



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

55 | 2017

Littéracie et entrée dans l'écrit

L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants

The Effects of Word Analysis Activities on the Development of Lexical Spelling Skills among Beginner Writers

Jessy Marin et Natalie Lavoie



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/4216>

DOI : 10.4000/lidil.4216

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-002-0

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Jessy Marin et Natalie Lavoie, « L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants », *Lidil* [En ligne], 55 | 2017, mis en ligne le 02 mai 2017, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4216>

Ce document a été généré automatiquement le 29 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants

The Effects of Word Analysis Activities on the Development of Lexical Spelling Skills among Beginner Writers

Jessy Marin et Natalie Lavoie

1. Introduction

- 1 Le code orthographique du français est considéré comme un système opaque, car on compte environ 130 graphèmes pour transcrire 36 phonèmes (Catach, 2005), ce qui rend difficile l'apprentissage de leurs correspondances (Demont & Gombert, 2007). Au Québec, une évaluation ministérielle en écriture est obligatoire à la fin du primaire et on constate qu'un nombre important d'élèves ne répond pas aux attentes. En effet, lorsque l'on considère l'ensemble des critères d'évaluation, le taux de réussite moyen à l'épreuve se situe à 79 % en 2010 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012). Ainsi, 21 % des élèves ne possèdent pas les acquis minimaux pour faire leur entrée au secondaire. Dans cette épreuve, on ne fait pas la distinction entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Toutefois, une recherche menée par Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008) révèle que, dans un questionnaire à choix multiples évaluant les connaissances sur la langue, les élèves du primaire, récoltent des résultats moins élevés en orthographe lexicale en fin d'année scolaire (57,17 %) qu'en orthographe grammaticale (65,44 %). Étant donné les difficultés rencontrées par les élèves, il apparaît pertinent de s'intéresser à l'orthographe lexicale dans le but de contribuer à la recherche de moyens facilitant son apprentissage.

- 2 Une enquête menée par Fresch (2007) révèle que 93 % des enseignants demandent à leurs élèves de mémoriser des listes de mots qui leur sont par la suite demandés lors de dictées. Graham et coll. (2008) précisent que 90 % des enseignants du primaire utilisent cette pratique hebdomadairement. Selon le MELS (2008), l'apprentissage de listes de mots est une pratique courante qui permet à l'élève de développer des automatismes en orthographe lexicale. Toutefois, comment favoriser l'acquisition de ces mots par les élèves ?
- 3 Différentes recherches effectuées auprès de jeunes scripteurs laissent entrevoir les effets positifs d'activités où les élèves sont amenés à analyser des mots avec le soutien d'un enseignant ou d'un expérimentateur (Fayol, Grimaud & Jacquier, 2013 ; Rasinski & Oswald, 2005). Ces recherches indiquent que l'analyse de mots permettrait aux élèves d'améliorer leurs compétences en orthographe lexicale. Certaines d'entre elles relèvent aussi des progrès en rédaction (McMurray, 2006), alors que d'autres soulignent les bénéfices de cette pratique chez les élèves en difficulté (Arra & Aaron, 2001 ; Rasinski & Oswald, 2005). Dans ces recherches, les pratiques d'analyse prévoient souvent un moment où les élèves sont amenés à écrire les mots. Ce constat a entraîné la question suivante : l'analyse seule des mots est-elle efficace pour apprendre leur orthographe ou doit-elle être accompagnée de l'écriture de ces derniers ?

2. Cadre théorique

2.1. Apprentissage de l'orthographe lexicale

- 4 Les représentations orthographiques sont associées aux informations de nature orthographique liées à un mot inscrit en mémoire (Bosse, Chaves & Valdois, 2014). Toutes ces informations spécifiques seraient organisées et fortement liées entre elles (Fayol & Jaffré, 2008). D'après les modèles d'acquisition de l'orthographe, deux types de procédures sont utilisés par les élèves et contribuent à la qualité des représentations orthographiques et à leur usage en contexte de lecture et d'écriture : la procédure phonologique (conversion des phonèmes en graphèmes) et la procédure orthographique (récupération du mot en mémoire) (Ehri, 1997 ; Ferreiro, 2008 ; Grainger & Ziegler, 2011). En début d'apprentissage, comme peu de mots sont connus, la mise en œuvre de la procédure phonologique est privilégiée. Cette procédure s'avère toutefois coûteuse compte tenu de l'opacité de notre système orthographique (Bourdin, Cogis & Foulon, 2010). Puis, le jeune scripteur traitera directement l'information en récupérant dans la mémoire à long terme le mot qu'il souhaite produire.
- 5 Les études qui se sont penchées sur les éléments traités par la procédure orthographique indiquent, pour certaines, que celle-ci implique la prise en compte de l'ordre des lettres dans les mots (Bosse, Tainturier & Valdois, 2007 ; Chaves, Bosse & Largy, 2010) et soulignent que l'analyse des séquences de lettres favoriserait leur mémorisation (Chaves, Totereau & Bosse, 2012). Pour d'autres, cette procédure tient compte des propriétés morphologiques des mots (ex. : préfixe, suffixe, dérivation) (Pacton & Deacon, 2008). Pour d'autres encore, la procédure orthographique requiert de prendre en compte les aspects visuels et spécifiques des mots (Daigle, Armand, Demont & Gombert, 2009).
- 6 L'apprentissage de l'orthographe lexicale s'effectue aussi grâce à l'analogie (Gombert, 2005). L'enfant le fait par exemple lorsqu'il se réfère au mot *gâteau* qu'il a mémorisé

pour écrire le mot *gâté*. Cet apprentissage se fait en partie de façon implicite (Ouellette & Sénéchal, 2008). Toutefois, l'enseignement des règles orthographiques est nécessaire et il facilite les apprentissages à long terme (Stanké, Flessas & Ska, 2009). Selon Gombert (2005), l'apprentissage explicite du langage écrit ainsi que les hypothèses que l'élève élabore en lien avec ce système lui permettront de développer un ensemble de connaissances orthographiques qu'il pourra utiliser de façon intentionnelle par la suite.

