

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

PROJET D'ESSAI (PROGRAMME ÉDUCATIF)

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE¹ EN ÉDUCATION

PROFIL SANS MÉMOIRE, CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE

PAR

MARYSA GENDRON-NADEAU

DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN ORTHOPÉDAGOGIE PAR
L'APPROPRIATION D'UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE ET L'ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE
DIDACTIQUE EN ORTHOGRAPHE LEXICALE

5 DÉCEMBRE 2014

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée

Sommaire

L'essai ici présenté porte sur le développement de mes compétences professionnelles pour intervenir, en tant qu'orthopédagogue, sur le plan de l'orthographe lexicale auprès d'élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage à cet égard. L'objectif principal est de concevoir un programme éducatif qui me permet de porter un regard critique sur mes connaissances et mes compétences actuelles afin de les accroître, de les transformer et de les améliorer pour intervenir de façon plus efficace et satisfaisante, au plan personnel et professionnel, en orthographe lexicale. L'appropriation d'un modèle d'apprentissage et l'élaboration d'une séquence didactique constituent l'essentiel dudit programme éducatif.

Les concepts clés de ce projet portent sur le langage écrit et la structure du plurisystème graphique du français de même que sur les processus d'acquisition et d'apprentissage de l'écriture, dont l'orthographe lexicale, chez les élèves. Ces concepts approfondis et l'examen de ma pratique orthopédagogiques par la démarche réflexive de Argyris et Schön (1999) mènent à l'élaboration et à la présentation d'une séquence didactique portant sur un élément précis de l'orthographe lexicale. En l'occurrence, l'adoption d'une formalisation de l'écriture (Reuter, 1996) ancrée dans la posture épistémologique socioconstructiviste validant le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998) et la démarche des orthographes approchées (Montesinons-Gelet et Morin, 2006) justifie l'élaboration de cette séquence didactique traitant de la transcription, par les élèves, du phonème multigraphémique [B] dans les mots contenant les digrammes /an/ et /en/.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon époux pour son soutien inconditionnel au cours de l'aventure et de l'immense travail qu'a été l'aboutissement de ce projet de maîtrise. Sans sa présence, ses encouragements et son dévouement cet essai serait encore aujourd'hui une œuvre inachevée. Un immense merci aussi à toute ma famille et ami(e)s qui ont tenu le fort à la maison alors que je me cloitrais pendant des heures interminables de recherche et de rédaction. À mes enfants, qui ont été patients et qui ont su me laisser travailler même si j'avais, tout comme eux, beaucoup plus envie d'aller jouer. Amour, famille et ami(e)s, il y a un peu de vous tous dans ce travail accompli.

Je remercie sincèrement ma tutrice, Judith Émery-Bruneau pour ses conseils, sa disponibilité, son soutien, ses commentaires et ses recommandations qui m'ont permis, à chaque étape de ce projet de développement professionnel de me dépasser également au plan personnel. Un merci tout spécial aussi à Madame Carole Fleuret qui a été extrêmement généreuse de me partager ses solides et importantes connaissances sur notre chère langue française et ses innombrables rouages. Grâce à elle, les pièges de la langue ont encore plus de charme à mon esprit!

Merci finalement aux correcteurs pour leur travail de lecture et de révision de même qu'à l'ensemble du corps professoral et de l'administration des cycles supérieurs du département de l'Éducation. C'est un honneur pour moi que d'avoir complété une maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais si chère à mon cœur et à ma région.

Table des matières

<i>INTRODUCTION</i>	1
<i>CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE</i>	4
Contexte professionnel de l'orthopédagogue intervenant en orthographe lexicale	5
Modalités de services en orthopédagogie et soutien en orthographe	9
Contexte des difficultés en écriture : le cas de l'orthographe.....	12
Besoins de perfectionnement et objectifs visés pour le projet	15
<i>CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE</i>	20
Modèle du processus d'apprentissage réflexif	22
Processus d'apprentissage par la démarche réflexive.....	22
Les théories de l'action.....	23
Langage et langage écrit	31
L'orthographe	36
Le principe phonographique	37
Le principe sémiographique	40
L'écriture : une pratique langagière complexe	44
Modèle de la double voie orthographique	45
Théorie des vagues chevauchantes.....	48
Interaction entre la lecture et l'écriture.....	53
Formalisation de l'écriture	55
<i>CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE</i>	57
Appropriation et expérimentation de la démarche réflexive	58
Présupposés théorico-méthodologiques : théories de l'action	51
Boucles d'apprentissage	62
Modèle II d'une théorie d'usage	65
Une séquence didactique pour des élèves en difficultés graves d'apprentissage..	69
Modèle retenu pour finaliser le programme éducatif : la séquence didactique	71
Les orthographe approchées	75
Une démarche aux fondements socioconstructivistes	76
Le modèle des orthographe approchées	77
Les stratégies orthographiques	78
<i>CHAPITRE IV : PROGRAMME ÉDUCATIF</i>	85
Justification de la séquence didactique développée	86
Intention didactique	88
Principes didactiques.....	91
Justification de l'album jeunesse retenu pour développer la séquence didactique.....	92
Déroulement de la séquence didactique.....	93
Les contenus de la séquence didactique développée	93
<i>CHAPITRE V : BILAN DES APPRENTISSAGES</i>	107
Rappel des objectifs d'apprentissage	108
La découverte du problème	110
La mise au jour d'une solution	111
Auto-évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage	113
Limites du programme éducatif	115

<i>CONCLUSION</i>	117
<i>RÉFÉRENCES</i>	120
<i>APPENDICE A (1-6) : MISE EN SITUATION</i>	129
<i>APPENDICE B (1-2) : PRODUCTION INITIALE</i>	140
<i>APPENDICE C (1-6) : MODULE 1</i>	143
<i>APPENDICE D (1-2) : MODULE 2</i>	150
<i>APPENDICE E (1-2) : MODULE 3</i>	153
<i>APPENDICE F (1-3) : MODULE 4</i>	156
<i>APPENDICE G (1-3) : MODULE 5</i>	160
<i>APPENDICE H (1-2) : MODULE 6</i>	166
<i>APPENDICE I (1-3) : PRODUCTION FINALE</i>	169

Liste des figures

Figure 1. Système en cascade: un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (Trépanier, 2003, p.19)	10
Figure 2. Organisation d'une théorie de la pratique professionnelle adaptée de (Argyris & Schön, 1999)	25
Figure 3. Organisation d'une théorie d'usage adaptée de (Argyris & Schön, 1999)	26
Figure 4. Les phases du modèle vygotkien de production langagière adaptée de (Schneuwly, 2008, p.110) et (Vygotski, 1997, p.495)	32
Figure 5. Modèle cognitif des doubles voies de l'orthographe (Bates et al., 2007)	46
Figure 6. Boucle d'apprentissage à rétroaction double du programme éducatif	63
Figure 7. Schéma de la séquence didactique (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001, p.7)	72

Liste des tableaux

Tableau 1. Classification des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.....	5
Tableau 2. Biparti de mes besoins de formation	18
Tableau 3. Modèle II d'une théorie d'usage tiré de (Argyris et Schön, 1999, p.178)	29
Tableau 4. Variables régulatrices et stratégies d'action du programme éducatif	65
Tableau 5. Actualisation des variables régulatrices et des stratégies d'action au sein de mon programme éducatif.....	68
Tableau 6. Temps d'apprentissage et phases de la démarche des orthographes approchées adapté de (Montésinos-Gelet et Morin, 2006)	79
Tableau 7. Stratégies orthographiques de la séquence didactique adapté de (Gray-Charpentier & Charron, 2012)	81
Tableau 8. Liste des six mots choisis pour leurs caractéristiques structurales.....	96
Tableau 9. Quadriparti de mes besoins de formation	109
Tableau 10. La découverte du problème	110
Tableau 11. Grille de vérification de la mise en pratique des variables régulatrices et des stratégies d'action du programme éducatif	112
Tableau 12. Grille d'auto-évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage	114
Tableau 13. Variables régulatrices et stratégies d'action à appliquer ultérieurement pour compléter le processus d'apprentissage	116

INTRODUCTION

Habituée par un mécontentement personnel et professionnel quant à la pertinence et à l'efficacité de mes interventions en orthographe lexicale auprès d'élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture, j'en suis venue à la conclusion que la réalisation d'une maîtrise en orthopédagogie me permettrait d'identifier et de corriger des dimensions qui limitent ma compétence professionnelle. Les critiques quant à certains facteurs entourant mes interventions orthopédagogiques ont contribué et mené à l'accentuation de mes besoins de perfectionnement sans lesquels je n'aurais pu m'engager dans un processus de développement professionnel par la rédaction d'un essai de type élaboration de programme éducatif.

Je ne pouvais, sans une démarche structurée et structurante, mener une réflexion sur ma pratique qui aille au-delà des constats d'insatisfaction et de sentiment d'incompétence à l'égard de mes compétences professionnelles. Ce projet de développement professionnel m'a engagée dans un processus d'apprentissage qui m'a permis d'identifier précisément les éléments problématiques de ma situation afin de dégager et d'appliquer des pistes de solutions probantes. Le présent projet en fait état.

Le chapitre I présente les problèmes vécus sur le plan professionnel qui mettent en évidence le défi que représente la formation à l'enseignement de l'orthographe lexicale auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage dans un contexte d'intervention en orthopédagogie. Le chapitre II décrit les concepts théoriques et la posture épistémologique sur lesquels repose l'élaboration de mon programme éducatif. Ces concepts mettent l'accent sur le système orthographique du français, ses processus d'acquisition et ses répercussions didactiques dans l'apprentissage du langage écrit. Le

chapitre III expose la méthodologie utilisée pour structurer la démarche réflexive ayant mené au développement des compétences professionnelles. La démarche présentée s'annonce tel un processus d'apprentissage qui me permet dans un premier temps de répondre aux problèmes identifiés préalablement à ce projet, mais qui me sert également d'outil de développement continu dans la résolution de problématiques professionnelles à venir. Le chapitre IV décrit la séquence didactique qui s'avère en l'occurrence être l'aboutissement du programme éducatif. Finalement, le chapitre V fait état des apprentissages effectués au cours et au terme du projet et permet une rétrospective sur l'atteinte des objectifs de développement professionnel préalablement identifiés.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Contexte professionnel de l'orthopédagogue intervenant en orthographe lexicale

Au regard de l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) en classe ordinaire, les enseignants doivent être en mesure d'actualiser la septième compétence professionnelle requise par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), soit « d'adapter leurs interventions en fonction des besoins et caractéristiques des élèves HDAA » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 149). Selon l'appellation utilisée par le MELS, la population «élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation» se répartie en deux sous-catégories d'élèves dont l'une se subdivise en trois groupes précis d'élèves. Le Tableau 1 présente la classification des élèves HDAA telle que définie par le MELS (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007b, 2009a).

Tableau 1

Classification des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

Élèves handicapés	Élèves ayant une difficulté au plan de l'apprentissage ou de l'adaptation scolaire				
<p>Élèves dont une ou plusieurs évaluations professionnelles ont confirmé le diagnostic de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • déficience intellectuelle moyenne, sévère ou profonde; • déficience motrice ou organique; • déficience langagière; • déficience visuelle ou auditive; • trouble envahissant du développement; • trouble relevant de la psychopathologie; • déficience atypique. <p>(Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007, 2009)</p>	<p>Élèves en difficulté d'adaptation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • présence d'un trouble du comportement 	Élèves en difficulté		<p>Élèves « à risque » de présenter des difficultés ou des retards d'apprentissage pouvant mener à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • un échec; • des troubles ou des difficultés sur les plans émotif, comportemental, développemental et social, ou; • présentant une déficience intellectuelle légère. <p>(Puentes-Neuman & Cartier, 2007; Tessier & Schmidt, 2007)</p>	
		légère :	grave :		<p>(Filion & Goupil, 1995) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • présentent plus d'un an de retard en regard des exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au PFEQ 	<ul style="list-style-type: none"> • présentent plus de deux ans de retard en regard des exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au PFEQ 		

Les enfants se trouvant en situation de difficulté grave d'apprentissage ont besoin d'un accompagnement particulier afin d'arriver à construire leurs apprentissages selon leur développement, ce que l'orthopédagogue peut leur offrir en mettant en place des interventions ciblées en fonction de chacun.

Conséquemment, l'orthopédagogue qui intervient sur les compétences langagières des élèves, par exemple en orthographe lexicale, doit posséder des connaissances spécifiques et les habiletés nécessaires pour mettre en place des interventions orthopédagogiques qui répondent aux besoins et aux caractéristiques des divers élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage de même que pour élaborer les adaptations pédagogiques et accompagner l'enseignant dans leur mise en œuvre en classe (Association des Orthopédagogues du Québec, 2003; Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2006; Duclos & collaboratrices, 1996; Fenlon, 2008). Donc, pour intervenir spécifiquement sur la maîtrise de l'orthographe lexicale auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture, il importe que l'enseignant maîtrise lui-même de manière satisfaisante l'orthographe (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007c) et les stratégies d'enseignement de même que les pratiques pédagogiques qui amènent l'élève à construire ses connaissances orthographiques et à développer sa compétence à écrire.

Ce niveau de compétence attendu chez l'orthopédagogue est d'autant plus indispensable considérant les performances à la baisse des élèves québécois en orthographe et l'augmentation des élèves ayant des difficultés, légères ou graves, d'apprentissage en écriture dans les classes du primaire (Jalbert, 2007; Ministère de

l'Éducation, 2002a, 2003; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007a, 2007c, 2009b). Cependant, « de manière générale, les enseignants ne sont pas toujours au fait des caractéristiques de la langue française ainsi que des meilleures pratiques d'enseignement de la langue écrite » (Saulnier-Beaupré & Montésinos-Gelet, 2012, p. 131).

En effet, une problématique émerge quant à la capacité des bacheliers en enseignement en adaptation scolaire et sociale à intervenir auprès d'élèves ayant des difficultés, légères ou graves, d'apprentissage en écriture. Entre autres, le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture écrivait dans son rapport :

« L'intervention en adaptation scolaire et sociale constitue un défi majeur. On demande à ces enseignantes et à ces enseignants de couvrir plusieurs classes et plusieurs disciplines d'enseignement. Les programmes de formation en adaptation scolaire et sociale ont d'autres objectifs. À vouloir former ces personnes un peu à tout, on ne dispose pas toujours du temps nécessaire pour bien les former. En ce sens, on doit malheureusement souligner que leur formation initiale en français est défailante et qu'elles manquent de connaissances linguistiques fondamentales » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007c, p. 17).

Ce doute existant sur la compétence des orthopédagogues à intervenir en français (Filion & Goupil, 1995) au terme de leur formation initiale, et particulièrement en écriture (Carpentier-Bujold, 2014) soulève des questions quant à la portée de leur action face à la « nécessité de trouver des solutions à la détérioration des résultats en orthographe [lexicale] et grammaticale des élèves achevant leur primaire » (Gray-Charpentier & Charron, 2012, p. 108). L'enseignement de l'orthographe française, qui est en soi un objet d'apprentissage difficile et complexe (Honvault, 2006; Pacton, 2008;

Sprenger-Charolles, 2008; Traimond, 2001), peut être source de difficulté pour l'orthopédagogue qui l'enseigne et qui n'est pas suffisamment outillé puisque les méthodes et les contextes pédagogiques qu'il emploie risquent d'influencer de façon notable l'apprentissage des élèves (Audouard et al., 1999; Castles & Nation, 2008; David, 2006; DeWeck, 2000; Egaud, 2001; Estienne, 2002; Learning Disabilities Association, 2005; Montésinos-Gelet & Morin, 2008; Pasa & Fijalkow, 2000), et donc, jouera sur leur réussite. Sans une solide formation disciplinaire et didactique, il y a risque d'interventions réalisées davantage par intuition ou reproduction sociale (Émery-Bruneau, 2011) que par une réflexion sur la langue et les pratiques langagières, et sur les défis qu'elles puissent présenter pour des élèves en difficultés. Comment identifier les difficultés potentielles que rencontreront les élèves si l'orthopédagogue n'a pas reçu de formation – initiale ou continue – lui permettant de réfléchir aux causes des difficultés et, surtout, aux conséquences de ses interventions?

Ainsi ce projet de développement professionnel a-t-il pour visée de m'amener à développer mes compétences et mes connaissances professionnelles en orthographe lexicale de manière à mettre en pratique des interventions qui permettront aux élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture d'accroître leurs compétences sur ce plan lors de nos rencontres dans mon contexte professionnel de classe ressource. Le contexte de l'intervention, soit la classe ressource, est d'ailleurs un élément essentiel de ma problématique professionnelle. En tant que spécialiste de l'adaptation scolaire et enseignant spécialisé « dans l'intervention pédagogique auprès des enfants en difficulté d'apprentissage » (Viriot-Goeldel, 2007, p. 27), l'orthopédagogue doit pourvoir à l'ensemble des tâches que commande la mise en place de chaque modalité de service

d'orthopédagogie (Archambault & Fortin, 2001). En effet, en plus de devoir être en mesure de mener des interventions en orthographe lexicale qui répondent aux besoins des divers élèves HDAA, l'orthopédagogue doit également, au terme du baccalauréat, être apte à conduire ces interventions dans différents contextes organisationnels.

Modalités de services en orthopédagogie et soutien en orthographe

Le service d'orthopédagogie offert aux élèves HDAA fait partie des programmes de service de soutien et de service d'aide à l'élève qui visent respectivement à « assurer à l'élève les conditions propices d'apprentissage » et à « accompagner l'élève dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre » (Ministère de l'Éducation, 2002b, p. 30). Étant donné la diversité des élèves et les types de regroupement, la nature des services d'orthopédagogie peut prendre différentes formes amenant l'orthopédagogue à assumer des tâches de co-enseignement ou de dénombrement flottant ou à agir en tant qu'orthopédagogue-consultant ou titulaire d'une classe d'aide. Ces tâches sont aussi influencées par les niveaux d'intégration des élèves HDAA en fonction du système en cascade (Figure 1) (Trépanier, 2003, p.19). Ce système présente huit niveaux d'aide et de ressource offerte à l'élève dont les modalités de service sont modifiées d'un niveau à l'autre. Le premier niveau du système en cascade offre une aide indirecte à l'élève en classe ordinaire et lui assure graduellement, et ultimement, une aide directe exclusivement à l'extérieur de la classe ordinaire.

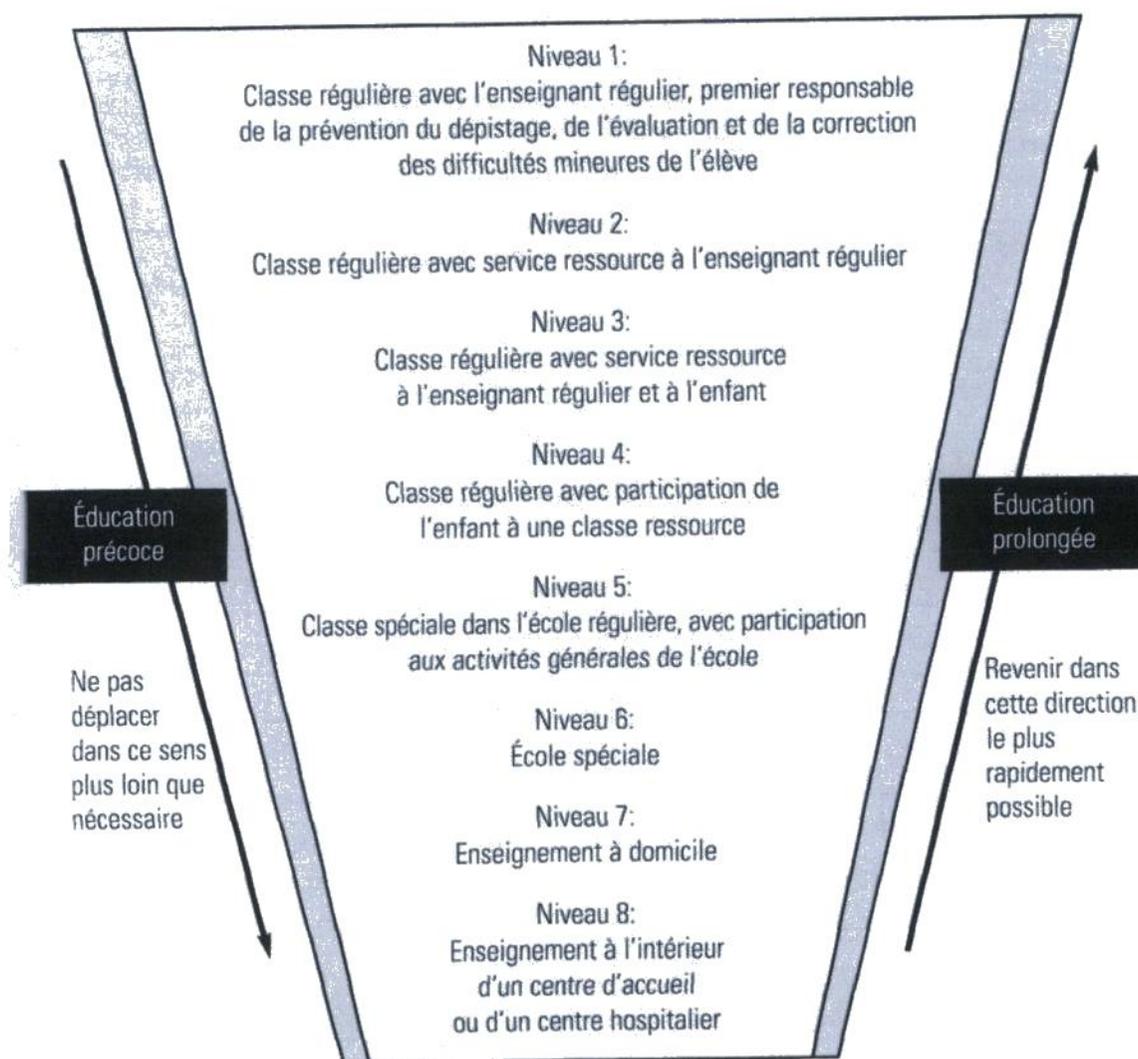


Figure 1. Système en cascade : un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (Trépanier, 2003, p. 19).

L'intervention en classe ressource correspond aux modalités de service orthopédagogique offert au niveau quatre dudit système. La classe ressource a pour objectif d'intervenir prioritairement en lecture et en écriture pour remédier aux difficultés manifestées par les élèves dans ces compétences (Berzin & Brisset, 2008; Brodeur, Dion, Mercier, Laplante, & Monique Bournot-Trites, 2008; Martinez & Amgar, 2007; Viriot-Goeldel, 2008). Ainsi l'orthopédagogue doit-il centrer sa pratique sur l'identification et la compréhension des processus susceptibles d'expliquer les difficultés qui nuisent à la progression des élèves dans leur apprentissage de la lecture et

de l'écriture (Berzin & Brisset, 2008). Le service en classe ressource prévoit plus de 3 heures par semaine de rencontres entre l'orthopédagogue et les élèves (Leblanc, 2003; Trépanier, 2003; Viriot-Goeldel, 2008) qui présentent généralement un trouble ou une difficulté d'apprentissage ou qui sont considérés comme des élèves « à risque » accumulant un retard important. Ils bénéficient formellement d'un service d'orthopédagogie régulier en classe ressource à l'extérieur de leur classe ordinaire et c'est à l'orthopédagogue que revient la responsabilité de déterminer la fréquence et la durée des rencontres (Trépanier, 2003) en fonction des besoins et des progrès des élèves.

En définitive, l'orthopédagogue doit pouvoir rendre des services adéquats et pertinents aux élèves en fonction de trois variables qui régulent son action : 1) les difficultés spécifiques des élèves auprès desquels il intervient ; 2) les modalités structurant la délivrance des services orthopédagogiques aux élèves; 3) l'objet de connaissance ou la compétence que l'élève en difficulté doit acquérir ou développer. Étant donné la multitude de contextes et de situations d'intervention pouvant découler des combinaisons possibles de ces trois variables, force est d'admettre que le baccalauréat ne m'a pas permis, selon l'examen que j'ai fait de ma situation professionnelle après trois années d'exercice, de développer de manière suffisante et satisfaisante les compétences spécifiques et nécessaires à la planification et au pilotage d'interventions en orthographe lexicale auprès d'élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture dans un contexte de classe ressource.

Contexte des difficultés en écriture : le cas de l'orthographe

Plusieurs caractéristiques propres à l'orthographe française expliquent les difficultés que peut représenter, d'une part, son enseignement par l'orthopédaogogue et, d'autre part, son apprentissage par les élèves.

Ces caractéristiques découlent des trois sous-systèmes du plurisystème graphique, soit phonogrammique, morphogrammique et logogrammique qui, ensemble, constituent le système d'écriture de l'orthographe française (Catach, 1995). L'apprenti scripteur doit tenir compte de manière simultanée de ces trois sous-systèmes lorsqu'il est en production d'écriture. En effet, en situation d'écriture, « la seule prise en compte de la phonologie ne suffit pas à assurer l'exactitude de la transcription » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 82) puisque les correspondances phonèmes-graphèmes ne permettent la transcription conventionnelle d'environ 50% seulement du lexique (Jaffré & Fayol, 1997; Pacton, 2008). Ces considérations illustrent en partie la complexité et l'opacité du plurisystème de l'orthographe française à propos de laquelle historiens, linguistes et didacticiens s'entendent pour dire qu'il s'agit d'un objet d'apprentissage difficile et complexe (Honvault, 2006; Pacton, 2008; Sprenger-Charolles, 2008; Traimond, 2001). Entre autres, Jaffré et Fayol (1997) soutiennent que « la maîtrise d'une orthographe ne se limite jamais à l'apprentissage de règles générales qu'il suffirait d'appliquer; elle nécessite à chaque fois une longue expérience, tant sociale qu'individuelle » (p. 55) . Cette expérience permet de rendre compte et d'acquérir les principes de base qui donnent une apparence visible et organisée de la structure de la langue (principe phonographique à base alphabétique), de même que d'autres facteurs linguistiques, historiques et sociaux qui lui confèrent sa forme originale (principe sémiographique).

Ainsi, pour acquérir une orthographe lexicale normée, les élèves doivent bénéficier d'un enseignement de la langue écrite qui leur permette d'appivoiser l'ensemble du plurisystème graphique du français. L'orthopédagogue à qui incombe cette tâche d'enseignement doit nécessairement avoir une connaissance exhaustive du plurisystème de l'orthographe française, et conséquemment, des sous-systèmes que la compose. C'est pourquoi il est essentiel que sa formation professionnelle l'amène à maîtriser les caractéristiques propres à l'orthographe française de manière à se les approprier et à mettre en pratique les stratégies d'enseignement pouvant l'appuyer dans sa tâche.

Cependant, en ce qui me concerne, le parcours universitaire que j'ai mené préalablement ne m'a pas outillé suffisamment pour atteindre ce niveau de compétence attendu quant aux interventions en écriture. Aussi, à la lumière des approches didactiques présentées ou entendues lors de congrès ou de lectures scientifiques quant à, par exemple, la progression de l'enseignement des stratégies orthographiques, j'ai réalisé le gouffre de connaissances qui sépare ma pratique professionnelle actuelle de celle souhaitée.

L'orthopédagogie est un domaine d'étude, de savoirs et d'activités qui « s'intéresse à la connaissance par l'évaluation et l'intervention corrective dans et hors la classe » et qui « se caractérise par un ensemble de moyens didactiques et orthodidactiques en vue d'aider les élèves en difficulté à réaliser leurs apprentissages scolaires » (Martinez & Amgar, 2007, p. 51). De ce fait, je dois comme orthopédagogue intervenant auprès d'élèves ayant des difficultés en orthographe lexicale être en mesure

d'adapter mon enseignement aux besoins et aux particularités des élèves qui présentent des déficits au niveau des processus d'acquisition du système d'écriture.

Pour établir les priorités d'intervention auprès de ces élèves, l'orthopédagogue que je suis doit pouvoir identifier avec précision de quelle nature sont les difficultés orthographiques des élèves (phonogrammique, morphogrammique ou logogrammique), et comment elles se manifestent dans leurs écrits. Ne possédant pas les connaissances sur la structure du système d'écriture de l'orthographe française, comment remplir cette fonction de la pratique en orthopédagogie? De plus, l'analyse des difficultés constitue la source d'information permettant de choisir et de justifier les stratégies d'enseignement à mettre en place lors des interventions en orthographe lexicale (Brisset, Berzin, Villers, & Volck, 2009; Brodeur et al., 2008; Debeurme & Grunderbeeck, 2002; Myre-Bisaillon & Rousseau, 2008; Viriot-Goeldel, 2007). Cependant, comment déterminer et planifier les interventions qui auront pour objectif de faire évoluer ou de modifier les représentations orthographiques, souvent erronées ou incomplètes, que les élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture entretiennent au sujet du système d'écriture de l'orthographe française si je ne peux préalablement procéder adéquatement à l'analyse de ces représentations orthographiques?

L'orthopédagogue doit manifestement avoir développé de solides connaissances et compétences en didactiques pour être en mesure d'aider adéquatement les élèves à travailler à partir de leurs erreurs. Il doit aussi être en mesure d'appréhender leurs erreurs « dans un cadre plus global, visant à les situer parmi un ensemble multifactoriel de causes possibles faisant obstacle à l'exercice du métier d'élève et à les considérer

comme partie prenante du processus d'apprentissage » (Brisset et al., 2009, p. 77). En effet, en se positionnant comme « un expert du questionnement pédagogique », l'orthopédagogue planifie et met en place des activités qui reposent sur une conception différente de l'apprentissage et le « développement de compétences de l'ordre de la métacognition » (Archambault & Fortin, 2001, p. 11). C'est d'ailleurs là, un des objectifs de ce projet. En effet, en s'appuyant sur un processus d'apprentissage à boucle de rétroaction double issu d'une démarche réflexive, mon projet de développement professionnel a pour but l'élaboration d'un programme éducatif. Ce programme éducatif permet d'identifier mes stratégies d'action initiales de celles issues de mon processus d'apprentissage. Cela, dans le but d'actualiser ces dernières dans mes interventions en orthographe lexicale auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture. Dans le cadre du présent projet, cette actualisation de mes apprentissages se fera par l'élaboration d'une séquence didactique qui représente l'aboutissement du programme éducatif dans son ensemble.

Besoins de perfectionnement et objectifs visés pour le projet

Pour obtenir le titre d'orthopédagogue intervenant en classe ressource auprès d'élèves ayant, entre autres, des difficultés en orthographe lexicale et grammaticale, j'ai complété le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec en Outaouais dont j'ai obtenu le diplôme en 2007. Toutefois, ce programme de formation universitaire ne comportait qu'un seul cours de trois crédits consacré aux processus d'acquisition et aux difficultés, légères et graves, d'apprentissage en écriture. Cette limite dans ma formation initiale est à l'origine du questionnement de ce présent essai quant à la qualité et à la suffisance des connaissances acquises à la suite de ma

formation pour concevoir et mettre en pratique, dans le contexte d'une classe ressource, des interventions orthopédagogiques spécifiques à l'apprentissage de l'orthographe lexicale auprès d'élèves ayant des difficultés en écriture.

De plus, après quelques années à travailler à titre d'orthopédagogue au primaire, le besoin de parfaire mes connaissances et mes compétences didactiques en orthographe lexicale se manifestait de plus en plus alors que je me sentais fréquemment démunie lorsque j'intervenais auprès d'élèves ayant des difficultés importantes à cet égard.

