 et 30 minutes et comprenaient deux parties.

La première partie a consisté à faire étudier par l'élève l'orthographe de deux mots. Les mots qui ont été choisis possèdent des structures différentes et ont été puisés dans l'*Échelle d'acquisition en orthographe lexicale* (Pothier et Pothier, 2004). Les deux mots soumis aux élèves de deuxième année étaient *spaghetti* et *rhinocéros* et ceux de première année *escargot* et *grenouille*. Une confirmation a été obtenue de la part de l'enseignant de chaque élève indiquant que les mots n'avaient pas préalablement fait l'objet d'apprentissage en classe. Cette activité, de nature clinique (Boutin, 1997 ; Van der Maren, 2003), a permis de recueillir des informations en faisant verbaliser l'élève au sujet de son action directe, soit au moment où il exécutait la tâche (Van der Maren, 2003). Ce type d'entretien a offert à l'élève l'occasion de s'exprimer sur sa démarche et les stratégies verbales et non verbales employées pour étudier l'orthographe des mots. La seconde partie a consisté en un entretien semi-structuré comprenant des rubriques, soit l'organisation générale de l'étude à domicile, la méthode et les procédures d'étude de même que la signification, les perceptions, l'intérêt et les sources motivationnelles au regard de l'objet d'apprentissage.³ À la fin de l'entretien, sous forme de dictée, l'élève était invité à écrire sans modèle les deux mots étudiés en début d'entretien.

Les entretiens ont été transcrits et analysés au moyen de la méthode de l'analyse systématique de l'information (Van der Maren, 2003). Les unités d'analyse ont été constituées à partir de la séquence des questions posées aux élèves et de leurs réponses. Les données ont été analysées et classées au moyen de codes permettant de bien identifier les différents passages des discours des élèves (par ex., signification de la tâche d'apprentissage, perceptions relatives à la facilité ou à la difficulté de la tâche, stratégies d'étude utilisées). Ces codes ont facilité l'analyse des données, à savoir qu'ils ont permis de vérifier si tel segment du discours de l'élève était codé en fonction de la bonne unité d'analyse et s'il répondait à telle question et pas à une autre. Au moment de la phase de la synthèse des données, du sens a été accordé à l'information en fonction des objectifs de la recherche et les critères de diversification utilisés pour la constitution de l'échantillon ont été pris en compte. Le logiciel NVivo a facilité le traitement et l'organisation des données. Il a été particulièrement utile pour effectuer leur analyse en se rapportant aux critères de diversification de l'échantillon, soit le milieu socioéconomique de l'école fréquentée par les élèves, le sexe des élèves et leur niveau de compétence en orthographe lexicale.

Résultats

Les Tableaux 1, 2 et 3 présentent une vue des principaux résultats. Cette présentation synthétique sous forme de tableau permet de relever certaines ressemblances, mais également une diversité dans les constats issus des informations rapportées par les élèves. Chacun des Tableaux 1, 2 et 3 est accompagné par la présentation détaillée des résultats.

Moment, lieu et climat de l'étude

Tableau 1

Moment, lieu et climat de l'étude

	Commentaires généraux
Principaux résultats	-Quatre élèves sur 10 déclarent que le climat d'étude n'est pas suffisamment favorable en raison de perturbations environnementales qui les dérangent (distractions), surtout en 2 ^e année.

Conformément aux dires de leur enseignant, tous les élèves rencontrés, qu'ils soient en première ou en deuxième année, ont déclaré qu'une liste de mots dont ils devaient étudier l'orthographe à la maison leur était remise à chaque semaine. La majorité des élèves (68 %) ont affirmé qu'ils devaient étudier l'orthographe d'environ 10 mots et moins. Une part des élèves de deuxième année (40 %) ont soutenu quant à eux recevoir entre 11 et 20 mots du lexique à étudier chaque semaine.

Les élèves ont mentionné se consacrer à leur leçon d'orthographe au retour de l'école, avant ou après le souper. Une forte proportion des élèves (91 %) a affirmé étudier l'orthographe des mots à la maison. Ils s'installaient généralement dans la salle à manger ou dans la cuisine. La plupart des élèves de première année (73 %) ont ajouté qu'ils étudiaient l'orthographe dans un environnement propice. Cependant, 27 % des élèves de première année ont dit être exposés à des sources de distraction lors de leur étude. Pour ce qui est des élèves de deuxième année, ils étaient plus nombreux à évoquer qu'ils n'étudiaient pas toujours dans un climat favorable. En effet, 52 % d'entre eux ont déclaré être dérangés lors de leur étude. Les facteurs rapportés qui perturbaient l'étude étaient la présence de membres de la maisonnée, la télévision ou un animal de compagnie.

Modes opératoires des élèves et des parents à la maison lors de l'étude et de la vérification de l'orthographe des mots

La grande majorité des élèves (84 %) ont déclaré étudier l'orthographe des mots de la liste soumise selon une démarche récurrente chaque semaine. Presque la totalité des élèves (93 %) ont précisé qu'ils étaient accompagnés d'un adulte à un moment ou à un autre au cours de leur démarche d'étude. C'étaient principalement les mères qui étaient mentionnées par les élèves comme la personne qui s'occupait d'encadrer ce travail scolaire à la maison. Elles s'investissaient auprès des élèves de première et deuxième année dans 63 % des cas. Les pères étaient beaucoup moins présents. Ils s'impliquaient auprès de seulement 14 % des élèves de première année et de 10 % des élèves de deuxième année. De plus, précisons que les pères qui soutenaient leur enfant le faisaient davantage auprès des garçons (67 %). Par ailleurs, ils étaient plus présents auprès des élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé, et ce, notamment pour les élèves de deuxième année (68 %). Le soutien biparental se produisait pour seulement 12 % des élèves de première année et 8 % des élèves de deuxième année. Enfin, quelques élèves (7 %) affirmaient effectuer seuls leur démarche d'étude. C'étaient pour la plupart des élèves qui provenaient d'une école en milieu socioéconomique défavorisé (67 %), et ce, pour les deux niveaux scolaires.

