

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LES STRATÉGIES ORTHODIDACTIQUES EN CLASSE POUR FACILITER
L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE DES ÉLÈVES
DYSLEXIQUES-DYSORTHOGRAPHIQUES DE 6 À 8 ANS.

Jessica Mantha

ESSAI DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN
ÉDUCATION, M.Ed.

Octobre 2023

©Mantha-Jessica 2023

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Le contexte général.....	1
1.1.1 L'augmentation des élèves ayant un trouble d'apprentissage et des élèves en difficulté.....	2
1.1.2 L'orthographe lexicale en français : une difficulté pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques.....	3
1.1.3 L'orthographe lexicale : une notion donnée en devoir	5
1.1.4 Les attentes pédagogiques et didactiques envers les enseignants du BEPEP quant aux élèves qui nécessitent des adaptations.....	6
1.1.5 La place accordée à l'orthographe lexicale dans le cadre de la formation initiale au baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.....	7
1.2 Le contexte spécifique	9
1.2.1 Mon expérience personnelle	9
1.2.2 Les objectifs de développement professionnel	10
CHAPITRE II - LE CADRE CONCEPTUEL.....	12
2.1 La dyslexie-dysorthographe.....	12
2.2 L'orthographe lexicale.....	13
2.3 Les différentes stratégies utilisées par les enseignants	14
2.3.1 Les stratégies pédagogiques.....	14
2.3.2 Les interventions didactiques et orthodidactiques	16
2.3.3 Les stratégies orthodidactiques	17
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	18
3.1. L'opérationnalisation des questions.....	18
3.2 La collecte de données et le choix du corpus.....	19
3.3 L'étude et l'analyse des documents	23
3.4 La synthèse des informations.....	24
CHAPITRE IV - SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE.....	25
4.1. L'approche multisensorielle.....	25
4.2 L'enseignement de l'orthographe des mots	29
4.3 L'enseignement explicite du fonctionnement de la langue.....	34
4.4 L'orthographe illustrée.....	36
4.5 La fréquence des mots et l'apport du contexte	41
4.6 La copie différée	43
4.7 Les orthographes approchées	45

4.8 La stratégie par analogie	48
4.9 La morphologie dérivationnelle	48
CHAPITRE V - BILAN DES APPRENTISSAGES	51
5.1 Le bilan des apprentissages réalisés.....	51
5.2 Le degré d'atteinte de mon objectif de développement professionnel	57
CONCLUSION	59
Appendice A	61
Appendice B.....	67
Appendice C.....	75
Références.....	82

Remerciements

Je tiens à remercier, sincèrement, toutes les personnes de près ou de loin qui ont contribué à la rédaction de mon essai de développement professionnel.

J'aimerais remercier ma tutrice, Noémia Ruberto, qui m'a fourni les outils nécessaires afin de rédiger ce rapport de lectures. J'aimerais, d'ailleurs, la remercier de m'avoir soutenue, encouragée et m'avoir prodigué de précieux conseils tout au long de ma maîtrise. Nos rencontres quotidiennes m'ont grandement aidé à persévérer et à terminer cet essai.

Je remercie les membres du jury, Judith Beaulieu, Sylvie Marcotte et Julie Bergeron qui ont corrigé mon essai de développement professionnel et qui ont su y ajouter des corrections pertinentes et critiques. Cet essai n'aurait pas été possible sans les membres du jury qui y ont participé. Je remercie, également, Johanne Yale qui a été d'une grande aide tout au long de ces deux années.

Je remercie, également, les professeurs de l'Université du Québec en Outaouais pour la planification et l'enseignement de cours qui m'ont permis d'acquérir de nouvelles connaissances dans le but d'avancer et de peaufiner mon essai.

Je remercie, particulièrement, ma famille et mes amis de m'avoir encouragé dans ces deux ans de maîtrise qui fût enrichissante. Ils ont été une vague d'amour et de soutien dans les moments difficiles. Un remerciement spécial, à mon copain, Samuel, pour m'avoir encouragé et écouté dans les moments de doute.

Merci, enfin, à tous d'avoir contribué à mon essai, d'avoir partagé mes réussites et de m'avoir encouragé à ne jamais abandonner et à persévérer tout au long de mon cheminement.

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante, je me sens démunie face aux stratégies à prioriser avec les élèves dyslexiques-dysorthographiques, mais aussi face à l'enseignement de l'orthographe lexicale plus largement. Je ne me sens pas suffisamment outillée afin d'enseigner l'orthographe lexicale aux élèves en difficulté ou aux élèves qui présentent un trouble d'apprentissage. Lors de ma première année en enseignement, j'ai ressenti un malaise à appliquer dans ma classe les stratégies orthodidactiques proposées par les orthopédagogues avec qui je travaillais, car j'étais peu familière avec celles-ci. De plus, j'estime ne pas avoir assez de connaissances spécifiques sur la dyslexie-dysorthographie pour répondre aux besoins de ces élèves. Alors, je souhaite mieux cibler les besoins de ces élèves et de constituer un répertoire de stratégies orthodidactiques qui me permettront d'intervenir plus efficacement avec des élèves dyslexiques-dysorthographiques. Je me sentirais donc plus compétente dans mon rôle d'enseignante.

Cet essai de maîtrise est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique, présente le contexte général et le contexte spécifique. Ensuite, dans le cadre conceptuel, trois concepts clés sont définis, notamment la dyslexie-dysorthographie, l'orthographe lexicale et les stratégies orthodidactiques. La méthodologie exprime les différents choix que j'ai dû faire au cours de mes lectures afin de rédiger mon rapport de lectures et répondre à mon objectif de développement professionnel. Le quatrième chapitre se compose de la synthèse des articles choisis, de l'analyse critique sur chacune des stratégies orthodidactiques et du répertoire des stratégies que j'ai développé. Le cinquième chapitre présente le bilan de tous les apprentissages faits depuis le début de mon essai de développement professionnel au cours de ces deux dernières années.

CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE

Dans le système éducatif québécois, il est possible de constater qu'il y a une augmentation du nombre d'élèves en difficulté ou rencontrant des troubles d'apprentissage (Brodeur et al., 2015; Daigle et Berthiaume, 2021; Institut de la statistique du Québec, 2021; L'Association des orthopédagogues du Québec, 2018). Cette augmentation amène des questionnements sur l'apport d'interventions ou de stratégies adaptées aux besoins et aux caractéristiques de ces élèves en classe ordinaire.

Le chapitre de la problématique se divise en quatre parties. Premièrement, le contexte général présente la distinction entre un élève en difficulté d'apprentissage et un élève ayant un trouble d'apprentissage afin de bien comprendre la pertinence des prochaines sections. Deuxièmement, la prochaine partie amène l'importance de l'apport d'un enseignement sur l'orthographe lexicale qui est l'une des principales difficultés des élèves dyslexiques-dysorthographiques. Troisièmement, dans le contexte spécifique, il est question de préciser certains manques par rapport à la formation au baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire (BEPEP). Ainsi, c'est ce qui m'a amené à faire un essai de développement professionnel. Quatrièmement, l'objectif de développement professionnel de cet essai de maîtrise est présenté.

1.1 Le contexte général

La problématique présente la distinction entre un élève présentant des difficultés d'apprentissages et un élève ayant un trouble d'apprentissage, comme la dyslexie-dysorthographie. Les élèves présentant ce trouble rencontrent des difficultés persistantes en lecture et en écriture, et ce, plus particulièrement en orthographe lexicale. L'orthographe lexicale est une composante du langage écrit qui nécessite un enseignement, toutefois

certaines pratiques d'enseignement comme le recours à une liste de mots à faire apprendre continuent d'être utilisées comme l'une des principales pratiques d'apprentissage des mots. Les prochaines sections présentent donc l'importance d'un enseignement de l'orthographe lexicale.

1.1.1 L'augmentation des élèves ayant un trouble d'apprentissage et des élèves en difficulté

Selon Ouellet (2018), les différents acteurs en milieu scolaire, tels que les psychoéducateurs, les enseignants, les orthopédagogues, les techniciens en éducation spécialisée et les directions des écoles sont de plus en plus souvent tenus de travailler avec des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Dans le cadre de cet essai, il est important de bien distinguer un élève rencontrant des difficultés d'apprentissage et un élève ayant un trouble d'apprentissage puisque ces deux types d'élèves ont besoin d'interventions distinctes. En effet, un élève ayant un trouble d'apprentissage a un trouble d'origine neurobiologique associé à des difficultés persistantes, tandis qu'un élève ayant des difficultés d'apprentissage a seulement des difficultés qui peuvent être résolues dans le temps. Malgré qu'il soit important de bien distinguer ces deux types d'élèves, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2013) ne fait pas la distinction et englobe les élèves ayant des troubles d'apprentissage dans la catégorie des élèves en difficulté (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2018). Ainsi, selon le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007), les élèves en difficulté d'apprentissage sont des élèves qui, au primaire, n'ont pas progressé malgré les mesures de remédiation mises en place par les intervenants du milieu scolaire et qui n'ont pas réussi à atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique selon le Programme de formation de l'école québécoise.

D'ailleurs, selon Brodeur et al. (2015), la proportion d'élèves ayant des troubles ou des difficultés d'apprentissage a augmenté dans les dernières années. Ainsi, selon l'Institut de la statistique du Québec (2021), en 2012, 19 % de l'effectif scolaire était des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage (HDAA). En 2020, il y a maintenant 241 509 élèves HDAA sur 1 093 037 élèves au total, ce qui représente 22 % de l'effectif. Une augmentation de 3 % de la proportion d'élèves HDAA est donc observée entre 2012 et 2020 dans les écoles publiques et privées. Parmi ces élèves, certains ont un trouble spécifique d'apprentissage caractérisé par des difficultés persistantes en lecture et en écriture. Ce sont les élèves dyslexiques-dysorthographiques qui rencontrent plusieurs difficultés, notamment en orthographe lexicale (Daigle et al., 2016).

1.1.2 L'orthographe lexicale en français : une difficulté pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques

L'orthographe de la langue française est plus difficile que l'orthographe de langues dite plus régulière, c'est-à-dire une langue qui comporte presque le même nombre de phonèmes que de graphèmes, tels que l'espagnol ou l'italien (Fayol et Jaffré, 2008; Pacton et al., 1999). Alors que l'orthographe de l'espagnol ou de l'italien est qualifiée de régulière, l'orthographe de la langue française, elle, est considérée comme une langue irrégulière ou opaque. La langue française compte 36 phonèmes pour un total de 130 graphèmes existants (Catach, 2011). Celle-ci comporte plusieurs graphèmes qui peuvent correspondre à un même phonème (Pacton et al., 1999; Seymour et al., 2003). Si un élève veut, par exemple, écrire le mot *neige*, il y a plusieurs graphèmes pour représenter le phonème [ɛ], comme *ai*, *ei*, *è*, *ê* et *ë*. Dans cet exemple, il est possible de constater qu'il est plus difficile pour l'élève de choisir le bon graphème à utiliser (Ruberto, 2019). Il est possible de remarquer que dans la langue française, l'opacité est plus grande lors de l'écriture que de la lecture, par exemple

lorsqu'on lit le mot neige, le graphème « ei » ne correspond à aucun autre phonème que le son [ɛ]. Inversement, en contexte écriture, le son [ɛ] peut s'écrire de différentes manières (ex. : « ai », « ei », « è », « ê » et « ë »).

Les élèves dyslexiques-dysorthographiques rencontrent des difficultés à mémoriser l'orthographe des mots, ce qui entraîne notamment des répercussions sur leurs capacités à reconnaître efficacement un mot et à le produire (Daigle et al., 2013; Egaud, 2001). Les élèves doivent recourir à différents processus afin de produire correctement l'orthographe lexicale d'un mot, notamment en ayant recours à différentes stratégies afin de mémoriser l'orthographe d'un mot (Ruberto, 2019). En effet, les élèves, notamment les élèves dyslexiques-dysorthographiques doivent être en mesure de reconnaître et repérer certains phénomènes orthographiques qui sont une source de défi chez les élèves dyslexiques-dysorthographiques, particulièrement la production qui se rapporte aux phonèmes multigraphémiques, c'est-à-dire les sons qui s'écrivent de différentes façons (ex. : an, en, am, em), aux lettres muettes non porteuses de sens, à savoir une lettre que l'on ne prononce pas à l'oral (ex : toujours, hors) ou aux lettres porteuses de sens, qui, par exemple, peuvent être associé à une famille de mots (ex. : gris, grise, grisâtre), au respect des frontières lexicales (ex : la segmentation des mots [**mon tagne* au lieu de *montagne*] et la fusion des mots [**ala maison* au lieu de *à la maison*]) et aux homophones lexicaux (ex : ver, verre, vair) (Daigle et al., 2013; Ruberto et al., 2016). Les phénomènes orthographiques identifiés ici se rapportent aux propriétés visuelles. Le non-respect des propriétés visuelles des mots représente 70 % des erreurs des élèves en orthographe lexicale au primaire (Daigle et al., 2013; Daigle et Bastien, 2015; Plisson et al., 2013).

Daigle et al. (2020) mentionnent que les programmes de formation en enseignements ne sensibilisent peut-être pas suffisamment les étudiants et les enseignants à l'importance d'un enseignement des aspects visuels des mots. De plus, les enseignants et les étudiants déclarent manquer de temps afin d'instaurer l'enseignement de l'orthographe lexicale, mais aussi afin de concevoir du matériel didactique adapté en salle de classe (Daigle et al., 2013; Daigle et Bastien, 2015). Au Québec, certains auteurs mentionnent la popularité des listes de mots à faire apprendre à la maison (Daigle et al., 2013; Daigle et Bastien, 2015). En effet, certains enseignants demandent aux parents d'étudier la liste de mots d'orthographe chaque semaine avec leur enfant au lieu d'enseigner les mots en salle de classe. Considérant que la liste est donnée en devoir par les enseignants, cela décontextualise l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Daigle et Bastien, 2015; Godin, 2018).

1.1.3 L'orthographe lexicale : une notion donnée en devoir

Les élèves sont souvent laissés à eux-mêmes à la maison avec une liste des mots à apprendre, ce qui ne leur permet pas de développer les stratégies nécessaires pour apprendre leur orthographe (Dutemple, 2017; Godin, 2018). Ainsi, cela nous amène à nous questionner sur la formation initiale et continue des enseignants quant à l'enseignement de l'orthographe lexicale et le transfert de ces connaissances sur le terrain. En effet, il est possible de supposer que le manque de temps pour enseigner l'orthographe des mots et l'absence d'une insertion professionnelle non obligatoire dans certains centres de services¹ ont des incidences sur les choix pédagogiques utilisées afin d'enseigner l'orthographe lexicale. En effet, l'insertion professionnelle permet de bien accompagner les nouveaux

¹ Auparavant appelé « commissions scolaires »

enseignants à s'approprier leur rôle, leurs tâches, leur milieu de travail et leur gestion de classe. Ainsi, il faut s'assurer que les enseignants aient les connaissances et les ressources nécessaires afin d'enseigner des stratégies orthographiques (Daigle et al., 2013).

De plus, Daigle et Bastien (2015) rapportent que les enseignants déclarent avoir un besoin de formation quant à l'enseignement de l'orthographe lexicale, surtout en ce qui a trait aux élèves rencontrant des difficultés en orthographe. Ainsi, il serait important d'ajouter quelques cours supplémentaires sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale ou d'ajuster le contenu vu dans les cours déjà donnés dans la formation sur l'enseignement de l'orthographe lexicale afin de répondre au besoin manifesté par les enseignants. Aussi, il est important de se questionner sur les facteurs qui rendent l'enseignement de l'orthographe lexicale plus difficile pour les enseignants pour améliorer la formation actuelle. D'ailleurs, il est à se demander si la formation des enseignants qui s'appuie sur la Progression des apprentissages et sur le Programme de Formation de l'école québécoise est adaptée à la réalité des classes hétérogènes afin que les enseignants puissent être en mesure d'accomplir des tâches qui nécessitent plus que les connaissances apprises lors de leur formation initiale, notamment en ce qui a trait aux pratiques orthodidactiques utilisées en adaptation scolaire (Daigle et Bastien, 2015).

1.1.4 Les attentes pédagogiques et didactiques envers les enseignants du BEPEP quant aux élèves qui nécessitent des adaptations

Daigle et Berthiaume (2021) soutiennent que les enseignants et les orthopédagogues n'ont pas la même formation. Cependant, les attentes vis-à-vis leurs tâches sont les mêmes, notamment en ce qui a trait à la prévention (difficulté, trouble) et la mise en place de pratiques didactiques ou orthodidactiques. Toutefois, les orthopédagogues ayant eu une formation en adaptation scolaire ont des connaissances quant aux stratégies

orthodidactiques à prioriser avec des élèves nécessitant des adaptations, tandis qu'un enseignant au BEPEP a seulement été initié à l'adaptation scolaire. Pourtant, plusieurs auteurs soutiennent que les différents acteurs en milieu scolaire s'attendent à ce que les enseignants soient en mesure d'appliquer des stratégies orthodidactiques en classe, c'est-à-dire des interventions spécifiques, spécialisées et adaptées à la fréquence et aux besoins des élèves (Chapleau et Godin, 2020; Daigle et Berthiaume, 2021).

En consultant le descriptif des programmes au BEPEP des différentes universités québécoises francophones², il est possible de compter, qu'en moyenne, il y a entre un et trois cours en adaptation scolaire dans celles-ci offrant une formation de premier cycle en enseignement primaire et en éducation préscolaire (voir appendice A). Il est à se demander si ce nombre de cours est suffisant pour que les enseignants formés au BEPEP aient suffisamment d'outils et de stratégies à leur disposition afin de bien accompagner les élèves en difficulté ou ayant un trouble d'apprentissage. Il est à se demander aussi si les enseignants peuvent suffisamment accompagner, au détriment de leurs connaissances en adaptation scolaire, les élèves qui nécessitent des adaptations et des stratégies orthodidactiques quant à l'enseignement et la mémorisation de l'orthographe lexicale.

1.1.5 La place accordée à l'orthographe lexicale dans le cadre de la formation initiale au baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.

Selon Lafortune et Doudin (2006), il serait avantageux que les futurs enseignants soient sensibilisés aux stratégies d'enseignement permettant d'aider les élèves ayant des troubles

² Parmi ces universités, il y a notamment l'Université de Laval (UL), l'Université de Montréal (UDEM), l'Université de Sherbrooke (UDES), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Pour éviter d'alourdir le texte, l'acronyme associé à chaque université a été utilisé dans le corps du texte.

ou des difficultés à la formation de futurs enseignants. Une recherche sur les programmes du BEPEP des neuf universités québécoises m'a permis de recenser les cours de didactiques du français afin d'observer si les cours à la formation en enseignement comportaient un volet sur l'orthographe lexicale (voir appendice B).

Les résultats de cette investigation montrent que le BEPEP ne compte qu'entre trois et cinq cours de didactique en français par programme. Pourtant, les enseignants doivent enseigner le français neuf heures par semaine au premier cycle et sept heures par semaine au deuxième et troisième cycle du primaire. Ainsi, il serait important que le nombre d'heures de formation pour former les enseignants à outiller leurs élèves en français (stratégies de lecture, d'écriture et en oral) soient en adéquation avec les apprentissages (Ministère du Travail de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2021).

De plus, seulement huit des 23 cours offerts en didactique du français dans les universités francophones québécoises différentes comptent un volet sur l'orthographe lexicale (DID2203, l'UDEM; DIDI1013, UL; DID-2002, UL; DID-2003, UL; DID1893, UQO; DID3223, UQAT; DIA23013, UQAR; DID1115, UQTR). Seulement deux cours parmi les 31 des cours offerts portant sur le français général (cours de didactique inclus) ont un volet sur les stratégies utilisées en écriture en orthographe lexicale parmi les nombreux concepts à apprendre (3DID544, UQAC; DID3223;UQAT) (voir appendice B).