Ainsi, malgré une formation initiale m'ayant fournies les connaissances et les compétences minimales pour intervenir auprès d'une population variée d'élèves ayant des difficultés, légères ou graves, d'apprentissage, je devais composer avec plusieurs limites lorsque j'intervenais auprès d'eux dans le champ bien précis de l'orthographe lexicale.

Mon manque de connaissances linguistiques et didactiques au sujet des interventions portant spécifiquement sur l'orthographe lexicale est l'un des facteurs limitant mon action orthopédagogique sur cet aspect du langage écrit. De là provenait ma capacité chancelante à développer et à approfondir des séquences didactiques pertinentes et efficaces portant sur cet objet d'apprentissage. En effet, je me retrouvais souvent à faire, avec les mêmes élèves, des activités répétitives et ciblées portant sur un élément précis de l'orthographe. Au terme de chacune de ces périodes de travail avec ces élèves, j'avais le sentiment d'avoir fait des interventions sans substance, privées de contexte et rendues à la manière d'une restauration rapide. De surcroît, la plupart du temps, les élèves évoluaient peu ou prou dans leurs apprentissages.

Cette insatisfaction quant à ma pratique professionnelle a été l'élément déclencheur d'une remise en question quant à mes capacités à intervenir en orthographe lexicale. Pour alimenter ces questionnements de manière constructive et, surtout, pour en arriver à dégager des réponses et des pistes de solutions me permettant de conduire des situations d'apprentissage plus complexes et significatives qui nécessitent « un travail systématique et explicite sur le code et sur le sens » (Prost et al., 2003, p. 4), il était devenu manifeste que je m'engage dans une démarche de développement professionnel, alimentée par une démarche réflexive pouvant me permettre de transformer ma pratique et mes interventions.

Les formations continues offertes, surtout axées sur l'évaluation diagnostique des compétences en lecture, l'intégration des nouvelles technologies et l'application des échelles ministérielles de niveaux de compétence, ne contribuent pas à combler mes besoins de perfectionnement professionnel en écriture. En effet, ces formations abordent peu, voire pas du tout, les connaissances théoriques et les compétences professionnelles liées à l'intervention en orthographe lexicale auprès d'élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture. Aussi le matériel didactique traitant de l'orthographe lexicale et que je pouvais réinvestir lors de mes interventions était-il inexistant, dispendieux, indisponible ou alors désuet de telle sorte qu'il devait être largement adapté. Ainsi, dans un contexte professionnel où je devais créer le matériel, voire « réécrire » le peu de matériel dont je disposais, il m'est apparu plus enrichissant et pertinent, du point de vue de mon développement professionnel, de travailler à l'élaboration d'un programme éducatif en orthographe lexicale répondant à mes besoins

de formation continue ainsi qu'aux besoins et aux intérêts des élèves auprès desquels j'interviens.

À la suite de ces constats, une question a émergé : « *Comment élaborer et mettre en place des séquences didactiques en orthographe lexicale qui répondent aux besoins des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture afin de les aider à développer leurs connaissances et leur compréhension du système orthographique tout en me permettant d'être davantage outillée à planifier et piloter de telles séquences didactiques?* » Le Tableau 1 résume la problématique décrite et les solutions identifiées pour y remédier.

Tableau 2
Biparti de mes besoins de formation

CE QUI EST	CE QUI EST SOUHAITÉ
J'accuse un manque de connaissances au sujet des interventions portant spécifiquement sur l'orthographe lexicale.	Je souhaite maîtriser suffisamment de connaissances au sujet de l'orthographe lexicale, soit la façon dont celle-ci est organisée dans le système d'écriture en français, de même qu'au sujet des processus de traitement du langage écrit qui en permettent l'acquisition.
Ma pratique professionnelle témoigne d'une capacité chancelante à élaborer des séquences didactiques pertinentes et efficaces en orthographe lexicale. J'interviens en classe ressource auprès d'élève en difficultés graves d'apprentissage en écriture.	Je souhaite planifier et réaliser avec assurance des séquences didactiques alliant la lecture et l'écriture et qui permettent aux élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture de transformer et de développer leurs connaissances au sujet du système orthographique du français et d'améliorer leur compétence à orthographier les mots selon la norme.
Je ne possède pas de démarche efficace qui me permette de faire un retour sur les actions posées lors de mes interventions en orthographe lexicale et qui, en cas de besoin, me permette d'ajuster ma pratique. Je suis la seule orthopédagogue dans mon milieu scolaire; par conséquent, je suis confrontée quotidiennement à l'isolement professionnel.	Je souhaite mettre en œuvre une démarche qui me permette de porter un regard réflexif sur les actions qui guident mes interventions au plan de l'orthographe lexicale auprès des élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture et qui mène à l'identification et à l'analyse des problèmes liés à ma pratique de même qu'à la mise en lumière de piste de solution. Je désire être en mesure d'activer et de mener à terme cette démarche de manière autonome tout en sortant de mon isolement professionnel, par la consultation de spécialistes ou d'échanges avec des pairs.

En faisant ainsi le sommaire de la situation et de ce que je souhaite remédier, il a été possible d'identifier les objectifs de mon projet de développement professionnel. Celui-ci s'articule autour d'un objectif général d'apprentissage qui se décline en trois objectifs spécifiques.

Général : Élaborer un programme éducatif permettant d'intégrer des stratégies d'action qui soutiennent une intervention en orthographe lexicale répondant aux besoins d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture et qui soit adapté au contexte de l'orthopédagogue en classe ressource.

Spécifiques :

- 1 – Parfaire mes connaissances quant au traitement des dimensions phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques du système d'écriture pour mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe lexicale.
- 2 – Élaborer une séquence didactique qui permet d'intervenir spécifiquement sur des difficultés en orthographe lexicale chez des élèves du 2^e cycle du primaire suivis en classe ressource.
- 3 – Intégrer les stratégies d'action issues de mon processus d'apprentissage à boucle de rétroaction double à ma pratique professionnelle.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Les théories et les concepts décrits et définis ici servent d'appuis et de justifications à la méthodologie mise en place afin d'élaborer une séquence didactique qui se revêt être le point d'arrivée, et non la finalité, du présent projet.

Le modèle d'apprentissage réflexif sera d'abord défini puisque c'est sur celui-ci que repose le programme éducatif. En effet, ce modèle est à la fois le cœur et le cadre du projet de développement professionnel puisque c'est en inscrivant les questionnements sur ma pratique dans la démarche réflexive et le processus d'apprentissage du modèle réflexif d'Argyris et Schön (1999) que j'ai défini mes besoins et mes objectifs de développement professionnel. Aussi, les théories de l'action dudit modèle ont permis l'examen et l'analyse de mes pratiques professionnelles, des paradigmes sur lesquels celles-ci reposaient et des connaissances initiales qui guidaient jusqu'alors mes interventions orthopédagogiques auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en orthographe lexicale. L'appropriation et la transposition du modèle réflexif à ma pratique, dans le but de résoudre un besoin professionnel, m'ont permis de m'engager dans la conceptualisation et l'opérationnalisation de changements dans mon action professionnelle. C'est pourquoi il est nécessaire de bien expliquer ici le modèle réflexif d'Argyris et Schön (1999) afin de saisir son rôle et sa portée tant dans l'élaboration de la séquence didactique que dans la transformation de ma propre pratique professionnelle façonnée par l'intégration de stratégies d'action issues de mon processus d'apprentissage. De plus, puisque la séquence didactique conçue pour actualiser et montrer les tenants et aboutissants de ma démarche réflexive et de mon processus

d'apprentissage porte sur l'intervention auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en orthographe lexicale, l'orthographe lexicale ainsi que les processus menant à l'acquisition de ses mécanismes de transcription seront définis. Pour ce faire, les notions expliquant la structure du système d'écriture du français seront détaillées afin de préciser ce qu'est le langage écrit.

Modèle du processus d'apprentissage réflexif

C'est en suivant le processus d'apprentissage et la démarche réflexive du modèle d'Argyris et Schön (1999) que le programme éducatif présenté dans ce projet s'est développé et a pris forme. Afin de mettre en lumière l'ensemble de ce processus d'apprentissage sur lequel s'articule le programme éducatif élaboré, je présente d'abord la démarche réflexive et explique les présupposés théoriques du modèle d'Argyris et Schön (1999) sur lesquels s'appuie le présent projet.

Processus d'apprentissage par la démarche réflexive

Le modèle du processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999) se décline en quatre étapes soit « 1) la découverte du problème, 2) la mise au jour d'une solution, 3) l'application de la solution et 4) le contrôle de sa mise en œuvre pour en améliorer l'efficacité » (p.18). Ce processus d'apprentissage mis de l'avant par Argyris et Schön (1999) s'avère être une démarche réflexive où le praticien réfléchit à la fois *sur* l'action et *en cours* d'action. Schön (1996) précise que le processus d'apprentissage est déclenché et nourri par « des conversations réflexives » (p. 43) ayant pour but de résoudre un problème propre à un cas particulier et parfois imprécis :

« Pendant toute cette conversation, les efforts déployés par le praticien pour résoudre le problème ainsi restructuré le conduisent vers de nouvelles découvertes qui appellent de nouvelles réflexions en cours d'action et sur l'action. Le processus en spirale traverse des phases d'appréciation, d'action et de réévaluation. La situation, au départ singulière et imprécise, se clarifie grâce au fait qu'on tente de la transformer, mais inversement, elle se transforme grâce au fait qu'on essaie de la comprendre » (Schön, 1994, p.169)

La réflexion portant *sur* l'action de même que celle ayant lieu *en cours* d'action sont toutes deux essentielles pour le professionnel qui cherche, par l'expérimentation, voire par la pratique, à résoudre une situation qu'il juge problématique. Par ailleurs, que les réflexions aient lieu *sur* ou *en cours* d'action, celles-ci porteront sur les théories de l'action que le professionnel incarne dans sa pratique. Ce sont en effet les théories de l'action qui structurent le processus d'apprentissage mis de l'avant par Argyris et Schön (1999).

Les théories de l'action

Les théories de l'action servent à expliquer et à prédire les comportements humains délibérés et amènent les individus à « vérifier les suppositions, les informations, les attributions ou les évaluations sociales » (Argyris & Schön, 1999, p. 350). Elles influencent également la pratique du professionnel et constituent les objets sur lesquels il portera sa réflexion *sur* et *en cours* d'action. Les théories de l'action possèdent deux modes d'existence, soit de « référence » et « d'usage » (Argyris & Schön, 1999).

Les théories de référence sont en quelque sorte les théories de l'action à caractère plus « théorique » que « pratique ». C'est la théorie professée par le professionnel qui

correspond dans les faits à la réponse qu'il communique pour dire comment il se comporterait dans une situation hypothétique particulière et qui permet de stipuler à quelle « école de pensée » il s'identifie ou alors dans quel paradigme ou posture épistémologique il se situe (Argyris & Schön, 1999).

Cependant, « la théorie qui guide réellement ses actions, c'est sa théorie d'usage qui pourrait être ou non en accord avec sa théorie de référence » (Argyris & Schön, 1999, p. 56). Les théories d'usage constituent des moyens pour le professionnel d'obtenir ce qu'il veut et précisent les stratégies nécessaires pour y arriver. Les théories d'intervention qui « visent à [en] accroître l'efficacité » (Argyris & Schön, 1999, p.55) de l'action sont associées aux théories d'usage qui ont jusqu'alors prévaluées dans la pratique. Lorsque regroupées, l'ensemble de ces théories de l'action façonne une théorie de la pratique professionnelle qui précise, pour des situations de pratique, quelles théories, selon des postulats pertinents, conduisent aux résultats désirés (Argyris & Schön, 1999). Il en va de même pour l'orthopédagogie dont la pratique professionnelle est encadrée par des théories d'usage et des théories d'intervention qui peuvent toutefois différer en fonction de la posture épistémologique ou du paradigme à l'origine de ses théories de référence.

Au final, les théories de l'action qui deviennent pour le professionnel une norme à suivre sont des théories de contrôle. Elles indiquent les actions à réaliser pour arriver aux résultats souhaités dans le plus grand contrôle possible des effets de sa pratique sur la satisfaction des objectifs poursuivis. La Figure 2 illustre comment s'organise une théorie de la pratique professionnelle autour des théories de l'action.

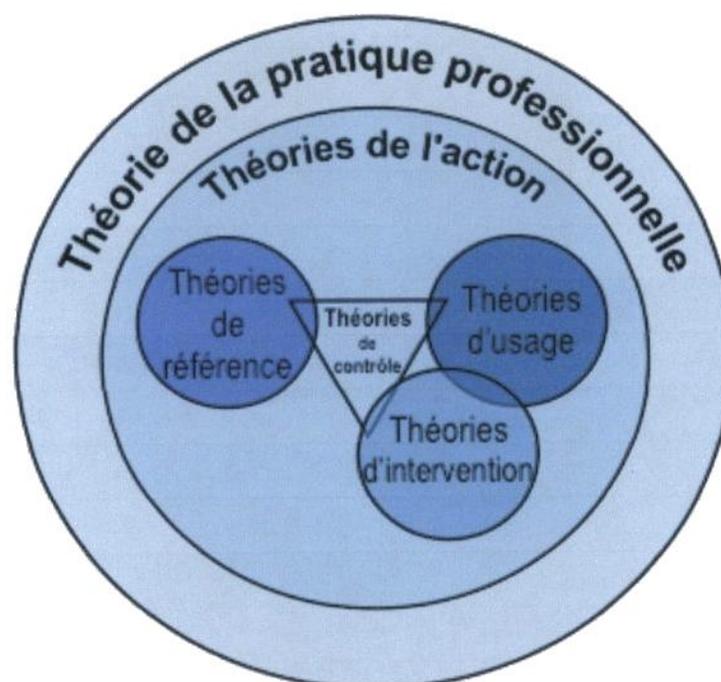


Figure 2. Organisation d'une théorie de la pratique professionnelle adaptée de (Argyris & Schön, 1999)

Le modèle d'Argyris et Schön (1999), dont les théories de l'action structurent le processus d'apprentissage, permettent l'identification des théories de références et des théories d'usage qui ont guidées jusqu'à maintenant ma pratique orthopédagogique. Avant même de m'engager officiellement dans la rédaction du présent programme éducatif, j'étais engagée dans une démarche visant à circonscrire et définir un problème vécu dans ma pratique professionnelle en orthopédagogie alors que je nourrissais des réflexions personnelles *sur mon action en cours* de pratique dans mon milieu professionnel. Voilà, entre autres, comment le modèle du processus d'apprentissage d'Argyris et Schön s'impose par sa pertinence en regard des similitudes entre la démarche réflexive qu'il présente et celle entamée au préalable.

Théories d'usage. La validité de toute théorie d'usage dépend de l'exactitude avec laquelle celle-ci décrit « un véritable comportement que les êtres humains cherchent à rendre cohérent » (Argyris & Schön, 1999, p. 81). Pour ce faire, les théories d'usage

déterminent les variables régulatrices jugées prioritaires et mettent en lumière les constantes avec lesquelles le professionnel doit inévitablement composer de manière à décrire « les techniques et les stratégies d'un plan d'action qui permettent d'atteindre les objectifs poursuivis » (Argyris & Schön, 1999, p. 69). La Figure 3 illustre comment une théorie d'usage s'organise autour de l'action. On y voit comment les constantes, que le professionnel s'efforce de maintenir afin de préserver ses théories d'usage et « l'image d'un monde stable, prévisible et capable de se laisser prévoir » (Argyris & Schön, 1999, p. 69), et les variables régulatrices, qu'elles soient imposées par le monde extérieur ou prioritaires par le professionnel, exercent une influence sur l'action en elle-même. Conséquemment, les théories d'usage délimitent l'action et fournissent au professionnel des programmes, voire des schèmes opératoires, qui lui permettent d'agir tout en gérant l'ensemble des paramètres qui entourent son action.

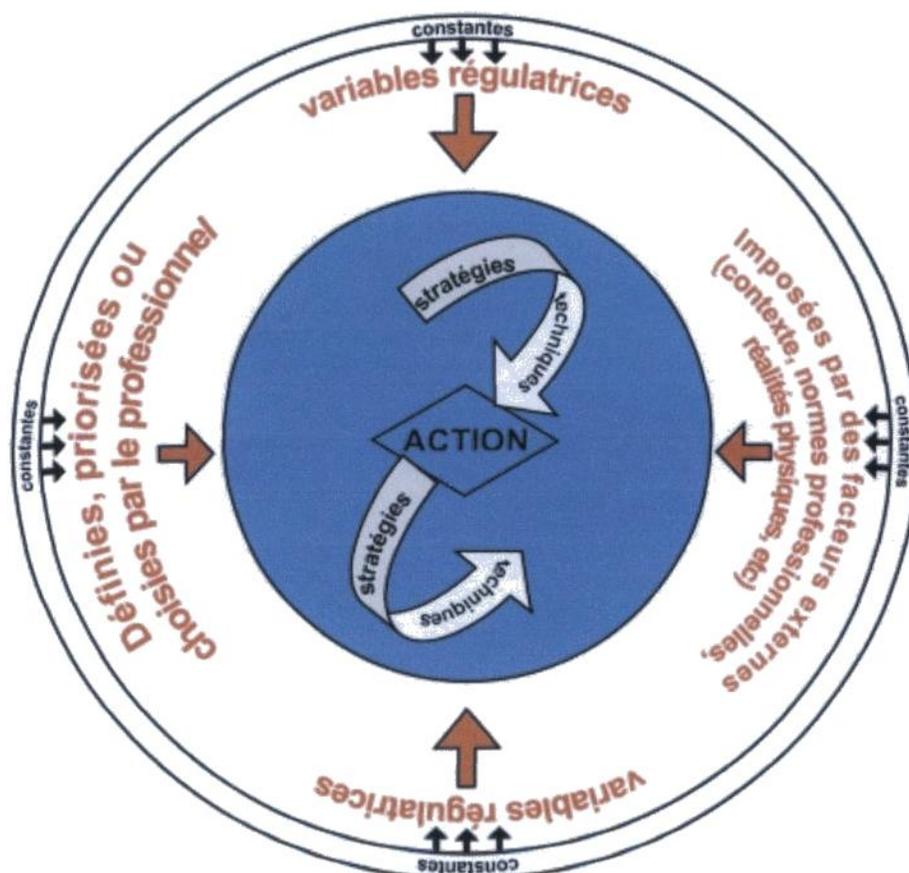


Figure 3. Organisation d'une théorie d'usage adaptée de (Argyris & Schön, 1999).

Le modèle d'Argyris et Schön (1999) structure alors la réflexion visant à mettre en évidence les variables régulatrices qui influencent mon action en elle-même afin d'identifier des stratégies d'action qui me permettront de les transformer. Il encadre ainsi la démarche par laquelle j'arriverai à formuler des stratégies d'action susceptibles d'accroître ma compétence professionnelle à intervenir en orthographe lexicale. Parmi ces stratégies d'action figurent certains éléments de mes objectifs d'apprentissage dont le perfectionnement de mes connaissances au sujet de l'orthographe lexicale et le développement de mes compétences dans l'élaboration de séquences didactiques répondant à des besoins précis chez des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture.

Boucles d'apprentissage. Toujours selon Argyris et Schön, le processus d'apprentissage dans lequel s'engage le professionnel peut l'amener à la réalisation d'un apprentissage à boucle de rétroaction unique ou à boucle de rétroaction double. Dans le premier cas, l'apprentissage vise « à maintenir le domaine des constantes grâce à des actions qui satisfont les exigences de diverses variables régulatrices » (Argyris & Schön, 1999, p. 72). Pour sa part, l'apprentissage à boucle de rétroaction double « modifie les variables régulatrices de ses propres programmes et produit des effets qui se répercutent sur ses propres théories d'usage » (Argyris & Schön, 1999, p. 73) amenant celles-ci à se transformer, voire à se corriger.

Puisque l'apprentissage à boucle de rétroaction double permet au professionnel d'examiner ses théories d'usage dans une perspective interactive où les constantes et les variables régulatrices, plutôt que d'exercer une pression, s'ajustent aux répercussions

des apprentissages réalisés, ce cycle d'apprentissage est privilégié pour ce projet. Pour en arriver ultimement à une amélioration de mes compétences à intervenir en orthographe lexicale auprès des élèves ciblés, je dois mettre en place un apprentissage qui étudie et transforme aussi bien mes actions que les variables régulatrices et les constantes qui les régissent. De ce fait, le programme éducatif, de par ses objectifs d'apprentissage, m'amène à me documenter et à enrichir mes connaissances orthographiques et didactiques de manière à confronter mes connaissances antérieures à celles nouvellement acquises. Cette confrontation et ces remises en question soutenues par la démarche réflexive du processus d'apprentissage ayant pour conséquence la transformation de mes théories d'action.

Modèle II d'une théorie d'usage. Afin d'actualiser l'apprentissage à boucle de rétroaction double dans le contexte de la pratique professionnelle, Argyris et Schön (1999) ont élaboré le Modèle II d'une théorie d'usage. L'information valide, le choix libre et informé et l'engagement interne sont les variables régulatrices qui sous-tendent ce modèle et mènent le professionnel à « une capacité accrue non seulement d'apprendre à améliorer les stratégies pour atteindre les buts actuels (apprentissage à boucle unique), mais aussi à choisir parmi les normes et les valeurs mis en concurrence (apprentissage à double boucle) » (Schön, 1996, p. 225). Ainsi, en ajustant son processus d'apprentissage au Modèle II, le professionnel sera porté « à vérifier ouvertement les présomptions de ses théories d'usage; il sera ouvert aux possibilités de changement de comportement pouvant naitre de cette vérification » (Argyris & Schön, 1999, p. 185).

d'usage; il sera ouvert aux possibilités de changement de comportement pouvant naitre de cette vérification » (Argyris & Schön, 1999, p. 185).

Aussi, le *Modèle II*, repris dans le Tableau 3, s'inscrit dans une démarche collaborative où, par exemple, un intervenant peut soutenir un professionnel à « s'aider lui-même dans la définition de ses buts et des chemins qui y conduisent, dans le développement de leurs propres niveaux réalistes d'aspiration et dans le rapport à créer entre leurs buts et leurs besoins essentiels » (Argyris & Schön, 1999, p. 183).

Tableau 3

Modèle II d'une théorie d'usage tiré de (Argyris et Schön, 1999, p.178)

Variables régulatrices	Stratégies d'action	Conséquences sur le comportement	Conséquences pour l'apprentissage	Conséquences sur la qualité de vie	Efficacité
1. Maximiser l'information valide	1. Concevoir des situations ou des environnements où les participants peuvent prendre des initiatives et expérimenter un haut niveau d'influence personnelle (succès psychologique, confirmation, participation essentielle)	1. L'intervenant est reconnu pour adopter l'attitude la moins défensive possible (animateur, collaborateur, créateur de choix)	1. Processus passibles d'être désavoués	1. La qualité de vie sera plus positive que négative (fort niveau d'authenticité et grande liberté de choix)	Efficacité
2. Maximiser des choix libres et éclairés	2. Les tâches sont contrôlées conjointement	2. Attitude défensive réduite au minimum dans les relations interpersonnelles et dans les dynamiques du groupe	2. Apprentissage à boucle double de rétroaction	2. Résolution de problèmes et prises de décision efficaces, spécialement dans des cas difficiles	Efficacité accrue à long terme
3. Maximiser l'engagement intérieur envers les décisions qui sont prises et en surveiller fidèlement l'exécution	3. Se protéger soi-même est une entreprise conjointe et tournée vers la croissance (parler selon des catégories directement observables; s'appliquer à diminuer l'aveuglement sur sa propre incohérence et sa propre incongruité)	3. Normes orientées par l'apprentissage (confiance, individualité, confrontation ouverte dans les cas difficiles)	3. Vérifier ouvertement les théories		
	4. Protection bilatérale des autres				

Le programme éducatif de mon projet de développement professionnel repose sur ce modèle puisqu'il permet un processus d'apprentissage à boucle de rétroaction double. De plus, il reconnaît les échanges ayant eu lieu avec différentes ressources professorales comme un outil de réflexion sur lequel peut reposer le développement de mes compétences par l'élaboration d'une séquence didactique développée dans un paradigme différent de celui avec lequel je travaillais depuis ma formation initiale.

En adhérant et en insérant ma propre pratique professionnelle dans le *Modèle II d'une théorie d'usage* (Argyris & Schön, 1999), j'ai pu identifier les variables régulatrices sur lesquelles centrer ma réflexion et mes actions, puis identifier les moyens à mettre en œuvre au sein de programme éducatif afin d'atteindre les objectifs de développement professionnel préalablement identifiés. Finalement, l'adoption du modèle du processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999) a mené au choix d'un modèle didactique cohérent avec la posture épistémologique adoptée et les objectifs d'apprentissage retenus permettant de conclure le programme éducatif par la présentation d'une séquence didactique. Cette séquence didactique étant en somme le moyen choisi pour illustrer comment les apprentissages réalisés au terme du projet de développement professionnel seront consolidés dans ma pratique ultérieure et pourront être transférés pour l'enseignement d'autres notions à travailler en français écrit avec les élèves.

Langage et langage écrit

Puisque l'intervention en orthographe lexicale auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture est l'objet d'enseignement sur lequel repose la séquence didactique, il est nécessaire d'expliquer les fondements de ce concept et d'établir ce qui en fait un objet d'apprentissage complexe tant pour l'élève qui se l'approprie que pour l'orthopédaogogue qui l'accompagne dans ce processus.

Avant d'en arriver à une définition de l'orthographe française et de ses caractéristiques constituantes, il faut mettre en lumière des concepts fondamentaux qui sous-tendent l'émergence de l'écriture de la langue française. Étant un support matériel à la communication, l'écriture est, de ce fait, une forme de langage qu'on appelle le langage écrit (Schneuwly, 2008, p. 112) : le concept de « langage » et la notion de « langage écrit » sont définis dans les premiers paragraphes, suivis des concepts d'orthographe et d'écriture.

Le langage a une fonction communicative, c'est-à-dire qu'il est « avant tout un moyen de communication sociale, un moyen d'expression et de compréhension » (Vygotski, 1997, p. 56). Dans le processus de production du langage, le « langage écrit » s'avère une fonction verbale dont le développement succède à celui du « langage oral » rendant possible la communication des pensées par l'usage de la parole. Le « langage écrit » nécessite pour sa part le recours à un support matériel à la communication, soit l'écriture.

Vygotski « voit la construction du langage écrit comme une transformation profonde du rapport du sujet à son propre processus de production

langagière » (Schneuwly, 2008, p. 105) par lequel la pensée se réorganise et se modifie de manière à ce que les mots puissent rendre compte de sa réalité (Vygotski, 1997, p. 431). Autrement dit, le langage sert d'outil à la pensée, sans quoi, celle-ci ne pourrait, lorsque cela est voulu, être communiquée. Le processus de production langagière de la pensée verbale s'opère ainsi : au départ, le motif fait état du besoin, de l'émotion ou de l'intérêt du sujet (Schneuwly, 2008) que celui-ci veut communiquer. Puis, le motif se précise et se concrétise en pensée dans la sphère motivante de la conscience. Il y a ensuite médiatisation de cette pensée en mots à la phase du langage intérieur. Ces mots, dans lesquels la pensée se réalise, sont ensuite actualisés comme des unités signifiantes du langage extériorisé avant d'être communiqués par la parole au plan phasique de la dernière phase du processus de production langagière. La Figure 4 présente un schéma du processus de production langagière tel que décrit par Vygotski (1997).

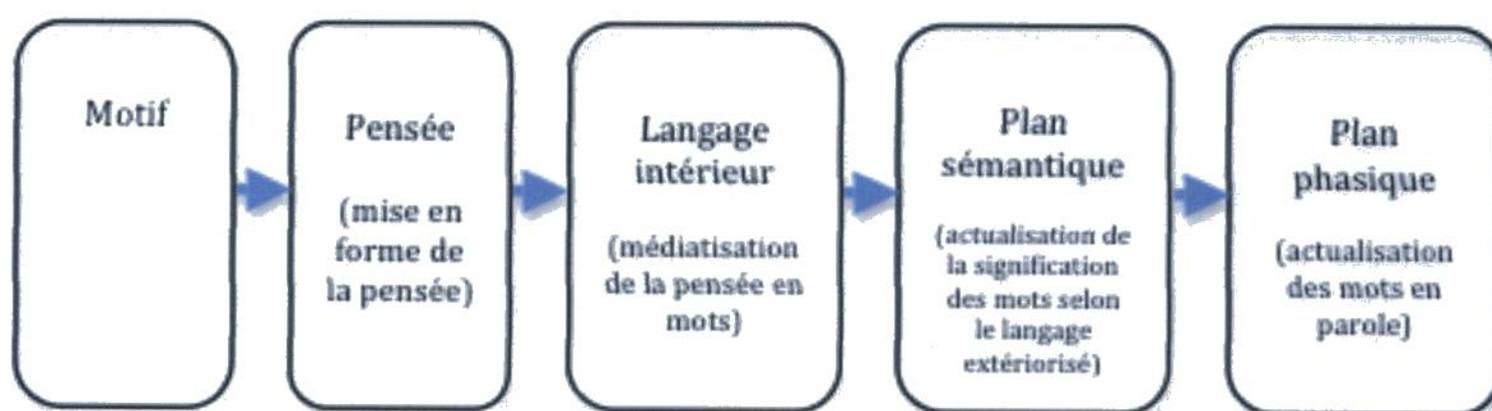


Figure 4. Les phases du modèle vygotkien de production langagière adaptée de : (Schneuwly, 2008, p. 110) et (Vygotski, 1997, p. 495).

Ce processus établit également les liens étroits qui existent entre la pensée et le langage. Ces deux éléments caractéristiques de l'humain se développent, au départ, de manière indépendante l'une de l'autre jusqu'à ce que les deux cours finissent par se

rejoindre donnant « naissance à une forme toute nouvelle de comportement, si caractéristique à l'homme » (Vygotski, 1997, p. 168). Il s'agit de la prise de conscience par l'enfant du lien établi entre l'objet et le signe qui y est rattaché. L'enfant comprend que « le mot sans signification n'est pas un mot, c'est un son vide » (Vygotski, 1997, p. 56). À partir du moment où il s'engage à s'approprier les mots du langage de la société dans laquelle il évolue, son langage devient une activité intellectuelle et sa pensée se verbalise (Vygotski, 1997), ainsi se concrétise la forme toute nouvelle de comportement mentionnée plus haut.

Le langage extériorisé bénéficie d'une structure phonologique, sémantique et syntaxique propre à une langue donnée permettant la matérialisation de la pensée en paroles. Aussi, Vygotski (1997) associe le langage extériorisé à la fonction du dialogue décrivant celle-ci comme une activité langagière « relevant de l'acte volontaire simple et utilisant en outre des éléments habituels » (Vygotski, 1997, p. 472) tels que l'exploitation d'indices situationnels et contextuels. De ce fait, le dialogue est considéré comme une forme initiale du langage.

Ainsi, l'élève qui échange avec ses pairs ou avec l'enseignant sur ses idées de rédaction, sur son appréciation de la tâche d'écriture ou sur ses représentations orthographiques le fait à l'aide du langage extériorisé que Vygotski (1997) résume comme étant « un langage pour les autres » (p.442).

