



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE

LES STRATÉGIES DE MÉMORISATION DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE
D'ÉLÈVES DE FIN DE DEUXIÈME ANNÉE DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

JUIN 2014

Remerciements

Ce projet de maîtrise a nécessité de la persévérance et du soutien de personnes autour de moi. Je tiens donc à remercier tous ceux qui ont fait une différence dans la réalisation de mon projet.

D'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Lizanne Lafontaine, qui m'a soutenue tout au long de cette aventure en me prodiguant conseils, soutien, écoute et encouragements. Elle a su m'enseigner la rigueur et la minutie pour produire un travail de qualité.

Un merci particulier aux membres du comité d'évaluation, Joanne Pharand et Martine Leclerc, pour leurs commentaires constructifs.

Je tiens à adresser un merci spécial à mon conjoint Mathieu Gagnon ainsi qu'à notre fille Charlie pour leur patience, leur compréhension et leur support. Vous m'avez permis de réaliser ce rêve. Merci.

Merci aux enseignantes participantes et à leurs élèves sans qui cette recherche n'aurait pas eu lieu.

Enfin, je veux également remercier ma famille et mes amis pour m'avoir soutenue durant tout mon projet et pour avoir cru en moi pendant toutes ces années.

Table des matières

Remerciements	ii
Table des matières	iii
Liste des figures	vi
Liste des tableaux	vii
Introduction	1
Chapitre I : Énoncé de la problématique	4
L'apprentissage de l'écriture	5
Spécificités de la langue	7
Difficultés particulières des mots	9
Les apprentissages préconisés au premier cycle en orthographe lexicale	10
Les stratégies de mémorisation	14
Question et objectifs de recherche	16
Chapitre II : Cadre théorique	18
La compétence scripturale	19
L'orthographe lexicale	24
Définition de l'orthographe lexicale	25
Apprentissage de l'orthographe lexicale	26
Listes orthographiques	30
Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire	33
Limites du cadre théorique	38
Chapitre III : Méthodologie	40
Type de recherche	41
Échantillon	42
Instrument de collecte de données	44

Verbalisation à voix haute	44
Liste de vérification	45
Entrevue semi-dirigée	46
Méthode d'analyse des données	47
Déroulement	48
Préexpérimentation	49
Déroulement de l'expérimentation	52
Limites méthodologiques	55
Chapitre IV : Résultats de la recherche	58
Verbalisation à voix haute	59
Description de chaque difficulté orthographique	60
Analyse des données	75
Description et analyse des résultats selon la force des élèves	77
Entrevue individuelle des élèves	80
Description des résultats	80
Analyse des résultats	83
Entrevue individuelle des enseignantes	84
Description des résultats	84
Analyse des résultats	87
Chapitre V : Discussion des résultats de la recherche	89
Bilan de nos résultats	90
Question de recherche	91
Premier objectif: Identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale	92
Deuxième objectif: Comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes	95

Troisième objectif : Proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison	98
Retombées pratiques et théoriques	101
Retombées pratiques	101
Retombées théoriques	103
Conclusion	105
Références	111
Appendice A : Liste de vérification	118
Appendice B : Tableau de spécifications	120
Appendice C : Liste des codes pour l'analyse	126
Appendice D : Schéma d'entrevue des enseignantes	128
Appendice E : Protocole de la verbalisation à voix haute	130
Appendice F : Schéma d'entrevue des élèves	133
Appendice G : Certificat éthique	135
Appendice H : Courriel envoyé aux commissions scolaires	137
Appendice I : Formulaire de consentement éthique	139
Appendice J : Formulaire de présélection pour l'enseignante	144
Appendice K : Synthèse des stratégies de mémorisation utilisées avec chaque difficulté orthographique	148
Appendice L : Synthèse des stratégies correspondant au développement cognitif des élèves à chacune des années du premier cycle du primaire	153

Liste des figures

Figure 1. Stratégies de mémorisation rapportées par les participants lors de la verbalisation à voix haute	60
Figure 2. Stratégies de mémorisation présentées selon la force des élèves en orthographe lexicale lors de la verbalisation à voix haute	78
Figure 3. Difficultés orthographiques représentant un défi pour les élèves recensées lors de l'entrevue individuelle	80
Figure 4. Stratégies de mémorisation utilisées régulièrement par les élèves recensées lors de l'entrevue individuelle	81
Figure 5. Stratégies de mémorisation présentées par les enseignantes en classe	84
Figure 6. Stratégies de mémorisation jugée efficaces selon les enseignantes	85
Figure 7. Stratégies de mémorisation jugée inefficaces selon les enseignantes	86

Liste des tableaux

Tableau 1. Apprentissages préconisés en orthographe lexicale en français langue d'enseignement pour le premier cycle du primaire au Canada francophone	11
Tableau 2. Stratégies de mémorisation préconisées par les documents ministériels et professionnels du Canada francophone pour les élèves du premier cycle du primaire ainsi que par les écrits scientifiques	16
Tableau 3. Connaissances à développer dans la compétence scripturale au premier cycle du primaire	22
Tableau 4. Connaissances pour développer la compétence scripturale au premier cycle du primaire	23
Tableau 5. Difficultés orthographiques des mots à mémoriser	32
Tableau 6. Codes alphanumériques des élèves participants	43
Tableau 7. Tableau de spécifications	121
Tableau 8. Mots demandés durant la verbalisation à voix haute	54
Tableau 9. Synthèse des stratégies de mémorisation utilisées avec chaque difficulté orthographique	149
Tableau 10. Stratégies de mémorisation utilisées spécifiquement pour certaines difficultés orthographiques	94
Tableau 11. Synthèse des stratégies correspondant au développement cognitif des élèves à chacune des années du premier cycle du primaire	154
Tableau 12. Synthèse des stratégies de mémorisation utilisées selon les difficultés orthographiques	100

INTRODUCTION

Mon intérêt pour la maîtrise en éducation provient principalement de mes expériences professionnelles comme enseignante au primaire, particulièrement au premier cycle.¹ Ces expériences m'ont permis de réaliser qu'une des tâches les plus ardues que les élèves du premier cycle ont à faire est de mémoriser l'orthographe lexicale des mots enseignés et de les écrire. En effet, d'après mes observations de praticienne, les élèves ne mémorisent pas adéquatement l'orthographe lexicale des mots. Cela m'a finalement amenée à me questionner sur les stratégies enseignées et celles utilisées par les élèves du premier cycle lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Je me suis davantage intéressée ici à la mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire puisque les enfants de 7 ou 8 ans (deuxième année) ont plus de facilité à parler de leurs apprentissages que ceux de première année.

Pour ce faire, nous traiterons de la problématique de la mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves de deuxième année du premier cycle du primaire en précisant les difficultés particulières du français lors de son écriture, les apprentissages préconisés au premier cycle du primaire ainsi que l'absence de références sur l'utilisation des stratégies de mémorisation.

¹ Ce document est conforme à la nouvelle orthographe.

Le cadre théorique présentera une synthèse des connaissances liée à la compétence scripturale, à l'orthographe lexicale ainsi qu'aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale.

Le chapitre consacré à la méthodologie précisera le type de recherche, l'échantillon utilisé, les instruments de collecte de données employés, le déroulement de la recherche ainsi que la méthode d'analyse de données choisies.

Le chapitre suivant présentera les résultats obtenus lors de la séance de verbalisation à voix haute pour chacune des difficultés orthographiques ainsi que ceux issus des entrevues individuelles des élèves et des enseignantes. Leur analyse sera par la suite effectuée.

Le chapitre sur la discussion des résultats est élaboré en fonction de notre question de recherche ainsi que de nos trois objectifs. Enfin, les retombées théoriques et pratiques de cette recherche seront exposées dans ce chapitre.

CHAPITRE I

ÉNONCÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente une problématique actuelle dans le monde de l'éducation soit les difficultés d'apprentissage du français langue d'enseignement au primaire. En effet, de nombreux chercheurs tentent de comprendre les processus d'apprentissage ainsi que les méthodes d'enseignement qui sont les plus efficaces. Dans cette perspective, l'apprentissage de l'écriture, les apprentissages préconisés au premier cycle du primaire en orthographe lexicale ainsi que les stratégies de mémorisation seront présentés.

L'apprentissage de l'écriture

Dans cette section, nous abordons l'importance de l'écriture dans notre société et les difficultés que les apprenants peuvent rencontrer lors de cet apprentissage. Les spécificités de la langue française sont abordées ainsi que les difficultés particulières de certains mots.

L'écriture est un élément clé de la vie en société. Les individus sont en constante interaction avec celle-ci tout au long de leur vie. C'est pourquoi l'apprentissage de cette compétence est primordial même s'il ne se fait pas toujours sans embuches. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010) soulignent d'ailleurs que les premiers apprentissages en écriture ont de grands enjeux linguistiques et scolaires. Effectivement, l'apprentissage du français a des répercussions dans l'ensemble des autres matières scolaires. Une mauvaise compréhension de l'écrit entraîne des difficultés scolaires en mathématiques, en sciences, en histoire et en géographie (Simard, 1995). Environ 25 %

des retards en mathématiques proviennent d'une mauvaise compréhension de l'écrit tant lors de la lecture que de l'écriture (Simard, 1997). Il est essentiel de promouvoir l'écriture dans les premiers apprentissages même s'il s'agit d'un apprentissage très complexe.

De plus, l'alphabétisation de la société est directement liée à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Dans notre société de communication, il est essentiel que l'ensemble des individus acquiert une compétence langagière de base afin d'être en mesure de communiquer que ce soit dans la rue pour se déplacer, dans le cadre d'un emploi, dans son quotidien, par exemple pour écrire une liste d'épicerie, et dans le but de se renseigner (Simard, 1997; Simard & al., 2010).

Plusieurs facteurs cognitifs et environnementaux influencent l'apprentissage de l'écriture. Effectivement, cet apprentissage commence avant l'entrée à l'école et doit être favorisé dès le début de la scolarisation (Morin & Montésinos-Gelet, 2007). Le développement de la conscience phonologique, c'est-à-dire la création de relations entre l'oral et l'écrit, et de l'écriture approchée permet dès la maternelle de favoriser l'apprentissage de l'écriture. Les enseignants du préscolaire et du premier cycle présentent d'ailleurs diverses activités sous forme de jeux afin de les développer et favoriser l'apprentissage prochain de l'écriture. Ces techniques permettent d'aider les élèves (Morin & Montésinos-Gelet, 2007). En effet, une bonne compréhension de l'oral ainsi que ces liens avec l'écrit favorisent l'apprentissage de l'écriture.

Spécificités de la langue française

Une étude réalisée par Seymour, Aro et Erskine (2003) a démontré que la nature d'une langue à apprendre aurait une très grande influence sur son apprentissage. Ainsi, les langues française, portugaise, danoise et anglaise seraient beaucoup plus difficiles à apprendre notamment du point de vue de la mémorisation de l'orthographe lexicale puisqu'il y a des différences fondamentales quant à la complexité de ces langues (Jaffre, 2003; Seymour & al., 2003). L'apprentissage d'une langue peut donc être plus ou moins difficile selon ses caractéristiques.

Avant de déterminer la difficulté d'une langue, il faut savoir qu'un graphème est une lettre ou un groupe de lettres correspondant à la plus petite unité de son qui est nommée phonème (Martinet & Valdois, 1999). Une langue dont le nombre de phonèmes est près du nombre de graphèmes est plus facile à apprendre. Elle est qualifiée de transparente puisqu'il est facile de déterminer quel graphème utiliser pour écrire un phonème. Une langue où le nombre de graphèmes est beaucoup plus élevé que le nombre de phonèmes est dite opaque et est plus difficile à apprendre (Bégin, Giasson & Saint-Laurent, 2005). Le français est d'ailleurs considéré comme une langue opaque à l'écrit puisqu'il contient beaucoup plus de graphèmes que de phonèmes (Fayol & Jaffre, 1999; Martinet & Valdois, 1999; Seymour & al., 2003).

Dans la langue française, il y a 36 phonèmes, c'est-à-dire 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles, tandis qu'il y a environ 130 graphèmes (Bégin et al., 2005; Cogis, 2005). Il y a donc plusieurs graphèmes pour chaque phonème. Par exemple, le

phonème [o] peut s'écrire de nombreuses manières : « au », « eau », « aud », « aut », « o », « ot » sans qu'aucune explication étymologique ne s'applique dans certains cas (Bosse, Commandeur-Lacôte & Limbert, 2007). Une autre difficulté du système d'écriture du français est le nom donné à chacune des lettres de l'alphabet. Leur nom ne correspond pas nécessairement à leur phonème. Par exemple, la lettre « c » peut produire les phonèmes [s] ou [k] et la lettre « h » se prononce [aʃ], mais ne se prononce pas dans le mot « hutte ». Ces particularités sont des obstacles supplémentaires pour les jeunes apprenants (Chaumont, 1980; Cogis, 2005).

Toutefois, certains graphèmes sont plus simples à acquérir. Par exemple, le phonème [p] s'écrit principalement avec la lettre « p » et quelques fois par les lettres « pp », ce qui est facile à retenir tandis que le phonème [k] peut s'écrire avec les graphèmes « c », « k », « qu », « cqu », « ck », « cc », « ch », « q » ou « cch » (Martinet & Valdois, 1999). Pour parvenir à écrire correctement, le scripteur doit donc élaborer un lexique orthographique afin de repérer facilement l'information lorsqu'il aura à écrire un mot (Bosse & al., 2007).

Toutes ces spécificités de la langue française entraînent un apprentissage plus laborieux de l'écriture du français puisqu'il est impossible de se référer uniquement à la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes afin d'orthographier adéquatement l'ensemble des mots. De plus, certains mots présentent des difficultés particulières supplémentaires. Ces difficultés sont présentées dans la prochaine section.

Difficultés particulières des mots

Une étude réalisée par Sauzéon, N’Kaoua & Claverie (1999) indique que la mémorisation de l’orthographe d’un mot est plus complexe lorsque ce mot est abstrait. Des termes abstraits tels que *plaisir*, *mariage*, *beauté* et *serment* seraient ainsi plus difficiles à apprendre que des mots concrets tels que *pelle*, *pain*, *gomme*, *oreille* et *dent*.

Le niveau de complexité orthographique joue également un rôle dans la mémorisation de l’orthographe d’un mot. En effet, plus un mot contient de phonèmes dits opaques tels que le phonème [k] qui peut s’écrire « c » (carotte), « k » (kiwi), « qu » (qui), « ck » (teck), « cqu » (grecque), plus l’apprentissage de ce mot est difficile à acquérir puisque les élèves ne peuvent plus utiliser adéquatement les stratégies phonologiques. Un exemple concret d’un mot ayant un niveau de complexité orthographique très grand est le terme « monsieur » dont les graphèmes et les phonèmes sont bien différents (Martinet & Valdois, 1999). La compétence scripturale se traduit donc par un ensemble de processus complexes. En effet, la syllabe « mon » se prononce [mø] et la lettre « r » dans la syllabe « sieur » est muette, ce qui fait que « sieur » se prononce [siø].

L’apprentissage du français écrit est donc influencé par les spécificités de la langue, c’est-à-dire son opacité à l’écrit, ainsi que par la particularité orthographique de plusieurs mots. C’est pourquoi l’apprentissage de la langue se poursuit tout au long de la scolarité des élèves. Dans la prochaine section, les apprentissages en orthographe lexicale préconisés au premier cycle sont présentés.

Les apprentissages en orthographe lexicale préconisés au premier cycle du primaire

Plusieurs listes de mots à apprendre au premier cycle du primaire ou d'indications en ce sens existent dans les commissions scolaires et les écoles, mais aucun consensus n'est établi. En effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) dans le document sur la progression des apprentissages en écriture au primaire précise le nombre de mots que les élèves du premier cycle doivent mémoriser, mais aucune liste n'était établie au moment de notre collecte de données. La Fédération autonome de l'enseignement (FAE, 2012) propose une révision de la progression des apprentissages québécois dans laquelle une liste orthographique de 450 mots est fournie et précise que 50 mots additionnels doivent être appris par les élèves à la fin du premier cycle. Plusieurs commissions scolaires québécoises proposent des listes orthographiques qui leur sont propres dont la commission scolaire de la Rivière-du-Nord (CSRDN, 2010) et la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles (CSSMI, 2008) qui sont les commissions scolaires dans lesquelles notre expérimentation a eu lieu. Par contre, il n'y a pas consensus au Québec et aucune de ces listes n'est appuyée par la recherche (Tremblay, Lefrançois & Lombard, 2013). Lorsque nous comparons les listes de mots francophones provenant des autres provinces canadiennes, force de constater qu'il n'y a également aucun consensus (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MENB], 2011; Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2002; Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan [MES], 2000). Les enseignants utiliseraient donc des listes de mots provenant de manuels scolaires ou des listes maisons sans savoir si les mots présentés correspondent au développement cognitif

de leurs élèves. Tremblay et al. (2013) soulignent aussi l'importance du regroupement des mots selon leurs difficultés orthographiques lors de l'apprentissage. Ces éléments ne sont pas préconisés dans les documents ministériels et professionnels recensés ici. Le tableau 1 présente les acquisitions orthographiques en français au premier cycle du primaire préconisées au Canada francophone selon les programmes ministériels et les listes orthographiques de la CSRDN et de la CSSMI. Nous précisons toutefois que nous ne tenons pas compte de la nouvelle liste orthographique publiée par le MELS en mars 2014 puisque cette liste n'était pas encore publiée lors de notre collecte de données.

Tableau 1

Apprentissages préconisés en orthographe lexicale en français langue d'enseignement
pour le premier cycle du primaire au Canada francophone

Organismes	Nombre de mots	Type de liste	Regroupement
CSRDN (2010)	500 mots	Liste orthographique pour chaque cycle	Mots regroupés selon l'ordre alphabétique
CSSMI (2008)	500 mots	Une seule liste pour tous les niveaux	Mots regroupés selon l'ordre alphabétique
FAE (2012)	500 mots	Liste orthographique pour chaque année du cycle	Mots regroupés selon les classes de mots
MELS (2009)	500 mots	Aucune liste orthographique	
MENB (2011)	313 mots	Liste orthographique pour chaque année du cycle	Mots regroupés selon l'ordre alphabétique
MEO (2002)	Les mots courants et reliés aux thèmes abordés	Aucune liste orthographique	
MES (2000)	410 mots	Liste orthographique pour chaque année	Mots regroupés en thèmes

Dans ce tableau, nous constatons qu'il n'y a pas de consensus sur les mots que les élèves ont à apprendre au premier cycle. Le nombre de mots à mémoriser varie et les mots présentés dans ces listes lorsqu'elles en ont différent. Par exemple, le mot « château » dans lequel l'élève peut rencontrer des difficultés avec l'accent circonflexe et l'écriture du phonème [o] est à l'étude en deuxième année du premier cycle en Saskatchewan (MES, 2000), en première année du deuxième cycle au Nouveau-Brunswick (MENB, 2011) ainsi qu'à la CSSMI (2008), en deuxième année du deuxième cycle à la CSRDN (2010) et ce mot n'est pas à apprendre au premier cycle selon la FAE (2012). Il est d'ailleurs étonnant que ce mot soit à apprendre plus tard au Québec où l'apprentissage du français est plus dominant. Il est donc possible de remarquer un manque de cohérence entre les divers documents ministériels et professionnels canadiens. De plus, les fondements théoriques à partir desquels ces mots sont choisis ne sont pas définis.

Dans ce même ordre d'idées, il est possible de comparer ces données à l'âge auquel les différentes listes reconnues dans la francophonie préconisent l'apprentissage du mot « château » même si elles ne correspondent pas à la réalité québécoise. L'échelle Dubois-Buyse a été élaborée par Ters et al. (1988) afin de « fournir une mesure exacte et rapide de l'acquis dans l'orthographe d'usage de la langue française » (p. 10). Pour produire cette liste, une enquête a été réalisée pour mener à l'élaboration de 43 échelons. Chaque niveau scolaire correspond à quelques échelons. Le mot château correspond à l'échelon 19 de cette liste et devrait être appris en deuxième année du premier cycle du primaire. Pothier et Pothier (2004) ont élaboré l'échelle d'acquisition en orthographe

lexicale (ÉOLE) afin de créer un nouvel outil permettant de déterminer les mots ayant une difficulté adéquate pour chacun des niveaux scolaires. Ils ont donc déterminé à quel niveau scolaire chaque mot provenant d'un corpus préalablement élaboré devait être maîtrisé. Selon cette liste, l'apprentissage du mot château correspond en première année du deuxième cycle du primaire. En somme, malgré la précision de ces listes orthographiques, il semble toujours problématique de déterminer les mots d'orthographe lexicale que les élèves auront à apprendre ainsi que le niveau scolaire auquel ils doivent être présentés.

En plus de ces questionnements sur les mots que les élèves du premier cycle doivent maîtriser, il est possible de s'interroger sur les stratégies que les élèves utilisent pour les mémoriser. En effet, les élèves peuvent rencontrer plusieurs difficultés lors de la mémorisation des mots provenant de ces listes. Certains mots peuvent être peu familiers dont le mot « francophile » ou présenter une correspondance rare entre graphème et phonème comme le phonème [y] dans le mot « aigüe ». Le nombre de graphèmes correspondant aux phonèmes présents dans le mot à apprendre, c'est-à-dire un mot ayant un phonème qui peut être associé à plusieurs graphèmes dont le phonème [o], la présence d'une lettre muette comme dans le mot hibou et la distinction graphique des mots homophones dont les mots « aire » et « air » sont des difficultés que les élèves peuvent rencontrer (Brissaud, Cogis, Jaffre, Pellat & Fayol, 2011). C'est pourquoi il est nécessaire que les élèves aient recours à des stratégies de mémorisation lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. De plus, certains des documents ministériels et professionnels référés plus haut présentent des stratégies de mémorisation que les élèves

peuvent utiliser, mais il n'est en aucun cas spécifié, celles qui sont efficaces et utilisées par les élèves. Nous en discuterons dans la prochaine section.

Enfin, Tremblay et al. (2013) soulignent également que l'absence de consensus concernant les listes de mot pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale pose problème. En effet, il est important que les enseignants présentent des mots correspondant aux difficultés orthographiques que les élèves sont en mesure de comprendre selon leur développement cognitif ainsi que des mots correspondant à leur vécu. Afin de correspondre à leur vécu, il semble essentiel que ces listes de mots correspondent à la réalité québécoise et soient élaborées au Québec afin qu'elles respectent les particularités de la langue. Par exemple, le mot bleuet est présent dans le langage courant des élèves québécois, mais il est absent de celui des apprenants provenant de la francophonie mondiale. Le MELS (2014) a publié des listes pour chacun des cycles, mais elles n'étaient pas publiées au moment de notre collecte de données.

Les stratégies de mémorisation

L'apprentissage de l'orthographe lexicale est un processus complexe. En effet, les élèves doivent reconnaître des lettres, des sons et des mots lorsqu'ils les rencontrent dans un texte et ils doivent être en mesure de les reproduire (Martinet & Valdois, 1999). Pour y parvenir, les apprenants doivent, en plus d'acquérir des connaissances en orthographe lexicale, les organiser afin d'être en mesure de les réutiliser ultérieurement (MELS, 2009). David (2003) souligne que les jeunes élèves n'intègrent pas

l'orthographe lexicale d'un mot de manière instantanée. Ils tendent plutôt à interroger, à analyser ainsi qu'à les recréer avant de les mémoriser.

Différentes stratégies de mémorisation doivent être utilisées par les élèves pour parvenir à mémoriser l'orthographe lexicale de ces 500 mots. Les documents ministériels franco-canadiens présentent des stratégies de mémorisation que les élèves peuvent utiliser. Elles sont présentées au tableau 2 de la page suivante.

Selon le document ministériel sur la progression des apprentissages (MELS, 2009), sept stratégies de mémorisation doivent être enseignées au premier cycle du primaire. Les écrits scientifiques ainsi que les ministères de l'Éducation des autres provinces canadiennes en proposent quatre de plus soit associer un mot à un mot connu, décomposer le mot en syllabes, établir des liens entre le monde et les graphèmes produits et recourir à une règle apprise. La stratégie la plus citée dans tous les documents recensés dans le tableau 2 est celle d'associer un mot à sa famille morphologique. Par contre, tout comme les listes de mots présents dans les documents normatifs, la provenance de ces stratégies n'est pas établie. De plus, il est possible de se questionner sur l'utilisation faite de ces stratégies par les enseignantes du premier cycle du primaire et de celle faite par les élèves du même cycle. Tous ces constats nous amènent à formuler une question ainsi que des objectifs de recherche.

Tableau 2

Stratégies de mémorisation préconisées par les documents ministériels et professionnels du Canada francophone pour les élèves du premier cycle du primaire ainsi que par les écrits scientifiques

Stratégies de mémorisation	Documents ministériels et chercheurs
Associer le mot à un mot connu.	MENB (2011)
Associer un graphème à un phonème.	CSRDN (2010), MELS (2009)
Associer un mot à sa famille morphologique.	Brissaud & al. (2011), Catach (1978), Chaumont (1980), CSRDN (2010), Fayol & Jaffre (1999), MELS (2009) MENB (2011), MES (2000)
Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale.	Brissaud & al. (2011), Catach (1978), CSRDN (2010), MELS (2009), MEO (2005), MENB (2011)
Copier un mot et vérifier s'il est correctement reproduit.	Brissaud & al. (2011), CSRDN (2010), MELS (2009)
Décomposer un mot en phonèmes.	Brissaud & al. (2011), Catach (1978), Chaumont (1980), Fayol & Jaffre (1999), Jaffre (2003), MELS (2009), Murray & Steinen (2011)
Décomposer un mot en syllabes.	Brissaud & al. (2011), FAE (2012), Fayol & Jaffre (1999), Murray & Steinen (2011)
Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits.	David (2003)
Inventer un moyen mnémotechnique.	CSRDN (2010), MES (2000), MEO (2005), MELS (2009)
Recourir à une règle apprise.	MENB (2011), MEO (2005)
Repérer les détails orthographiques d'un mot.	Brissaud & al. (2011), CSRDN (2010), David (2003), MELS (2009)

Question et objectifs de recherche

L'apprentissage de l'écriture est un processus à la fois complexe et exigeant. En effet, le nombre de graphèmes pour chaque phonème, la présence de lettres muettes ainsi

que le nom donné à chaque lettre sont des difficultés pour les apprenants. De plus, les documents de référence des enseignants favorisent des apprentissages différents. Enfin, les élèves doivent recourir à diverses stratégies de mémorisation afin de mémoriser l'orthographe lexicale de ces mots. Cela nous amène à poser la question de recherche suivante : quelles stratégies des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire utilisent-ils pour mémoriser l'orthographe lexicale? Trois objectifs découlent de cette question :

1. Identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale.
2. Comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes.
3. Proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison.

Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre théorique en lien avec notre problématique. Nous abordons la compétence scripturale, l'orthographe lexicale ainsi que les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les trois concepts-clés reliés à l'apprentissage de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire : la compétence scripturale, l'orthographe lexicale et les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire.

La compétence scripturale

Dans cette section, nous présentons plusieurs définitions de la compétence scripturale ainsi que nos choix théoriques. Par la suite, nous faisons état des connaissances que les élèves doivent développer au premier cycle du primaire dans la compétence scripturale.

Reuter (1996), auteur phare en didactique de l'écriture, définit l'écriture comme « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opération » (p.81). Simard et al. (2010) soulignent que « savoir écrire suppose de pouvoir mobiliser les composantes de la langue en tant que système et d'utiliser les potentialités de ses agencements » (p. 263). Pour sa part, Reuter (1996) précise que la composante des savoirs a trait aux connaissances linguistiques. La connaissance de chacune des lettres de l'alphabet est un exemple de connaissance linguistique à acquérir au premier cycle du primaire. La vision de soi en tant que scripteur, la conception de la

tâche et la perception de l'institution scolaire font partie de la composante des représentations et influencent la compétence scripturale (Reuter, 1996). Les élèves du premier cycle peuvent ainsi se percevoir comme de bons ou de mauvais scripteurs, avoir de l'intérêt ou non pour la situation d'écriture proposée par leur enseignant comme l'écriture d'une invitation à un spectacle et avoir une vision positive ou négative de l'école. Les opérations mentales se réfèrent aux procédures que le scripteur doit effectuer afin de transmettre sa pensée par écrit (Reuter, 1996). Les règles d'agencement des graphèmes pour produire des phonèmes plus complexes tels que [o], [ã] et [w] doivent être apprises au premier cycle.

De son côté, Dabène (1987) souligne que la compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière et qu'elle inclut à la fois des savoirs linguistiques et des savoirs sociaux. Les savoirs linguistiques ont trait aux connaissances de la langue soit le système graphique français et leurs manifestations écrites c'est-à-dire les lois d'agencement des graphèmes et des phonèmes. Encore une fois, les élèves du premier cycle doivent connaître chacune des lettres de l'alphabet ainsi que leurs règles d'agencement afin de former des graphèmes correspondant aux phonèmes. Les savoirs sociaux font référence au contexte social dans lequel l'acte d'écrire est réalisé. Pour sa part, le MELS (2009) définit la compétence scripturale comme l'utilisation des connaissances, des stratégies, des techniques, des procédures et des savoir-faire lors de l'écriture.

Pour tous ces auteurs, la compétence scripturale inclut une composante linguistique dans laquelle il est question des connaissances linguistiques du scripteur, c'est-à-dire les lettres de l'alphabet pour les élèves du premier cycle (Dabène, 1987; MELS, 2009; Reuter, 1996; Simard & al., 2010). De plus, l'aspect social de l'écriture qui est précisé par Dabène (1987) et Reuter (1996) fait référence à la situation dans laquelle l'acte d'écrire est réalisé. En somme, nous proposons de définir la compétence scripturale au premier cycle du primaire comme étant la mobilisation de savoirs linguistiques propres à une langue et de savoirs sociologiques puisque nous écrivons toujours dans une situation donnée nécessitant des connaissances particulières.

Selon le MELS (2009), Reuter (1996), Simard (1997) et Simard et al. (2010), des connaissances phonologiques, orthographiques, lexicales, grammaticales, textuelles et pragmatiques doivent être développées dans la compétence scripturale. Chacune de ces connaissances englobe plusieurs connaissances spécifiques. Par exemple, les élèves doivent apprendre à différencier les phonèmes dans la connaissance phonologique afin d'être en mesure ultérieurement d'écrire le bon son; la connaissance orthographique se développe donc par la suite puisque l'apprenant doit associer le phonème entendu au bon graphème. Toutes ces connaissances ne se développent pas simultanément ni de manière séquentielle. Les enfants ont besoin de plusieurs années d'enseignement afin d'être en mesure de toutes les maîtriser. Le tableau 3 présente les connaissances liées aux savoirs linguistiques que les apprenants du premier cycle du primaire ont à développer dans la compétence scripturale (MELS, 2009; Reuter, 1996; Simard, 1997; Simard & al., 2010).

Tableau 3

Connaissances à développer dans la compétence scripturale au premier cycle du primaire

Connaissances	Connaissances spécifiques	Exemples
Phonologiques	Distinguer les phonèmes.	Distinguer « c'est assez » et « c'est taché ».
Orthographiques	Mettre en correspondance les lettres et les sons.	Savoir que le graphème « o » correspond au phonème [o].
Lexicales	Comprendre le sens des préfixes ou suffixes.	Savoir que le « re » de retomber signifie à nouveau.
Grammaticales	Reconnaître les classes de mots et leurs propriétés.	Savoir que le mot « toujours » est un adverbe.
Textuelles	Utilisation des référents et des connecteurs.	Utilisation des connecteurs « or » et « donc ».
Pragmatiques	Percevoir l'attitude du locuteur à travers les expressions de modélisation qu'il emploie.	Comprendre que l'auteur dénonce la pollution dans un texte.

Lorsque nous nous attardons au premier cycle du primaire, il est possible de constater que plusieurs connaissances orthographiques, lexicales et grammaticales sont à développer. Selon Catach (1978), pionnière des études sur l'orthographe lexicale en français, Fayol et Jaffre (1999), Simard (1997) et Simard et al. (2010), les élèves du premier cycle du primaire doivent développer des connaissances grammaticales, lexicales et orthographiques. Tout comme ces auteurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et la *Progression des apprentissages en écriture au primaire* (MELS, 2009) précisent que les élèves doivent développer ces trois types de

connaissances au premier cycle. Le tableau 4 les présente ainsi que les connaissances plus spécifiques que les élèves doivent développer selon ces auteurs ainsi que les documents ministériels du Québec.

Tableau 4

Connaissances pour développer la compétence scripturale au premier cycle du primaire

Connaissances	Connaissances spécifiques	Auteurs et documents ministériels
Grammaticales	Accord entre le nom et le déterminant	<ul style="list-style-type: none"> • Catach (1978) • MELS (2009) • MEQ (2001) • Simard (1997)
	Caractéristiques du nom et du déterminant	<ul style="list-style-type: none"> • MELS (2009) • MEQ (2001)
Lexicales	Compréhension d'un mot à partir du contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Simard (1997)
	Morphologie d'un mot	<ul style="list-style-type: none"> • MELS (2009) • Simard (1997) • Simard & al. (2010)
	Utilisation de mots variés, corrects, précis, évocateurs liés aux thèmes abordés	<ul style="list-style-type: none"> • MEQ (2001)
Orthographiques	Alphabet et signes orthographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Fayol & Jaffre (1999) • MELS (2009) • MEQ (2001)
	Correspondance entre graphèmes et phonèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Catach (1978) • Fayol & Jaffre (1999) • MELS (2009) • Simard (1997)
	Distinguer les phonèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Catach (1978) • Simard (1997)
	Élaborer un lexique orthographique	<ul style="list-style-type: none"> • MELS (2009) • MEQ (2001) • Simard & al. (2010)
	Lettres muettes	<ul style="list-style-type: none"> • MELS (2009)
	Majuscule aux noms propres	<ul style="list-style-type: none"> • MELS (2009) • MEQ (2001)
	Marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs	<ul style="list-style-type: none"> • MEQ (2001)
	Principe alphabétique	<ul style="list-style-type: none"> • MEQ (2001)
	Reconnaitre les syllabes et les rimes	<ul style="list-style-type: none"> • Fayol & Jaffre (1999)

Ainsi, les élèves du premier cycle doivent élaborer un lexique orthographique. Pour ce faire, les écrits scientifiques et les documents ministériels soulignent l'importance de l'apprentissage de l'alphabet et des signes orthographiques, des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ainsi que de la morphologie des mots. De plus, ils doivent connaître les marques du genre et du nombre des noms et des adjectifs afin d'être en mesure de développer les connaissances grammaticales. Nous constatons donc qu'il y a beaucoup de connaissances orthographiques qui doivent être apprises au premier cycle du primaire. Nous nous attardons plus précisément à définir l'orthographe lexicale et les connaissances orthographiques dans la prochaine section.

L'orthographe lexicale

Dans cette section, nous présentons d'abord la distinction entre l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Ensuite, nous abordons la notion de mots, différentes définitions de l'orthographe lexicale ainsi que diverses façons de l'apprendre.

Avant tout, il est important de différencier l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale. L'orthographe grammaticale se réfère aux marques d'accord en situation d'écriture, par exemple la marque du pluriel « s » dans *les garçons*. On peut donc considérer tout graphème présent dans un mot à la suite de l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase faisant partie de l'orthographe grammaticale (Simard, 1995). L'orthographe lexicale, synonyme de l'orthographe d'usage, se réfère plutôt à « l'ensemble des graphies imposées par des

conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord » (Simard, 1995, p. 145), par exemple le « m » devant le « p » dans le mot *compter*.

De plus, Béguelin (2000) précise qu'un mot n'est pas facilement reconnaissable à l'oral. En effet, il est difficile de repérer un mot précis dans une langue inconnue. Elle souligne que « cette unité, qui imprègne notre conscience linguistique, est en fait un produit culturel, construit non sans tâtonnement au cours de l'histoire de la grammaire » (p. 37). Un mot représente donc une réalité visible ou non. Les déterminants sont d'ailleurs difficilement identifiables comme des mots par les jeunes apprenants. Plusieurs élèves ont de la difficulté à saisir l'importance de la notion de mot (Cogis, 2005). De plus, Pothier (2004) explique que la notion de mot est à la fois abstraite et complexe. En effet, à l'oral aucune distinction n'est faite entre les mots tandis qu'à l'écrit des espaces blancs les séparent. Dans la prochaine section, nous nous attardons davantage à la définition de l'orthographe lexicale.

Définition de l'orthographe lexicale

Chaumont (1980) définit l'orthographe lexicale comme un code de communication technique et articulé qui permet de fixer dans le temps et dans l'espace certains propos. Fayol et Jaffre (1999) la définissent pour leur part comme la « manière dont s'écrivent les mots dans une société donnée » (p. 143). Dans le même ordre d'idées, Jaffre (2003) définit l'orthographe lexicale comme une représentation visible et lisible à l'aide de composantes linguistiques telles que les phonèmes, les morphèmes et les mots d'une communication orale. Catach (1978) précise que « l'orthographe n'est pas

seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques » (p.53). Sautot (2003) précise que l'orthographe peut s'observer selon trois aspects : sa norme, son système formel graphémique ainsi que ses usages. La norme représente un ensemble de valeurs et de sanctions sociales que l'individu peut accepter ou refuser. Le système formel graphémique correspond aux graphèmes que les élèves doivent apprendre pour développer leur compétence orthographique. Il s'agit également d'un aspect social. Enfin, les divers usages que l'on fait de l'orthographe correspondent à un aspect plus individuel de l'apprentissage. En somme, nous pouvons affirmer que l'orthographe lexicale est une représentation visuelle, normalisée et en constante évolution de la langue orale dans une société donnée à une époque précise.

Apprentissage de l'orthographe lexicale

Le français est une langue alphabétique, c'est-à-dire que des lettres sont utilisées pour représenter des phonèmes (Cogis, 2005). Pour cette auteure, la langue française tient compte de quatre principes. D'abord, la langue française s'appuie sur le principe phonologique puisqu'un son correspond à une lettre ou à un ensemble de lettres. Par contre, il est impossible d'orthographier correctement le français en s'appuyant uniquement sur ce principe comme dans l'espagnol ou le finnois. Le principe morphologique permet lors de la lecture de reconnaître rapidement des relations de sens entre les mots. Par contre, il s'agit d'une difficulté supplémentaire lors de l'apprentissage de l'écrit, car certaines lettres ont un sens morphologique, mais n'ont aucune phonologie. Un exemple d'une difficulté morphologique rencontrée par les

élèves du premier cycle du primaire est la lettre « d » dans le mot « grand » puisqu'elle n'a aucune valeur phonologique, mais donne de nombreux renseignements au lecteur, par exemple que le mot « grand » fait partie de la même famille morphologique que les mots grandeur et grandir (Jaffre, 2003). De plus, le principe distinctif permet de distinguer deux mots homophones. En effet, à l'écrit, les différentes graphies de mots homophones permettent de les distinguer. Par exemple, les mots « champ » et « chant » ont des définitions et une écriture bien différentes, mais rien ne les distingue phonétiquement. De plus, certaines lettres historiques sont toujours présentes dans l'orthographe dont l'accent circonflexe dans le mot « forêt » qui provient de l'ancienne graphie soit « forest » (Cogis, 2005).

Nous faisons état dans les prochains paragraphes de différentes théories de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ces théories datent de plusieurs années, mais elles semblent toujours d'actualité puisqu'aucune nouvelle recherche ne vient les réfuter. Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffre (1999) présentent les différentes phases de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. D'abord, deux phases peuvent coexister et entraîner un changement de compréhension. Les élèves du préscolaire et en début de première année se situent dans les modes « prélinguistiques » puisqu'ils n'ont pas recours à la phonologie lors de l'écriture. Ils utilisent différents signes, logos ou lettres pour communiquer. Ensuite, ils entrent dans les mondes linguistiques et acquièrent les connaissances liées à la phase phonologique. En effet, ils utilisent les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes. Par contre, ces relations ne suffisent pas à orthographier correctement les mots de la langue française puisqu'il y a une polyvalence

graphique. Les élèves doivent comprendre qu'un même son peut s'écrire avec plusieurs graphies. La phase morphographique suit celle phonologique. Cette phase a trait à la compréhension des relations grammaticales et lexicales. Les variétés orthographiques sont une autre difficulté des élèves. Effectivement, divers mots se prononcent de la même manière, mais ont une graphie différente. Les homophones sont donc un défi pour les apprentis scripteurs.

Fayol et Jaffre (1999) présentent pour leur part un modèle d'apprentissage de l'orthographe élaboré par Frith (1985 dans Fayol & Jaffre, 1999) qui se déroulerait en trois étapes : la phase logographique, la phase alphabétique ainsi que la phase orthographique. Ces trois phases ne se succèdent pas systématiquement. Il est possible que deux phases soient utilisées simultanément par un enfant, c'est-à-dire que les élèves peuvent écrire certains mots en se référant à la phase alphabétique et à des connaissances de la phase orthographique pour écrire d'autres termes. La phase logographique correspond à l'association d'un logo ou d'un mot à un sens. Aucune relation phonologique n'est effectuée par l'enfant. Cette phase permet l'acquisition d'un lexique restreint de 10 à 100 mots. Dans la phase alphabétique, l'apprentissage se réalise grâce aux relations phonologiques réalisées. La correspondance entre phonèmes et graphèmes est donc à la base de cette phase. Dans les systèmes alphabétiques réguliers, cet apprentissage se réalise rapidement. Par contre, dans les systèmes alphabétiques peu réguliers comme le français, l'apprentissage est beaucoup plus complexe puisque les correspondances entre phonèmes et graphèmes n'assurent pas l'écriture adéquate des mots. Par exemple, même si les élèves connaissent la correspondance entre le phonème

[f] et le graphème « f » ainsi que le phonème [ɛ̃] et le graphème « in », il se peut qu'ils ne soient pas en mesure d'écrire le mot « faim ». Les élèves doivent donc tenter de repérer des régularités de la langue. La phase orthographique correspond à cette recherche de régularités. Cette phase est aussi marquée par l'acquisition de la dimension morphologique. En effet, plusieurs marques orthographiques sont présentes en français pour déterminer le genre, le nombre et la classe des mots et ne sont pas perceptibles à l'oral. La mémorisation est nécessaire dans ce processus. Une progression normale est ainsi tributaire de la mémoire.

Il est possible de déterminer que la phase prélinguistique de Bousquet et al. (1999) correspond à la phase logographique de Fayol et Jaffre (1999). En effet, les enfants se situant à cette phase reconnaissent des logos, mais n'ont pas de connaissance du code alphabétique. Les phases phonologique et alphabétique sont également similaires puisque dans les deux cas, les élèves utilisent les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes pour orthographier les mots. Il en va de même pour les phases morphographique et orthographique parce que les élèves doivent repérer les régularités de la langue et acquérir des connaissances morphologiques. Pour les besoins de ce mémoire, nous utiliserons le vocabulaire de Bousquet et al. (1999) afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous utiliserons leurs définitions ainsi que celle de Fayol et Jaffre (1999).

Dans la prochaine section, nous présentons les différentes listes orthographiques. Par la suite, des mots provenant de ces listes sont sélectionnés pour chaque difficulté orthographique que les élèves du premier cycle du primaire doivent mémoriser.

Listes orthographiques

Différentes listes orthographiques ont été élaborées par divers auteurs ou programmes d'études afin de déterminer quels mots les élèves de chaque cycle ou degré doivent apprendre. Par contre, comme le démontre la problématique, ces listes ne font pas consensus. Nous allons d'abord définir ce qu'est une liste orthographique et ensuite présenter les fondements théoriques avec lesquels nous avons élaboré la liste orthographique que nous avons utilisée dans notre méthodologie.

Tout d'abord, Catach (1984) précise qu'une liste orthographique est un ensemble de mots regroupés selon leur fréquence afin de servir d'objet de référence par les différents acteurs du milieu scolaire. Ters et al. (1988), qui ont élaboré l'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française, affirment qu'il s'agit d'une liste de mots qui permet de déterminer rapidement l'acquis d'un individu en orthographe lexicale française. Pothier et Pothier (2004) ont élaboré ÉOLE afin de déterminer les mots proposant une difficulté adéquate pour chacun des niveaux scolaires. Leur liste propose près de 11 000 mots pour lesquels ils indiquent la proportion d'élèves qui sait les écrire pour chaque niveau scolaire en France. Une liste orthographique peut se définir à notre avis comme un ensemble de mots devant être maîtrisés par les élèves afin de connaître l'orthographe lexicale. Cette liste n'est pas universelle et peut être modifiée selon les besoins et les connaissances des élèves.

Dans le présent mémoire, nous nous sommes référées aux différentes difficultés que les élèves de deuxième année du premier cycle du primaire peuvent rencontrer lors

de l'apprentissage de l'orthographe lexicale présentées par différents auteurs. Ces difficultés représentent une difficulté supplémentaire pour les apprenants (FAE, 2012). Le tableau 5, à la page suivante, présente l'ensemble de ces difficultés selon Bled et Bled (1992), Brissaud et al. (2011), Canac-Marquis et Goyette (1999), la FAE (2012) ainsi que le MELS (2009). Ce tableau fait également état de divers mots que les élèves de deuxième année du premier cycle du primaire ont à apprendre. Ces mots ont été déterminés en lien avec les listes décrites précédemment (CSRDN, 2010; FAE, 2012; MENB, 2011; MES, 2000; Pothier & Pothier, 2004; Ters, & al., 1988). Nous avons déterminé un mot pour chacune des difficultés orthographiques recensées afin de l'utiliser dans notre recherche. Les mots choisis devaient être présents dans le plus grand nombre de listes orthographiques afin de s'assurer que les élèves les aient préalablement appris. Ces mots devaient comporter deux syllabes afin de représenter un défi similaire pour les élèves. Malgré la controverse de l'utilisation des mots provenant des listes européennes dans le contexte québécois, nous en avons utilisé quelques-unes, car aucune liste provenant des écrits scientifiques n'avaient été élaborée au Québec. Le but était que ces mots aient un sens commun dans la francophonie.

Ces divers mots présentent donc plusieurs difficultés orthographiques que les élèves doivent maîtriser au premier cycle du primaire. La mémorisation de l'orthographe lexicale est donc inévitablement liée à l'acte d'écriture. Afin de communiquer à l'écrit, chaque individu doit ainsi développer un lexique mental de mot. Pour mémoriser l'orthographe lexicale de l'ensemble de ces mots, les élèves doivent recourir à diverses stratégies qui seront développées dans la prochaine section.

Tableau 5

Difficultés orthographiques des mots à mémoriser

Difficultés des mots	Mots à apprendre	Listes orthographiques
La lettre « m » devant « b » ou « p »	chambre	CSRDN (2010); FAE (2012); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Lettre muette finale « e »	marche	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Une consonne double	ville	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Un « h » muet	heure	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); Pothier & Pothier (2004)
Une lettre muette finale	petit	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
L'accent aigu	vélo	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); Pothier & Pothier (2004)
L'accent grave	mère	CSRDN (2010); CSSMI (2008); MENB (2011); MES (2000); FAE (2012); Ters & al. (1988)
L'accent circonflexe	fête	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
La cédille	leçon	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004)
Présence des lettres « ch »	bouche	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Présence du son [f]	forte	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000)
Présence du son [k]	carte	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Le son [s]	leçon	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004)
Le son [o]	bateau	CSRDN (2010); FAE (2012); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Le son [œ]	lundi	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier

		(2004); Ters & al. (1988)
Le son [ã]	plante	CSRDN (2010); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Le son [ẽ]	jardin	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Le son [õ]	monde	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES(2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Le son [u]	rouge	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB (2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)
Le son [w]	froide	CSRDN (2010); CSSMI (2008); FAE (2012); MENB(2011); MES (2000); Pothier & Pothier (2004); Ters & al. (1988)

Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire

Les élèves de deuxième année du premier cycle du primaire doivent apprendre l'orthographe lexicale afin d'être en mesure d'écrire des mots, des phrases et des textes qui pourront traduire correctement leur pensée. Par contre, il n'est pas facile pour de nombreux élèves de l'acquérir. En effet, Brissaud et al. (2011) ainsi que les MELS (2001, 2009) soulignent que l'apprentissage de l'orthographe lexicale se fait par mémorisation tandis que l'apprentissage de l'orthographe grammaticale se fait par analyse d'où l'importance d'utiliser des stratégies de mémorisation efficaces. Il est important de noter que certains mots ou graphèmes sont plus faciles à mémoriser puisque les apprenants les rencontrent régulièrement (Cogis 2005; Jaffre, 2003; Martinet & Valdois, 1999). Par exemple, les graphies des déterminants « la » et « le » est facile à mémoriser puisque les élèves les rencontrent très souvent.

Viau (2009) précise qu'une stratégie de mémorisation se définit comme un moyen utilisé par les élèves lors d'une activité où ils doivent se souvenir d'une information. Ce moyen diffère selon la stratégie de mémorisation utilisée dans un contexte particulier. Il est essentiel de noter que l'utilisation de stratégies de mémorisation ne permet pas de comprendre un phénomène, mais bien de le mémoriser (Weinstein & Meyer, 1991). Dans le même ordre d'idées, Nadeau et Fisher (2006) présentent la manière dont s'effectue la mise en mémoire des connaissances. Les informations perçues à l'aide des sens passent par la mémoire à court terme. Ces informations ne peuvent y rester que quelques secondes. Un maximum de sept informations chez l'adulte peut s'y situer durant cette durée. Une trop grande quantité d'informations entraîne une surcharge cognitive et certaines informations sont oubliées. Ces informations peuvent être plus ou moins longues selon l'expérience de l'individu. Ainsi, pour un jeune scripteur du premier cycle du primaire, chaque mot ou chaque phonème peut être une information tandis que pour un scripteur expérimenté, chaque information peut être une phrase. Les informations transitent ensuite dans la mémoire de travail où un travail cognitif réel doit être fait pour passer à la mémoire à long terme. Sans travail cognitif, l'information sera gardée en mémoire de travail seulement quelques heures et sera oubliée par la suite.

De son côté, Rouiller (2002) préconise un apprentissage intégré de l'orthographe, c'est-à-dire l'enseignement de notions dans le cadre d'une activité d'écriture, plutôt qu'une approche spécifique où chaque notion est enseignée de manière décontextualisée. L'approche intégrée est d'ailleurs favorisée lorsque les conditions d'apprentissage

correspondent à celles que les élèves rencontrent dans des situations réelles d'écriture. Une charge cognitive élevée est donc requise dans l'approche intégrée et favorise l'apprentissage. Dans ces conditions, les informations sont emmagasinées dans la mémoire à long terme puisqu'un travail cognitif réel a été réalisé.

Brissaud et al. (2011) présentent également une méthode pour favoriser la mémorisation. Tout d'abord, l'enseignant doit choisir des mots utiles pour les élèves. Par la suite, les élèves doivent classer les mots à mémoriser selon leurs propres critères. Ensuite, ils doivent tenter d'identifier des similarités morphologiques en analysant les mots de même famille. Puis, différentes stratégies de mémorisation sont proposées aux élèves dont la comparaison de l'écriture d'un mot à sa forme orale, la décomposition d'un mot en syllabes ainsi qu'en phonèmes et le repérage de détails orthographiques. Enfin, l'élève doit écrire le mot à apprendre sans modèle. Tout comme Nadeau et Fisher (2006) ainsi que Rouiller (2002), ces auteurs favorisent un travail cognitif afin d'assurer la mémorisation.

Enfin, l'orthographe approchée permet aux élèves de développer la compétence scripturale et éventuellement la capacité de mémorisation de l'orthographe lexicale (Charron, Montésinos-Gelet & Morin, 2009; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988; Morin, 2002). Charron et al. (2009) soulignent que l'orthographe approchée, aussi nommée orthographe inventée, permet aux élèves d'écrire des mots selon leurs connaissances du système alphabétique français, de leurs stratégies d'écriture et de leurs stratégies de révision. L'objectif n'est pas d'atteindre la norme orthographique, mais d'entamer une

réflexion sur l'écriture. Selon Bégin et al. (2005), l'utilisation de l'orthographe approchée est étroitement liée au développement de la conscience phonologique des élèves puisqu'ils peuvent jouer et manipuler des phonèmes.