2.2. Enseignement de l'orthographe lexicale

- 7 Au Québec, dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au premier cycle du primaire (6-8 ans), les pratiques sont centrées en grande partie sur les habiletés en reconnaissance et en production de mots écrits (MÉQ, 2001). Plus spécifiquement en orthographe lexicale, les prescriptions ministérielles définies par la Progression des apprentissages (MELS, 2009) se rapportent essentiellement à la découverte, chez les élèves, du système orthographique qui doit être vu comme étant un système organisé comprenant plus de régularités que d'irrégularités. L'enseignant peut faire appel à différentes pratiques pour travailler l'orthographe lexicale avec ses élèves. En cohérence avec la recherche, il sera question ici de l'analyse de mots et de la copie de mots.
- 8 Il ne suffit pas d'énoncer les régularités ou les irrégularités aux élèves pour qu'ils se les approprient. En fait, il est plus profitable de les amener à réfléchir et à effectuer des opérations conscientes sur différentes formes lexicales au regard de la phonologie, de la morphologie et de l'orthographe (Berninger & Fayol, 2008 ; Cogis, 2005). Une étude montre que la correspondance lexicale (nommer chaque lettre d'un mot écrit en ordre séquentiel) et la correspondance utilisant le principe alphabétique (nommer chaque unité d'une ou plusieurs lettres puis prononcer le phonème correspondant) permettraient aux élèves de produire des mots ayant une orthographe plus exacte (Berninger et coll., 1998). Séparer les mots en syllabes rendrait les élèves plus aptes à écrire correctement les mots contenant un « e » muet (ex. : *tomate*)¹ (Berninger et coll., 2000). Par ailleurs, l'enseignement de stratégies orthographiques offrant la possibilité aux élèves de visualiser les mots dans leur tête permettrait d'améliorer leurs compétences en orthographe (Berninger et coll., 2008).
- 9 Les activités impliquant l'écriture des mots à apprendre (plutôt que de simplement les lire pour les apprendre) favoriseraient aussi la mémorisation de l'orthographe de ces derniers (Bosse, Chaves & Valdois, 2014 ; Ouellette, 2010). La copie est une façon d'amener les élèves à écrire des mots. On attribue à cette tâche différentes fonctions, entre autres, celle de contribuer à l'entraînement moteur de l'écriture manuscrite, ce qui permettrait de laisser une trace motrice en mémoire que l'élève pourrait ensuite utiliser pour récupérer plus facilement la forme orthographique des mots (Pérez, Giraud & Tricot, 2012). Un autre intérêt de cette activité réside dans l'analyse des mots que l'élève doit faire afin de les découper en unités pour les transporter (par lettre, par syllabe ou le mot entier) et les copier. Selon Brissaud et Cogis (2011), il est pertinent de réaliser des activités de copie directe et indirecte après avoir permis aux élèves d'analyser et de manipuler les mots. Cette façon de faire favorise la mémorisation de ces derniers. Lors de la copie directe, l'enfant écrit un mot en ayant le modèle sous les yeux et à proximité. Lors de la copie indirecte, l'enfant écrit un mot en ayant le modèle

sous les yeux et à distance ou l'enfant écrit un mot qu'il a visualisé en n'ayant plus le modèle sous les yeux (Coupel, 2007).

2.3. La présente étude

- 10 Il a été relevé que de bonnes représentations orthographiques sont nécessaires pour orthographier les mots. Afin de mieux comprendre le développement de ces représentations, des recherches ont testé différents dispositifs. Comme nous l'avons vu, certains chercheurs soulignent qu'un enseignement réflexif, centré sur l'analyse des mots, semble être efficace pour l'intégration en mémoire de l'orthographe de ces derniers. Toutefois, dans ces recherches, la place accordée à l'écriture des mots travaillés ainsi que la contribution de cette pratique dans un contexte d'analyse sont peu abordées.
- 11 Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons participer à la recherche de solutions visant à soutenir l'apprentissage de l'orthographe lexicale et améliorer les performances des scripteurs débutants. L'analyse des mots est donc apparue une avenue intéressante dans la mesure où on y ajoutait la copie des mots analysés. Notre étude a poursuivi les objectifs suivants : 1) vérifier l'influence d'une pratique d'analyse de mots sur les compétences en orthographe lexicale d'élèves de première année du primaire et 2) vérifier l'influence de cette pratique d'analyse lorsqu'elle est combinée à la copie de mots.