Toutefois, l'élève qui, en solitaire, sélectionne ses idées, anticipe la manière dont il les structurera et réfléchit à la façon de les transcrire le fait par l'entremise du langage intérieur. Le langage intérieur fonctionne de manière opposée au langage extériorisé : il

n'y a pas de structure langagière au service de la pensée. C'est plutôt la pensée qui sert de refuge au langage. Ainsi, le langage intérieur doit être considéré comme une fonction verbale qui possède de manière équivalente, mais différente, une structure, un mode de fonctionnement et une syntaxe.

De plus, le langage intérieur est associé au monologue en raison de l'originalité de sa fonction qui n'est pas destinée à la communication; « c'est un langage pour soi » (Vygotski, 1997, p. 486) qui permet, entre autres, la construction de puissants moyens de médiation sémiotique dans l'émergence du langage écrit. C'est d'ailleurs ce que soutient Schneuwly (2008) lorsqu'il écrit que « la construction du langage écrit passe par une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière » (p.106). De ce fait, le langage intérieur permet à l'élève engagé dans une activité d'écriture de transformer ses idées en des phrases syntaxiquement correctes et d'en orthographier les mots selon la norme établie. C'est aussi par le langage intérieur que l'élève se questionne et confronte ses représentations orthographiques en cours de production écrite.

Néanmoins, le langage intérieur et le langage extériorisé, par leurs spécificités, forment ensemble une unité dynamique indissoluble. Vygotski (1997) soutient « qu'une infinie variété de mouvements de va-et-vient, de passages dans un sens et dans l'autre entre les différents plans est possible » (p. 496) et qu'ainsi, le langage intérieur et le langage extériorisé participent à un processus dynamique de « réalisation et incarnation de la pensée dans le mot » (Vygotski, 1997, p. 496). Ainsi, les échanges entretenus au sujet de sa production écrite et de ses connaissances orthographiques avec ses pairs ou

son enseignant peuvent soutenir et améliorer la compétence de l'élève à réfléchir, à structurer et à transcrire sa pensée à l'écrit lorsqu'il s'engage seul dans sa rédaction.

En définitive, l'intériorisation de l'activité langagière se concrétise entre autres par la compétence du scripteur à se représenter l'intention d'écriture de même que par son habileté à mettre en œuvre un système de symbolisation qui traduit le langage parlé, et ce, en ayant recours à la pensée du langage intérieur qui se développe en équilibre et en complémentarité avec le langage extérieur. Dès lors, que nous arrivons à considérer l'écrit comme un langage en soi, écrire devient « le langage lui-même comme unité complexe de communication et de représentation réalisée par le système de signes arbitraires » (Schneuwly, 2008, p. 123). À ce moment, l'élaboration d'un système d'écriture, soit d'un système de signes arbitraires, devient nécessaire à la matérialisation du langage écrit.

Les signes du système d'écriture sont des outils en soutien au langage écrit permettant de rendre celui-ci visible et d'établir une relation entre les aspects oraux et écrits d'une langue particulière. Le recours à l'écriture en tant que moyen de représentation du langage écrit ne doit pas mener à une interprétation de celui-ci comme étant « la simple traduction du langage oral en signes graphiques » et dont la maîtrise serait « la simple assimilation de la technique d'écriture » (Vygotski, 1997, p. 338). Écrire est une activité en soi pour laquelle « chaque système d'écriture doit être adapté à une langue particulière pour former un système historique et concret : l'orthographe » (Schneuwly, 2008, p. 123).

De ce fait, le concept d'orthographe englobe les dimensions historique, culturelle et sociale d'une langue qui influencent la construction du langage écrit, notamment par les rapports qu'ils établissent entre les composantes orales et graphiques de la langue en question. Cette perspective du langage écrit, inscrite dans une approche historico-culturelle, « permet d'éviter la réduction du langage écrit à une donnée purement cognitive et de le concevoir comme une construction sociale » (Schneuwly, 2008, p. 115). Ainsi, en considérant l'émergence des systèmes d'écriture comme une pratique sociale résultant de la culture d'une société et de ses dimensions historique, linguistique et pédagogique, Vygotski inscrit l'acquisition du langage écrit, et par conséquent de son orthographe, dans une perspective socioconstructiviste. Cette posture épistémologique est affirmée par le rôle qu'il accorde au contexte historico-culturel dans l'organisation et le façonnement du système psychique et par la façon dont il entrevoit la pratique du langage écrit comme un acte conscient et volontaire motivé par la poursuite d'un but et d'une intention de communication (Schneuwly, 2008; Vygotski, 1997). C'est pourquoi, ayant pour objectif l'émergence et le renforcement d'une pratique d'écriture consciente, volontaire et intentionnelle chez les élèves en apprentissage de l'orthographe, ce programme éducatif adopte la perspective socioconstructiviste.

L'orthographe

L'orthographe est un système d'écriture résultant de l'histoire et de la culture d'une société qui institutionnalise son langage écrit par l'entremise de signes graphiques dont l'usage est encadré par une relative cohérence. C'est pourquoi l'orthographe est désignée comme étant le résultat d'une convention sociale qui détermine « la norme

relative à la manière d'écrire un mot » (Montésinos-Gelet & Morin, 2008, p. 355) de façon à rendre fonctionnelle l'usage du langage écrit (Desrochers & Thompson, 2008; Fayol & Jaffré, 2008; Schneuwly, 2008).

Tout système d'écriture repose sur deux principes : le principe phonographique (la notation des unités sonores d'une langue) et le principe sémiographique (la notation des unités significatives) (Jaffré & Fayol, 1997). Nécessairement, l'apprentissage de l'orthographe française exige une maîtrise de ces deux principes qui encadrent le plurisystème graphique du français.

Catach (1995) révèle le système d'écriture de l'orthographe française comme un plurisystème composé de trois sous-systèmes, phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, et le résume ainsi :

« Notre "plurisystème" est une orthographe phonologique (à plus de 80%), dans une certaine mesure morphologique (avec une concentration extrême des "morphogrammes grammaticaux", bien moindre des "morphogrammes lexicaux"), et enfin en partie distinctive (les distinctions des homophones grammaticaux étant de loin plus informatives que celles des homophones lexicaux)» (Catach, 1995, p. 66).

Le principe phonographique

Le premier sous-système, soit phonogrammique, met de l'avant le principe phonographique de tout système d'écriture (Jaffré & Fayol, 1997). Ce principe permet la représentation visible, sous forme écrite, des sons de la langue provenant de l'oral.

Dans le système d'écriture du français, les correspondances sont établies sur le principe alphabétique où, en théorie, une lettre correspond à un son de la langue. Toutefois, comme « l'alphabet est surtout sensible aux sons qui sont conditionnés par le sens, son fondement est phonologique et non phonétique » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 37).

Ainsi, notre système d'écriture s'appuie sur des correspondances phonographémiques, c'est-à-dire des correspondances entre les sons (phonèmes) et les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) de la langue (Desrochers & Thompson, 2008; Fayol & Jaffré, 2008; Pacton, 2008).

Sous-système phonogrammique. Les phonogrammes, terminologie employée par Catach (1995), sont une catégorie de graphèmes correspondants directement aux phonèmes et ayant pour fonction de transcrire les sons. Ainsi, les phonogrammes constituent « le *code graphique* proprement dit » (Catach, 1995, p. 54) du système d'écriture et conduisent aux correspondances phonographémiques. Ce sont précisément ces correspondances entre les phonèmes et les phonogrammes qui composent le premier sous-système de l'orthographe française et mettent de l'avant son principe phonogrammique.

Ce principe, qui confère que « l'unité de base de l'écrit n'est pas la lettre, mais le graphème qui renvoie au phonème » (Sprenger-Charolles, 2008, p. 214), renvoie également aux procédés d'appoint mis en place pour pallier à l'adéquation existante entre le matériau écrit de notre alphabet (26 lettres) et le nombre de phonèmes à noter (33-36) (Jaffré & Fayol, 1997). Desrochers et Thompson (2008) présentent ainsi les trois procédés d'appoint, soit « les marques diacritiques (les trois accents, le tréma et la cédille), les graphèmes complexes (constitués de plusieurs lettres) et les graphèmes contextuels (dont la valeur phonique dépend de la position relative et de l'identité des lettres avoisinantes) » (p. 297).

Blanche-Benveniste & Chervel (1974) qualifient de « combinaisons phonographiques » (p. 141) le procédé des graphèmes complexes qui renvoie à

l'utilisation de combinaisons de lettres, deux lettres dans le cas des digrammes et trois lettres dans le cas des trigrammes, pour permettre, entre autres, la transcription de plusieurs voyelles de la langue. C'est le cas par exemple des voyelles [œ] et [u] qui se transcrivent à l'aide des digrammes (un) et (ou) et des voyelles [o] et [ø] qui se transcrivent à l'aide des trigrammes (eau) et (œu). Ce procédé est nécessaire étant donné, entre autres, « l'impossibilité de noter par un graphème unique les sept phonèmes [u], [ã], [ẽ], [õ], [ø], [œ] et [ʃ] » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1974, p. 141).

Par ailleurs, il existe dans l'orthographe française plusieurs phonogrammes servant à transcrire un même phonème. Cette réalité, qui constitue en soi une difficulté supplémentaire chez le scripteur en apprentissage, est désignée par les phonèmes multigraphémiques (Catach, 1995). Il s'agit de l'existence de phonogrammes, de digrammes et de trigrammes différents servant à transcrire le même phonème. Par exemple, le phonème [ɛ] pouvant être transcrits *père, merci, rêve, Noël, aime, baleine, herbier, traîne* les phonogrammes *è, e, ê, ë* et les digrammes *ai, ei, he, aî* sont alors considérés comme des phonèmes multigraphémiques. L'existence des phonèmes multigraphémiques est conséquence du phénomène de la polyvalence phonique du système d'écriture. Ce phénomène de polyvalence explique également comment un phonogramme peut se faire attribuer différentes valeurs phonémiques (Jaffré & Fayol, 1997). Par exemple, le phonogramme /s/ peut correspondre au phonème [s], soit sa valeur de base qui est liée au minimum de contrainte, ou au phonème [z] qui a une valeur de position en l'occurrence lorsque le /s/ est entre deux voyelles. À un même phonogramme peut également correspondre une valeur auxiliaire qui influence la valeur

d'un graphème voisin (le /u/ de *guérir* change la valeur du /g/) et une valeur zéro lorsque le graphème n'a pas de correspondance phonémique (/b/ de *plomb*) (Blanche-Benveniste & Chervel, 1974). De plus, certains graphèmes peuvent avoir une valeur exceptionnelle liée au contenu du mot. C'est le cas par exemple du mot *monsieur* où le /on/ a la valeur de [ə] en raison de l'évolution de la prononciation orale du mot, mais où la transcription est restée fidèle à la contraction historique des mots *mon* et *sieur*.

L'irrégularité de l'orthographe française due au phénomène de polyvalence phonique (Desrochers & Thompson, 2008; Pasa & Fijalkow, 2000) met en exergue la complexité de son système d'écriture alphabétique à laquelle sont associées des difficultés d'encodage et de transcription (Fayol & Jaffré, 2008) vu le manque de transparence et l'éloignement biunivoque des relations phonème-graphème (Desrochers & Thompson, 2008; Montésinos-Gelet & Morin, 2008). Puisque le nombre de phonogrammes s'éloigne du nombre de phonèmes, dans une proportion d'environ 130 graphèmes pour 33 à 36 phonèmes, l'orthographe du français est dite « opaque » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 82). Due à cette opacité dans les relations phonogrammiques, dont la constance est évaluée entre 68% (Sprenger-Charolles, 2008, p. 222) et 71% (Fayol & Jaffré, 2008, p. 115), le recours au sous-système phonogrammique « ne permettent guère l'écriture correcte que de la moitié des mots en français » (Véronis, 1998; Ziegler, Jacobs et Stone, 1996 cité dans Pacton, 2008, p. 332)

Le principe sémiographique

Puisque les correspondances phonèmes-graphèmes ne suffisent pas à faire les choix orthographiques convenables en regard de la norme établie, la maîtrise de la

norme orthographique appelle à la connaissance et au traitement du principe sémiographique où logent les sous-systèmes morphogrammique et logogrammique du système d'écriture (Fayol & Jaffré, 2008; Jaffré, 2003; Montésinos-Gelet & Morin, 2008; Niederberger, 2000; Pacton, 2008; Pasa & Fijalkow, 2000).

Le principe sémiographique prend le relais du code phonogrammique « en attribuant, entre autres, aux graphèmes muets un rôle tout à fait spécial : celui d'établir la liaison entre un mot simple et un mot dérivé (ex : *doigt-digital*) et, de façon plus général, de marquer le rattachement du mot à un paradigme » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1974, p. 151). Ce sont précisément les sous-systèmes morphogrammique et logogramique qui permettent la transmission des informations grammaticales, historiques et sémantiques spécifiques à l'écriture des mots (Fayol & Jaffré, 2008; Montésinos-Gelet & Morin, 2008).

Sous-système morphogrammique. Dans l'orthographe française, les morphèmes sont des signes du langage écrit considérés comme des « unités significatives » et appartiennent au sous-système morphogrammique du système d'écriture. Ils sont définis comme étant les unités minimales de sens contenues dans les mots (Catach, 1995; Fayol & Jaffré, 2008; Pacton, 2008).

Le morphème peut être considéré tant dans le langage oral que dans le langage écrit. Ainsi, on distingue à l'oral les trois morphèmes du mot *infaisable* où le préfixe /in/ signifie contraire, /fais/ correspond à faire et le suffixe dérivationnel /able/ renseigne sur la classe du mot qui dans ce cas est celle de l'adjectif (Fayol & Jaffré, 2008). Toutefois, lorsque ces unités significatives prennent forme dans l'orthographe par l'entremise de

graphèmes, elles sont appelées morphogrammes (Catach, 1995). Les morphèmes sont donc transcrits au moyen de morphogrammes pour marquer des unités de sens. Aussi le sous-système morphogrammique revêt deux catégories de morphogrammes, soit les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux (Catach, 1995; Montésinos-Gelet & Morin, 2008; Pacton, 2008).

Les morphogrammes lexicaux laissent des marques visuelles établissant un lien d'appartenance entre la forme initiale ou le radical d'un mot et ses formes dérivées ou fléchies. Par exemple, le /t/ muet à la fin du mot *petit* qui permet la flexion du féminin *petite* et la dérivation suffixale *petitesse*.

Pour leur part, les morphogrammes grammaticaux sont porteurs d'informations grammaticales relevant de la syntaxe. Il s'agit des marques du pluriel *s* et *x*, du féminin *e* et des désinences verbales *s*, *x*, *t*, *d*, *z*, et *r* (Catach, 1995). Ainsi, les morphogrammes grammaticaux renseignent le scripteur et le lecteur sur les accords en genre et en nombre de même que sur la conjugaison des verbes. De cette manière, les morphogrammes lexicaux sont associés à l'orthographe lexicale et les morphogrammes grammaticaux à l'orthographe grammaticale. Par exemple, le /ai/ des mots « vrai » et « il partait » correspond dans les deux cas au phonème [ɛ], mais « entre dans des réseaux morphologiques distincts » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 50). Dans le cas du mot *vrai*, il est un morphogramme lexical marquant la dérivation du mot à son origine latine *verax* et agissant comme radical graphique commun aux mots *vraiment*, *vraisemblable*, *vraisemblablement* et *vraisemblance* dérivés du mot simple. Alors que dans le cas de *il partait*, le /ai/ est un morphogramme grammatical indiquant l'imparfait du verbe *partir*.

Sous-système logogrammique. Les morphogrammes n'arrivent pas à eux seuls à marquer l'ensemble des unités de sens de l'orthographe du français qui est caractérisée par la présence d'homophones, ces mots ayant une prononciation identique mais une charge sémantique différente. Les graphèmes qui permettent de faire la distinction de sens entre deux homophones font partie du sous-système logogrammique du principe sémiographique du système d'écriture du français.

Ce sous-système constitue la troisième dimension du plurisystème de l'orthographe française et fait référence à la « figure des mots » (Catach, 1995, p. 57) pouvant être dépeinte en quelque sorte comme la reproduction de « logos » étant donné le caractère stable du mot graphique. La stabilité graphique dont il est ici question, aussi appelée « graphie caractéristique » (Catach, 1995, p. 57), est indispensable à l'écriture des homophones. En effet, « l'existence même des homonymes non homographes comme *sire* et *cire* montre que l'analyse, dans le sens phonèmes-graphèmes, débouche très vite sur l'idéographie » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1974, p. 158), c'est-à-dire sur le principe sémiographique du système d'écriture. Ces homophones, par exemple, *vin*, *vain*, *vingt*, sont appelés des logogrammes et les lettres qui les différencient (in, ain, ingt), des lettres logographiques (Fayol & Jaffré, 2008). Ainsi, les lettres logographiques et les logogrammes sont les unités significatives considérées par le versant sémiographique du système d'écriture.

Comme pour les morphogrammes, il existe deux catégories de logogrammes. Les logogrammes lexicaux appartenant généralement à la catégorie grammaticale des noms et des adjectifs (*lait*, *laid*) et les logogrammes grammaticaux liés davantage à la catégorie grammaticale des verbes et des déterminants (*les*, *l'ai*).

Aussi, étant donné que la forme de certains logogrammes lexicaux (Fayol & Jaffré, 2008) est justifiée par des racines latines ou grecques ou par des considérations historiques, l'aspect étymologique de l'orthographe française est imbriqué à la dimension logogrammique du système d'écriture (Catach, 1995; Montésinos-Gelet & Morin, 2008).

Ainsi, les trois sous-systèmes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, dont doit tenir compte de manière simultanée l'apprenti scripteur, rendent compte de la complexité et de l'opacité du plurisystème qu'est l'orthographe française « et c'est ce qui fait qu'en français, la lecture est plus facile et plus sûre que l'écriture » (Blanche-Benveniste & Chervel, 1974, p. 158).

L'écriture : une pratique langagière complexe

En lecture, « les signes (lettres...) sont écrits, concrets, permanents et (relativement) faciles à définir quant à leurs caractéristiques physiques » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 61) alors « qu'en production, dès que l'on part des configurations sonores, les stimuli sont des sons moins concrets, plus évanescents, donc plus difficiles à isoler, discriminer et identifier » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 61). La nature de la tâche en lecture en est une de reconnaissance, alors qu'elle exige le rappel en orthographe; ce qui explique que la première soit moins complexe que la seconde (Pacton, 2008). De plus, « les analyses statistiques montrent que l'orthographe française est régulière à 96% dans les correspondances graphèmes-phonèmes en lecture » (Fayol & Jaffré, 2008), alors qu'en revanche les correspondances phonèmes-graphèmes ne permettent la transcription

En situation d'écriture, « la seule prise en compte de la phonologie ne suffit pas à assurer l'exactitude de la transcription » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 82) d'autant plus que « la prononciation des phonèmes présente et tolère une grande variabilité, à la fois individuelle et dialectique » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 62) pouvant influencer indûment la transcription des phonèmes. Ainsi, « la maîtrise d'une orthographe ne se limite jamais à l'apprentissage de règles générales qu'il suffirait d'appliquer; elle nécessite à chaque fois une longue expérience, tant sociale qu'individuelle » (Jaffré & Fayol, 1997, p. 55) qui permettent de rendre compte et d'acquérir les principes de base qui donnent une apparence visible et organisée de la structure de la langue (principe phonogramme à base alphabétique), de même que des autres facteurs linguistiques, historiques et sociaux qui lui confèrent sa forme originale (principe sémiographique).

Par ailleurs, les principes phonographique et sémiographique cohabitent dans l'organisation complexe de la structure orthographique du français s'inscrivent dans le modèle des doubles voies expliquant le processus d'acquisition de l'orthographe (Bates et al., 2007).

Modèle de la double voie orthographique

Ce modèle a été élaboré à partir du modèle de lecture à double voie de Coltheart (2006) appelé « dual route models of reading ». Il explique le processus d'acquisition de l'orthographe (Bates et al., 2007) par l'existence et l'activation de la voie lexicale qui « consiste en la récupération directe en mémoire de la forme orthographique déjà disponible d'un mot » et de la voie phonographique qui se trouve à être « la création d'une forme orthographique à partir de la seule forme phonologique » (Fayol & Jaffré, 2008, p. 139). Ainsi, le modèle de la double voie rend compte de l'existence des deux

sphères spécifiques, l'une phonographique et l'autre sémiographique, qui cohabitent dans l'organisation complexe de la structure orthographique du français.

Le processus orthographique est déclenché par un stimulus auditif, soit les phonèmes du mot à écrire, qui peuvent être évoqués oralement ou silencieusement par l'entremise du langage intérieur, et se termine par la production d'une trace visuelle, soit le mot graphique.

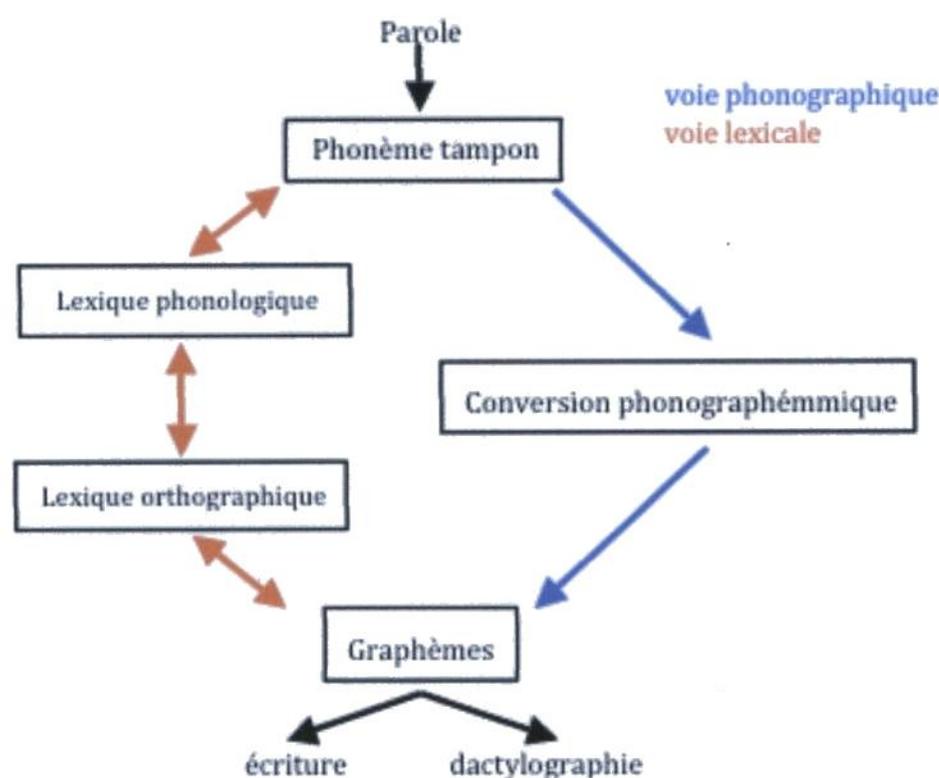


Figure 5. Modèle cognitif des doubles voies de l'orthographe (Bates et al., 2007).

La voie phonographique, aussi appelée voie non lexicale (Castles et al., 2009; Coltheart, 2006) ou voie d'assemblage (Ecalte & Magnan, 2002; Fayol & Jaffré, 2008) est qualifiée « d'indirecte » puisqu'elle engage une transcription des mots par le recours à la conversion des phonèmes en phonogrammes (Frith, 1980; Montésinos-Gelet & Morin, 2008). Aussi nécessite-t-elle la mobilisation de plusieurs procédures cognitives pour en arriver à la production écrite des mots. En effet,

Morin, 2008). Aussi nécessite-t-elle la mobilisation de plusieurs procédures cognitives pour en arriver à la production écrite des mots. En effet,

« elle est couteuse en attention, elle nécessite de disposer d'une forme phonologique de départ claire, exige de segmenter cette forme en unités, de faire correspondre à ces unités des graphèmes plus ou moins faciles à sélectionner, tout cela en conservant présente à l'esprit la forme phonologique initiale pour vérifier que la relecture de la transcription y correspond » (Fayol & Jaffré, 2008, p. 138)

Ces réflexions et manipulations que doit faire le scripteur autour du mot qu'il cherche à écrire, donc du langage écrit, rappelle la nécessaire mobilisation et activation du langage intérieur.

La deuxième voie du modèle appelée voie lexicale (Castles et al., 2009; Montésinos-Gelet & Morin, 2008; Pacton, 2008) ou voie d'adressage (Ecalte & Magnan, 2002; Fayol & Jaffré, 2008) est définie comme étant « directe » (Frith, 1980). Elle permet à l'apprenant « si le mot est déjà connu et mémorisé, de le reconnaître ou de le produire globalement et rapidement » (Frith, 1980; Montésinos-Gelet & Morin, 2008, p. 357) sans avoir à passer par un processus d'appareillage phonographémique. C'est par le recours à la voie lexicale que le scripteur peut accéder aux significations des mots liées à la fois à leur forme orthographique et phonologique (Ehri, 2005; Frith, 1980). La voie lexicale peut alors être associée au principe sémiographique de l'orthographe puisqu'elle donne accès aux morphogrammes et aux logogrammes qui régissent le bon usage des unités de sens et des homophones.

Le modèle des doubles voies met en évidence les principes impliqués dans l'acquisition de l'orthographe et ouvre la porte aux théories expliquant la manière dont ces principes et les processus en cause se développent et cohabitent.

Théorie des vagues chevauchantes

En se basant sur l'analyse des erreurs faites par les enfants dans leurs productions écrites, Frith (1980) élabore des étapes similaires à celles présentées dans sa théorie d'apprentissage de la lecture pour expliquer le processus d'acquisition de l'orthographe.

Bien que le nombre d'étapes et les terminologies employées divergent d'un chercheur à l'autre (Scott, 2007; Sharp, Sinatra, & Reynolds, 2008), de manière générale, les tenants des modèles développementaux s'entendent pour dire que les scripteurs en apprentissage progressent parmi cinq différentes étapes : 1- pré-communicative, 2- pré-phonétique, 3- phonétique, 4- alphabétique et 5- orthographique pour arriver à une maîtrise de l'orthographe (Ellis, 1994).

Selon ces modèles, ce n'est que lorsque les connaissances relatives aux sous-systèmes morphogrammiques et logogrammiques sont maîtrisées par l'enfant, que celui-ci atteint la cinquième et dernière étape du processus orthographique (*correct spelling*). Arrivé à cette étape, le scripteur est en mesure de savoir « when a word “just dont look right” by having a complete visual orthographic description of them » (Ellis, 1994, p. 5). Ainsi, les modèles développementaux soutiennent que la progression des processus dans l'apprentissage de l'orthographe se fait de manière séquentielle, unidirectionnelle et immuable (Kwong & Varnhagen, 2005; Scott, 2007).

Toutefois, la notion « d'étapes » progressant de façon hiérarchique dans le processus d'acquisition de l'orthographe constitue pour les chercheurs contemporains la principale faiblesse des modèles développementaux (Ecalte & Magnan, 2002; Sprenger-Charolles & Casalis, 1995). Les recherches qui ont succédé à ces modèles ont donc

contribué à ce que la « stricte successivité des étapes » évolue vers « l'hypothèse d'une coexistence des procédures » dès le début de l'apprentissage (Ecalte & Magnan, 2002, p. 25). De ce fait, les modèles développementaux apparaissent de plus en plus comme des cadres descriptifs généraux qui « créent un gabarit de base pour représenter la croissance des élèves dans le domaine de l'orthographe » (Scott, 2007, p. 3) et sont « actuellement remplacés par des modèles interactifs qui décrivent comment le système de traitement de l'information mobilise différents processus dans des tâches de reconnaissance des mots écrits » (Ecalte & Magnan, 2002, p. 33).

Les modèles interactifs, desquels est issue la théorie des vagues chevauchantes, s'appuient sur le modèle des doubles voies pour expliquer les processus d'acquisition de l'orthographe.

Le point de vue quantitatif du modèle des doubles voies en lecture, qui reconnaît l'expansion progressive de l'ensemble des procédures du modèle plutôt qu'une supériorité des étapes qui s'y succèdent, peut aussi servir à l'interprétation du versant orthographique du même modèle. Dans ce cas, les processus impliqués dans le modèle des doubles voies en orthographe sont considérés comme un ensemble de différentes stratégies que les élèves ont à leur disposition en tout temps pour écrire correctement les mots et que celles-ci se perfectionnent et s'adaptent en fonction des expériences vécues et des tâches demandées au fil du temps (Kwong & Varnhagen, 2005; Scott, 2007; Sharp et al., 2008). Ce modèle d'acquisition de l'orthographe est appelé le modèle des vagues chevauchantes (*overlapping waves theory*) (Rittle-Johnson & Siegler, 1999).

« According to this theory, children might possess and be able to use knowledge of phonology, orthography, and morphology in their spelling

even from a very early age, but they rely more on different strategies at different points in time » (Kwong & Varnhagen, 2005, p. 149)

Le modèle des vagues chevauchantes est entre autres soutenu par des études récentes qui montrent chez l'enfant « un recours précoce à des connaissances morphologiques dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (Montésinos-Gelet & Morin, 2008, p. 360). Contrairement aux modèles développementaux, qui estiment que le recours aux informations morphologiques sur le système d'écriture intervient tardivement dans le processus d'acquisition de l'orthographe, la théorie des vagues chevauchantes suggère « que les stratégies nouvelles de transcriptions (morphologiques) ne supplantent pas les stratégies phonologiques plus anciennes, mais coexistent avec elles » (Fayol & Jaffré, 2008, p. 149).

De plus, Montésinos-Gelet et Morin (2008), qui adoptent le modèle des vagues chevauchantes, soutiennent que la capacité à établir des analogies est une stratégie qui s'avère bien plus compliquée que le recours aux connaissances phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques pour orthographier un mot puisque l'analogie requiert la comparaison du mot dont l'orthographe est recherchée avec celle d'un mot connu ayant des caractéristiques orthographiques ou sémantiques similaires. (Kwong & Varnhagen, 2005). Malgré cette complexité, plusieurs études ont montré que de très jeunes enfants sont en mesure d'utiliser de manière efficace le mécanisme d'analogie comme stratégie pour orthographier correctement les mots (Goswami, 1988; Laxon et al., 1988; Marsh, Desberg & Cooper, 1977; Sternberg & Rifkin, 1979; Varnhagen, Boechler & Steffler, 1999: cités dans Kwong & Varnhagen, 2005).

Ces résultats mettent en évidence les caractéristiques fondamentales du modèle des vagues chevauchantes soit 1) la variabilité (*variability*), 2) les choix adaptatifs (*adaptive choice*) et 3) son rythme de croissance particulier (*gradual rate of growth* ou *idiosyncratic development*) (Kwong & Varnhagen, 2005; Rittle-Johnson & Siegler, 1999; Sharp et al., 2008). Le critère de variabilité impliquant la connaissance d'une multitude de stratégies différentes permet à l'enfant d'en choisir une – ou plusieurs – qui soit adaptée à la tâche demandée. Les choix adaptatifs ainsi faits par le scripteur lui permettent d'orthographier rapidement et avec exactitude un mot lorsque c'est possible, ou plus lentement, mais toujours de manière exacte, lorsque la transcription orthographique du mot se pose comme un problème à résoudre (Rittle-Johnson & Siegler, 1999, p. 332).