Selon Daigle et al. (2013), les enseignants et les orthopédagogues ont un devoir quant à la mise en place de matériel et de stratégies didactiques et orthodidactiques afin d'aider les élèves qui rencontrent des difficultés persistantes en lecture et en écriture. Toutefois, il semble difficile pour la plupart des nouveaux enseignants de mettre en place des stratégies

orthodidactiques qui demandent plus d'expertise que ce qui leur a été enseigné durant la formation initiale au BEPEP.

1.2 Le contexte spécifique

Dans cette section, il est question de partager mes questionnements et mes inquiétudes lors de ma première année en enseignement afin que le lecteur puisse bien comprendre les raisons qui m'ont amené à réaliser cet essai de maîtrise. De plus, l'objectif général de cet essai sera présenté ainsi qu'un objectif spécifique.

1.2.1 Mon expérience personnelle

Tout comme les enseignants ayant eu une formation au BEPEP, j'ai rencontré plusieurs défis au cours de ma première année en tant qu'enseignante titulaire d'une classe de deuxième année du primaire, car je connaissais très peu d'interventions ou de stratégies adaptées pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés persistantes. N'ayant pas eu de formation en adaptation scolaire, il m'a paru très difficile d'aider certains de mes élèves présentant une dyslexique-dysorthographique qui rencontrent des difficultés en orthographe lexicale. J'ai remarqué des effets négatifs chez mes élèves, notamment une perte de la motivation de leur part. Pourtant, j'avais l'impression de passer beaucoup de temps à concevoir du matériel pédagogique afin de les aider.

J'avais l'impression de manquer de temps pour la planification de mes enseignements, pour l'évaluation des apprentissages, pour la gestion de la classe et pour l'intégration de ressources adaptées pour les élèves ayant un trouble d'apprentissage. Je ne me sentais pas suffisamment accompagnée dans ma pratique. Bien qu'il existe des programmes d'insertion professionnelle non obligatoire au Québec, certains centres de service scolaire ont décidé de ne pas les mettre en place (Mukamurera et al., 2020). En

effet, 40 % des centres de service n'ont pas mis en place de programmes d'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2020). N'ayant pas eu accès à un programme dans mon centre de service scolaire, je me sentais laissée à moi-même. En tant qu'enseignante, je dois enseigner la langue française et mettre en place tous les outils à disposition des élèves. Toutefois, je ressens certains manques à ma formation et je ne me sens pas appuyée afin d'utiliser convenablement des stratégies orthodidactiques adaptées aux élèves en difficulté, particulièrement les élèves dyslexiques-dysorthographiques en classe ordinaire.

La prochaine partie présente les objectifs de développement professionnel de cet essai de maîtrise. L'objectif général d'apprentissage sera présenté qui est relié à mes besoins en tant qu'enseignante.

1.2.2 Les objectifs de développement professionnel

Dans cette partie, je présente mon objectif de développement professionnel, dont un objectif général et un objectif spécifique, qui m'aideront à peaufiner mes connaissances sur l'enseignement de l'orthographe lexicale en classe ordinaire. En effet, comme mentionné dans les sections 1.1.1 et 1.1.2, certains élèves rencontrent des difficultés à produire et à mémoriser les mots. Ainsi, cet essai me permettra d'aiguiser mes connaissances, mais aussi trouver de nouvelles stratégies qui m'aideront à faire progresser mes élèves en difficulté. De ce fait, ces nouvelles connaissances m'aideront à affiner ma formation initiale, à augmenter mon sentiment de compétence et à aider mes élèves qui présentent des difficultés en orthographe. Je pourrai donc faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour tous mes élèves en salle de classe ordinaire au premier cycle du primaire.

Ainsi, **l'objectif général** de cet essai de développement professionnel est d'approfondir mes connaissances sur les stratégies orthodidactiques pour intervenir sur l'apprentissage

de l'orthographe lexicale des élèves âgées de 6-8 ans ayant un trouble d'apprentissage, notamment la dyslexie-dysorthographe en classe ordinaire.

Pour atteindre cet objectif général de développement professionnel, cet objectif général se décline en un seul objectif spécifique. **L'objectif spécifique** est de construire un répertoire de stratégies orthodidactiques pour intervenir auprès d'élèves de 6-8 ans ayant une dyslexie-orthographe en lien avec l'orthographe lexicale.

Cet objectif spécifique me permet de construire un répertoire de stratégies orthodidactiques pour répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage, particulièrement les élèves qui ont un diagnostic de dyslexie-dysorthographe. Le chapitre deux de cet essai de maîtrise m'aidera à définir les concepts clés de cet essai de maîtrise, notamment la dyslexie-dysorthographe, l'orthographe lexicale et les stratégies orthodidactiques.

CHAPITRE II - LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les principaux concepts de cet essai de développement professionnel sont définis : la dyslexie-dysorthographe, l'orthographe lexicale et les stratégies orthodidactiques.

2.1 La dyslexie-dysorthographe

Dans cette section, le concept de dyslexie-dysorthographe est défini afin de bien comprendre ce trouble d'apprentissage qui nuit à la progression de certains élèves en lecture et en écriture (Lyon et al., 2003).

Egaud (2001) affirme que la dyslexie est toujours associée à la dysorthographe. La dyslexie-dysorthographe est « une difficulté spécifique de l'enfant à reconnaître et à identifier les mots écrits » ainsi qu'« une difficulté spécifique de l'apprentissage de l'orthographe » (Egaud, 2001, p. 32). Lyon et al. (2003) ajoute que la dyslexie-dysorthographe est un trouble qui a pour effet des capacités limitées de décodage des mots dû à un déficit de la composante phonologique du langage, ce qui s'accompagne parfois à plusieurs difficultés. Autrement dit, la dyslexie-dysorthographe serait un trouble spécifique d'apprentissage d'origine neurobiologique associé à des difficultés persistantes à la reconnaissance (lecture) et à la production des mots (écriture) (Egaud, 2001; Lyon et al., 2003). Ainsi, il est important d'enseigner l'orthographe lexicale en salle de classe afin de pallier les difficultés des élèves dyslexiques-dysorthographiques (Daigle et al., 2013). Une attention particulière est accordée sur les éléments liés à l'écriture plus qu'à la lecture dans cet essai. En effet, étant donné l'étendue des processus cognitifs existants en lecture et en écriture, j'ai dû faire un choix puisqu'il s'agirait d'un objectif trop important pour un essai de maîtrise. Alors, j'ai décidé de me concentrer sur la production des mots en écriture,

notamment sur l'orthographe lexicale, qui est l'une des principales difficultés des élèves dyslexiques-dysorthographiques.

2.2 L'orthographe lexicale

Dans cette section, nous présentons d'abord la définition de l'orthographe lexicale pour ensuite présenter les différentes stratégies utilisées en salle de classe afin d'aider les élèves : les stratégies pédagogiques, les interventions didactiques ou orthodidactiques et finalement les stratégies orthodidactiques.

Dans le cadre de cet essai de maîtrise, il est question seulement de l'orthographe lexicale. Il m'importe de distinguer le terme lexical du le terme vocabulaire, puisqu'il arrive fréquemment de les confondre. Le terme lexical renvoie au lexique, ce qui désigne l'ensemble des unités lexicales de la langue, tandis que le terme vocabulaire renvoie à l'ensemble des mots qu'un individu connaît en mémoire (Tremblay et Anctil, 2020). Ainsi, cet essai se concentre seulement sur l'ensemble des unités lexicales de la langue que l'enseignant tente de faire apprendre à ses élèves en s'appuyant sur les stratégies didactiques et orthodidactiques.

Le concept de l'orthographe lexicale est défini par plusieurs auteurs. Ruberto (2019) présente l'orthographe lexicale comme la manière d'écrire le mot selon la norme orthographique. Daigle et Bastien (2015) définissent l'orthographe lexicale comme « la manière d'écrire un mot sans tenir compte de ses variations en genre et en nombre du mot, à la conjugaison des verbes et aux phénomènes d'accord que cela entraîne » (Daigle et Bastien, 2015, p. 5). Les auteurs ajoutent que l'orthographe d'usage ou lexicale est la séquence des lettres dans chacun des mots tout en respectant la norme écrite.

Il importe de distinguer le concept de l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale. L'orthographe grammaticale est définie par Manesse et Cogis (2007) comme les marques morphosyntaxiques et les règles analytiques de la langue, alors que l'orthographe lexicale est plutôt la façon d'écrire le mot dans le dictionnaire selon une situation donnée en ne prenant pas en considération les variations en genre et en nombre et la conjugaison des verbes (Daigle et Bastien, 2015; Fayol et Jaffré, 2008; Ruberto, 2012, 2019). Ouellet (2018) ajoute que l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale sont aussi différents. En effet, celui-ci ajoute que l'orthographe lexicale concerne les graphies des mots et l'orthographe grammaticale concerne le contexte et le rôle dans la phrase.

2.3 Les différentes stratégies utilisées par les enseignants

Dans cette partie, afin de bien comprendre les raisons qui m'amènent à choisir des stratégies orthodidactiques au lieu des stratégies pédagogiques ou didactiques et les interventions didactiques, les stratégies pédagogiques et les interventions didactiques et orthodidactiques seront définis. Ainsi, ces termes m'aideront à bien expliquer l'importance d'utiliser le terme « stratégie orthodidactique » au lieu des termes « stratégie pédagogique », « intervention didactique » ou « intervention orthodidactique ».

2.3.1 Les stratégies pédagogiques

Afin de bien définir le concept de stratégie pédagogique, les publications de Messier (2014) et Marcotte (2020) sont très pertinentes. Messier (2014) conçoit les stratégies pédagogiques comme un ensemble d'actions effectué par un individu afin d'atteindre un objectif d'apprentissage qui le fera progresser dans le but de s'améliorer. En effet, Messier (2014) ajoute que les stratégies pédagogiques découlent de l'enseignant qui consigne des observations, des buts atteignables pour l'élève et des actions pour atteindre ses buts en

prenant en considérations les caractéristiques de l'apprenant afin d'atteindre l'objectif que l'enseignant et l'élève s'étaient fixés. Messier (2014) définit une stratégie pédagogique comme étant des processus qui organisent l'ensemble des opérations qui prend en considération les caractéristiques associées à la situation pédagogique dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques visés. La personne variera alors la méthode, la démarche, la technique (ex. : technique d'enseignement qui vise l'atteinte d'un objectif commun entre l'apprenant et l'enseignant) et le type de support (ex. : papier, numérique), tout en prenant en considération le nombre d'élèves du groupe-classe.

Messier (2014) ne prend pas en compte le rôle que joue l'élève dans la planification d'une stratégie pédagogique, alors que Marcotte (2020) souligne que celui-ci a un rôle dans son apprentissage. Chevallard (1986) mentionne qu'une stratégie pédagogique est un moyen d'enseigner en utilisant la relation entre l'enseignant et l'élève. Marcotte (2020) ajoute qu'il y a une relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève, peu importe le savoir. D'ailleurs, l'auteure mentionne que « l'enseignante peut utiliser une stratégie pédagogique en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers » (Marcotte, 2020, p. 66). Alors, les stratégies sont choisies consciemment par l'enseignante selon ce qu'elle connaît et par rapport à son jugement professionnel. Une stratégie pédagogique est donc un ensemble d'actions conscientes entre l'enseignant et l'élève afin d'atteindre une progression, tout en prenant en considération les besoins et les contraintes de l'apprenant en variant les méthodes utilisées (Messier, 2014).

Maintenant que le concept de stratégie pédagogique a été défini, la distinction entre les interventions didactiques et les interventions orthodidactiques est abordée dans la prochaine section.

2.3.2 Les interventions didactiques et orthodidactiques

Plusieurs auteurs définissent le concept de didactique, dont Omgba et Mankou (2015) et Daigle et Berthiaume (2021)

Omgba et Mankou (2015) mentionnent que le concept de la didactique est une « modalité d'organisation et d'orchestration des ressources éducatives disponibles en vue d'atteindre les objectifs visés » (Omgba et Mankou, 2015, p. 13). En plus des définitions de la didactique proposées par Omgba et Mankou (2015), celle de Daigle et Berthiaume (2021) s'avère particulièrement intéressante. La définition de Daigle et Berthiaume (2021) apporte un élément important dans leur définition des interventions didactiques. En effet, ils soulèvent que les interventions didactiques sont utilisées avec tous les types d'élèves, peu importe leurs caractéristiques uniques.

Les interventions orthodidactiques sont donc l'organisation d'un ensemble d'objets, d'interactions entre l'enseignant et le savoir qui permettent de faire des choix servant à donner un enseignement à tous les élèves, peu importe leurs caractéristiques (Daigle et Berthiaume, 2021; Omgba et Mankou, 2015).

Dans cet essai, nous avons choisi d'utiliser le terme « stratégies orthodidactiques » au lieu d'« interventions orthodidactiques », puisque les stratégies sont des interventions qui sont choisies consciemment par l'enseignante selon ses connaissances et son jugement professionnel (Marcotte, 2020).

2.3.3 Les stratégies orthodidactiques

Les stratégies orthodidactiques seront définies comme étant une stratégie choisie par l'enseignant afin d'aider un élève rencontrant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, puisque, à la lumière de Marcotte (2020) les stratégies seraient des interventions qui sont choisies consciemment par l'enseignante selon ses connaissances et son jugement professionnel.

À notre connaissance, le concept des stratégies orthodidactiques n'avait jamais été clairement défini à ce jour. En effet, le concept d'interventions orthodidactiques qui s'apparentent à stratégies orthodidactiques a été récemment défini par Daigle et Berthiaume (2021). Ces auteurs définissent les interventions orthodidactiques comme étant des interventions qui visent les élèves rencontrant des difficultés persistantes et qui n'ont pas atteint les exigences du programme de formation, même avec les interventions didactiques de l'enseignant (Daigle et Berthiaume, 2021). Ainsi, les stratégies orthodidactiques sont un ensemble d'organisation, de méthodes, de techniques, de démarches, de supports et de choix qui varient en fonction des caractéristiques de certains élèves afin de les aider à atteindre les objectifs visés (Daigle et Berthiaume, 2021; Messier, 2014; Omgba et Mankou, 2015). Les stratégies orthodidactiques sont donc des interventions plus adaptées afin d'aider les élèves ayant des troubles d'apprentissage, dont les élèves dyslexiques-dysorthographiques à soutenir leurs apprentissages. Ce faisant, dans le cadre de cet essai, une attention particulière a été accordée « aux stratégies orthodidactiques » plutôt qu'« aux stratégies pédagogiques » ou aux « interventions orthodidactiques ».

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

En travaillant à temps partiel en tant qu'enseignante à 40% et en faisant cet essai de développement professionnel, il était difficile pour moi de choisir l'option d'un stage. Alors, le rapport de lectures était pour moi l'option la plus viable et facile à entreprendre pour ma maîtrise. Ainsi, dans ce chapitre, il est question d'expliquer la méthodologie utilisée, dont un rapport de lectures et les différents outils qui m'ont servi à développer mes connaissances sur les stratégies orthodidactiques afin d'atteindre mon objectif spécifique de développement professionnel, soit de construire un répertoire de stratégies orthodidactiques pour intervenir auprès d'élèves de 6-8 ans ayant une dyslexie-orthographe en lien avec l'orthographe lexicale.

Mon rapport de lectures s'appuie sur la recherche documentaire et sur la recherche de Paillé (2007). Selon Fortin et Gagnon (2016), la recherche documentaire représente l'ensemble des étapes qui mènent à l'obtention de données sur le sujet qui nous intéresse, soit sur les stratégies orthodidactiques utilisées quant à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale. Les sept étapes d'un rapport de lectures sont décrites dans l'article de Paillé (2007) et décrite dans les sections suivantes : 1) l'opérationnaliser des questions, 2) la collecte de données, 3) le choix du corpus, 4) l'étude et l'analyse des documents et les étapes 5,6, et 7 qui consistent à la rédaction du rapport de lectures.

3.1. L'opérationnalisation des questions

La première étape consiste à opérationnaliser les questions, dont l'écriture des objectifs professionnels à partir des questionnements sur mon milieu, dont la nécessité pour moi de trouver de nouvelles stratégies pour aider les élèves dyslexiques-dysorthographiques et pour l'enseignement de l'orthographe lexicale (Paillé, 2007). C'est, ainsi, que j'ai décidé

de faire un rapport de lectures sur les stratégies orthodidactiques pour l'enseignement de l'orthographe lexicale afin d'aider les élèves dyslexiques-dysorthographiques en classe ordinaire au premier cycle.

3.2 La collecte de données et le choix du corpus

La deuxième étape et la troisième étape sont la collecte de données et le choix du corpus (Paillé, 2007). J'ai donc lu des articles scientifiques, des chapitres d'ouvrage, des mémoires et des thèses de doctorat qui répondent à mon objectif d'apprentissage principal, dont le développement de mes connaissances par rapport aux stratégies orthodidactiques à utiliser avec les élèves dyslexiques-dysorthographiques. Pour réaliser la recherche documentaire, j'ai consulté plusieurs banques de données, telles que Cairn, Éric, Érudit, Google Scholar et Education Source. Lors de mes recherches à travers ces banques de données, il était possible d'entrer plusieurs mots-clés en utilisant « ET » ou « OU » dans la recherche avancée afin de mieux rechercher des articles portant sur mes trois concepts clés, notamment l'apprentissage de l'orthographe lexicale, les interventions en classe auprès des élèves dyslexiques-dysorthographiques, la dyslexie-dysorthographie et l'ajout d'un autre concept le mot-clé « primaire ».

En entrant les quatre mots-clés dans les banques de recherche (orthographe lexicale, dyslexie-dysorthographie, stratégies orthodidactiques, primaire), il n'y avait pas de résultats, étant donné la précision de la recherche. Ainsi, j'ai dû y aller avec des sous-concepts un peu moins précis afin d'avoir des résultats. Après avoir effectué une recherche avancée avec trois sous-concepts moins précis pour avoir plus de résultats de recherche (orthograph*, dys* et intervention*), 178 articles disponibles sont apparus autant au primaire qu'au secondaire et en anglais et en français. En effet, lors de mes recherches, il

n’y avait seulement 9 articles portant sur les stratégies orthodidactiques utilisées afin d’apprendre l’orthographe lexicale en français. J’ai donc utilisé et recensé des articles en anglais sur les stratégies utilisées à l’apprentissage de l’orthographe lexicale en anglais, ce qui a permis un résultat de 54 articles. La langue anglaise est tout comme la langue française une langue irrégulière ou opaque, c’est-à-dire une langue dont l’orthographe a un écart important entre le nombre de graphèmes et de phonèmes (Seymour et al., 2003). Ainsi, c’est pourquoi il était pertinent d’effectuer une recherche sur les stratégies d’enseignement qui existent aussi en anglais. Dans le tableau ci-dessous, il est possible d’y voir les concepts clés entrés dans les banques de données.