3. Méthodologie

3.1. Type de recherche et participants

- 12 Le protocole utilisé pour répondre aux objectifs de cette recherche est quasi expérimental (Thouin, 2014). Ainsi, un groupe expérimental et un groupe témoin ont été créés. Afin de vérifier si le progrès des élèves est attribuable à l'analyse de mots seule ou à la combinaison de l'analyse et de la copie de mots, le groupe expérimental a été subdivisé en deux sous-groupes qui ont reçu des interventions différentes, soit un groupe qui a bénéficié de l'analyse (N = 38) et un groupe qui a bénéficié de l'analyse combinée à la copie (N = 41). Les sous-groupes expérimentaux sont formés respectivement de deux classes d'élèves. Le groupe témoin (N = 57), quant à lui, est formé de trois classes. Les sous-groupes expérimentaux et le groupe témoin étaient situés dans des écoles différentes afin d'éviter qu'il y ait contamination. Au total, 136 élèves de première année du primaire (6-7 ans) et 7 enseignants ont participé à cette recherche. Ces enseignants ont été soumis à une entrevue semi-dirigée avant l'expérimentation (Savoie-Zajc, 2011) pour connaître leurs pratiques à l'égard de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Cette entrevue a permis notamment de s'assurer que les enseignants n'utilisaient pas des pratiques trop similaires à celles induites par la recherche. Il s'agit donc essentiellement d'une mesure de contrôle. Globalement, les enseignants présentent les mots aux élèves (écriture des mots au tableau et lecture de ces derniers) sans toutefois en faire une analyse systématique. La copie est parfois utilisée lors de la correction de la dictée de mots (les élèves doivent réécrire les mots qui ne respectent pas la norme orthographique). Cependant, elle n'est pas employée lors de l'enseignement des mots.

3.2. Déroulement de la recherche

- 13 L'expérimentation s'est déroulée sur une période de douze semaines. Pendant cette période, une assistante de recherche s'est rendue dans les classes expérimentales, une fois par semaine, pour faire vivre une activité aux élèves selon le type d'intervention qui leur a été attribué. Les élèves des classes témoins ont poursuivi leurs activités habituelles. Avant et après la période d'expérimentation, les élèves ont réalisé un prétest et un post-test constitués d'une épreuve de dictée de mots.

3.2.1. Expérimentation

- 14 Pour chaque sous-groupe expérimental (analyse de mots / analyse et copie de mots), trois mots ayant une caractéristique commune ont été travaillés hebdomadairement.

3.2.1.1. Interventions

- 15 Le premier sous-groupe a bénéficié d'activités d'analyse de mots. Cette activité a été élaborée à partir de différents travaux (Brissaud & Cogis, 2011 ; Sautot, 2002). Elle se déroule selon quatre phases. La première permet à l'expérimentatrice de faire un retour sur les mots vus la semaine précédente. La seconde sert à présenter les mots de la semaine. Pour ce faire, l'expérimentatrice montre des illustrations puis elle écrit les mots sous leur image respective. Débute ensuite la phase d'observation et d'analyse. Lors de celle-ci, l'expérimentatrice va, entre autres, relever avec les élèves les phonèmes que l'on retrouve dans le premier mot, compter le nombre de lettres et les mettre en relation avec le nombre de sons, etc. Par la suite, elle demande aux élèves de bien regarder le mot pour se rappeler de l'orthographe et elle leur dit de fermer les yeux et de tenter de revoir le mot dans leur tête. Les lettres du mot sont redites à voix haute. Le même travail est effectué avec les deux autres mots. Puis, l'expérimentatrice demande aux élèves s'ils remarquent des ressemblances entre les mots pour faire ressortir la caractéristique commune. Elle discute avec les élèves de celle-ci. Enfin, lors de la dernière phase qui consiste en un réinvestissement, l'expérimentatrice demande aux élèves s'ils connaissent d'autres mots qui contiennent la caractéristique travaillée. Les mots sont notés au tableau et la caractéristique est soulignée.
- 16 Le second sous-groupe expérimental a profité d'activités d'analyse et de copie de mots. Pour mettre sur pied la démarche de copie, les travaux de Martinet et Rieben (2006) et de Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) ont notamment été consultés. En ce qui concerne le déroulement, une analyse des mots, telle que décrite ci-dessus, est d'abord effectuée (à l'exception de la phase de réinvestissement qui sera faite au terme de l'activité). Par la suite, les élèves doivent copier les mots selon trois façons de faire : 1) observer les mots au tableau et les copier sur une feuille (copie indirecte), 2) copier les mots sur une feuille sur laquelle ils sont écrits (copie directe) et 3) sur une feuille sans modèle, réécrire les trois mots de mémoire (copie indirecte).

3.2.1.2. Mots travaillés et leurs caractéristiques

- 17 Au total, 36 mots ont été travaillés lors de la période d'expérimentation (annexe 1). Ces mots ont été choisis selon différentes caractéristiques. D'abord, ils possèdent tous des référents concrets. De plus, 12 mots sur 36 sont consistants² lorsque la caractéristique

travaillée dans le mot n'est pas considérée. Par exemple, le mot *chemin* est consistant si on ne tient pas compte de la transcription du phonème [ɛ̃]. Le nombre de syllabes a aussi été considéré. La liste comprend 4 mots d'une syllabe, 23 mots de deux syllabes, 8 mots de trois syllabes et 1 mot de quatre syllabes. Enfin, 13 mots sur 36 contiennent des groupes de consonnes (ex. : *gris*).

- 18 Pour chaque semaine d'expérimentation, les mots ont été regroupés selon une caractéristique commune sur laquelle l'emphase a été mise lors de l'analyse. À titre d'exemple, à la sixième semaine d'expérimentation, l'emphase a été mise sur les morphogrammes lexicaux et les mots travaillés étaient *chat*, *renard* et *gris*. Il est à noter que le fait que l'accent soit mis sur une caractéristique particulière n'exclut pas le fait que l'ensemble du mot ait été analysé.
- 19 Afin de s'assurer que les mots choisis ne soient pas trop difficiles ni trop faciles, l'échelle de développement en orthographe lexicale (ÉOLE) (Pothier & Pothier, 2004) a été consultée. Cette échelle offre, pour chaque mot produit, un taux de réussite en pourcentage par niveau scolaire. Les mots choisis pour l'expérimentation dans notre étude ont un taux de réussite moyen de 50 % en première année selon ÉOLE. Ces mots ont des degrés de difficultés variables afin de rejoindre les différents niveaux de compétences orthographiques des élèves.