Aussi les résultats obtenus par Sharp et al. (2008) montrent-ils que les enfants utilisent et adaptent un plus grand nombre de stratégies à mesure que leurs connaissances orthographiques s'accroissent concluent qu'une plus grande connaissance des spécificités du système orthographique et une meilleure pratique des différentes stratégies s'influencent mutuellement et affectent de manière interactive le développement des compétences orthographiques des enfants. La théorie des vagues chevauchantes met donc de l'avant l'interaction entre les processus du modèle des doubles voies en orthographe et entre les caractéristiques phonogrammique, morphogrammique et logogrammique du système d'écriture du français dans l'apprentissage de l'orthographe.

Les principales caractéristiques du modèle des vagues chevauchantes en font une théorie qui reconnaît implicitement la « conjonction de trois déterminants : le développement de l'apprenant, le système linguistique particulier et l'instruction dispensée » (Fayol & Jaffré, 2008, p. 168) dans l'apprentissage de l'orthographe. Le développement de l'apprenant concerne l'évolution de ses stratégies orthographiques et de ses processus au sein de la double voie orthographique soutenue par l'instruction dispensée qui est mise en place pour le soutenir dans ses apprentissages. Quant à elle, l'orthographe française s'impose comme étant le système linguistique particulier dont il est question. Ainsi, la conjonction de ces trois déterminants se réalise dans l'interaction existante entre la voie phonographique et la voie lexicale et établit le lien entre le modèle des vagues chevauchantes et la perspective vygotkienne du concept du langage écrit.

Dans un premier temps, l'activation des processus de la voie phonographique dans l'apprentissage de l'orthographe incarne le rapport établi et défini par Vygotski entre le langage oral et le langage écrit qu'il illustre comme étant la capacité à exécuter une « symbolisation des symboles sonores, c'est-à-dire une symbolisation au second degré » (Vygotski, 1997, p. 339). Dans un deuxième temps, la capacité d'abstraction et de symbolisation du langage écrit renvoie à l'aspect sémantique du langage dont les unités de sens transcrites dans les mots sont issues du principe sémiographique. C'est par la voie lexicale que le scripteur a accès aux morphogrammes et aux logogrammes qui permettent de transcrire ces unités de sens.

Ce rapprochement est accentué par la place qu'occupent implicitement les dimensions morphogrammique et logogrammique dans le déploiement des mécanismes

d'analogie qui figurent parmi les stratégies d'orthographe mises en évidence dans le modèle des vagues chevauchantes. Aussi, le modèle des vagues chevauchantes se rapproche de la perspective socioconstructiviste par la multitude des stratégies que peut mobiliser le scripteur et qui s'adaptent en fonction des tâches d'écriture (Kwong & Varnhagen, 2005). En effet, cette perspective « souligne la diversité des pratiques, variant notamment selon les situations de communication et les buts poursuivis par le producteur d'écrit » et s'intéresse « aux représentations élaborées par les enfants au cours de leur apprentissage » (Niederberger, 2000, p. 17).

Ces représentations que les élèves élaborent et entretiennent au sujet du système d'écriture sont grandement tributaire de leurs expériences et de leurs apprentissages en lecture (Prost et al., 2003). C'est pourquoi ce programme éducatif mise sur l'interaction entre ces deux activités du langage écrit pour soutenir les élèves dans la construction et la transformation de leurs représentations orthographiques.

Interaction entre la lecture et l'écriture

Pour définir un rapport entre la lecture et l'écriture, Fijalkow (2003) montre que l'acquisition par l'écriture de la compétence à effectuer les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes « peut s'effectuer naturellement, sans les difficultés liées à son enseignement en situation de lecture », et que, par conséquent, « les situations de lecture conservent leur caractère fondamental de recherche de sens et évite le risque bien connu d'un comportement de pur déchiffrage » (p. 4). En rappelant que « l'écrit n'est pas la simple transcription de l'oral » (p.5), Prost et al. (2003) insistent sur la nécessité d'articuler l'apprentissage de la lecture à la production d'écrits pour favoriser

l'enrichissement mutuel des processus d'apprentissage mobilisés par chacune de ces activités. Cette relation entre les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit être construite didactiquement en proposant aux élèves des activités organisées dans une séquence d'enseignement (Prost et al., 2003; Tauveron, 2003).

Toutefois, il faut laisser le soin aux élèves de construire ces liens entre la lecture et l'écriture, car « celui qui articule en effet l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit, ce n'est pas le maître mais l'enfant » (Fijalkow, 2003, p. 1). C'est pourquoi, dans sa tentative de construire didactiquement cette relation, une séquence d'enseignement doit proposer aux élèves des activités d'écriture qui s'articulent aux activités de lecture. À cet égard, Tauveron (2003) mise sur la réalisation d'écrits de travail ayant parfois l'allure d'écrits réflexifs qui « offrent à l'élève l'occasion de dialoguer solitairement avec le texte » (p.6). Ces activités d'écriture ont, entre autres, « une fonction d'explicitation et de clarification pour soi » (Tauveron, 2003, p. 6) des textes lus et peuvent contribuer au développement de la métacognition chez les élèves par un recul par rapport à l'écrit et par un accompagnement dans leurs démarches d'investigations (Tauveron, 1999).

Ainsi, mener de concert des activités d'écriture et de lecture ayant des fonctions différentes assure que les compétences développées dans l'une et l'autre des activités soient transférables, cela étant une condition nécessaire à tout apprentissage de la lecture et de l'écriture (Fijalkow, 2003; Tauveron, 2003).

Pour mener à terme ce genre d'activités complémentaires en lecture et en écriture au sein du présent programme éducatif, celui-ci propose une séquence didactique qui adopte une formalisation de l'écriture reconnaissant que l'élève construit ses nouveaux

savoirs et ses nouvelles compétences sur la base de ceux acquis antérieurement. C'est pourquoi la formalisation de l'écriture proposée par Reuter (1996) a été retenue puisqu'elle établit la pertinence des textes littéraires « intégrés de façon fructueuse dans une didactique de l'écriture » (p.162).

Formalisation de l'écriture

Dans sa proposition de formalisation de l'écriture, Reuter (1996) soutient que lire des textes qui plaisent et qui intéressent les élèves peut contribuer à leur donner envie d'écrire des textes à leur tour et permet un travail encadré de découverte et de clarification au niveau métacognitif. Par conséquent, il maintient que la lecture contribue et alimente le travail métacognitif essentiel au développement de la compétence à écrire des élèves et il réitère la portée de la dimension réflexive et métacognitive qu'il considère indispensable « surtout dans le cas de l'écriture qui introduit, *de facto*, une distance analytique au langage » (p.156). Cette distance analytique portant sur le langage écrit peut résulter de l'activité du langage intérieur, lorsque l'élève mène une réflexion par la pensée, ou du langage extérieur lorsque l'élève partage ses réflexions ou participe à des échanges avec d'autres au sujet du mot à écrire.

Ainsi, la didactique de l'écriture préconisée par la formalisation de Reuter (1996) modifie et diversifie les statuts et les fonctions des textes en les présentant comme « des instruments de travail et d'aide à l'apprentissage » (p.163).

Par ailleurs, en soutenant que « le sens [de l'écriture] est fondamentalement structuré sur un mode linguistique » (p. 64), Reuter (1996) reconnaît la portée et la valeur des unités sonores (phonogrammes) et des unités de sens (morphogrammes et

logogrammes) du système d'écriture du français. En confirmant la charge sémantique des graphèmes et des mots, il s'inscrit dans la perspective vygotkienne du processus de production langagière où le langage écrit est l'expression d'une pensée issue de « la sphère motivante de la conscience » (Schneuwly, 2008, p. 111). De plus, en soulignant la nécessité d'une pratique didactique visant à « chercher les fonctions remplies par l'écriture et l'écrit qui vont organiser les formes de production et la nature du sens » (p.64), le modèle d'écriture de Reuter (1996) répond à la nécessité de mettre les enfants dans des situation où « l'écriture devient à leurs yeux une occupation sensée et indispensable » (Vygotski, 1997, p. 98).

En outre, Reuter (1996) insiste sur l'importance des représentations que les élèves entretiennent au sujet de l'écrit et dont la prise en considération est nécessaire pour les amener à résoudre des problèmes orthographiques qui ont chez eux une signification. Ainsi, on « insiste sur l'écriture, non pas comme une compétence possiblement parfaite, [...] mais comme une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée » (Reuter, 1996, p.75).

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Appropriation et expérimentation de la démarche réflexive

Comme il a été soulevé dans la problématique, les doutes liés à l'efficacité de mes interventions en orthographe lexicale ont éveillés des réflexions quant à ma compétence professionnelle. Ces remises en question se sont avérées être le point de départ d'un processus d'apprentissage menant à un niveau de compétence plus élevé pour intervenir avec assurance auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture, particulièrement en orthographe lexicale. L'apprentissage visé par mon projet de développement professionnel s'inscrit donc dans la définition qu'en font Argyris et Schön (1999), soit « en termes de modifications du comportement et de processus de changement » (p.17). Pour arriver à porter un regard susceptible de transformer la posture épistémologique qui guidait ma pratique professionnelle jusqu'à présent, je me suis donc engagée dans un processus d'apprentissage reposant sur la démarche réflexive du modèle d'Argyris et Schön (1999). C'est en fonction de ce premier modèle retenu, dont les théories de l'action et d'usage en sont le point central, que j'ai pu organiser la démarche ayant menée à mon changement de paradigme. Les fondements théoriques du processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999) m'ont permis de faire des choix conscients à l'égard de ma pratique. Ces choix, issus de l'examen de mes théories de références, de mes théories d'usage et de mes stratégies d'action ont abouti à la réalisation d'une séquence didactique dont le modèle et le contenu témoignent d'une capacité à planifier et à présenter autrement mes interventions en orthographe lexicale.

En concordance avec le modèle du processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999) qui se déploie par « 1) la découverte du problème, 2) la mise au jour d'une solution, 3) l'application de la solution et 4) le contrôle de sa mise en œuvre pour en améliorer l'efficacité » (p.18), ce projet m'a mené d'abord à définir et à circonscrire le problème préalablement découvert sur ma pratique. Celui-ci étant la remise en question de l'efficacité et de la pertinence de mes interventions en orthographe lexicale auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture. Ensuite, il a encadré la réalisation d'un programme éducatif qui, par l'élaboration d'une séquence didactique, a entraîné la mise au jour d'une solution.

Pour arriver à cette fin, je me suis, en toute cohérence avec le modèle retenu, engagée dans une réflexion *sur* l'action et *en cours* d'action. Celles-ci étant toutes deux nécessaires au professionnel qui désire par l'expérimentation, voire par la pratique, arriver à résoudre la situation qu'il juge problématique. Toutefois, puisque la réalisation de mon projet de développement professionnel s'est fait à posteriori de mes interventions, les réflexions qui ont d'abord alimenté mon processus d'apprentissage ont davantage été de l'ordre de la réflexion *sur* l'action qui a la particularité d'être analytique et « d'exiger l'étude attentive de données bien connues » (Schön, 1996, p. 252). La restructuration de mon action professionnelle se réalisera à la suite de mon projet alors que j'exercerai de nouveau ma pratique et compléterai mon processus d'apprentissage par l'application et le contrôle de la mise en œuvre des solutions identifiées. Je pourrai à ce moment exercer une réflexion *en cours* d'action qui sera alimentée et dirigée par les apprentissages réalisés grâce au projet. Par contre, les réflexions, les échanges et les lectures effectuées qui ont confronté mes théories de

l'action initiales ont été, au bénéfice de mon processus d'apprentissage, une réflexion *en cours* d'action. Aussi, tout au long du projet, ai-je été amenée à réfléchir à ces théories de l'action qui avaient jusqu'à maintenant guidé et délimité mon action professionnelle *en cours* d'action alors que j'intervenais auprès des élèves.

Les réflexions sur ma pratique m'ont amenées dans un premier temps à faire le point sur les théories de référence auxquelles j'adhérais avant et après l'entreprise du projet. Cet exercice m'a permis par la suite de vérifier dans quelle mesure les théories de référence auxquelles j'identifiais mon action étaient cohérentes avec mes théories d'usage.

Une fois ces théories d'usages identifiées et mises en relation avec mes théories de référence, ces premières ont pu être étudiées et repensées de manière à amorcer leur transformation en des théories d'intervention visant à accroître l'efficacité des théories d'usage jusqu'alors opérées (Argyris & Schön, 1999). Ainsi, dans le cadre du programme éducatif, les théories d'intervention dégagées visent une action plus efficace de mes théories d'usage quant à mes compétences à intervenir au plan de l'orthographe lexicale. Pour effectuer cette analyse des théories d'usage et arriver à dégager des théories d'intervention, il est aussi nécessaire d'identifier les variables régulatrices qui exercent une pression sur les théories de l'action du professionnel.

Dans mon contexte professionnel, l'intervention en classe ressource par périodes de 40 minutes avec des groupes de 3 à 5 élèves sont quelques-uns des paramètres qui influencent assurément ma pratique et avec lesquels je dois composer. En effet, ces variables régulatrices ont conduit à la structuration de mes rencontres avec les élèves par la planification d'activités simples et courtes, travaillées la plupart du temps en contexte

isolé et dont l'objet d'apprentissage est souvent le même. Cette façon d'opérer pour planifier le contenu et le déroulement des rencontres illustre en quelque sorte la « programmation » de mes interventions et témoignent de mes théories d'usage; théories par lesquelles s'actualise concrètement mon savoir agir professionnel. En m'engageant dans un processus d'apprentissage dans le but d'améliorer mon action professionnelle, je dois conséquemment centrer mes réflexions sur les théories d'usage qui témoignent des connaissances et des actions qui gouvernaient réellement ma pratique professionnelle. Ces théories d'usage, dont la transformation est au cœur de ma démarche réflexive, concernent ma façon de me représenter les contenus à enseigner, de penser la planification et son contenu de même que le déroulement de mes interventions en orthographe lexicale auprès des élèves.

C'est en appliquant, le *Modèle II d'une théorie d'usage* (Argyris & Schön, 1999) que j'ai pu entamer et structurer une réflexion ayant mené à l'analyse et à l'identification des variables régulatrices par lesquelles pouvait s'opérer une transformation de ma pratique professionnelle. J'ai pu ainsi identifier les moyens à mettre en œuvre afin d'atteindre les objectifs de développement professionnel identifiés.

En somme, dans le cadre de ce projet, je rends compte des constantes et des variables régulatrices qui guidaient mon action professionnelle au moment où j'ai identifié la problématique à l'égard de mes interventions en orthographe lexicale. Suit la formulation d'énoncés décrivant les comportements qui caractérisaient mes actions et qui découlaient précisément de l'influence des constantes et des variables révélées. De

cette manière, j'arrive à définir mes théories d'usage antérieures à l'entreprise de mon processus d'apprentissage. Aussi, le projet se conclut par la formulation de théories d'usage résultant des apprentissages réalisés à la suite de l'élaboration du programme éducatif. Il s'agit dans les faits de théories d'usage dont la mise en application et l'examen ultérieurs me permettront de compléter l'ensemble du processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999). Ces théories sont formulées sous la forme d'énoncés de comportements de manière à prescrire la façon dont je dois dorénavant, pour être en accord avec les nouvelles théories d'usage, exercer mes interventions en orthographe lexicale. Ces énoncés agissent donc à titre de théories de référence jusqu'à ce que je puisse les actualiser dans la pratique.

Boucles d'apprentissage

Dans le but de transformer mes théories d'usage, mes réflexions doivent porter tout autant sur mes actions que sur les paramètres qui les entourent et les contraignent. Certains de ces paramètres me sont imposés par le fonctionnement du milieu où je travaille (horaire des rencontres, disponibilité des élèves, etc.), mais d'autres sont assujettis à ma seule volonté professionnelle (posture épistémologique, choix et déroulement des activités, modalités des rencontres, etc.). Ces paramètres qui découlent de ma volonté et de mes choix professionnels s'avèrent être les variables régulatrices et les constantes sur lesquelles j'ai le plus de latitude pour agir et dont les retombées sur mon action risque d'être les plus grandes puisqu'elles sont entièrement sous mon contrôle. Ainsi, pour parfaire mes connaissances au sujet du système d'écriture (objectif spécifique 1) et pour élaborer une séquence didactique (objectif spécifique 2), je dois

mettre sous examen ma pratique professionnelle de même que les théories de référence et les théories de contrôle qui l'ont jusqu'ici guidée et qui agissent à titre de variables régulatrices. En effet, puisque mes actions posées ne permettaient pas l'atteinte des résultats visés, tant pour mes élèves qu'à l'égard de ma compétence professionnelle, mes théories de contrôle s'avéraient caduques. Aussi, est-il nécessaire, pour amorcer un processus d'apprentissage par la transformation des comportements, de distinguer ce qui me permet d'exercer un contrôle sur mon action de ce qui s'avère être un carcan à mon action.

La Figure 6 montre de quelle manière ma problématique, mes apprentissages et les objectifs poursuivis s'articulent au sein de mon programme éducatif en une boucle d'apprentissage à rétroaction double.

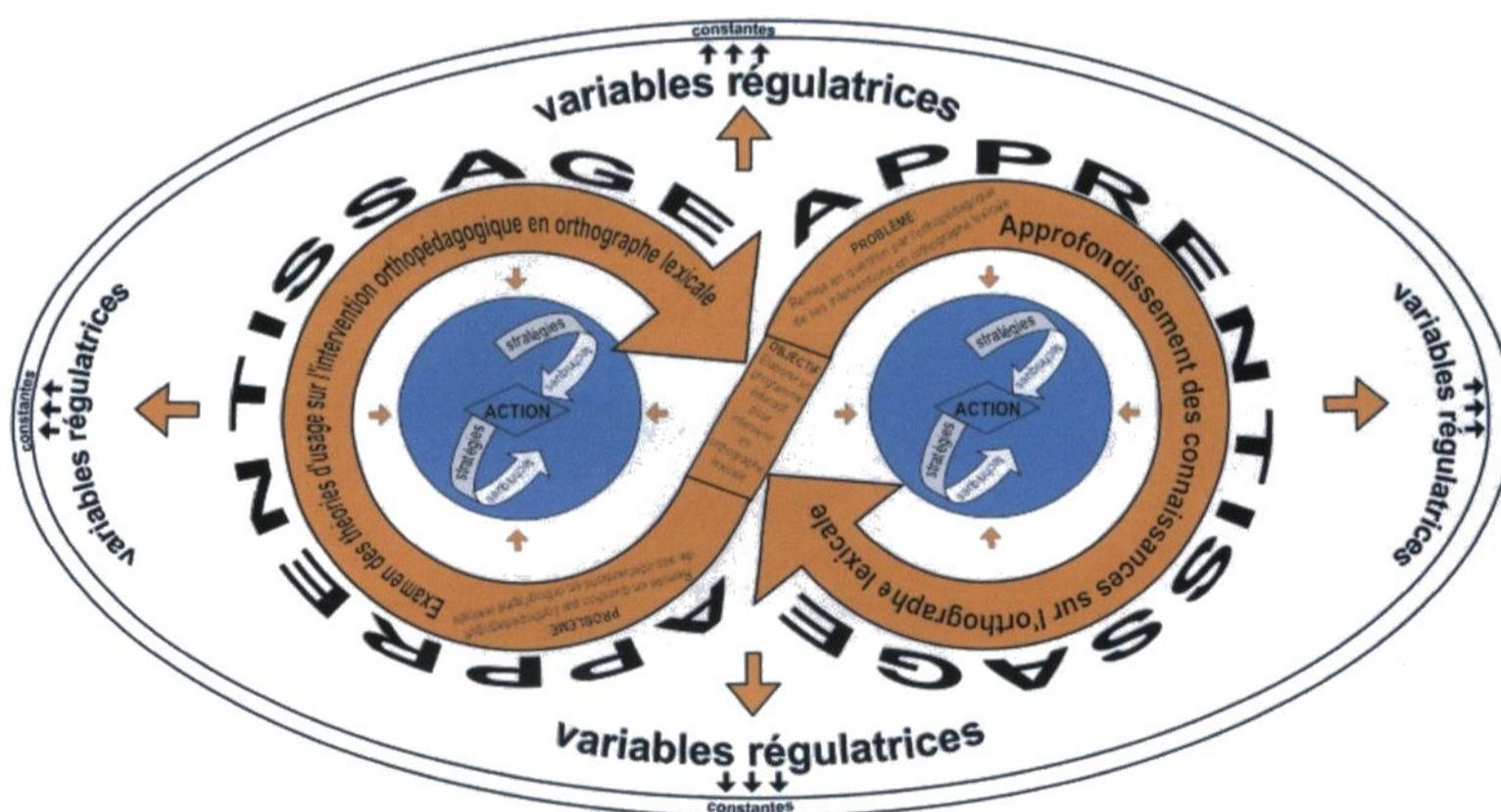


Figure 6. Boucle d'apprentissage à rétroaction double du programme éducatif adaptée de (Argyris et Schön, 1999).

L'objectif poursuivi, soit la réalisation d'un programme éducatif aboutissant à l'élaboration d'une séquence didactique transposable et transférable pour intervenir en orthographe lexicale, a été atteint par la réalisation de deux apprentissages distincts, mais complémentaires qui modifient les valeurs et les postulats sous-jacents à ma théorie de l'action à l'égard de ma pratique orthopédagogique. En somme, les réflexions et les échanges qui ont eu cours lors de l'examen des théories d'usage sur l'intervention orthopédagogique en orthographe lexicale ont donné lieu, entre autres, à la reconnaissance des théories de contrôle qui ont jusqu'à maintenant guidé mes interventions et à l'identification des connaissances à approfondir au sujet de l'orthographe lexicale. Inversement, les réflexions et les lectures visant l'approfondissement des connaissances sur l'orthographe lexicale ont amené un éclairage nouveau sur l'examen des théories d'usage et ont fourni un cadre à l'ajustement ou à l'adoption de nouvelles théories de référence.

Dans les deux cas, les apprentissages ciblés, qui s'avèrent être les moyens pour arriver à l'objectif poursuivi, m'ont conduite à faire des choix parmi des normes et des valeurs, nouvelles ou déjà établies. C'est ainsi que la réalisation des deux apprentissages menée de manière interactive marque mon habileté « à remettre en question et à modifier les valeurs des variables régulatrices et, conséquemment, à modifier les stratégies d'action correspondantes » (Argyris & Schön, 1999, p. 186). De ce fait, l'élaboration du programme éducatif témoigne de ma « deuxième évolution » (Schön, 1996), c'est-à-dire ma capacité à faire correspondre les apprentissages réalisés aux variables régulatrices qui guideront, à la suite du projet, mes théories d'usage.

Modèle II d'une théorie d'usage

Le Tableau 4 reprend les éléments du *Modèle II* en mettant l'accent sur les variables régulatrices et les stratégies d'action autour desquelles s'articule le programme éducatif que j'ai élaboré. Le *Modèle II* d'une théorie d'usage a été retenu puisqu'il s'inscrit en continuité dans le processus d'apprentissage à boucle de rétroaction double tel qu'élaboré dans le présent projet.

Tableau 4

Variables régulatrices et stratégies d'action du programme éducatif

Variables régulatrices	Stratégies d'action
1. Maximiser les informations valides	Parler en utilisant des stratégies directement observables Fournir des données directement observables Rapporter les faits avec exactitudes
2. Maximiser le choix libre et éclairé	Faire de la conception et de la gestion de l'environnement une tâche bilatérale Être conscient des valeurs et des variables relatives à ses décisions

La variable « maximiser les informations valides » sert à mettre en évidence les actions qui m'ont menée à remettre en question ma compétence à intervenir en orthographe lexicale auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture. Cette variable a permis de rendre compte de la découverte du problème qui constitue le début du processus d'apprentissage. Aussi, elle sous-tend la formulation des apprentissages réalisés sous forme d'énoncés de comportements qui seront à observer dans ma pratique ultérieure.

Par ailleurs, la variable « maximiser des choix libres et éclairés », s'avère le cœur du programme éducatif. Cette variable implique la capacité du professionnel à actualiser quatre stratégies d'action soit « 1) définir ses propres objectifs; 2) définir la façon d'atteindre ces objectifs; 3) définir des objectifs se situant dans les limites de ses

capacités et 4) relier ses objectifs à des besoins personnels essentiels » (Argyris & Schön, 1999, p. 180). C'est en m'engageant dans un processus d'apprentissage régi par cette variable et en répondant aux exigences de ses stratégies d'action que j'ai ciblé les objectifs d'apprentissage de mon projet de développement professionnel. Aussi, les stratégies d'action associées à cette variable ont permis l'identification des moyens et des outils nécessaires à l'atteinte de mes objectifs. Parmi ces moyens, le choix d'un modèle didactique cohérent avec la posture épistémologique adoptée a aussi été guidé par le processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999). Le Tableau 5 (à la page XX) met en évidence la façon dont ces stratégies d'action ont été mises en pratique au sein de mon programme éducatif.

Les stratégies d'action de la variable régulatrice *1. Maximiser les informations valides* soutiennent le travail qui a conduit, dans le présent projet de développement professionnel, à mon engagement dans une démarche réflexive et qui a permis de structurer mon processus d'apprentissage. De plus, la réalisation des moyens mis de l'avant sous-tend la pertinence des concepts définis précédemment dont les savoirs ont conduit à l'acquisition de nouvelles connaissances ayant à leur tour contribué à identifier et à nommer les éléments de ma pratique jugés limitatifs et engendrant des doutes sur l'efficacité de mes interventions en orthographe lexicale. Ayant, par ces actions, complété la première étape du processus d'apprentissage et circonscrit le problème, de nouveaux moyens ont été identifiés afin de résoudre ce dernier. La démarche réflexive du processus d'apprentissage a orienté la recherche d'un modèle didactique me permettant d'assimiler les fondements de la posture socioconstructiviste et de les

transposer dans une séquence didactique par la planification d'interventions en orthographe lexicale.

Les moyens évoqués pour mettre en action ma capacité à 2. *Maximiser le choix libre et éclairé* permettent l'accroissement, l'activation et la transformation des connaissances acquises en compétences pratiques. En effet, reposant sur l'élaboration finale d'une séquence didactique, le programme éducatif permet de donner un sens aux apprentissages théoriques effectués en les transférant à même les activités d'enseignement et d'apprentissage se trouvant au cœur de mes interventions professionnelles en orthographe lexicale. Le processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999) se présente alors comme le « véhicule théorique » par lequel j'ai pu élaborer une séquence didactique sur l'orthographe lexicale selon le modèle de Dolz et Schneuwly (1998). Aussi ce « véhicule théorique », dont la démarche réflexive repose sur l'observation et l'analyse par le professionnel de son savoir agir professionnel, m'a-t-il permis de déterminer l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage par l'examen des changements observables entre mes préconceptions initiales et mon changement de paradigme, soit de décrire les transformations de mes théories d'usage initiales et de rendre compte de l'adoption de nouvelles théories de référence. C'est d'ailleurs en évaluant ma capacité à actualiser, dans une séquence didactique, mes nouvelles connaissances et un positionnement socioconstructiviste dans mon action professionnelle que je pourrai juger de l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage au terme du projet.

Tableau 5
Actualisation des variables régulatrices et des stratégies d'action au sein de mon programme éducatif

Étapes du processus d'apprentissage	Variables régulatrices	Stratégies d'action	Mise en pratique au sein de mon programme éducatif
1) La découverte du problème	1. Maximiser les informations valides	<p>Parler en utilisant des catégories directement observables</p> <p>Fournir des données directement observables</p> <p>Rapporter les faits avec exactitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire ressortir mes préconceptions initiales en regard des interventions orthopédagogiques en orthographe lexicale ; - Décrire mes interventions actuelles sur le plan de l'orthographe lexicale ; - Effectuer des lectures sur les approches socioconstructiviste et behavioriste dans l'enseignement et le développement de compétences en écriture chez les élèves. - Identifier les éléments de ma pratique qui limitent et engendrent des doutes sur l'efficacité de mes interventions en orthographe lexicale (identification des variables et des constantes qui régulent mon intervention) ;
2) La mise au jour d'une solution	2. Maximiser le choix libre et éclairé	<p>Faire de la conception et de la gestion de l'environnement une tâche bilatérale</p> <p>Définir mes propres objectifs Définir la façon de les atteindre</p> <p>Être conscient des valeurs et des variables relatives à ses décisions</p> <p>Situer mes objectifs dans les limites de mes capacités</p> <p>Relier mes objectifs à mes besoins personnels essentiels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir mes lectures par celles suggérées par la tutrice à la maîtrise ; - Soumettre mes réflexions personnelles et professionnelles au sujet de ma problématique à la discussion lors d'échanges et de rencontres avec des ressources professorales ayant une expertise en didactique du français et sur l'acquisition du langage écrit. - Discuter et déterminer conjointement avec la tutrice à la maîtrise des contenus des cours en supervision en fonction de mes besoins professionnels; - Justifier l'adoption de la posture socioconstructiviste; - Élaborer une séquence didactique fondée sur une formalisation de l'écriture en concordance avec la posture socioconstructiviste; - Identifier les principes didactiques sur lesquels reposeront les activités de la séquence didactique ; - Effectuer un retour sur mes préconceptions initiales ; - Mettre en lumière mon changement de paradigme en regard de mes interventions sur le plan de l'orthographe lexicale ; - Élaborer une grille d'auto-évaluation permettant d'évaluer l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et rendant compte de l'évolution de mes préconceptions initiales au terme du programme éducatif.

Le modèle réflexif d'Argyris et Schön a servi de cadre directeur à l'ensemble du programme éducatif qui se conclut, mais ne se résume pas, à l'élaboration de la séquence didactique.

Aussi la séquence didactique du programme éducatif s'avère-t-elle être le moyen par lequel j'ai pu situer ma démarche réflexive en tenant compte des trois pôles du triangle didactique (Halté, 1992). En effet, les variables régulatrices encadrent la réflexion sur ma compétence professionnelle qui est alors mise en relation avec un objet d'enseignement, en l'occurrence l'orthographe lexicale, par l'élaboration de la séquence didactique. Ce triangle didactique se complète par la population d'élève à qui est destinée la séquence didactique élaborée, soit les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture. Cette population d'élèves ciblée par le présent projet influence les stratégies d'action des deux variables régulatrices présentées ci haut.

En définitive, le travail entourant la réalisation de la séquence didactique a servi à activer, orienter et alimenter mon processus d'apprentissage et est le principal moyen par lequel j'arrive à réaliser mon objectif général d'apprentissage.

Une séquence didactique pour des élèves en difficultés graves d'apprentissage

C'est précisément pour intervenir en orthographe lexicale auprès d'élèves qui accusent un retard scolaire de plus de deux ans et dont les difficultés persistent malgré les mesures correctives mises en place que mon programme éducatif a été pensé. Les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en écriture visés dans ce projet ont entre huit et dix ans et présentent un retard significatif par rapport à la norme scolaire et

aux compétences attendues (Archambault & Fortin, 2001; Benoit, 2008; Brisset et al., 2009), entre autres, en ce qui concerne l'orthographe lexicale. Il y a présence chez eux « d'un dysfonctionnement non identifié et qui, si l'accompagnement n'est pas mis en œuvre, risque l'ancrage, soit la transformation de la difficulté en conduite durable » (Perraudeau, 2006, p. 134). Le présent programme éducatif m'aura permis d'accompagner les élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage en écriture dans le but d'approcher leurs représentations orthographiques, souvent erronées ou incomplètes, à la norme orthographique.