Tableau 2

Modes opératoires des élèves et des parents lors de l'étude et de la vérification de l'orthographe des mots

Commentaires généraux				
Principaux résultats	<p>-Les élèves rapportent que la très grande majorité des parents leur offrent un accompagnement.</p> <p>-À l'étape d'étude des mots, peu d'élèves disent bénéficier d'un véritable soutien parental.</p> <p>-Une bonne part des élèves consacrent un temps à l'étude des mots et utilisent divers modes opératoires stratégiques, mais pour la majorité d'entre eux, en présence de l'objet de perception (les mots de la liste qu'ils copient avec modèle).</p>			
	Milieu socio-économique de l'école	Sexe des élèves	Sexe des parents	Niveau de compétence des élèves
Principaux résultats	<p>-Ce sont surtout des élèves fréquentant une école de milieu favorisé en 2^e année qui bénéficient d'un accompagnement parental au moment de l'étape d'étude.</p> <p>-Les pères qui exercent un soutien proviennent d'écoles de milieu favorisé (en 2^e année surtout).</p>	<p>-Davantage de garçons de 1^{re} année ne sont pas en mesure de nommer des moyens, procédures ou stratégies précises d'étude, hormis la copie de mots avec modèle ou la dictée par le parent sans étude préalable de l'orthographe.</p> <p>-Ce sont en majorité les filles qui sont les plus stratégiques (par ex., se représentent mentalement de l'orthographe).</p>	<p>-Les mères prennent davantage en charge le soutien.</p> <p>-Quelques pères exercent un soutien, et ce, davantage auprès de garçons.</p>	<p>-Davantage d'élèves en difficulté ne sont pas en mesure de nommer des moyens, procédures ou stratégies précises d'étude.</p> <p>-Les élèves sans difficulté sont les plus stratégiques.</p> <p>-Les filles sans difficulté ont le projet de mémoriser l'orthographe des mots en observant leurs particularités.</p>

Bien que les parents aient accompagné leur enfant relativement à sa leçon d'orthographe, très peu d'enfants rapportaient qu'ils bénéficiaient d'un véritable soutien en ce qui avait trait à l'étape d'étude comme telle de l'orthographe des mots. En effet, dans la plupart des cas, l'implication des parents se limitait à dicter les mots de la liste proposée à l'enfant. Ce n'était que 32 % des élèves de première année et 17 % des élèves de deuxième année qui profitaient d'un soutien parental au moment de l'étape d'étude par l'élève de l'orthographe lexicale, c'est-à-dire que la personne qui accompagnait l'enfant proposait des moyens et des stratégies pour l'aider à s'approprier l'orthographe des mots, en plus de lui dicter les mots pour la vérification de l'apprentissage. Ainsi, les parents des élèves de première année étaient plus nombreux à leur proposer des procédures d'étude. En deuxième année, davantage d'élèves issus d'écoles en milieu socioéconomique favorisé (61 %) ont déclaré bénéficier d'un accompagnement parental au cours de leur étude.

Élève de deuxième année :

Chercheuse : Est-ce que quelqu'un t'aide à étudier tes mots ?

Élève : Ma mère.

Chercheuse : Qu'est-ce qu'elle fait pour t'aider à étudier les mots ?

Élève : Elle me montre des choses pour que je fasse mes devoirs, des petits trucs...

Chercheuse : Elle te montre des petits trucs avec tes mots ?

Élève : Oui, c'est comme on les sépare en syllabes...

[...]

Chercheuse : Puis ce que tu as fait au début tout à l'heure, ça tu le fais avec elle, trouver les choses spéciales comme les *é* par exemple ?

Élève : Oui. C'est elle qui m'a montré ça.

La majorité des élèves rencontrés (77 %) disaient consacrer du temps à l'étude des mots avant que leur orthographe soit vérifiée par le parent. Chez les élèves de première année, plus de filles (55 %) étudiaient de manière spécifique les mots et, chez les élèves de deuxième année, plus d'élèves qui ne présentaient pas de difficultés en orthographe lexicale (56 %) passaient par cette étape préalable d'étude. Pour ce faire, les élèves disaient utiliser différentes stratégies qui étaient généralement proposées par la mère, l'enseignant actuel et, dans quelques rares cas, le père ou qui provenaient de l'élève lui-même. Cependant, leurs propos ont permis de mettre en évidence qu'ils demeuraient en situation strictement de perception des mots puisqu'ils copiaient les mots avec modèle au moment de la mise en œuvre de leurs stratégies d'étude.

En revanche, les dires des élèves ont permis de découvrir qu'une proportion importante de ceux-ci, en première et deuxième année, soit 25 %, ne prenait pas de moyens ou de stratégies pour étudier systématiquement l'orthographe des mots. Ils se les faisaient dicter par l'adulte sans avoir pris connaissance de leur orthographe auparavant ou, encore, les copiaient tout simplement à partir de la liste soumise. Cette manière de travailler concernait plus d'élèves qui étaient réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale (57 %). De plus, chez les élèves de première année, c'étaient principalement des garçons (84 %) qui ne réservaient pas de temps spécifique à l'étude des mots.