3.2.2. Collecte de données et instruments de mesure

- 20 Les représentations orthographiques peuvent être mesurées par l'entremise de la dictée dont l'objectif est d'évaluer le produit d'un apprentissage mémorisé (Pérez, Giraud & Tricot, 2012). Une dictée de mots a donc été conçue. Lors de celle-ci, les élèves ont été invités à produire 22 mots à l'aide d'images. Onze de ces mots sont vus lors de l'expérimentation (mots vus). Les autres mots ne sont pas travaillés avec les élèves (mots non vus) (annexe 2). Cela a permis de vérifier si les élèves sont en mesure de transférer les connaissances acquises dans des mots nouveaux. Les mots vus et les mots non vus possèdent des caractéristiques similaires (ex. : mots vus : *volcan*, *jardin*, *violin* / mots non vus : *porte*, *gradin*, *bouchon*).
- 21 La liste de mots vus a été fournie aux enseignants des classes témoins dans le but qu'ils travaillent ces mots avec les élèves selon leurs pratiques habituelles. La liste de mots non vus a été fournie à tous les enseignants afin qu'ils ne travaillent pas ces mots.

3.3. Analyse de données

- 22 Les mots ont été analysés en fonction de leur justesse orthographique. Ainsi, l'ensemble du mot a été considéré. L'élève obtient 0/1 si le mot ne respecte pas la norme orthographique et 1/1 s'il la respecte.
- 23 Suite à la correction de la dictée, des tests statistiques (ANOVA à mesures répétées, ANCOVA, tests post-hoc) ont été effectués. Ces tests ont permis de voir si les différences entre le prétest et le post-test et les différences entre les groupes sont significatives.

4. Résultats

- 24 Les résultats de la recherche sont présentés en deux parties. La première permet de déterminer la progression entre le prétest et le post-test pour chacun des groupes (analyse intragroupe) ainsi que les différences intergroupes sur ces progressions. La seconde permet de comparer les résultats obtenus par les élèves des différents groupes au post-test en contrôlant les scores au prétest (covariable). Dans les deux cas, il est question des mots vus et des mots non vus.

4.1. Progressions intragroupes et différences intergroupes sur les progressions

- 25 Tel qu'illustré dans le tableau 1, les trois groupes font preuve d'une progression statistiquement significative de leur moyenne entre le prétest et le post-test tant pour les mots vus que pour les mots non vus ($p < 0,001$ dans tous les cas).

Tableau 1. – Résultats au critère orthographique.

Modalité	Prétest	Post-test					
Analyse (N = 38)							
	M	É-T	M	É-T	Progrès	F (1, 37)	p
Mots vus	3,13	2,24	5,42	2,68	2,29	55,07	< 0,001
Mots non vus	2,74	2,45	4,47	2,57	1,73	32,29	< 0,001
Analyse-copie (N = 41)							
	M	É-T	M	É-T	Progrès	F (1, 40)	p
Mots vus	3,59	1,88	7	2,47	3,41	89,38	< 0,001
Mots non vus	2,88	1,79	4,93	2,11	2,05	71,78	< 0,001
Témoin (N = 57)							
	M	É-T	M	É-T	Progrès	F (1, 56)	p
Mots vus	3,61	1,95	4,74	2,13	1,13	30,92	< 0,001
Mots non vus	3,63	2,18	4,88	2,17	1,25	23,08	< 0,001

- 26 Pour les mots vus, la progression entre le prétest et le post-test est plus grande pour certaines modalités ($F(2, 133) = 17,594, p < 0,001$). Selon le test de Bonferroni, les élèves qui ont bénéficié de l'analyse et de la copie ont progressé davantage que ceux qui ont participé aux activités d'analyse et ces derniers ont également mieux progressé que ceux du groupe témoin. Pour les mots non vus, la progression entre prétest et post-test

n'est pas plus grande ($F(2, 133) = 2,415, p = 0,093$) pour le groupe qui a vécu les activités d'analyse, d'analyse et de copie et pour le groupe témoin.

4.2. Différences intergroupes au post-test

- 27 Lorsqu'on compare les groupes entre eux au post-test, on constate que les résultats pour les mots vus varient selon la modalité ($F(2, 132) = 18,406, p < 0,001$) et, selon le test de Bonferroni, diffèrent entre chaque modalité ($p < 0,0167$). Ils sont plus grands pour le groupe qui a bénéficié des activités d'analyse et de copie (M estimée = 6,91, erreur type = 0,288) que ceux obtenus par les élèves qui ont profité de l'analyse (M estimée = 5,68, erreur type = 0,300) et ces derniers sont également plus élevés que ceux du groupe témoin (M estimée = 4,63, erreur type = 0,244). En ce qui concerne les mots non vus, le portrait est différent puisque les résultats au post-test ne varient pas selon la modalité ($F(2, 132) = 1,328, p < 0,268$). Le groupe analyse et copie (M estimée = 5,12, erreur type = 0,268), le groupe analyse (M estimée = 4,77, erreur type = 0,279) et le groupe témoin (M estimée = 4,54, erreur type = 0,229) ne se démarquent pas.