Pour sa part, le MEQ (2001) précise que les élèves doivent explorer de multiples formes d'orthographe approchées. Les élèves doivent écrire par exemple le mot *éléphant* en se référant à leurs connaissances de la langue. Ce type d'écriture est présent tout au long du premier cycle du primaire. Les élèves l'utilisent afin de s'exprimer par écrit. Ils délaissent progressivement ce type d'écriture pour utiliser peu à peu l'écriture conventionnelle. Pour y parvenir, les élèves doivent être en mesure de mémoriser l'orthographe lexicale de nombreux mots. Cette forme d'écriture a de nombreux effets bénéfiques. Morin et Montésinos-Gelet (2007) ont d'ailleurs démontré le caractère préventif de l'utilisation d'un programme favorisant l'orthographe approchée.

Pour mémoriser l'orthographe des 500 mots que les élèves québécois ont à apprendre durant le premier cycle du primaire, il est primordial que les enseignants leur présentent diverses stratégies. Le MENB (2011) favorise l'association d'un mot à un mot connu. Il s'agit d'associer le mot à apprendre à un mot déjà connu de l'enfant. Par exemple, il est possible d'associer les mots « cœur » et « sœur ». Une autre stratégie de mémorisation est d'associer un graphème à un phonème (MELS, 2009), par exemple associer la lettre « i » au phonème [i]. Il est aussi possible de l'associer à sa famille morphologique, par exemple la lettre « d » est muette dans le mot « grand », mais elle ne l'est pas dans le mot « grandeur ». L'élève peut associer ces deux mots afin de se

souvenir de la lettre « d » muette (Brissaud & al., 2011; Catach, 1978; Chaumont, 1980; Fayol & Jaffre, 1999; MELS, 2009; MENB, 2011; MES, 2000).

Les élèves peuvent également comparer l'écriture du mot à mémoriser à sa forme orale (Brissaud & al. 2011; Catach, 1978; MELS, 2009; MENB, 2011; MEO, 2005). Ils peuvent ainsi déterminer les ressemblances et les différences entre l'écriture du mot et sa phonologie afin de le mémoriser. Par exemple, on prononce [arb] tandis que le mot s'écrit « a », « r », « b », « r », « e ». Une autre stratégie consiste à copier le mot et à vérifier s'il est correctement reproduit (Brissaud & al., 2011; MELS, 2009). Les élèves peuvent copier le mot « patte » et vérifier son écriture. Il est aussi possible de décomposer le mot en phonèmes pour reconnaître l'ensemble des sons présents dans le mot à apprendre, par exemple, décomposer le mot « numéro » avec les phonèmes [n], [y], [m], [e], [r], [o] (Brissaud & al., 2011; Catach, 1978; Chaumont, 1980; Fayol & Jaffre, 1999; Jaffre, 2003; MELS, 2009; Murray & Steinen, 2011). Les élèves peuvent décomposer le mot en syllabes (Brissaud & al., 2011; FAE, 2012; Fayol & Jaffre, 1999; Murray & Steinen, 2011) : « nu », « mé », « ro ». Il peut être plus facile pour les élèves de mémoriser un mot en l'ayant décomposé en syllabes puisqu'il y a plusieurs unités qu'ils connaissent déjà. Les élèves peuvent aussi établir des liens entre le monde et les graphèmes produits (David, 2003) en associant par exemple un graphème dans un mot à un mot connu comme le phonème [ɛ̃] dans le mot « chien » qui s'écrit comme dans le mot « mien ». Une seule partie du mot est associée à un élément connu contrairement à la stratégie d'associer le mot à un autre mot. Une autre stratégie de mémorisation est d'inventer un moyen mnémotechnique, par exemple en faisant l'analogie entre l'accent

circonflexe sur le mot « fête » et un chapeau de fête (MELS, 2009; MEO, 2005; MES, 2000). Enfin, les élèves peuvent repérer les détails orthographiques du mot afin de les mémoriser comme l'accent circonflexe du mot « tête » (Brissaud & al., 2011; David, 2003; MELS, 2009).

Pour conclure, les élèves du premier cycle du primaire ont de nombreuses connaissances orthographiques à développer selon plusieurs auteurs et les prescriptions des documents ministériels québécois du primaire (MELS, 2009; MEQ, 2001). Plusieurs élèves rencontrent de multiples difficultés lors de la mémorisation de l'orthographe lexicale puisque le français est une langue opaque (Cogis, 2005). Pour y parvenir, les enfants doivent avoir recours à diverses stratégies de mémorisation.

Limites du cadre théorique

Une limite de notre cadre théorique est que plusieurs listes de mots émanent de documents professionnels et non d'écrits scientifiques. En effet, les listes de la CSRDN (2010), de la FAE (2012) et du MENB (2011) ne présentent pas de cadre théorique ni d'indications méthodologiques au sujet de leur conception. La liste du MES (2000) n'indique pas elle non plus de cadre théorique même si elle propose une méthodologie. Nous avons toutefois retenu deux listes provenant des écrits scientifiques soit les listes de Pothier et Pothier (2004) ainsi que de Ters et al. (1988).

Une autre limite théorique concerne le concept lui-même de liste orthographique qui est plutôt un outil pour l'enseignement de l'orthographe lexicale. Malgré cela, nous avons pu dresser un portrait des fondements théoriques sous-jacents au choix de nos 19

mots d'orthographe lexicale à utiliser dans notre expérimentation et nous les avons associés à des difficultés orthographiques rattachées au premier cycle du primaire.

Dans le prochain chapitre, la méthodologie utilisée pour recueillir les données est exposée. Nous abordons plus précisément le type de recherche, l'échantillon, les instruments de collecte de données, le déroulement de la recherche ainsi que les méthodes d'analyse des données.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Les orientations méthodologiques de ce projet de maîtrise sont expliquées dans ce chapitre. Plus précisément, il sera question du type de recherche, de l'échantillon, des instruments de collecte de données, des méthodes d'analyse, du déroulement de l'expérimentation et des limites méthodologique.

Type de recherche

Dans cette section, nous traitons de notre type de recherche, c'est-à-dire la recherche qualitative descriptive exploratoire.

Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent la recherche qualitative en précisant que son but est « de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants » (p. 318). Effectivement, nous allons analyser les stratégies de mémorisation décrites par les participants. L'analyse portera sur des matériaux décrivant des actions et des représentations (Paquay, Crahay & De Ketele, 2010). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) précisent également que la recherche qualitative doit se dérouler dans le milieu naturel des participants. Puisque notre recherche se déroule à l'école des participants, nous sommes dans leur milieu naturel. Il s'agit d'une recherche de type descriptif. Pelletier et Demers (1994) définissent la recherche descriptive en précisant qu'elle débute par « la narration organisée d'observations ou de données » et qu'elle se poursuit par « une explication plausible ou la reconnaissance entre les faits ou les phénomènes » (p. 761). Nous nous situons dans ce

type de recherche puisque nous décrivons d'abord les pratiques faites par les élèves en mémorisation de l'orthographe lexicale et nous poursuivons en expliquant les stratégies qu'ils ont utilisées. Martel (2007) ajoute que la recherche descriptive permet de comprendre les phénomènes humains et de découvrir une signification aux actions. La présente recherche vise à comprendre les actions entreprises par les élèves lors de la mémorisation de l'orthographe lexicale de certains mots. Il s'agit également d'une recherche exploratoire puisque la verbalisation à voix haute est rarement utilisée auprès de jeunes enfants comme outils de collecte de données et peut être considéré comme une hypothèse méthodologique (Van der Maren, 1996).

Échantillon

Cette recherche utilise un échantillon de convenance. Paquay et al. (2010) le définissent comme étant le nombre de participants nécessaires pour expliquer en profondeur leur dans une situation donnée. Mayer et Ouellet (1991) soulignent que l'échantillon de convenance dans une recherche qualitative est plus petit que dans une recherche quantitative et est généralement non probabiliste. Pour notre part, nous avons sélectionné quatre enseignantes de deuxième année du premier cycle du primaire de deux commissions scolaires distinctes afin de nous assurer d'une plus grande variété de stratégies enseignées. Pour les sélectionner, nous avons demandé aux conseillers pédagogiques en français des commissions scolaires choisies de nous fournir le nom d'enseignantes de deuxième année du premier cycle du primaire travaillant les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale avec leurs élèves. Nous avons ainsi trouvé deux enseignantes. Par la suite, nous avons discuté avec une personne aux ressources

humaines de la CSRDN afin d'être en mesure de trouver deux autres enseignantes. Nous avons contacté différentes écoles et avons trouvé deux autres enseignantes qui ont accepté de participer à notre recherche. Par la suite, les enseignantes nous ont aidées à choisir trois élèves de leur classe. Un élève faible en orthographe lexicale, un dans la moyenne et un autre fort ont été choisis dans chaque classe afin de dresser un portrait représentatif des stratégies de mémorisation acquises par l'ensemble des élèves à la fin du premier cycle du primaire. Une élève forte a seulement écrit dix mots puisqu'elle était récalcitrante. Elle refusait de participer. Notre échantillon est composé de sept garçons et cinq filles. En sélectionnant un échantillon de 12 élèves, nous arrivons à la saturation des données. Afin d'analyser les résultats, un code alphanumérique présent dans le tableau 6 a été donné à chaque élève participant ainsi qu'aux enseignantes.

Tableau 6

Codes alphanumériques des participants

Provenance des élèves	Élèves faibles en orthographe lexicale	Élèves dans la moyenne en orthographe lexicale	Élèves forts en orthographe lexicale	Enseignantes
École 1	1FA	1M	1FO	Ens1
École 2 Classe A	2aFA	2aM	2aFO	Ens2a
École 2 Classe B	2bFA	2bM	2bFO	Ens2b
École 3	3FA	3M	3bFO	Ens3

Instruments de collecte de données

Dans cette section, nous présentons les trois instruments de collecte de données utilisés dans notre recherche : la verbalisation à voix haute, la liste de vérification et l'entrevue semi-dirigée.

Verbalisation à voix haute

Notre premier instrument est la verbalisation à voix haute qui nous a permis d'atteindre notre objectif 1, soit identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale ainsi que notre objectif 3, soit proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison. Cet outil de collecte de données permet au participant de dire à voix haute toutes les pensées qu'il a en tête en résolvant un problème (Couratier & Miquel, 2007; Van Someren, Barnard & Sandberg, 1994). Camp et Bash (1981) soulignent que cet instrument est utilisé pour obtenir des informations sur les processus cognitifs des participants dans une situation donnée. Le chercheur ne doit pas questionner le participant ou l'interrompre. Le chercheur peut seulement, lors de l'utilisation de la verbalisation à voix haute, encourager le participant afin qu'il dise à haute voix tout ce qu'il a en tête. De plus, Ericsson et Simon (1980) précisent que les données obtenues lors d'une séance de la verbalisation à voix haute ont une grande valeur puisque le facteur temps ne peut influencer les réponses des participants contrairement à d'autres types d'outils de

collecte de données qui ont recours à leurs souvenirs. Les données fournies par les participants correspondent alors réellement aux stratégies qu'ils utilisent pour résoudre un problème donné ainsi qu'à leurs pensées lors du processus de résolution de problèmes.

Liste de vérification

De plus, une liste de vérification a été utilisée lors de la séance de la verbalisation à voix haute. Fawcett (2009) précise qu'une liste de vérification est un outil de collecte de données utilisé lors de l'observation. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) spécifient d'ailleurs qu'il s'agit d'un outil avec lequel le chercheur s'intéresse aux comportements des participants. En cochant simplement différentes cases qui correspondent à des comportements observables, le chercheur peut avoir rapidement une vue d'ensemble d'une situation. Il s'agit donc d'un sommaire des observations (Fawcett, 2009). Couratier et Miquel (2007) ajoutent que ces grilles servent de balises au chercheur, mais qu'il est essentiel qu'elles laissent une place aux comportements émergents. Par contre, Fawcett (2009) souligne l'importance d'utiliser cet outil en complémentarité avec un autre afin d'obtenir l'explication du comportement. La liste de vérification se trouve à l'appendice A. L'utilisation de cette liste a également permis d'atteindre le premier objectif de notre recherche soit d'identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale.

Entrevue semi-dirigée

Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue semi-dirigée comme une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur qui se laissera guidé par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite aborder » (p. 340). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) précisent que lors de l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée comme outil de collecte de données, le chercheur doit établir, avant tout, un schéma d'entrevue composé d'une série de thèmes provenant du cadre théorique. L'ordre des thèmes est également prévu, mais le chercheur et le participant ont une latitude lors de l'entrevue. Dans le même ordre d'idées, De Ketele et Roegiers (2009) soulignent que lors d'entrevues semi-dirigées, le chercheur doit planifier un canevas assez large et laisser aux participants une marge de manœuvre afin de répondre aux questions. Kaufmann (2007) ajoute qu'il est essentiel que le chercheur tente d'élaborer un fil conducteur lors de la préparation du plan de l'entrevue.

Boutin (2006) définit l'entrevue comme une méthode de collecte de données sous forme d'entretiens oraux qui permettent au chercheur et aux participants de discuter. Karsenti et Savoie-Zajc (2011) poursuivent pour leur part en affirmant qu'une entrevue consiste à « entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et à tenter de les comprendre » (p. 133). La collecte de données se termine lorsque le chercheur a obtenu l'ensemble des informations cherchées avec le canevas (Boutin, 2006).

Kaufmann (2007) souligne qu'il est essentiel de prévoir un guide assez souple pour les entrevues. Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées avec des élèves et des enseignantes. Ces entrevues ont permis d'atteindre les objectifs deux et trois de notre recherche, c'est-à-dire comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes ainsi que proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison.

Tous nos instruments de collecte de données, soit la verbalisation à voix haute, la liste de vérification et les entrevues semi-dirigées, ont été élaborés à partir du cadre théorique et du tableau 7 des spécifications apparaissant à l'appendice B du mémoire. Dans la prochaine section, nous présentons notre méthode d'analyse des données.

Méthode d'analyse des données

Nous avons utilisé l'analyse de contenu pour les données obtenues dans la verbalisation à voix haute et les entrevues semi-dirigées individuelles. Martel (2007) précise que les chercheurs ont recours à l'analyse de contenu pour utiliser les informations que l'on retrouve dans la communication réalisée lors de la collecte des données. Elle souligne également que l'analyse de contenu peut être utilisée avec du matériel non verbal recueilli préalablement. Wanlin (2007) définit trois phases à l'analyse de contenu. Tout d'abord, la préanalyse correspond à l'élaboration d'objectifs

ou d'hypothèses ainsi que des indicateurs qui seront utilisés ultérieurement lors de l'analyse des données. La phase d'analyse du matériel suit celle de la préanalyse. Dans cette dernière, le chercheur réalise l'opération de catégorisation, c'est-à-dire qu'il élabore une grille de catégories et il code les unités aux catégories créées. Enfin, la phase de traitement, d'interprétation et d'inférence termine l'analyse de contenu. Durant cette phase, les données brutes sont traitées afin d'être significatives et valides. Certaines épreuves statistiques ou des tests de validité peuvent être utilisés pour augmenter la rigueur de la recherche. L'interprétation permet finalement de faire une lecture originale et objective des données recueillies et mises au jour par la catégorisation. Notre grille de codage se trouve à l'appendice C.

Déroulement

Dans cette section, nous expliquons le déroulement général de notre recherche, ensuite, celui de la préexpérimentation qui a permis de valider les outils de collecte de données et, enfin, celui de l'expérimentation.

Notre recherche s'est faite en trois temps. Nous avons d'abord réalisé une entrevue individuelle semi-dirigée avec les enseignantes afin de déterminer les stratégies enseignées et utilisées en classe. De plus, nous avons déterminé avec les enseignantes si les mots présents dans notre liste avaient été préalablement appris par les élèves. Lorsque ce n'était pas le cas, nous avons sélectionné avec elles un mot appris ayant la même difficulté orthographique. Par la suite, avons utilisé la méthode de la verbalisation à voix haute pour l'écriture de 19 mots par chacun des enfants (nous rappelons que ce

nombre de mots a été sélectionné en lien avec les 19 difficultés de la langue française recensées dans le cadre théorique). Enfin, une courte entrevue semi-dirigée individuelle a été réalisée avec les 12 élèves sélectionnés à la suite de l'écriture de ces mots. Pour nous assurer de l'intégration des concepts traités dans notre cadre théorique, nous avons fait un tableau de spécifications qui se trouve à l'appendice B. Nous expliquons en détail dans les paragraphes suivants le déroulement de la préexpérimentation et de l'expérimentation.

Préexpérimentation

Pour commencer, une préexpérimentation a eu lieu dans une école de la CSRDN en février 2013. Deux enseignantes volontaires de deuxième année du premier cycle y ont participé en répondant à un formulaire de présélection où elles devaient préciser les stratégies de mémorisation enseignées et en participant à une entrevue semi-dirigée. Les outils de collecte de données adressés aux élèves ont été validés par quatre élèves de deuxième année du premier cycle provenant de chacune de ces deux classes. Deux garçons et deux filles ont participé à cette étape de la recherche : un élève faible en orthographe lexicale, deux moyens et un fort. Nous présenterons chacun des outils méthodologiques validés dans le cadre de cette préexpérimentation avec les modifications apportées.

Entrevue semi-dirigée avec les enseignantes. En ce qui a trait à l'entrevue semi-dirigée réalisée auprès des enseignantes, certaines questions ont nécessité une modification. Nous avons retiré la première question du protocole qui s'élaborait comme

suit : *Tout d'abord, donnez-moi un exemple que vous faites dans la classe lorsque vous présentez la stratégie (stratégie que l'enseignante a précisée enseigner dans le formulaire de présélection). Répéter cette question pour chacune des stratégies que l'enseignante a sélectionnées dans le formulaire.* Cette modification était nécessaire puisque les enseignantes ne connaissaient pas nécessairement le nom des stratégies et devaient demander à leur tour un exemple ou se référer au formulaire de présélection. Elles avaient alors tendance à donner un exemple très similaire à celui proposé. En enlevant cette question, les enseignantes avaient tout de même à décrire les stratégies de mémorisation qu'elles présentaient en classe, mais n'avaient plus à utiliser le vocabulaire spécifique de la recherche. À la suite des entrevues, nous avons également questionné les enseignantes sur l'utilité de cette entrevue et les deux ont spécifié qu'il était très pertinent de pouvoir discuter des stratégies utilisées, car elles pouvaient donner des détails qu'il était impossible de fournir en remplissant un questionnaire. Le schéma d'entrevue utilisé se trouve à l'appendice D

Verbalisation à voix haute et liste de vérification. Lors de la séance de verbalisation à voix haute, aucune modification n'a été nécessaire. Par contre, la préexpérimentation a été particulièrement utile pour vérifier la réaction des élèves face à la tâche. Les élèves ont participé à la verbalisation à voix haute après avoir vécu une courte modélisation de la part de l'étudiante-chercheuse. Les participants devaient écrire chacun des 19 mots provenant du cadre théorique après que l'étudiante-chercheuse leur ait dictés à voix haute. Les élèves devaient expliquer, tout en écrivant les mots, les stratégies qu'ils utilisaient afin de se remémorer le mot. Durant ce temps, l'étudiante-

chercheuse pouvait noter dans la liste de vérification la stratégie utilisée par l'élève ainsi que ses comportements. Afin de modéliser la situation, les participants demandaient à l'étudiante-chercheuse d'orthographier deux mots et elle disait à voix haute les stratégies qu'elle utilisait comme les élèves allaient devoir le faire par la suite. Toutefois, la modélisation a entraîné un problème : un des élèves répétait lors de l'écriture des trois premiers mots exactement les mêmes stratégies que celles utilisées lors de la modélisation même si elles ne s'appliquaient pas dans la situation. Après lui avoir réexpliqué ce qu'il devait faire lors de la verbalisation à voix haute, il a précisé des stratégies qu'il utilisait réellement. Cette situation ne s'est pas reproduite lors de l'expérimentation.

De plus, deux élèves ne disaient rien lors de l'écriture des mots, car il était facile pour eux de se souvenir de l'orthographe de ces derniers. À la fin de l'écriture des mots, nous devions les questionner à l'aide des deux questions facultatives suivantes prévues dans le schéma d'entrevue après la verbalisation à voix haute : *Comment as-tu fait pour te souvenir de l'écriture du mot? Comment as-tu fait pour te souvenir de (préciser la difficulté du mot demandé)?* Ces deux questions étaient donc essentielles à poser à tous. De plus, une section commentaires a été ajoutée à la liste de vérification qui a été utilisée simultanément lors de la verbalisation à voix haute puisque certains commentaires revenaient régulièrement et pouvaient être utiles au moment de l'entrevue semi-dirigée qui suivait. Le schéma de la verbalisation à voix haute ainsi que la liste de vérification se trouvent respectivement aux appendices E et A.

Entrevue semi-dirigée avec les élèves. Après la verbalisation à voix haute, des entrevues semi-dirigées filmées avec les élèves suivaient. Afin de permettre à l'étudiante-chercheuse de relire ses notes et de visionner certaines parties de la verbalisation à voix haute avant de faire les entrevues, les élèves faisaient une tâche autonome entre les deux collectes de données, soit écouter de la musique avec des écouteurs ou soit faire un mot caché, un dessin ou un casse-tête. Ces entrevues se sont très bien déroulées. En effet, les élèves ont répondu spontanément aux questions qui leur étaient posées. L'enchaînement des questions se faisait naturellement. De plus, la pause entre la séance de la verbalisation à voix haute et l'entrevue a permis aux élèves d'être plus attentifs. Aucune modification du protocole n'a été faite. Le schéma d'entrevue est présent à l'appendice F.

Déroulement de l'expérimentation

Tout d'abord, nous avons obtenu notre certificat éthique qui se trouve en appendice G en mars 2013. Ensuite, nous avons contacté les commissions scolaires des Laurentides et des Affluents ainsi que la CSRDN et la CSSMI par courriel au mois d'avril 2013 afin d'obtenir l'autorisation d'expérimenter la recherche auprès de leurs enseignantes et leurs élèves (appendice H). Une enseignante de la CSSMI et trois de la CSRDN ont collaboré à la recherche avec leurs élèves pour un total de 4 élèves forts, 4 moyens et 4 faibles. Douze élèves issus des classes de ces enseignantes dont sept garçons et cinq filles ont donc participé à la collecte des données. Pour faire le choix des élèves, nous avons demandé aux enseignantes de déterminer les élèves forts, moyens et faibles en orthographe lexicale dans leur classe et de sélectionner un élève de chaque

sous-groupe ainsi formé. Nous avons ensuite fait parvenir un formulaire de consentement aux parents. Cette dernière étape a eu lieu aux mois de mai et de juin 2013. À cette étape, les enseignantes ont également rempli un formulaire de présélection dans lequel elles ont spécifié les stratégies de mémorisation enseignées en classe ainsi que les mots d'orthographe lexicale que les élèves ont appris depuis le début de l'année scolaire. Une courte entrevue individuelle a suivi ce questionnaire pour que les enseignantes aient la possibilité de donner plus de détails concernant les stratégies enseignées. Les formulaires de consentement ainsi que le formulaire pour les enseignantes sont présents aux appendices I et J.

Par la suite, nous avons demandé aux élèves sélectionnés d'écrire 19 mots en lien avec les recherches présentées dans le cadre théorique. Ces mots ont été choisis, comme le précise le cadre théorique, à partir des listes de mots que les élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire ont à apprendre élaborées par la CSRDN (2010), la CSSMI (2008), la FAE (2012), Pothier et Pothier (2004), le MENB (2011), le MES (2000), ainsi que Ters et al. (1988) (voir tableau 7 de spécifications en appendice B). Les mots sélectionnés devaient être présents dans le plus grand nombre de listes de mots afin de s'assurer que le plus grand nombre d'enfants les aient appris. Si ce n'était pas le cas, nous avons demandé l'aide des enseignantes pour trouver un autre mot que les élèves avaient déjà mémorisé correspondant aux difficultés orthographiques. L'ordre dans lequel ils étaient demandés variait afin que les élèves n'aient pas nécessairement recours à la même stratégie en premier. Ces mots sont présents dans le tableau 8.

Tableau 8²

Mots demandés durant la verbalisation à voix haute

Difficultés orthographiques	École 1	École 2	École 3
La lettre « m » devant « p » ou « b »	Tombe	Champion	Chambre
La lettre « e » finale	Marche	Marche	Marche
Une consonne double	Ville	Ville	Ville
Un « h » muet	Heure	Heure	Heure
Une lettre muette finale	Petit	Petit	Petit
L'accent aigu	Étoile	Déjeuner	Étoile
L'accent grave	Mère	Mère	Mère
L'accent circonflexe	Fête	Fête	Fête
La cédille	Leçon	Garçon	Leçon
La présence des lettres « c » et « h »	Bouche	Bouche	Bouche
La présence du son [f]	Forte	Forte	Forte
La présence du son [k]	Carte	Carotte	Carte
La présence du son [o]	Bateau	Bateau	Bateau
La présence du son [un]	Lundi	Lundi	Lundi
La présence du son [en]	Plante	Santé	Santé
La présence du son [in]	Jardin	Jardin	Lapin
La présence du son [on]	Monde	Bouton	Bouton
La présence du son [ou]	Rouge	Chou	Rouge

² Rappelons que les mots demandés n'étaient pas tous les mêmes parce que certains mots n'avaient pas été préalablement appris par les élèves. Il était nécessaire de choisir des mots que les élèves avaient appris afin qu'ils aient utilisé des stratégies de mémorisation.