Tableau 1

Tableau de données des concepts clés pour la recherche documentaire

Concept 1	ET AND	Concept 2	ET AND	Concept 3	ET AND	Concept 4
Stratégies orthodidactiques		Orthographe lexicale		Élèves dyslexiques-dysorthographiques		Primaire, 6-8 ans
<i>Mots clés associés</i>		<i>Mots clés associés</i>		<i>Mots clés associés</i>		<i>Mots clés associés</i>
stratégie orthopédagogique *remedial teaching *remedial Interventions orthodidactiques Dispositif Pratique Approche Intervention orthodidactique		Orthographe Orthograph* *Spelling *orthographic knowledge *invented spelling		Élèves dys Troubles d’apprentissage Trouble du langage Élèves		Primaire Premier cycle *primary *elementary

Afin de bien sélectionner les articles, je lisais chaque résumé des articles afin d’avoir une idée générale sur l’article. Ayant un résultat de 178 articles, j’ai dû ajouter des éléments plus précis du tableau ci-dessous afin d’ajuster ma recherche. D’ailleurs, au départ, je sélectionnais seulement les recherches expérimentales ou quasi expérimentales puisque ce sont des recherches qui permettaient de comparer si une intervention a l’effet

escompté. Une recherche quasi expérimentale est « un devis quasi expérimental dans lequel des mesures sont prises auprès d'un groupe expérimental et un groupe témoin non équivalent avant et après l'intervention » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 236). Une recherche quasi expérimentale doit avoir un minimum d'un groupe contrôle et d'un groupe de comparaison, afin de mieux mesurer les effets d'une intervention (McMillan, 2012). Toutefois, plus une recherche a de groupes de comparaison plus il est pertinent d'observer l'impact d'une intervention sur ceux-ci (McMillan, 2012). Il était donc souhaitable de sélectionner les articles qui ont au minimum un groupe de comparaison afin de m'assurer de la fiabilité de la recherche. Je peux donc comparer les recherches entre elles afin d'observer les stratégies qui montrent une progression chez l'élève. Une étude quasi expérimentale permet de voir les effets d'une intervention sur un groupe. En effet, avec une recherche quasi expérimentale, il était possible de sélectionner certaines stratégies orthodidactiques et observer leur effet en salle de classe. Cela permettait de déterminer les meilleures stratégies orthodidactiques avec les élèves, particulièrement ceux qui ont un trouble à mémoriser l'orthographe des mots et à les produire efficacement.

D'ailleurs, au début de cet essai de maîtrise, il était important de sélectionner des articles plus récents donc entre 2010 et 2022. Toutefois, une fois que plusieurs recherches ont été effectuées, il était difficile de faire abstraction de certains articles très intéressants et utiles à mon rapport de lectures, comme les articles de Marin et Lavoie (2006), Racine (2005), Morin et Montésinos-Gelet (2007), Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997) et Kirk et Gillon (2009).

De plus, le critère d'inclusion le plus important était qu'il fallait sélectionner des recherches comportant des élèves dyslexiques-dysorthographiques âgés de 6 à 8 ans.

Toutefois, étant donné le peu d'articles scientifiques et de publications qui portaient sur des élèves dyslexiques-dysorthographiques âgées de 6 à 8 ans, les articles ayant comme sujet des élèves plus âgées entre 9 à 12 ans au primaire qui ont une dyslexie-dysorthographie sont plus populaires. Ainsi, j'ai sélectionné aussi les articles ayant des élèves 9 à 16 ans. Toutefois, les recherches comportant des stratégies orthodidactiques qui ne permettaient de s'adapter à des élèves de 6 à 8 ans étaient rejetées. D'ailleurs, les recherches qui comportaient des enseignements de façon individuelle et qui ne pouvaient pas s'adapter afin d'en faire un enseignement collectif étaient, elles aussi, rejetées. De plus, toutes les recherches qui avaient des résultats seulement sur le volet lecture étaient aussi exclues du rapport de lectures, puisque dans le cadre de mon essai, c'est le volet écriture qui m'intéressait. Ainsi, en excluant les articles qui comportaient des stratégies qui ne pouvaient s'adapter aux élèves du premier cycle, qui s'appliquaient en salle de classe en groupe et les études qui avaient un volet seulement sur la lecture ont été rejetés. Ce qui m'a permis de recenser 18 articles des banques de données. Le tableau suivant permet de visualiser les critères d'inclusion et d'exclusion des recherches dans les banques de données.

Tableau 2

Critères d'inclusion et d'exclusion des recherches

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Articles entre 2010 et 2022	Ne s'adapte pas au premier cycle du primaire.
Volet écriture	Volet lecture
Stratégies orthodidactiques qui s'adaptent au premier cycle du primaire	Enseignement individuel
Élèves entre 9 et 16 ans	Les publications qui ne mesuraient pas les effets.
Élèves ayant des difficultés en orthographe ou ayant une dyslexie-dysorthographie	

En tout, 18 articles, publications littéraires, mémoires, articles scientifiques et chapitres de livres répondaient aux critères inclusions (Butyniec-Thomas et Woloshyn, 1997; Chapleau et al., 2013; Charron, 2013; Daigle et al., 2020; Fayol et al., 2013; Fejzo et al., 2014; Kirk et Gillon, 2009; Marin et Lavoie, 2006; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Narang et Gupta, 2014; Racine, 2005; Rinaldi et al., 2013; Ruberto, 2019; Saidane et al., 2020; Seymour et al., 2003; Squires et Wolter, 2016; Stanké et al., 2016; Treboux-Rioux, 2018) ont été sélectionnés comportant ses critères d'inclusions.

3.3 L'étude et l'analyse des documents

La quatrième étape d'un rapport de lectures est d'étudier et d'analyser les documents (Paillé, 2007). J'ai choisi l'outil des fiches de lectures afin de m'aider à m'organiser, assembler le plus d'informations pertinentes possible sur chacune des recherches. Ainsi, un tableau résumé (appendice C) de mes lectures était important pour bien structurer et organiser les informations de chacun des articles lus. Ce tableau résumé me permettait de sélectionner les stratégies orthodidactiques qui ont montré une progression chez des élèves dyslexiques-dysorthographiques au primaire. Afin de bien organiser mes idées, il a été important de rassembler certains articles ayant des ressemblances, comme la stratégie orthographique utilisée, le nom des auteurs et l'année de publication, le type d'élèves, l'âge des élèves, le type de publication, les limites de l'étude, le type d'intervention et si l'étude comptait un groupe contrôle dans un tableau résumé. Une fois les informations entrées dans le tableau, il m'a été plus facile de faire la synthèse et l'analyse critique de l'essai qui suit dans la prochaine section de cet essai.

3.4 La synthèse des informations

La cinquième, la sixième et la septième étape d'un rapport de lectures de Paillé (2007) sont de faire une synthèse des informations recueillies dans le but de garder seulement les informations pertinentes pour mon essai de développement professionnel. Ainsi, la synthèse des recherches a été faite et réviser à plusieurs reprises par ma tutrice et les membres du jury et le rapport final de cette synthèse se trouve dans le prochain chapitre de cet essai. On peut y voir une synthèse de chacun publications sélectionnées et se trouvant à l'appendice C, ainsi qu'une critique sur chacun d'eux à la suite de leur synthèse.

CHAPITRE IV - SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE

Avant de présenter la synthèse et les résultats de ce rapport de lectures, il est utile de rappeler l'objectif de cet essai, soit de construire un répertoire de stratégies orthodidactiques pour intervenir sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 6-8 ans ayant une dyslexie-dysorthographie. Ainsi, le tableau résumé (voir appendice C) m'a permis d'identifier les stratégies orthodidactiques qui peuvent faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour des élèves dyslexiques-dysorthographiques au premier cycle quant à l'apprentissage de l'orthographe lexicale en salle de classe ordinaire. Dans ces prochaines sections, les stratégies orthodidactiques seront décrites et une analyse critique sera faite sur chacune de ces stratégies orthodidactiques.

Après avoir regroupé toutes les fiches de lectures dans le tableau résumé, 9 stratégies orthodidactiques ont été identifiées : 1) l'approche multisensorielle, 2) l'enseignement de l'orthographe des mots, 3) l'enseignement du fonctionnement de la langue, 4) l'orthographe illustrée, 5) la fréquence des contacts avec des mots cibles, 6) la copie différée, 7) les orthographes approchées, 8) la stratégie par analogie et 9) la morphologie dérivationnelle.

4.1. L'approche multisensorielle

Parmi les études recensées, deux recherches ont porté spécifiquement sur l'enseignement d'une approche multisensorielle pour favoriser la mémorisation de l'orthographe des mots (Narang et Gupta, 2014; Racine, 2005). L'approche multisensorielle consiste à utiliser une série d'étapes successives permettant à l'élève d'encoder les graphèmes composant le nouveau mot à apprendre (Chapleau et Godin, 2020). Il existe différentes versions de l'approche multisensorielle, mais, essentiellement,

elle consiste à solliciter différentes modalités – auditives, visuelles, kinesthésiques, etc. – pour mémoriser l’orthographe des mots. De plus, de la rétroaction est formulée à l’élève sur sa production.

Dans l’étude de Narang et Gupta (2014), l’efficacité de trois différentes interventions basées sur l’approche multisensorielle a été testée auprès de 561 élèves de 10 à 12 ans, dont 41 élèves ayant un trouble d’apprentissage non spécifié. Les élèves ont été répartis dans trois groupes, chacun recevant une méthode d’intervention, l’intervention était donnée individuellement à chaque élève.

Pour la première méthode ($n = 13$), les chercheurs aident les élèves à tracer le mot cible sur du papier sablé avec leurs doigts en ayant les yeux fermés tout en l’épelant. L’élève doit ensuite refaire l’exercice seul et ensuite réécrire le mot avec les yeux ouverts sur une feuille de papier. Pour la deuxième méthode ($n = 13$), une carte-éclair (« flash card ») sur laquelle le mot est inscrit est montrée à l’élève pendant 25 secondes. L’élève doit alors mémoriser l’orthographe du mot dans le but de le reproduire à l’aide de lettres magnétiques. Pour la troisième méthode ($n = 13$), les élèves sont invités à écouter le mot, à le répéter à voix haute, à le lire sur une carte-éclair et à l’écrire sur une feuille tout en l’épelant au même moment. Peu importe la méthode utilisée, un retour sur la norme orthographique était toujours effectué par le chercheur.

En moyenne, environ 3 mots par jour (20 à 25 minutes) étaient pratiqués avec l’élève. Les mots étaient choisis selon la liste des mots que l’élève n’avait pas eus correctement au prétest. Le lendemain, si l’élève n’avait pas corrigé correctement le mot, il devait recommencer avec les mêmes mots, sinon on lui donnait 3 nouveaux mots la journée suivante.

Les résultats montrent que tous les élèves de l'étude ($n = 561$), peu importe le groupe auquel ils étaient assignés se sont améliorés entre le prétest et le posttest 1. Il semble aussi que les apprentissages aient perdurés dans le temps entre le posttest 1 et le posttest 2, celui-ci ayant été administré 46 semaines après l'intervention. Le même constat est observé chez les élèves rencontrant des troubles d'apprentissage ($n = 41$). On remarque, cependant, que les élèves ayant reçu la deuxième intervention (qui s'appuie davantage sur les sens visuel et moteur) ont obtenu un score plus élevé que les deux autres groupes.

Dans l'étude de Racine (2005), l'effet de l'approche multisensorielle a été testée auprès d'une seule élève de 8 ans ayant un faible rendement en orthographe, bien que l'auteur soupçonne que l'élève a une dyslexie-dysorthographe. Les interventions de la recherche de Racine (2005) sont de type individuel et a été mené sur une période de 8 mois. Toutefois, il est possible d'adapter ses interventions individuelles dans le but de les faire avec un groupe classe. L'étude de Racine (2005) présente plusieurs interventions en lecture et en écriture. Toutefois, pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe, seuls les résultats en lien avec le recours à l'approche multisensorielle sont rapportés. Le chercheur intervenait, notamment sur l'apprentissage des mots réguliers (ex. : madame), des mots contenant un ou des graphèmes irréguliers (ex. : monsieur). Les élèves avaient trois mots réguliers à écrire, notamment les mots : la salive, méli-mélo et le sofa et ils devaient écrire quatre mots irréguliers, dont les mots : sol, sûre, survol et l'île.

Lors des séances avec le chercheur qui portait sur l'apprentissage des mots réguliers, l'élève devait écouter le mot que l'enseignant lui dictait, répéter à haute voix le mot, épeler le mot lettre par lettre, écrire le mot en faisant le son des phonèmes en même temps et relire le mot. En ce qui a trait aux séances sur l'apprentissage des mots irréguliers,

le chercheur amenait l'élève à écouter le mot, répéter le mot, épeler le mot lettre par lettre tout en les nommant et lire le mot. Avant toutes interventions, l'élève devait dire s'il s'agissait d'un ou des mots réguliers ou d'un ou des mots irréguliers. Lors des deux interventions, un retour sur la norme orthographique était toujours effectué par le chercheur.

Les résultats de l'étude de Racine (2005) indiquent que l'élève s'est améliorée en orthographe. Toutefois, les progrès observés sont plus importants en ce qui a trait à la production des mots réguliers qu'à la production des irréguliers au posttest 1. Au posttest 2, les résultats étaient similaires à ceux du posttest 1.

Malgré que les résultats des études de Narang et Gupta (2014) et Racine (2005) démontrent de bons résultats, l'objectif de cet essai de développement professionnel est de constituer un répertoire avec des élèves du premier cycle du primaire, soit auprès d'élèves âgés de 6 à 8 ans. Or, les participants en difficulté d'écriture de l'étude de Narang et Gupta (2014) sont plus âgés (10 à 12 ans). Parmi les limites observés, l'étude ne comporte pas de groupe contrôle, ce qui ne permet pas de comparer les résultats et de s'assurer qu'il y ait eu de réels progrès. Quant à l'étude de Racine (2005), elle ne compte qu'une participante âgée de 8 ans (2^e année). Bien que l'élève se soit améliorée, cette étude comporte plusieurs limites, notamment le nombre de participant ($n = 1$) à l'étude qui ne permet pas de généraliser de tels résultats avec un seul participant. De plus, les notions à enseigner sont très nombreuses. En effet, en huit mois, l'élève doit apprendre et s'améliorer dans plusieurs apprentissages différents, ainsi il est possible que l'élève soit surchargé et mélange les apprentissages. Les deux études Narang et Gupta (2014) et Racine (2005) ont une procédure similaire qui demande à l'élève de prononcer, de visualiser, d'épeler, d'écrire et

de se corriger au besoin et qui ont montré de bons résultats. Ces études ont tout deux utilisés l'apprentissage de trois mots nouveaux en utilisant le geste moteur et ensuite une rétroaction.

4.2 L'enseignement de l'orthographe des mots

L'enseignement de l'orthographe des mots est présenté dans quatre articles, celui de Daigle et al. (2020), de Ruberto (2020), Fayol (2013) et de Marin et Lavoie (2006).

Au total dans la recherche de Daigle et al. (2020), il y avait 143 participants. Avec les 143 participants, les chercheurs ont formé quatre groupes dans lesquels chacun recevaient une intervention différente sauf le dernier groupe contrôle qui ne recevait aucune intervention ($n = 32$). Les élèves du premier groupe ($n = 37$) étaient en contact fréquent avec les mots cibles, mais il ne recevait aucun enseignement. Les élèves du deuxième groupe ($n = 35$) recevaient un enseignement de l'orthographe des mots cibles dans lequel les élèves devaient segmenter les mots en syllabes et les syllabes en phonèmes. Le troisième groupe ($n = 39$) avaient eu aussi un enseignement de l'orthographe mais aussi un enseignement des caractéristiques visuelles-orthographiques spécifiques des mots (ex. : lettres muettes en fin de mots, phonèmes multigraphémiques) afin de sensibiliser les élèves aux lettres muettes, aux homophones lexicaux et aux différents graphèmes possibles. Certains des élèves composant l'échantillon étaient des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ($n = 31$) et d'autres n'avaient pas le français comme langue maternelle ($n = 41$).

Les résultats de Daigle et al. (2020) montrent que les trois groupes expérimentaux se sont tous plus améliorés que le groupe contrôle. On remarque, toutefois, que le groupe n'ayant pas tiré profit d'une intervention sur les propriétés visuelles des mots s'est plus

amélioré que les deux autres groupes expérimentaux. On remarque que même les élèves n'ayant pas la langue française comme langue maternelle ont progressé en orthographe. D'ailleurs, l'étude rapporte que les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage avaient les mêmes résultats en termes de progression que les élèves dit au développement normal. Ainsi, même les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ont progressé avec ces trois types d'intervention (la fréquence, le traitement phonologique et le traitement visuel).

La recherche Daigle et al. (2020) est particulièrement intéressante puisque les auteurs mentionnent qu'il n'y avait pas de différence pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Ceci laisse présager que les trois interventions (visuelle, phonologie ou fréquence) étaient efficaces pour les élèves en difficulté, malgré que la méthode visuelle ait permis à plus d'élèves de s'améliorer.

Marin et Lavoie (2006) est une recherche expérimentale qui permet de comparer les groupes expérimentaux au groupe contrôle. Les élèves de première année du primaire ($n=136$) ont été divisés en deux groupes. Le premier groupe expérimental ($n = 41$) a bénéficié de l'analyse des mots combiné à la copie. Le deuxième groupe expérimental ($n = 38$) a eu droit seulement à l'analyse des mots. Le troisième groupe qui est le groupe contrôle ($n = 57$), a été formé de trois classes différentes. L'intervention était collective et les enseignants enseignaient trois mots par semaine ayant une caractéristique commune (ex. : le s qui fait le son [z] dans les mots « rose », « amuser », « bisou »).

Dans le premier groupe, l'enseignante devait montrer une image qui représentait le mot et ensuite écrire le mot sous l'image. Par la suite, l'enseignante et les élèves devaient identifier les phonèmes, compter le nombre de phonèmes et le nombre de lettres. Il était

ensuite demandé aux élèves de bien regarder le mot pour bien le mémoriser. Ensuite, les élèves devaient fermer les yeux et épeler les lettres du mot à haute voix. La procédure se répétait avec les deux autres mots. En grand groupe, ils faisaient ressortir les ressemblances sur les trois mots pour faire ressortir la caractéristique commune des trois mots. Pour finir, l'enseignante demandait aux élèves de faire ressortir d'autres mots ayant la même caractéristique commune (ex. : rose, amuser, bisou, fraise, s qui fait [z]). La procédure était la même pour le 2^e groupe, à l'exception qu'on y ajouterait la copie des mots. En plus, de faire l'analyse de mots, le deuxième groupe expérimental y ajoutait la copie. En effet, ils devaient copier le mot trois fois de trois façons, la première étant de regarder le mot et ensuite le copier trois fois, la deuxième étant de copier les mots sur une feuille où les mots étaient déjà écrits et la troisième était de réécrire les mots de mémoire.

Les résultats montrent que les deux groupes ayant eu une intervention ont progressés. Toutefois, les résultats obtenus par cette recherche montrent que les élèves ayant bénéficié de la copie et de l'analyse de mots démontrent davantage de progression que les autres élèves (analyse de mots seulement ou aucune intervention). Ainsi, on peut observer que le geste moteur (la copie) peut être un atout intéressant avec une analyse de mots.

La recherche de Fayol et al. (2013) utilise la stratégie de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Celle-ci compare 68 élèves au total, dont 22 dans le groupe contrôle et 46 dans le groupe expérimental. Cette recherche comporte un prétest et 4 posttests dans le but de savoir si les apprentissages se maintiennent dans le temps. L'intervenante utilise une liste de mots que les enseignants ont choisis pour leurs élèves. Chaque semaine, les élèves ont un enseignement explicite (modélage, pratique guidée et pratique autonome)

dans lequel les élèves devaient apprendre 8 mots aux élèves, et ce, pendant une période de 6 semaines.