5. Discussion

- 28 Cette étude a examiné l'influence d'une pratique d'analyse de mots et d'une pratique d'analyse combinée à la copie sur les compétences en orthographe lexicale d'élèves de première année du primaire. Deux types d'intervention ont été conçus et expérimentés, alors qu'un groupe d'élèves n'a été soumis à aucun entraînement. Les résultats relatifs aux mots vus indiquent d'abord un progrès significatif des performances en orthographe des élèves de chacun des groupes. Toutefois, les élèves ayant bénéficié de l'analyse combinée à la copie progressent davantage et obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves des autres groupes au post-test suggérant ainsi un effet positif de l'entraînement reçu. Cette pratique semble offrir un contexte favorable pour le développement des représentations orthographiques puisque les mots sont travaillés de différentes façons et à partir d'une démarche bien structurée. La partie « analyse » des activités a probablement contribué, dans une certaine mesure, à l'amélioration des compétences des élèves. Comme d'autres études l'ont fait ressortir, travailler sur la séquence des lettres dans les mots (Chaves, Totereau & Bosse, 2012) et amener les élèves à réfléchir et à effectuer des opérations conscientes au regard de la phonologie, de la morphologie et de l'orthographe (Berninger & Fayol, 2008 ; Cogis, 2005) favoriseraient la mémorisation des mots. Toutefois, l'ajout de la « copie » dans la démarche d'apprentissage a permis aux élèves de ce groupe de mieux performer que les élèves du groupe « analyse » et que ceux du groupe témoin. Certaines études ont d'ailleurs mentionné qu'il y a une meilleure intégration et une meilleure récupération des informations orthographiques en mémoire lorsque les mots sont associés au geste d'écriture (Berninger & Swanson, 1994 ; Mangen, Veley & Macedonia, 2012). Il apparaît donc que pour favoriser le développement des compétences en orthographe lexicale d'élèves de première année, il semble préférable d'associer le geste moteur, la copie de mots dans ce cas-ci, à l'analyse de mots. Fayol, Grimaud et Jacquier (2013), dans une recherche menée auprès d'élèves de CE1 (2^e année du primaire), ont testé une démarche d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale dans laquelle les mots étaient analysés et copiés de façon directe et indirecte. Les résultats montrent une

amélioration de l'écriture des mots, d'une part, entre le prétest et les post-tests, même à long terme (3 mois) et, d'autre part, du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Cette recherche s'apparente à la nôtre et elle obtient des résultats qui vont dans le même sens.

- 29 Relativement aux mots non vus, tout comme pour les mots vus, les élèves de chacun des groupes ont progressé de façon significative. C'est donc dire que les élèves semblent être en mesure de transférer les connaissances acquises dans des mots nouveaux (mots non vus) qui possèdent des caractéristiques similaires. Ce résultat est en lien avec certaines études qui ont montré que l'apprentissage de l'orthographe lexicale peut s'effectuer par l'analogie et que la mise en correspondance de régularités orthographiques et phonologiques, stockées en mémoire, serait utilisée par le système cognitif dans le but de permettre le traitement de mots nouveaux voisins orthographiquement et/ou phonologiquement (Gombert, 2005).

6. Conclusion

- 30 Cette recherche a permis de réfléchir au soutien à l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les scripteurs débutants. Déjà après douze semaines d'intervention, on observe de meilleurs résultats chez les élèves qui ont bénéficié de l'analyse et de la copie de mots. Elle amène des retombées dans le milieu scientifique puisqu'elle rend disponibles des informations relatives au champ de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale chez les scripteurs débutants. Cette recherche est aussi susceptible d'amener des retombées dans le milieu scolaire. En effet, pour favoriser la rétention des mots par les élèves, les enseignants pourront utiliser des activités d'analyse et de copie telles que celles développées dans le cadre de cette recherche.
- 31 La recherche comporte toutefois certaines limites. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon ne permet pas la représentativité. Par ailleurs, les activités réalisées lors de l'expérimentation ont été pilotées par une expérimentatrice. La présence d'une personne autre que l'enseignant a pu contribuer à modifier le comportement de certains élèves. Néanmoins, ce choix méthodologique a permis de s'assurer que les activités étaient effectuées de la même façon dans toutes les classes.
- 32 Cette étude mériterait d'être reprise et optimisée pour être conduite à plus grande échelle. Il serait intéressant, comme dans la recherche menée par Fayol, Grimaud et Jacquier (2013), de faire plus d'un post-test afin de voir si les progrès des élèves sont durables dans le temps. Il serait aussi pertinent de vérifier si les élèves sont en mesure de transférer les connaissances orthographiques manifestées lors de la tâche de dictée de mots isolés dans une tâche plus complexe telle la production de phrases ou d'un texte.
- 33 Cette contribution permet d'attirer l'attention sur une activité qui peut être utilisée pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Comme le montrent les résultats obtenus, l'analyse avec des moments d'écriture des mots (copie) est une tâche pertinente d'un point de vue didactique. Elle peut être modulée dans sa difficulté en fonction du nombre de mots à travailler et de leurs caractéristiques, mais elle nécessite que l'enseignement soit structuré et que les moments de pratique soient fréquents. Elle apparaît donc comme une activité à intégrer aux activités d'écriture lorsque l'on souhaite favoriser le développement de l'orthographe lexicale.