La présence du son [oi]	Froide	Froide	Froide
-------------------------	--------	--------	--------

Les entrevues semi-dirigées avec les élèves se sont déroulées à la suite de la verbalisation à voix haute. Entre les deux collectes de données, nous devions lire les réponses données par le participant pour faire l'entrevue et regarder la bande vidéo afin de voir les manifestations visuelles de l'élève pour modifier l'entrevue individuelle semi-dirigée qui suivait au besoin. Pendant ce temps, l'élève faisait une activité de manière autonome soit écouter de la musique avec des écouteurs ou soit faire un mot caché, un dessin ou un casse-tête. Une fois la lecture terminée, nous questionnions le participant sur les stratégies de mémorisation qu'il avait utilisées durant l'écriture des mots. La verbalisation à voix haute et les entrevues étaient filmées afin de pouvoir les transcrire par la suite et en faire l'analyser.

Limites méthodologiques

Quelques limites méthodologiques doivent être soulignées dans le cadre de ce mémoire. Tout d'abord, le choix de notre échantillonnage est non probabiliste. Il est donc impossible de généraliser les résultats obtenus. Par contre, nos résultats respectent le critère de fiabilité afin d'assurer la validité de nos résultats. Effectivement, nous avons obtenu une saturation des données avec la participation des 12 élèves.

Une autre limite possible de notre recherche est l'utilisation comme données des pratiques déclarées des enseignantes et non celles qui sont réelles. Il a été impossible de déterminer avec certitude les stratégies enseignées par chaque enseignante. La

triangulation des méthodes de collecte de données a toutefois atténué l'impact de cette limite puisque l'utilisation de la verbalisation à voix haute a permis d'avoir accès aux pratiques réelles des élèves. Pour également pallier cette difficulté, nous avons choisi un échantillon provenant de deux commissions scolaires distinctes ainsi que de trois écoles différentes afin d'assurer une variété de stratégies enseignées.

De plus, l'utilisation de la verbalisation à voix haute chez de jeunes enfants peut être une autre limite de notre recherche. En effet, il a parfois été difficile pour nos participants vu leur jeune âge de s'approprier cet outil de collecte de données. Ils n'avaient pas l'habitude de dire à voix haute les processus cognitifs qu'ils utilisent lorsqu'ils résolvent un problème. Afin d'atténuer les difficultés potentielles, nous avons fait un entraînement sous forme de jeu avant que la collecte de données débute. Nous avons aussi ajouté deux questions au schéma d'entrevue à la suite de notre préexpérimentation afin de nous assurer que nos participants précisaient tous les processus cognitifs qu'ils ont utilisés. Enfin, nous avons utilisé la triangulation des méthodes pour assurer la validité de nos résultats soit la verbalisation à voix haute et les entrevues semi-dirigées des enseignantes ainsi que des élèves.

Le choix des mots effectué dans la verbalisation à voix haute peut également représenter une limite puisqu'il ne s'agit pas des mêmes mots pour l'ensemble des élèves. Afin de respecter le critère de fidélité, nous avons tout de même procédé au choix de mots avec chacune des enseignantes. Les mots sélectionnés par l'enseignante devaient être préalablement appris par les élèves. Nous avons aussi varié l'ordre des

mots lors de la verbalisation à voix haute pour nous assurer que toutes les difficultés aient pu être traitées lorsque les enfants étaient plus attentifs.

Enfin, le regroupement des élèves dans les trois catégories d'apprentissage soit fort, moyen et faible en orthographe lexicale peut constituer une limite puisque nous n'avons pas utilisé d'outils pour mesurer la compétence des élèves afin de les regrouper. Les enseignantes ont elles-mêmes fait le classement selon la réussite habituelle des élèves en orthographe lexicale. Il est toutefois possible qu'un élève soit considéré dans un regroupement dans une classe donnée et dans un autre s'il avait une enseignante différente. Dans le prochain chapitre, les résultats obtenus sont présentés pour chacun des outils de collecte de données.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, les données recueillies dans le cadre de ce mémoire sont analysées. Nous présentons les résultats pour chacun des outils de collecte de données : verbalisation à voix haute avec les élèves, entrevues semi-dirigées avec les élèves et entrevues semi-dirigées avec les enseignants.

Verbalisation à voix haute

Dans cette section, nous présenterons les résultats obtenus lors de la verbalisation à haute voix de manière globale et ensuite nous les aborderons selon chacune des difficultés orthographiques recensées.

Dans un premier temps, les résultats sommaires obtenus avec la verbalisation à voix haute seront présentés. À la figure 1 le nombre de fois que chaque stratégie a été rapportée par les 12 élèves est exposé.

Dans cette figure, les stratégies de mémorisation les plus rapportées sont celles d'associer un graphème à un phonème, de décomposer un mot en phonèmes, de décomposer un mot en syllabes et de repérer les détails orthographiques. Les stratégies comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale et copier un mot sont les stratégies les moins utilisées.

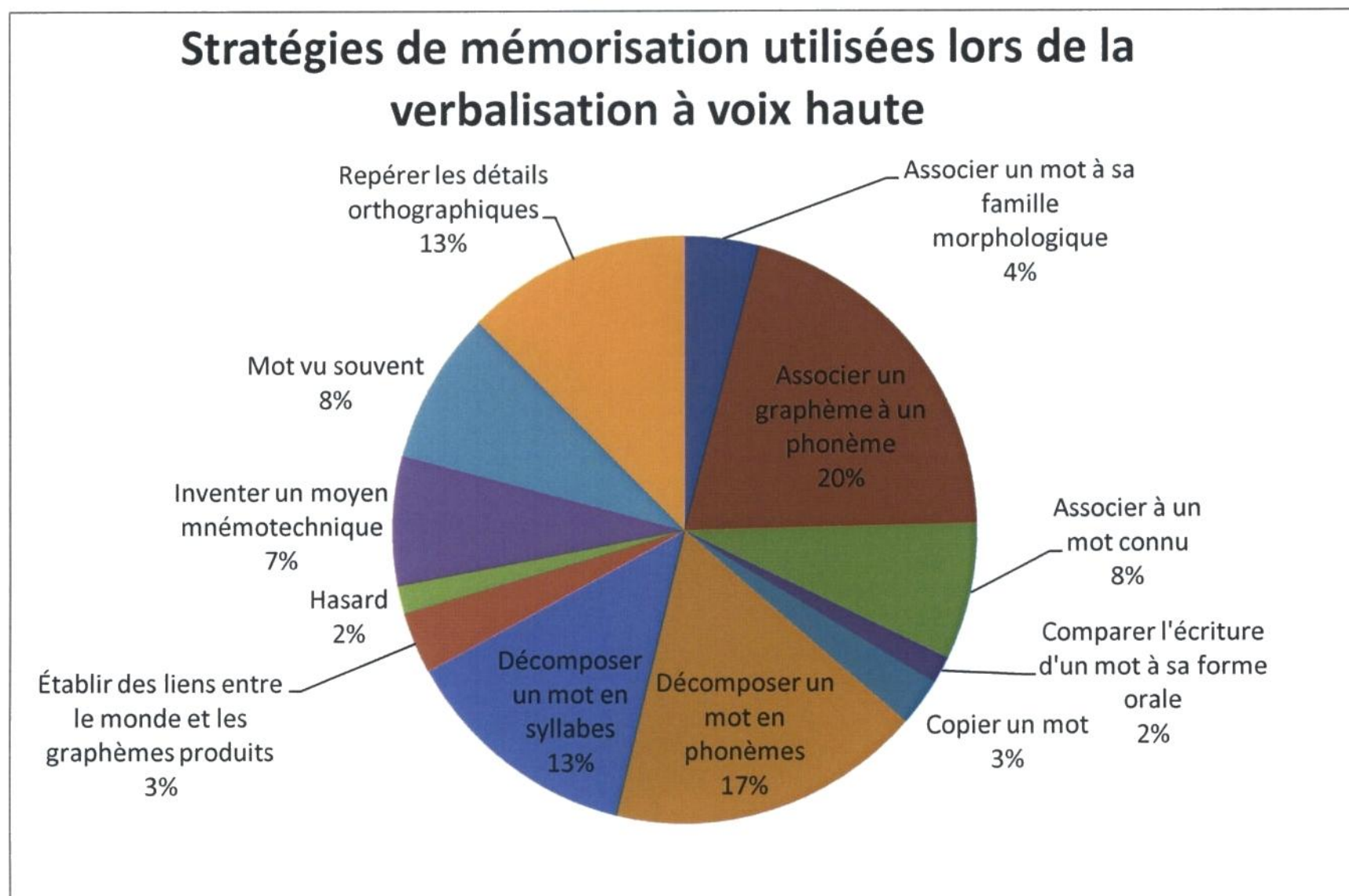


Figure 1. Stratégies de mémorisation rapportées par les élèves lors de la verbalisation à voix haute.

Dans les prochaines sections, chaque difficulté orthographique recensée est présentée de la même façon. Une description des résultats avec le nombre de références faites à chacune des stratégies de mémorisation par les 12 élèves participants à la recherche est réalisée suivie de leur analyse.

Description de chaque difficulté orthographique

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus lors de la verbalisation à voix haute pour chaque difficulté orthographique recensée dans le cadre théorique.

La lettre « m » devant « b » ou « p » dans champion, chambre et tombe. Neuf élèves sur 11 ont eu recours à la stratégie de repérer les détails orthographiques pour écrire le mot. Par exemple, l'élève 2aFO précise lorsqu'on lui demande pourquoi il a mis un « m » dans le mot champion que : « Le " m " et le " p " vont toujours ensemble. C'est pour ça que j'ai mis un " m ". » Seulement deux élèves ont eu recours à une stratégie différente. Le participant 2aM explique qu'il a mis un « m » devant le « p » : " Parce que ça ressemble à champignon ". Il a donc associé le mot chambre à un mot connu. Pour sa part, l'élève 1FO souligne que : « Moi, avant, je mettais un " n " à la place du " m " et mon enseignante nous a dit que le " n " était allergique au " p " et au " b " ». Il a ainsi recours à un moyen mnémotechnique.

La lettre muette finale « e » dans marche. Les élèves ont utilisé plusieurs stratégies différentes pour mémoriser cette difficulté orthographique. Cinq élèves ont décomposé le mot qu'ils avaient à écrire en syllabes. Le participant 2aM explique : « Qu'il y a le mot [mar] et le mot [ʃə] ». Trois élèves ont décomposé le mot en phonèmes en mettant l'accent sur le « e » afin de justifier sa présence. L'élève 1M explique tout en écrivant le mot : « Un " m ", [mar], " a ", " r ". Marche, [ʃə], " c ", " h ", " e ". On entend [marʃ], [ʃə] ». Deux autres élèves ont comparé l'écriture du mot à sa forme orale. Par exemple, 2bFO précise que « si tu ne le dis pas dans une phrase, tu vas dire [chr], [ʃə] ». L'élève 3M a associé un mot à sa famille morphologique; il dit se souvenir à cause de : « Ben... marcher ». Il associe donc les mots marche et marcher. Un autre élève a copié le mot afin de le mémoriser. Le participant 1FO précise d'ailleurs

que : « Lui, on l'avait pratiqué en classe pis un moment donné, j'avais oublié le " c ", fait que mon père me l'a fait copier ».

La consonne double dans ville. Les participants ont utilisé différentes stratégies lors de l'écriture de cette difficulté orthographique. En effet, trois élèves se sont souvenus de l'orthographe lexicale du mot *ville* parce qu'ils l'ont vu souvent. Le participant 3M explique : « Je me suis rappelé dans mon contrôle que j'avais fait la ville, ben, j'avais mis deux " l " ». Trois élèves ont associé le mot *ville* à un mot connu comme le participant 1FO : « C'est comme si c'était bille, mais à la place, ça va être ville ». Deux autres élèves ont repéré les détails orthographiques dans le mot *ville*. L'élève 1M souligne que : « Ville, ça prend deux " l " parce qu'il y a un " l " avec le [vil] et un " l " avec [lə]. Ville. Ville ». Deux élèves ont utilisé le hasard pour se souvenir du mot *ville*. Le participant 3FA a dit : « Je ne sais pas » quand on le questionne sur l'écriture du mot *ville*. L'élève 2bM a comparé l'écriture du mot *ville* à sa forme orale : « Ville. Sinon, ça ferait [vil]. Si on enlève un " l " ». Pour sa part, le participant 1FA a inventé un moyen mnémotechnique pour mémoriser cette difficulté orthographique en expliquant que le mot *ville* prend deux « l » : « Parce qu'une ville, ça l'a plein de maisons ».

Le « h » muet dans heure. Quatre participants ont écrit le mot *heure* en omettant la lettre « h » et n'ont donc pas eu recours à une stratégie de mémorisation. Trois élèves ont écrit correctement le mot puisqu'ils l'avaient vu à de nombreuses reprises comme le précise le participant 3M : « Des fois, sur l'horloge, il est écrit heure. Fais que je regarde et il est écrit l'heure ». Deux autres élèves ont repéré les détails orthographiques du mot. L'élève 1FA a affirmé d'ailleurs : « Parce que ça ne va pas genre juste " e ", " u »

avant... pour la première lettre, ça ne va pas ». Il a donc remarqué qu'un mot ne peut commencer avec ces lettres. Deux élèves ont eu recours au hasard lors de l'écriture du mot heure. L'élève 3FA précise : « Ça, je n'en sais rien, le " h ", là... je ne m'en souviens pu... » lorsqu'elle est questionnée sur la présence de la lettre « h » muette. Pour sa part, 1FO a copié le mot.

La lettre muette finale dans petit. Les 11 participants qui ont écrit le mot petit ont eu recours à la stratégie associer un mot à sa famille morphologique. L'élève 2bFA explique d'ailleurs : « Petite, ça prend un " e ". Il faut juste un " t ". Petit, ça prend un " t " parce qu'au féminin, c'est " t ", " e " ». Il a donc recours à cette stratégie lorsqu'il associe les mots petit et petite qui sont de la même famille morphologique.

L'accent aigu dans étoile et déjeuner. Cinq élèves ont associé un graphème à un phonème pour se souvenir de l'accent aigu dans le mot à écrire. L'élève 1FA précise d'ailleurs qu'il le sait : « Parce que [e], c'est " e " avec un accent, pis ça fait [e] ». Il reconnaît donc que le graphème « é » correspond au phonème [e]. De plus, trois élèves ont décomposé le mot en phonèmes et deux ont repéré les détails orthographiques du mot à écrire. Le participant 2bFA explique avoir utilisé un « é » dans le mot déjeuner en spécifiant : « Bien, [de], c'est " d ". Pis, le [e], bien... Parce qu'on ne peut pas mettre " e ", " r " presque au début. C'est tout le temps à la fin ». Il a donc décomposé le mot déjeuner en phonèmes pour l'écrire et il a remarqué que les lettres « e », « r », sont toujours utilisées à la fin d'un mot. Il a donc également utilisé la stratégie de mémorisation qui consiste à repérer les détails orthographiques des mots. Le participant

2bM a établi des liens entre le monde et les graphèmes produits en affirmant : « Le " e " accent aigu, ça me fait penser à Léane ». Il associe donc le son [e] du mot déjeuner au son [e] dans le prénom Léane. L'élève 2aFA a décomposé le mot en syllabes. Le participant 1FO a copié le mot afin de le mémoriser.

L'accent grave dans mère. Quatre élèves se souvenaient de l'accent grave dans le mot mère grâce à la stratégie d'associer un phonème à un graphème et deux autres ont repéré les détails orthographiques lors de la mémorisation de ce mot. Le participant 3FO précise qu'il se souvient de l'accent puisque : « Ça le dit. Mais j'ai un truc, j'étudie souvent. Pis le chapeau pis les deux-points, ils sont rares. C'est rare qu'on utilise ça. C'est pour ça ». Il associe donc le graphème « è » au phonème [ɛ]. De plus, il a repéré les détails orthographiques dans le mot mère et dans d'autres mots avec le même phonème. Trois autres élèves ont réussi à se souvenir de cette difficulté, car ils voient souvent ce mot. L'élève 3M a expliqué : « Souvent, j'écris des lettres à maman et j'écris souvent mère ». Il voit donc régulièrement ce mot. Deux élèves ont inventé un moyen mnémotechnique pour se souvenir de ce mot. Le participant 2bM a dit se souvenir de cette difficulté orthographique puisque : « Ça me fait penser à la mer. Des fois, ça fait ça (Imitation des vagues avec sa main). Des fois, ça fait un petit pic comme ça ». Pour sa part, l'élève 2bFA se souvient tout simplement qu'il y a un accent grave : « C'est sûr que ce n'est pas un chapeau. On a tout le temps des trucs pour avoir le chapeau. C'est... Fête, on pense au chapeau de la fête. Puis, mère, il n'y en a pas ». L'absence de moyen mnémotechnique l'amène donc à utiliser l'accent grave. Deux élèves ont décomposé le mot mère en phonèmes lors de son écriture.

L'accent circonflexe dans fête. Six élèves ont associé le mot fête à un mot connu dont l'élève 2aFA qui a précisé : « Je le sais parce qu'il ressemble à tête ». De plus, trois élèves ont inventé un moyen mnémotechnique pour se souvenir de l'accent circonflexe. Le participant 2bFA a dit : « Qu'on a toujours des trucs pour avoir le chapeau. C'est... fête, on pense au chapeau de la fête ». Il associe donc le chapeau de fête à l'accent circonflexe sur le « e » présent dans le mot fête. L'élève 1FA a pour sa part précisé : « C'est la fête de la fête, fait que là il a un chapeau ». Il a donc également associé l'accent circonflexe à un chapeau de fête. Deux autres élèves ont associé un graphème au phonème [ɛ] dont le participant 3FA qui essaie d'expliquer son choix pour l'accent circonflexe, mais qui a de la difficulté à se justifier : « L'accent circonflexe... hum... Parce que ça m'a fait penser au mot mère. S'il y aurait eu un autre affaire par en arrière, au lieu de fête... Parce que dans fête, on dirait qu'il y a un accent aigu mélangé avec le [ɛ]. Fête. Quand que mère... Je le sais pas... ». L'élève 2aFA a décomposé le mot en syllabes.

La cédille dans leçon et garçon. Six participants ont associé un graphème à un phonème pour se souvenir de la cédille dans le mot leçon. L'élève 3FA explique la présence de la cédille en disant : « Ça fait [s] et s'il y avait eu " c ", " o ", ça aurait fait [ko], [ləkɔ̃] ». Il a donc associé le graphème « ç » au phonème correspondant. Trois élèves ont mémorisé le mot puisqu'ils l'avaient vu souvent dont le participant 2aFO explique : « Quand on était au magasin Wal-Mart, on était à une place où il y avait des vêtements, c'était écrit place garçon et place fille ». Trois autres élèves ont décomposé le mot en syllabes. L'élève 3FO a inventé un moyen mnémotechnique pour mémoriser le

phonème associé au « ç ». En effet, il a expliqué : « La cédille, sa forme, c'est comme un " s ", ça part de même et ça revient comme ça si on enlève la barre ». Il a donc associé le son de la lettre à sa forme. Le participant 1FO a pour sa part copié le mot afin de le mémoriser.

La présence des lettres « c », « h » dans bouche. Sept participants ont décomposé le mot bouche en phonèmes pour bien l'écrire. De plus, trois participants ont associé le graphème « c », « h » au phonème [ʃ]. Le participant 1M explique l'écriture du mot bouche en spécifiant : « Je sais comment ça s'écrit [ʃ] parce que ça s'écrit " c ", " e ", pas " c ", " e ", mais " c ", " h " ». Il associe le graphème « c », « h » au phonème [ʃ]. Deux élèves précisent avoir décomposé le mot bouche en syllabes. L'élève 2aFO a associé le mot bouche à un mot connu. En fait, il reconnaît la graphie du phonème [u]: « C'est parce que je l'ai étudié, pis aussi, le [utʃ], [atʃ], un truc de même ».

Le phonème [f] dans forte. Quatre participants ont associé le graphème « f » au phonème [f] et deux élèves ont décomposé le mot forte en syllabes. Quatre élèves ont également décomposé le mot en phonèmes lors de l'écriture du mot forte. Par exemple, tout en écrivant le mot, le participant 2bFO a dit : « " F ", " o ", " r ", " t ", " e " ». De plus, trois élèves ont repéré les détails orthographiques du mot forte. En effet, l'élève 3FO a expliqué : « " P ", " h ", c'est rare ». Il sait donc que le mot commence par la lettre « f ». Finalement, le participant 1FO a mémorisé le mot forte puisqu'il le voit souvent : « Le mot forte, on l'avait pratiqué en première année pis des fois on le pratique dans la classe ».

Le phonème [k] dans les mots carte et carotte. Cinq participants ont associé un graphème à un phonème pour se souvenir du phonème [k]. Le participant 1FA explique : « Ben, parce le « c » fait le son [k] ». Deux élèves ont repéré les détails orthographiques du mot carte dont l'élève 3FO qui a expliqué l'utilisation de la lettre « c » : « Le " k " et " q " sont rares. Le " q ", c'est dans les chiffres comme quatre ». Il a remarqué que la lettre « c » est plus souvent associée au graphème [k]. De plus, deux élèves ont décomposé le mot carotte en syllabes. Deux autres élèves l'ont décomposé en phonèmes. L'élève 3M a précisé se souvenir de la graphie du mot carte puisqu'il l'a vue souvent en spécifiant : « Des fois, quand je joue aux cartes, il y a le nom dessus, fait que je m'en rappelle ». Le participant 3FA a établi des liens entre le monde et les graphèmes produits lors de l'écriture du mot carte en expliquant : « Mon nom est Corinne³ et je sais comment écrire le son [k] ». Elle a donc associé le phonème [k] au graphème « c » à cause de la première lettre de son prénom.

Le phonème [o] dans bateau. Trois participants ont repéré les détails orthographiques dans le mot bateau afin de le mémoriser. L'élève 1FO explique : « Mon enseignante nous a donné un truc, que c'est la course des [o]. Pis, le " a ", " u ", c'est au début, le " o " tout seul comme ça est au milieu et le " e ", " a ", " u " est à la fin ». Le participant 1FO sait donc que le mot bateau va s'écrire avec les lettres « e », « a », « u » puisque le phonème [o] est situé à la fin de ce dernier. De plus, trois élèves se souviennent de ce mot, car ils l'ont vu souvent. Pour sa part, le participant 3FO a inventé un moyen mnémotechnique. Il se souvient de la graphie du phonème [o] : « Parce que je

³ Le prénom de l'élève a été changé pour respecter son anonymat.

me rappelle que de l'eau, ça s'écrit " e ", " a " et " u ". Pour qu'il flotte, il faut qu'il aille " e ", " a " et " u " ». L'élève 2aFA a utilisé le hasard pour se souvenir de la graphie du mot bateau puisqu'il explique : « Je l'ai deviné ». Trois élèves ont associé le mot bateau à un mot connu lors de l'écriture du mot bateau. L'élève 2bM a expliqué sa graphie en précisant : « Parce que gâteau, bateau ». Le participant 2aM a associé un graphème à un phonème lors de l'écriture du mot bateau avec la graphie « bato » puisqu'il a précisé : « On entend la lettre " o " ».

Le phonème [œ] dans lundi. Six participants affirment se souvenir du mot lundi, car ils le voient souvent. Le participant 2aFO a expliqué lors de l'écriture : « C'est facile parce qu'on a un code de couleur à tous les jours, pis, il y a les jours de la semaine sur les calendriers ». Cet élève a mémorisé le mot lundi puisqu'il le voit régulièrement dans une journée. Trois élèves ont décomposé le mot lundi en syllabes. Deux autres élèves ont associé le mot lundi à un mot connu. L'élève 2aM se souvient de la graphie du mot : « Parce qu'il y a le mot lune et le mot dit ». Il a associé ces deux mots pour former le mot lundi. Le participant 3FA a établi des liens entre le monde et les graphèmes produits puisqu'il s'est souvenu de la graphie du mot lundi : « À cause du chiffre un ». Il a relié le phonème [œ] au graphème correspondant au chiffre un. Pour sa part, l'élève 2bFO a décomposé le mot « lundi » en phonèmes et a associé chaque phonème à un graphème. De plus, il a associé le graphème " u ", " n " au phonème [œ].

Le son [ã] dans plante et santé. Cinq élèves ont expliqué repérer les détails orthographiques afin de mémoriser l'écriture de cette difficulté orthographique. L'élève 2bFA a expliqué : « Qu'il n'y a pas beaucoup de mots avec " e ", " n " ». Il a ainsi

mémorisé que la plupart des mots ayant ce son s'écrivent avec les lettres « a », « n ». Deux élèves ont décomposé le mot en phonèmes pour le mémoriser. Deux autres élèves se sont souvenus de l'écriture de cette difficulté orthographique puisqu'ils voient souvent le mot. De plus, deux élèves ont utilisé le hasard pour se souvenir de la graphie de ce mot. Le participant 1FA a précisé après avoir utilisé la graphie « plente » : « Lui, je ne suis pas sûr. » et, lorsqu'il est questionné sur la graphie du phonème [ã], il a dit : « Je ne sais pas ». Pour sa part, l'élève 2bFO a établi des liens entre le monde et les graphèmes produits même s'ils sont erronés. En effet, il a justifié la graphie « a », « n » dans le mot santé : « Bien, parce que... Après, il n'y avait pas un... Parce que le " e ", c'est genre les garçons, " e ", " n "... parce que enfant, vu qu'il y a les deux [ã], c'est parce qu'il peut y avoir les deux sortes d'enfants ». Il a donc associé que les mots féminins ayant le phonème [ã] s'écrivent avec la graphie « a », « n » tandis que les mots masculins s'écrivent avec « e », « n ». Le participant 1FO a copié le mot afin de le mémoriser. L'élève 2aFO a quant à lui associé le mot santé à un mot connu. Il a justifié la graphie « centé » : « Ben, il y a le nombre cent. Pis on a fait, il fallait qu'on trouve des mots avec le mot cent dedans ». Il a donc associé ces mots même si la graphie est fautive.