Les difficultés d'apprentissage en écriture sont décrites en fonction des erreurs commises par les élèves qui témoignent d'un dysfonctionnement dans le traitement orthographique lié aux processus d'acquisition de l'orthographe mis en évidence dans le modèle de la double voie orthographique (Catach, 1989; Jaffré & Fayol, 1997). Ainsi, le programme éducatif vise l'intervention des difficultés graves d'apprentissage en écriture des élèves sur la base de leur manifestation et non en fonction de la cause possible de leur apparition qu'elles soient dues à des facteurs de risque tels, par exemple, l'apprentissage par un élève allophone de la langue de scolarisation, un rythme d'apprentissage plus lent, un contact ou une socialisation à l'écrit moins présente dans l'environnement familial ou la présence d'un trouble spécifique d'apprentissage comme la dysorthographe. Toutefois, pour que les difficultés d'apprentissage en écriture soient considérées *graves*, les erreurs commises et le niveau de performance des élèves à l'écrit doivent révéler un retard de plus de deux ans en écriture par rapport à l'ensemble des élèves de leur âge dont la compétence en écriture est jugée adéquate (Filion & Goupil, 1995).

Modèle retenu pour finaliser le programme éducatif : la séquence didactique

Le modèle de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998) est une démarche qui vise, entre autres, l'adaptabilité par l'ajustement de l'enseignement en fonction des besoins et de la progression des élèves. De ce fait, ce modèle nécessite que j'élabore et conduise mes interventions en étant consciente de ce que j'enseigne et de comment je l'enseigne pour arriver à analyser et à réguler mon enseignement en fonction des apprentissages réalisés ou non par les élèves. Cette démarche d'enseignement m'engage indubitablement dans un processus d'observation et de réflexion *sur* et *dans* l'action qui peut se structurer selon le modèle de la pratique réflexive d'Argyris et Schön (1999) et est donc d'intérêt pour l'atteinte des objectifs spécifiques d'apprentissage de ce projet de développement professionnel.

Le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998) repose sur des fondements théoriques qui sont à la fois cohérents avec l'approche réflexive dans laquelle je m'engage (Argyris & Schön, 1999) pour élaborer mon programme éducatif et avec la posture épistémologique adoptée, soit celle du socioconstructiviste. Ce modèle est aussi cohérent avec la formalisation de l'écriture de Reuter (1996) qui place l'élève et ses représentations orthographiques au centre de toute entreprise d'apprentissage ayant pour objectif de les modifier ou de les faire évoluer. En effet, le modèle de la séquence didactique illustré à la Figure 7 structure l'enseignement et l'apprentissage « dans une perspective constructiviste, interactionniste et sociale qui suppose la mise en place d'activités intentionnelles, structurées et intensives qui doivent s'adapter aux besoins particuliers des groupes d'apprenants » (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001, p. 13).

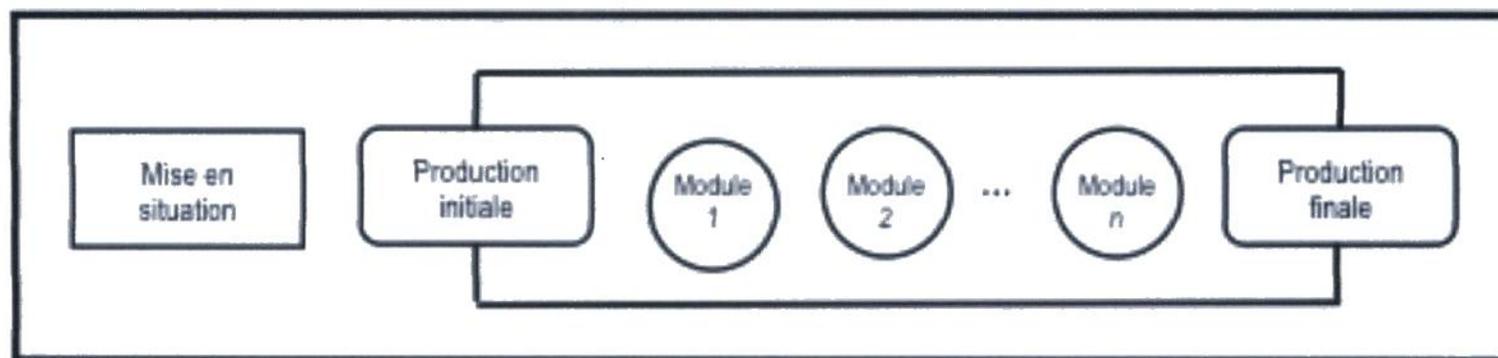


Figure 7. Schéma de la séquence didactique (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001, p.7).

La mise en situation a pour objectif de guider les élèves qui s'engagent activement dans la réalisation d'une production initiale par la construction ou la mobilisation des représentations et des connaissances qu'ils ont de l'objet d'apprentissage visé. Cette production langagière initiale permet d'abord à l'enseignant de juger des représentations que les élèves ont à priori de l'objet d'apprentissage afin de guider ses choix de contenus et d'outils d'enseignement pour la suite de la séquence. Les observations recueillies par l'enseignant et celles soulevées par les élèves en regard de leur propre production deviennent source d'échanges les amenant à prendre conscience de l'état de leur niveau de connaissance. La production initiale a ainsi un effet régulateur sur l'ensemble de la séquence et affirme l'importance, dans le développement de la compétence à orthographier, de la dimension réflexive, métacognitive « à côté de l'activité pratique, du faire, de la production » (Reuter, 1996, p. 85).

Les représentations que les élèves entretiennent avec l'orthographe, et qui sont mises en évidence dans leurs productions initiales, sont exploitées pour leur utilité didactique, car :

- « elles sont en relation avec les performances;
- elles peuvent constituer des aides à la pratique et à l'apprentissage;

- elles peuvent constituer des obstacles à la pratique et à l'apprentissage et;
- elles sont modifiables » (Reuter, 1996, p.94)

La prise en considération de ces quatre hypothèses mises de l'avant par l'approche didactique de Reuter (1996) permet de réinvestir les représentations orthographiques des élèves pour élaborer les modules (Dolz et Schneuwly, 1998, 2001).

Le cœur de la séquence est structuré en plusieurs modules de travail planifiés pour accompagner les élèves dans leur démarche d'investigation et de résolution de la situation-problème posée. Ces modules ciblent un à un les difficultés ou les problèmes identifiés à la suite de la production initiale de manière à permettre aux élèves d'atteindre les apprentissages visés. Ils doivent donc proposer aux élèves des stratégies et des outils donnant lieu à une modification, voire à une reconstruction des représentations orthographiques qui constituent un obstacle à leur pratique et à leur apprentissage. Aussi, dans leur élaboration particulière et morcelée en activités distinctes, il est nécessaire de veiller à ce que les modules soient liés, dans leur conception d'ensemble, par une cohérence externe et interne. Ils doivent être conceptualisés comme faisant partie d'un tout et contribuer à l'atteinte de l'objectif d'apprentissage ciblé bien que chacun permette de travailler sur un aspect spécifique de la problématique posée au départ de la séquence.

Au terme des modules, les élèves sont amenés à réaliser une production finale. Il s'agit de l'activité par laquelle s'achève la séquence, et qui peut aussi, ultérieurement, servir à relancer le processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, la production finale vise à déterminer dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs

d'apprentissages fixés et permet à l'enseignant de poser un jugement sur le degré d'habileté nouvelle que possèdent désormais les élèves pour surmonter des problèmes d'orthographe semblables à ceux travaillés. À la lumière du jugement que pose alors l'enseignant sur le degré de compétence acquise des élèves, mais également en regard de l'appréciation critique que portent les élèves sur la construction ou la transformation de leurs représentations, l'enseignant peut identifier et planifier les apprentissages qui demandent un réinvestissement ou une consolidation pouvant être relancé dans une autre séquence.

Le choix du modèle didactique s'est donc arrêté sur celui de Dolz et Schneuwly (1998, 2001) puisqu'il s'inscrit dans la proposition de situations signifiantes en écriture où la prise en compte des représentations orthographiques des élèves oblige à proposer des activités et des objectifs d'apprentissage qui répondent à des besoins réels et manifestent. De plus, la place centrale qu'occupent la réflexion et les échanges collectifs au sujet des représentations et des problèmes posés tisse un lien indéniable avec le cadre socioconstructiviste sur lequel repose notre posture épistémologique de l'apprentissage et qui implique que les sujets « construisent activement savoirs et compétences:

- sur la base de leurs compétences, de leurs représentations, de leurs savoirs antérieurs;
- dans le cadre d'interactions sociales;
- dans un jeu constant de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de destructions-restructurations de leurs cadres de connaissances et;
- conséquence des points précédents, l'erreur possède un statut radicalement autre : marque de l'activité du sujet et ouverture à des interventions didactiques spécifiques à effectuer de façon positive » (Reuter, 1996, p. 79)

Un des autres intérêts du modèle retenu est l'organisation de la séquence en modules qui offrent la flexibilité de proposer des activités variées appuyées sur des démarches d'apprentissage différentes, mais complémentaires par leur approche inductive. C'est, par exemple, au cours de cette étape que des activités basées sur la démarche des orthographe approchées (Montésinos-Gelet & Morin, 2006) seront proposées aux élèves puisque cette approche met à profit les représentations qu'ils ont du système orthographique afin de les amener à créer des liens avec leurs connaissances et faire de nouvelles découvertes au sujet de l'orthographe française et la manière dont elle s'organise. Aussi, la planification et l'organisation soignée de l'enchaînement des ateliers de lecture et d'écriture permettront d'établir des liens soutenus et pertinents entre ces deux dimensions d'activité du langage écrit tout en assurant la cohérence de la séquence.

Les orthographe approchées

La démarche des orthographe approchées tire son origine « des recherches concernant *l'invented spelling*, dont la traduction française est *orthographe inventées* ou encore *écritures inventées* » (Montésinos-Gelet & Morin, 2006, p.7). Les pionniers de cette notion, soit Carol Chomsky (1971), Charles Read (Read, 1971, 1986), Emilia Ferreiro (1980, 1984) et Ana Teberosky (1982) et les auteurs qui y ont travaillé par la suite, tels Cunningham et Cunningham (1992), Invernizzi (1994), Miller (2002), Rubin et Eberhardt (1996), Shilling (1997) et Sipe (2001) ont fait évoluer « les orthographe inventées comme moyen d'observer le développement orthographique de l'enfant » vers un moyen permettant de contribuer au développement de l'orthographe chez l'enfant par

la formulation de propositions pédagogiques et didactiques (Montésinos-Gelet & Morin, 2006, p.7). À la suite de leurs travaux de recherche, Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont fait le choix terminologique d'*orthographe*s *approchées* plutôt que d'*orthographe*s *inventées* en justifiant que, « l'enfant n'invente pas l'orthographe, celle-ci lui préexiste et l'entourne » (p.9), il tente simplement, par ses productions parfois erronées, de s'en approcher malgré sa maîtrise incomplète de la norme et du code qui la régissent.

Une démarche aux fondements socioconstructivistes

La démarche des orthographe

s *approchées* telle que proposée par Montésinos-Gelet et Morin (2006), s'appuie sur cinq principes qui sont en concordance et en cohérence avec la posture socioconstructiviste adoptée par le programme éducatif (Gray-Charpentier & Charron, 2012).

Premièrement, la démarche considère que la motivation à apprendre et à maîtriser la langue écrite chez l'enfant est liée à sa volonté de vouloir s'en servir. C'est pourquoi la pratique des orthographe

s *approchées* vise justement à « placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite » (Montésinos-Gelet & Morin, 2006, p.5).

Deuxièmement, la démarche des orthographe

s *approchées* privilégie « de se mettre à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite » (Montésinos-Gelet & Morin, 2006, p.5) de manière à considérer ses écarts à la norme non pas comme des fautes, mais comme un témoignage de son évolution. De ce fait, cette démarche considère que les tentatives de productions orthographiques des enfants, même erronées, mettent en évidence des connaissances adéquates du système d'écriture.

Troisièmement, la démarche des orthographes approchés valorise « ce qui est construit en cherchant à le mettre en relief grâce » (Montesinos-Gelet & Morin, 2006, p.5) aux demandes et aux questions de l'enseignant qui agit à titre d'accompagnateur dans la progression des apprentissages de l'élève. Les erreurs de l'élève servent ainsi à l'enseignant engagé à mieux comprendre l'évolution de l'enfant vers la maîtrise de la norme orthographique.

Quatrièmement, considérant que l'appropriation de la langue écrite par les enfants est guidée et motivée par le questionnement, la démarche des orthographes approchés amène l'enfant à nourrir ses réflexions en l'encourageant à « expliquer comment il a procédé » et « à être réflexif par rapport à la langue écrite » (Montesinos-Gelet & Morin, 2006, p.6).

Cinquièmement, la démarche des orthographes approchés s'inscrit dans une démarche de résolution de problèmes « orthographiques » où l'élève est amené à échanger et à confronter ses idées, ses représentations et ses stratégies avec celles des autres élèves. La construction des nouvelles connaissances orthographiques par l'interaction sociale est un aspect caractéristique de la démarche des orthographes approchés qui est cohérent, comme les quatre autres d'ailleurs, avec la formalisation de l'écriture de Reuter retenue pour développer ce programme éducatif et décrit à la dernière section du cadre théorique.

Le modèle des orthographes approchés

À la suite de la recension et l'analyse d'environ 80 pratiques déclarées d'orthographes approchés, Charron (Montesinos-Gelet & Morin, 2006) a dégagé une

démarche générale afin de réinvestir cette pratique dans un enseignement structuré de l'orthographe lexicale. Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont articulé cette démarche en six phases s'inscrivant chacune dans un des quatre temps de l'apprentissage défini par le modèle. Le Tableau 6 précise à quel temps de l'apprentissage chacune des six phases doit s'actualiser et les actions pédagogiques qui doivent y avoir lieu.

La séquence didactique de ce programme éducatif comprend des activités suivant cette démarche des orthographe approchées. Celles-ci sont intégrées aux différents modules tel que le prévoit le modèle didactique retenu de Dolz et Schneuwly (1998). Aussi, en respectant la pratique des orthographe approchées au sein de la séquence, cette dernière prévoit la mise en œuvre d'un enseignement inductif des stratégies orthographiques.

Les stratégies orthographiques

Puisque la démarche des orthographe approchées nécessite un partage, une réflexion et une discussion autour des différentes stratégies employées par les élèves pour en arriver à la production de leurs hypothèses orthographiques, les stratégies orthographiques s'avèrent être un élément essentiel de la démarche en question.

Sans nécessairement pouvoir nommer ou catégoriser les stratégies qu'ils emploient pour transcrire un mot, les élèves en viennent à décrire leurs stratégies orthographiques par les échanges et les justifications qu'ils doivent donner de leurs représentations orthographiques. En tant que guide, l'enseignant, ou le cas échéant l'orthopédagogue, doit mener l'élève à une confrontation de ses connaissances

Tableau 6

Temps d'apprentissage et phases de la démarche des orthographes approchées adapté de (Montésinos-Gelet et Morin, 2006)

Les temps de l'apprentissage	Les phases	Ce qui est fait
Avant l'apprentissage : La mise en contexte	1) Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase	<ul style="list-style-type: none"> Proposer aux élèves une amorce qui pique leur curiosité et qui suscite leur engagement et leur intérêt pour la situation d'écriture. Choisir un moment quotidien ou occasionnel qui motive les élèves à vouloir écrire et mettre en contexte le mot ou la phrase choisit pour être écrite. Choisir un mot lié au contexte dans lequel il est présenté. Le mot peut être sélectionné en regard d'une particularité orthographique précise. Laisser parfois le choix du mot ou de la phrase à écrire aux élèves.
	2) Les consignes de départ	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer que tous les élèves comprennent la démarche d'écriture en orthographes approchées. Rappeler le mot ou la phrase à écrire. Insister auprès des élèves que la démarche réflexive dans laquelle ils s'engagent pour expliquer leurs idées et leurs stratégies est tout aussi importante, voire même plus, que l'écriture normée du mot. Regrouper les élèves de manière individuelle, collective ou en petites équipes (duo ou trio). En cours d'année, varier ces trois modalités de regroupement. Selon le type de regroupement choisi arrêter et expliquer les différentes tâches qui peuvent être réparties entre les élèves : scripteur, responsable de l'alphabet aide-mémoire, responsable de la gomme à effacer, gardien du temps, médiateur, porte-parole ou enquêteur.
Pendant l'apprentissage : La réalisation	3) Tentatives d'écriture et échange de stratégies	<ul style="list-style-type: none"> Les tentent d'écrire le mot ciblé à partir des idées et des connaissances qu'ils possèdent déjà du système alphabétique tout en verbalisant les hypothèses et les stratégies d'écriture qu'ils mobilisent pour y arriver. L'enseignant encourage et suscite les conflits cognitifs et la réflexion chez les élèves en les interrogeant, en les invitant à douter et à partager leurs pensées avec leurs camarades.
Après l'apprentissage : L'intégration	4) Le retour collectif	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves présentent leurs hypothèses d'écriture et partagent les stratégies d'écriture qu'ils ont employées. L'enseignant amène les élèves à relever les différences et les ressemblances qui caractérisent chacune des productions. Il valorise ce qui est correctement construit chez les élèves à l'égard de la norme orthographique.
	5) La norme orthographique	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves se transforment en enquêteurs chargés de vérifier si leur proposition d'écriture s'est « approchée » de la norme orthographique. Toutes les stratégies et les outils disponibles peuvent être employés (demander à un élève, demander à l'enseignant, consulter les affiches de la classe, les dictionnaires illustrés, les livres...) Lorsque l'orthographe normée du mot est donnée à l'enseignant, celui-ci poursuit le retour collectif en demandant aux élèves comment ils ont fait pour trouver la bonne orthographe et en les invitant à observer, comparer et commenter leurs propositions d'écriture par rapport au mot normé en mettant toujours l'accent sur ce qui est construit chez les élèves plutôt que sur ce qui leur manque.
Transfert des apprentissages	6) La conservation des traces et réutilisation des mots	<ul style="list-style-type: none"> Conserver les traces écrites des élèves dans un carnet de bord ou dans un portfolio afin de témoigner de la progression de leurs représentations par rapport à la norme orthographique. Offrir des contextes d'écriture variés et nombreux pour permettre aux élèves de réinvestir dans de nouvelles productions les mots appris en orthographes approchées afin de les consolider comme nouvelles connaissances orthographiques.

antérieures qui soit génératrice d'informations pouvant accroître ses connaissances au sujet du système d'écriture (Gray-Charpentier & Charron, 2012). Voilà en quoi la connaissance des stratégies orthographiques permet à l'orthopédagogue d'amener l'élève à prendre conscience des stratégies qu'il emploie déjà et de l'accompagner, par une approche inductive, dans l'apprentissage de nouvelles stratégies. C'est pourquoi les stratégies orthographiques sont prises en compte dans l'élaboration de la séquence didactique de ce présent projet.

Les stratégies orthographiques répertoriées dans le Tableau 7 ont donc été retenues tant pour leur pertinence didactique que pour leur cohérence eut égard des particularités orthographiques des mots sur lesquels porte la séquence didactique. Ce tableau énumère et décrit brièvement lesdites stratégies orthographiques retenues et en justifie la pertinence par rapport à l'identité et aux particularités orthographiques des mots ciblés par la séquence didactique qui sera présentée dans le prochain chapitre.

Dans un premier temps, la stratégie de correspondance graphophonologique, servant d'assise aux connaissances orthographiques, est mobilisée afin de consolider la connaissance par les élèves de la correspondance des phonogrammes /en/ et /an/ au phonème [ã]. Cette connaissance est d'abord essentielle puisque l'ensemble des mots travaillés dans la séquence didactique (*blanc, arc-en-ciel, grand, gentiment, dans, rencontre*) contient l'un ou l'autre de ces phonogrammes. De plus, la mobilisation de la stratégie analogique, aussi ciblée dans la séquence, nécessite la maîtrise par l'élève de ces correspondances dans les mots « *blanc* » et « *arc-en-ciel* ».

Tableau 7
Stratégies orthographiques de la séquence didactique adapté de (Gray-Charpentier & Charron, 2012)

Stratégies enseignées	Détail de la stratégie dans la séquence didactique
Correspondance graphophonologique	Association du phonème [ɑ] au phonogramme /en/ Association du phonème [ɑ] au phonogramme /an/
Stratégie lexicale	Analyse du mot et de ses particularités orthographiques Mémorisation de la séquence des lettres <ul style="list-style-type: none"> * blanc * arc-en-ciel
Stratégie analogique	Écrire le mot en établissant une comparaison avec le mot lexicalisé <ul style="list-style-type: none"> * grand → blanc * gentiment → arc-en-ciel * dent → arc-en-ciel * dans → blanc * rencontre → arc-en-ciel * contre → rencontre
Stratégie morphogrammique	Tisser des liens entre le radical et leurs dérivations <ul style="list-style-type: none"> * blanc → blanche, blancheur * grand → grande, grandir, grandeur, grandiose * gentiment → gentil, gentille, gentillesse * dent → dentiste, dentaire, dentition
Stratégie logographique	Opérer une analyse du sens du mot avec l'emploi des homophones <ul style="list-style-type: none"> * an - en pour arc-en-ciel Opérer une analyse du sens de la phrase avec l'emploi des homophones <ul style="list-style-type: none"> * dans - dent
Étymologie des mots	Lier l'orthographe du mot à son origine <ul style="list-style-type: none"> * arc-en-ciel → pont flottant dans le ciel
Règle orthographique	Appliquer une règle orthographique : <ul style="list-style-type: none"> * L'adverbe est formé de l'adjectif féminin et du morphogramme /ment/

Aussi, pour s'assurer de leur lexicalisation et de leur représentation orthographique normée par l'élève, ces mots sont également travaillés à partir de stratégies lexicales. De cette manière, les correspondances graphophonologiques ciblées sont aussi mises en lumière par l'analyse des particularités orthographiques des mots de même que par la mémorisation de leurs séquences de lettres. Ainsi, l'élève peut se servir des unités graphiques apprises au moyen de la stratégie de correspondance graphophonologique et de la stratégie lexicale pour actualiser et améliorer son recours à la stratégie analogique

qui fait appel, dans ce cas, à la connaissance orthographique des mots « *blanc* » et « *arc-en-ciel* » comme base orthographique à la transcription des mots « *grand* », « *dans* », « *gentiment* » et « *rencontre* ».

L'interaction ayant cours entre ces différentes stratégies orthographiques rappelle la théorie des vagues chevauchantes reconnaissant un échange mutuel et une complémentarité des voies phonologique et lexicale dans l'émergence d'une capacité chez l'élève à faire des analogies. En toute cohérence avec cette théorie, l'exploitation programmée des stratégies morphogrammique et logographique de même que l'évocation des règles orthographiques et de l'étymologie des mots au sein de la séquence permet aux élèves d'acquérir, de diversifier et de perfectionner l'ensemble des stratégies orthographiques prévues et planifiées au sein des tâches proposées dans les modules d'enseignement.

La stratégie morphogrammique est préconisée pour amener l'élève à exploiter le radical des mots afin de mieux comprendre et exploiter les relations linguistiques qui existent entre les mots de même famille et les mots dont les lettres muettes servent à la dérivation (Gray-Charpentier & Charron, 2012). Dans le cadre de la séquence didactique, la stratégie logographique est utilisée pour amener l'élève à développer un jugement linguistique et acquérir des connaissances métalinguistiques sur des homophones (*an – en* et *dans – dent*). De plus, afin de mettre à la disposition des élèves un maximum de stratégies pouvant les accompagner dans la transformation et le développement de leurs représentations orthographiques, les stratégies liées à l'étymologie et aux règles orthographiques font concurrence, pour certains mots, aux

autres stratégies orthographiques déjà évoquées. En outre, pour favoriser la lexicalisation du mot « *arc-en-ciel* » la séquence prévoit le recours à l'explication de l'origine du mot. De même, pour assurer la consolidation de la forme orthographique du mot « *gentiment* » la règle orthographique de la formation des adverbes fait l'objet d'un enseignement inductif dans le module qui porte précisément sur ce mot.

En structurant ainsi une diversité de stratégies orthographiques dans les modules d'enseignement travaillant l'orthographe lexicale, la capacité des élèves à recourir à de multiples stratégies pour transcrire les mots en respectant la norme orthographique est favorisée. C'est en effet « en élargissant l'éventail des stratégies orthographiques » (Gray-Charpentier & Charron, 2012, p. 100) des élèves qu'un enseignement guidé pour leur apprendre à combiner des stratégies orthographiques en situation d'écriture peut s'effectuer (Rittle-Johnson & Siegler, 1999). En considérant que la transcription d'un mot équivaut à résoudre un problème orthographique, la connaissance de plusieurs stratégies orthographiques et la capacité à les jumeler s'avère nécessaire. Pour résoudre ses problèmes orthographiques, l'élève doit effectuer des choix qui reflètent l'état de ses connaissances, de ses stratégies orthographiques et de son raisonnement cognitif pour les appliquer (Gray-Charpentier & Charron, 2012; Rittle-Johnson & Siegler, 1999).

L'élève, qui arrivé au deuxième cycle du primaire possède et maîtrise peu de connaissances et de stratégies orthographiques, manifestera des difficultés graves d'apprentissage en écriture. Contrairement aux élèves connaissant un parcours régulier, l'élève en difficulté ne connaît pas un parcours scolaire caractérisé par une augmentation de ses stratégies corollaire à son avancement d'un niveau scolaire à un autre. C'est

pourquoi, s'adressant précisément à cette population scolaire, la séquence didactique mise sur l'enseignement inductif de plusieurs stratégies orthographiques présentées et exploitées par les élèves de manière simultanées.

En dernier lieu, la réalisation, pour cet essai, d'un programme éducatif aboutissant à l'élaboration d'une séquence didactique n'ayant pas été pilotée auprès d'élèves réels présente une limite importante. Par ailleurs, la présentation de la séquence didactique à des collègues pour obtenir leurs commentaires aurait pu amoindrir cette limite. Toutefois, ces limites ne nuisent pas à la réalisation des objectifs fixés pour mon projet de maîtrise professionnelle dans la mesure où la séquence didactique élaborée s'appuie sur l'ensemble des principes théoriques et méthodologiques décrits et expliqués plus haut. Aussi est-ce par l'élaboration de ce programme éducatif que j'en suis venue à bonifier ma compréhension de l'orthographe lexicale et de son enseignement et, plus globalement, à transformer ma pratique professionnelle.

La séquence didactique qui conclue ce programme éducatif est en somme le moyen choisi pour illustrer comment les apprentissages réalisés au terme de mon projet de développement professionnel seront consolidés dans ma pratique ultérieure et pourront être transférés pour l'enseignement d'autres notions à travailler en français écrit avec les élèves. D'ailleurs, la démarche d'enseignement retenue, soit celle des orthographe approchées, permet de transférer les principes socioconstructivistes à l'enseignement du plurisystème graphique du français.

CHAPITRE IV
PROGRAMME ÉDUCATIF

Justification de la séquence didactique développée

La séquence didactique élaborée dans ce programme éducatif porte principalement sur l'écriture. Toutefois, les objectifs d'apprentissage ciblés en écriture ne sont pas considérés comme étant la suite logique de la mise en œuvre des connaissances similaires acquises à la suite d'une séquence portant sur la lecture. De cette manière, la séquence didactique est développée dans une perspective d'articulation entre les pratiques de lecture et d'écriture, tout en dirigeant toutefois davantage notre attention sur l'écriture.

La séquence didactique élaborée repose sur une conception de l'écriture « qui favorise un renouvellement théorique construit de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture » (Reuter, 1996, p. 75). Ainsi, la formalisation de l'écriture est retenue pour les intérêts didactiques qu'elle présente, dont notamment la prise en compte de l'écriture, non pas comme une application de règles, mais comme un processus de résolution de problèmes qui « permet d'ouvrir l'éventail des interprétations concernant les dysfonctionnements des élèves, envisagés comme des traces d'activités » (Reuter, 1996, p. 75). Cette façon de penser l'écriture rend possible, sur le plan de l'opérationnalisation didactique, la mise en place d'une panoplie d'activités où sont planifiés des conflits et des remises en question au sujet des représentations orthographiques des élèves afin de les amener, d'abord à en prendre conscience, et ensuite à élaborer des pistes de solutions pour les résoudre. Ainsi, Reuter (1996) suggère une formalisation de l'écriture compatible avec la théorie socioconstructiviste de l'acquisition et de l'apprentissage. C'est pourquoi, en toute cohérence, la séquence

didactique repose sur la proposition de formalisation de l'écriture de Reuter (1996) puisqu'elle s'inscrit dans une approche socioconstructiviste.

En adoptant une position socioconstructiviste, cette séquence d'enseignement et d'apprentissage vise à s'arrimer au « courant de la pédagogie dite “moderne” ou “des méthodes actives” » (Fijalkow, 2003, p. 2) qui propose un rapport entre le lire-écrire où « les activités de lecture et d'écriture sont nécessaires simultanément, mais avec des fonctions distinctes, en vue d'un apprentissage qui est un, celui de la langue écrite » (Fijalkow, 2003, p. 5). L'apprentissage de la langue écrite est en somme la compréhension de notre système d'écriture à base alphabétique et conséquemment l'apprentissage des correspondances phonèmes/graphèmes indispensable à la reconnaissance des mots (Prost et al., 2003) et également à leur transcription puisque « l'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phonographique » (Fijalkow, 2003, p. 4). De cette manière, l'interaction mise de l'avant entre la lecture et l'écriture amène un « mouvement interactif » et une « alimentation réciproque » où le transfert des connaissances et des compétences développées dans l'une ou l'autre de ces activités devient une condition à l'apprentissage du langage écrit (Tauveron, 2003).

Cette perspective didactique permet donc, pour ce projet, l'élaboration d'une séquence qui, bien qu'ayant pour objectif final l'acquisition d'un ensemble précis de mots à écrire, s'organise autour de liens que les élèves construisent par la réalisation d'activités d'écriture et de lecture.

Intention didactique

La séquence didactique qui est élaborée à partir du modèle de Dolz et Schneuwly (1998, 2001) a pour but l'accroissement et l'ajustement des représentations des élèves sur le système orthographique. Par l'entremise d'une liste de mots ciblés en fonction de leurs caractéristiques orthographiques, la séquence didactique s'appuie sur les connaissances des élèves afin qu'ils acquièrent les compétences nécessaires pour orthographier selon la norme ces mots ayant comme dénominateur commun la présence du phonème multigraphémique [ã] dont la correspondance phonographémique peut être transcrite par l'un ou l'autre des digrammes /an/ et /en/.

Plus précisément, le travail qui sera fait sur les mots sélectionnés au cours de la séquence a pour but d'amener les élèves à produire un texte dans lequel les transcriptions des correspondances phonographémiques entre le phonème multigraphémique [ã] et les digrammes /an/ et /en/ dans les mots correspondront à la norme orthographique. Ainsi, la capacité à choisir en contexte d'écriture signifiant entre les digrammes /an/ et /en/ pour transcrire conformément à la norme orthographique des mots ayant le phonème [ã] constitue l'objectif principal d'apprentissage de la séquence pour les élèves.