BIBLIOGRAPHIE

- ARRA, Christopher T. & AARON, P. G. (2001). Effects of Psycholinguistic Instruction on Spelling Performance. *Psychology in the Schools*, 38(4), 357-363.
- BERNINGER, Virginia & FAYOL, Michel. (2008). *Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace. Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation*. London, ON : Réseau canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- BERNINGER, Virginia & SWANSON, H. Lee. (1994). Modification of the Hayes and Flower Model to Explain Beginning and Developing Writing. Dans M. Butterfield (dir.), *Advances in Cognition and Educational Practice*, vol. 2 : *Children's Writing: Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing* (p. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- BERNINGER, Virginia, VAUGHAN, Katherine, ABBOTT, Robert, BROOKS, Allisson, ABBOTT, Sylvia, REED, Elizabeth & GRAHAM, Steve. (1998). Early Intervention for Spelling Problems: Teaching Spelling Units of Varying Size within a Multiple Connections Framework. *Journal of Educational Psychology*, 90, 587-605.
- BERNINGER, Virginia, VAUGHAN, Katherine, ABBOTT, Robert, BROOKS, Allisson, BEGAY, Kristin, CURTIN, Gerald & GRAHAM, Steve. (2000). Language-Based Spelling Instruction: Teaching Children to Make Multiple Connections between Spoken and Written Words. *Learning Disability Quarterly*, 23, 117-135.
- BERNINGER, Virginia, WINN, William, STOCK, Patricia, ABBOTT, Robert, ESCHEN, Kate, LIN, Shin-Ju (Cindy) & NAGY, William. (2008). Tier 3 Specialized Writing Instruction for Students with Dyslexia. *Reading and Writing*, 21, 95-129.
- BONIN, Patrick, COLLAY, Sandra & FAYOL, Michel. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse. *L'Année psychologique*, 108, 517-546.
- BOSSE, Marie-Line, CHAVES, Nathalie & VALDOIS, Sylviane. (2014). Lexical Orthography Acquisition: Is Handwriting Better than Spelling Aloud? *Frontiers in Psychology*, 5, article 56. <<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00056>>.
- BOSSE, Marie-Line, TAINURIER, Marie Josèphe & VALDOIS, Sylviane. (2007). Developmental Dyslexia: The Visual Attention Span Deficit Hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198-230.
- BOURDIN, Béatrice, COGIS, Danièle & FOULIN, Jean-Noël. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 1(77), 57-82.
- BRISAUD, Catherine & COGIS, Danièle. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier.
- CATACH, Nina. (2005). *L'orthographe française*. Paris, France : Armand Colin.
- CHAVES, Nathalie, BOSSE, Marie-Line & LARGY, Pierre. (2010). Le traitement visuel est-il impliqué dans l'apprentissage de l'orthographe ? *ANAE*, 107-108, 133-141.
- CHAVES, Nathalie, TOTEREAU, Corinne & BOSSE, Marie-Line. (2012). Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire ne suffit pas. *ANAE*, 118, 271-279.

- COGIS, Danièle. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave.
- COUPEL, Jean-Luc. (2007). *Les copies sans faute*. Disponible en ligne sur <http://ien-montpellier-sud.ac-montpellier.fr/documents/ressources/EPS/Copie_sans_faute.pdf> (consulté le 10 juin 2016).
- DAIGLE, Danièle, ARMAND, Françoise, DEMONT, Élisabeth & GOMBERT, Jean-Émile. (2009). Visuo-Orthographic Knowledge in Deaf Readers of French. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 12(1), 105-128.
- DEMONT, Élisabeth & GOMBERT, Jean-Émile. (2007). Relations entre conscience phonologique et apprentissage de la lecture : peut-on sortir de la relation circulaire ? Dans É. Demont & M.-N. Metz-Lutz (dir.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p. 47-79). Marseille, France : Solal.
- EHRI, Linnea C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. Dans L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 231-265). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, Michel, GRIMAUD, Frédérique & JACQUIER, Marianne. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *ANAE*, 123, 156-163.
- FAYOL, Michel & JAFFRÉ, Jean-Pierre. (2008). *Orthographier*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- FERREIRO, Emilia. (2008). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France : Hachette Éducation.
- FRESCH, Mary Jo. (2007). Teachers' Concerns about Spelling Instruction: A National Survey. *Reading Psychology*, 28, 301-330.
- GOMBERT, Jean-Émile. (2005). Apprentissage implicite et explicite de la lecture. *Rééducation orthophonique*, 223, 177-187.
- GRAHAM, Steve, MORPHY, Paul, HARRIS, Karen R., FINK-CHORZEMPA, Barbara, SADDLER, Bruce, MORAN, Susan & MASON, Linda. (2008). Teaching Spelling in the Primary Grades: A National Survey of Instructional Practices and Adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796-825.
- GRAINGER, Jonathan & ZIEGLER, Johannes C. (2011). A Dual-Route Approach to Orthographic Processing. *Frontiers in Psychology*, 2(54), 1-13.
- KREINER, David S. (1992). Reaction Time Measures of Spelling: Testing a Two-Strategy Model of Skilled Spelling. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 765-776.
- LEFRANÇOIS, Pascale, LAURIER, Michel D., LAZURE, Roger & CLAING, Robert. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique, étude 9* (Rapport n° 9229). Montréal : Office québécois de la langue française.
- MANGEN, Anne, VELEY, Jean-Luc & MACEDONIA, Manuela. (2012). Apprendre à écrire sans stylo ? *Le monde de l'intelligence*, 25, 49-51.
- MARTINET, Catherine & RIEBEN, Laurence. (2006). Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémiques : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans. *Éducation et francophonie*, 34(2), 104-125.
- McMURRAY, Sharon. (2006). Learning to Spell: Raising Standards in Spelling and Independent Writing. *Support for Learning*, 21(2), 100-107.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Disponible en ligne sur <www1.education.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf> (consulté le 10 juin 2016).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2009). *Progression des apprentissages en français : enseignement primaire*. Disponible en ligne sur <www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf> (consulté le 10 juin 2016).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010*. Disponible en ligne sur <www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf> (consulté le 10 juin 2016).
- OUELLETTE, Gene. (2010). Orthographic Learning in Learning to Spell: The Roles of Semantics and Type of Practice. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(1), 50-58.
- OUELLETTE, Gene & SÉNÉCHAL, Monique. (2008). A Window into Early Literacy: Exploring the Cognitive and Linguistic Underpinnings of Invented Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 195-219.
- PACTON, Sébastien & DEACON, Helen S. (2008). The Timing and Mechanisms of Children's Use of Morphological Information in Spelling: Evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, 339-359.
- PÉREZ, Manuel, GIRAUDO, Hélène & TRICOT, André. (2012). Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée vs copie. *ANAE*, 118, 280-286.
- POTHIER, Béatrice & POTHIER, Philippe. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale (ÉOLE)*. Paris, France : RETZ.
- RASINSKI, Timothy & OSWALD, Ruth. (2005). Making and Writing Words: Constructivist Word Learning in a Second-Grade Classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 151-163.
- RIEBEN, Laurence, NTAMAKIRO, Ladislav, GONTHIER, Brana & FAYOL, Michel. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling Components. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166.
- SAUTOT, Jean-Pierre. (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Grenoble, France : CRDP Académie de Grenoble.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Sherbrooke, Canada : CRP.
- STANKÉ, Brigitte, FLESSAS, Janine & SKA, Bernadette. (2009). Effets prédictifs des connaissances orthographiques implicites chez les enfants de 5 ans sur leurs connaissances explicites ultérieures. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 103, 291-305.
- THOUIN, Marcel (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, Canada : MultiMondes.