Chez les élèves de première année, les stratégies d'encodage qui sont rapportées comme étant les plus utilisées consistaient à bien observer l'orthographe des mots et à les séparer en syllabes. S'ensuivaient la lecture des mots une ou plusieurs fois ; l'épellation silencieuse ou à voix haute ; la représentation mentale des mots en présence des modèles ; la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes ; l'utilisation de stratégies mnémotechniques (par ex., penser à un chapeau de fête pour se rappeler de l'accent circonflexe sur le *e* du mot *fête*) ; la copie des mots une ou plusieurs fois ; le recours à l'analogie (comparaison avec des mots de même famille ou qui se ressemblent) ou à une stratégie morphologique (transformation du mot masculin en un mot au féminin pour trouver la lettre muette à la fin du mot—par ex., *grand* et *grande*) ; ou réfléchir aux mots, c'est-à-dire prendre une pause mentale avant d'écrire les mots pour se les représenter mentalement. Le discours des élèves a permis de mettre en évidence que ceux qui ne vivaient pas de difficulté en orthographe lexicale (62 %) avaient tendance à observer les mots et s'attarder à leurs particularités, alors que les élèves qui avaient des difficultés étaient plus nombreux (69 %) à seulement lire les mots. Ainsi, les élèves ne procédaient pas tous à une analyse approfondie des mots. Par ailleurs, quelques élèves (19 %) ont affirmé se remémorer la forme orthographique des mots, mais rappelons-le, ils effectuaient cette tâche en copiant les mots avec modèle, une situation différente de celle qu'ils retrouvaient au moment de la dictée des mots sans modèle par l'adulte. C'étaient surtout les filles (73 %), particulièrement celles sans difficulté, qui déclaraient avoir le projet ferme de mémoriser les mots, c'est-à-dire qu'elles précisaient leur intention de mémoriser l'orthographe des mots en observant attentivement, par exemple, ses particularités qu'elles ne voulaient pas oublier. De plus, les filles (61 %) étaient davantage portées que les garçons (39 %) à séparer les mots en syllabes et à faire des correspondances phonographémiques (63 % contre 37 % de garçons). Les filles ont rapporté appliquer plus de stratégies que les garçons. En effet, elles étaient plus nombreuses (63 %) à déclarer l'utilisation de trois stratégies et plus, tandis que les garçons étaient plus nombreux (55 %) à en déclarer l'utilisation de deux et moins.

Pour ce qui est des élèves de deuxième année, les stratégies d'encodage de l'orthographe auxquelles ils rapportaient faire le plus couramment appel, tant les filles que les garçons, étaient l'observation de l'orthographe des mots, l'épellation ou l'écriture des mots, leur séparation en syllabes et/ou la lecture de ceux-ci. Les filles étaient plus nombreuses (60 %) à préciser se remémorer la forme orthographique des mots présents mentalement ; entre autres, elles ont exprimé davantage de moyens que les garçons à ce sujet telle la représentation visuelle du mot. De plus, certaines stratégies mises en pratique ont davantage été rapportées par les élèves qui ne présentaient pas de difficultés dans l'apprentissage des mots (73 %). Ces stratégies étaient le recours à des particularités phonographiques et morphographiques des mots, l'utilisation des stratégies mnémotechniques, la comparaison des mots avec des mots de même famille, la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes et la détection des préfixes et des suffixes dans les mots. Ainsi, les propos de ces élèves montrent qu'ils étaient portés à employer des stratégies qui demandaient un effort cognitif intense.

Élève de deuxième année :

Chercheuse : Est-ce que tu as des trucs que tu utilises pour apprendre les mots ?

Élève : Je les souligne, comme j'ai fait tantôt.

Chercheuse : Ah oui, c'est vrai. En premier, tu regardes les mots et tu soulignes les choses spéciales.

Élève : Comme le *h* de *hérisson*. Admettons *hirondelle*, il y a plein de mots. Il y a *rondelle*, il y a *ronde*, il y a *elle*, je peux les souligner aussi.

Différentes procédures étaient mises en œuvre afin que le parent vérifie l'apprentissage de l'orthographe des mots orthographiés par son enfant. Selon les déclarations des élèves, 84 % des parents réalisaient cette validation par la dictée des mots de la liste soumise. La méthode la plus fréquemment énoncée, qui était rapportée par 50 % des élèves de première et de deuxième année, était de se faire dicter les mots par le parent pour les écrire sans modèle. Une seconde procédure de vérification de l'apprentissage, rapportée par près de 20 % des élèves, dont davantage d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale en première année, consistait à se faire dicter les mots par l'adulte afin de les épeler (et non de les écrire) sans modèle. Enfin, pour certains des élèves, les modalités de vérification des apprentissages étaient variées, c'est-à-dire qu'ils utilisaient à la fois l'écriture et l'épellation au cours de cette démarche. Certains élèves employaient les deux modalités chaque moment d'étude, alors que pour d'autres, les modalités variaient d'une fois à l'autre. Les élèves de deuxième année étaient plus nombreux que ceux de première année à déclarer diversifier les modalités de vérification des acquis par la dictée de mots. En effet, c'était pour 10 % des élèves de première année comparativement à 22 % des élèves de deuxième que la procédure se déroulait ainsi. De plus, parmi les élèves de première année qui disaient appliquer les deux modalités, davantage d'élèves (79 %) étaient identifiés par leur enseignant comme n'ayant pas de difficulté en orthographe lexicale.

Une fois que les mots avaient été écrits et/ou épelés, les élèves déclaraient que la personne qui les aidait procédait à leur correction. En effet, si la plupart des élèves ne bénéficiaient pas d'un soutien parental lors de l'étape préalable de l'étude de l'orthographe des mots, la plupart d'entre eux (95 %), pour les deux niveaux scolaires, profitaient d'un accompagnement parental en ce qui concerne la vérification des apprentissages et la correction qui s'ensuivait. Pour ce faire, diverses stratégies étaient employées par les parents. La plus fréquemment utilisée était l'autocorrection des mots. En effet, la personne qui aidait l'élève lui indiquait les mots qui comportaient des erreurs ou les endroits dans les mots qui en comportaient. L'élève devait ensuite trouver et corriger ses erreurs par lui-même sans consulter la liste des mots. Certains élèves ont précisé qu'ils devaient par la suite écrire ou épeler à nouveau les mots sans modèle ou les copier avec modèle. Dans quelques cas, des élèves ont précisé que le parent pouvait donner des indices ou leur indiquer les erreurs s'ils n'arrivaient pas à les repérer seuls.