Le son [ẽ] dans jardin et lapin. Cinq participants ont associé les graphèmes « i », « n » au phonème [ẽ] pour mémoriser cette difficulté orthographique et quatre ont inventé un moyen mnémotechnique. Le participant 2bFO a expliqué qu'il sait comment écrire le son [ẽ] : « Parce que " i ", " n ", ça fait [ẽ] ». Il a donc associé ce graphème à ce phonème. Pour sa part, le participant 3FO s'est justifié en disant : « Parce que... comme

Pinpin le lapin, c'était une chanson, l'an passé, qu'on chantait pour se rappeler du son ». Il a donc inventé un moyen mnémotechnique pour se souvenir de ce son. Les élèves 3M, 3FO et 2aFA ont utilisé le même moyen mnémotechnique pour y arriver. Trois autres élèves ont établi des liens entre le monde et les graphèmes produits. L'élève 2aM a associé le phonème [ɛ̃] dans les mots bain et lapin. Malgré cette association erronée, il utilise la graphie conventionnelle pour le mot lapin. Deux autres élèves ont décomposé le mot en phonèmes afin de le mémoriser. Le participant 1FO a expliqué : « Qu'on entend comme tous les sons ». Enfin, l'élève 1M a décomposé le mot en syllabes.

Le son [ɔ̃] dans monde et bouton. Cinq participants ont décomposé le mot en syllabes pour mémoriser cette difficulté orthographique. Deux autres participants ont inventé un moyen mnémotechnique pour mémoriser cette difficulté orthographique. Le participant 3FO explique se souvenir de la graphie du phonème [ɔ̃] : « À cause de la chanson de l'an passé ». Lorsqu'il est questionné sur cette chanson, il précise : « Je ne m'en rappelle plus, mais je sais que ça parle d'un dragon qui a un enfant et plus d'affaires de même ». L'élève 3M a lui aussi fait un rapprochement entre le phonème et la chanson. Deux élèves ont également associé le graphème « o », « n » au phonème [ɔ̃]. L'élève 2bFA explique : « Bien , " o ", " n ", ça fait [ɔ̃] ». Pour sa part, le participant 1FA a mémorisé le mot parce qu'il l'a vu souvent. L'élève 2aFO a établi des liens entre le monde et les graphèmes produits lorsqu'il a expliqué : « Bien, bouton, c'est comme bout, comme le bout. Pis, euh... [ɔ̃]... ». L'élève 1M a décomposé le mot en phonèmes.

Le son [u] dans chou et rouge. Quatre participants se souviennent de l'écriture du mot rouge puisqu'il le voit souvent. Le participant 1FA a expliqué : « Parce que je

les vois souvent les couleurs ». Il se souvient donc du mot rouge puisqu'il l'a vu à de nombreuses reprises. Trois autres participants ont décomposé le mot en syllabes. Deux élèves ont quant à eux décomposé le mot en phonèmes. De plus, le participant 3FO a inventé un moyen mnémotechnique pour se souvenir de cette difficulté orthographique. Il a expliqué se souvenir de la graphie du phonème [u] : « Parce qu'on chantait la chanson en première ». Il a donc mémorisé cette graphie grâce à une chanson. Pour sa part, l'élève 2bFA a associé les graphèmes « o », « u » au phonème [u]. Quant à l'élève 2aFA, il a repéré les détails orthographiques du mot. Pour lui, la difficulté du mot était la présence du phonème [ʒ]. Il précise quand il est questionné sur l'écriture du mot : « Parce que c'est un " g " doux ». Enfin, l'élève 1M a comparé l'écriture du mot à sa forme orale. Tout en écrivant, il a expliqué : « Rouge, parce qu'on entend " r ", " o ", " n ", non, " o ", " u ". C'est pas un " g ", c'est un " j " ». Quand il est questionné sur ce dernier choix, il a dit : « Rouge, parce que ça ferait rouge, rouge... ».

Le son [w] dans froide. Quatre participants ont associé un graphème à un phonème pour se souvenir de cette difficulté orthographique. Le participant 2bM soutient d'ailleurs qu'il connaît le son [w] : « Parce que je l'ai appris. Parce que je le sais que le " o ", " i ", ça fait [w]. Les deux mélangés, ça fait [w] ». Il a donc associé le graphème « o », « i » au phonème [w]. Trois participants ont décomposé le mot froide en syllabes et deux l'ont également décomposé en phonèmes. De plus, deux autres participants ont inventé un moyen mnémotechnique. Les élèves 3FO et 3M se souviennent de cette difficulté orthographique grâce à une chanson. Deux élèves ont également associé le mot froide à un autre mot connu. L'élève 3FA a d'ailleurs

mémorisé le phonème [w] : « Parce que... À cause des oies, les oiseaux ». Il a donc associé ces deux éléments. Pour sa part, le participant 1FO a copié le mot afin de le mémoriser.

Stratégies erronées. Dans cette section, nous présentons les stratégies erronées que les élèves ont utilisées lors de la verbalisation à voix haute. D'abord, pour orthographier le phonème [o] dans le mot bateau, plusieurs élèves ont eu recours à des stratégies inadéquates. Deux participants ont repéré les détails orthographiques, mais n'ont pas mémorisé la bonne graphie. L'élève 1M explique : « Parce que le son [o] au milieu c'est " a ", " u ". Au début, c'est " o ". Pis en dernier, c'est " e ", " a ", " u " ». Il a donc essayé de se souvenir où sont situées les graphies du phonème [o] dans un mot, mais il a inversé les graphies de ce phonème au début et au milieu du mot comme dans le mot « autobus » même s'il a orthographié adéquatement le mot « bateau ». L'élève 3FA précise pour sa part : « Parce que si ce serait " a ", " u "... Ben, c'est plus quand que genre... hum... Le père Noël vit au Pôle Nord. Fait que c'est plus quand il y a des phrases avec [o] dedans. Dans bateau, ça irait pas bien. Genre, mon père voit un bateau au Mexique, genre ». Elle a associé la graphie « a », « u » au déterminant « au » sans remarquer qu'il est présent dans divers mots dont le mot « auto ». L'élève 2aM a associé le graphème « o » au phonème [o] de manière erronée puisqu'il explique l'utilisation de la graphie « bato » : « Parce qu'on entend la lettre " o " ». Il a donc associé un seul graphème au phonème [o]. Finalement, l'élève 2bM a associé le mot « bateau » à un mot connu sans qu'il y ait de lien entre ces deux mots puisqu'il dit : « Ça me fait penser à raton. Raton. Avant, il y a un " o ". Après, il y a un " n ". Bateau ».

De plus, trois élèves ont utilisé une stratégie erronée lors de l'écriture du son [ã] dans le mot santé. L'élève 2aFO a associé le mot « santé » à un mot connu sans que ces deux mots aient la même graphie. Il explique : « Ben, il y a le nombre cent. Il fallait qu'on trouve des mots avec le mot cent dedans ». Il a donc orthographié le mot « santé » en associant le graphème « e », « n » au phonème [ã]. L'élève 2bFA précise lorsqu'il est questionné sur l'écriture du mot : « Bien... " e ", " n ". Il n'y a pas beaucoup de mots avec " e ", " n " ». Il a donc tenté de repérer les détails orthographiques du mot, mais il a généralisé une erreur. L'élève 2bFO a établi des liens entre le monde et les graphèmes produits lorsqu'il explique : « Bien, parce que... Après, il n'y avait pas un... Parce que le " e ", c'est genre les garçons, " e ", " n ". Parce que enfant, vu qu'il y a les deux [ã], c'est parce qu'il peut y avoir les deux sortes d'enfants. Fille ou garçon ». Ce lien est inexact.

Deux autres élèves ont associé le mot « ville » à un mot connu inadéquat pour mémoriser la présence d'une consonne double. L'élève 1FO explique : « Dans le mot ville, on dirait qu'on dit bille, mais on dit ville quand même ». Les deux mots ne se ressemblent pas phonétiquement : [vil], [bj]. L'élève 2aM précise : « Comme dans quille aussi ». Tout comme l'élève 1FO, ces deux mots ne sont pas similaires phonétiquement.

Ensuite, l'élève 2aM a établi des liens erronés entre le monde et les graphèmes produits lors de l'écriture du son [ɛ̃] dans le mot lapin puisqu'il justifie l'utilisation de la graphie « lapin » en disant : « Comme bain ». Ces deux graphèmes ne sont pas les mêmes.

Enfin, l'élève 2aM a associé le son [k] dans le mot « carotte » à un mot inadéquat. En effet, il explique la graphie « quarot » : « Parce qu'il y a le mot quart et le mot rote ».

Synthèse des stratégies de mémorisation. Il est possible de constater que deux stratégies ont émergé lors de la collecte des données : l'utilisation du hasard comme lorsque l'élève 2aFA explique la graphie du mot bateau : « Je l'ai deviné ». Il y a aussi la fréquence de rencontre du mot par exemple lorsque 2aFO justifie l'écriture du mot lundi en spécifiant : « C'est facile parce qu'on a un code de couleur à tous les jours, pis, il y a les jours de la semaine sur les calendriers ». De plus, toutes les stratégies recensées dans le cadre théorique ont été utilisées par les élèves lors de la séance de verbalisation à voix haute. Par contre, elles n'ont pas été utilisées à la même fréquence. Certaines stratégies dont l'association d'un graphème à un phonème, la décomposition d'un mot en phonèmes et en syllabes ainsi que le repérage des détails orthographiques ont été beaucoup plus utilisées que celles de comparaison de l'écriture d'un mot à sa forme orale, de l'utilisation du hasard, de l'établissement de liens entre le monde et les graphèmes produits ainsi que de l'écriture répétée du mot.

Les stratégies proposées par le MELS (2009) sont ainsi utilisées par les élèves, mais ils en utilisent plusieurs autres dont la décomposition d'un mot en syllabes qui est la troisième stratégie la plus utilisée. Les stratégies copier un mot afin de vérifier s'il est correctement reproduit et comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale proposées par le MELS (2009) sont peu utilisées par les élèves de premier cycle. Le tableau 9 en appendice K présente une synthèse des stratégies de mémorisation utilisées par les

élèves selon chaque difficulté orthographique recensées. C'est la première fois à notre connaissance qu'une telle synthèse est effectuée. Nous avons ainsi pu déterminer les stratégies de mémorisation les plus efficaces selon le type de difficulté orthographique présente dans le mot à orthographier.

Analyse des données

Dans cette partie, nous analysons les données obtenues lors de la verbalisation à voix haute selon notre cadre théorique. Dans plusieurs cas, les élèves ont eu recours aux stratégies de décomposition d'un mot en phonèmes ou en syllabes ainsi que d'association entre graphèmes et phonèmes. Ces stratégies ont principalement été utilisées lors de l'écriture des mots ayant comme difficultés orthographiques la présence d'un accent aigu, grave ou circonflexe, d'une cédille, des lettres « c », « h » ainsi que de différents phonèmes connus. Bousquet et al. (1999), Fayol et Jaffre (1999) ainsi que Martinet et Valdois (1999) soulignent d'ailleurs que l'utilisation de ces stratégies correspond à la phase phonologique. Dans cette phase, la correspondance entre phonèmes et graphèmes est primordiale puisque l'apprentissage s'effectue grâce aux relations phonologiques. Les élèves se souviennent donc de la graphie des mots tels que bouche, étoile, déjeuner, mère, fête, froide, jardin, lapin, lundi, monde et bouton en ayant recours aux phonèmes entendus.

Par contre, comme le précisent Bousquet et al. (1999), Cogis (2005), Fayol et Jaffre (1999) ainsi que Martinet et Valdois (1999), les élèves ne peuvent écrire certains mots en utilisant simplement les correspondances entre graphèmes et phonèmes

puisque'il y a une polyvalence graphique. L'écriture des mots ayant comme difficultés orthographiques la présence de la lettre « m » devant les lettres « b » ou « p », d'une lettre muette finale ou d'un phonème ayant une polyvalence graphique dont les phonèmes [f], [k], [o] et [ã] nécessite l'utilisation de stratégies de mémorisation différentes. Nos participants se situeraient donc, d'après Bousquet et al. (1999), dans la phase morphographique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Cette phase correspond à la compréhension des relations grammaticales et lexicales ainsi qu'à la recherche de régularité. En repérant les détails orthographiques, en associant deux mots ensemble et en utilisant un moyen mnémotechnique, les élèves se situent dans cette phase. Nos participants se souviennent de la graphie des mots tels que champion, chambre, tombe, petit, forte, carte, carotte, plante et santé en ayant recours à une stratégie de mémorisation nécessitant la compréhension de la langue. À l'instar de Bousquet et al. (1999) ainsi que de Fayol et Jaffre (1999), les deux phases d'apprentissage, soient phonologique et morphographique, sont présentes simultanément chez les élèves ayant participé à notre recherche.

De plus, selon Cogis (2005), Jaffre (2003) ainsi que Martinet et Valdois (1999), la fréquence à laquelle les apprenants sont en contact avec un mot influence sa mémorisation. Les mots et les graphies les plus fréquentes sont plus faciles à mémoriser. Les résultats obtenus tendent d'ailleurs dans ce sens. En effet, une nouvelle stratégie de mémorisation a émergé des résultats : la mémorisation due à un mot rencontré fréquemment. Les élèves se souviennent d'ailleurs de la graphie des mots ville, heure,

lundi et rouge puisqu'ils les voient souvent dans leur quotidien. Le tableau 9 présent à l'appendice K présente d'ailleurs ces résultats.

La graphie de certains mots a également posé problème à nos participants. La lettre muette « h » a représenté un défi pour plusieurs d'entre eux. Il semble que cette notion ne soit pas bien acquise au premier cycle du primaire contrairement à ce qu'en disent les écrits scientifiques. Cette difficulté orthographique était à apprendre au premier cycle selon la CSRDN (2010), la FAE (2012), le MENB (2011) ainsi que Pothier et Pothier (2004). D'après nos résultats, les élèves du premier cycle du primaire n'ont pas acquis une assez grande connaissance de la langue française pour mémoriser l'orthographe lexicale des mots ayant la lettre « h » muette.

Enfin, certains élèves ont utilisé des stratégies de mémorisation erronées. Ces stratégies pouvaient expliquer une mauvaise graphie ou justifiaient une graphie adéquate tout en étant inexactes.

Description et analyse des résultats selon la force des élèves

Dans cette section, nous approfondissons les résultats selon la force des élèves dans un premier temps. Par la suite, nous analysons les résultats que nous avons obtenus pour chacun des groupes ainsi formés. Un élève fort en orthographe lexicale, un moyen et un faible de chaque classe ont participé à la collecte des données afin d'avoir une vue d'ensemble des stratégies de mémorisation de ces élèves. Ces regroupements permettent de mieux cerner les difficultés rencontrées dans chacun des groupes et de déterminer les stratégies à privilégier auprès de ces élèves.

Description des résultats selon la force des élèves. Dans cette partie, nous présentons la description des résultats obtenus lors de la séance de verbalisation à voix haute selon la force des élèves. La figure 2 présente le nombre de références faites pour chacune des stratégies de mémorisation. Ces résultats sont présentés selon la force en orthographe lexicale des élèves (forts, moyens et faibles).

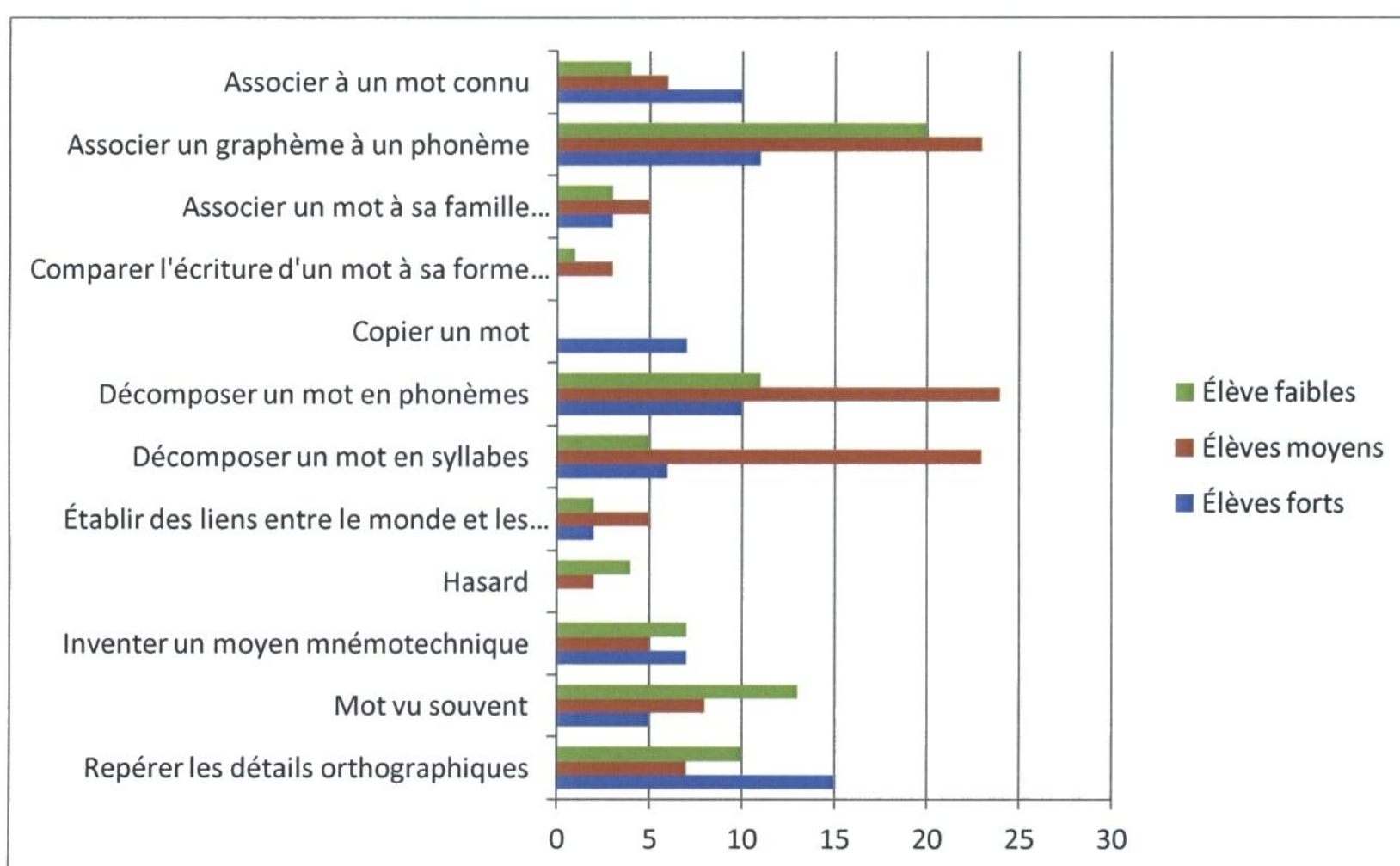


Figure 2. Stratégies de mémorisation présentées selon la force des élèves en orthographe lexicale lors de la verbalisation à voix haute.

Il y a certaines similitudes entre les stratégies utilisées par les élèves de chacun de ces regroupements et quelques différences. Dans tous les cas, les élèves ont moins tendance à établir des liens entre le monde et les graphèmes produits, à comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale et à associer un mot à sa famille morphologique. Par

contre, les stratégies les plus utilisées auprès des élèves de chacun de ces groupes varient beaucoup. Les élèves considérés comme forts ont plus tendance à repérer les détails orthographiques des mots et à associer le mot à écrire à un mot connu que les élèves étant considérés dans la moyenne ou faibles. Les élèves dans la moyenne semblent plus décomposer les mots en phonèmes ou en syllabes et associer des graphèmes aux phonèmes. Ils semblent donc plus s'attarder aux sons et à leurs graphies. Tandis que les élèves plus faibles associent les graphèmes aux phonèmes et semblent mémoriser les mots qu'ils voient plus souvent. De plus, les élèves forts en orthographe lexicale n'ont pas comparé l'écriture du mot à sa forme orale ni utilisé le hasard. Les élèves moyens et faibles n'ont, pour leur part, pas utilisé la stratégie qui consiste à copier un mot et à vérifier s'il est correctement orthographier.

Analyse des résultats selon la force des élèves. Dans cette section, nous exposons l'analyse des résultats obtenus lors de la verbalisation à voix haute selon la force des élèves. À la suite de la présentation des résultats, les élèves forts en orthographe lexicale paraissent avoir une plus grande compréhension de la langue française écrite et de ses particularités. Ils semblent ainsi acquérir plus rapidement la phase morphographique proposée par Bousquet et al. (1999). Toujours selon les résultats obtenus, les élèves plus faibles en orthographe lexicale utiliseraient plus les stratégies de mémorisation correspondant à la phase phonologique, ce qui rejoint les études de Bousquet & al. (1999), Fayol & Jaffre (1999), Martinet & Valdois (1999).

Entrevue individuelle des élèves

Dans cette section, les données obtenues lors de l'entrevue individuelle qui a suivi la verbalisation à voix haute sont décrites et analysées. Nous rappelons qu'après chaque séance de verbalisation à voix haute, les élèves ont fait une entrevue semi-dirigée qui a permis, d'une part, d'obtenir plus de précision sur les stratégies de mémorisation qu'ils ont utilisées et, d'autre part, de connaître les autres stratégies mises en pratique par ces élèves.

Description des résultats

Tout d'abord, la figure 3 présente les difficultés orthographiques que les élèves ont eu le plus de difficulté à mémoriser.

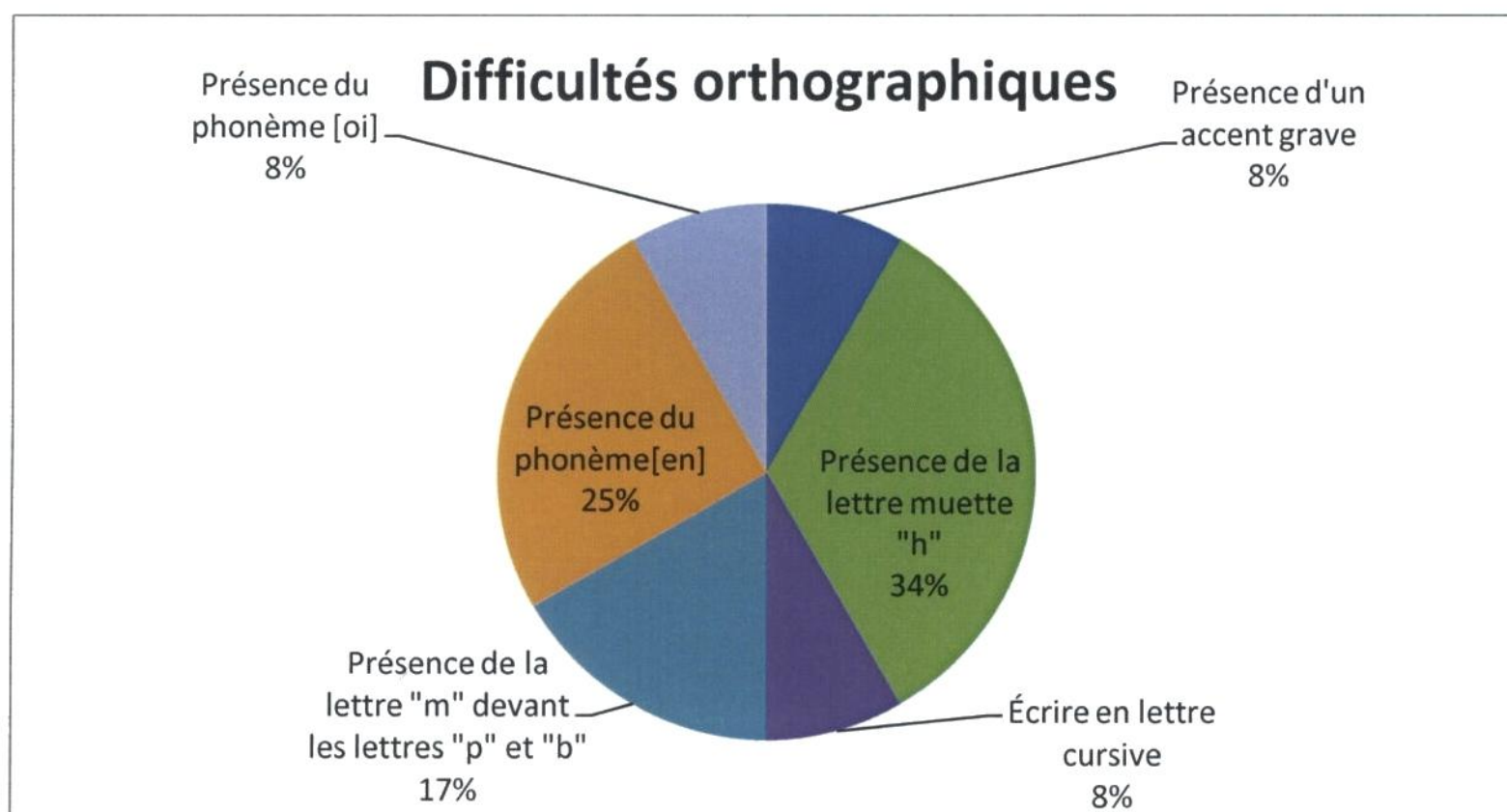


Figure 3. Difficultés orthographiques représentant un défi pour les élèves recensées lors de l'entrevue individuelle.

La présence de la lettre muette « h » et celle du phonème [ã] sont les difficultés orthographiques rapportées posant le plus problème aux élèves puisque cinq élèves sur 11 ont mal orthographié le mot « heure » et quatre élèves sur 12 ont utilisé une graphie erronée pour écrire le mot « plante » ou « santé ». La présence de la lettre « m » devant les lettres « p » et « b » a également posé problème ainsi que la présence d'un accent grave. Enfin, la présence du phonème [w] ainsi que l'écriture en lettre cursive sont des problématiques rencontrées par les élèves.

De plus, les élèves ont précisé les stratégies qu'ils utilisaient régulièrement lors de l'apprentissage de divers mots durant l'entrevue individuelle. La figure 4 présente les stratégies de mémorisation qui sont régulièrement utilisées par nos participants.