ANNEXES

Annexe 1 : Mots – Expérimentation.

Semaine / Caractéristique sur laquelle l'emphase est mise ³	Mots	Critères de sélection des mots				
		Référent ⁴	Consistance	Nombre de syllabes	Présence de groupes de consonnes	% de réussite dans ÉOLE
1 [o] → « o »	<u>Or</u> age	Concret	Inconsistant	3	Non	59
	<u>Vol</u> cans	Concret	Inconsistant	2	Oui	67
	Acro <u>b</u> ate	Concret	Inconsistant	4	Oui	53
2 [Ë] → « in »	<u>Chemin</u>	Concret	Consistant	2	Non	81
	<u>Jardin</u>	Concret	Inconsistant	2	Oui	42
	<u>Prince</u>	Concret	Inconsistant	2	Oui	35
3 [ã] → « an »	<u>Pantin</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	62
	<u>Ruban</u>	Concret	Consistant	2	Non	50
	<u>Éléphant</u>	Concret	Inconsistant	3	Non	21
4 [õ] → « on »	<u>Violon</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	53
	<u>Pantalon</u>	Concret	Inconsistant	3	Non	40
	<u>Montagne</u>	Concret	Consistant	3	Oui	38
5 [o] → « eau »	<u>Tableau</u>	Concret	Consistant	2	Oui	67
	<u>Chapeau</u>	Concret	Consistant	2	Non	65
	<u>Chapiteau</u>	Concret	Inconsistant	3	Non	17
6 Morphogrammes lexicaux	<u>Cha</u> t	Concret	Consistant	1	Non	89
	<u>Renar</u> d	Concret	Consistant	2	Non	56
	<u>Gri</u> s	Concret	Inconsistant	1	Oui	48
7 Double consonne → « ss »	<u>Classe</u>	Concret	Inconsistant	2	Oui	74
	<u>Poussin</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	46
	<u>Ruisseau</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	27
8 [wa] → « oi »	<u>Étoile</u>	Concret	Inconsistant	3	Non	54
	<u>Poisson</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	44
	<u>Oiseau</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	37

9 [ɑ̃] → « en »	<u>Ment</u> on	Concret	Consistant	2	Non	17
	<u>Dent</u>	Concret	Consistant	1	Non	36
	<u>Trent</u> e	Concret	Consistant	2	Oui	81
10 [o] → « au »	<u>Dauph</u> in	Concret	Inconsistant	2	Non	9
	<u>Autr</u> uche	Concret	Consistant	3	Oui	-
	<u>Saum</u> on	Concret	Inconsistant	2	Non	17
11 Double consonne	<u>Ball</u> on	Concret	Consistant	2	Non	86
	<u>Marmot</u> te	Concret	Inconsistant	3	Oui	48
	<u>Pomme</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	51
12 « e » muet position finale	<u>Poupée</u>	Concret	Inconsistant	2	Non	65
	<u>Tortue</u>	Concret	Inconsistant	2	Oui	53
	<u>Pluie</u>	Concret	Inconsistant	1	Oui	50
Global		36/36	Cons. 12/36 Inc. 24/36	1 syll. 4/36 2 syll. 23/36 3 syll. 8/36 4 syll. 1/36	Oui 13/36 Non 23/36	50 %

Annexe 2 : Mots – Prétest et post-test.