Élève de première année :

Chercheuse : Et ta mère, quand tu fais des erreurs lorsque tu écris les mots, est-ce qu'elle te le dit si tu fais des erreurs ?

Élève : Oui, c'est sûr, parce que quand j'étudie, on fait des minidictées. Elle me fait un crochet et c'est moi qui faut qui essaie de deviner où est mon erreur. Et si je ne la trouve pas, elle me donne un indice.

D'autres stratégies de correction ont été indiquées par les élèves. C'étaient toutefois des interventions où ils n'étaient pas invités par l'adulte à repérer leurs erreurs par eux-

mêmes. L'une de ces stratégies consistait pour le parent à nommer les erreurs à l'enfant ou à écrire correctement les mots qui contenaient des erreurs. Puis, une autre stratégie décrite par les élèves était d'être invités par le parent à consulter leur liste de mots afin de la comparer aux mots qu'ils avaient écrits. Suite à cela, pour les deux stratégies, certains enfants disaient apporter les corrections directement dans les mots déjà écrits, alors que d'autres copiaient correctement les mots avec modèle une ou plusieurs fois.

Efficacité des modes opératoires utilisés par les élèves

Tableau 3

Efficacité des modes opératoires utilisés par les élèves

Principaux résultats	Commentaires généraux			
	Milieu socio-économique de l'école	Sexe des élèves	Sexe des parents	Niveau de compétence des élèves
Principaux résultats	-Dans l'ensemble, les moyens pour s'approprier l'orthographe lexicale à la maison sont jugés efficaces.			
Principaux résultats	-Ils permettent de bien performer (en 2 ^e année, surtout chez des élèves provenant d'écoles de milieu favorisé).	-Ils permettent de bien mémoriser (en 1 ^{re} année, surtout chez des garçons).		-Ils permettent de bien mémoriser (en 1 ^{re} année, surtout des élèves sans difficulté).
	-Ils sont faciles et rapides (en 1 ^{re} année, davantage chez des élèves provenant d'écoles de milieu défavorisé).	-Ils permettent de bien performer (en 1 ^{re} année, surtout chez des filles).		-Ils permettent de bien performer (surtout chez des élèves sans difficulté).
		- Ils sont faciles et rapides (en 2 ^e année, davantage chez des garçons).		-Ils sont faciles et rapides (surtout chez des élèves avec difficulté).

En ce qui concerne l'efficacité de la démarche d'étude rapportée, presque la totalité des élèves (96 %), qu'ils soient ou non réputés en difficulté en orthographe lexicale, soutenaient qu'elle était efficace. Cependant, les propos des élèves étaient diversifiés en ce qui avait trait aux justifications qu'ils apportaient à l'efficacité de leur procédure.

Chez les élèves de première année, 25 % d'entre eux estimaient que leur démarche était efficace, car elle leur permettait de bien apprendre et mémoriser les mots. Davantage

de garçons (62 %) et d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale (59 %) tenaient ce propos. De plus, 10 % des élèves, dont la plupart des filles et des élèves qui ne présentaient pas de difficulté en orthographe lexicale, associaient l'efficacité de leur démarche à leur performance en écriture dans le contexte scolaire. En effet, ils soutenaient que leur procédure fonctionnait bien, car, par exemple, ils obtenaient de bons résultats à l'évaluation hebdomadaire, soit la dictée de mots. Aussi, quelques élèves (4 %), qui présentaient des difficultés en ce qui avait trait à l'appropriation de l'orthographe des mots ou qui provenaient d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé, attribuaient l'efficacité de leur démarche à sa rapidité ou sa facilité. Enfin, il est à noter qu'une bonne proportion d'élèves de première année (25 %) ne parvenaient pas à identifier les raisons pour lesquelles ils soutenaient que leur démarche d'étude était efficace. Il s'agissait davantage d'élèves ayant des difficultés en orthographe (74 %) ainsi que de garçons (59 %).

Du côté des élèves de deuxième année, une proportion plus élevée, soit 35 %, considérait que leur démarche était efficace, car elle leur permettait de bien retenir l'orthographe. Leur discours permettait aussi de constater que deux fois plus d'élèves (20 %), comparativement à ceux de première année, associaient l'efficacité de leur démarche à leur performance, notamment à la dictée hebdomadaire. Il y avait plus d'élèves qui n'avaient pas de difficulté en orthographe (59 %) et d'élèves qui provenaient d'écoles en milieu socioéconomique favorisé (59 %) qui tenaient ce discours. De plus, quelques élèves (11 %) ont déclaré que leur méthode d'étude était efficace, car elle leur permettait d'apprendre les mots dans un contexte semblable à celui de l'évaluation hebdomadaire au moyen de la dictée de mots par l'enseignant ou parce qu'elle faisait en sorte qu'ils pouvaient apprendre de leurs erreurs. Enfin, d'autres élèves (7 %), surtout des garçons et des élèves qui présentaient des difficultés en orthographe lexicale, attribuaient l'efficacité de leur procédure à sa rapidité ou sa facilité, tels certains autres en première année.