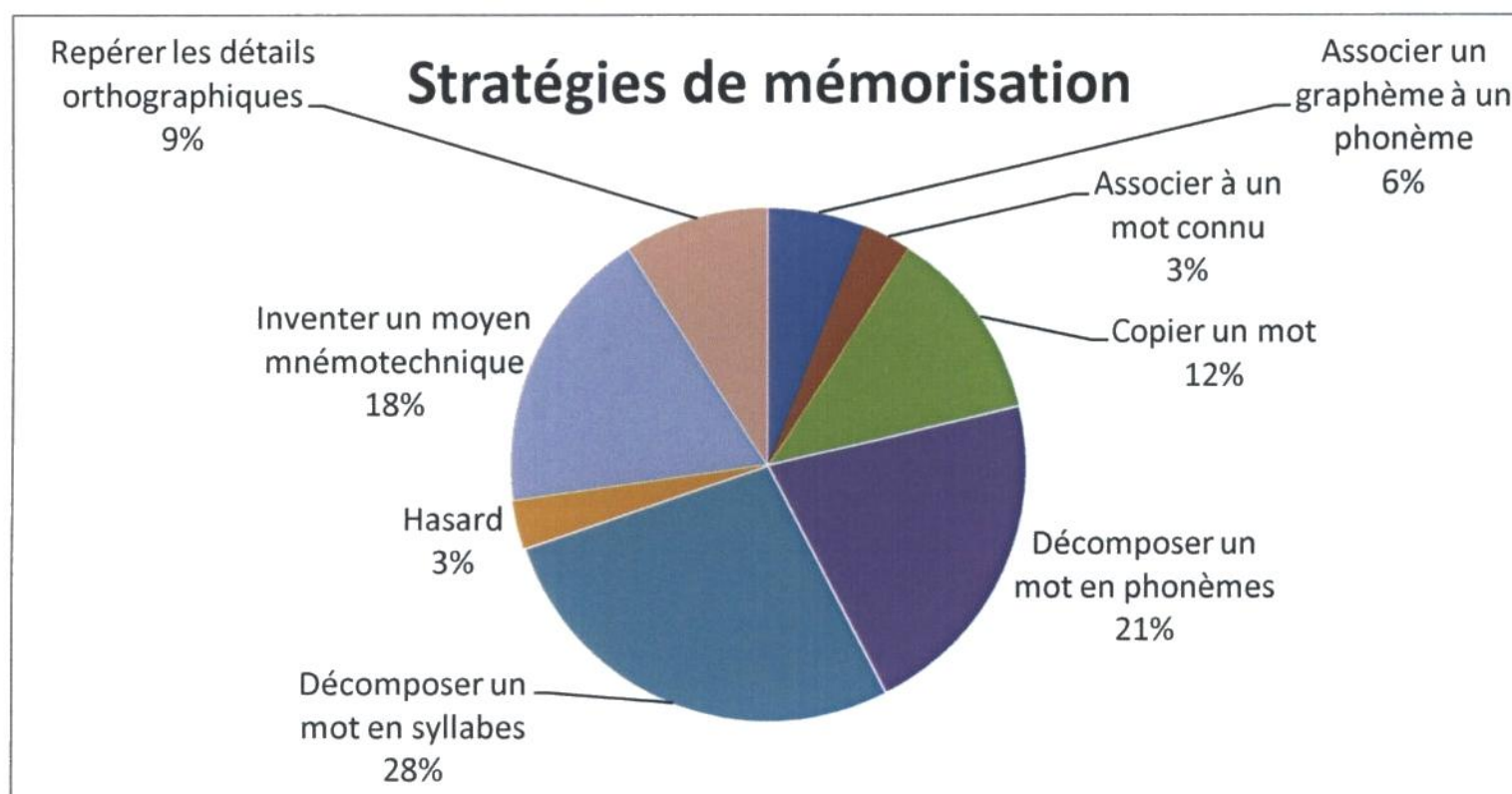


Figure 4. Stratégies de mémorisation utilisées régulièrement par les élèves recensées lors de l'entrevue individuelle.

Les stratégies les plus recensées sont décomposer un mot en syllabes et en phonèmes ainsi qu'inventer un moyen mnémotechnique. Les élèves auraient plus recours à ces stratégies lors de l'écriture de mots en classe. Le participant 1FA explique d'ailleurs que : « C'est comme, admettons, un mot qu'on sépare. Admettons que ça, c'est un mot (participant prend deux effaces) et qu'on les sépare en deux (participant sépare les deux effaces) [e], [kol] ». Il décompose donc les différents mots qu'il écrit en syllabes. L'élève 2bM précise pour sa part : « Je me rappelle juste de la chanson " i ", " n ", [ẽ] » lorsqu'on le questionne sur la manière dont il se souvient des phonèmes.

La stratégie copier un mot a également été recensée. Le participant 1M explique lorsqu'il est questionné sur les stratégies qu'il utilise lorsqu'il étudie : « Je fais pas mal mes mots tout seul là. Je les écris au tableau pis après ma mère me les demande ». Les élèves précisent également repérer les détails orthographiques des mots. Le participant 1FO a repéré à l'aide de son enseignante plusieurs détails orthographiques dont : « La course des " o " et il y a le " a ", " n " comme dans [ãʃə] *anche*, [ãtə] *ante*, [ãzə] *ange* ». Quand il rencontre ces phonèmes, il connaît ainsi les graphèmes qui y sont associés, ces phonèmes s'écrivent avec les lettres « a », « n ».

Quelques élèves associent aussi des graphèmes à des phonèmes. L'élève 3FO explique qu'il associe ces éléments dans sa tête puisqu'il souligne : « J'écris les mots que tu me dis. Je l'épèle dans ma tête pis je l'écris en même temps ». Enfin, certains élèves précisent associer des mots à des mots connus. L'élève 2aFO dit qu'il utilise souvent cette stratégie et donne en exemple : « Télévision, il y a télé au début et on peut dire qu'on écoute la télé. Il y a vision, visionner quelque chose ».

Analyse des résultats

Dans cette section, une analyse des résultats obtenus lors de l'entrevue semi-dirigée est présentée. Les difficultés orthographiques au premier cycle du primaire recensées dans les écrits ne semblent pas maîtrisées par l'ensemble des élèves ayant participé à cette expérimentation (CSRDN, 2010; FAE, 2012; MENB, 2011; MES, 2000; Pothier & Pothier, 2004; Ters & al., 1988). En effet, la présence de la lettre muette « h », du phonème [ã], du phonème [w], de la lettre « m » devant les lettres « p » ou « b » et d'un accent grave présente une difficulté pour nos participants. D'autres difficultés provenant des écrits telles que la présence d'une lettre muette finale, l'accent circonflexe ainsi que les phonèmes [ẽ], [u] et [õ] n'ont pas été spécifiées par les participants comme des difficultés même si certains ne les avaient pas orthographiées correctement (CSRDN, 2010; FAE, 2012; MENB, 2011; MES, 2000; Pothier & Pothier, 2004; Ters & al., 1988). De plus, tout comme les résultats obtenus lors de la verbalisation à voix haute, les élèves ont spécifié lors de l'entrevue individuelle que les stratégies principalement utilisées correspondent à celles présentes dans la phase phonologique (Bousquet & al., 1999; Fayol & Jaffre, 1999; Martinet & Valdois, 1999). Il semble donc qu'elles soient acquises plus rapidement. Dans la prochaine section, nous exposons les résultats des entrevues individuelles des enseignantes ainsi que leur analyse.

Entrevue individuelle des enseignantes

Dans cette section, les résultats recueillis lors des entrevues semi-dirigées des quatre enseignantes sont décrits et analysés. Nous avons réalisé des entrevues individuelles avec les enseignantes de chacune des classes afin de connaître leurs pratiques. Ces dernières sont nécessaires pour répondre à notre deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français langue d'enseignement issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes.

Description des résultats

Nous décrivons ici les résultats obtenus lors des entrevues individuelles. La figure 5 présente les stratégies de mémorisation que les enseignantes disent enseigner dans le formulaire de présélection.

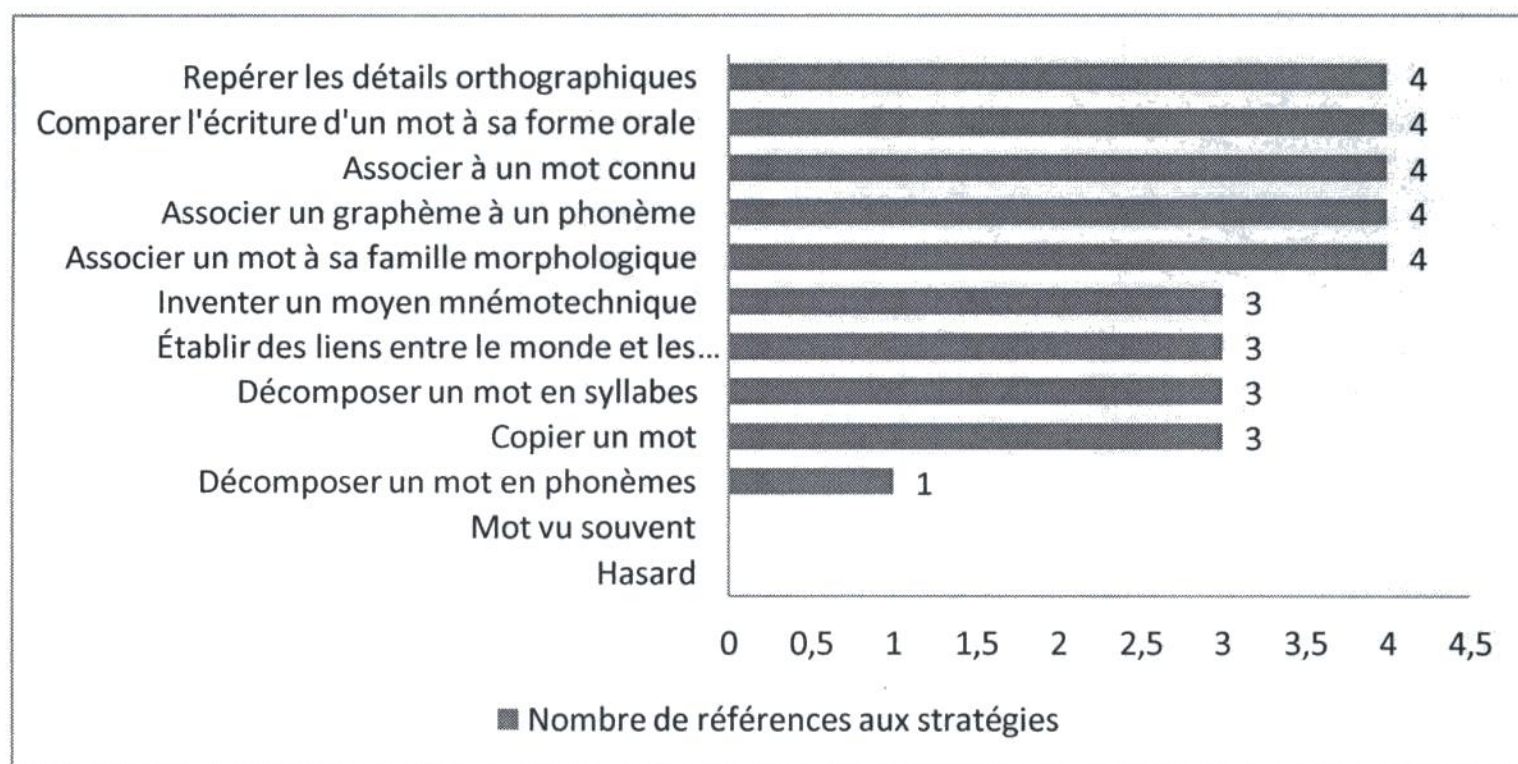


Figure 5. Stratégies de mémorisation présentées par les enseignantes en classe.

La majorité des stratégies sont enseignées en classe. Par contre, une seule enseignante utilise la stratégie qui consiste à décomposer un mot en phonèmes. De plus, les stratégies émergentes des élèves lors de la verbalisation à voix haute dont l'utilisation du hasard et la mémorisation par fréquence d'observation n'ont pas été nommées par les enseignantes. Elles n'ont également eu aucune nouvelle stratégie à présenter.

À la figure 6, les stratégies de mémorisation que les enseignantes considèrent efficaces sont présentées.

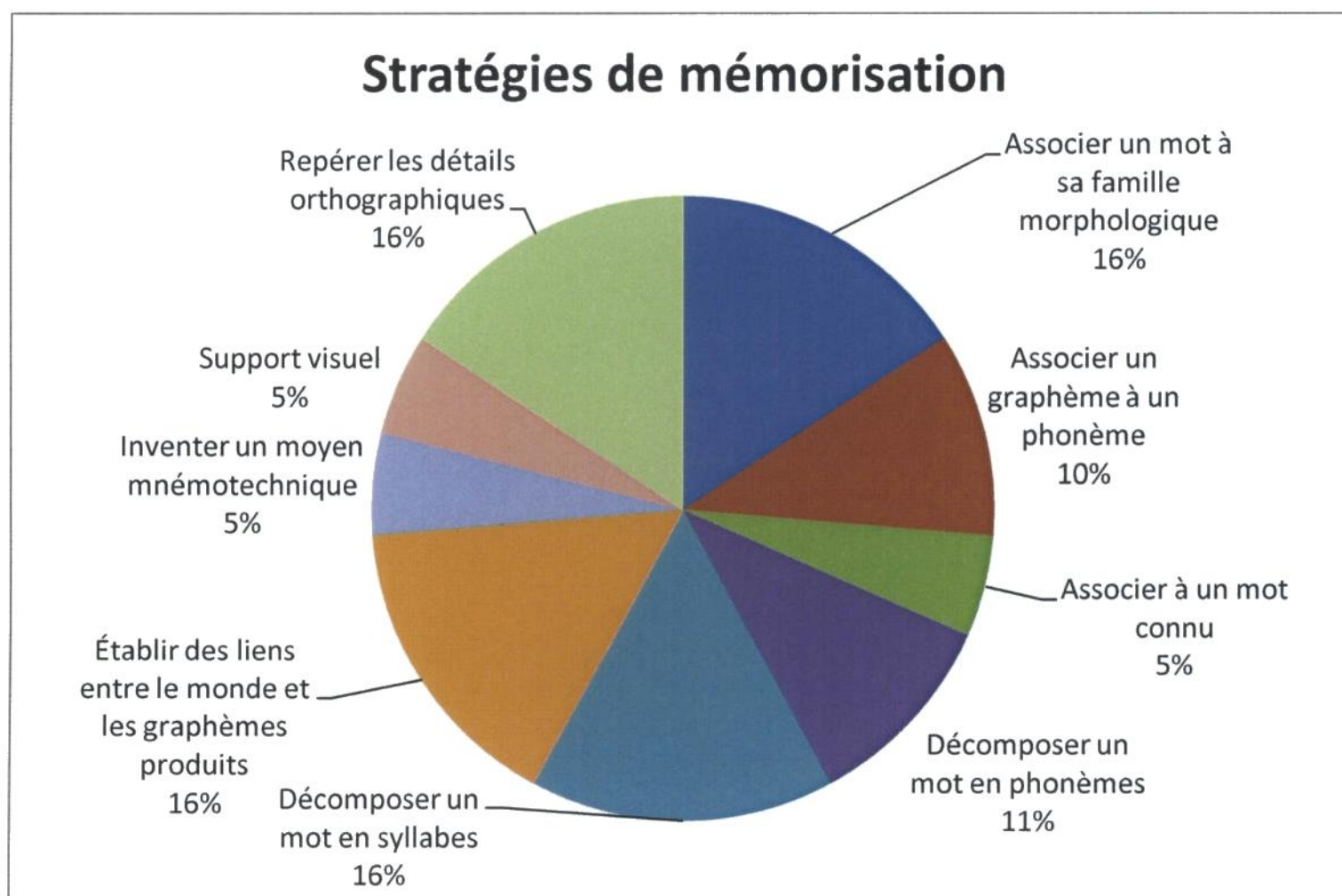


Figure 6. Stratégies de mémorisation jugée efficaces selon les enseignantes.

Les stratégies jugées les plus efficaces par les enseignantes sont de repérer les détails orthographiques d'un mot, d'associer un mot à sa famille morphologique,

d'établir des liens entre le monde et les graphèmes produits ainsi que de décomposer un mot en syllabes. Les élèves utilisent principalement, comme l'a démontré la figure 1 (p.60), la décomposition d'un mot en syllabes et le repérage des détails orthographiques. Les enseignantes ont donc raison de croire que ces stratégies sont plus efficaces. Par contre, contrairement à ce que les enseignantes semblent croire, les deux autres stratégies utilisées fréquemment par les élèves sont décomposer un mot en phonèmes ainsi qu'associer un graphème à un phonème.

À la figure 7, les stratégies que les enseignantes considèrent comme les moins efficaces sont présentées.

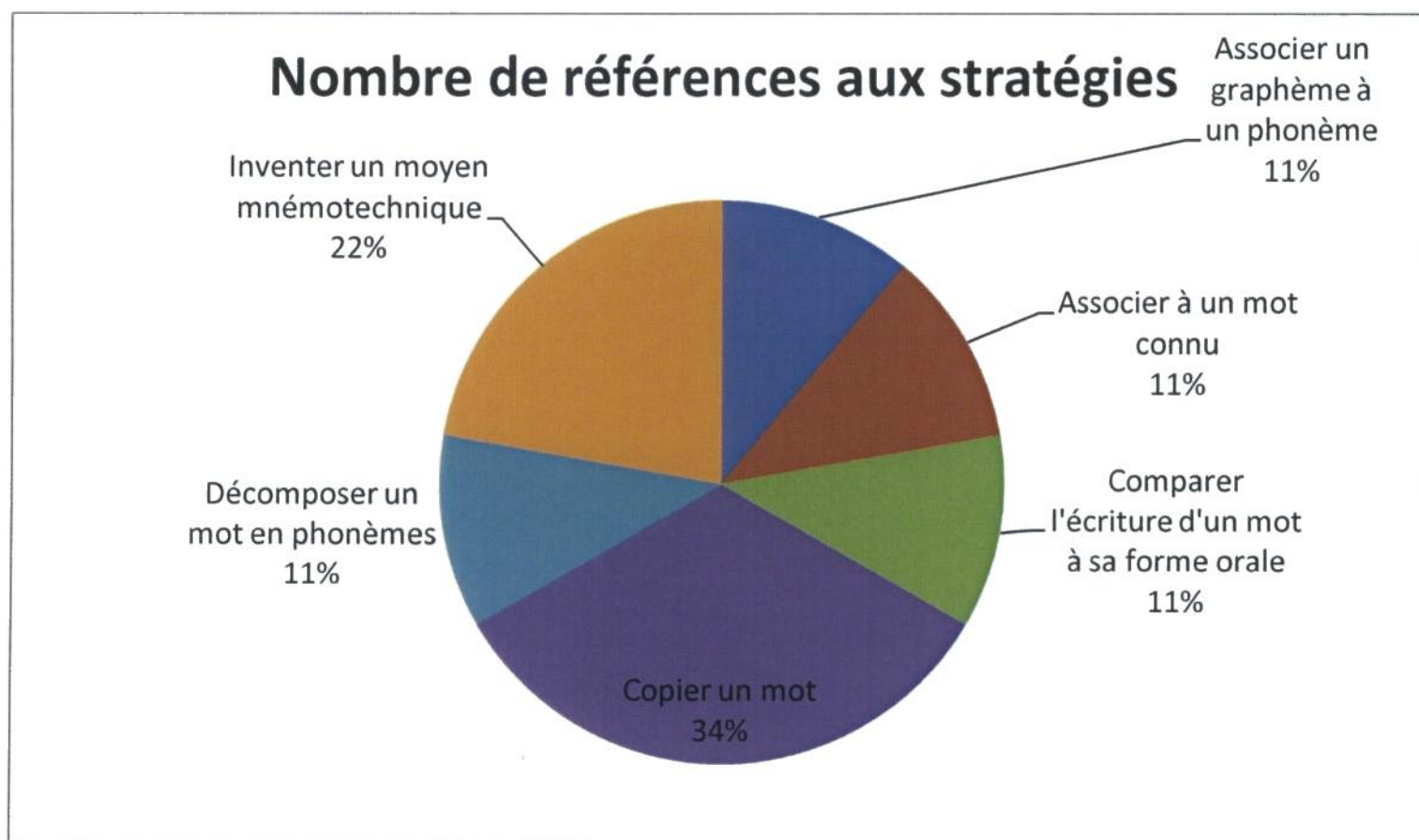


Figure 7. Stratégies de mémorisation jugées inefficaces par les enseignantes.

Celles qui semblent moins efficaces selon les enseignantes sont de copier un mot et d'inventer un moyen mnémotechnique. Contrairement à ce que les enseignantes

croient, les élèves sont moins portés à utiliser le hasard, à comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale, à copier le mot ainsi qu'à établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. Les enseignantes semblent donc avoir une perception erronée des stratégies les moins efficaces pour les élèves malgré qu'elles aient déterminé que la stratégie de copier les mots n'était pas efficace tout comme semble le démontrer nos résultats.

Analyse des résultats

Dans cette partie, nous analysons les résultats des entrevues individuelles des enseignantes. Les enseignantes participant à notre recherche utilisent l'ensemble des stratégies présentes dans le cadre théorique (Brissaud & al., 2011; Catach, 1978; Chaumont, 1980; David, 2003; FAE, 2012; Fayol & Jaffre, 1999; Jaffre, 2003; MELS, 2009; MENB, 2011; MEO, 2005; MES, 2000; Murray & Steinen, 2011). Par contre, elles n'ont pas fait état des stratégies qui ont émergé de la verbalisation à voix haute des élèves : elles n'ont pas souligné que certains élèves utilisaient le hasard ou la fréquence d'observation des mots. De plus, deux stratégies qu'elles jugeaient efficaces n'étaient pas proposées par le MELS (2009) c'est-à-dire décomposer un mot en syllabes et établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. La stratégie qu'elles considèrent la moins efficace est de copier un mot et de vérifier s'il est bien orthographié, stratégie pourtant suggérée par le MELS (2009). Enfin, les enseignantes ont semblé avoir une perception mitigée des stratégies de mémorisation que les élèves utilisent. Effectivement, elles avaient nommé comme stratégies efficaces repérer les détails orthographiques d'un mot et décomposer un mot en syllabes qui sont deux des quatre

stratégies que les élèves utilisaient le plus selon nos résultats, mais elles n'avaient pas déterminé celles qui étaient les moins efficaces.

Dans le prochain chapitre, une discussion est proposée au sujet des résultats obtenus dans notre recherche, de ses retombées pratiques et théoriques et de notre contribution à l'avancement des connaissances en orthographe lexicale.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, une discussion de nos résultats en lien avec nos objectifs de recherche est élaborée. Puis, les retombées à la fois pratiques et théoriques sont exposées ainsi que la contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances.

Bilan des résultats

Dans cette section, un bilan de nos résultats en lien avec notre question de recherche ainsi que chacun de nos objectifs est effectué. Tout d'abord, il nous semble essentiel de faire un retour sur notre question ainsi que sur nos objectifs de recherche. Notre question de recherche se formulait ainsi : quelles stratégies des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire utilisent-ils pour mémoriser l'orthographe lexicale? Nos trois objectifs étaient les suivants :

1. Identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale.
2. Comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes.
3. Proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison.

Question de recherche

Nous avons réussi à répondre à notre question de recherche puisqu'en participant à la séance de verbalisation à voix haute, les élèves devaient écrire différents mots qu'ils avaient préalablement appris. Pour se remémorer la graphie adéquate de chacun des mots, ils devaient utiliser des informations se situant dans leur mémoire à long terme puisqu'il s'agit de mots ayant été mémorisés précédemment (Nadeau & Fisher, 2006). Comme le précisent Brissaud et al. (2011), Nadeau et Fisher (2006) ainsi que Rouiller (2002), pour que les informations soient emmagasinées dans la mémoire à long terme, une charge cognitive élevée est nécessaire, c'est-à-dire que l'apprenant doit avoir fait un travail cognitif réel afin de mémoriser la graphie d'un mot. Ils ont donc utilisé diverses stratégies de mémorisation afin d'y parvenir. Tout en écrivant différents mots comportant chacun une difficulté orthographique, les élèves devaient préciser à haute voix les stratégies qu'ils utilisaient afin de se souvenir de leur graphie.

Nos participants ont précisé plusieurs stratégies tout au long de la collecte de données. L'ensemble des stratégies de mémorisation recensées dans les écrits a été utilisé par nos participants et des stratégies émergentes sont apparues. Nous avons pu répondre à notre question générale de recherche : quelles stratégies des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire utilisent-ils pour mémoriser l'orthographe lexicale?

Premier objectif : Identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale

En ce qui concerne notre premier objectif, il est possible de constater selon les données recueillies dans la verbalisation à voix haute que l'ensemble des élèves utilise de nombreuses stratégies pour se souvenir de la graphie des mots qu'ils apprennent. Nous avons donc pu identifier chacune des stratégies de mémorisation selon les dires des participants pour toutes les difficultés orthographiques recensées pour le premier cycle du primaire.

En ayant des participants provenant de diverses écoles, nous nous sommes assurée d'avoir une plus grande variété de stratégies enseignées en classe. Nous avons pu déterminer que les élèves de la CSSMI et de la CSRDN utilisent à certains moments les mêmes stratégies tandis qu'à d'autres, ils ont tendance à les différencier. Lorsqu'ils rencontrent un mot ayant une lettre finale muette, tous les élèves des deux commissions scolaires, soit nos 11 participants ayant écrit ce mot, ont associé le mot à sa famille morphologique. Par contre, lors de la présence d'un phonème complexe tel que [ɛ̃], [u], [ã], [w] et [ɔ̃], six élèves sur neuf de la CSRDN font une ou plusieurs fois référence à un moyen mnémotechnique qui provient du programme d'apprentissage de la lecture *La Roue* dont l'enseignement est obligatoire en première année à cette commission scolaire. Deux élèves sur trois de la CSSMI utilisaient plutôt une variété de stratégies dont celle de repérer les détails orthographiques puisque leur enseignante utilisait le programme qu'elle a reçu en formation, *Mots pour Maux*, qui favorise l'analyse des mots afin de les mémoriser.