Cet enseignement commençait par la présentation du mot en contexte de phrase. Ensuite, l'enseignante devait écrire le mot au tableau et les élèves devaient le lire en silence dans leur tête. Par la suite, l'enseignante désignait un élève pour lire le mot à voix haute. L'enseignante cachait le mot et les élèves devaient réécrire le mot correctement en dictée collective. L'enseignante présenta ensuite les régularités orthographiques et les différences du mot et d'un autre mot qui lui ressemble avec l'aide des élèves (ex. : le mot passer prend deux « s » parce qu'il y a deux voyelles entre la lettre « s » et nous avons besoin du son [s], on peut montrer des différences avec le mot bisou qui est entre deux voyelles mais qui fait le son « z »). Ensuite, les élèves devaient recopier le mot qui lui ressemble et l'enseignante épela le mot afin qu'il se corrige à nouveau. Par la suite, l'enseignante réécrivit au tableau le bon mot et les élèves devaient à nouveau le réécrire. En grand groupe, l'enseignante corrigea en l'écrivant de nouveau au tableau et en faisant épeler les élèves. Une dernière fois, l'enseignante effaçait le tableau et les élèves devaient aller réécrire le mot et une dernière correction se faisait en grand groupe, à l'oral et à l'écrit.

Les résultats de l'étude montrent que les élèves du groupe expérimental se sont tous améliorés par rapport aux élèves du groupe contrôle. Après les vacances d'été, un posttest a permis de conclure que les apprentissages étaient relativement stables. Ainsi, les élèves ayant bénéficié d'un enseignement explicite se sont améliorés autant à court et à long terme.

Ruberto (2020) s'est appuyée sur la recherche de Daigle et al. (2020) pour continuer ses recherches sur l'enseignement de l'orthographe. En effet, l'étude de Ruberto (2020)

cherchait à découvrir quelles étaient les pratiques gagnantes pour les enseignantes pour favoriser l'apprentissage de phonèmes multigraphémiques et de lettres muettes non porteuses de sens. Ainsi, l'étude expérimental comportait un total de 131 élèves francophones divisés en deux groupes expérimentaux (groupe 1 : $n = 43$ et groupe 2 : $n = 44$) et un groupe contrôle ($n = 44$). Le premier groupe expérimental ($n = 43$) avait un enseignement des propriétés visuelles et des propriétés sémantiques des mots, alors que le deuxième groupe ($n = 44$) expérimental avait seulement l'enseignement des propriétés visuelles. Premièrement, l'intervention débutait par la lecture d'une histoire avec les élèves. Ensuite, les mots étaient enseignés aux élèves (environ trois mots par séance). Ensuite, les élèves devaient se mettre en équipe afin de discuter de la norme orthographique des mots enseignés. L'enseignant apportait son soutien tout au long de l'intervention. Un retour sur la norme était fait avec les élèves.

L'étude a comparé les différents groupes ensemble et la recherche montre que le premier groupe et le deuxième groupe se sont améliorés comparativement aux élèves du groupe contrôle. Les résultats montrent que la progression des élèves s'est maintenue plus d'un mois après la réalisation de l'intervention.

On remarque que l'étude de Marin et Lavoie (2006), Daigle et al. (2020), Fayol (2013) et Ruberto (2020) ont une moyenne de trois mots à l'étude par séance. D'ailleurs, les élèves de deuxième année ayant des difficultés se sont tous améliorés que ce soit dans l'étude de Marin et Lavoie (2006) ou de Ruberto (2020). D'ailleurs, tous les élèves que ce soient des élèves en difficulté ou des élèves n'ayant pas de difficultés particulières se sont améliorés.

D'ailleurs, Fayol et al. (2013) amène que l'enseignement explicite est nécessaire afin de permettre à l'élève de comprendre et d'appliquer des stratégies correctement. On peut donc estimer que l'enseignement de l'orthographe des mots est une stratégie orthodidactique efficace.

4.3 L'enseignement explicite du fonctionnement de la langue

Chapleau et al. (2013), Stanké et al. (2016) et Treboux-Rioux (2018) utilisent l'enseignement du fonctionnement de la langue (régularités, affixes) plutôt que l'enseignement de l'orthographe du mot. Les études des auteurs seront présentées dans les prochaines sections.

Chapleau et al. (2013) s'intéressait à l'enseignement explicite des connaissances morphologiques et de leurs représentations orthographiques. En effet, elle a testé l'enseignement de cinq mots comportant un morphème cible (ex. : le suffixe « ette ») avec 9 élèves de 9 à 10 ans ayant une dyslexie-dysorthographe pendant 12 semaines. Les morphèmes choisis étaient des suffixes qui permettait de former un nom ou un adjectif (ex. : maisonnette) Elle utilisait une intervention en trois phases : la phase de préparation (revenir sur les connaissances antérieures), la phase de réalisation (manipulation des mots, identifier et produire des mots et des pseudos-mots) et la phase d'intégration (production par écrit des mots ayant plusieurs morphèmes et réinvestissement des connaissances). Ces trois phases permettaient de réaliser une activité permettant de manipuler la morphologie des mots et se faisaient de façon individuelle avec chacun des élèves. Les résultats de l'étude de Chapleau et al. (2013) démontrent que les élèves sont meilleurs pour écrire les mots de base et les morphèmes à la suite de l'intervention. D'ailleurs, il est possible d'observer que les participants ont une meilleure représentation orthographique des mots

de base. En somme, l'utilisation de cette stratégie démontrent de bons résultats et semblent bénéfiques pour les élèves rencontrant des difficultés spécifiques en lecture-écriture.

Stanké et al. (2016) utilise aussi un enseignement explicite des régularités orthographiques en utilisant des activités dites ludiques (ex. : sudomots³, mots-cachées, etc.) avec un seul groupe expérimental composé d'élèves de 10 classes de 3^e année au primaire ($n = 201$). En effet, ils s'appuient sur l'enseignement des régularités (ex. : le « s » fait le son [z] entre deux voyelles), les particularités orthographiques (ex. : nombre de sons, nombre de syllabes) et les différences pour analyser les 10 mots cibles. Stanké et al. (2016) ajoutent qu'il est possible d'utiliser le travail d'équipe, donc des dyades ou des trios, afin de solliciter le partage des connaissances entre les élèves. Son étude expérimentale se compose de dix groupes expérimentaux et deux groupes contrôles de 3^e année. Les résultats de l'étude démontrent qu'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale, dont l'enseignement des régularités est une bonne stratégie d'apprentissage pour améliorer l'orthographe lexicale. D'ailleurs, on mentionne dans la recherche de Stanké et al. (2016) que les participants des groupes expérimentaux ont maintenu leurs apprentissages après 13 semaines, cela démontre l'efficacité de l'enseignement. Ainsi, dans la recherche de Stanké et al. (2016) on rapporte que l'enseignement des régularités orthographiques améliore et favorise les habiletés des élèves en orthographe lexicale de tous les élèves d'une classe ordinaire.

Treboux-Rioux (2018)⁴ utilise la même stratégie orthographique que Stanké et al. (2016), c'est-à-dire, l'enseignement des régularités orthographiques. L'étude de Treboux-

³ Sudomots : jeu qui ressemble au Sudoku mais en utilisant des lettres plutôt que des chiffres.

⁴ Certaines stratégies dans la recherche de Treboux-Rioux (2018) seront présentés un peu plus loin dans les diverses sections.

Rioux (2018) compte trois élèves dyslexiques-dysorthographiques âgés de 15 à 16 ans.

Chaque semaine sur une période de douze semaines, une liste de 15 mots est à apprendre en salle de classe, dont seulement cinq sont choisis. Chaque jour, une stratégie de mémorisation différente est effectuée en salle de classe. Le lundi, elle utilise la sensibilisation aux régularités de l'orthographe lexicale. Le mardi, elle utilise la stratégie par analogie. Le mercredi, elle utilise la copie différée. Le jeudi, elle utilise la morphologie dérivationnelle et le vendredi elle utilise la stratégie de l'orthographe illustrée. Les résultats pour la sensibilisation aux règles orthographiques démontrent que les participants se sont améliorés en moyenne sept mots sur 15 mots. Par semaine, les élèves se sont améliorés d'environ 7,4 erreurs. D'ailleurs, les résultats démontrent que l'enseignement du fonctionnement de la langue est une stratégie efficace, dont l'enseignement des régularités orthographiques.

4.4 L'orthographe illustrée

L'efficacité de l'orthographe illustrée ou la méthode visuo-sémantique a été testée dans différentes études (Rinaldi et al., 2013; Treboux-Rioux, 2018). La stratégie orthodidactique de l'orthographe illustrée est de représenter les mots en traitant visuellement toutes les lettres des mots à l'aide d'un dessin (Treboux-Rioux, 2018). Les enfants peuvent donc se faire une image mentale de chacune des lettres qui compose le mot, par exemple un mot difficile à mémoriser comme le mot « doigt » à la figure 1. On peut y voir une main dans lequel chacun des doigts accompagne une lettre du mot doigt (une main a 5 doigts pour 5 lettres dans le mot doigt).

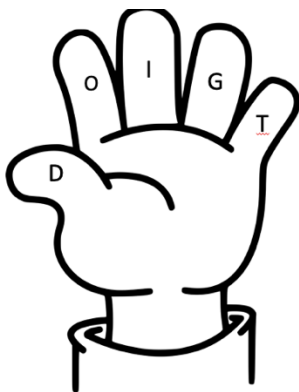


Figure 1-Le mot doigt en orthographe illustrée

La recherche de Rinaldi et al. (2013) utilise la stratégie de l'orthographe illustrée avec 8 participants dyslexiques-dysorthographies âgés entre 8 ans et 10 ans (3^e année à la 5^e année au primaire). Les chercheurs avaient enseigné 4 mots irréguliers par séance. Les élèves devaient illustrer 4 mots par séance. Il y avait un total de quinze séances sur une période de 5 mois. Tout d'abord, le chercheur proposait le mot accompagné par le dessin en expliquant le lien sémantique entre les deux (ex. : pour le mot souffrir, on peut dessiner une personne qui souffre). Dans la figure 2 qui provient de l'étude de Rinaldi et al. (2013), il est possible d'observer le lien sémantique donc de la souffrance du personnage avec le mot souffrir.



Figure 2-Illustration du mot « souffrir » selon la stratégie de l'orthographe illustrée

Dix secondes après la présentation du mot et du dessin qui l'accompagnait, l'élève devait reproduire le dessin et écrire le mot. Ensuite, le mot était dicté et l'élève devait à nouveau reproduire le dessin correspondant au mot.

Dans une autre séance, l'élève était amené à produire lui-même le mot-dessin et de procéder aux mêmes étapes. Les résultats de la recherche de Rinaldi et al. (2013) démontrent que les élèves plus jeunes sont plus motivés à appliquer cette stratégie que les élèves plus âgés (10 ans et plus). Cette méthode semble plus adaptée à de jeunes apprenants (8 ans) donc pour des élèves du premier cycle. D'ailleurs, les chercheurs ont remarqué que les mots concrets (ex. : estomac) étaient mieux mémorisés par les élèves que les mots abstraits (ex. : comme) chez la majorité des participants de l'étude. Lorsque le mot était trop abstrait les élèves manquaient d'imagination pour illustrer une représentation pour le mot. Il était donc plus difficile pour eux de le mémoriser. Les chercheurs se sont aussi rendu compte que les élèves étaient plus habiles lorsqu'ils devaient dessiner une représentation avec un mot plus personnelle à leur réalité. Toutefois, ce type de mots se rapportait souvent aux mots que les enfants connaissaient déjà ou à un mot qui se ressemble sous leur forme orthographique (ex : madame). Il est aussi difficile de s'imaginer que l'enfant doit représenter plusieurs fois le même mot pendant l'intervention, il est à se demander s'il ne s'agirait pas d'une surcharge cognitive pour certains élèves, particulièrement les élèves du premier cycle. En effet, le geste moteur peut être une difficulté pour l'élève en plus de devoir se souvenir de l'orthographe d'un mot. Il s'agirait alors d'une surcharge pour l'élève. Cette recherche montre aussi que les élèves dyslexiques-dysorthographiques se sont améliorés en orthographe à la suite du premier posttest (12^e semaines) et à la suite des deux posttests ayant eu lieu respectivement 12 et

16 semaines après la fin de l'intervention. Les résultats de l'étude de Rinaldi et al. (2013) montre que les élèves s'améliorent au cours des cinq mois durant les séances en diminuant le nombre d'erreurs commis.

Treboux-Rioux (2018), comme décrite précédemment (section 4.2), utilise plusieurs stratégies au cours de la semaine : la stratégie par analogie (lundi), la sensibilisation aux régularités orthographiques (mardi), la copie différée (mercredi), la stratégie de la morphologie dérivationnelle (jeudi) et enfin l'orthographe illustrée (vendredi). Au total, une liste de 15 mots est enseignée et à apprendre chaque semaine. Quant à l'enseignement de l'orthographe illustrée, la chercheuse commence par un modelage. En effet, elle commence par écrire le mot au tableau et elle commence par dessiner un dessin qui a un lien sémantique (qui a la même signification que le mot choisi), par exemple pour le mot maison, la chercheuse a dessiné une maison cachée dans le mot.



Figure 3- Dessin du mot « maison ».

Ensuite, les élèves choisissent les mots les plus difficiles pour eux dans la liste fournie par la chercheuse et ils les écrivent au tableau. Les élèves peuvent, ensuite, proposer des façons de représenter le mot. La stratégie de l'orthographe illustrée est utilisée le vendredi avec trois élèves dyslexiques-dysorthographiques. On remarque que cette journée, les erreurs des élèves diminuent de 1,3% par rapport aux résultats du jeudi.

Les recherches décrites dans cette section (Rinaldi et al., 2013; Treboux-Rioux, 2018) comportent peu de participants. En effet, la recherche de Rinaldi et al. (2013) ne comportent que 8 participants alors que la recherche de Treboux-Rioux (2018) n'en compte que 3. De plus, dans la recherche de Treboux-Rioux (2018), la stratégie visuo-sémantique est utilisée seulement une période par semaine parmi plusieurs stratégies afin de mémoriser l'orthographe des mots à l'étude. Ainsi, cela ne permet pas de connaître les réels progrès faits avec seulement la stratégie de l'orthographe illustrée. L'auteur de l'étude de Rinaldi et al. (2013) nous déconseille d'utiliser la stratégie visuo-sémantique avec des élèves présentant des difficultés motrices ou un trouble du développement de la coordination (dysgraphie). Donc, si un élève présente des difficultés sur le plan moteur, il sera plus difficile pour eux d'utiliser l'orthographe illustrée puisqu'il sera plus difficile pour lui sur le plan praxique ou moteur (dessin) de dessiner, ce qui lui ajoutera une difficulté.

D'ailleurs, il est possible de douter que cette stratégie soit applicable avec l'ensemble des élèves d'une classe ordinaire, et ce, pour tous les mots à faire apprendre. En effet, étant donné l'étendue des mots à apprendre au premier cycle, environ 6 mots par semaine⁵, il serait difficile et long d'utiliser la stratégie de l'orthographe illustrée pour tous les mots. Pour pallier ce problème, il serait possible de sélectionner certains mots (1 à 3 mots), dont les plus difficiles pour les élèves et de les illustrer en salle de classe. Ces deux recherches amènent l'importance d'utiliser un lien sémantique entre le dessin et le mot choisi.

⁵ Selon la Progression des apprentissages (2009), il est possible d'observer qu'il y a 500 mots à apprendre au premier cycle. Considérant qu'il y a 42 semaines dans une année pendant 2 ans au premier cycle. Cela fait 84 semaines en deux ans, soit environ 6 mots par semaine.

4.5 La fréquence des mots et l'apport du contexte

La fréquence des mots et l'apport du contexte est aussi des stratégies orthodidactiques présentées dans l'article de Daigle et al. (2020) et de Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997). En effet, les trois articles illustrent la fréquence des contacts avec les mots cibles comme étant un élément qui améliore la mémorisation de ceux-ci. Daigle et al. (2020) mentionne que les connaissances orthographiques se développent davantage lorsqu'il y a des contacts fréquents avec les mots cibles que ce soit en lecture ou en écriture, par exemple dans un texte en lecture où les mots cibles apparaissent plusieurs fois. En effet, plusieurs recherches abondent dans le même sens en affirmant que les élèves bénéficient des expériences fréquentes et régulières en écriture et en lecture (Cunningham et al., 2002; Gombert, 2003; Shahar-Yames et Share, 2008; Share, 2004, 2008; Troia, 2004).

La recherche de Daigle et al. (2020) comptait 143 participants qui recevaient plusieurs interventions différentes, notamment un enseignement explicite des mots cibles ayant une exposition aux mots cibles fréquemment, un enseignement explicite des mots cibles dans lesquels les élèves devaient segmenter les mots en syllabes et les syllabes en phonèmes, un enseignement des caractéristiques visuelles-orthographiques et un groupe contrôle qui ne recevait pas d'intervention. Certains des participants, je le rappelle, étaient des élèves en difficulté ($n=31$) et d'autres élèves n'avaient pas le français comme langue maternelle ($n=41$). Les auteurs ont remarqué que les élèves des trois groupes expérimentaux se sont améliorés (visuelle, phonologie et fréquence des contacts) et que ces stratégies étaient toutes efficaces pour les élèves en difficulté d'apprentissage. D'ailleurs, dans la recherche de Daigle et al. (2020) le contexte joue un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En effet, dans toutes les activités présentés dans l'article de

Daigle et al. (2020) étaient présentés à l'aide de contexte, comme dans des cartes postales qui étaient donnés aux élèves pour trouver le trésor de la chasse au trésor.

La recherche de Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997) comparait trois groupes d'élèves de troisième année (8 à 9 ans) entre eux. Le premier groupe ($n=12$) recevait un enseignement explicite et un enseignement traditionnel (où les élèves ne recevaient pas un enseignement significatif, sans aucun contexte). Le deuxième groupe ($n=13$) recevait seulement un enseignement traditionnel. Le troisième groupe ($n=12$) tirait profit d'un enseignement explicite seulement. Chaque jour après l'enseignement (enseignement explicite, enseignement traditionnel ou les deux), les élèves voyaient cinq à sept mots pendant 20 minutes, 5 fois par semaine. L'enseignante épelait le mot aux élèves et elle l'utilisait ensuite dans une phrase. Elle épelait une dernière fois le mot aux élèves. Ensuite, les élèves devaient l'écrire sur une feuille blanche et épeler le mot. Les résultats de la recherche de Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997) a montré que les élèves bénéficient plus de la combinaison de l'enseignement explicite et d'un enseignement traditionnel que de les deux autres conditions (enseignement explicite ou enseignement traditionnel). De plus, les résultats démontrent que les élèves ayant eu un entraînement des mots cibles dans un contexte (histoire) ont surpassés les élèves qui devaient seulement étudier les mots de la liste.

Ces recherches nous permettent de penser que la fréquence et le contexte sont des éléments importants afin que les élèves développent leurs connaissances orthographiques (Butyniec-Thomas et Woloshyn, 1997; Daigle et al., 2020).

4.6 La copie différée

La prochaine stratégie orthodidactique est la copie différée guidée présente dans les articles de Marin et Lavoie (2006), Treboux-Rioux (2018) et Kirk et Gillon (2009).

La recherche expérimentale de Marin et Lavoie (2006) regroupait 136 élèves de première année, dont deux groupes expérimentaux ($n=79$) et un groupe contrôle ($n=57$) et 7 enseignants. Le premier groupe de la recherche de Marin et Lavoie (2006) ($n=41$) ont utilisé la méthode de la copie et d'une analyse de mots. Le deuxième groupe a bénéficié seulement de l'analyse de mots ($n=38$). En effet, les participants recevaient un enseignement explicite sur l'analyse de mots et ensuite ils devaient copier les mots de trois façons différentes. Premièrement, les participants devaient observer les mots au tableau et les copier sur une feuille. Deuxièmement, les participants copiaient les mots sur une feuille sur laquelle les mots étaient déjà écrits. Troisièmement, les participants devaient copier les mots sur une feuille sans modèle et les réécrire en utilisant leur mémoire de façon. Les résultats démontrent que les élèves se sont améliorés en orthographe lors de la recherche. On ajoute que « 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 » (Marin et Lavoie, 2006, p. 28). De plus, dans la recherche de Marin et Lavoie (2006), les élèves participant à l'étude ont bénéficié de la stratégie de la copie. Selon l'étude, la copie et l'analyse ont fait progresser davantage les élèves que ceux qui ont participé seulement aux activités d'analyse des mots. Ainsi, il est mieux d'enseigner les mots et ensuite utiliser la stratégie de la copie. Cette recherche a été menée par une chercheuse qui allait en salle de classe enseignée cette stratégie. D'ailleurs,

la chercheuse n'a pas fait de deuxième posttest afin de savoir si les apprentissages se maintenaient dans le temps, ce qui aurait été très intéressant.