Enfin, les élèves ont été interrogés à savoir ce qui, selon eux, fonctionnait le mieux dans leur démarche d'étude. Les réponses obtenues par les 177 élèves qui ont été en mesure de s'exprimer à ce sujet permettent de constater que 48 % des élèves des deux niveaux considéraient qu'écrire les mots, lorsqu'ils étaient dictés par le parent, était ce qui fonctionnait le mieux. Les élèves de première année ont déclaré que l'écriture permettait de voir les mots ou parce qu'il y avait moins de risque d'erreurs en écrivant. Les élèves de deuxième année, quant à eux, ont estimé qu'écrire les mots sans modèle au moment où ils étaient dictés était ce qu'il y avait de plus efficace pour les étudier parce que, comme l'ont mentionné ceux de première année, il y avait moins de risque de faire d'erreurs en les écrivant qu'en les épelant, mais, aussi, que cela permettait de mieux mémoriser les mots, de s'autocorriger, de se relire, de réviser l'orthographe produite, voire de se représenter mentalement les mots.

Élève de deuxième année :

Chercheuse : Pourquoi les écrire, ça fonctionne mieux ?

Élève : Parce que des fois quand on les épèle on peut manquer des lettres, et quand on les écrit, on peut les relire et on peut voir nos fautes.

Il est à signaler qu'un seul garçon a déclaré qu'écrire les mots sans modèle, sous forme de dictée, lui permettait de faire plus d'efforts cognitifs que s'il les copiait avec modèle.

Pour certains élèves (24 %), c'était l'épellation des mots dictés en absence de modèle qui était la méthode la plus efficace pour étudier leur orthographe. Pour les élèves

de première année, l'épellation des mots était appréciée ; ils s'épargnaient ainsi la tâche de les écrire qui n'était pas nécessaire et c'était selon eux plus rapide ou plus facile, tandis que les élèves de deuxième année ont déclaré qu'ils n'aimaient pas écrire, que l'épellation était plus facile et plus rapide que l'écriture des mots ou leur permettait de mieux mémoriser leur orthographe.

Pour d'autres élèves de première et de deuxième année (22 %), l'épellation et l'écriture des mots dictés étaient deux méthodes aussi efficaces l'une que l'autre pour étudier l'orthographe des mots. Certains élèves de deuxième année ont ajouté qu'ils ne voyaient pas de différence entre les deux modalités d'étude, alors que d'autres précisaient qu'elles étaient complémentaires : ils ont dit mémoriser mieux les mots en pratiquant à la fois l'écriture et l'épellation de ceux-ci.

Enfin, quelques élèves (6 %), particulièrement ceux qui avaient des difficultés en orthographe lexicale et des garçons, soutenaient que la copie de mots avec modèle était la méthode la plus rentable pour en retenir l'orthographe.

Discussion

Une première remarque porte sur le climat d'étude, à savoir que bon nombre d'élèves considéraient qu'il n'était pas suffisamment favorable, dû à certains éléments de l'environnement qui les dérangent. Il est reconnu que l'une des conditions favorables pour réaliser les travaux scolaires à la maison consiste, entre autres, à offrir à l'enfant un endroit calme en évitant notamment la télévision, la radio et le va-et-vient continu de personnes (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2010 ; Racicot, 2008). Il appartient toutefois aux parents de réduire au minimum les éléments de l'environnement pouvant parasiter le travail de l'enfant.

De plus, il est intéressant de constater que la très grande majorité des parents offraient un accompagnement à leur enfant. Cet accompagnement était largement assumé par les mères ; les pères étaient peu présents et, lorsqu'ils l'étaient, c'était auprès des garçons en particulier. Ces constatations peuvent être reliées à des changements sociétaux tels que l'augmentation de familles monoparentales. Le CSÉ (2010) a rapporté que 23,9 % des enfants vivent dans une famille monoparentale, composée majoritairement de femmes. Il semble que les activités de nature scolaire, en lien avec le lire-écrire particulièrement, ne sont pas du ressort des pères. Des recherches ont montré la faible participation des pères à la maison pour des activités ou des tâches en lien avec la littératie (lecture et écriture). En effet, Brunet, Breton et Laberge (2009) ont cité deux méta-analyses, soit celle de Brooks, Pahl, Pollard et Rees (2008, citée dans Brunet et coll., 2009) et celle de LeTouzé (2007, citée dans Brunet et coll., 2009), qui ont démontré que les pères composent de 5 à 17 % des participants dans différents programmes de littératie familiale. Ce constat concorde avec celui de notre enquête spécifiquement au regard de l'étude de l'orthographe lexicale. Il faut se réjouir de l'implication de certains pères auprès de leur enfant, en particulier de leur fils, dans le cadre de l'étude de l'orthographe lexicale. Malgré les changements sociétaux évoqués ci-dessus, différents intervenants du milieu scolaire ont souligné l'importance d'une plus grande implication des pères auprès de leur garçon (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). À ce sujet, dans son avis *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, le CSÉ (1999) recommandait, entre autres, d'inciter les pères à s'impliquer davantage auprès de leur garçon non pas seulement dans des activités sportives ou sociales, mais dans des activités qui les présentent comme modèles de lecteurs et de scripteurs puisque le

manque de motivation des garçons envers l'école et les tâches scolaires est souvent associé au manque de modèles masculins positifs et constructifs.