De plus, le fait d'avoir quatre élèves forts, quatre dans la moyenne et quatre faibles en orthographe lexicale a permis de déterminer des stratégies liées à différentes phases de l'apprentissage (Bousquet & al., 1999; Fayol & Jaffre, 1999; Martinet & Valdois, 1999). Les résultats montrent d'ailleurs que certaines stratégies notamment celles étant associées à la phase morphographique sont plus utilisées par les élèves plus forts en orthographe lexicale tandis que les élèves plus faibles utilisent plus des stratégies en lien avec la phase phonologique. À la lumière de ces résultats, nous pouvons maintenant déterminer quelles stratégies doivent, d'une part, être enseignées dès le début du premier cycle et, d'autre part, celles qui doivent être travaillées plus en profondeur afin que tous les élèves soient en mesure de les utiliser. Les stratégies associer un graphème à un phonème, décomposer un mot en phonèmes ainsi que décomposer un mot en syllabes doivent être enseignées dès le début du premier cycle. Les stratégies associer un mot à sa famille morphologique, associer un mot à un mot connu, établir des liens entre le monde et les graphèmes produits, inventer un moyen mnémotechnique et repérer les détails orthographiques doivent être travaillées assidument tout au long du premier cycle.

Quelques stratégies ont été utilisées par les élèves lors de l'écriture de la majorité des 19 difficultés orthographiques. En effet, les stratégies associer un graphème à un phonème, repérer les détails orthographiques ainsi que décomposer un mot en syllabes et en phonèmes ont été utilisées dans la majorité des mots qu'ils ont eu à écrire lors de la séance de verbalisation à voix haute. Aucune recherche parmi celles que nous avons consultées n'avait permis de constater que ces stratégies étaient utilisées pour

mémoriser l'orthographe lexicale dans la majorité des cas. De plus, tous les élèves forts, moyens et faibles de cette étude utilisent ces stratégies. Par contre, certaines stratégies semblent plus efficaces selon la difficulté orthographique rencontrée. Le tableau 10 présente ces difficultés orthographiques ainsi que les stratégies qui y sont liées.

Tableau 10

Stratégies de mémorisation utilisées spécifiquement pour certaines difficultés orthographiques

Difficultés orthographiques	Stratégies de mémorisation utilisées	Nombre de participants
<i>Une lettre muette finale</i>	Associer un mot à sa famille morphologique.	11
<i>La lettre « m » devant « b » ou « p »</i>	Repérer les détails orthographiques.	9
<i>La présence des lettres « c », « h »</i>	Décomposer le mot en phonèmes.	7
<i>L'accent circonflexe</i>	Associer le mot à un mot connu.	6
<i>La cédille</i>	Associer un graphème à un phonème.	6
<i>Présence du son [un]</i>	Mot vu fréquemment.	6

Pour chacune de ces difficultés orthographiques, au moins la moitié des participants a utilisé la même stratégie. Cette stratégie semble donc être particulièrement

utile lors de la mémorisation d'un mot ayant cette difficulté orthographique. Encore une fois, aucune recherche à notre connaissance n'avait encore associé une stratégie de mémorisation à une difficulté orthographique précise au premier cycle du primaire.

L'analyse des données a également permis de faire ressortir que certains élèves utilisent des stratégies amenant à un raisonnement et une graphie erronés. Nos participants ont donc parfois mémorisé la graphie de mots en utilisant une stratégie inopérante sans s'en rendre compte. Il est donc possible de se questionner sur la difficulté des mots demandés aux élèves. Comme le suggèrent plusieurs auteurs et documents ministériels et professionnels recensés dans notre cadre théorique, les listes orthographiques d'où proviennent les mots que les élèves ont à apprendre ne précisent pas la méthodologie utilisée pour déterminer l'âge auquel un élève est capable de mémoriser son orthographe lexicale (CSRDN, 2010; CSSMI, 2008; FAE, 2012; MENB, 2011; MES, 2000; Pothier & Pothier, 2004; Ters & al., 1988). Il est donc possible que certains mots présentent une difficulté trop grande pour le développement cognitif des élèves du premier cycle du primaire.

Notre premier objectif est donc atteint puisque nous avons été en mesure de déterminer les stratégies de mémorisation en orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire.

Deuxième objectif : Comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes

Notre deuxième objectif a également été atteint puisque nos résultats montrent que les élèves ont utilisé l'ensemble des stratégies de mémorisation issues des écrits. Par

contre, il est évident que ces stratégies n'ont pas été utilisées à la même fréquence. Certaines stratégies dont celles correspondant à la phase phonologique sont utilisées beaucoup plus fréquemment que celles associées à la phase morphographique (Bousquet & al., 1999; Fayol & Jaffre, 1999; Martinet & Valdois, 1999). Ainsi, nos participants semblent utiliser plus fréquemment des stratégies ayant des liens avec les relations phonologiques telles que l'association d'un graphème à un phonème et la décomposition d'un mot en syllabes ou en phonèmes.

Les stratégies associées à la recherche de régularité de la langue, c'est-à-dire celles correspondant à la phase morphologique, dont repérer les détails orthographiques, inventer un moyen mnémotechnique, établir des liens entre le monde et les graphèmes produits ainsi que associer un mot à un autre mot, sont moins utilisées notamment par les élèves plus faibles en orthographe lexicale. Cette association que nous proposons permet de mieux déterminer les stratégies susceptibles d'être efficaces au premier cycle du primaire ainsi que développer les stratégies à développer chez les élèves faibles. De plus, des stratégies de mémorisation ont émergé lors de l'analyse des données. Quelques-uns de nos participants mémorisent les mots parce qu'ils les voient fréquemment et d'autres ont utilisé le hasard afin de trouver la graphie adéquate. Ces deux nouvelles stratégies s'ajoutent donc à celles proposées dans notre cadre théorique.

Les résultats obtenus lors de notre séance de verbalisation à voix haute et l'entrevue auprès des élèves ont également été comparés aux données fournies par les enseignantes participantes dans les questionnaires de présélection et dans les entrevues individuelles. En effet, elles ont déclaré avoir enseigné les stratégies de mémorisation

présentées dans notre cadre théorique. Les stratégies qui ont émergé lors de la séance de verbalisation à voix haute, la fréquence du mot ainsi que le hasard n'ont par contre pas été nommées par les enseignantes. Pour ces participantes, les stratégies décomposer un mot en syllabes et repérer les détails orthographiques sont beaucoup utilisées par les élèves. Par contre, contrairement à ce que les enseignantes semblaient croire, les deux autres stratégies fréquemment utilisées par les élèves, soit décomposer un mot en graphèmes ainsi qu'associer un graphème à un phonème, ne semblent pas importantes pour elles.

Les enseignantes participantes croient également que les stratégies les moins efficaces sont de copier un mot et d'inventer un moyen mnémotechnique. Les résultats obtenus lors de la verbalisation à voix haute semblent cependant démontrer que les enseignantes ont une perception un peu erronée de ces éléments puisque seule la stratégie copier un mot a été l'une des stratégies les moins utilisées. En effet, nos élèves participants utilisent moins les stratégies utilisation du hasard, comparaison de l'écriture d'un mot à sa forme orale, copier le mot et établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. La stratégie d'inventer un moyen mnémotechnique ne fait pas partie des stratégies les moins utilisées. Les enseignantes ont donc une perception partiellement erronée des stratégies utilisées par les élèves. Une meilleure compréhension de leur part du développement cognitif des élèves selon les différentes phases d'apprentissage de l'orthographe lexicale leur permettrait de proposer des stratégies de mémorisation mieux adaptées (Bousquet & al., 1999; Fayol & Jaffre, 1999; Martinet & Valdois, 1999).

Nous avons atteint notre deuxième objectif puisque nous avons été en mesure de comparer les stratégies de mémorisation en orthographe lexicale utilisées par les élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire avec les données issues des écrits et des stratégies rapportées par leur enseignante.

Troisième objectif : Proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison

À la suite de la séance de verbalisation à voix haute, de l'entrevue des élèves et de l'analyse de nos données, nous avons pu proposer des stratégies adaptées à cette clientèle. En effet, les stratégies correspondant à la phase phonologique devraient être favorisées (Bousquet & al., 1999; Fayol & Jaffre, 1999; Martinet & Valdois, 1999). Des élèves peuvent avoir de la difficulté à utiliser celles correspondant à la phase morphographique puisque le développement cognitif de certains élèves, principalement ceux ayant plus de difficultés en orthographe lexicale, ne leur permettrait pas toujours d'établir des relations grammaticales ou lexicales. Les élèves étant faibles en orthographe lexicale semblent moins utiliser les stratégies associer un mot à un mot connu, établir des liens entre le monde et les graphèmes produits ainsi que repérer les détails orthographiques que les élèves étant forts ou dans la moyenne en orthographe lexicale.

Il est cependant essentiel que les enseignantes présentent également des stratégies de mémorisation correspondant à la phase morphographique puisqu'elles favorisent la compréhension de la langue française. Par contre, elles ne doivent pas négliger celles associées à la phase phonologique sous prétexte qu'elles sont

principalement enseignées en première année du premier cycle du primaire et qu'elles sont acquises. En effet, nos enseignantes participantes n'ont pas fait ressortir ces stratégies comme efficaces et une seule d'entre elles a précisé enseigner la stratégie de décomposition d'un mot en phonèmes alors qu'il s'agit de la deuxième stratégie la plus utilisée par nos élèves participants.

De plus, parmi les stratégies erronées utilisées par les élèves, la seule correspondant à la phase phonologique est celle d'associer un graphème erroné à un phonème. Toutes les autres stratégies erronées étaient des stratégies associées à la phase morphographique. Les élèves semblent donc avoir plus de difficulté à utiliser adéquatement les stratégies de mémorisation de la phase morphographique puisqu'elles demandent une plus grande compréhension de la langue française qu'ils n'ont pas nécessairement acquise.

Ces nouvelles connaissances sont absentes des écrits ministériels et professionnels que nous avons consultés (CSRDN, 2010; FAE, 2012; MELS, 2009; MEQ, 2001). Ces documents présentent simplement les stratégies de mémorisation que les élèves peuvent utiliser sans indiquer lesquelles sont maîtrisées en premier et lesquelles sont plus difficiles à apprendre. Les résultats de notre recherche peuvent donc aider les enseignantes à déterminer les stratégies à enseigner à leurs élèves selon leur développement cognitif. Afin d'exposer clairement ces stratégies de mémorisation, le tableau 11, à l'appendice L, présente celles correspondant au développement cognitif des apprenants de la première année et à la deuxième année du premier cycle du primaire.

Enfin, le tableau 12 présente les en orthographe lexicale utilisées par nos participants lors de la verbalisation à voix haute associées à chacune des stratégies de mémorisation difficultés orthographiques. Ce tableau suggère donc des stratégies qui semblent efficaces pour les élèves de deuxième année du premier cycle du primaire afin de mémoriser ces difficultés orthographiques.

Tableau 12

Synthèse des stratégies de mémorisation utilisées selon les difficultés orthographiques

Stratégies de mémorisation	Difficultés orthographiques
Associer le mot à un mot connu.	La lettre « m » devant « b » ou « p », une consonne double, l'accent circonflexe, les lettres « c », « h », les phonèmes [o], [œ], [ã], [õ] et [w]
Associer un graphème à un phonème.	L'accent aigu, l'accent grave, l'accent circonflexe, la cédille, les lettres « c », « h », les phonèmes [f], [k], [o], [œ], [ẽ], [õ], [u] et [w]
Associer un mot à sa famille morphologique.	La lettre muette finale « e », une lettre muette finale
Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale.	La lettre muette finale « e », une consonne double, le phonème [u]
Copier un mot et vérifier s'il est correctement reproduit.	La lettre muette finale « e », le « h » muet, l'accent aigu, la cédille, les phonèmes [ã] et [w]
Décomposer un mot en phonèmes.	La lettre muette finale « e », l'accent aigu, l'accent grave, l'accent circonflexe, les lettres « c », « h », les phonèmes [f], [k], [œ], [ã], [ẽ], [õ], [u] et [w]
Décomposer un mot en syllabes.	La lettre muette finale « e », l'accent aigu, l'accent circonflexe, la cédille, les lettres « c », « h », les phonèmes [f], [k], [œ], [ẽ], [õ], [u] et [w]
Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits.	L'accent aigu, les phonèmes [k], [œ], [ã], [ẽ] et [õ]
Fréquence d'observation du mot	La lettre muette finale « e », une consonne double, le « h » muet, l'accent grave, l'accent circonflexe, la cédille, les phonèmes [f], [k], [o], [œ], [ã], [õ] et [u]

Hasard	Une consonne double, le « h » muet, les phonèmes [o] et [ã]
Inventer un moyen mnémotechnique.	La lettre « m » devant « b » ou « p », une consonne double, l'accent grave, l'accent circonflexe, la cédille, les phonèmes [o], [ẽ], [õ], [u] et [w]
Repérer les détails orthographiques.	La lettre « m » devant « b » ou « p », une consonne double, le « h » muet, l'accent aigu, l'accent grave, les phonèmes [f], [k], [o], [ã] et [u]

Nous avons atteint notre troisième objectif puisque nous avons été en mesure de proposer des stratégies de mémorisation adaptées aux élèves de deuxième année du premier cycle du primaire.

Retombées pratiques et théoriques

Dans cette section, nous présentons d'abord les retombées pratiques de notre recherche suivies des retombées théoriques.

Retombées pratiques

Nos retombées pratiques sont nombreuses. D'abord, notre recherche a permis de déterminer les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale qui sont utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire. Aucune recherche similaire n'avait été faite à notre connaissance au Québec. Grâce à nos résultats, les enseignantes du premier cycle pourront proposer des stratégies de mémorisation adaptées au développement cognitif des élèves et en lien avec les difficultés orthographiques des mots à mémoriser. Les conseillers pédagogiques pourront également mettre en place une liste de stratégies que les élèves pourraient utiliser à

l'école et à la maison en lien avec différentes difficultés orthographiques. Ces stratégies seraient adaptées aux élèves du premier cycle et correspondraient à leur degré d'appropriation de la langue française écrite.

De plus, nos résultats de recherche permettent de mettre en lumière, pour les enseignants du premier cycle du primaire, la compréhension de la langue française de leurs élèves. En effet, en ayant recueilli les processus cognitifs des élèves lors de la séance de verbalisation à voix haute, il est possible de déterminer les connaissances acquises ainsi que la compréhension des régularités de la langue des élèves du premier cycle du primaire. Ainsi, les enseignantes pourront proposer des activités sur la compréhension de la langue aux élèves en respectant leur développement cognitif.

Enfin, notre recherche a démontré l'importance pour les enseignants de revenir régulièrement sur les apprentissages réalisés afin de déterminer si les élèves n'ont pas des conceptions erronées de la langue française. Comme le démontrent déjà plusieurs études, les conceptions des élèves sont en perpétuel changement (Bousquet & al., 1999; Cogis, 2005; Fayol & Jaffre, 1999; Jaffre, 2003; Martinet & Valdois, 1999). Il est donc tout à fait normal que certaines d'entre elles soient erronées. Par contre, il est essentiel que les enseignants proposent des activités aux élèves qui leur permettent de relever ces incohérences et de changer leurs perceptions. La pertinence de travailler les régularités de la langue française ainsi que ces particularités dès le premier cycle du primaire est donc bien établie.

Retombées théoriques

Nos retombées théoriques sont également nombreuses. D'abord, notre recherche apporte une compréhension plus claire de l'apprentissage de l'orthographe lexicale dans deux commissions scolaires du Québec. En effet, les recherches sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale au Québec sont rares puisque ce sont surtout des chercheurs européens qui se sont attardés à ce sujet. La réalité linguistique n'est pas la même au Québec qu'en Europe. Il est d'ailleurs étonnant de constater qu'aucune liste de mots appuyée sur la recherche n'était encore disponible au Québec lors de notre collecte de données (Tremblay & al., 2013). Certains mots provenant des échelles Dubois-Buyse (Ters & al., 1988) ainsi que celle d'ÉOLE (Pothier & Pothier, 2004) ne correspondent d'ailleurs pas à notre réalité québécoise. Par exemple, le mot *bleuet* qui est utilisé fréquemment par les élèves québécois correspond à des *myrtilles* en Europe, mot souvent absent du vocabulaire au Québec. Un autre exemple est le mot « *pour* » qui est absent de la liste d'ÉOLE (Pothier & Pothier, 2004).

De plus, nos résultats donnent des précisions sur les difficultés orthographiques susceptibles d'être acquises par la majorité des élèves au premier cycle du primaire. Contrairement à ce que les écrits préconisaient, ce n'est pas l'ensemble des difficultés orthographiques recensées qui étaient acquises par les élèves. L'utilisation de la lettre muette « *h* » et celle du phonème [ã] ont été particulièrement problématiques. De nombreux élèves n'ont pas eu recours à la graphie adéquate lors de l'écriture des mots présentant ces difficultés orthographiques. L'ensemble des participants n'a donc pas mémorisé ces graphies particulières. Nous pouvons affirmer que cette recherche a

permis de faire avancer les connaissances au sujet de l'orthographe lexicale et des stratégies de mémorisation de cette orthographe chez des élèves de deuxième année du premier cycle du primaire.

CONCLUSION

Dans notre chapitre portant sur la problématique, nous avons vu que l'apprentissage de l'écriture est primordial dès le commencement de la scolarisation puisque sa maîtrise a des répercussions sur le développement de la littératie et sur la réussite de l'ensemble des matières scolaires. Par contre, la langue française est complexe puisqu'elle est opaque et comporte près de 130 graphèmes pour écrire ses 36 phonèmes. Les élèves du premier cycle du primaire doivent posséder de nombreuses connaissances en lien avec la langue française afin de développer un lexique orthographique. Au Québec, les élèves du premier cycle du primaire doivent d'ailleurs mémoriser l'orthographe lexicale de 500 mots. Le nombre de mots à apprendre ainsi que les mots sélectionnés à chaque niveau scolaire varient d'une province à l'autre en milieu francophone. Les fondements théoriques de ces listes de mots ne sont également pas définis. Pour mémoriser l'orthographe lexicale de ces mots, les élèves doivent utiliser des stratégies de mémorisation. Les documents normatifs en présentent d'ailleurs plusieurs, mais ils ne précisent pas si elles sont utilisées par les élèves ainsi que leur provenance. Ces constats nous ont amenée à poser la question de recherche suivante : quelles stratégies des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire utilisent-ils pour mémoriser l'orthographe lexicale?

Notre chapitre portant sur le cadre théorique a permis de définir la compétence scripturale comme étant la mobilisation de savoirs linguistiques propres à une langue ainsi que des savoirs sociologiques et, ensuite, de définir l'orthographe lexicale comme étant une représentation visuelle, normalisée et en constante évolution de la langue orale dans une société donnée à une époque précise. En ce qui concerne les connaissances orthographiques, les élèves doivent élaborer un lexique orthographique. De plus, trois phases d'apprentissage de l'orthographe lexicale se succèdent : prélinguistique, phonologique et morphologique. Les élèves du premier cycle se situent parfois dans la phase phonologique puisqu'ils effectuent des relations graphophonologiques pour écrire et parfois dans la phase morphologique puisqu'ils s'appuient sur les régularités de la langue pour orthographier les mots. Au premier cycle, les élèves ont 19 difficultés orthographiques qu'ils peuvent rencontrer lors de l'écriture d'un mot. Ces difficultés ont été utilisées lors de l'élaboration de la liste de mots que nous avons employée pour notre collecte des données. Afin de mémoriser ces difficultés orthographiques, les élèves doivent utiliser des stratégies de mémorisation, c'est-à-dire un moyen qui leur permet de se rappeler une information dans un contexte particulier.

Dans le chapitre de méthodologie, nous avons présenté notre échantillon composé de quatre enseignantes de deux commissions scolaires distinctes et de 12 élèves. Nous avons également détaillé nos trois outils de collecte de données : la verbalisation à haute voix, la liste de vérification et l'entrevue individuelle semi-dirigée et expliqué le déroulement de notre recherche. Nous avons utilisé l'analyse de contenu

afin d'analyser les données recueillies avec ces trois outils de collecte de données. Enfin, nous avons relevé les limites méthodologiques.

Le chapitre présentant nos résultats a fait ressortir que certaines stratégies sont plus utilisées que d'autres. En effet, les élèves semblent recourir davantage aux stratégies de mémorisation associées à la phase phonologique telles que l'association d'un graphème à un phonème ainsi que la décomposition d'un mot en syllabes et en phonèmes. Les stratégies associées à la phase morphographique sont également employées par les élèves, mais moins fréquemment. Ces dernières se développeraient progressivement durant le premier cycle du primaire et poursuivraient leur acquisition durant les années suivantes. Nos participants ont d'ailleurs discuté, durant notre collecte de données, de leur conception de la langue française et ont recherché des régularités afin de donner un sens à leurs apprentissages.

Les enseignantes participantes ont quant à elles précisé qu'elles accordaient plus d'importance dans leur enseignement aux stratégies de mémorisation correspondant à la phase morphographique puisque, selon elles, celles associées à la phase phonologique étaient plus enseignées en première année du premier cycle du primaire. De plus, certaines difficultés orthographiques semblent mieux se mémoriser à l'aide d'une même stratégie. Par exemple, la présence d'une lettre muette finale se mémorise facilement lorsque les élèves associent le mot à sa famille morphologique. Nos résultats permettent également de déterminer les difficultés orthographiques que des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire ont en majorité acquises. Certaines de ces difficultés recensées n'étaient pas apprises par la majorité des élèves participants à la

recherche. La présence de la lettre muette « h » ainsi que du phonème [ã] a posé problème à de nombreux élèves. Ils n'étaient pas en mesure d'écrire adéquatement le mot ou de se référer à une stratégie appropriée. Ces apprentissages doivent donc se poursuivre durant les années de scolarité suivantes afin d'être maîtrisés par l'ensemble des élèves.

Le chapitre portant sur la discussion des résultats a permis de répondre à notre question et à nos objectifs de recherche puisque nous avons déterminé les stratégies de mémorisation utilisées par des élèves de la fin de deuxième année du premier cycle du primaire. Effectivement, la séance de verbalisation à voix haute a permis aux élèves de verbaliser, tout en écrivant les mots demandés, les stratégies qu'ils utilisent afin de mémoriser l'orthographe lexicale des 19 difficultés orthographiques recensées. Nous avons ainsi pu déterminer que les élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire utilisent plusieurs stratégies de mémorisation lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En plus de l'utilisation de l'ensemble des stratégies de mémorisation répertoriées dans les écrits, deux nouvelles stratégies ont émergé à la suite de la collecte de données : l'utilisation du hasard et la mémorisation due à la fréquence.

Notre étude ouvre des portes à d'autres recherches portant sur l'orthographe lexicale au primaire. D'abord, il serait pertinent de s'intéresser aux pratiques effectives des enseignants en orthographe lexicale. En effet, est-ce qu'un enseignement systématique de l'orthographe lexicale est fait en classe ou est-il laissé aux parents lors de la période de devoirs et de leçons? De plus, des recherches sur les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale devraient également être réalisées au deuxième

et au troisième cycles du primaire afin de dresser un portrait global de la situation au primaire. Il serait également pertinent de développer une didactique de l'orthographe lexicale qui ne semble pas exister à l'heure actuelle. Enfin, le partenariat entre les enseignants et les parents lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale serait également un sujet à approfondir. En effet, la plupart du temps, l'apprentissage de l'orthographe lexicale est un élément qui est laissé aux parents lors des leçons et des devoirs. Est-ce que les parents utilisent des stratégies de mémorisation lorsqu'ils effectuent les devoirs et les leçons avec leur enfant afin qu'ils mémorisent l'orthographe lexicale? Il serait donc pertinent de s'intéresser davantage à cette réalité.

RÉFÉRENCES

- Bégin, C., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *The Canadian journal of applied linguistics*, 8 (2), 147-166.
- Béguelin, M. J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Bled, É., & Bled, O. (1992). *Cours supérieur d'orthographe*. Paris : Hachette Éducation.
- Bosse, M.L., Commandeur-Lacôte, P., & Limbert, L. (2007). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie et Éducation*, 1, 47-58.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffre, J.P. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffre, J.P., Pellat, J.C., & Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Camp, B.W., & Bash, M.A. (1981). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills, a problem-solving program for children: primary level*. Champaign: Research Press.
- Canac-Marquis, J., & Goyette D. (1999). *Ta nouvelle grammaire*. Québec : Éditions du Phare.
- Catach, N. (1984). *Les listes orthographiques de base du français(LOB). Les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies les plus fréquentes*. Paris : Éditions Fernand Nathan.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.

- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez les enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (3), 85-106.
- Chaumont, M. (1980). *Orthographe : avec ou sans dictée?* Paris : Fernand Nathan.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave Édition.
- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (2010). *Des mots pour penser, comprendre, dire et écrire : L'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe d'usage du 1^{er} au 3^e cycle du primaire*. St-Jérôme : Commission scolaire Rivière-du-Nord.
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles (2008). *Liste orthographique de base pour les 3 cycles*. St-Eustache : Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles.
- Couratier, C., & Miquel, C. (2007). *Les études qualitatives : théorie, applications, méthodologie, pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 137-158.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251.
- Fayol, M., & Jaffre, J.P. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fawcett, M. (2009). *Learning Through Child Observation*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

- Fédération autonome de l'enseignement (2012). *Révision du programme de français 1^{er} cycle du primaire*. Québec : FAE.
- Ferreiro, E., & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Jaffre, J. P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 37-49.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI.
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherches qualitatives, hors série 3*, 440-460.
- Martinet, C., & Valdois, S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. *L'année psychologique*, 99 (4), 577-622.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2011). *Programme d'études : Français M-8*. Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2002). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{ère} à la 8^e année : Actualisation linguistique en français et perfectionnement du français*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2000). *Programme d'études niveau élémentaire écoles fransaskoises*. Régina : Gouvernement de la Saskatchewan.
- Morin, M. F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Morin, M. F., & 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.
- Murray, A., & Steinen, N. (2011). Word/map/ping: How Understanding Spellings improves in Spelling Power. *Intervention in School and Clinic*, 46 (5), 299-304.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Paquay, L., Cranay, M., & De Ketele, J.M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, M., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 757-771.
- Pothier, B. (2004). *Comment les enfants apprennent l'orthographe : diagnostic et propositions pédagogiques*. Paris : RETZ.