Pour atteindre cet objectif, plusieurs stratégies orthographiques sont travaillées avec les élèves. Toutefois, l'ensemble de celles-ci sont chapeautées par une stratégie analogique consistant à favoriser, par les élèves, la catégorisation des mots en fonction de la présence du digramme /an/ ou /en/ en établissant une comparaison avec les mots *blanc* et *arc-en-ciel*. Par conséquent, la lexicalisation des mots *blanc* et *arc-en-ciel* est le premier sous-objectif d'apprentissage de la séquence. De même, l'appropriation et

l'application autonome de la stratégie analogique s'avèrent le deuxième sous-objectif d'apprentissage qui permet l'atteinte de l'objectif principal. En effet, le recours autonome et efficace à la stratégie analogique par les élèves pour orienter et justifier leur choix orthographique dans la transcription des mots ayant les digrammes /an/ et /en/ lors de leur production finale permet, en grande partie, de rendre compte de l'atteinte de l'objectif principal d'apprentissage.

Le choix de ces digrammes comme critère de sélection des mots à orthographier s'explique ainsi.

Premièrement, la représentation du phonème [ã] appelle à la mise en œuvre d'un processus d'appoint, soit la combinaison de lettres pour former un graphème complexe qui est dans ce cas-ci un digramme.

Aussi, la possibilité de transcrire le phonème [ã] d'au moins deux manières différentes met en évidence l'absence de correspondances biunivoques entre les phonèmes et graphèmes. Ce phénomène de polyvalence phonique se révèle être une source d'erreurs « dans toutes les langues où des travaux ont été menés sur l'apprentissage de l'orthographe » (Fayol & Jaffré, 2008, p. 188). Néanmoins, la connaissance des correspondances du phonème multigraphémique [ã] est incontournable dans l'apprentissage de l'orthographe française étant donné le degré de fréquence, de cohésion, de stabilité, de signifiante ou de pertinence phonologique et de son degré de rentabilité et de créativité linguistique (Catach, 1995). Aussi, les deux digrammes, /an/ et /en/, sont employés, toujours selon les travaux de Catach (1995), à un pourcentage d'utilisation de 44% et 47% respectivement. La difficulté associée au choix du bon digramme s'impose donc par la fréquence d'utilisation presque égale des deux

graphèmes. L'acquisition de stratégies permettant de faire les choix orthographiques appropriés pour écrire correctement les mots ayant le phonème multigraphémique [ã] s'avère alors indéniable dans le processus d'acquisition de l'orthographe lexicale chez les élèves.

Ainsi, la présence des digrammes /an/ ou /en/ permet d'investiguer de manière significative des difficultés probantes liées au principe phonographique du système d'écriture qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition de la norme orthographique chez les élèves du primaire ayant, de surcroît, des difficultés graves d'apprentissage en écriture.

De plus, la présence de ces digrammes dans les mots faisant l'objet de la séquence didactique permet aux élèves de se familiariser avec le principe sémiographique du système d'écriture. En effet, afin d'orthographier selon la norme certains mots ayant le phonème multigraphémique [ã] le scripteur doit parfois, selon les cas, faire un choix en le justifiant par des considérations morphogrammique ou logogrammique.

Ainsi, la présence des digrammes /an/ ou /en/ comme condition préalable à la sélection des mots sert les intentions didactiques de la séquence en mettant en lumière les deux principes, soit phonographique et sémiographique, sur lesquels repose tout système d'écriture.

C'est en fonction des spécificités orthographiques des mots ciblés et des représentations que les élèves entretiennent sur celles-ci que les différentes sources d'information sont travaillées afin que les élèves puissent en acquérir une

compréhension suffisante au développement de leurs préoccupations orthographiques et de leur compétence à orthographier les mots selon la norme établie.

Principes didactiques

Tout au long de la séquence, la réalisation de cet objectif principal est assurée par la prise en compte de l'interaction entre la lecture et l'écriture que promeut la démarche active de découverte dans un paradigme socioconstructiviste. La séquence didactique repose sur les quatre principes didactiques suivants:

1. Concevoir des activités d'écriture dont le contexte provient ou est lié au texte ayant fait l'objet d'une activité de lecture de manière à faire un enseignement intégré;
2. Prévoir un espace d'apprentissage qui laisse place à la créativité, à l'individualité, aux erreurs et laisse à l'élève la possibilité de choisir;
3. Articuler les connaissances à acquérir en écriture sur les connaissances acquises sur l'oral;
4. Promouvoir les échanges collectifs et les interactions sociales au sujet de l'activité d'écriture préalablement à sa réalisation de manière individuelle (Fijalkow, 2003).

Le processus d'apprentissage est donc conduit par une démarche réflexive dans laquelle chaque élève est amené à s'engager afin de, consciemment, transformer de manière volontaire les représentations partielles ou imparfaites qu'ils ont déjà construites sur le système orthographique. En accord avec les principes didactiques mentionnés ci-haut, les stratégies et les outils langagiers qui sont proposés aux élèves

dans le cadre de la séquence s'inscrivent dans une approche inspirée de l'approche inductive.

Justification de l'album jeunesse retenu pour développer la séquence didactique

Les élèves font la découverte du livre de littérature jeunesse *Le Chasseur d'arc-en-ciel* (Yayo, 1998). Ce conte moderne, accompagné d'illustrations, raconte l'histoire d'un personnage, le *petit Noir et Blanc*, sorti d'un pot d'encre de Chine. Celui-ci part à la recherche d'un arc-en-ciel pour mettre fin à son état terne et décoloré, mais sa quête s'avère infructueuse. Toutefois, il en ressort grandit d'un enseignement : il est possible de faire ce dont on rêve, jouer avec les couleurs, tout en restant soi-même, un petit Noir et Blanc.

Ce livre, suggéré par Giasson (2000), a été sélectionné puisqu'il répond aux trois critères de qualité identifiés cette chercheuse, soit la diversité des niveaux de lecture, l'intensité du récit qui ne laisse pas le lecteur indifférent et l'honnêteté, soit la proposition subtile d'un message découlant de l'intrigue. Les élèves visés par la séquence didactique ont entre sept et huit ans. À cet âge, il est permis de croire qu'ils sont en mesure de saisir la portée de la morale sur laquelle se conclue l'histoire et qui est propice à « susciter des émotions réelles chez le lecteur » (Giasson, 2000, p. 72). On peut fortement supposer que l'identification au personnage du *petit Noir et Blanc* et la compréhension de la morale qui survient subtilement au terme de l'histoire, soit de s'accepter tel qu'on est et ne pas considérer sa différence comme un obstacle à sa réalisation, seraient de moindre intensité auprès d'élèves de cinq ou six ans.

Par ailleurs, la forme et le contenu de l'histoire permettent d'exploiter en contexte et de manière signifiante le phonème multigraphémique [ã] et les digrammes

/an/ et /en/ ciblés par la séquence didactique. Le récit étant centré sur le personnage du *petit Noir et Blanc* et sur sa quête d'un arc-en-ciel, il permet de mettre l'accent sur les mots *blanc* et *arc-en-ciel* où se trouvent les digrammes ciblés et de les présenter en exploitant une opposition sémantique (absence de couleur –vs– plusieurs couleurs) qui servira de base à l'élaboration d'une stratégie orthographique analogique.

Ainsi, le livre de littérature jeunesse constitue la « source de connaissances » (Fijalkow, 2003, p.5) sur laquelle reposent les activités d'écriture qui se succèdent dans la séquence didactique. La liste de mots choisis, et dont l'apprentissage de leur transcription orthographique correcte constitue l'objectif final de la séquence, représente la « base de données » sur laquelle l'outil d'analyse qu'est l'écriture pourra œuvrer (Fijalkow, 2003). Aussi, en travaillant autant en lecture qu'en écriture avec cette base de données, la séquence didactique expose fréquemment les élèves à ces mots et dans différents contextes de manière à en favoriser la reconnaissance orthographique (Fayol, 2003; Giasson, 2011).

Déroulement de la séquence didactique

Mise en situation. La mise en situation se déplie en quatre temps. Premièrement, les élèves ont à faire des prédictions sur le contenu du récit. Puis, l'orthopédagogue en fait une lecture à voix haute. Il a été choisi de lire à voix haute l'histoire aux élèves afin de leur faire vivre une situation de lecture positive qui soit source de plaisir où ils n'ont pas à se concentrer sur les processus de bas niveaux de la lecture, mais peuvent plutôt centrer leur attention sur leur interprétation et leur compréhension de l'histoire (Giasson, 2000, 2011; Prost et al., 2003). Néanmoins, l'orthopédagogue sollicite les connaissances

des élèves en les invitant à verbaliser les stratégies qu'ils mobilisent, ou qu'ils peuvent mobiliser, en cours de lecture. Cela renseigne entre autres l'orthopédagogue sur le niveau de compétence et les habiletés en lecture de chaque élève de manière à guider ses interventions ultérieures.

À la suite de la lecture de l'album, les élèves sont invités à faire part de leur appréciation et de leurs interprétations de celui-ci en partageant leur compréhension (idées principales, thème du récit) et leurs connaissances procédurales (stratégies de lecture) auxquels ils ont eu recours pour construire le sens du texte.

Finalement, les élèves sont confrontés pour la première fois au problème orthographique qu'ils doivent résoudre dans la suite de la séquence, soit en l'occurrence la difficulté à choisir entre les digrammes /an/ et /en/ pour transcrire, selon la norme orthographique, le phonème multigraphémique [ã] dans les mots. Cette confrontation se fait par l'entremise d'une activité que catégorisation de mots dont la solution finale proposée est la création de deux catégories de mots; l'une contenant tous les mots écrits avec le digramme /an/ et l'autre contenant tous les mots écrits avec le digramme /en/.

Production initiale. La production initiale est la première trace écrite du processus d'investigation de la situation-problème dans laquelle s'engagent les élèves. Les représentations orthographiques que les élèves entretiennent sur l'utilisation des digrammes /an/ et /en/ seront activées par une activité de résolution de problème orthographique et une activité de production écrite sous forme de dictée. Les mots soumis à la dictée et sur laquelle repose la séquence didactique sont les six mots ciblés mentionnés au Tableau 6. Ces premiers écrits sont, « en la circonstance, conçus comme

des écrits de travail transitoires et éphémères » (Tauveron, 1999, p. 31). Ils servent à porter, tout au long de la séquence, un regard critique sur l'élaboration de la pensée des élèves dans la construction de leurs représentations et leur compréhension du système orthographique (Tauveron, 2003) de même qu'à leur proposer des occasions significatives, pertinentes et propices à la construction, à la transformation et à la consolidation de leurs représentations du système orthographique.

S'ensuivent une analyse qualitative et une évaluation formative des connaissances et des compétences orthographiques des élèves permettant de comprendre quels types de préoccupations orthographiques les habitent puisque « le savoir-écrire, à la différence du savoir-lire, est un reflet réaliste des connaissances » (Fijalkow, 2003, p. 4). Dans cette optique, l'écriture des mots sous dictée a pour fonction « d'être un outil d'analyse métalinguistique et linguistique de la langue » (Fijalkow, 2003, p. 5). De cette manière, la production initiale initie un conflit cognitif où les connaissances et les compétences orthographiques des élèves sont mises en évidence par les commentaires métalinguistiques et métagraphiques qu'ils émettent au sujet de leurs productions écrites de même qu'à propos de celles des autres élèves.

La prise en considération des représentations que les élèves entretiennent au sujet du système d'écriture est essentielle du fait que ceux-ci sont en difficulté d'écriture en orthographe lexicale et qu'il est donc probable, voire certain, que leurs représentations au sujet de la structure et du fonctionnement du système orthographique et de son orthographe lexicale soient au moins partiellement erronées. C'est pourquoi, afin de garder une trace exacte et exhaustive des représentations et des connaissances

orthographiques verbalisées par les élèves, l'orthopédagogue doit, lors des activités de réalisation et d'intégration de la production initiale, enregistrer les échanges qui ont lieu entre les élèves et entre lui et les élèves et les archiver dans un portfolio. Ces traces conservées permettent également de témoigner de la progression de l'élève, entre sa production initiale et sa production finale, et à la lui montrer pour qu'il en saisisse toute la mesure.

Modules. Pour chacun des mots ciblés par la séquence, des modules d'activités sont élaborés afin d'amener les élèves à les écrire dans le respect de la norme orthographique. Chacun des modules se penche sur la valeur et la complexité orthographique spécifiques des mots ciblés pouvant faire obstacle à la maîtrise du code orthographique par l'élève. La justification du choix des mots en fonction de leur valeur et de leur complexité orthographique est résumée au Tableau 8.

Tableau 8

Liste des six mots choisis pour leurs caractéristiques structurales

Mots	Valeur orthographique caractéristiques structurales	Complexité orthographique
blanc	monosyllabique	morphogramme lexical /ci/ digramme /an/ attaque branchante
arc-en-ciel	3 syllabes/trissyllabique	signes diacritiques (traits d'union) digramme /en/ valeur de position c = [s] coda branchante première syllabe semi-voyelle syllabe finale
grand	monosyllabique	morphogramme lexical /d/ digramme /an/ attaque branchante
gentiment	3 syllabes/trissyllabique	morphogramme grammatical /ent/ digramme /en/ valeur de position g = [ʒ]
dans	monosyllabique	morphogramme grammatical /s/ digramme /an/ hétérographe hétérosème dans/dent
rencontre	2 syllabes/dissyllabique	diagramme /en/ diagramme /on/ coda branchante à la syllabe finale

C'est sur ces éléments orthographiques spécifiques à chaque mot que reposent les hypothèses de difficultés pour lesquelles des stratégies orthographiques sont mises de l'avant dans le but de faciliter l'apprentissage de leur transcription orthographique. Ces stratégies sont donc, pour chaque module, choisies en fonction des particularités orthographiques de chaque mot de même qu'en fonction des représentations orthographiques que les élèves ont mises en évidence lors de la production initiale.

Les stratégies ciblées, afin d'atteindre les objectifs spécifiques d'apprentissage définis pour chaque module, sont travaillées dans le cadre de la démarche des orthographes approchées telle que résumée au Tableau 5. Les activités présentées dans les modules amènent les élèves à exercer une analyse de la structure orthographique en appuyant et en justifiant leurs découvertes et leurs connaissances sur celles issues des activités de lecture. En ayant l'album comme point d'attache et de cohérence pour l'ensemble des modules, ceux-ci sont conçus de façon à activer la relation entre la lecture et l'écriture afin que les processus d'apprentissage mobilisés par l'une et l'autre de ces activités s'enrichissent mutuellement et que le transfert et le réinvestissement des connaissances issues de ces activités soient une condition à l'apprentissage (Prost et al., 2003; Tauveron, 2003).

Ainsi, les six modules d'activités sont complémentaires et gradués en complexité de manière à ce que, arrivé à l'étape de la production finale, l'élève puisse mobiliser l'ensemble des compétences, des connaissances et des stratégies qu'il aura acquises ou perfectionnées au cours de leur réalisation.

Production finale. La rédaction du texte en production finale est l'occasion de déterminer qu'elles sont, parmi celles travaillées au cours de la séquence, les stratégies orthographiques que les élèves mobilisent et utilisent efficacement pour écrire selon la norme les mots ciblés contenant l'un ou l'autre des digrammes /an/ et /en/. L'exercice permet de boucler la séquence de manière à ce que l'orthopédagogue puisse porter un jugement sur le degré d'atteinte de l'objectif d'apprentissage par chacun des élèves.

Les contenus de la séquence didactique développée

MISE EN SITUATION



- | | |
|---|--|
| Buts | <ul style="list-style-type: none"> • Anticiper le contenu d'un récit • Mobiliser et verbaliser ses stratégies de lecture • S'engager dans une démarche de résolution d'un problème orthographique • Émettre des commentaires métagraphiques lors de l'analyse de mots écrits |
| Stratégies de lecture | <ul style="list-style-type: none"> • Par la synthèse : <ul style="list-style-type: none"> ○ identification des lettres, traitement des correspondances grapho-phonétiques, combinaisons et fusion de syllabes • Par l'analyse : <ul style="list-style-type: none"> ○ utilisation des fragments connus des mots • Sémantico-contextuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ utilisation du contexte et du sens des mots dans les phrases pour en comprendre la signification |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> • Livre de littérature jeunesse <i>Le Chasseur d'arc-en-ciel</i> (Yayo, 1998) • Prisme • Lumière |
| Déroulement selon la démarche des orthographes approchées (OA) | <ul style="list-style-type: none"> • ANNEXE 1 : Suggestions de questions pour faire des prédictions • ANNEXE 2 : Suggestions de questions pour favoriser la mobilisation et la verbalisation des stratégies de lecture par les élèves • ANNEXE 3 : Suggestions de questions et d'activités pour vérifier la compréhension du texte et du vocabulaire chez les élèves |

- ANNEXE 4 : Suggestions de questions pour favoriser les échanges et roue des réactions
- ANNEXE 5 : Activité de catégorisation de mots
- ANNEXE 6 : Tableau de catégorisation des mots selon la présence du digramme /an/ ou /en/

Familiarisation avec le conte



1. FAIRE DES PRÉDICTIONS

Afin de s'appropriier et d'anticiper le contenu du livre et son histoire, l'orthopédagogue engage les élèves dans des activités d'anticipation en exploitant la couverture et le titre du livre (ANNEXE 1). Par ces activités, qui sortent momentanément les élèves du texte, l'orthopédagogue tente de les amener à fouiller dans leur mémoire affective et culturelle pour établir un pont entre leur vécu, leurs connaissances et la lecture qu'ils s'appêtent à faire (Tauveron, 1999).

2. LECTURE DU CONTE PAR L'ORTHOPÉDAGOGUE

La lecture du conte est faite par l'orthopédagogue, Celui-ci sollicite la participation des élèves pendant la lecture afin qu'ils mobilisent et verbalisent leurs stratégies de lecture (ANNEXE 2). Aussi, pour favoriser la capacité des élèves à anticiper le contenu du récit et à s'appuyer sur des stratégies de lecture sémantico-contextuelle, les illustrations sont toujours présentées quelques instants avant la lecture du texte qui les accompagne. La lecture de chaque page du récit est suivie d'une période d'échange orale dirigée par l'orthopédagogue qui vérifie par le fait même la compréhension que les élèves ont de la lecture et de certains mots de vocabulaire (ANNEXE 3).

3. UN MOMENT D'ÉCHANGES ET D'APPRÉCIATION

Au terme de la lecture du conte, l'orthopédagogue invite les élèves à s'exprimer sur leur compréhension, leur appréciation et leur interprétation de l'histoire en leur posant des questions et en utilisant avec eux une roue des réactions (ANNEXE 4).

4. UN PREMIER PAS DANS L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Une fois les discussions terminées, l'orthopédagogue propose aux élèves une activité de catégorisation de mots (ANNEXE 5). Pour se faire, les élèves doivent s'engager dans une démarche de résolution d'un problème orthographique mettant en vedette des mots contenant les digrammes /an/ et /en/. Ils devront diviser, en au moins deux catégories, une dizaine de mots imposés par l'orthopédagogue. Toutes les catégories de mots proposées par les élèves seront acceptées dans la mesure où ils pourront les justifier. Au terme de la présentation de leurs catégories de mots, l'orthopédagogue présente aux élèves les mêmes mots qu'il a placés en deux colonnes: ceux contenant le digramme /an/ et ceux contenant le digramme /en/ (ANNEXE 6) sans toutefois dévoiler les critères qui justifient cette catégorisation. Les élèves s'engagent alors, pour une deuxième fois, dans une démarche de résolution de problème orthographique afin de les identifier.

PRODUCTION INITIALE



- | | |
|--|--|
| Buts | <ul style="list-style-type: none"> • Écrire une première fois les mots ciblés par la séquence • Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques • Analyser les productions orthographiques des autres élèves • S'engager dans une démarche de résolution d'un problème orthographique |
| Stratégies de lecture | <ul style="list-style-type: none"> • Par la synthèse : <ul style="list-style-type: none"> ○ identification des lettres, traitement des correspondances grapho-phonétiques, combinaisons et fusion de syllabes • Par l'analyse : <ul style="list-style-type: none"> ○ utilisation des fragments connus des mots • Sémantico-contextuelle <ul style="list-style-type: none"> ○ utilisation du contexte et du sens des mots dans les phrases pour en comprendre la signification |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> • Livre de littérature jeunesse <i>Le Chasseur d'arc-en-ciel</i> (Yayo, 1998) • Journal de bord des élèves |
| Déroulement selon la démarche des (OA) | <ul style="list-style-type: none"> • APPENDICE B-1 : FICHE 1 : Production initiale • ANNEXE 6 : Tableau de catégorisation des mots selon la présence du digramme /an/ ou /en/ • ANNEXE 7 : Tableau de partage des productions de mots sous dictée |

MODULE 1 - BLANC



- | | |
|--|---|
| Buts | <ul style="list-style-type: none"> • Justifier son interprétation des liens entre le texte et les illustrations • Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques • Emmagasiner le mot <i>blanc</i> dans le lexique orthographique • Consolider la correspondance phonographémique du phonème multigraphémique [ã] au digramme /an/ • Acquérir et développer des stratégies orthographiques • Analyser les productions orthographiques des autres élèves |
| Stratégies orthographiques | <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance graphophonologique : - Association du phonème [ã] au phonogramme /an/ • Lexicale : - Analyse du mot et de ses particularités orthographiques; - Mémorisation de la séquence des lettres. • Morphogrammique: - Tisser des liens entre le radical du mot <i>blanc</i> et ses dérivations avec les mots <i>blanche</i>, <i>blancheur</i> |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> • Livre de littérature jeunesse <i>Le Chasseur d'arc-en-ciel</i> (Yayo, 1998) • Journal de bord des élèves • <i>Larousse junior</i> • <i>Eurêka!</i> (dictionnaire phonologique) |
| Déroulement selon la démarche des (OA) | <ul style="list-style-type: none"> • APPENDICE C-1 : FICHE 2 : Module 1 • ANNEXE 8 : Illustration de la page 28 • ANNEXE 9 : Pages 28-29 avec l'ensemble des illustrations accompagnées du texte • ANNEXE 10 : Fiche d'écriture pour la dictée d'une phrase accompagnant l'illustration de la page 28 • ANNEXE 11 : Tableau de notation des corrections orthographiques • ANNEXE 12 : Reproduction miniaturisée de l'illustration de la page 28 |

MODULE 2 – ARC-EN-CIEL



- | | |
|--|---|
| Buts | <ul style="list-style-type: none"> • Justifier son interprétation des liens entre le texte et ses illustrations • Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques • Emmagasiner le mot <i>arc-en-ciel</i> dans le lexique orthographique • Consolider la correspondance phonographémique du phonème multigraphémique [ã] au digramme /en/ • Acquérir et développer des stratégies orthographiques • Analyser les productions orthographiques des autres élèves |
| Stratégies orthographiques | <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance graphophonologique : - Association du phonème [ã] au phonogramme /en/ • Lexicale : - Analyse du mot et de ses particularités orthographiques;
- Mémorisation de la séquence des lettres • Logographique: - Opérer une analyse du sens du mot avec l'emploi des homophones <i>en</i> et <i>an</i> • Étymologique : - Lier l'orthographe du mot à son origine « <i>pont flottant dans le ciel</i> » |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> • Livre de littérature jeunesse <i>Le Chasseur d'arc-en-ciel</i> (Yayo, 1998) • Journal de bord des élèves • <i>Larousse junior</i> • <i>Eurêka!</i> (dictionnaire phonologique) |
| Déroulement selon la démarche des (OA) | <ul style="list-style-type: none"> • APPENDICE D-1 : FICHE 3 : Module 2 • ANNEXE 9 : Pages 28-29 avec l'ensemble des illustrations accompagnées du texte • ANNEXE 13 : Reproductions des illustrations pouvant être choisies par les élèves |

MODULE 3 – GRAND



- | | |
|------|--|
| Buts | <ul style="list-style-type: none"> • Justifier son interprétation des liens entre le texte et ses illustrations • Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques |
|------|--|

- Emmagasinier le mot *grand* dans le lexique orthographique
 - Consolider la correspondance phonographémique du phonème multigraphémique [ã] au digramme /an/
 - Acquérir et développer des stratégies orthographiques
 - Analyser les productions orthographiques des autres élèves
- Stratégies orthographiques
- Correspondance graphophonologique : - Association du phonème [ã] au phonogramme /an/
 - Lexicale : - Analyse du mot et de ses particularités orthographiques; - Mémorisation de la séquence des lettres
 - Analogique : - Écrire le mot *grand* en établissant une comparaison avec le mot lexicalisé *blanc*
 - Morphogrammique: - Tisser des liens entre le radical du mot *grand* et ses dérivations avec les mots *grande, grandir, grandiose, grandeur*
- Matériel
- Livre de littérature jeunesse *Le Chasseur d'arc-en-ciel* (Yayo, 1998)
 - Journal de bord des élèves
 - *Larousse junior*
 - *Eurêka!* (dictionnaire phonologique)
- Déroulement selon la démarche des (OA)
- APPENDICE E-1 : FICHE 4 : Module 3
 - ANNEXE 14: Page 18 avec modification du texte (3 propositions de phrases)

MODULE 4 – GENTIMENT



- Buts
- Se familiariser avec le dialogue dans un texte
 - Observer la forme orthographique des adverbes et leur fonction
 - Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques
 - Emmagasinier le mot *gentiment* dans le lexique orthographique
 - Consolider la correspondance phonographémique du phonème multigraphémique [ã] au digramme /en/
 - Acquérir et développer des stratégies orthographiques
 - Analyser les productions orthographiques des autres élèves

- Stratégies orthographiques
- Correspondance graphophonologique : - Association du phonème [ã] au phonogramme /en/
 - Lexicale : - Analyse du mot et de ses particularités orthographiques; - Mémorisation de la séquence des lettres
 - Analogique : - Écrire le mot *gentiment* en établissant une comparaison avec le mot lexicalisé *arc-en-ciel*
 - Morphogrammique: - Tisser des liens entre le radical du mot *gentil* et ses dérivations avec les mots *gentiment*, *gentille*, *gentillesse*
 - Règle orthographique : - L'adverbe est formé de l'adjectif féminin et du morphogramme /ment/
- Matériel
- Livre de littérature jeunesse *Le Chasseur d'arc-en-ciel* (Yayo, 1998)
 - Journal de bord des élèves
 - *Larousse junior*
 - *Eurêka!* (dictionnaire phonologique)
- Déroulement selon la démarche des (OA)
- APPENDICE F-1 : FICHE 5 : Module 4
 - ANNEXE 15: Page 23 avec texte modifié et liste d'adverbes à exploiter
 - ANNEXE 16 : Différenciation pédagogique pour la formation des adverbes

MODULE 5 – DANS



- Buts
- Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques
 - Emmagasiner le mot *dans* dans le lexique orthographique
 - Consolider la correspondance phonographémique du phonème multigraphémique [ã] au digramme /an/
 - Acquérir et développer des stratégies orthographiques
 - Analyser les productions orthographiques des autres élèves
- Stratégies orthographiques
- Correspondance graphophonologique : - Association du phonème [ã] au phonogramme /an/
 - Lexicale : - Analyse du mot et de ses particularités orthographiques; - Mémorisation de la séquence des lettres
 - Analogique : - Écrire le mot *dans* en établissant une comparaison avec le mot lexicalisé *blanc*

- Morphogrammique: - Tisser des liens entre le radical du mot *dent* et ses dérivations avec les mots *dentiste, dentaire, dentition*
 - Logographique: - Opérer une analyse du sens de la phrase avec l'emploi des homophones *dans* et *dent*
- Matériel
- Livre de littérature jeunesse *Le Chasseur d'arc-en-ciel* (Yayo, 1998)
 - Journal de bord des élèves
 - *Larousse junior*
 - *Eurêka!* (dictionnaire phonologique)
- Déroulement selon la démarche des (OA)
- APPENDICE G-1 : FICHE 6 : Module 5
 - ANNEXE 17: Hétérographes *cent, sang* et *sent*
 - ANNEXE 18 : Illustrations des hétérographes *dans* et *dent* et fiche d'écriture des élèves

MODULE 6 – RENCONTRE



- Buts
- Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques
 - Emmagasinier le mot *rencontre* dans le lexique orthographique
 - Consolider la correspondance phonographémique du phonème multigraphémique [ã] au digramme /en/
 - Acquérir et développer des stratégies orthographiques
 - Analyser les productions orthographiques des autres élèves
- Stratégies orthographiques
- Correspondance graphophonologique : - Association du phonème [ã] au phonogramme /en/
 - Lexicale : - Analyse du mot et de ses particularités orthographiques
- Mémorisation de la séquence des lettres
 - Analogique : - Écrire le mot *rencontre* en établissant une comparaison avec le mot lexicalisé *arc-en-ciel*
- Matériel
- Livre de littérature jeunesse *Le Chasseur d'arc-en-ciel* (Yayo, 1998)
 - Journal de bord des élèves
 - *Larousse junior*
 - *Eurêka!* (dictionnaire phonologique)
- Déroulement selon la démarche des (OA)
- APPENDICE H-1 : Module 6
 - ANNEXE 19: Lecture trouée et illustration des pages 8-9

PRODUCTION FINALE



- | | |
|--|--|
| Buts | <ul style="list-style-type: none"> • Établir des liens entre la sémantique et l'orthographe des mots • Mobiliser, verbaliser et partager ses connaissances et ses représentations orthographiques • Consolider la mémorisation des mots <i>blanc</i>, <i>arc-en-ciel</i>, <i>grand</i>, <i>gentiment</i>, <i>dans</i>, <i>rencontre</i> dans le lexique orthographique • Consolider la correspondance phonographémique du phonème multigraphémique [ã] aux digrammes /an/ et /en/ • Acquérir et développer des stratégies orthographiques • Analyser les productions orthographiques des autres élèves |
| Stratégies orthographiques | <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance graphophonologique : - Association du phonème [ã] aux phonogrammes /an/ et /en/ • Lexicale : - Analyse du mot et de ses particularités orthographiques;
- Mémorisation de la séquence des lettres • Analogique : - Écrire les mots ayant le digramme /an/ en établissant une comparaison avec le mot lexicalisé <i>blanc</i>;
- Écrire les mots ayant le digramme /en/ en établissant une comparaison avec le mot lexicalisé <i>arc-en-ciel</i> |
| Matériel | <ul style="list-style-type: none"> • Livre de littérature jeunesse <i>Le Chasseur d'arc-en-ciel</i> (Yayo, 1998) • Journal de bord des élèves • <i>Larousse junior</i> • <i>Eurêka!</i> (dictionnaire phonologique) |
| Déroulement selon la démarche des (OA) | <ul style="list-style-type: none"> • APPENDICE I-1 : FICHE 8 : Production finale • ANNEXE 20 : Illustration d'un arc-en-ciel et d'un arc • ANNEXE 21 : Mythes au sujet de l'arc-en-ciel et questions d'appréciation • ANNEXE 11 : Tableau de notation des corrections orthographiques |

CHAPITRE V
BILAN DES APPRENTISSAGES

L'atteinte de mes objectifs d'apprentissage, tant général que spécifique, sera évaluée à la lumière de la démarche réflexive par l'entremise des variables régulatrices et des stratégies d'action retenues du *Modèle II d'une théorie d'usage* d'Argyris et Schön (1999). J'exposerai comment et à quel degré les moyens mis en pratique dans mon programme éducatif ont permis d'atteindre les objectifs fixés. Ainsi, je mettrai en évidence la réalisation du processus d'apprentissage (la découverte du problème et la mise au jour d'une solution) et l'intégration de ses composantes (variables régulatrices et stratégies d'action) à mon projet de développement professionnel.