Une constatation majeure de notre enquête réside dans le fait que le quart des élèves n'ont pas été en mesure de nommer les stratégies précises qu'ils utilisaient pour étudier l'orthographe de la liste de mots. La tâche se réduisait à la simple copie des mots et même à la dictée des mots par le parent sans que l'enfant en ait étudié préalablement l'orthographe. Ainsi, pour ces élèves, un travail d'examen des mots et de mémorisation de leur orthographe n'était pas réalisé puisqu'ils écrivaient ou épelaient les mots comme ils se les imaginaient sans les avoir vus avant ou les copiaient avec modèle, une activité davantage de nature perceptive et motrice qu'une activité axée sur la représentation mentale de l'orthographe des mots. Le fait d'écrire le mot peut favoriser chez certains élèves sa représentation mentale. Toutefois, il est de loin plus efficace de se représenter plusieurs fois les mots mentalement, selon leur degré de complexité, que de les réécrire plusieurs fois sans se les représenter mentalement (Racicot, 2008). La copie des mots ne permet pas suffisamment à l'élève d'étudier, de réfléchir et de s'appropriier leur orthographe afin de la mémoriser puisque les modèles sont continuellement présents. Il est possible que ces élèves considéraient cette démarche efficace, car elle était plus facile à réaliser ou parce qu'en copiant les mots, ils risquaient moins de faire des erreurs. Mais, en français, très peu de mots s'écrivent de la manière dont ils se prononcent ; on ne peut donc pas les deviner (*marto ? martau ? marteau ?*). Il est certes possible de s'appuyer sur la connaissance des correspondances graphophonémiques, des régularités ou des connaissances morphologiques. Mais, comme l'ont soutenu Brissaud et coll. (2011), il est impératif pour de nombreux mots d'apprendre, voire de mémoriser, quels graphèmes particuliers composent chaque mot. Par conséquent, ces élèves se soustrayaient à un mode opératoire indispensable à une bonne rétention orthographique. Bosse, Commandeur-Lacôte et Limbert (2007) ont stipulé que le seul moyen efficace pour lire rapidement et écrire correctement est de mémoriser l'orthographe des mots dans le but de se constituer un lexique orthographique mental. Plusieurs chercheurs (Abbott et coll., 2010 ; Bourdin et coll., 2010 ; Gentry, 2000 ; Graham, 2000 ; Graham et coll., 2002 ; Richards et coll., 2009) ont démontré que la production de mots correctement orthographiés est coûteuse au plan des ressources attentionnelles, tant qu'elle n'est pas automatisée. Il s'avère donc essentiel que l'élève ait accès de façon spontanée aux informations orthographiques mémorisées afin de faciliter le processus d'écriture.

Une autre constatation majeure est issue de notre investigation : bien qu'une bonne part des élèves aient consacré un temps à l'étude des mots et aient utilisé diverses stratégies au cours de ce moment, la plupart d'entre eux maintenaient, tout au cours de leur travail, les mots sous leurs yeux. Cette manière d'opérer a d'ailleurs été observée à plusieurs reprises lors des entretiens à l'étape de l'étude de l'orthographe des deux mots soumis aux élèves. Opérer ainsi n'est pas suffisamment propice à la constitution de représentations mentales de l'orthographe des mots sans modèle et de fait, ne produit pas, par avance, la situation d'examen qui fera suite en classe, c'est-à-dire la dictée des mots sans modèle. À ce sujet, les résultats obtenus par Bosse, Chaves et Valdois (2014) ont abondé dans le même sens que ceux de Shahr-Yames et Share (2008) et Ouellet (2010) voulant que la capacité mémorielle est meilleure lorsque la tâche d'encodage par la copie de mémoire, sans modèle, est similaire à la tâche de récupération de l'orthographe, soit l'écriture des mots sans modèle.

Un savoir-faire de nature cognitive qui relève de la mémoire procédurale (Brissaud et coll., 2011) aide à la production automatique des mots. La structure de l'acte de mémorisation est celle de retrouver à l'avenir, sous forme d'images mentales, classées en catégories (Fayol et Gaonac'h, 2007), en l'absence de leur perception, des objets de savoir (La Garanderie, 1990, 1993). Ainsi, l'élève doit poser un acte volontaire qui est de placer (au moment présent à la maison), ce qui est à soustraire de l'oubli (l'orthographe des mots de la liste) dans un « imaginaire d'avenir » (en classe) qui deviendra le lieu de sa conservation. Ce lieu mental doit avoir dans sa réserve des images mentales qui ont été élaborées lors de la période de l'étude. Comme l'ont exprimé Gaté, Géninet, Giroul et Payen de La Garanderie (2009), au moment de la vérification des apprentissages en classe par la dictée des mots, « l'activité perceptive ayant été accomplie avant, la mémoire ne dispose plus de la présence réelle de l'objet, elle doit donc travailler sur son *absence* » (p. 51). Par conséquent, afin que la mémorisation puisse atteindre son but, soit une bonne rétention orthographique, l'élève doit d'abord effectuer un acte d'attention, c'est-à-dire avoir le projet de bien faire exister mentalement la présence des mots perçus, soit leur orthographe sous forme d'images mentales (Racicot, 2008). Cela suppose qu'il doit également exercer cette activité mentale en s'assurant de cette *présence* par des allers et des retours perception/images mentales (par ex., *je vois, je revois*). Mais cette présence mentale des mots, au moment présent de leur étude à domicile, doit être assurée par leur absence (mots cachés, mots effacés) et par l'anticipation de leur absence dans un avenir imaginé, d'abord proche (mots dictés par le parent), puis lointain qui se déroulera en classe (mots dictés par l'enseignant ou mots produits spontanément par l'élève en situation d'écriture). Selon Fayol et Gaonac'h (2007), il est possible d'inciter les élèves à recourir à des stratégies de mémorisation, c'est-à-dire à des procédures destinées à ce que cet acte puisse atteindre son but et il peut s'ensuivre une amélioration de la performance. Il s'agit de connaissances métamémorielles dont les élèves doivent être avisés. Ainsi, ils peuvent être amenés par leur enseignant à prendre conscience des caractéristiques du fonctionnement de la mémoire et de la mémorisation telles que décrites ci-dessus et celles-ci peuvent les guider dans la mise en œuvre des procédures pertinentes et l'évaluation de leur efficacité. De plus, en ce qui a trait à l'orthographe lexicale, la rétention de quelques règles peut faciliter aux élèves l'écriture exacte des mots. Par exemple, en première année du primaire, la règle suivante peut contribuer à leur apprentissage : lorsqu'on entend *t* à la fin d'un mot, on écrit le plus souvent *te*, comme dans *pirate* (Leroux et Martin, 2012).