Dans l'étude de Treboux-Rioux (2018), les participants devaient mémoriser un mot pendant 10 secondes pour ensuite le copier sur une tablette. Pour cette stratégie, Treboux-Rioux (2018) remarque que les élèves sont moins motivés à utiliser la stratégie de la copie que les autres stratégies enseignées durant la semaine. Les résultats démontrent aussi que les élèves semblent penser qu'il est plus facile de réutiliser cette stratégie lorsqu'ils sont seuls. Toutefois dans cette recherche, il ne faut pas oublier que la chercheuse a recours à différentes stratégies au courant de la semaine avec les cinq mêmes mots. Il est à se demander si les résultats peuvent être attribuables à la combinaison de stratégies (ex. : la copie et l'enseignement des mots) et non au seul recours à la copie.

L'article de Kirk et Gillon (2009) visait à découvrir si un programme d'intervention sur la conscience phonologique, morphologique, orthographique et syntaxique pouvaient aider les élèves à s'améliorer en lecture et en orthographe. La recherche comptait 16 élèves de deuxième année à la cinquième année (8 à 11 ans) rencontrant des difficultés en lecture et en orthographe. Cette intervention était collective et pouvait se faire en salle de classe. Le chercheur cherchait à améliorer la conscience morphologique (la capacité à analyser les mots en fonctions des morphèmes, mots de la même famille), la conscience phonologique (la capacité de manipuler les structures sonores d'une langue), la conscience orthographique (la capacité à traduire la langue orale à la forme écrite) et la conscience syntaxique (aide à comprendre le sens des mots que le lecteur non connu). La recherche compte un groupe expérimental ($n=8$) et un groupe contrôle ($n=8$).

Chaque intervention était d'une durée de 20 à 50 minutes dans laquelle les élèves devaient trier des mots imprimés sur des cartes individuelles selon leur forme morphologique (ex. : les mots de base [la base du mot « fleurir » est « fleur » et les suffixes [« ette » dans « maisonnette »]), syntaxique (ex. : identifier leur classe de mots [« fleurir » est un verbe]), orthographique (ex. : épeler les mots), phonologique (ex. : la longueur de la voyelle) et syntaxique (ex. les classes de mots [« fleurir est un verbe »). Pour terminer, l'élève prononce le mot à voix haute, l'enseignante épelle de nouveau le mot, elle mettait le mot dans une phrase (contexte), l'élève devait l'écrire et dire le son de la voyelle et si elle était courte (ex. : renard, la voyelle a est courte) ou longue (ex. : souris, la voyelle i est longue) et ensuite l'élève devait réécrire le mot.

Les résultats montrent aussi que les élèves ont réalisé des gains significatifs et qu'ils se sont plus améliorés que les élèves du groupe contrôle en orthographe. Le posttest a démontré que les élèves ont maintenus ces apprentissages 6 mois après l'intervention. Enfin, une amélioration de 43% a été observés chez les élèves du groupe expérimental en orthographe.

Aucun résultat nous permet de conclure que l'intervention sera efficace en salle de classe avec tous les élèves, malgré que les 3 études décrites dans cette section ont mesuré les effets des interventions. Toutefois, il est possible d'adapter cette intervention sous forme d'ateliers ou même d'un enseignement avec tout le groupe.

4.7 Les orthographes approchées

La stratégie des orthographes approchées est présentée dans les articles de Charron (2013) et Morin et Montésinos-Gelet (2007). Les orthographes approchées sont des situations d'écriture contextualisés, donc présentés avec des contextes signifiants pour les

élèves que ce soit avec la présentation d'un album jeunesse, d'une chanson ou d'un événement particulier. Les élèves doivent commencer par tenter d'écrire le mot dans une phrase en utilisant leurs connaissances antérieures. L'enseignant établit les consignes, le regroupement, les tâches à accomplir pour les prochaines étapes avec les élèves (Montésinos-Gelet et Charron, 2018). Ensuite, les élèves doivent se mettre en équipe de 2 ou 3 élèves pour discuter de chacun des mots de la phrase et débattre de leurs idées concernant l'orthographe des mots. L'enseignant revient avec les élèves afin de déterminer l'orthographe de chacun des mots en grand groupe. Pendant ce temps, l'enseignante circule et aide les élèves en les questionnant et observer leurs échanges. Elle fait une rétroaction immédiate sur la norme. Les élèves sont finalement invités à consigner les mots dans un dictionnaire personnel et réinvestir les mots appris lors d'une autre situation d'écriture.

L'étude de Charron (2013) est une recherche-action ayant comme objectif d'élaborer et d'évaluer un dispositif de formation pouvant aider les enseignants du premier cycle à s'approprier les orthographes approchées. Cette recherche comptait au total 36 enseignants et 650 élèves. Le groupe expérimental était composé de 19 enseignants et 362 élèves. Le groupe contrôle (aucune intervention) était composé de 17 enseignants et 288 élèves. Les résultats de l'étude montrent que les élèves ont démontrés de meilleurs résultats pour le critère morphogrammique (faire des liens entre le mot de base et ses dérivations pour comprendre le sens des lettres muettes, ex : **grande**, mis pour le féminin) lors des dictées (Charron, 2013). D'ailleurs, les résultats ont montré qu'il est favorable de réaliser une formation pour les enseignants afin de pratiquer l'enseignement des orthographes approchées en classe. De plus, les résultats ont permis d'observer que les orthographes approchées permettent de « développer un rapport à l'erreur positif, écouter les

représentations des élèves, fournir des explications sur la langue, etc. » (Charron, 2013, p. 19). D'ailleurs, les enseignants semblaient croire que les orthographe approchées étaient réalistes à appliquer dans le quotidien (Charron, 2013).

La recherche de Morin et Montésinos-Gelet (2007) avait comme objectif de comparer les résultats de la stratégie de l'orthographe approchée avec des élèves à risque du groupe contrôle aux élèves à risque du groupe expérimental. En tout, 90 élèves à risque de 5 à 6 ans (préscolaire) et cinq enseignantes ont été sélectionnés afin de participer à la recherche. Les enseignants devaient placer les enfants en situation où ils devaient utiliser ses habiletés écrites. Ensuite, elle questionnait les élèves sur les représentations des mots. Elle valorisait ce que les enfants connaissaient et les questionnait davantage sur la représentation des mots. Pour terminer, elle demandait aux élèves leurs stratégies afin de bien mémoriser un mot. Les résultats de la recherche montrent que les orthographe approchées favorisent grandement l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves. En effet, la recherche constate que la majorité des élèves à risque de cette recherche n'était plus considérés à risque en première année dû à l'intervention.

Dans la recherche de Morin et Montésinos-Gelet (2007), les enseignantes ont toutes reçues des formations une fois par semaine pendant une année sur l'orthographe approchée. Toutefois, certaines enseignantes, pendant la recherche, voyait les mots d'orthographe avec la stratégie des orthographe approchées trois heures et plus par semaine, tandis que d'autres ne le faisait qu'une heure par semaine. Il est à se demander si le nombre de temps passé à l'enseignement des orthographe approchées à un impact sur les résultats de la recherche. Dans ces deux recherches, les questionnements concernant la norme écrite des mots est très important afin que la stratégie orthodidactique soit efficace.

4.8 La stratégie par analogie

L'étude de Treboux-Rioux (2018) utilise, une fois par semaine, la stratégie par analogie qui permet à un élève de trouver l'orthographe d'un mot à l'aide d'un mot qu'il connaît déjà sous sa forme orthographique, par exemple le mot **maison** contient le son [ɛ] (ai) comme le mot **semaine**. À tour de rôle, les élèves devaient lire les mots et se demander quels mots pouvaient les aider à mémoriser ce mot. Ils pouvaient choisir des mots qui contiennent le même graphème ou d'autres spécificités (ex. : **bateau** et **râteau**). Les résultats montrent que les élèves font moins d'erreur d'orthographe à la suite d'un enseignement explicite sur la stratégie par analogie. Les résultats de l'étude montre que les élèves se sont améliorés en moyenne de 2,9 erreurs de moins que la journée précédente. La chercheuse remarque aussi que les élèves semblent plus engagés à la tâche. D'ailleurs, on remarque qu'un enseignement est, tout d'abord, nécessaire afin de faire comprendre et appliquer des stratégies, dont la stratégie par analogie, par les élèves.

4.9 La morphologie dérivationnelle

Dans l'étude de Treboux-Rioux (2018), les participants ($n=3$) dyslexiques-dysorthographiques devaient, le jeudi, utiliser la stratégie de la morphologie dérivationnelle. Dans la recherche, les élèves devaient lire un mot et se demander si un autre mot pouvait contenir les mêmes morphèmes, dont un suffixe ou un préfixe semblable (ex. : le préfixe « im » est dans le mot « immobile »). Lorsqu'un mot contenait une lettre muette, l'élève devait se questionner sur la justification de cette lettre en fin ou début de mot (ex. : le « d » muet dans **bord** se justifie par les mots **bordage**, **abordage**, **saborder**) ou le « d » muet dans le mot « **grand** » mit pour le féminin « **grande** ». Il peut aussi faire un lien avec les préfixes et les suffixes (ex. : **lentement**) qui est présent dans plusieurs mots

(ex. : rapidement, continuellement, dangereusement, etc.). Les résultats de cette étude montrent que la morphologie dérivationnelle a principalement fonctionné lorsque les élèves devaient identifier une lettre muette en fin de mots (ex. : le « t » dans petit). Les erreurs des élèves ont diminué de 0,9% du mercredi au jeudi. Toutefois, selon l'étude de on rapporte que les stratégies de mémorisation, dont la stratégie par morphologie dérivationnelle ne semble pas convenir aux élèves. Toutefois, l'étude présente plusieurs types de stratégies au cours d'une semaine, il est à se demander si la journée de la semaine choisie, le lundi, peut influencer la motivation mais aussi le niveau de fatigue des élèves, tout comme la copie différée guidée présenté plus haut. Cependant, il est à se demander si le nombre d'élèves choisis (trois participants) dans l'étude n'est pas suffisant pour généraliser d'aussi grands résultats. Il est aussi impossible de réellement connaître l'effet d'une seule des interventions dans l'étude de Treboux-Rioux (2018) puisqu'elle utilise constamment les mêmes mots à l'étude chaque jour de la semaine avec une nouvelle stratégie. Ainsi, il est impossible de mesurer l'efficacité de chacune des stratégies de l'étude.

Fejzo et al. (2014) utilise aussi la stratégie de la morphologie dérivationnelle. Cette recherche utilise un devis quasi expérimental avec des élèves arabophones de 3^e et 4^e année. En effet, le premier groupe expérimental est composé de 21 élèves de 3^e année et le deuxième groupe expérimental est composé de 10 élèves de 4^e année. Les groupes contrôles ont été divisés en deux groupes. Le premier groupe contrôle compte 11 élèves de 3^e année et le deuxième groupe contrôle a 10 élèves de 4^e année. Les élèves étaient tous des élèves rencontrant des difficultés en conscience morphologique. Les groupes contrôles avait un enseignement régulier, c'est-à-dire de réaliser des tâches dans le manuel scolaire

et aucune activité de morphologie dérivationnelle. Les groupes expérimentaux avaient un enseignement une fois par semaine pendant 10 semaines. Les élèves avaient un enseignement explicite sur les familles de mots, la structure morphologique des mots, les préfixes, les suffixes et la dérivation de pseudos-mots. Les résultats de la recherche de Fejzo et al. (2014) montrent que les deux groupes expérimentaux se sont plus améliorés que les groupes contrôle en conscience morphologique.

La procédure de l'intervention de la recherche de Fejzo et al. (2014) est manquante, dont le déroulement de la procédure et cela rend difficile la compréhension de l'article et n'aide en rien le lecteur à comprendre la stratégie utilisée. D'ailleurs le petit échantillon de participants est une limite importante à considérer dans cette étude.

La morphologie dérivationnelle est donc une stratégie intéressante si l'on veut travailler les préfixes, les suffixes et les lettres muettes en fin de mots. Les deux recherches ci-dessus ont montré que cette stratégie orthodidactique a eu des effets sur l'apprentissage des élèves et qu'ils se sont améliorés en orthographe.

Dans le prochain et dernier chapitre de cet essai de maîtrise, toutes les connaissances et les apprentissages quant à la rédaction de ce rapport de lectures seront présentés, ainsi qu'un bilan complet des stratégies orthodidactiques présentées dans le chapitre 4.

CHAPITRE V - BILAN DES APPRENTISSAGES

Depuis maintenant 2 ans, je travaille afin de constituer un répertoire de stratégies orthodidactiques afin de faciliter l'enseignement de l'orthographe lexicale en salle de classe avec des élèves dyslexiques-dysorthographiques au premier cycle au primaire. Dans ce chapitre, le bilan des apprentissages réalisés plusieurs de mes apprentissages sera d'abord présenté. Ensuite le degré d'atteinte de mon objectif de développement professionnel sera discuté afin de déterminer si les objectifs de cet essai sont atteints.

5.1 Le bilan des apprentissages réalisés

Avant de faire cet essai, je rappelle qu'il était important pour moi d'en apprendre davantage sur le trouble de la dyslexie-dysorthographie et de découvrir des stratégies en lien avec l'enseignement de l'orthographe lexicale. Ainsi, cet essai de développement professionnel m'a permis d'en apprendre plus sur le trouble qu'est la dyslexie-dysorthographie, soit un trouble neurologique qui nuit à la reconnaissance et à la production des mots écrits, notamment en orthographe lexicale. D'ailleurs, la dyslexie-dysorthographie est un trouble qui diminue les capacités de décodage des mots étant donné le déficit de la composante phonologique de l'élève. Alors, la dyslexie-dysorthographie est un trouble spécifique sur des difficultés persistantes à la reconnaissance et à la production des mots.

Maintenant, en comprenant davantage ce trouble, il me sera plus facile de dépister les besoins de mes élèves plus rapidement, mais aussi d'intervenir plus efficacement avec les stratégies orthodidactiques en salle de classe. D'ailleurs, ayant comme objectif spécifique de constituer un répertoire de stratégies orthodidactiques, il sera plus facile

maintenant de connaître mais aussi d'intervenir avec des élèves dyslexiques-dysorthographiques.

Les différentes stratégies orthodidactiques apprises, dont l'approche multisensorielle, l'enseignement des mots et du fonctionnement de la langue, l'orthographe illustrée, la fréquence des contacts avec les mots cibles, la copie différée, les orthographe approchées, la stratégie par analogie et la morphologie dérivationnelle ont été découvertes.

L'approche multisensorielle était une stratégie que je ne connaissais pas. En effet, l'approche multisensorielle utilise différents sens (auditif, visuel, kinesthésique, etc.) afin d'aider les élèves à mémoriser l'orthographe des mots. On peut donc utiliser le geste moteur, la prononciation des mots, des cartes éclairs et des affiches afin d'aider les élèves à mémoriser les mots. Comme mentionné plus haut dans la section de la copie différée, certaines études ont montré que le geste moteur améliorerait les connaissances orthographiques des élèves, dont la mémorisation des mots d'orthographe (Berninger et Swanson, 1994 ; Mangen, Veley et Macedonia, 2012). Toutefois, plusieurs des auteurs montrent que l'enseignement explicite est important afin que ces stratégies soient efficaces (Chapleau et al., 2013; Daigle et al., 2020; Ruberto, 2019). L'enseignement est donc essentiel à l'apprentissage de l'orthographe lexicale et ensuite il est possible d'utiliser une autre stratégie pour favoriser l'encodage du mot en mémoire, par exemple la copie différée. En effet, comme mentionné plus haut dans la partie de la copie différée, les résultats ont montré que les élèves ayant eu une intervention sur un enseignement explicite de l'analyse des mots et ensuite la copie ont mieux progressé que les élèves ayant eu seulement la stratégie de la copie différée.

L'enseignement explicite des mots est lorsque l'on veut que les élèves mémorisent l'orthographe du mot cible, alors que l'enseignement explicite du fonctionnement de la langue c'est lorsque l'on analyse les mots en syllabes, en lettres, en phonèmes et que l'on découvre différentes régularités orthographiques associées au même mot dans le but de produire le mot par la suite. Il peut s'avérer utile de travailler ces deux types d'enseignement en salle de classe avec les élèves. Ce qu'il faut comprendre c'est qu'il faut enseigner à la fois le fonctionnement du code orthographique et l'orthographe des mots afin qu'un élève mémorise et produise des mots efficacement.

L'orthographe illustrée est une stratégie intéressante pour le premier cycle. En effet, selon l'étude de Rinaldi et al. (2013) montrent que cette stratégie est plus motivante et appréciée chez les jeunes apprenants que les élèves de 10 ans et plus. Toutefois, ayant une moyenne d'environ 6 à 15 mots à apprendre par semaine (certaines enseignantes donnent des congés de leçon, donc il est possible qu'il y ait jusqu'à 15 mots par semaine), il est possible de choisir environ 3 mots à dessiner par semaine pour ne pas surcharger les élèves. D'ailleurs, il est important de choisir des mots qui ne sont pas abstraits (ex. : comme), puisque cela pourrait être plus difficile à illustrer ou à se représenter une image mentale du mot.

La fréquence du contact et le contexte est tout aussi important. En effet, la fréquence, donc le nombre de fois que l'élève est exposé au mot aura une répercussion sur la mémorisation de celui-ci. Ainsi, il est important que l'élève le réutilise au courant de la semaine et des prochaines semaines afin de bien le mémoriser à long terme. D'ailleurs, le contexte dans lequel le mot est appris est aussi essentiel (ex. : une phrase, une chanson, un livre, etc.). Si l'enseignante amène un contexte aux mots à apprendre, les élèves peuvent

comprendre la signification du mot, se faire une image mentale de celui-ci et réussir à le produire et à le mémoriser, par exemple le mot *dent* ou *dans* ne s'écrivent pas pareil, mais il partage les mêmes sons à l'oral. Ainsi, l'enfant peut les confondre, en revanche si le mot est vu dans une phrase, l'élève peut avoir accès à la forme morphologique des mots et il peut sélectionner la bonne forme du mot.

Les orthographes approchées est une stratégie enseignée au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. En effet, à l'Université du Québec en Outaouais, dans le cours didactique de l'écriture et de la grammaire (DID2123), les orthographes approchées ont été enseignés aux étudiants. Les orthographes approchées sont aussi une pratique utilisée en salle de classe. L'étude de Charron (2013) a permis de découvrir que les orthographes approchées offrent un contexte signifiant aux élèves afin d'apprendre l'orthographe des mots (Charron, 2013). Ainsi, les élèves sont plus motivés et cette stratégie orthodidactique permet aux élèves de travailler leurs habiletés sociales en plus de développer les régularités orthographiques (Charron, 2013). Les orthographes approchées est une stratégie orthodidactique très intéressante, puisqu'elle s'adapte à tous les cycles au primaire et elle permet aux élèves de partager leurs connaissances orthographiques entre eux. Elle permet, d'ailleurs, de travailler les mots d'orthographe avec les élèves en utilisant des contextes signifiants (phrase, livre, chanson, etc.).