- Pothier, B., & Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale pour l'école élémentaire du CP au CM2*. Paris : RETZ.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF Éditeur.
- Rouiller, Y. (2002). Apprendre – enseigner l'orthographe dans le cadre de situations de production textuelle. Dans G. Haas (Dir.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée* (pp. 81-95). Dijon : SCÉRÉN.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-359). Québec : PUQ.
- Sautot, J.P. (2003) Construction de la norme orthographique : Quelques avatars pédagogiques. *Dossier des Sciences de l'Éducation*, 9, 109-119.
- Sauzéon, H., N'Kaoua, B., & Claverie, B. (1999). Étude de l'effet de l'âge sur l'influence des processus d'élaboration dans le rappel de mots concrets et abstraits. *L'année psychologique*, 99 (4), 647-661.
- Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français, langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez des étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 145-165.
- Simard, C., Dufrays, J.L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Ters, F., Mayer, G., & Reichenbach, D. (1988). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris : Édition MDI.
- Tremblay, O., Lefrançois, P., & Lombard, V. (2013). Des listes de mots pour les trois cycles du primaire au Québec. Dans C. Masson, C. Garcia-Debanc & C. Ronveaux (Dir.), *Enseigner le lexique*. Namur : Presses universitaires de Namur.

- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Someren, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Londres : Academic Press.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciel. *Recherches qualitatives, Hors Série 3*, 243-272.
- Weinstein, C.E., & Meyer, D.K. (1991). Implications of cognitive psychology for testing : contributions from work in learning strategies. Dans M.C. Wittrock, & E.L. Baker (Dir.), *Testing and cognition* (pp. 40-61). Englewoods Cliffs: Prentice Hall.

APPENDICE A
LISTE DE VÉRIFICATION

APPENDICE B

TABLEAU DE SPÉCIFICATIONS

Tableau 7

Tableau des spécifications

Éléments	Auteurs	Outils de collecte de données		
<i>1. Stratégies de mémorisation</i>		Questionnaire de présélection s'adressant aux parents et à l'enseignante (Q) <i>Exemples à mettre dans le questionnaire.</i>	Verbalisation à voix haute (TA) T1 =Question 1 de TA T2 =Question 1 de TA	Entrevue (E) E1=Question 1 de l'interview E2=Question 2 de l'interview E3=Question 3 de l'interview E4=Question 4 de l'interview E5=Question 5 de l'interview
Associer le mot à un mot connu.	<ul style="list-style-type: none"> • MENB (2011) 	Associer les mots « cœur » et « sœur ».	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Associer un graphème à un phonème.	<ul style="list-style-type: none"> • MELS (2009) 	Associer que la lettre « i » correspond au son /i/.	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Associer un mot à sa famille morphologique.	<ul style="list-style-type: none"> • Brissaud, & al. (2011) • Catach (1978) • Chaumont (1980) • Fayol & Jaffre (1999) • MELS (2009) • MENB (2011) • MES (2000) 	Reconnaitre que la lettre « d » est muette dans le mot « grand », mais elle ne l'est pas dans « grande ».	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale.	<ul style="list-style-type: none"> • Brissaud & al. (2011) • Catach (1978) • MELS (2009) • MEO (2005) • MENB (2011) 	Déterminer que le mot « arbre » s'écrit différemment de sa prononciation « arb ».	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4

Copier un mot et vérifier s'il est correctement reproduit.	<ul style="list-style-type: none"> • Brissaud & al. (2011) • MELS (2009) 	Écrire le mot « patte » et vérifier s'il est correctement copier.	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Décomposer un mot en phonèmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Brissaud & al. (2011) • Catach (1978) • Chaumont (1980) • Fayol & Jaffre (1999) • Jaffre (2003) • MELS (2009) • Murray & Steinen (2011) 	Décomposer le mot « numéro » en sons /n/, /u/, /m/, /é/, /r/ et /o/.	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Décomposer un mot en syllabes.	<ul style="list-style-type: none"> • Brissaud & al. (2011) • FAE (2012) • Fayol & Jaffre (1999) • Murray & Steinen (2011) 	Décomposer le mot « jeudi » avec les syllabes « jeu » et « di ».	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits.	<ul style="list-style-type: none"> • David (2003) 	Déterminer que le son /in/ dans le mot « chien s'écrit comme dans le nom Damien ».	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Inventer un moyen mnémotechnique.	<ul style="list-style-type: none"> • MELS (2009) • MEO (2005) • MES (2000) 	Associer l'accent circonflexe du mot « château » à la tour d'un château.	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4
Repérer les détails orthographiques d'un mot.	<ul style="list-style-type: none"> • Brissaud & al. (2011) • David (2003) • MELS (2009) 	Repérer l'accent circonflexe dans le mot « tête ».	Pour chacun des mots demandés : T1, T2	Pour chacun des mots demandés : E1, E2, E5 Spécifiquement pour une stratégie : E3, E4

<i>2. Orthographe lexicale à enseigner au premier cycle du primaire</i>		<i>Mots utilisés lors du think aloud issus du cadre théorique.</i>	<i>Liste orthographique</i>
Présence de la lettre « m » devant les lettres « b » ou « p ».	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • FAE (2012) • MELS (2011) 	Chambre	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • FAE (2012) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence de la lettre muette finale « e ».	<ul style="list-style-type: none"> • FAE (2012) • MELS (2011) 	Marche	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence d'une consonne double.	<ul style="list-style-type: none"> • Brissaud & al. (2011) • MELS (2011) 	Ville	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988);
Présence de la lettre « h » muette.	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • Brissaud & al. (2011) 	Heure	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • Pothier & Pothier (2004)
Présence d'une lettre muette finale.	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • FAE (2012) 	Petit	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Ters & al. (1988)
Présence d'un accent aigu.	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • FAE (2012) 	Vélo	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • Pothier & Pothier (2004)
Présence d'un accent grave.	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • FAE (2012) 	Mère	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • MENB (2011) • MES (2000) • FAE (2012) • Ters & al. (1988)
Présence d'un accent	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) 	Fête	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008)

circonflexe.	<ul style="list-style-type: none"> • FAE (2012) 		<ul style="list-style-type: none"> • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence d'une cédille.	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • FAE (2012) • MELS (2011) 	Leçon	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004)
Présence des lettres « ch ».	<ul style="list-style-type: none"> • FAE (2012) 	Bouche	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence du son [f].	<ul style="list-style-type: none"> • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) 	Forte	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000)
Présence du son [k].	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) 	Carte	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence du son [s].	<ul style="list-style-type: none"> • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) 	Leçon	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004)
Présence du son [o].	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • Brissaud, Cogis, Jaffre, Pellat et Fayol (2011) • Canac-Marquis & Goyette (1999) 	Bateau	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • FAE (2012) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)

	<ul style="list-style-type: none"> • FAE (2012) • MELS (2011) 		
Présence du son [œ].	<ul style="list-style-type: none"> • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) 	Lundi	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988);
Présence du son [ã].	<ul style="list-style-type: none"> • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) • MELS (2011) 	Plante	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence du son [ẽ].	<ul style="list-style-type: none"> • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) 	Jardin	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence du son [õ].	<ul style="list-style-type: none"> • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) 	Monde	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES(2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence du son [u].	<ul style="list-style-type: none"> • Canac-Marquis & Goyette (1999) • FAE (2012) 	Rouge	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)
Présence du son [w].	<ul style="list-style-type: none"> • Bled & Bled (1979) • FAE (2012) 	Froide	<ul style="list-style-type: none"> • CSRDN (2010) • CSSMI (2008) • FAE (2012) • MENB (2011) • MES (2000) • Pothier & Pothier (2004) • Ters & al. (1988)

APPENDICE C

LISTE DES CODES POUR L'ANALYSE

Codes	Explications
S-amc	Stratégie de mémorisation : associer à un mot connu
S-agp	Stratégie de mémorisation : associer un graphème à un phonème
S-afm	Stratégie de mémorisation : associer un mot à sa famille morphologique
S-céfo	Stratégie de mémorisation : comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale
S-cm	Stratégie de mémorisation : copier un mot et vérifier s'il est correctement produit
S-dmp	Stratégie de mémorisation : décomposer un mot en phonèmes
S-dms	Stratégie de mémorisation : décomposer un mot en syllabe
S-élmgp	Stratégie de mémorisation : établir des liens entre le monde et les graphèmes produits
S-imm	Stratégie de mémorisation : inventer un moyen mnémotechnique
S-rdo	Stratégie de mémorisation : repérer les détails orthographiques d'un mot
D-mpb	Difficulté orthographique : présence de la lettre « m » devant les lettres « b » ou « p »
D-ef	Difficulté orthographique : présence de la lettre muette « e » finale
D-cd	Difficulté orthographique : présence d'une consonne double
D-h	Difficulté orthographique : présence de la lettre « h » muette
D-lmf	Difficulté orthographique : présence d'une lettre muette finale
D-aa	Difficulté orthographique : présence d'un accent aigu
D-ag	Difficulté orthographique : présence d'un accent grave
D-ac	Difficulté orthographique : présence d'un accent circonflexe
D-ch	Difficulté orthographique : présence de la lettre « ch »
D-sf	Difficulté orthographique : présence du son [f]
D-sk	Difficulté orthographique : présence du son [k]
D-ss	Difficulté orthographique : présence du son [s]
D-so	Difficulté orthographique : présence du son [o]
D-sun	Difficulté orthographique : présence du son [un]
D-sen	Difficulté orthographique : présence du son [en]
D-sin	Difficulté orthographique : présence du son [in]
D-seu	Difficulté orthographique : présence du son [eu]
D-son	Difficulté orthographique : présence du son [on]
D-sou	Difficulté orthographique : présence du son [ou]
D-soi	Difficulté orthographique : présence du son [oi]

Codes émergents (s'il y a lieu)

APPENDICE D

SCHÉMA D'ENTREVUE DES ENSEIGNANTES

Schéma d'entrevue

Durant cette entrevue, je vous questionnerai sur les stratégies de mémorisation que vous enseignez aux élèves de votre classe selon le questionnaire que vous avez complété. Je vous demanderai de me donner divers exemples concrets de ces stratégies.

1. Quelles stratégies de mémorisation présentez-vous aux élèves de votre classe? Sont-elles efficaces selon vous? Pourquoi?
2. Selon vous, quelles sont les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale qui permettent le plus aux élèves de retenir l'orthographe? Pourquoi?
3. Selon vous, quelles sont les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale qui permettent le moins aux élèves de retenir l'orthographe? Pourquoi?

Je vous remercie d'avoir participé à cette recherche.

APPENDICE E

PROTOCOLE DE LA VERBALISATION À VOIX HAUTE

A- Modélisation

Pour commencer, je vais te montrer ce que tu auras à faire dans quelques minutes. C'est toi qui va me lire le mot sur le carton. Moi, je vais l'écrire et dire à haute voix les stratégies que j'utilise. (*Lecture du mot : chenille*)

Ce mot commence par les lettres « ch » parce que j'entends le son [ch]. Ensuite, il y a un « e » et un « n », car j'entends leur son. Puis, le mot se termine par les lettres « ille » comme dans le mot « quille » (*Tout en écrivant le mot « chenille »*).

Peux-tu me lire le mot sur le carton suivant pour que je te donne un autre exemple. (*Lecture du mot : tête*)

Ce mot ressemble au mot « fête » dont je connais l'écriture, mais il commence par la lettre « t ». Je me souviens que la lettre « e » prend un accent circonflexe par ce que ça me fait penser à un chapeau (*Tout en écrivant le mot « tête »*).

B- Mise en pratique de la verbalisation à voix haute

C'est maintenant à ton tour d'écrire les mots que je vais te demander et de me dire à haute voix comment tu fais pour te souvenir de l'écriture des mots.

Lecture d'un mot de la liste.

À la suite de l'écriture de chaque mot, questionner l'élève.

1. Comment as-tu fait pour te souvenir de l'écriture du mot?
2. Comment as-tu fait pour te souvenir de (*préciser la difficulté du mot demandé*)?

Lecture du prochain mot de la liste et poser les mêmes questions après chacun des mots.

C- Après l'écriture des 19 mots

Je te remercie pour ta participation et je te félicite pour l'écriture des 19 mots. Je dois prendre quelques notes et regarder la bande vidéo parce que je vais te poser quelques questions par la suite. Pendant ce temps, je vais te donner des écouteurs pour que tu puisses écouter de la musique et tu peux choisir une des trois activités suivantes : cassette, dessin ou mot caché. Je te laisse faire l'activité de ton choix.

APPENDICE F

SCHÉMA D'ENTREVUE DES ÉLÈVES

Maintenant que tu as terminé d'écrire les mots que je t'ai donnés et que j'ai terminé de prendre mes notes, j'ai quelques questions à te poser. Tu peux répondre aux questions en pensant à ce que tu as fait quand tu as écrit les mots. Nous regarderons peut-être des extraits vidéo de ce que tu as fait pendant l'écriture des mots.

1. Qu'as-tu trouvé facile dans l'écriture des mots? Pourquoi?
2. Qu'as-tu trouvé difficile dans l'écriture des mots? Pourquoi?
3. J'ai remarqué que tu utilisais souvent (*nom de la stratégie la plus utilisée*). Pourquoi?
4. J'ai remarqué que tu n'utilisais jamais (*nom d'une stratégie non-utilisée*). Pourquoi?
5. J'ai remarqué (*préciser ce que la chercheuse a remarqué*) quand tu as écrit le mot (*préciser le mot que l'élève a écrit et présenter l'extrait vidéo à l'enfant*). Pourquoi as-tu fait ça?

Répéter la question 5 pour toutes les particularités que la chercheuse remarque durant l'écriture. Ces particularités peuvent être un long moment de réflexion, modification de l'écriture d'un mot, effacement, hésitation...

Je te remercie de ta participation. Tu as très bien travaillé et je suis fière de toi. Tu peux choisir un autocollant.

APPENDICE G
CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Projet: Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale des élèves de deuxième année du premier cycle du primaire

Soumis par: Myriam Villeneuve-Lapointe
Étudiante
Département d'éducation
Université du Québec en Outaouais

Financement: Non

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au: **28 mars 2014**

Le président du Comité d'éthique de la recherche
André Durivage



Date d'émission: **28 mars 2013**

APPENDICE H

COURRIEL ENVOYÉ AUX COMMISSIONS SCOLAIRES

Bonjour,

Je m'appelle Myriam Villeneuve-Lapointe. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais au campus de St-Jérôme et enseignante au primaire à la Commission scolaire Rivière-du-Nord. Je fais présentement une recherche sur les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire sous la supervision de la professeure Lizanne Lafontaine. Le comité d'éthique de l'université a approuvé mon projet. Je suis à la recherche de quatre enseignantes de deuxième année qui devront répondre à un court questionnaire et participer à une entrevue semi-dirigée. Leur participation nécessitera entre 30 et 45 minutes. De plus, trois élèves de chacune de ces classes participeront également à une entrevue qui durera environ 45 minutes.

J'aimerais savoir si votre commission scolaire est intéressée à participer à mon étude. Si vous avez des questions, il me fera plaisir d'y répondre.

Je vous remercie de votre collaboration,

Myriam Villeneuve-Lapointe

Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais
vilm14@uqo.ca ou 450-530-0942

APPENDICE I

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉTHIQUE



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Formulaire de consentement à l'intention des parents

Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale des élèves de deuxième année du premier cycle du primaire

Myriam Villeneuve-Lapointe – Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais

vilm14@uqo.ca ou 450-530-0942

Directrice : Lizanne Lafontaine, professeure agrégée, Université du Québec en Outaouais
lizanne.lafontaine@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4032

Nous sollicitons par la présente la participation de votre enfant à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les stratégies de mémorisation utilisées par les élèves de deuxième année du premier cycle du primaire lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale.
2. Comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes.
3. Proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- compléter l'annexe de ce document. Vous devrez prendre environ cinq minutes pour y répondre.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche consiste à :

- écrire 19 mots qui lui seront dictés lors d'une séance individuelle avec moi-même où il sera invité à dire à haute voix les stratégies qu'il utilise pour se remémorer l'orthographe lexicale des mots. Aucune préparation n'est nécessaire. Cette séance se déroulera à l'école de votre enfant durant les heures de classe et durera environ 45 minutes. Cette séance se déroulera au mois de mai 2013 et sera enregistrée par un support vidéo;
- prendre part à une entrevue individuelle à la suite de la séance de verbalisation à voix haute. Cette entrevue aura lieu à l'école de votre enfant, durera environ 30 minutes et sera enregistrée par un support vidéo.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant. Sa confidentialité sera assurée en remplaçant son nom par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans un mémoire.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse pendant une période de 5 ans et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante-chercheuse et sa directrice. Les données permettant l'identification des participants seront détruites dès la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et l'étudiante-chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ une heure et quinze minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des stratégies de mémorisation en orthographe lexicale sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Myriam Villeneuve-Lapointe (vilm14@uqo.ca ou 450-530-0942). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 1-800-567-1283, poste 3970.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez que votre enfant y participe. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de retirer en tout temps votre enfant de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, les données vous concernant seront immédiatement détruites. La participation de votre enfant devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissances des renseignements concernant la participation de mon enfant à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement qu'il y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Nom du parent : _____

Signature du parent : _____ Date : _____

Nom de l'étudiante-chercheuse : _____

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____ Date : _____



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Formulaire de consentement à l'intention des enseignants

Les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale des élèves de deuxième année du premier cycle du primaire

Myriam Villeneuve-Lapointe – Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais

vilm14@uqo.ca ou 450-530-0942

Directrice : Lizanne Lafontaine, professeure agrégée, Université du Québec en Outaouais
lizanne.lafontaine@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4032

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les stratégies de mémorisation utilisées par les élèves de deuxième année du premier cycle du primaire lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire pour mémoriser l'orthographe lexicale.
2. Comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes.
3. Proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire issues de cette comparaison.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- répondre à un questionnaire de présélection. Vous devrez prendre environ quinze minutes pour y répondre;
- prendre part à une entrevue individuelle. Cette entrevue aura lieu à l'école où vous travaillez, durera 30 minutes et sera enregistrée par un support vidéo.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en remplaçant votre nom par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans un mémoire.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse pendant une période de 5 ans et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante-chercheuse et sa directrice. Les données permettant l'identification des participants seront détruites dès la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et l'étudiante-chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 45 minutes. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des stratégies de mémorisation en orthographe lexicale sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Myriam Villeneuve-Lapointe (vilm14@uqo.ca ou 450-530-0942). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 1-800-567-1283, poste 3970.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, les données vous concernant seront immédiatement détruites. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement qu'il y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom de l'étudiante-chercheuse : _____

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____

Date : _____

APPENDICE J

FORMULAIRE DE PRÉSÉLECTION POUR L'ENSEIGNANTE



Université du Québec en Outaouais

Case postale 1250, succursale B, Hull (Québec), Canada J8X 3X7
Téléphone (819) 595-3900
www.uqo.ca

Formulaire de présélection pour l'enseignante

Ce formulaire de présélection a pour but de déterminer les stratégies de mémorisation en orthographe lexicale que vous enseignez aux élèves de votre classe. Une courte entrevue individuelle suivra.

Votre nom : _____

École : _____

Niveau : _____

Clientèle : _____

Lors de l'enseignement des mots en orthographe lexicale, quelles stratégies de mémorisation parmi les suivantes présentez-vous aux élèves de votre classe? Ces stratégies peuvent être présentées par vous, par l'orthopédagogue ou par toute autre personne intervenant dans la classe. Cochez toutes les stratégies que vous utilisez.

1. Association du mot à un mot connu.

Ex. : Associer les mots « cœur » et « sœur ».

2. Associer un graphème à un phonème.

Ex. : Associer que la lettre « i » correspond au son /i/.

3. Association du mot à sa famille morphologique.

Ex. : Reconnaître que la lettre « d » est muette dans le mot « grand », mais elle ne l'est pas dans « grande ».

- 4. Comparaison de l'écriture d'un mot à sa forme orale.
Ex. : Déterminer que le mot « arbre » s'écrit différemment de sa prononciation « arb ».
- 5. Reproduction d'un mot et vérifier s'il est correctement copier.
Ex. : Écrire le mot « patte » et vérifier s'il est correctement copier.
- 6. Décomposition d'un mot en phonèmes.
Ex. : Décomposer le mot « numéro » en sons des lettres /n (nnn)/, /u (uuu)/, /m (mmm)/, /é (ééé)/, /r (rrr)/ et /o (ooo)/.
- 7. Décomposition d'un mot en syllabes.
Ex. : Décomposer le mot « jeudi » avec les syllabes « jeu » et « di ».
- 8. Établissement de liens entre le monde et les graphèmes produits.
Ex. : Déterminer que le son /in/ dans le mot « lutin » s'écrit comme dans le mot « matin ».
- 9. Invention d'un moyen mnémotechnique (qui fait appel à la mémorisation).
Ex. : Associer l'accent circonflexe du mot « château » à la tour d'un château.
- 10. Repérage des détails orthographiques d'un mot.
Ex. : Repérer l'accent circonflexe dans le mot « tête ».
- 11. Autres stratégies : _____
Ex. : _____

Veillez cocher les mots d'orthographe d'usage que les élèves ont appris durant l'année scolaire et fournir un mot semblable dans le cas où il ne l'aurait pas appris.

Mots d'orthographe	Oui	Si non, quel mot semblable avez-vous enseigné?
Chambre		
Marche		
Ville		
Heure		
Petit		
Vélo		
Mère		
Fête		
Leçon		
Bouche		
Forte		
Carte		
Lundi		
Plante		
Jardin		
Bateau		
Monde		
Rouge		
Froide		

Myriam Villeneuve-Lapointe
 Étudiante à la maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais
 vilm14@uqo.ca ou 450-530-0942

Lizanne Lafontaine
 Professeure agrégée, Université du Québec en Outaouais
 lizanne.lafontaine@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4032

APPENDICE K

SYNTHÈSE DES STRATÉGIES DE MÉMORISATION UTILISÉES AVEC
CHAQUE DIFFICULTÉ ORTHOGRAPHIQUE

Tableau 9

Synthèse des stratégies de mémorisation utilisées avec chaque difficulté orthographique

Difficultés orthographiques	Stratégies de mémorisation
La lettre « m » devant « b » ou « p »	<ul style="list-style-type: none"> • Associer le mot à un mot connu. • Inventer un moyen mnémotechnique. • Repérer les détails orthographiques.
La lettre muette finale « e »	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un mot à sa famille morphologique. • Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale. • Copier le mot. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot en syllabes. • Mot vu souvent.
Une consonne double	<ul style="list-style-type: none"> • Associer le mot à un mot connu. • Comparer l'écriture du mot à sa forme orale. • Hasard • Inventer un moyen mnémotechnique. • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques.
Un « h » muet	<ul style="list-style-type: none"> • Copier le mot. • Hasard. • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques du mot.
Une lettre muette finale	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un mot à sa famille morphologique.
L'accent aigu	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un graphème à un phonème. • Copier le mot. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot en syllabes. • Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. • Repérer les détails orthographiques.

L'accent grave	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un phonème à un graphème. • Décomposer le mot en phonèmes. • Inventer un moyen mnémotechnique. • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques.
L'accent circonflexe	<ul style="list-style-type: none"> • Associer le mot à un mot connu. • Associer un phonème à un graphème. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot en syllabes. • Inventer un moyen mnémotechnique.
La cédille	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un phonème à un graphème. • Copier le mot. • Décomposer le mot en syllabes. • Inventer un moyen mnémotechnique. • Mot vu souvent.
Les lettres « c », « h »	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un mot à un mot connu. • Associer un phonème à un graphème. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot syllabes.
Présence du son [f]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un phonème à un graphème. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot syllabes. • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques.
Présence du son [k]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un phonème à un graphème. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot syllabes. • Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques.
Présence du son [o]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un graphème à un phonème. • Associer un mot à un mot connu. • Hasard. • Inventer un moyen mnémotechnique.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques.
Présence du son [œ]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un graphème à un phonème. • Associer un mot à un mot connu. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot en syllabes. • Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. • Mot vu souvent.
Présence du son [ã]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un mot à un mot connu. • Copier le mot. • Décomposer le mot en phonèmes. • Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. • Hasard. • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques.
Présence du son [ẽ]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un graphème à un phonème. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot en syllabes. • Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. • Inventer un moyen mnémotechnique.
Présence du son [õ]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un graphème à un phonème. • Associer un mot à un mot connu. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot en syllabes. • Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits. • Inventer un moyen mnémotechnique. • Mot vu souvent.
Présence du son [u]	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un graphème à un phonème. • Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale. • Décomposer le mot en phonèmes. • Décomposer le mot en syllabes. • Inventer un moyen mnémotechnique. • Mot vu souvent. • Repérer les détails orthographiques.

Présence du son [w]	<ul style="list-style-type: none">• Associer un graphème à un phonème.• Associer un mot à un mot connu.• Copier le mot.• Décomposer le mot en phonèmes.• Décomposer le mot en syllabes.• Inventer un moyen mnémotechnique.
----------------------------	---

APPENDICE L

SYNTHÈSE DES STRATÉGIES CORRESPONDANT AU DÉVELOPPEMENT
COGNITIF DES ÉLÈVES À CHACUNE DES ANNÉES DU PREMIER CYCLE DU
PRIMAIRE

Tableau 11

Synthèse des stratégies correspondant au développement cognitif des élèves à chacune des années du premier cycle du primaire

Stratégies de mémorisation adaptées au développement cognitif des élèves de première année du premier cycle du primaire	Stratégies de mémorisation adaptées au développement cognitif des élèves de deuxième année du premier cycle du primaire
Associer un graphème à un phonème.	Associer un mot à sa famille morphologique.
Comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale.	Associer un mot à un mot connu.
Décomposer un mot en phonèmes.	Établir des liens entre le monde et les graphèmes produits.
Décomposer un mot en syllabes.	Inventer un moyen mnémotechnique.
	Repérer les détails orthographiques d'un mot.