Qui plus est, concernant les élèves qui accordaient du temps à l'étude des mots avant qu'ils soient dictés par l'adulte, une diversité de procédures utilisées était constatée davantage chez des filles et des élèves sans difficulté. Les filles, particulièrement celles sans difficulté, démontraient avoir le projet ferme de mémoriser les mots, c'est-à-dire qu'elles précisaient leur intention de mémoriser l'orthographe des mots en les observant attentivement, par exemple, en scrutant les particularités qu'elles ne voulaient pas oublier dans les mots. Selon Blachowicz, Fisher et Watts-Taffe (2005), l'élève qui a le désir de mémoriser l'orthographe d'un mot a plus de chances de s'en souvenir à long terme et, par le fait même, de mieux réussir à la dictée que l'élève qui n'exprime pas ce désir. Ces constats mettent au jour que, dès le début du primaire, en se référant au sexe des élèves et à leur niveau de compétence en orthographe, les filles et les élèves sans difficulté au regard des modes opératoires utilisés en orthographe lexicale, semblent avantagés. Nos constats convergent avec ceux émis par Asselin (2001) et évoqués supra, à savoir que les élèves qui

ont de la difficulté en orthographe lexicale et ceux qui ont de la facilité dans ce domaine étudient différemment l'orthographe des mots reçus en leçon.

Dans l'ensemble, les élèves percevaient que les moyens qu'ils prenaient pour s'approprier l'orthographe lexicale à la maison étaient efficaces, même ceux qui ont été identifiés par leur enseignant comme présentant des difficultés. Leur démarche était efficace, car elle permettait soit de bien mémoriser l'orthographe, soit de performer lors de la dictée hebdomadaire. Quelques élèves ont déclaré que leur démarche prenait son efficacité dans son utilisation « facile et rapide ». Ce type de propos se retrouvait plus largement chez des garçons, des élèves avec difficultés ou provenant d'école de milieu socioéconomique défavorisé. Ainsi, ces élèves qui considéraient leur procédure satisfaisante parce qu'elle était rapide ou facile n'attribuaient pas l'efficacité de leur méthode à leur capacité de mémorisation ou à leur performance comme le faisaient la plupart des élèves. Dans ce cas, comme l'a précisé Tardif (1997), il s'agit d'une tâche au contact de laquelle le niveau d'engagement et de participation de l'élève risque d'être au minimum.

Conclusion

Cette enquête réalisée auprès d'élèves de première et deuxième année du primaire est riche de renseignements et contribue de diverses façons à l'avancement des connaissances sur l'étude de l'orthographe lexicale à partir de listes de mots données en leçon à la maison. Elle montre toute la pertinence pour la communauté scientifique de s'intéresser aux élèves eux-mêmes et à leurs démarches et stratégies, lorsqu'il est question d'apprentissage pour favoriser leur réussite.

Les stratégies à mobiliser par les élèves et les actes cognitifs inhérents à l'étude et à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, telles que l'attention et la mémorisation, doivent faire l'objet d'activités d'apprentissage en classe notamment pour les élèves en difficulté qui se retrouvent en plus grand nombre chez les garçons. Il s'agit de renseigner les élèves afin qu'ils puissent utiliser des procédures efficaces conduisant à l'automatisation de l'orthographe lexicale des mots. Les élèves jugés sans difficulté en orthographe lexicale réalisent la plus grande partie de l'apprentissage sans avoir besoin de recevoir de renseignements spécifiques sur les stratégies efficaces à accomplir pour s'approprier l'orthographe lexicale, alors que ceux jugés en difficulté ou à risque ont besoin d'un enseignement explicite des stratégies. À cet effet, Fayol, Grimaud et Jacquier (2013) ont démontré que les performances orthographiques d'élèves ayant profité d'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale des mots en classe sont meilleures que celles d'élèves n'en ayant pas bénéficié, et ce, autant à court qu'à long terme.

Les moments de soutien en classe peuvent ensuite être complétés par ceux consacrés à la maison par les parents. Nos résultats invitent aussi fortement à une réflexion avec les parents sur leur rôle de coéducateurs en regard des tâches scolaires à la maison, notamment celle de l'étude de l'orthographe lexicale, afin qu'ils puissent répondre le plus favorablement possible aux besoins de soutien des enfants. Entre autres avenues de changement, les pères pourraient davantage saisir cette situation d'étude de l'orthographe lexicale à domicile qui se présente hebdomadairement pour exercer une présence de soutien auprès de leur fils, et par le fait même, s'exposer comme personne accordant de l'importance à l'objet d'apprentissage qu'est l'orthographe lexicale.

En terminant, il est impératif de rappeler que notre recherche qualitative avait pour ambition de bien cerner et de bien représenter la situation d'étude de l'orthographe lexicale à la maison des 272 élèves interrogés et non celle de la généralisation des résultats à l'ensemble des élèves de première et deuxième année du primaire. De plus, un seul outil de collecte des données a été utilisé, soit l'entretien, qui a permis le développement des connaissances sur la base des stricts propos des élèves. Il a offert à ces derniers l'occasion de révéler, de leurs points de vue, la situation d'étude des mots, et ce, dans le cadre d'une rencontre limitée à 30 minutes au maximum. Dans un autre volet de la recherche, les connaissances produites seront complétées et mises en lien avec celles générées par des entretiens avec les parents des mêmes élèves.