Caractéristique sur laquelle l'emphase a été mise	Mots vus	Critères de sélection des mots				
		Référent	Consistance	Nombre de syllabes	Présence de groupes de consonnes	% de réussite dans ÉOLE
[o] → « o »	Volcan	Concret	Inconsistant	2	Oui	67
[ɛ] → « in »	Jardin	Concret	Inconsistant	2	Oui	42
[ɑ] → « an »	Ruban	Concret	Consistant	2	Non	50
[ɔ] → « on »	Violon	Concret	Inconsistant	2	Non	53
[o] → « eau »	Tableau	Concret	Consistant	2	Oui	67
Morpho. lexical	Chat	Concret	Consistant	1	Non	89
Double consonne → « ss »	Ruisseau	Concret	Inconsistant	2	Non	27
[wa] → « oi »	Étoile	Concret	Inconsistant	3	Non	54
[ɑ] → « en »	Trente	Concret	Consistant	2	Oui	81
[o] → « au »	Saumon	Concret	Inconsistant	2	Non	17
« e » muet en finale	Poupée	Concret	Inconsistant	2	Non	65
Global		11/11	Cons. 4/11 Inc. 7/11	1 syll. 1/11 2 syll. 9/11 3 syll. 1/11	Oui 4/11 Non 7/11	56 %

Caractéristique sur laquelle l'emphase a été mise	Mots non vus	Critères de sélection des mots				
		Référent	Consistance	Nombre de syllabes	Présence de groupes de consonnes	% de réussite dans ÉOLE
[o] → « o »	Porte	Concret	Consistant	2	Oui	57
[ɛ] → « in »	Gradin	Concret	Consistant	2	Oui	70
[ɑ] → « an »	Écran	Concret	Inconsistant	2	Oui	35
[ɔ] → « on »	Bouchon	Concret	Consistant	2	Non	46
[o] → « eau »	Couteau	Concret	Inconsistant	2	Non	35
Morpho. lexical	Rat	Concret	Consistant	1	Non	64
Double consonne → « ss »	Dessin	Concret	Inconsistant	2	Non	22
[wa] → « oi »	Poivre	Concret	Consistant	2	Oui	78
[ɑ] → « en »	Ventre	Concret	Consistant	2	Oui	67
[o] → « au »	Chaudron	Concret	Consistant	2	Oui	17
« e » muet en finale	Bouchée	Concret	Inconsistant	2	Non	19
Global		11/11	Cons. 7/11 Inc. 4/11	1 syll. 1/11 2 syll. 10/11	Oui 6/11 Non 5/11	46 %

NOTES

1. Il est important de faire la distinction entre les syllabes phoniques et les syllabes graphiques puisque la présence d'un « e » caduc entraîne une contradiction entre ces deux types de syllabes (Catach, 2005) (exemple pour *tomate* : phonique = 2 syllabes, graphique = 3 syllabes). Dans le cadre de cette recherche, nous considérons les syllabes graphiques, car nous faisons référence à du matériel écrit.
2. Le caractère polygraphique de l'orthographe peut être capté par la consistance. Selon Kreiner (1992), la polygraphie fait référence à l'incertitude relative au choix parmi les graphèmes possibles pour mettre à l'écrit un phonème donné. La consistance orthographique renvoie à la stabilité des correspondances qui existent entre deux ensembles de codes : les codes orthographiques et les codes phonologiques (Bonin, Collay & Fayol, 2008). Dans le cadre de cette recherche, à l'instar de Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005), un mot est considéré comme étant consistant lorsque l'association entre les phonèmes et les graphèmes qui le composent est univoque et est inconsistant lorsqu'une ou des associations entre les phonèmes et les graphèmes ne le sont pas.
3. Chaque semaine, l'emphase est mise sur une caractéristique particulière présente dans les trois mots. Cela n'exclut pas le fait que l'ensemble du mot soit analysé.
4. Deux mots (*gris* et *trente*) ne sont pas nécessairement concrets, mais ils sont représentables visuellement.

RÉSUMÉS

La recherche faisant l'objet de cet article a pour but de vérifier l'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants. Elle vise aussi à vérifier l'efficacité de cette pratique lorsqu'elle est combinée à la copie de mots. Au total, 136 élèves de première année du primaire répartis en un groupe expérimental et un groupe témoin ont participé à la recherche. Le groupe expérimental a été divisé en deux sous-groupes. Le premier a vécu des activités d'analyse de mots et le second, suite à ces activités d'analyse, a profité d'activités de copie de mots. Les résultats indiquent notamment que le développement des compétences en orthographe lexicale est bonifié lorsque l'analyse est combinée à la copie. Par ailleurs, les élèves auraient été en mesure de transférer les connaissances acquises dans des mots nouveaux.

This study aimed to explore the effects of participating in word analysis activities on the development of lexical spelling skills among beginner writers. It also aimed to determine the effectiveness of word analysis activities when combined with the copying out of words. In all, 136 Grade 1 pupils, divided into an experimental group and a control group, participated in the study. The experimental group was divided into two sub-groups. Both experimental sub-groups participated in word analysis activities. The second sub-group then also participated in word-copying activities. The results show that the development of lexical spelling skills was enhanced when word analysis was combined with the copying out of words. Moreover, the pupils were also able to transfer the knowledge gained to new words.

INDEX

Mots-clés : orthographe lexicale, analyse de mots, copie de mots, première année primaire

Keywords : lexical spelling, word analysis, copying words, Grade 1

AUTEURS

JESSY MARIN

Université du Québec à Rimouski

NATALIE LAVOIE

Université du Québec à Rimouski