La stratégie par analogie doit être jumelé à un enseignement explicite. En effet, les résultats des précédentes études montrent que l'enseignement explicite est essentiel afin que les élèves comprennent et appliquent les bonnes stratégies, dans ce cas-ci, la stratégie par analogie. La stratégie par analogie je rappelle que c'est une stratégie qui utilise des informations phonologiques (ex. : *maison* et *caisson*) et des informations visuo-

orthographiques (ex. : **omme** ou **omme**). Il est donc possible en salle de classe de faire des liens avec des mots qui se ressemblent par les phonèmes ou avec les régularités orthographiques. On peut ensuite vérifier la réponse de l'élève et le questionner sur le mot. En effet, il est possible de lui poser des questions sur les connaissances phonologiques (ex. : le son du mot), morphologiques (ex. : la forme du mot, la famille de mots), visuelles (ex. : les lettres muettes et les phonèmes multigraphémiques) et sémantiques (le sens du mot, est-ce le bon?) (Ruberto, 2019).

La morphologie dérivationnelle est aussi une stratégie qui est possible d'utiliser au premier cycle du primaire. En effet, les résultats des recherches précédentes (présentés dans la section 4.8) montrent que la morphologie dérivationnelle fonctionne principalement avec les lettres muettes porteuses de sens (ex. : grand, le d mis pour le féminin grande). En première et en deuxième année du primaire, les élèves doivent apprendre environ 41 mots ⁶ ayant une lettre muette porteuse de sens (morphogrammes). Il est aussi possible avec la morphologie dérivationnelle d'enseigner les affixes, dont les préfixes et les suffixes qui sont présents dans plusieurs mots (ex. : rapidement, continuellement, dangereusement, etc.). Ainsi, la morphologie dérivationnelle peut être une stratégie très utile à utiliser avec les élèves. Cette stratégie orthodidactique permet d'ailleurs de développer le sens des mots et de les exposer à de nouveaux mots tout le long de l'année scolaire. Toutefois, l'enseignement explicite demeure très important afin que les élèves puissent mémoriser plusieurs mots. Il faut donc faire un enseignement explicite de chacun des mots en utilisant la stratégie de la morphologie dérivationnelle pour que cette dernière fonctionne.

⁶ En prenant en considération la liste orthographique du ministère de l'Éducation Supérieure, environ 41 mots ont une lettre muette porteuse de sens au premier cycle.

Deux stratégies orthodidactiques n'ont pas été présentées, étant donné le manque de recherche sur ces deux stratégies. En effet, **l'orthographe en récitant et la prononciation des mots contenant des graphèmes irréguliers de façon régulière** sont des stratégies que j'ai découvertes, mais qui malheureusement, n'ont pas été testées dans l'article de Treboux-Rioux (2018). En revanche, ces stratégies ont attiré mon attention et j'ai tenté de les essayer en salle de classe. La stratégie de prononcer les mots contenant des graphèmes irréguliers de façon régulière est une stratégie qui a particulièrement fonctionné pour mes élèves, entre autres pour le mot « monsieur ». D'ailleurs, **l'orthographe en récitant** demande à l'élève, d'identifier les mots les plus difficiles pour lui et de mettre le mot dans une phrase pour l'aider à mémoriser le mot (ex. : le mot courir ne prend qu'un seul r, car on manque souvent d'air en courant). Je trouve cette stratégie facile à utiliser et j'ai déjà commencé à l'utiliser en classe. En effet, pour le mot « toujours », moi et mes élèves avons utilisé la phrase « toujours prend toujours un « s » pour nous aider à le mémoriser. J'étais très heureuse d'observer que les élèves utilisaient cette stratégie encore trois semaines plus tard. Cette stratégie est une belle découverte que je souhaite réinvestir. **La prononciation des mots contenant des graphèmes irréguliers de façon régulière** est tout autant intéressante, puisque les mots irréguliers (ex. : monsieur) sont des mots très difficile à orthographier et à mémoriser pour les élèves, encore plus difficile pour les élèves dyslexiques-dysorthographiques. En effet, en demandant à l'élève de prononcer le mot de façon régulière, les élèves peuvent mémoriser le mot et l'écrire au son. Cela peut aider de nombreux élèves à produire le mot efficacement.

Ce que je retiens de mon essai, c'est que l'enseignement de l'orthographe est la première stratégie à utiliser en salle de classe avec tous les élèves d'un groupe. En effet,

les stratégies telles que l'approche multisensorielle, les orthographes approchées, la stratégie par analogie, l'orthographe illustrée, la copie différée et la morphologie dérivationnelle sont des stratégies qui doivent être enseignées explicitement afin d'avoir un effet sur l'apprentissage des élèves et de favoriser la mémorisation et l'encodage des mots. Ensuite, les stratégies telles que l'orthographe en récitant et la prononciation des mots contenant des graphèmes irréguliers de façon régulière peuvent être d'autres stratégies qui permettent aux élèves de mémoriser les mots. Il est aussi possible d'utiliser la fréquence des contacts et les contextes signifiants afin de permettre aux élèves de mémoriser les mots plus facilement et de susciter la motivation des élèves.

Peu importe la stratégie utilisée, la rétroaction joue un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Par conséquent, une fois que l'enseignant a explicitement enseigné les mots de la semaine, il doit utiliser une stratégie orthodidactique de son choix et par la suite donner de la rétroaction sur les erreurs que l'élève a commise afin qu'il soit en mesure de se corriger. D'ailleurs, il est important que l'élève comprenne ses erreurs en faisant référence à la norme.

5.2 Le degré d'atteinte de mon objectif de développement professionnel

Je rappelle que mon objectif spécifique de développement professionnel était de constituer un répertoire de stratégies orthodidactiques à utiliser en salle de classe avec des élèves dyslexiques-dysorthographiques au premier cycle. Cet objectif est atteint, puisque j'ai maintenant 8 stratégies orthodidactiques qui peuvent être adaptées au premier cycle du primaire mais aussi qui est possible de faire en classe avec tous mes élèves. Cet essai de développement professionnel m'a permis d'en apprendre plus sur le trouble de la dyslexie-dysorthographie, mais aussi d'avoir la possibilité de mieux intervenir en salle de classe sur

l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Il sera maintenant plus facile d'enseigner l'orthographe des mots et de donner des stratégies à mes élèves. Je me sentirais donc plus compétente dans mes futurs enseignements.

CONCLUSION

Pour conclure, j'avais ressenti certains manques par rapport à ma formation en enseignement, sur le plan de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Durant ma première année en enseignement, je n'avais pas su identifier les besoins de mes élèves avec précision, particulièrement les élèves dyslexique-dysorthographique. Ainsi, c'est pourquoi cet essai me permettait de mieux comprendre le trouble d'apprentissage de la dyslexie-dysorthographie afin de cerner les stratégies orthodidactiques les plus gagnantes avec mes élèves. L'objectif de cet essai de développement professionnel était donc de constituer un répertoire de stratégies orthodidactiques afin d'aider mes élèves dyslexiques-dysorthographique quant à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. D'ailleurs, un rapport de lecture m'amenait à recenser certaines stratégies orthodidactiques, dont l'approche multisensorielle, l'enseignement des mots (mots-cibles), l'enseignement du fonctionnement de la langue, l'orthographe illustrée, la fréquence des contacts avec des mots cibles, la copie différée, les orthographes approchées, la stratégie par analogie et la morphologie dérivationnelle. Ces stratégies orthodidactiques à utiliser en classe ordinaire avec des élèves ayant une dyslexie-dysorthographie me permettaient, notamment de mieux identifier les besoins de mes élèves et d'y répondre avec des stratégies. En effet, cet essai de développement professionnel me permettait d'approfondir mes connaissances sur les stratégies orthodidactiques pour intervenir sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale des élèves âgées de 6-8 ans ayant un trouble d'apprentissage, notamment, la dyslexie-dysorthographie en classe ordinaire. Un tableau résumé m'avait permis d'y voir plus claire et de recenser 9 stratégies orthodidactiques afin d'aider mes élèves à l'apprentissage de

l'orthographe lexicale en classe ordinaire. En effet, il était important que ces stratégies soient puissent être utilisées en salle de classe avec vingt élèves ayant tous des besoins différents. Il était donc important que ces stratégies soient collectives ou possible à faire en grand groupe. Mon rapport de lectures m'a permis de comprendre que l'enseignement explicite est, tout d'abord, très important afin d'être en mesure d'enseigner les stratégies énumérées plus haut. En effet, l'enseignement explicite permet de favoriser la mémorisation et l'encodage des mots d'orthographe afin de faciliter la production de mots en écriture. Je retiens, également, le rôle de la rétroaction immédiate dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et dans tous les enseignements. Par conséquent, l'enseignant doit enseigner et donner de la rétroaction afin que l'élève puisse s'autocorriger et apprendre de ses erreurs.

Appendice A

Les cours offerts en adaptation scolaire au BEPEP dans les différentes universités québécoises.

Université	Sigle	Titre du cours	Nombre de crédits	Contenu
Université de Montréal	PPA 33661	Intervention pédagogique raisonnée 1	0	« Raisonnement et pratiques pédagogiques fondés sur la recherche et les savoirs professionnels ciblant les besoins des élèves ayant des difficultés à apprendre . Analyse des difficultés et planification de pratiques pédagogiques » (Université de Montréal, 2021, p.2).
Université de Montréal	PPA 33662	Intervention pédagogique raisonnée 2	3	« Raisonnement et pratiques pédagogiques fondés sur la recherche et les savoirs professionnels ciblant les besoins des élèves ayant des difficultés à apprendre . Analyse des difficultés et planification de pratiques pédagogiques » (Université de Montréal, 2021, p.1).
Université de Montréal	PPA1100	Apprentissage scolaire et développement	3	« Théories de l'apprentissage scolaire. L'enseignant comme médiateur des apprentissages. Milieu scolaire et croissance de 4 à 12 ans. Entrée à l'école. Facteurs d'adaptation scolaire et sociale. Élèves à besoins particuliers » (Université de Montréal, 2021, p.1).
Université de Laval	ENP-2010	Élèves en difficulté de comportement	3	« Ce cours vise la prévention et la gestion des comportements problématiques en classe. Définitions, manifestations et interventions auprès des élèves présentant un TDA/H, des comportements d'opposition et de provocation, des conduites agressives et des problèmes d'anxiété à l'école. Prévention de la violence et intervention en situation de crise. Intervention individualisée et pratiques collaboratives » (Université de Laval, 2021, p.1).
Université du Québec en Outaouais	EFI2243	Introduction à l'adaptation sociale et scolaire	3	« Politique et principes de l'intégration scolaire au Québec. Présentation de la typologie utilisée dans le domaine. Description des handicaps et des difficultés rencontrés par les élèves . Description des réseaux et des services offerts en milieu scolaire et parascolaire. Concept de normalisation et d'intégration et d'inclusion. Stratégies de prévention » (Université du Québec en Outaouais, 2021, p.1).

Université du Québec en Outaouais	EFI2253	Prévention et soutien à l'élève en difficulté au préscolaire et au primaire	3	« Caractéristiques des difficultés scolaires et sociales et leurs manifestations chez les élèves du préscolaire et du primaire. Facteurs de risque susceptibles d'engendrer ou d'aggraver les difficultés d'apprentissage ou de comportement. Conception de la prévention. Programmes de prévention au préscolaire et au primaire. Outils d'observation et d'évaluation formative. Modèles pédagogiques, stratégies et interventions différenciées selon les domaines de développement : social, affectif, cognitif ou adaptatif. Analyse des stratégies de soutien pédagogique. Élaboration de scénarios cohérents avec <u>les indices d'apprentissage de l'élève en difficulté</u> . Liens entre les caractéristiques différenciées des élèves, la conception d'apprentissage, la gestion de la classe, les plans d'intervention individualisés et les didactiques du français et des mathématiques. Rôles des partenaires des milieux de l'éducation » (Université du Québec en Outaouais, 2021, p.1).
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	EDU2113	Fondements et stratégies d'intervention	3	Ce cours est étroitement lié au cours de stage II : la gestion de classe (STA4126) ainsi qu'au cours EDU2116 Difficulté d'adaptation et intervention. Survol historique. Fondements de la gestion de classe. Modèles pratiques et théoriques de la gestion de classe. Styles de gestion de classe. Principales composantes de la gestion de classe et leur mise en application. Organisation de la classe (règles de conduite, aménagement, gestion du temps, routines, transitions, groupement des élèves). Instauration et maintien d'un climat de classe favorable aux apprentissages et à la socialisation des élèves. Différenciation pédagogique (processus, structure, contenu, évaluation). Gestion des apprentissages (styles d'apprentissage). Intervention pédagogique (modèle CLASSE). La motivation à apprendre (théories motivationnelles, vécu scolaire, la démotivation et le désengagement). <u>Intervention sur les comportements perturbateurs et le renforcement positif pour favoriser l'adoption de bons comportements. La résolution de problèmes. L'intervention en situation de crise.</u> L'intégration des technologies de l'information et des communications dans la gestion de classe et la planification de l'enseignement.
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	EDU2116	Difficultés d'adaptation et intervention	3	Explication écosystémique des <u>difficultés d'adaptation</u> et marge de manœuvre de l'enseignant. Prévalence et intégration en classe ordinaire des élèves en difficultés d'adaptation. Facteurs favorables en intervention. Relation entre la conception de la difficulté d'adaptation et les attitudes et interventions préconisées. Tendances historiques en matière de services aux enfants en difficulté d'adaptation. Adaptation de l'intervention éducative et démarche du plan d'intervention personnalisé. Approche centrée sur les solutions et approche stratégique interactionnelle adaptées pour le milieu scolaire. Analyse des situations problèmes et construction des interventions basées sur les approches préconisées. Construire

				son modèle personnel d'intervention. Vécu de l'enseignant travaillant avec des élèves qui présentent des <u>difficultés de comportement</u> .
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	EDU2210	Difficultés d'apprentissage en langue première	1	Étude des <u>difficultés dites « normales » liées aux apprentissages scolaires</u> en langue première. Identification des causes et des conséquences de ces difficultés. Exploration des stratégies d'intervention de type correctif : stratégies augmentant l'efficacité de l'apprentissage, activités basées sur la gestion mentale ou autre approche comme moyens de prévention des difficultés d'apprentissage. Étude et analyse d'instruments d'évaluation de type diagnostique. Sensibilisation à l'importance d'intervenir auprès des parents d'enfants en difficulté et au développement d'une bonne collaboration avec l'orthopédagogue. <u>Sensibilisation aux troubles de lecture (dyslexie), d'écriture (dysorthographe) et d'oralité (dysphonie) des élèves.</u>
Université du Québec à Rimouski	PPE10516	Prévention et adaptation au préscolaire & au primaire	3	Distinction entre les approches et les niveaux de prévention (primaire, secondaire, tertiaire). Notion de persévérance et de réussite scolaires. Notion d'enfant vulnérable et <u>d'élève à risque</u> . Caractéristiques personnelles, psychologiques, familiales, sociales et scolaires d'enfants vulnérables ou d'élèves à risque (capacités, besoins, difficultés). Approche systémique. Facteurs de risque et facteurs de protection d'enfants vulnérables ou d'élèves à risque. Stratégies de prévention primaire adaptées aux caractéristiques de tous les élèves et de leur environnement. Approches, pratiques et programmes de prévention (approche préventive multidimensionnelle, promotion des saines habitudes de vie, etc.). Communauté éducative et partenariat école-famille-communauté.
Université du Québec à Rimouski	PPE20516	Élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage au préscolaire & au primaire	3	Historique des services, lois, politiques et règlements relatifs à l'adaptation scolaire. Éducation inclusive (valorisation des rôles sociaux, normalisation, dénormalisation, intégration, inclusion). Conditions et modalités d'intégration-inclusion scolaire et sociale des élèves au préscolaire et au primaire et rôle de l'enseignante ou de l'enseignant. Attitudes face à la différence ou à la diversité. Caractéristiques des <u>élèves ayant des difficultés d'apprentissage</u> . Caractéristiques des élèves handicapés (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme et autres situations de handicap). Multihandicaps, concomitance de difficultés ou d'incapacités associées. Adaptation de l'enseignement et de l'intervention en fonction des besoins et capacités des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou <u>des élèves handicapés</u> . Processus de production du handicap. Démarche de plan d'intervention et de plan de services. Analyse critique des implications relatives à l'évaluation et aux interventions adaptées.

Université du Québec à Rimouski	PPE30516	Connaissances & interventions auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales au préscolaire et au primaire	3	Définitions et caractéristiques cognitives, affectives, motrices, sensorielles, comportementales et sociales spécifiques <u>aux difficultés ou troubles du comportement intériorisé</u> (anxiété, dépression, etc.) ou extériorisé (opposition, agressivité, etc.) chez les élèves du préscolaire et du primaire. Facteurs de risque, facteurs de protection et impacts associés <u>aux difficultés de comportement</u> . Adaptation et utilisation d'outils d'observation ou d'évaluation du comportement. Analyse fonctionnelle du comportement. Problématiques et phénomènes sociaux rencontrés en milieu scolaire. Rôles des enseignants et des parents dans la démarche d'évaluation et d'intervention. Élaboration et analyse critique de stratégies pédagogiques, comportementales et cognitivo-comportementales favorisant l'adaptation de l'élève à l'école. Programmes de prévention et d'intervention. Partenariat école-famille-communauté.
Université de Sherbrooke	FPD113	Caractéristiques de l'élève à risque	3	Sensibilisation à différentes techniques d'observation et de dépistage permettant de dresser un profil de ces élèves. <u>Identification des caractéristiques particulières des EHDAA.</u> Sensibilisation à la réalité des EHDAA et à leur intégration en classe. Identification d'interventions, de modèles d'intervention et de stratégies d'enseignement à préconiser avec les <u>EHDAA.</u>
Université de Sherbrooke	FPD423	Interventions auprès des élèves à risque	3	<u>Adaptation des stratégies d'enseignement pour les EHDAA.</u> Mise en œuvre d'un plan d'intervention personnalisé. Analyse réflexive de diverses situations conflictuelles. Élaboration de stratégies d'intervention auprès de la famille des EHDAA. Développement de stratégies d'intégration pédagogique et sociale des <u>élèves en difficulté.</u> Développement de stratégies d'intervention en lien avec les diverses dimensions de situations conflictuelles (l'élève, moi comme personne enseignante, la classe, l'école).
Université du Québec à Trois-Rivières	EEI1017	Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage	3	Planifier, enseigner et intervenir efficacement auprès <u>des élèves présentant un handicap, une difficulté ou un trouble d'adaptation, d'apprentissage, de la parole, du langage ou de la communication</u> dans les classes ordinaires du primaire et du secondaire.
Université du Québec à Trois-Rivières	EEI1016	Gestion de classe, difficultés comportementales	3	<u>Difficultés de comportement</u> intériorisées et extériorisées en classe et facteurs scolaires. Attitudes et stratégies d'intervention en lien avec les pédagogies institutionnelles (Oury et Vasquez; Freinet; Korczak; etc.) et la réparation. Fonctionnement d'un groupe et maintien

		et pédagogies institutionnelles		d'un climat propice aux apprentissages. Conception de situations d'enseignement-apprentissage signifiantes mettant un maximum d'élèves devant des défis féconds. Instauration des règles de vie. Consignes alpha et bêta. Systèmes d'émulation. Prévention et stratégies d'intervention en situation de crise. Collaboration avec les différents partenaires : parents, professionnels, équipe-école, etc. Conflits dans les relations enseignant-élève. Violence. Taxage, etc.
Université du Québec à Chicoutimi	3DCA242	Enseignement aux élèves à risque	3	Compréhension des principales difficultés d'apprentissage en français et en mathématique. Planification, approfondissement et conception d'activités différenciées pour <u>les élèves à risque</u> . Élaboration d'un plan d'intervention. Distinction entre les différents besoins des élèves en vue d'une demande spécifique auprès des ressources : orthopédagogue, psychologue, intervenant social et autres professionnels intervenant auprès des enfants. Connaissance et manipulation des technologies d'aides aux <u>élèves à risque</u> .
Université du Québec à Chicoutimi	3EDA140	Enseignement aux élèves ayant des difficultés affectives, sociales et comportementales	3	Classification et description des problèmes émotifs, sociaux et comportementaux fréquemment rencontrés en classe et posant des défis pour <u>l'adaptation de l'enseignement</u> . Identification des caractéristiques et des besoins des élèves. Facteurs de risque et de protection. Types de difficultés d'adaptation : comportements inadaptés extériorisés (déficit de l'attention, hyperactivité, impulsivité, opposition, provocation, actes d'agression, etc.) ou intériorisés (phobies, troubles de l'attachement, anxiété, stress, retrait, isolement, dépression). <u>Prévention et gestion de crise</u> . Approches conceptuelles (psycho-socio-développementale, écologique ou écosystémique, humaniste, comportementale et cognitivo-comportementale). Stratégies d'intervention comportementales et cognitivo-comportementales (l'entraînement à l'autorégulation, la gestion du stress, à la responsabilité, la restructuration cognitive, la pleine conscience, etc.). Les habiletés sociales, la compétence sociale et les apprentissages socio émotionnels. Programmes de développement des habiletés sociales. Pratiques inclusives. Modèles d'intervention à différents niveaux (universels, ciblés et spécialisés). Collaboration avec les intervenants concernés (parent, enseignant, éducateur spécialisé, orthopédagogue, psychologue, santé et services sociaux, etc.) et d'autres partenaires Outils d'observation et d'évaluation des aspects affectifs, sociaux et comportementaux. Plan d'intervention, de services et de transition. Rôle et positionnement de l'enseignant afin de permettre une meilleure compréhension de ses comportements et ceux de l'élève. Réflexion sur sa pratique.