La correspondance devrait être adressée à Jean-Yves Levesque.
Courriel : Jean-Yves_Levesque@uqar.ca

Notes

¹ La recherche est financée par le Fonds de recherche québécois société et culture dans le cadre des actions concertées (FRQSC et MELS) : programme de recherche sur l'écriture.

² Le terme *stratégie* dans cette recherche réfère à la définition qu'en donnent Fayol et Gaonac'h (2007), soit une « procédure ou un ensemble de procédures utilisées pour atteindre un but » (p. 343).

³ Cet article présente une partie des résultats de cette recherche intitulée *Soutien parental et procédures d'élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale*.

Références

- Abbott, R., Berninger, V. et Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of educational psychology, 102*(12), 281-298.
- Asselin, M. (2001). Supporting students' spelling development. *Teacher librarian, 29*(2), 49-51.
- Atwell, N. (2002). *Lessons that change writers*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Bégin, C., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 8*(2), 147-166.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T. et Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29*(1), 57-79.
- Berninger, V. W., Vaughan, W. K., Abbott, R. D., Brooks, A., Abbott, S. P., Rogan, L., Reed, E. et Graham, S. (1998). Early intervention for spelling problems: Teaching functional spelling units of varying size with a multiple-connections framework. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 587-605.
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. et Watts-Taffe, S. (2005). *Integrate vocabulary instruction: Meeting the needs of diverse learners in grade K-5*. Naperville, IL : North Central Regional Educational Lab.

- Bosse, M.-L., Chaves, N. et Valdois, S. (2014). Lexical orthographic acquisition: Is handwriting better than spelling aloud? *Frontiers in psychology*, 5(56), 1-9. doi : 10.3389/fpsyg.2014.00056
- Bosse, M.-L., Commandeur-Lacôte, P. et Limbert, L. (2007). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie et éducation*, 1, 47-58.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 1(177), 57-82.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.
- Brunet, L., Breton, S. et Laberge, Y. (2009). *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois*. Ottawa, Canada : Coalition ontarienne de formation des adultes.
- Catach, N. (2005). *L'orthographe française*. Paris, France : Armand Colin.
- Chandler, K. (2000). What I wish I'd known about teaching spelling. *The English Journal*, 89(6), 87-95.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, panorama*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir la réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (Dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (pp. 11-34). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137-158.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 août 2004* (pp. 1-19). Québec, Canada : Association internationale pour la recherche en didactique du français.
- Dvorak, L., Ingersol, J., Kaste, M., Mullins, B. et Rafter, T. (1999). *Improving student transfer of spelling skills across the curriculum*. Chicago, IL : Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Fayol, M. (2008). Enseigner pour faire apprendre. Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré (Dir.), *Orthographier* (pp. 211-227). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Gaonac'h, D. (2007). Le développement de la mémoire. Dans A. Blaye et P. Lemaire (Dir.), *Psychologie du développement cognitif de l'enfant* (pp. 125-156). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fayol, M., Grimaud, F. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 31, 22-29.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). Introduction. Orthographier : pourquoi faire coexister la linguistique et la psycholinguistique? Dans M. Fayol et J.-P. Jaffré (Dir.), *Orthographier* (pp. 9-19). Paris, France : Presses universitaires de France.

- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: A national survey. *Reading psychology, 28*(4), 301-330.
- Gaté, J.-P., Géninet, A., Giroul, M. et Payen de La Garanderie, T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Paris, France : Chronique sociale.
- Gentry, R. J. (2000). A retrospective on invented spelling and a look forward. *The reading teacher, 54*(3), 318-332.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 235-247.
- Graham, S., Harris, K. R. et Fink-Chorzempa, B. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 669-686.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.-R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal, 45*(3), 796-825.
- Graham, S. et Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review, 8*(1), 7-87.
- La Garanderie, A. de. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*. Paris, France : Le Centurion.
- La Garanderie, A. de. (1993). *On peut tous toujours réussir* (en collaboration avec É. Tingry). Paris, France : Bayard.
- Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* (Thèse de maîtrise inédite). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Indices de défavorisation par école 2007-2008*. Québec, Canada : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2005). *Apprendre à lire : action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *La réussite des garçons des constats à mettre en perspective* (Rapport synthèse). Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière.
- Ouellet, G. (2010). Orthographic learning in learning to spell: The roles of semantics and type of practice. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*(1), 50-58.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*. Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale (ÉOLE). Paris, France : Retz.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*. Paris, France : Retz.

- Racicot, J. (2008). *J'apprends à penser, je réussis mieux*. Montréal, Canada : Éditions CHU Sainte-Justine.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Récupéré de foundationsforliteracy.cllrnet.ca/pdf/ReadWriteKit_FR09.pdf
- Richards, T., Berninger, V. et Fayol, M. (2009). FMRI activation differences between 11-year-old good and poor spellers' access in working memory to temporary and long-term orthographic representations. *Journal of Neurolinguistics*, 22(4), 327-353.
- Rittle-Johnson, B. et Siegler, R. S. (1999). Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child Development*, 70(2), 332-348.
- Scott, C. M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: Applications for poor spellers. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 66-82.
- Shahar-Yames, D. et Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31, 22-39.
- Sipe, R. B. (1994). Strategies for poor spellers. *Here's How*, 12(4), 2-5.
- Steffler, D. J., Varnhagen, C. K., Friesen, C. K. et Treiman, R. (1998). There's more to children's spelling than the errors they make: Strategies and automatic processes for one-syllable words. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 492-505.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada : Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris, France : De Boeck et Larcier S. A.
- Wallace, A. et Randall, R. (2006). Characteristics of effective spelling instruction. *Reading Horizon*, 46(4), 267-278.