Le bilan sera aussi l'occasion de mettre en évidence les limites de mon programme éducatif, notamment celles ayant trait au contexte dans lequel celui-ci s'est réalisé.

Rappel des objectifs d'apprentissage

Le Tableau 9, *Quadiparti de mes besoins de formation*, rappelle les éléments de départ de la problématique ayant conduit à l'entreprise de ce projet de développement professionnel et présente les objectifs d'apprentissage visés de même que les contenus théoriques et méthodologiques mis en œuvre pour les atteindre. La quatrième colonne du tableau permet de faire des liens étroits entre ces composantes et de justifier les moyens mis en pratique au sein de mon programme éducatif pour actualiser les étapes de mon processus d'apprentissage analysé à partir du modèle d'Argyris et Schön (1999). Dans les prochaines pages, je mettrai en lumière la façon dont ces objectifs d'apprentissage ont été atteints par la réalisation de ces différents moyens.

Tableau 9
Quadriparti de mes besoins de formation

CE QUI EST	CE QUI EST SOUHAITE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	CADRES THEORIQUE & METHODOLOGIQUE
<p>J'accuse un manque de connaissances au sujet des interventions portant spécifiquement sur l'orthographe lexicale.</p>	<p>Je souhaite maîtriser suffisamment de connaissances au sujet de l'orthographe lexicale, soit la façon dont celle-ci est organisée dans notre système d'écriture du français, de même qu'au sujet des processus de traitement du langage écrit qui en permettent l'acquisition.</p>	<p>OBJECTIF SPECIFIQUE 1 - Parfaire mes connaissances quant au traitement des dimensions phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques du système d'écriture pour mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage de l'orthographe lexicale.</p>	<p>Plurisystème orthographique (Catach, 1995)</p> <p>Modèle de la double voie orthographique (Coltheart, 2006)</p>
<p>Ma pratique professionnelle témoigne d'une capacité chancelante à élaborer des séquences didactiques pertinentes et efficaces en orthographe lexicale.</p> <p>J'interviens en classe ressource auprès d'élève en difficultés graves d'apprentissage en écriture.</p>	<p>Je souhaite planifier et réaliser avec assurance des séquences didactiques alliant la lecture et l'écriture et qui permettent aux élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture de transformer et de développer leurs connaissances au sujet du système orthographique du français et d'améliorer leur compétence à orthographier les mots selon la norme.</p>	<p>OBJECTIF SPECIFIQUE 2 - Élaborer une séquence didactique qui permet d'intervenir spécifiquement sur des difficultés en orthographe lexicale chez des élèves du 2^e cycle du primaire suivis en classe ressource.</p>	<p>Modèle didactique (Dolz & Schneuwly, 1998) (Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001)</p> <p>Principes didactiques de l'écriture (Fijalkow, 2003)</p> <p>Orthographe approchées (Montésinos-Gelet & Morin, 2006)</p> <p>Stratégies orthographiques (Gray-Charpentier & Charron, 2012)</p>
<p>Je ne possède pas de démarche efficace qui me permette de faire un retour sur les actions posées lors de mes interventions en orthographe lexicale et qui, en cas de besoin, me permette d'ajuster ma pratique.</p> <p>Je suis la seule orthopédagogue dans mon milieu scolaire, et par conséquent, je suis confrontée quotidiennement à l'isolement professionnel.</p>	<p>Je souhaite mettre en œuvre une démarche qui me permette de porter un regard juste sur les actions qui guident mes interventions au plan de l'orthographe lexicale auprès des élèves en difficultés graves d'apprentissage en écriture et qui mène à l'identification et à l'analyse des problèmes liés à ma pratique de même qu'à la mise en lumière de piste de solution.</p> <p>Je désire être en mesure d'activer et de mener à terme cette démarche de manière autonome tout en sortant de mon isolement professionnel.</p>	<p>OBJECTIF SPECIFIQUE 3 - Analyser les effets des stratégies d'action issues de mon processus d'apprentissage à boucle de rétroaction double sur ma pratique professionnelle.</p> <p>OBJECTIF GENERAL - Élaborer un programme éducatif permettant d'identifier des stratégies d'action qui soutiennent une intervention en orthographe lexicale répondant aux besoins d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage en écriture et qui soit adapté au contexte de l'orthopédagogue en classe ressource.</p>	<p>Modèle II d'une théorie d'usage (Argyris & Schön, 1999)</p>

La découverte du problème

Le processus d'apprentissage d'Argyris et Schön (1999) m'a conduit dans une démarche réflexive exigeant dans un premier temps l'examen de mes actions et de mes préconceptions initiales en regard de mes interventions orthopédagogiques en orthographe lexicale. En encadrant ma réflexion par l'identification de théories de l'action, le *Modèle II d'une théorie d'usage* (Argyris & Schön, 1999) m'a permis de faire cet examen et de dégager les constantes et les variables régulatrices qui guidaient à ce jour mon action professionnelle. Le Tableau 10 expose les résultats de cette première réflexion du processus d'apprentissage soit la découverte du problème.

Tableau 10
La découverte du problème

Constantes	Variables régulatrices
<ul style="list-style-type: none"> • Intervention en classe ressource; • Rencontre de 40 minutes avec les élèves; • Fréquence de rencontre variant de 2 à 4 fois par cycle de dix jours; • Groupes de rencontre formés de 3 à 5 élèves; • Groupes de rencontre formés d'élèves venant du même cycle, mais pas nécessairement du même niveau scolaire; • Formation des groupes d'élèves en fonction des besoins des élèves, du respect des horaires de cours des spécialistes, du respect des périodes de récréation et de diner, de la disponibilité du service et de la demande de service. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier des activités d'écriture simples et courtes travaillées en contexte isolé; • Travailler l'acquisition de la norme orthographique par des activités de mémorisation de la forme écrite des mots; • Cibler et travailler un même objectif d'apprentissage sur plusieurs rencontres; • Sélectionner et planifier des activités qui travaillent directement sur une difficulté observée et récurrente chez les élèves; • Valider les mots choisis comme objectifs d'apprentissage à partir de listes orthographiques diverses (Dubois-Buyse, ÉOLE, manuels scolaires, leçons).
<p>Théories d'usage</p> <p>J'élabore des interventions en orthographe lexicale à partir des difficultés que j'observe chez les élèves et des connaissances qu'ils leur manquent.</p> <p>Je m'assure de la pertinence de mes objectifs d'intervention en consultant des listes orthographiques correspondant au niveau d'âge des élèves auxquels s'adresse l'intervention.</p> <p>Je planifie mes interventions de manière à ce que les activités d'écriture et d'apprentissage puissent être complétées par les élèves en l'espace de 40 minutes.</p> <p>Pour contrer les effets pénalisants de courtes rencontres à faible fréquence, je travaille à répétition le même objectif d'intervention sur plusieurs rencontres.</p>	
<p>Ce qui est remis en question</p> <p>L'efficacité de mes interventions m'apparaît nulle puisque des erreurs nouvelles ou persistantes demeurent dans les productions orthographiques des élèves : je ne vois que ce qu'il ne savent pas.</p> <p>La démarche quant au choix et à la validation des mots pour préparer et justifier mes interventions en orthographe lexicale me semble incomplète.</p> <p>Les activités de courte durée menées de manière isolée ne permettent pas la continuité, la mise en contexte et la progression des apprentissages.</p> <p>D'une rencontre à l'autre, malgré les répétitions, les objectifs d'apprentissage ne progressent pas de façon significative chez les élèves.</p>	

La mise au jour d'une solution

En identifiant, puis en remettant en question les théories de contrôle et les théories d'usage qui dirigeaient et motivaient mon agir professionnel, j'ai pu m'engager dans la recherche d'une solution aux problèmes identifiés. La lecture d'ouvrages et de recherches portant sur l'acquisition du langage écrit et sur la structure du système d'écriture, l'étude de la posture socioconstructiviste et du modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998) et les échanges entretenus avec les ressources professorales au sujet des réflexions découlant de l'acquisition de nouvelles connaissances se sont avérés être les moyens par lesquels j'ai pu accroître ma compétence à intervenir là où j'identifiais des faiblesses. Le processus d'apprentissage que j'ai suivi me permet désormais de faire des choix conscients et consciencieux quant à la planification et à la présentation de mes contenus didactiques lors de mes interventions en orthographe lexicale. Plus précisément, le modèle d'Argyris et Schön (1999) me permet aujourd'hui de planifier autrement, soit en séquence, où les objets sont organisés et hiérarchisés, plutôt qu'en activités distinctes les unes des autres, et de présenter autrement les objectifs d'intervention, soit par la démarche inductive avec la démarche des orthographe approchées. Aussi, bien que le programme éducatif ait mené à l'élaboration d'une séquence didactique définie et circonscrite, les apprentissages professionnels réalisés au cours de l'élaboration de cette séquence transcendent ladite séquence et seront transposables et transférables à une multitude d'activités et d'obligations qui caractérisent mon agir professionnel. Que ce soit dans l'analyse des objets à enseigner, la planification, l'enseignement ou l'évaluation des apprentissages, les connaissances acquises par l'entreprise du programme éducatif s'actualiseront dans ma pratique.

Tableau 11

Grille de vérification de la mise en pratique des variables régulatrices et des stratégies d'action du programme éducatif

Étapes du processus d'apprentissage	Variables régulatrices	Stratégies d'action	Mise en pratique au sein de mon programme éducatif	Atteint
1) La découverte du problème	1. Maximiser les informations valides	<p>Parler en utilisant des catégories directement observables</p> <p>Fournir des données directement observables</p> <p>Rapporter les faits avec exactitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire ressortir mes préconceptions initiales en regard des interventions orthopédagogiques en orthographe lexicale ; - Décrire mes interventions actuelles sur le plan de l'orthographe lexicale ; - Effectuer des lectures sur les approches socioconstructiviste et behavioriste dans l'enseignement et le développement de compétences en écriture chez les élèves. - Identifier les éléments de ma pratique qui limitent et engendrent des doutes sur l'efficacité de mes interventions en orthographe lexicale (identification des variables et des constantes qui régulent mon intervention) ; 	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>
2) La mise au jour d'une solution	2. Maximiser le choix libre et éclairé	<p>Faire de la conception et de la gestion de l'environnement une tâche bilatérale</p> <p>Définir mes propres objectifs Définir la façon de les atteindre</p> <p>Être conscient des valeurs et des variables relatives à ses décisions</p> <p>Situer mes objectifs dans les limites de mes capacités</p> <p>Relier mes objectifs à mes besoins personnels essentiels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir mes lectures par celles suggérées par la tutrice à la maîtrise ; - Soumettre mes réflexions personnelles et professionnelles au sujet de ma problématique à la discussion lors d'échanges et de rencontres avec des ressources professorales ayant une expertise en didactique du français et sur l'acquisition du langage écrit. - Discuter et déterminer conjointement avec la tutrice à la maîtrise des contenus des cours en supervision en fonction de mes besoins professionnels; - Justifier l'adoption de la posture socioconstructiviste; - Élaborer une séquence didactique fondée sur une formalisation de l'écriture en concordance avec la posture socioconstructiviste; - Identifier les principes didactiques sur lesquels reposeront les activités de la séquence didactique ; - Effectuer un retour sur mes préconceptions initiales ; - Mettre en lumière mon changement de paradigme en regard de mes interventions sur le plan de l'orthographe lexicale ; - Élaborer une grille d'auto-évaluation permettant d'évaluer l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et rendant compte de l'évolution de mes préconceptions initiales au terme du programme éducatif. 	<p>✓</p> <p>✓</p>

Ainsi, la *Grille de vérification de la mise en pratique des variables régulatrices et des stratégies d'action du programme éducatif*, présentée au Tableau 11, permet d'évaluer si les moyens identifiés au début du programme pour atteindre les objections d'apprentissage du projet de développement professionnel ont été mis en œuvre.

Auto-évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage

Par ailleurs, la mise au jour de mes préconceptions initiales et la formulation de nouvelles théories d'usage fondées sur la posture socioconstructiviste me serviront de guide et de régulateur afin d'évaluer de manière continue le niveau de cohésion entre mes théories d'usages et mes théories de référence. De fait, l'élaboration du programme éducatif m'a amené à adopter une théorie de référence fondée sur la posture socioconstructiviste. Cela m'a permis d'identifier et de formuler, sous forme d'énoncés de comportement, des théories d'usage traduisant les principes didactiques d'une posture socioconstructiviste. Ces énoncés se trouvent au Tableau 12 et servent à la *Grille d'auto-évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage*.

Dans ma pratique à venir, mes nouvelles théories d'usage seront mises en présence de mes théories d'usage antérieurs qui, aussi formulées sous forme d'énoncés de comportement, sont la manifestation de théories de référence aux prémisses béhavioristes desquelles je me suis distancée. Cela étant, il n'est pas impossible que j'actualise dans ma pratique à venir des théories d'usage qui se distinguent peu ou prou de mes nouvelles théories de référence aux fondements socioconstructivistes. C'est pourquoi, dans le but d'exercer un contrôle sur ma pratique et de poursuivre la réflexion sur celle-ci, j'ai élaboré une grille d'auto-évaluation qui me permettra, au terme de mes

interventions en orthographe lexicale, de rendre compte des théories d'usage réellement pratiquées. Aussi, la grille d'auto-évaluation met en évidence l'évolution de mes préconceptions initiales au terme du programme éducatif guidé par la démarche réflexive.

Tableau 12
Grille d'auto-évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage

Préconceptions initiales	Ce qui est fait	Changement de paradigme	Ce qui est fait
Approche déductive		Approche inductive	
Je mets en évidence les particularités orthographiques des mots et je les présente aux élèves.		J'invite les élèves à émettre des hypothèses sur la manière dont s'orthographient les mots.	
Je demande aux élèves d'épeler ou de transcrire les mots en respectant l'orthographe qui leur a été présenté.		Je facilite la discussion sur les éléments orthographiques semblables ou divergents des hypothèses proposées.	
Je prévois et élabore plusieurs activités d'écriture courtes et isolées où ils auront à écrire les mots travaillés.		J'encourage les élèves à observer les mots et à verbaliser leurs observations.	
Je présente aux élèves d'autres mots ayant les mêmes particularités orthographiques et mets en évidence ces ressemblances.		J'encourage les élèves à partager leurs connaissances sur le système d'écriture du français et sur l'orthographe des mots.	
Je choisis les mots à travailler en fonction des difficultés observées chez les élèves ou rapportées par leur enseignant.		Je choisis des objectifs d'apprentissage qui correspondent aux besoins et aux préoccupations orthographiques des élèves.	
Les mots travaillés proviennent de listes orthographiques diverses (manuel, leçons, Dubois-Buyse, ÉOLE).		Les mots travaillés proviennent de lectures effectuées par les élèves à partir de textes littéraires et courants.	
Je travaille de manière isolée la transcription des correspondances phonographémiques.		J'engage les élèves dans une démarche de résolution de problème.	
La répétition des exercices et un travail récurant sur les mêmes mots d'orthographe mèneront à leur apprentissage par les élèves.		Je travaille l'orthographe des mots dans des contextes signifiants.	
J'enseigne aux élèves des stratégies pour mémoriser la forme écrite des mots et je veille à ce qu'ils les mettent en application.		Je facilite les discussions qui permettent aux élèves de partager leurs stratégies orthographiques.	
J'enseigne explicitement les règles et les irrégularités orthographiques.		Je demande aux élèves d'identifier des régularités orthographiques et à les expliquer à leur manière.	
Les erreurs commises par les élèves dans leurs transcriptions orthographiques témoignent de leurs difficultés d'apprentissage.		Les erreurs commises par les élèves dans leurs productions écrites sont révélatrices d'une maîtrise, bien que partielle, du système d'écriture et de leurs représentations orthographiques.	
Je fournis aux élèves des connaissances théoriques et pratiques au sujet du système d'écriture.		J'amène les élèves à accroître leurs connaissances théoriques et pratiques au sujet du système d'écriture à partir de ce qu'ils connaissent déjà et de ce qu'ils veulent savoir.	

Limites du programme éducatif

L'une des limites de mon projet est l'impossibilité d'exercer une réflexion *en cours* d'action puisque la séquence didactique élaborée demeure une proposition théorique qui devra être validée auprès des élèves. À cet égard, la *Grille d'auto-évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage* s'avère d'autant plus utile puisqu'elle servira d'outil à la régulation et la restructuration de mon action professionnelle. En effet, il s'agit du moyen par lequel je pourrai veiller à l'application et au contrôle de la mise en œuvre des solutions identifiées et ainsi compléter le processus d'apprentissage du modèle d'Argyris et Schön (1999) qui s'achève par l'application de la solution et le contrôle de la mise en œuvre pour en améliorer l'efficacité.

Aussi, le fait que le programme présente un processus d'apprentissage incomplet puisqu'il n'a pu, dans le cadre du projet, être mis en application de manière à boucler la boucle d'apprentissage par l'application de la solution et le contrôle de la mise en œuvre de la solution pour en améliorer l'efficacité constitue une autre limite du programme éducatif. Néanmoins, le travail mené par la réflexion au début du processus a permis de tracer la voie quant aux moyens pouvant être mis en place pour répondre aux variables régulatrices et aux stratégies d'action propre aux deux dernières composantes du processus d'apprentissage. Le Tableau 13 – *Variables régulatrices et stratégies d'action à appliquer ultérieurement pour compléter le processus d'apprentissage* propose des moyens pouvant être mis en œuvre pour assurer la fin du processus d'apprentissage amorcé par le projet.

Tableau 13
Variables régulatrices et stratégies d'action à appliquer ultérieurement pour compléter le processus d'apprentissage

Étapes du processus d'apprentissage	Variables régulatrices	Stratégies d'action	Mise en pratique à la suite du programme éducatif
3) L'application de la solution	Maximiser l'engagement intérieur envers les décisions qui sont prises et en surveiller fidèlement l'exécution	Prendre librement ses décisions	Appuyer mes choix didactiques et planifier mes interventions en orthographe lexicale sur les connaissances et les compétences acquises et développées par l'élaboration du programme éducatif.
		Discuter à partir de catégories directement observables et utiliser des informations valides	Tenir un journal de bord sur les activités réalisées (observations, commentaires et réflexions); Mettre à jour régulièrement les notes évolutives au sujet des apprentissages et des difficultés exprimés par les élèves.
4) Le contrôle de la mise en œuvre de la solution pour en améliorer l'efficacité		S'appliquer à diminuer l'aveuglement sur sa propre incohérence et sa propre incongruité	Utiliser la grille d'auto-évaluation comme outil d'observation et de contrôle à l'application des solutions identifiées; Ajuster mes interventions au gré des observations et des réflexions qui mettent en évidence une incompatibilité entre mes actions et les solutions poursuivies; Recourir au jugement d'un collègue pour évaluer la fidélité avec laquelle j'applique les solutions identifiées; Utiliser de la grille d'auto-évaluation comme outil d'évaluation.

CONCLUSION

L'aboutissement de mon projet de développement professionnel s'inscrit au-delà de la finalisation du présent programme éducatif. Bien que l'accroissement de mes connaissances, de mes compétences et de ma capacité à effectuer une analyse rigoureuse de mes interventions orthopédagogiques en orthographe lexicale en soit des retombées directes, leur réinvestissement dans ma pratique future est sans conteste ce qui a le plus d'incidence sur mon agir professionnel.

À la suite de ce projet, je considère posséder, non seulement la confiance professionnelle et personnelle nécessaire, mais également les savoirs indispensables à l'amélioration de l'ensemble de ma pratique orthopédagogique. En effet, l'ajustement de mes théories de référence dans un paradigme socioconstructiviste me permet de revoir et de transformer mes interventions auprès des élèves en difficulté aussi bien en mathématique, qu'en lecture et en écriture. Aussi, l'assimilation de la démarche réflexive permettant l'analyse des actions menées et de mon action en elle-même me permettra d'initier des échanges critiques et constructifs sur ma pratique avec mes collègues en milieu scolaire et, pourquoi pas, avec les élèves mêmes auprès desquels j'interviens afin de poursuivre mon processus d'apprentissage et d'assurer l'amélioration et la formation continue de mes compétences professionnelles.

Finalement, je pourrai sans aucun doute outiller, conseiller et guider mes collègues enseignants aux prises avec les mêmes questionnements que ceux soulevés par ma propre problématique et qui ont dans leur classe des élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage en écriture. Toutefois, je compte en premier lieu, réinvestir la

séquence didactique élaborée, mais surtout réinvestir les démarches, les modèles, les principes et les intentions didactiques qui en ont permis l'élaboration dans le but d'élaborer d'autres séquences didactiques portant sur des confusions phonémiques fréquentes en mettant en scène différents phonèmes multigraphémiques. C'est là en effet l'apprentissage le plus probant et le plus concret qui émerge de mon projet, soit la capacité à élaborer de réelles séquences didactiques qui dépassent le simple remplissage de canevas de préparation de leçon qui a caractérisé ma formation initiale au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J., & Fortin, L. (2001). Élèves en difficulté ou école en difficulté?: le nouveau rôle des orthopédagogues dans la réforme de l'éducation. *Vie pédagogique* (120), 9-11.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle: Comment en accroître l'efficacité*. Outremont: Les Éditions Logiques.
- Association des Orthopédagogues du Québec. (2003). L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel, *Mémoire préparé par l'Association des orthopédagogues du Québec*. St-Léonard: Association des Orthopédagogues du Québec.
- Audouard, M., Comin, C., Douteau-Peteul, M.-T., Dubois, C., Dupressy, J., Giner, R.-M., et al. (1999). *L'échec en écriture, comment y répondre: alliance d'une technique et d'une pédagogie relationnelle: méthode Chassagny*. Paris: L'Harmattan.
- Bates, T. C., Castles, A., Luciano, M., Wright, M. J., Coltheart, M., & Martin, N. G. (2007). Genetic and Environmental Bases of Reading and Spelling: A Unified Genetic Dual Route Model. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20 (1-2), 147-171.
- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation: Le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 1 (27), 99-104.
- Berzin, C., & Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages: Les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, 1 (25), 91-101.
- Blanche-Benveniste, C., & Chervel, A. (1974). *L'orthographe*. Paris: François Maspéro.
- Brisset, C., Berzin, C., Villers, A., & Volck, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie*, 2 (167), 73-83.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L., & Monique Bournot-Trites. (2008). Stratégie nationale d'alphabétisation précoce. Le rôle de la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture (Publication. Base consultée de Réseau canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation:

- Carpentier-Bujold, G. (2014). *Difficultés déclarées d'enseignants débutants du primaire sur le plan de leur compétences scripturale et répercussions sur leur insertion professionnelle*. UQO.
- Castles, A., Coltheart, M., Larsen, L., Jones, P., Saunders, S., & McArthur, G. (2009). Assessing the Basic Components of Reading: A Revision of the Castles and Coltheart Test with New Norms. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 14 (1), 67-88.
- Castles, A., & Nation, K. (2008). Learning to be a good orthographic reader. *Journal of Research in Reading*, 31 (1), 1-7.
- Catach, N. (1989). *Les délires de l'orthographe*. Paris: Plon.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris: Nathan.
- Chomsky, C. (1971). Write First, Read Later. *Childhood Education* (47), 296-300.
- Coltheart, M. (2006). Dual Route and Connectionist Models of Reading: An Overview. *London Review of Education*, 4 (1), 5-17.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2006). Plan de classification: Personnel professionnel, Commissions scolaires francophones. inédit. CPNCF.
- Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (1992). Making Words: Enhancing the Invented Spelling-Decoding Connection. *The Reading Teacher*, 46 (2), 106-115.
- David, J. (2006). L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspective. Dans *L'orthographe en questions* (pp. 169-190). Mont-Saint-Aignan Cedex: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Debeurme, G., & Grunderbeeck, N. V. (2002). *Enseignement et difficultés d'apprentissage*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Desrochers, A., & Thompson, G. (2008). De l'orthographe à la lecture orale. Dans *Orthographe française: Évolution et pratique* (pp. 295 à 330). Ottawa: Les Éditions David.
- DeWeck, G. (2000). Les productions textuelles d'enfants dysorthographiques et non dysorthographiques sont-elles comparables? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33, 159-170.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Duclos, G., & et collaboratrices. (1996). *Pistes d'intervention orthopédagogique*. Montréal: Service des publications Hôpital Sainte-Justine.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture: Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Armand Colin.
- Egaut, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit: les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9 (2), 167-188.
- Ellis, N. (1994). *Longitudinal Studies of Spelling Development*.
- Émery-Bruneau, J. (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement: un indice du développement de l'identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 34 (2), 34-52.
- Estienne, F. (2002). *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Paris: Masson Editeur.
- Fayol, M. (2003). *La compréhension: Évaluation, difficultés et interventions*. Communication présentée au Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fenlon, A. (2008). Hiring an Effective Special Education Teacher. *Principal*, 88 (2-), 24-27.
- Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?* Communication présentée au Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris.
- Filion, M., & Goupil, G. (1995). Description des activités quotidiennes d'orthopédagogues. *Revue canadienne de l'éducation*, 20 (2), 225-238.

- Frith, U. (1980). *Cognitive Processes in Spelling*.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Gray-Charpentier, M., & Charron, A. (2012). L'enseignement des stratégies orthographiques au primaire. Dans *Le rapport à l'écrit: Habitus culturel et diversité*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Honvault, R. (2006). Histoire de la langue et histoire de l'orthographe. Dans *L'orthographe en questions*. Mont-Saint-Aignan Cedex: Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Invernizzi, M. (1994). Using Students' Invented Spelling as a Guide for Spelling Instruction that Emphasizes Word Study. *Elementary School Journal*, 95 (2), 155-167.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique de la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable "orthographe". *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 37-49.
- Jaffré, J.-P., & Fayol, M. (1997). *Orthographes: des systèmes aux usages*. Évreux: Flammarion.
- Jalbert, P. (2007). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement: Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document consulté.de.
- Kwong, T. E., & Varnhagen, C. K. (2005). Strategy Development and Learning to Spell New Words: Generalization of a Process. *Developmental Psychology*, 41 (1), 148-159.
- Learning Disabilities Association, M. M. N. (2005). *Dysgraphia Defined*. *NetNews*. Volume 5, Number 3: LDA of Minnesota.
- Leblanc, J. (2003). Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès. *Vie pédagogique* (127), 48-50.

- Martinez, J.-P., & Amgar, S. (2007). La formation et les services orthopédagogiques au Québec. État des lieux, bilan et perspectives: un débat de fond qui engage l'avenir. Dans *Les services scolaires aux enfants en difficulté* (pp. 49-70). Belgique: InterCommunications et E.M.E.
- Miller, H. M. (2002). Spelling: From Invention to Strategies. *Voices from the Middle*, 9 (3), 33-37.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement: Les orientations, Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation. (2002a). *Les résultats aux épreuves uniformes du collégial - Édition 2001-2002*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation. (2002b). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Indicateurs de l'Éducation - Édition 2003*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007a). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2007*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007c). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire: Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *À la même école, Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). *Indicateurs de l'éducation - Édition 2009*. Québec: Gouvernement du Québec. Document consulté.de.

- Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2008). L'apprentissage de l'orthographe: enjeux pour l'apprenant et l'enseignant. Dans *Orthographe française: Évolution et pratique* (pp. 355-372). Ottawa: Les Éditions David.
- Myre-Bisaillon, J., & Rousseau, N. (2008). *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Niederberger, N. (2000). Troubles du langage chez l'enfant: vers une perspective intégrative. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33, 11-33.
- Pacton, S. (2008). L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français. Dans *Orthographe française: Évolution et pratique*. Ottawa: Les Éditions David.
- Pasa, L., & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité? *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 33, 45-66.
- Perraud, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage: Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Prost, A., Brézulier, M., Catala, J.-F., Crozier, C., Dubon, C., Duquenoy, V., et al. (2003). *Des premiers apprentissages au lecteur compétent: Recommandations du jury*. Communication présentée au Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris.
- Puentes-Neuman, G., & Cartier, S. C. (2007). Quelques constats au sujet de la recherche actuelle sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 551-557.
- Read, C. (1971). Pre-School Children's Knowledge of English Phonology. *Harvard Educational Review* (41), 1-34.
- Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF Éditeur.
- Rittle-Johnson, B., & Siegler, R. S. (1999). Learning To Spell: Variability, Choice, and Change in Children's Strategy Use. *Child Development*, 70 (2), 332-348.

- Rubin, H., & Eberhardt, N. C. (1996). Facilitating Invented Spelling Through Language Analysis Instruction: An Integrated Model. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 27-43.
- Saulnier-Beaupré, K., & Montésinos-Gelet, I. (2012). Des pratiques de la langue écrite d'enseignants experts au 1er cycle du primaire à Montréal: Des dispositifs mis en place pour répondre aux besoins des élèves. Dans *Le rapport à l'écrit: Habitus culturel et diversité*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif: Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Scott, R. M. (2007). Recherche sur l'orthographe - Répercussions en salle de classe. (Publication. Base consultée de Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation: <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=230&fr=true>.)
- Sharp, A. C., Sinatra, G. M., & Reynolds, R. E. (2008). The Development of Children's Orthographic Knowledge: A Microgenetic Perspective. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 206-226.
- Shilling, W. A. (1997). Young Children Using Computers To Make Discoveries About Written Language. *Early Childhood Education Journal*, 24 (4), 253-259.
- Sipe, L. R. (2001). Invention, Convention, and Intervention: Invented Spelling and the Teacher's Role. *The Reading Teacher*, 55 (3), 264-273.
- Sprenger-Charolles, L. (2008). Correspondances graphème-phonème et phonème-graphème: une combinaison de l'anglais, du français, de l'allemand et de l'espagnol. Dans *Orthographe française: Évolution et pratique* (pp. 213-225). Ottawa: Les Éditions David.
- Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1995). Reading and Spelling Acquisition in French First Graders: Longitudinal Evidence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7 (1), 39-63.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter la littéraire à l'école: Du texte réticent au texte proliférant. *Repères* (19), 9-37.

- Tauveron, C. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire?* Communication présentée au Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris.
- Tessier, O., & Schmidt, S. (2007). *Élèves à risque: origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. Revue des sciences de l'éducation, 33 (3), 559-578.*
- Traimond, B. (2001). *Une cause nationale: l'orthographe française: éloge de l'inconstance.* Paris: Presses universitaires de France.
- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie de modèle de service.* Montréal: Éditions Nouvelles.
- Viriot-Goeldel, C. (2007). *Apprentis-lecteurs en difficulté: Quels types d'aide? Essai d'analyse théorique et praxéologique de l'aide apportée aux élèves en difficulté dans les classes de l'enseignement primaire en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. Carrefours de l'éducation, 1 (23), 25-38.*
- Viriot-Goeldel, C. (2008). *Aider l'apprenti-lecteur en difficulté : analyse comparée des approches didactiques mises en œuvre en France, Au Québec et dans le Bade-Wurtemberg Éducation et didactique, 2 (2), 81-93.*
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage.* Paris: La dispute.
- Yayo. (1998). *Le chasseur d'arc-en-ciel.* Montréal: Les 400 coups.