Université du Québec à Chicoutimi	3EEI330	L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers du primaire	3	Évolution des lois, règlements et politiques de l'intégration à l'inclusion scolaire. Exploration des programmes et des politiques ministériels touchant la profession de l'enseignant en classe ordinaire du primaire. Définition des <u>élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.</u> Réflexion sur les principes d'égalité des chances, d'équité et de justice sociale sur lequel repose le système scolaire québécois. Développement d'une attitude éthique et responsable à l'égard de tous les élèves. <u>Identification des élèves handicapés ou en difficulté en classe ordinaire du primaire, les manifestations, les causes, les pistes d'intervention à privilégier.</u> Connaissance des caractéristiques des élèves issus des milieux défavorisés, ses répercussions sur leur apprentissage et les pistes d'intervention à privilégier.
Université du Québec à Chicoutimi	3PDG215	Intervention en classe au préscolaire-primaire: gestion du groupe et des comportements individuels	3	Les facteurs, les attitudes et les pratiques influençant la qualité de la relation enseignant-élève. Les conditions d'établissement et d'enseignement des règles de fonctionnement d'un groupe classe. Les théories autour de l'engagement des élèves et de la motivation à adopter des comportements responsables et coopératifs. Les facteurs de base et contextuels de la planification. Les transitions et les routines professionnelles relatives à la gestion de l'enseignement, à la gestion spatiotemporelle et à la gestion sociocommunicationnelle (communication verbale et non verbale; habileté à questionner). Les principes de base en gestion de classe (hyperperception, qui-vive, réverbération, etc.). <u>Les actions de prévention, et de régulation, individuelles et collectives, concernant les attitudes et les comportements des élèves.</u>
Université du Québec à Chicoutimi	3EDH123	Enseignement aux élèves en situation de handicap	3	Conception sociale du handicap (modèle du processus de production du handicap). Principales caractéristiques du développement et de l'apprentissage des élèves présentant <u>une déficience intellectuelle, langagière, motrice, sensorielle, organique, ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA).</u> Politiques <u>en adaptation scolaire</u> et mesures de soutiens. Programmes de formation spécifiques à certaines de ces clientèles. Principes d'un enseignement adapté. Méthodes et stratégies d'intervention pour favoriser leur développement et leurs apprentissages. Utilisation des technologies en soutien à l'apprentissage et à l'autodétermination. Rôle et attitudes de l'enseignant qui reçoit ces élèves dans sa classe.

Appendice B

Les cours offerts au BEPEP en didactique du français dans les différentes universités québécoises (les contenus identifiés en gras et souligner concernent l'orthographe lexicale).

Université	Sigle	Titre du cours	Nombre de crédits	Contenu du cours
Université de Montréal	DID 1206	Didactique du français- BEPEP 1	3	« Langue orale et écrite (caractéristiques, fonctionnement, fonctions). Fondements de la didactique du français. Prescriptions ministérielles. Émergence de l'écrit. Littérature de jeunesse et appréciation. Aspects historiques » (Université de Montréal, 2021, p.1).
Université de Montréal	DID 2203	Didactique du français- BEPEP 2	3	« Liens oral/écrit, processus de bas niveau en lecture/écriture, connaissances linguistiques associées (orthographe, lexique , morphosyntaxe). Dispositifs d'enseignement, rétroaction, évaluation. Analyse de matériel didactique » (Université de Montréal, 2021, p.1).
Université de Montréal	DID 3222	Didactique du français- BEPEP 3	3	« Compréhension, production et appréciation de textes. Processus de haut niveau à l'oral et à l'écrit. Créativité. Inter et transdisciplinarité. Dispositifs d'enseignement, étayage, rétroaction. Création de matériel didactique » (Université de Montréal, 2021, p.1).
Université de Montréal	DID 4112	Didactique du français- élèves en difficulté	3	Élèves à risque, élèves HDAA (dysphasie, surdité, dyslexie, etc.) et apprentissage de la lecture et de l'écriture. Adaptation et différenciation des pratiques enseignantes. Évaluations spécifiques. Création de matériel (Université de Montréal, 2021, p.1).
Université de Montréal	DID 4310	Didactique du français et diversité linguistique	3	Élèves allophones. Principes de la didactique des langues secondes. Diversité linguistique en milieu scolaire. Interventions en lecture, en écriture et en oral en contexte de langue seconde et évaluation. Matériel didactique (Université de Montréal, 2021, p.1).
Université de Laval	DID 1013	Grammaire française pour l'enseignement	3	« Ce cours vise à développer la compétence à enseigner la langue française, langue première. Les principales connaissances et habiletés qu'il entend développer sont les fonctions du langage et les variétés de langue; la description des composantes de la langue : syntaxe, lexique ,

				orthographe , ponctuation, conjugaison; la compétence à analyser et à corriger des énoncés sur les plans syntaxique, orthographique, lexical et textuel » (Université de Laval, 2021, p.1).
Université de Laval	DID 1908	Littérature d'enfance et de jeunesse	3	« Définition de la littérature d'enfance et de jeunesse. Étude des principaux genres textuels : le documentaire et les genres littéraires (le conte, le roman, la poésie, le théâtre, l'album, la bande dessinée). Notions théoriques et savoirs à enseigner en lien avec la lecture du récit (distinction récit/histoire, personnage, thèmes, valeurs, structure narrative, analyse formelle et stylistiques). Lien entre analyse littéraire et savoirs de base en grammaire de texte. Analyse des compétences en lecture littéraire et développement des composantes : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Planification et réalisation d'activités pédagogiques relatives à l'exploitation de la littérature d'enfance et de jeunesse » (Université de Laval, 2021, p.1).
Université de Laval	DID-2001	Premiers apprentissages du français oral et écrit	3	Modèles d'apprentissage de la langue. Similitudes et différences entre la langue orale et écrite. Premiers apprentissages développés dans le langage oral : analyse et intervention. Exploitation de la littérature d'enfance. Émergence de la littératie. Complexification des explications et des inférences. Développement du système d'écriture alphabétique : analyse et intervention. Pratiques et contextes d'enseignement, activités d'apprentissage soutenant le développement de compétences en lecture et en écriture chez l'enfant jusqu'à la fin de la première année du primaire. Analyse critique du programme d'études concernant la littératie et la langue française à l'éducation préscolaire et en 1re année du primaire » (Université de Laval, 2021, p.1).
Université de Laval	DID-2002	Enseignement et apprentissage du français oral et écrit au 1er et 2e cycle	3	« Enseignement et apprentissage de la lecture et de l'écriture au 1er et au 2e cycles du primaire dans une perspective développementale (didactique et pédagogique). Pratiques et contextes d'enseignement, activités d'apprentissage soutenant le développement de compétences en lecture et en écriture. Développement de l'intérêt pour la lecture et pour l'écriture à l'aide de la littérature d'enfance et de jeunesse. Émergence et construction des règles syntaxiques, lexicales et orthographiques . Soutien à l'élève rencontrant des difficultés en français. Analyse critique du programme d'études de français du 1er et du 2e cycles » (Université de Laval, 2021, p.1).
Université de Laval	DID-2003	Enseignement et apprentissage du français oral et écrit au 3e cycle	3	« Enseignement et apprentissage de la lecture et de l'écriture au 3e cycle du primaire dans une perspective développementale (didactique et pédagogique). Pratiques et contextes d'enseignement, activités d'apprentissage soutenant le développement de compétences en lecture et en écriture. Exploitation de la littérature d'enfance et de jeunesse et des différents genres textuels. Développement de la compétence à analyser le système de la langue sur les plans syntaxique, lexical et orthographique et premières formalisations des concepts et des

				règles. Soutien à l'élève rencontrant des difficultés en français. Analyse critique du programme d'études de français du 3e cycle » (Université de Laval, 2021, p.1).
Université du Québec en Outaouais	DID1893	Didactique de la lecture au primaire	3	« Programme ministériel (contenu et structure). Grands courants en didactique du français langue d'enseignement liés aux principales théories de l'apprentissage. Évolution des méthodes de lecture. Système grapho-phonologique. Lexique . Grammaire du texte. Structures et typologie des textes. Distinctions entre l'écrit et l'oral. Processus cognitifs et socio-affectifs de lecture. Enseignement explicite des stratégies . Enseignement réciproque, journal dialogué et cercle de lecture. Intégration de la technologie éducative. Analyse, réalisation et évaluation de projets de lecture. Intégration des compétences. Fonction et niveau des questions sur les textes. Analyse des examens ministériels de lecture. Typologie des difficultés d'apprentissage en lecture. Développement de la conscience de l'écrit et de la conscience phonologique » (Université du Québec en Outaouais, 2021, p.1).
Université du Québec en Outaouais	DID 2163	Didactique de la lecture littéraire et de l'oral	3	« Programme et documents ministériels (structure et contenu). Aperçu des diverses théories et approches de la lecture littéraire et de la communication orale. Historique et grands courants de l'enseignement du français langue première (approches traditionnelle, communicative, etc.) et de la place de ces deux compétences dans les programmes. Typologie et structure des textes littéraires et des genres oraux. Critères de sélection des textes de littérature jeunesse et des genres oraux dans les collections, manuels didactiques, didacticiels, etc. Processus et stratégies cognitives et métacognitives de la lecture littéraire et de la communication orale. Processus interactifs de négociation, d'expression et de correction relatifs à l'écoute et à la prise de parole. Journal de lecture, cercle de lecture, discussion, expérimentation de divers genres oraux, etc. Critères pour une évaluation qualitative des réactions aux œuvres littéraires et de la communication orale. Enseignement explicite des stratégies d'exploration, de partage et d'écoute en communication orale et de stratégies d'exploitation de textes littéraires pour la jeunesse. Élaboration de séquences didactiques de lecture littéraire et de communication orale. Intégration des diverses compétences. Intégration de la technologie éducative » (Université du Québec en Outaouais, 2021, p.1).
Université du Québec en Outaouais	DID 2123	Didactique de l'écriture et de la grammaire	3	« Programme, examens et grilles ministériels (contenu et structure). Grands courants en didactique du français langue d'enseignement liés aux principales théories de l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture. Grammaire du texte et de la phrase. Structures et typologie des textes. Distinctions entre l'écrit et l'oral. Processus cognitifs et socio-affectifs d'écriture.

				Enseignement explicite des stratégies d'écriture (planification, mise en texte, révision, correction et évaluation). Démarches d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture et de la grammaire (inductive-déductive, de projet, expérimentale, créative). Enseignement par les pairs, journal dialogué, etc. Évaluation formative et sommative des productions écrites. Analyse, réalisation et évaluation de séquences didactiques en écriture visant l'intégration des compétences. Difficultés d'apprentissage et des niveaux de maîtrise de l'écriture. Intégration de la technologie éducative » (Université du Québec en Outaouais, 2021, p.1).
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	FRA2241	Grammaire du français	3	La phrase de base comme outil d'analyse. Les manipulations syntaxiques utilisées pour tester des hypothèses sur la langue. Distinction entre phrase syntaxique et phrase graphique. Distinction entre phrase autonome et phrase subordonnée. Constructions et fonctions syntaxiques des principaux groupes syntaxiques. Propriétés syntaxiques, morphologiques et sémantiques des classes de mots. Système des accords : mots variables et invariables; approche donneur-receveur; accords dans le GN; accords régis par le sujet, accords régis par le CD. Transformations de type et de forme. Procédés de jonction de phrases : coordination, juxtaposition, insertion et subordination. Principaux signes de ponctuation, vus en concomitance avec la syntaxe. Questions <u>d'orthographe d'usage : élision, trait d'union, majuscule, coupure des mots, sigles et acronymes, nombres et unités de mesure, abréviations.</u>
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	DID3223	Didactique de l'écrit	3	Les grands courants de l'enseignement de l'écriture. La nature de l'acte d'écrire : destinataire, intention, contexte de production, etc. Les modèles actuels d'enseignement de l'écriture. Les étapes du processus d'écriture : planification, mise en texte, révision, évaluation, diffusion ; rôle et fonction de la planification, de la relecture, de la réécriture et la révision. Stimulation du goût d'écrire. Enseignement des <u>stratégies d'enseignement-apprentissage</u> de l'écriture : la grammaire du texte (schémas de textes, cohérence textuelle), la grammaire de la phrase, <u>l'orthographe</u> . Évolution du scripteur au primaire. Éveil à l'écriture au préscolaire. Difficultés d'apprentissage de l'écriture. Acquisition des critères d'évaluation de l'écriture. Évaluation formative du savoir-écrire : analyse de quelques outils. Approfondissement du programme d'études de la langue première au primaire en écriture.
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	DID4522	Didactique de l'écrit II	3	Les grands courants de l'enseignement de la lecture. Étude des processus de lecture et des stratégies à développer chez le lecteur débutant (reconnaissance visuelle des mots, traitement des indices morphosyntaxiques, décodage, recours au contexte linguistique et extra-linguistique). Interaction entre le lecteur et le texte. Enseignement des stratégies de compréhension de texte et

				de traitement des informations en lecture : schéma, inférence, repérage d'informations macrostructurelles et microstructurelles. Évolution du lecteur du préscolaire à la fin du primaire. Éveil à la lecture au préscolaire. Approfondissement du programme d'études en langue première au primaire, volet lecture. Soutien pédagogique aux activités de lecture. Attitudes et interventions pour stimuler le goût de lire. Revue critique du matériel didactique en lecture. Différents types de lecteurs et les difficultés d'apprentissage qui en découlent : moyens d'intervention et de prévention. Évaluation formative des apprentissages en lecture et analyse critique de quelques instruments. Réinvestissement des apprentissages en évaluation de l'écriture.
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	FRA2242	Rédaction et révision de textes	3	L'écriture en tant que processus : planification, mise en texte et révision. Distinction entre révision et correction. Stratégies de rédaction, de révision et de correction de textes. Genres textuels fréquents, en éducation et à l'université. Grammaire du texte : cohérence textuelle ; reprise de l'information ; discours rapporté ; modalisation ; organisation du texte ; cohésion temporelle. Grammaire de la phrase : maturité syntaxique. Étude des erreurs concernant la grammaire de la phrase et du texte, et du manque de variété lexicale et syntaxique. Initiation à des outils numériques pertinents pour écrire, réviser et corriger.
Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue	FRA3212	Développement des compétences langagières et métalangagières	3	Représentations initiales au sujet de l'oral et de son enseignement. Le processus de la communication orale. Concepts fondamentaux en communication orale (spécificités de l'oral, composantes, norme et variations langagières, genres oraux (polygéré et monogéré), techniques d'expression orale). Le langage non verbal. Composantes de la discussion en classe. Compétences langagières et métalangagières. Rôle du questionnement dans la construction des savoirs scolaires. Préparation d'une communication orale en contexte monogéré. Argumentation en contexte de classe (oral polygéré).
Université du Québec à Rimouski	DIA13002	Français au préscolaire et au premier cycle	3	Fondements, compétences et contenus d'apprentissage liés à la lecture, à l'écriture et à la communication orale en conformité avec le programme de formation de l'école québécoise. Émergence de l'écrit. Processus de lecture et d'écriture. Aspects perceptifs, cognitifs et métacognitifs impliqués dans ces apprentissages. Stratégies du lecteur et du scripteur débutant. Planification et conception d'activités d'enseignement-apprentissage. Évaluation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Littérature d'enfance. Difficultés d'apprentissage. Matériel didactique et technologie de l'information et de la communication.

Université du Québec à Rimouski	DIA23013	Enseignement et apprentissage de la grammaire au primaire	3	Définition et évolution historique de la grammaire et de sa didactique. Savoirs grammaticaux en présence dans le programme et progression des apprentissages. Propositions didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage du lexique (morphologie et sémantique), de la syntaxe, de la morphosyntaxe (orthographe grammaticale) et de la cohérence textuelle: manipulations (ajout, effacement, remplacement, etc.) techniques d'analyse des phrases simples et complexes, principe donneur-receveur, approches inductive et déductive, enseignement explicite , étayage, etc.. Différenciation pédagogique des interventions. Exploration de dictionnaires, de grammaires et d'ensembles didactiques en vue de leur utilisation en classe. Apprentissage de la grammaire et support numérique (en ligne, didacticiels, etc.). Analyse critique, planification et expérimentation de situations d'enseignement / apprentissage. Évaluation des apprentissages en grammaire. Difficultés d'apprentissage en grammaire au primaire.
Université du Québec à Rimouski	DIA33003	Français au deuxième et troisième cycle du primaire	3	Compétences et contenus d'apprentissage liés à la lecture, à l'écriture et à la communication orale en conformité avec le programme de formation de l'école québécoise. Stratégies du lecteur et du scripteur en développement. Typologie textuelle. Planification et conception d'activités d'enseignement-apprentissage. Évaluation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Littérature de jeunesse. Difficultés d'apprentissage. Matériel didactique et technologie de l'information et de la communication.
Université du Québec à Rimouski	DIA43003	Français et univers social	3	Analyse parallèle du programme de formation de l'école québécoise en français, en histoire et en éducation à la citoyenneté : convergences de contenus et de démarches, exigences communes d'évaluation, situations de transfert et démarches métacognitives communes. Nature et portée des compétences transversales et des domaines généraux de formation du programme de français et du domaine de l'univers social. Complexité des tâches d'apprentissage : contenu, durée, instrumentation, organisation. Planification d'activités et élaboration de situations-problèmes : pertinence pédagogique, motivation des élèves, intégration et transfert des démarches et contenus d'apprentissage.
Université de Sherbrooke	FRL113	Français, langue d'enseignement	3	Initiation à l'enseignement des contenus du programme du préscolaire et du primaire. Compréhension des apprentissages des élèves par des activités d'enseignement. Présentation des troubles d'apprentissage liés au français en classe régulière. Exploitation de la littérature et de la lecture comme lieux d'apprentissage. Expérimentation de démarches de rédaction. Recours au français standard en tant que professionnel de l'enseignement.

Université de Sherbrooke	FRL223	Français, langue d'apprentissage	3	Connaissance du programme du préscolaire et du 1 ^{er} cycle. Conception de situations d'enseignement de la langue écrite et orale. Observation et évaluation des connaissances et des compétences langagières chez l'élève débutant en lecture et en écriture. Exploitation des ressources disponibles : œuvres littéraires, cédéroms, sites Web, manuels scolaires. Interventions sur les difficultés langagières, notamment auprès d'élèves en difficulté.
Université de Sherbrooke	FRL333	Français, langue de communication	3	Connaissance du programme des 2 ^e et 3 ^e cycles. Conception de situations d'enseignement en lecture, en écriture, en communication orale et en appréciation d'œuvres littéraires. Réflexion sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe d'usage . Planification, observation et évaluation en enseignement du français. Interventions sur les difficultés langagières, notamment auprès d'élèves en difficulté.
Université de Sherbrooke	FRL343	Français, langue de culture	3	Regard approfondi sur le programme. Planification, expérimentation et évaluation en enseignement du français. Enrichissement culturel à des fins d'enseignement. Enseignement du français, langue d'accueil. Production de récits littéraires et réflexion sur l'écriture des jeunes. Intégration de la communication orale comme compétence disciplinaire et transversale. Appréciation d'œuvres littéraires variées. Interventions spécifiques en français auprès d'élèves en difficulté.
Université du Québec à Trois-Rivières	DID1114	Didactique de la lecture au préscolaire et au primaire	3	La connaissance du programme du préscolaire et du primaire; les interventions au préscolaire; les premiers apprentissages au préscolaire et au primaire; les modèles explicatifs du processus de lecture; les processus cognitifs mis en jeu durant la lecture; le cheminement du lecteur; les stratégies de lecture favorisant la compréhension; les caractéristiques des textes littéraires et des courants; la planification de situations d'enseignement-apprentissage; la prévention des difficultés; l'évaluation des apprentissages; l'apport de l'intégration de la littérature pour la jeunesse en classe, et l'appréciation d'œuvres littéraires.
Université du Québec à Trois-Rivières	DID1115	Didactique de l'écriture au préscolaire et au primaire	3	La connaissance du programme du préscolaire et du primaire; les interactions lecture-écriture; les premiers apprentissages de l'écriture au préscolaire; l'entrée dans l'écriture normée au 1 ^{er} cycle du primaire; le cheminement des scripteurs des 2 ^e et 3 ^e cycles; les processus cognitifs de l'écriture; les stratégies mises à la disposition du scripteur; l'enseignement par les genres de textes; la planification de situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture de textes qui intègrent des activités visant l'acquisition des connaissances orthographiques , grammaticales,

				syntaxiques et discursives; l'examen des principales difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture; et l'évaluation des apprentissages.
Université du Québec à Trois-Rivières	DCA1015	Difficultés d'apprentissage en français au préscolaire et au primaire (2cr)	2	Connaître et comprendre les difficultés vécues par les élèves du préscolaire et du primaire en français. Analyser les productions d'élèves en difficulté du préscolaire et du primaire en lecture et en écriture. S'approprier les interventions novatrices, issues de la recherche et différenciées, répondant aux besoins et aux caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté du préscolaire et du primaire en français.
Université du Québec à Chicoutimi	3DID544	Didactique du français au préscolaire et au 1 ^e cycle du primaire	3	Planification et mise à l'essai de dispositifs pédagogiques portant, notamment, sur la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit, le vocabulaire, les stratégies de lecture et d'écriture et la grammaire. Initiation à l'évaluation des lecteurs et des scripteurs débutants en fonction des cadres d'évaluation. Utilisation d'outils technologiques pour l'enseignement-apprentissage en lecture-écriture au préscolaire et au premier cycle du primaire.
Université du Québec à Chicoutimi	3DID644	Didactique du français aux 2 ^e et 3 ^e cycles du primaire	3	Appropriation et expérimentation de dispositifs pédagogiques pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux 2 ^e et 3 ^e cycles. Exploration de différents modes d'évaluation de la lecture et de l'écriture pour ces deux cycles. Utilisation d'outils technologiques pour l'enseignement-apprentissage en lecture-écriture aux 2 ^e et 3 ^e cycles du primaire. Analyse critique de matériel didactique en français.

Appendice C

Stratégie orthodidactique #1 : L'approche multisensorielle					
Auteurs	Type de publication	Niveau de scolarité et type d'élèves	Groupe contrôle	Limites de l'étude	Type d'intervention
Narang et Gupta (2014)	Article de revue scientifique	4 ^e année, N = 561 Inde Troubles d'apprentissage (on ne mentionne pas lequel) N = 41	Non	Le nombre de participants est très limité.	Individuelle Divisé en trois groupes mais les élèves sont pris individuellement.
Racine (2005)	Mémoire de maîtrise	Une élève de 2 ^e année au primaire. Déficit de l'attention avec hyperactivité. Possible dyslexie-dysorthographe. Faible en orthographe.	Non	Seulement une participante. Prise de médication (oui/non) L'élève n'est pas diagnostiqué. Beaucoup d'interventions demandées (surcharge)	Individuelle
Stratégie orthodidactique #2 : L'enseignement de l'orthographe des mots					
Daigle et al. (2020)	Article de revue scientifique	Élèves de 2 ^e année au primaire. 43 élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle. 31 rencontrant des difficultés d'apprentissage.	Oui	X	Collective
Ruberto (2019)	Thèse de doctorat	131 élèves francophones. Groupe contrôle n=44	Oui		Collectif

		2 groupes expérimentaux : N=43 N=44			
Fayol (2013)	Article de revue scientifique	N= 68 élèves : - 46 du groupe expérimental - 22 du groupe contrôle Âgé entre 7 et 8 ans.	Oui	Les élèves ont fait le post test après les vacances de Pâques, effet? Non expérimenté en salle de classe. Possible de le faire en grand groupe.	Individuelle
Stratégie orthodidactique #3 : enseignement du fonctionnement de la langue					
Chapleau (2013)	Article de revue	N = 9 élèves de 9-10 ans ayant des difficultés spécifiques en lecture et en écriture.	Non	Nombre de participants limité. Ne mesure pas les effets avec un groupe contrôle.	Collectif
Stanké et al. (2016)	Rapport de recherche	Élèves de troisième année du primaire. N=201	Non	Ne mesure pas les effets.	Collectif
Treboux-Rioux (2018)	Mémoire de maîtrise	Élèves dyslexiques-dysorthographiques de 15 à 16 ans au secondaire. N = 3	Non	Nombre de participants limité (3). S'adapte au premier cycle. Il aurait été judicieux d'utiliser des mots différents pour chacune des stratégies. Impossible de savoir quelle stratégie est la plus efficace.	Collective

Stratégie orthodidactique #4 : l'orthographe illustrée					
Rinaldi (2013)	Mémoire de maîtrise	3 ^e année et 5 ^e année Élèves dyslexiques-dysorthographiques. N = 8	Non	<p>Il n'est pas aisé de déguiser les mots abstraits, cela nécessite de trouver un intermédiaire parlant pour l'enfant. Lorsqu'il y a plusieurs difficultés dans un même mot, on peut douter de l'aide apportée, car le mot est chargé de représentations.</p> <p>Mettre un lien entre les représentations demandera plus d'imagination, mais aidera à la mémorisation du mot.</p>	Individuelle
Treboux-Rioux (2018)	Mémoire de maîtrise	Élèves dyslexiques-dysorthographiques de 15 à 16 ans au secondaire. N = 3	Non	<p>Nombre de participants limité (3).</p> <p>S'adapte au premier cycle.</p> <p>Il aurait été judicieux d'utiliser des mots différents pour chacune des stratégies.</p> <p>Impossible de savoir quelle stratégie est la plus efficace</p>	Collectif
Stratégie orthodidactique #5 : La fréquence des mots et l'apport du contexte					
Daigle et al. (2020)	Article de revue scientifique	Élèves de 2 ^e année au primaire.	Oui	X	Collective

		<p>43 élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle.</p> <p>31 rencontrant des difficultés d'apprentissage.</p>			
Kirk et Gillon (2009)	Article de revue scientifique	<p>Élèves de deuxième année à cinquième année de 8 à 11 ans. N = 16</p> <p>Choisi selon le critère de mauvais orthographieurs ayant des capacités d'intelligence normal et choisi par les enseignants et ensuite par des tests.</p> <p>Aucun trouble d'apprentissage mentionné.</p>	oui	<p>16 élèves. Nombre de participants limités de la 2^e année à la 5^e année.</p> <p>Difficile pour les premières années en début d'année mais cela pourrait se faire après Noël.</p> <p>Certaines tâches devront être adaptés pour les premières années ex : identifier la classe de mots, identifier les suffixes.</p>	Collective (en groupe de 4)
Butyniec-Thomas et Woloshyn (1997).	Article de revue scientifique	<p>37 élèves de troisième année</p> <p>Les élèves sont anglophones.</p> <p>3 groupes : Stratégies explicites et all-langage-instructions (n = 12)</p>	Oui	<p>Durant une semaine scolaire, 5 séances de 20 minutes.</p>	Collective

		Whole-langage- instructions (n = 13) Enseignement explicite (n = 12)			
Stratégie orthodidactique #6 : La copie différée					
Marin et Lavoie (2006)	Article de revue scientifique	Élève de 1 ^e année du primaire avec aucune difficulté apparente. N = 136	oui	Nombre de participants limité. Pour les 1 ^e années, l'analyse de mots peut être adapté par l'analyse de sons ou des lettres en début d'année.	Collectif
Treboux-Rioux (2018)	Mémoire de maîtrise	Élèves dyslexiques- dysorthographiques de 15 à 16 ans au secondaire. N = 3	Non	Nombre de participants limité (3). S'adapte au premier cycle. Il aurait été judicieux d'utiliser des mots différents pour chacune des stratégies. Impossible de savoir quelle stratégie est la plus efficace.	Collectif
Charron (2013)	Article de revue scientifique	36 enseignantes 650 élèves Groupe expérimental n=19 enseignantes et n=362 élèves. Groupe contrôle : 17 enseignantes et 288 élèves	Oui	Ne mesure pas les effets.	Collectif
Montésinos-Gelet et Morin (2007)	Article de revue scientifique	90 enfants à risque de 5 à 6 ans au préscolaire.	Non	Ne mesure pas les effets.	Collectif

Stratégie orthodidactique #8 : La stratégie par analogie					
Treboux-Rioux (2018)	Mémoire de maîtrise	Élèves dyslexiques-dysorthographiques de 15 à 16 ans au secondaire. N = 3	Non	Nombre de participants limité (3). S'adapte au premier cycle. Il aurait été judicieux d'utiliser des mots différents pour chacune des stratégies. Impossible de savoir quelle stratégie est la plus efficace.	Collectif
Stratégie orthodidactique #9: La morphologie dérivationnelle					
Treboux-Rioux (2018)	Mémoire	Élèves dyslexiques-dysorthographiques de 15 à 16 ans au secondaire. N = 3	Non	Nombre de participants limité (3). S'adapte au premier cycle. Il aurait été judicieux d'utiliser des mots différents pour chacune des stratégies. Impossible de savoir quelle stratégie est la plus efficace.	Collectif
Fejzo et al. (2014)	Article scientifique	Élèves arabophones de 3 ^e et 4 ^e année 1 ^{er} groupe expérimental n=21 élèves de 3 ^e et 2 ^e groupe expérimental n= 10 de 4 ^e année. 1 ^{er} groupe contrôle n=11 de 3 ^e année.	Oui	Manque d'informations sur la procédure. Petit échantillon.	Collectif

		<p>2^e groupe contrôle n=10 de 4^e année. 8 à 10 ans.</p> <p>Élèves ayant des difficultés en conscience morphologique.</p>			
--	--	--	--	--	--

Références

- Berninger, V. W., Cartwright, A. C., Yates, C. M., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique functional systems. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 6(2), 161-196. <https://doi.org/10.1007/BF01026911>
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J. F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Morneau, A. C. (2015). [document inédit]. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8711/1/032106863.pdf>
- Butyniec-Thomas, J. et Woloshyn, V. E. (1997). The Effects of Explicit-Strategy and Whole-Language Instruction on Students' Spelling Ability. *Journal of Experimental Education*, 65(4), 293-302.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe*. Presses universitaires de France.
- Chapleau, N. et Godin, M.-P. (2020). *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Chapleau, N., Laplante, L. et Brodeur, M. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la*

lecture-écriture [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.

<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5780>

Charron, A., Montésinos-Gelet, I., Plante, I. et Gagnon, B. (2013). *Les orthographes approchées pour un enseignement explicite de l'orthographe au premier cycle du primaire*. Rapport de recherche présenté aux Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_charrona_rapport_orthographe-1er-cycle.pdf

Chevallard, Y. (1986). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76, 89-91.

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E. et Share, D. L. (2002). Orthographic learning during reading: examining the role of self-teaching. *Journal of experimental child psychology*, 82(3), 185-199.

Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe: rôles des procédures explicites. Rapport de recherche présenté aux Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_daigled_rapport-2013_competence-ortho-et-dysortho.pdf

- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire* (document inédit).
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture : décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves*. Chenelière éducation.
- Daigle, D., Berthiaume, R., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2020). Do All Roads Really Lead to Rome? The Case of Spelling Acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33(2), 313-328.
- Daigle, D., Costerg, A. s., Plisson, A., Ruberto, N. m. et Varin, J. l. (2016). Spelling errors in French-speaking children with dyslexia: Phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia*, 22(2), 137-157. <https://doi.org/10.1002/dys.1524>
- Dutemple, M. (2017). *Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie / dysorthographie* [rapport de stage de l'Université du Québec en Outaouais]. Papyrus.
- Egaud, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit : les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.

Fayol, M., Grimaud, F. et Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'enfant*, 123, 156-163.

Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). Orthographier. *Lidil*, 139.

Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Référenciel: les élèves à risque et HDAA, destiné au personnel enseignant*.

http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf

Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2014). Effet d'un programme de conscience morphologique sur l'identification des mots en français. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7, 15-37.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

Godin, M.-P. (2018). *Étude des difficultés en orthographe lexicale chez les élèves dysphasiques: une fenêtre sur les habiletés langagières et les fonctions exécutives*.

[thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.

<https://archipel.uqam.ca/12051/1/D3508.pdf>

Gombert, J. E. (2003). *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives*. Presses universitaires de Rennes.

Institut de la statistique du Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020.*
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPE RBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606

Kirk, C. et Gillon, G. T. (2009). Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40(3), 341-351. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0009](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0009)

L'Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec.*
https://www.ladoq.ca/sites/default/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf

Lafortune, L. et Doudin, P.-A. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement?* Presses de l'Université du Québec.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. et Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.

Manesse, D. I. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* ESF Éditeur.

Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français*

pour développer la compétence scripturale des élèves. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/24278>

Marin, J. et Lavoie, N. (2006). L'influence d'une pratique d'analyse de mots sur le développement des compétences en orthographe lexicale de scripteurs débutants. *Lidil*, 55. <https://doi.org/10.4000/lidil.4216>

McMillan, J. H. (2012). *Educational research : fundamentals for the consumer* (6^e éd.). Pearson.

Mangen, Anne, V., Macedonia M et Veley, J-L . (2012). Apprendre à écrire sans stylo ? *Le monde de l'intelligence*, 25, 49-51.

Messier, G. (2014). Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.* Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2013). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté*

d'adaptation ou d'apprentissage. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère du Travail de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2021). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec.

<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208>

Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2018). *Chapitre 6: Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire*. <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/32.pdf>

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

<https://doi.org/10.7202/018963ar>

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhai, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants?, *Recherche en éducation*, 42.

<https://doi.org/10.40A00/ree.1473>

- Narang, S. et Gupta, R. K. (2014). The Effect of Multimodal Remedial Techniques on the Spelling Ability of Learning Disabled Children. *International Journal of Special Education*, 29(2), 84-91.
- Ongba et Mankou. (2015). *Enseigner aujourd'hui : stratégies actives de l'apprentissage significatif*. L'Harmattan.
- Ouellet, N. (2018). *L'impact d'un enseignement explicite dans un contexte orthopédagogique en soutien à l'enseignement titulaire sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8707/1/032106569.pdf>
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (1999). L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités. *Langue Française*, 124, 23-39.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1086789ar>
- Plisson, A., Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). The Spelling Skills of French-Speaking Dyslexic Children. *Dyslexia*, 19(2), 76-91.
- Racine, S. (2005). Étude des effets d'une approche synthétique et multisensorielle de lecture sur la reconnaissance des mots et l'orthographe chez une élève ayant les caractéristiques d'une dyslexie mixte. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/16455>

- Rinaldi, H., Pouhet, A., Devaire, S. (2013). Intérêt d'une méthode visuo-sémantique pour la mémorisation de l'orthographe lexicale dans la dysorthographe développementale. [mémoire de maîtrise, Université de Poitiers]. Upétille. <http://petille.univ-poitiers.fr/notice/view/23062>
- Ruberto, N. (2012). *Les stratégies de production orthographique d'élèves dyslexiques francophones du primaire*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9944>
- Ruberto, N. (2019). *Apprentissage de l'orthographe lexicale : évaluation de l'efficacité de pratiques d'enseignement auprès d'élèves francophones de la deuxième année du primaire*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/23559>
- Ruberto, N., Daigle, D. et Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing*, 29(4), 659-681. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9620-x>
- Seymour, P. H., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British journal of psychology*, 94(2), 143-174.
- Shahar-Yames, D. et Share, D. L. (2008). Spelling as a Self-Teaching Mechanism in Orthographic Learning. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 22-39.

- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4), 267-298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.01.001>
- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. *Advances in child development and behavior*, 36, 31-82.
- Stanké, B., Ferlatte, M.-A. et Granger, S. (2016). Apprentissage avec erreurs et sans erreur de l'orthographe lexicale Impact auprès d'élèves du primaire bons et faibles orthographes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 65. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0065>
- Treboux-Rioux, A. (2018). L'enseignement de l'orthographe lexicale auprès d'élèves présentant une dyslexie-dysorthographe. [mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du Canton de Vaud]. Patrinum. <https://patrinum.ch/record/243837?ln=fr>
- Tremblay, O. I. et Anctil, D. (2020). Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes, *Lidil*, 62, 1-15. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Troia, G. A. (2004). Phonological processing and its influence on literacy learning. Dans C.A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dir.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (p. 271-301). Guilford Press.
- Université de Laval. (2021). *Programme baccalauréat éducation préscolaire et enseignement au primaire*.

<https://www.ulaval.ca/etudes/programmes/baccalaureat-en-education-au-prescolaire-et-en-enseignement-au-primaire>

Université de Montréal. (2021). *Guide d'admission et des programmes d'études.*

<https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-enseignement-primaire/structure-du-programme/>

Université de Sherbrooke. (2022). *Baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.*

<https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/237/baccalaureat-en-enseignement-au-prescolaire-et-au-primaire#structure/>

Université du Québec à Abitibi-Témiscamingue. (2022). *Baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.*

<https://www.uqat.ca/etudes/education/baccalaureat-en-education-prescolaire-et-en-enseignement-primaire/>

Université du Québec à Chicoutimi. (2022). *Programme du baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.*

<https://www.uqac.ca/programme/7991-bacc-en-education-prescolaire-et-en-enseignement-primaire/>

Université du Québec à Rimouski. (2022). *Baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.* <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7590>

<https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7590>

Université du Québec à Trois-Rivières. (2022). *Baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.*

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=106:10:::10:P10_CD_PGM,P10_RECH_CRITERE,P10_RECH_VALEUR,P10_RECH_DESC:7990,P2_CYCLE_PGM,1,%5CPremier%20cycle%5C

Université du Québec en Outaouais. (2021). *Baccalauréat en enseignement primaire et en éducation préscolaire.* <https://etudier.uqo.ca/programmes/7991>