APPENDICE A (1-6) : MISE EN SITUATION

1. Annexe 1 : Suggestions de questions pour faire des prédictions
2. Annexe 2 : Suggestions de questions pour favoriser la mobilisation et la verbalisation des stratégies de lecture par les élèves
3. Annexe 3 : Suggestions de questions et d'activités pour vérifier la compréhension du texte et du vocabulaire chez les élèves
4. Annexe 4 : Suggestions de questions pour favoriser les échanges et roue des réactions
5. Annexe 5 : Activité de catégorisation de mots
6. Annexe 6 : Tableau de catégorisation des mots selon la présence du digramme /an//en/

Appendice A-1

ANNEXE 1 - SUGGESTIONS DE QUESTIONS POUR FAIRE DES PRÉDICTIONS

Présentation de l'image sur la couverture avec le titre caché

« Que vois-tu? »

« À quoi cela te fait penser? »

« D'après toi, de quoi parlera cette histoire? Pourquoi crois-tu cela? »

« Qui sera le personnage principal de l'histoire? Pourquoi? Quel nom lui donnerais-tu? »

« Si tu avais à donner un titre à cette histoire, lequel choisirais-tu? Pourquoi? »

Présentation de l'image sur la couverture avec le titre

« Vois-tu le titre du livre? Où est-il? Quel est le titre? »

« Qu'est-ce qu'un arc-en-ciel? En as-tu déjà vu? Où? Quand? »

« Qu'est-ce qu'un chasseur? En connais-tu? »

« Y a-t-il un lien entre le titre et le dessin? Lequel? Pourquoi? Explique. »

« Qui est le chasseur d'arc-en-ciel d'après toi? Pourquoi penses-tu cela? Justifie. »

« Que fait le personnage? Qu'est-ce qu'il a dans ses mains? »

« As-tu déjà vu quelqu'un faire la même chose? Où? Qui? Comment? »

« Maintenant que tu connais le titre de l'histoire, de quoi crois-tu qu'elle parlera? »

« Qui sera le personnage principal d'après toi? Pourquoi? »

« Est-ce que tes hypothèses du début (avant de connaître le titre) changent maintenant que tu connais le titre? Pourquoi? »

Appendice A-2

ANNEXE 2 – SUGGESTIONS DE QUESTIONS POUR FAVORISER LA MOBILISATION ET LA VERBALISATION DE STRATÉGIES DE LECTURE PAR LES ÉLÈVES

Page 3 : « Dans un pays lointain d'Orient, un petit Noir et Blanc était un jour sorti d'un pot d'encre de Chine » (Yayo, 1998).

« Montre-moi un mot que tu peux lire très rapidement. Comment fais-tu pour le lire aussi vite? As-tu besoin de faire les sons? Pourquoi? »

« Quel autre mot reconnais-tu? Es-tu bien certain qu'il s'agit de ce mot? Comment as-tu fait pour le reconnaître? »

« Vois-tu un autre mot que tu connais? Que veut dire ce mot? »

« Y a-t-il des mots que tu ne connais pas? Comment fais-tu pour les lire si tu ne les connais pas? Y en a-t-il d'autres? »

Page 4: « Le petit Noir et Blanc adorait prendre des douches froides le dimanche matin. Et un beau dimanche, c'est l'éblouissement! Il découvre le premier arc-en-ciel de sa vie » (Yayo, 1998).

« D'après toi, y a-t-il des mots plus difficiles à lire dans cette page? Lesquels? Pourquoi? »

« Comment fais-tu pour arriver à lire des mots difficiles qui sont plus _____ (reprendre les qualificatifs donnés par les élèves à la question précédente). »

Page 5: « - Mais moi, je suis tout terne! s'écrie-t-il. Si je pouvais mettre la main sur un arc-en-ciel, j'aurais de quoi me colorer longtemps... Il décide donc de partir à la recherche d'un arc-en-ciel » (Yayo, 1998).

« D'après toi, que veut dire le mot *terne*? Pourquoi? »

« Y a-t-il des indices dans le texte pour nous aider? Lesquels? Comment t'aident-ils? »

« Maintenant que je t'ai expliqué ce que veut dire ce mot, quelqu'un peu me l'expliquer dans ses mots à lui? »

Pages 6-7: « - On voit l'arc-en-ciel quand la mère-terre est enceinte, se dit-il. Elle m'en donnera bien un morceau. Mais la mère-terre refuse, car elle a besoin de tout son arc-en-ciel pour teindre ses lainages » (Yayo, 1998).

« Quelles lettres font le son [ē] dans *teindre*? »

« D'après toi, que veut dire le mot *teindre*? Pourquoi la mère-terre a besoin de l'arc-en-ciel pour *teindre*? »

« Qu'est-ce que la mère-terre veut *teindre*? »

« Qu'est-ce que des *lainages*? À quoi ce mot te fait-il penser? Vois-tu un plus petit

Pages 10-11: « Le petit Noir et Blanc demande ensuite à un paon de lui donner un peu de ses couleurs. – Impossible! s'écrie l'oiseau. Si je t'en donne, même un tout petit peu, mes affaires vont s'effondrer » (Yayo, 1998).

« Si tu fais le son des lettres pour lire le mot *paon*, qu'est-ce que ça donne? Est-ce que c'est bien comme ça que le mot se prononce? Écoute je vais répéter le mot. »

« Est-ce qu'on peut lire le mot *paon* en faisant seulement le son des lettres? »

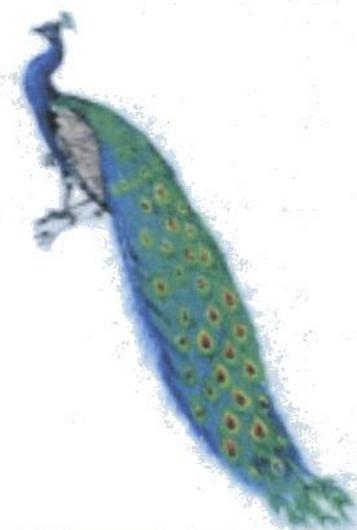
« Quels sons entendons-nous réellement lorsqu'on prononce le mot *paon*? »

« Alors, quand je vois le mot *paon* dans un texte, comment dois-je faire pour le lire correctement? »

« Qu'est-ce qu'un *paon*? Comment le sais-tu? »

« Y a-t-il une information dans le texte qui peut t'aider à comprendre ce qu'est un *paon*? »

Au besoin, présenter l'image d'un *paon*.



Page 12: « - Et vous, madame l'ogresse, vous me donneriez une petite portion de votre arc-en-ciel? Mais l'ogresse refuse. Elle en a trop besoin pour être chic et à la mode » (Yayo, 1998).

« Quelle lettre fait le son [s] dans *portion*? »

« Connais-tu d'autres mots qui terminent avec la syllabe /tion/ et qui s'écrit pareille comme dans *portion*? Lesquels? »

L'orthopédaogogue peut écrire les mots mentionnés pas les élèves au tableau.

« Que veut dire le mot *portion*? »

« Pourrais-tu remplacer ce mot par un autre mot qui veut dire la même chose? Lesquels? »

Suggestions attendues : « un petit *morceau* »
« un petit *bout* »

Pages 18-19: « Le petit Noir et Blanc prend rendez-vous avec le maire d'une grande ville. – La ville était en panne de couleurs! déclare le maire. La voilà gaie, maintenant! Nous ne donnons surtout pas nos couleurs. Nous en avons trop besoin » (Yayo, 1998).

« Quel son font les lettres /ai/ dans *gaie*? Écoute je vais répéter le mot. »

« Est-ce que les lettres /ai/ font toujours ce son [ɛ]? Explique. Donne un exemple. »

« Que veut dire le mot *gaie*? »

« Pourrais-tu remplacer ce mot par un autre mot qui veut dire la même chose? Lesquels? »

Suggestions attendues : « *joyeuse, joviale, festive, amusante* »

Page 21: « Le petit Noir essaie donc de glaner un peu de couleurs dans le grand champ, mais le fermier en a besoin pour semer ses fleurs » (Yayo, 1998).

« Est-ce que j'entends le son de toutes les lettres dans le mot glaner? « Écoute je vais répéter le mot. »

« Quelles lettres est-ce que je n'entends pas? Pourquoi? Quel son font-elles? Seule ou ensemble?

« Que veut dire le mot *glaner*? »

« Pourrais-tu remplacer ce mot par un autre mot qui veut dire la même chose? Lesquels?»

Suggestions attendues : « *ramasser, recueillir, récolter*»

Appendice A-3

ANNEXE 3 – SUGGESTIONS DE QUESTIONS ET D'ACTIVITÉS POUR VÉRIFIER LA COMPRÉHENSION DU TEXTE ET DU VOCABULAIRE CHEZ LES ÉLÈVES

Page 3 : « Dans un pays lointain d'Orient, un petit Noir et Blanc était un jour sorti d'un pot d'encre de Chine » (Yayo, 1998).

En pointant le personnage du petit Noir et Blanc :

« Qui est ce personnage? »

« D'où vient-il? »

Lorsqu'il est question de l'*Orient*:

« C'est quoi ça l'*Orient*? Un pays? C'est où? »

« Êtes-vous tous d'accord pour dire qu'il vient de l'*Orient*? Expliquez. »

Présentation de l'*Orient* sur la carte du monde.



Page 4 : « Le petit Noir et Blanc adorait prendre des douches froides le dimanche matin. Et un beau dimanche, c'est l'éblouissement! Il découvre le premier arc-en-ciel de sa vie » (Yayo, 1998).

« Quel évènement important vient de vivre le petit Noir et Blanc? »

Page 5: « - Mais moi, je suis tout terne! s'écrie-t-il. Si je pouvais mettre la main sur un arc-en-ciel, j'aurais de quoi me colorer longtemps... Il décide donc de partir à la recherche d'un arc-en-ciel» (Yayo, 1998).

« Pourquoi le petit Noir et Blanc dit qu'il est *terne*? »

« Que veut-il faire? Pourquoi? »

« Crois-tu qu'il va y arriver? Pourquoi? Justifie. »

« Comment pourrait-il faire? »

« Et toi, que ferais-tu pour essayer d'attraper un arc-en-ciel? »

« Et si on essayait...! »

Avec les élèves, l'orthopédagogue crée un arc-en-ciel à l'aide d'un prisme et d'une lumière.

À la suite de la réalisation de cette activité, la discussion sur les prédictions et la compréhension de l'histoire se poursuit.

« Crois-tu que le petit Noir et Blanc fera la même chose que nous pour avoir son arc-en-ciel? Pourquoi? Justifie. »

« Pourrais-tu lui suggérer d'autres moyens pour avoir un arc-en-ciel? Lesquels? »

« Quelqu'un peut me dire ce qui s'est passé dans l'histoire jusqu'ici? »

« Êtes-vous tous d'accord avec ce résumé? »

Appendice A-4

ANNEXE 4 – SUGGESTIONS DE QUESTIONS POUR FAVORISER LES ÉCHANGES ET ROUE DES RÉACTIONS

Questions sur l'appréciation du livre

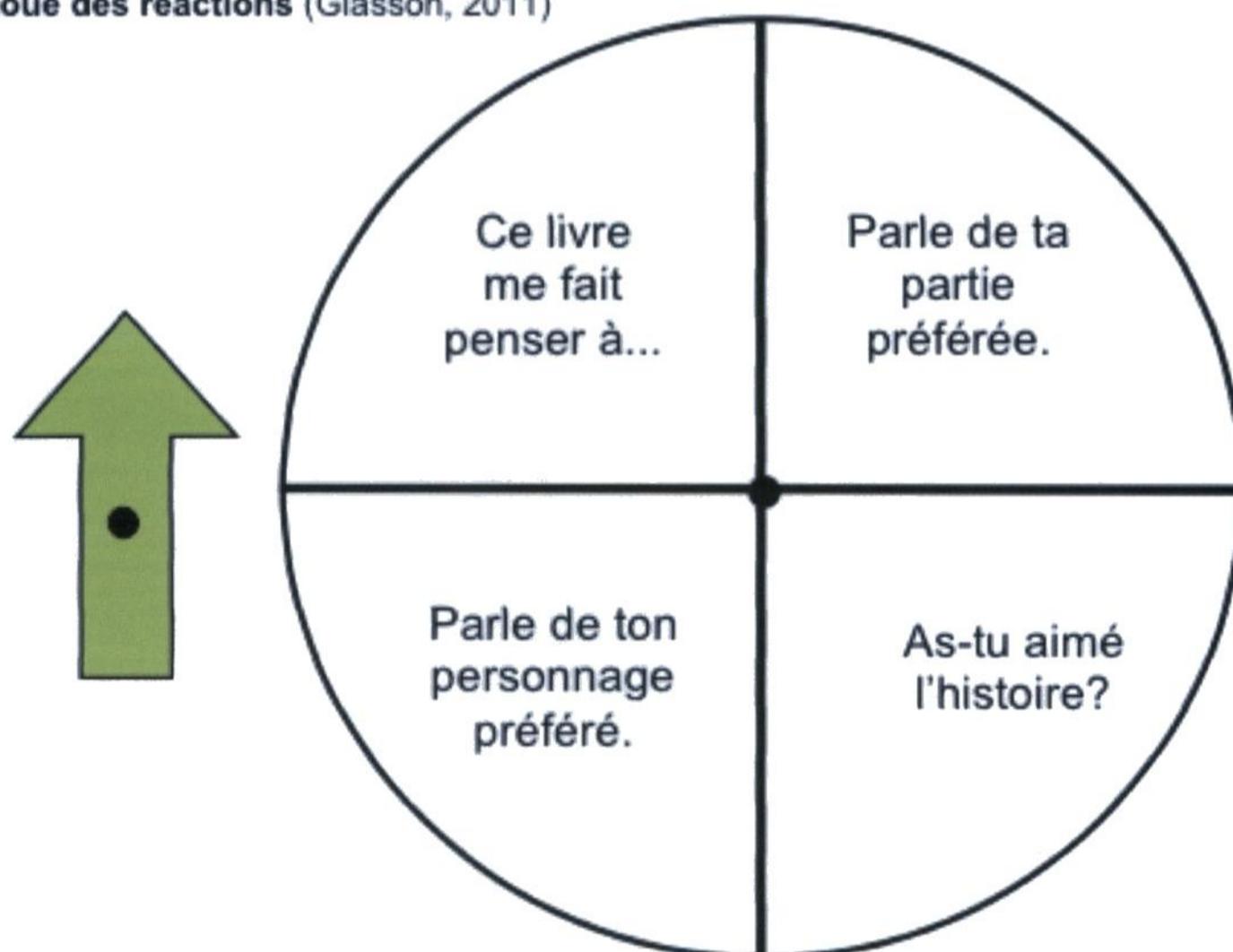
« Qu'avez-vous pensé de l'histoire? Pourquoi? Justifie. »

« Comment avez-vous trouvé les illustrations? »

« Aimez-vous la façon dont se termine l'histoire? Pour quelles raisons? »

« Quels personnages avez-vous aimé ou n'avez-vous pas aimé? Pourquoi? Explique. »

« Que pensez-vous du petit Noir et Blanc? Vous a-t-il fait penser à quelqu'un? Comment? Pourquoi? Explique. »

Roue des réactions (Giasson, 2011)

Appendice A-5

ANNEXE 5 – ACTIVITÉ DE CATÉGORISATION DE MOTS

Liste de mots à faire catégoriser par les élèves

blanc	arc-en-ciel
encre	dimanche
demande	lendemain
comprendre	amusant
géant	doucement

Tableau de catégorisation

Catégorie 1 Titre : _____	Catégorie 2 Titre : _____	Catégorie 3 Titre : _____	Catégorie 4 Titre : _____
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)

Catégorie 5 Titre : _____	Catégorie 6 Titre : _____	Catégorie 7 Titre : _____	Catégorie 8 Titre : _____
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)
(mot)	(mot)	(mot)	(mot)

Appendice A-6

ANNEXE 6 – TABLEAU DE CATÉGORISATION DES MOTS SELON LA PRÉSENCE DES DIGRAMMES /an/ ET /en/

Catégorisation finale à présenter aux élèves

Catégorie 1 Titre : Mots avec /an/	Catégorie 2 Titre : Mots avec /en/
blanc	arc-en-ciel
dimanche	encre
demande	lendemain
amusant	comprendre
géant	doucement

APPENDICE B (1-2) : PRODUCTION INITIALE

1. Fiche 1 : Production initiale selon la démarche des OA
2. Annexe 7 : Tableau de partage des productions de mots sous dictée

Appendice B-2

ANNEXE 7 - TABLEAU DE PRÉSENTATION ET DE PARTAGE DES TRANSCRIPTIONS DE MOTS SOUS DICTÉE

Tableau à remplir

	Élève 1 Nom: _____	Élève 2 Nom: _____	Élève 3 Nom: _____	Élève 4 Nom: _____	Élève 5 Nom: _____	Norme orthographique
Mot 1						
Mot 2						
Mot 3						
Mot 4						
Mot 5						
Mot 6						

État final du tableau

	Élève 1 Nom: _____	Élève 2 Nom: _____	Élève 3 Nom: _____	Élève 4 Nom: _____	Élève 5 Nom: _____	Norme orthographique
Mot 1 blanc	(production de l'élève 1)	(production de l'élève 2)	(production de l'élève 3)	(production de l'élève 4)	(production de l'élève 5)	
Mot 2 arc-en-ciel	(production de l'élève 1)	(production de l'élève 2)	(production de l'élève 3)	(production de l'élève 4)	(production de l'élève 5)	
Mot 3 dans	(production de l'élève 1)	(production de l'élève 2)	(production de l'élève 3)	(production de l'élève 4)	(production de l'élève 5)	
Mot 4 rencontre	(production de l'élève 1)	(production de l'élève 2)	(production de l'élève 3)	(production de l'élève 4)	(production de l'élève 5)	
Mot 5 grand	(production de l'élève 1)	(production de l'élève 2)	(production de l'élève 3)	(production de l'élève 4)	(production de l'élève 5)	
Mot 6 gentiment	(production de l'élève 1)	(production de l'élève 2)	(production de l'élève 3)	(production de l'élève 4)	(production de l'élève 5)	

APPENDICE C (1-6) : MODULE 1

1. Fiche 2 : Module 1 selon la démarche des OA
2. Annexe 8 : Illustration de la page 28
3. Annexe 9 : Pages 28-29 avec l'ensemble des illustrations accompagnées du texte
4. Annexe 10 : Fiche d'écriture pour la dictée d'une phrase accompagnant l'illustration de la page 28
5. Annexe 11 : Tableau de notation des corrections orthographiques
6. Annexe 12 : Reproduction miniaturisée de l'illustration de la page 28

Appendice C-1

MODULE 1 - BLANC



DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS SELON LA DÉMARCHE DES OA	
Phases	Activités
<p><u>Mise en contexte</u></p> <p>1. Contexte d'écriture et choix du mot-phrase</p>	<p>Présentation d'une illustration de la page 28 (ANNEXE 8) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que voyez-vous? Que se passe-t-il? - Comment trouvez-vous cette illustration? - Vous souvenez-vous l'avoir vu? À quel moment dans l'histoire? - Y avait-il du texte accompagnant cette image? <p>Recherche de l'illustration dans le livre par un élève et présentation de la page complète où se trouve l'illustration:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alors, il y a du texte avec cette image? <p>Échange et discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi dis-tu qu'il n'y a pas de texte avec l'illustration? Moi je vois du texte, il ne s'applique pas à l'illustration? Explique. - Et toi, pourquoi affirmes-tu au contraire qu'il y a du texte avec l'illustration? Le texte ne parle pas de ce que je vois dans cette image. Explique-moi. <p>Amorce de l'activité d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si on devait faire un court texte, une ou deux phrases pour représenter/décrire uniquement cette illustration, qu'est-ce que ça pourrait être? <p>Phrase dictée par l'orthopédaogogue :</p> <p><i>Le petit Noir et Blanc se coiffa d'une petite toque blanche.</i></p>
<p>2. Consignes de départ</p>	<p>Faire la dictée en dyade sur une fiche (ANNEXE 10).</p>
<p><u>Réalisation</u></p> <p>3. Tentatives d'écriture et échange de stratégies</p>	<p>L'élève secrétaire de l'équipe note la phrase sur la fiche. Son coéquipier lit la production lorsque complétée.</p> <p>Questionnement et travail de co-construction en équipe pour valider l'ensemble des transcriptions orthographiques dans la phrase.</p> <p>Notation des corrections dans un tableau (ANNEXE 11) dans le journal de bord.</p>
<p><u>Intégration</u></p> <p>4. Retour collectif</p> <p>5. Norme orthographique</p>	<p>Présentation à tour de rôle des productions en dyade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justification des choix orthographiques; - Comparaison des représentations orthographiques proposées par chaque dyade. <p>Recherche de la norme orthographique du mot <i>blanc</i> par trois élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un dans le livre, un dans le dictionnaire <i>Larousse junior</i> et un dans le dictionnaire phonologique <i>Eureka!</i> <p>Partage des résultats et explication à tour de rôle de leur démarche de recherche dans les différents outils</p> <p>Présentation ou retour par l'orthopédaogogue des stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correspondance graphophonologique (/an/ = [ɑ]), lexicale et morphogrammique (dérivation lexicale avec <i>blanche</i>, <i>blancheur</i>)
<p><u>Transfert des apprentissages</u></p> <p>6. Conservation des traces et réutilisation des mots</p>	<p>Composition individuelle d'une phrase contenant obligatoirement le mot <i>blanc</i> et accompagnant l'illustration de la page 28 (ANNEXE 12).</p>

Appendice C-2

ANNEXE 8 – ILLUSTRATION DE LA PAGE 28 (Yayo, 1998)

Illustration à présenter**Questions pour susciter l'appréciation et l'interprétation des élèves.**

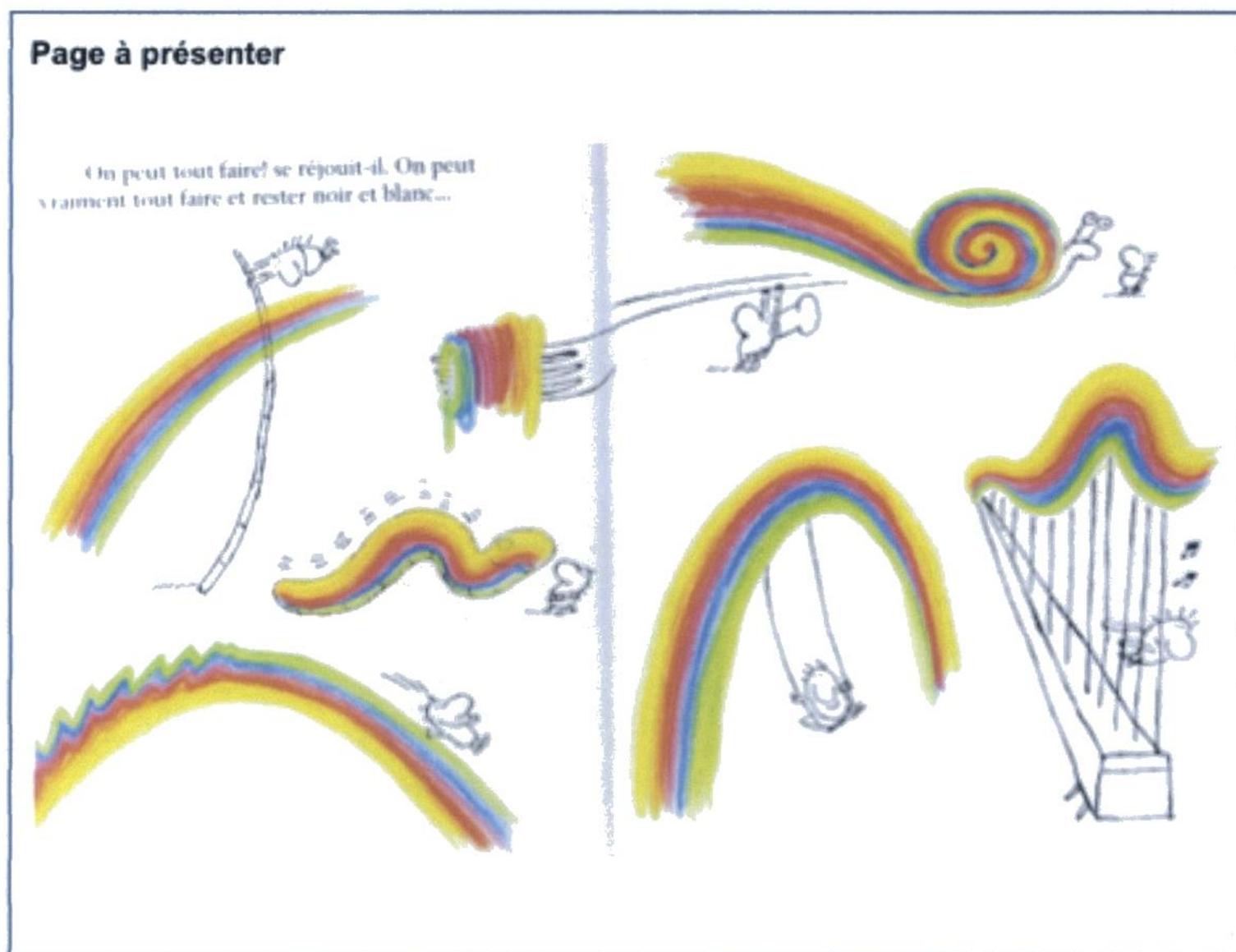
« Que voyez-vous? Que se passe-t-il? Comment trouvez-vous cette image? »

« Vous souvenez-vous d'avoir vu cette image? À quel endroit? À quel moment dans l'histoire? »

« Y avait-il du texte qui accompagnait cette image? »

Appendice C-3

ANNEXE 9 – PAGES 28-29 (Yayo, 1998)

**Questions pour lancer la discussion sur le lien entre le texte et l'image**

« Alors, il y a du texte avec cette image? »

« Pourquoi dis-tu qu'il n'y a pas de texte avec l'image? Moi je vois du texte. Il ne s'applique pas à l'image? Explique. »

« Et toi, pourquoi affirmes-tu au contraire qu'il y a du texte avec l'image? Le texte ne parle pourtant pas de ce que je vois dans cette image (le petit Noir et Blanc qui tient la fourchette de spaghettis). »

Appendice C-4

ANNEXE 10 - FICHE D'ÉCRITURE POUR LA DICTÉE D'UNE PHRASE ACCOMPAGNANT L'ILLUSTRATION DE LA
PAGE 28 (Yayo, 1998)

Phrase à dicter aux élèves

Le petit Noir et Blanc se coiffa d'une petite toque blanche.

Fiche d'écriture des élèves

Équipe :



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Appendice C-5

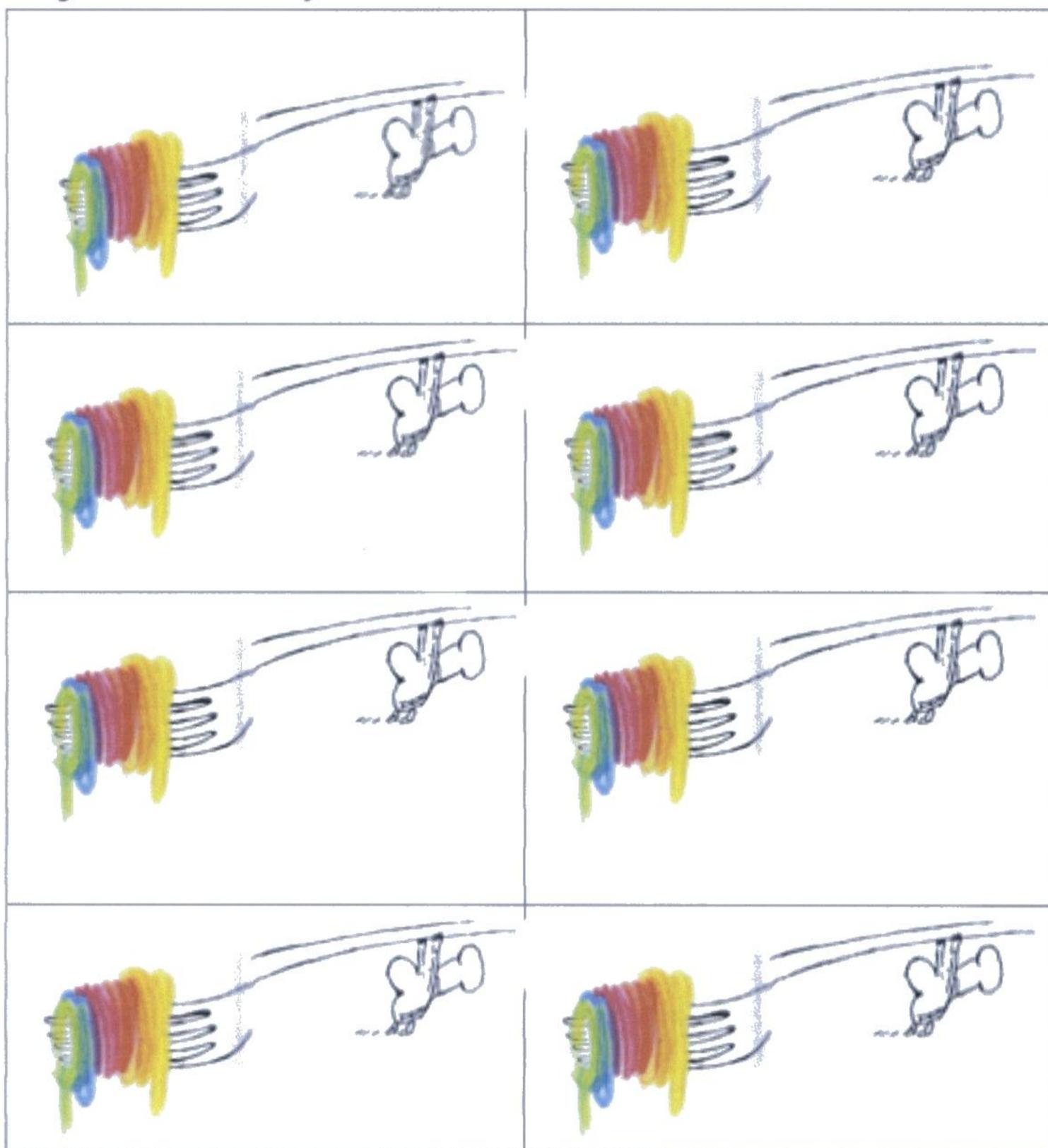
ANNEXE 11 – TABLEAU DE NOTATION DES CORRECTIONS ORTHOGRAPHIQUES

Tableau à reproduire dans le journal de bord de l'élève

En premier, le mot écrit est :	Voilà comment il a été corrigé :	Pourquoi est-il corrigé comme ça?
production initiale du mot par le(s) élève(s)	correction faite du mot par le(s) élève(s)	justification ou explication de la correction faite par le(s) élève(s)
idem	idem	idem
idem	idem	idem
idem	idem	idem

Appendice C-6

ANNEXE 12 - REPRODUCTION DE L'ILLUSTRATION DE LA PAGE 28 (Yayo, 1998)

Image à coller dans le journal de bord des élèves

APPENDICE D (1-2) : MODULE 2

1. Fiche 3 : Module 2 selon la démarche des OA
2. Annexe 13 : Reproduction des illustrations pouvant être choisies par les élèves

Appendice D-1

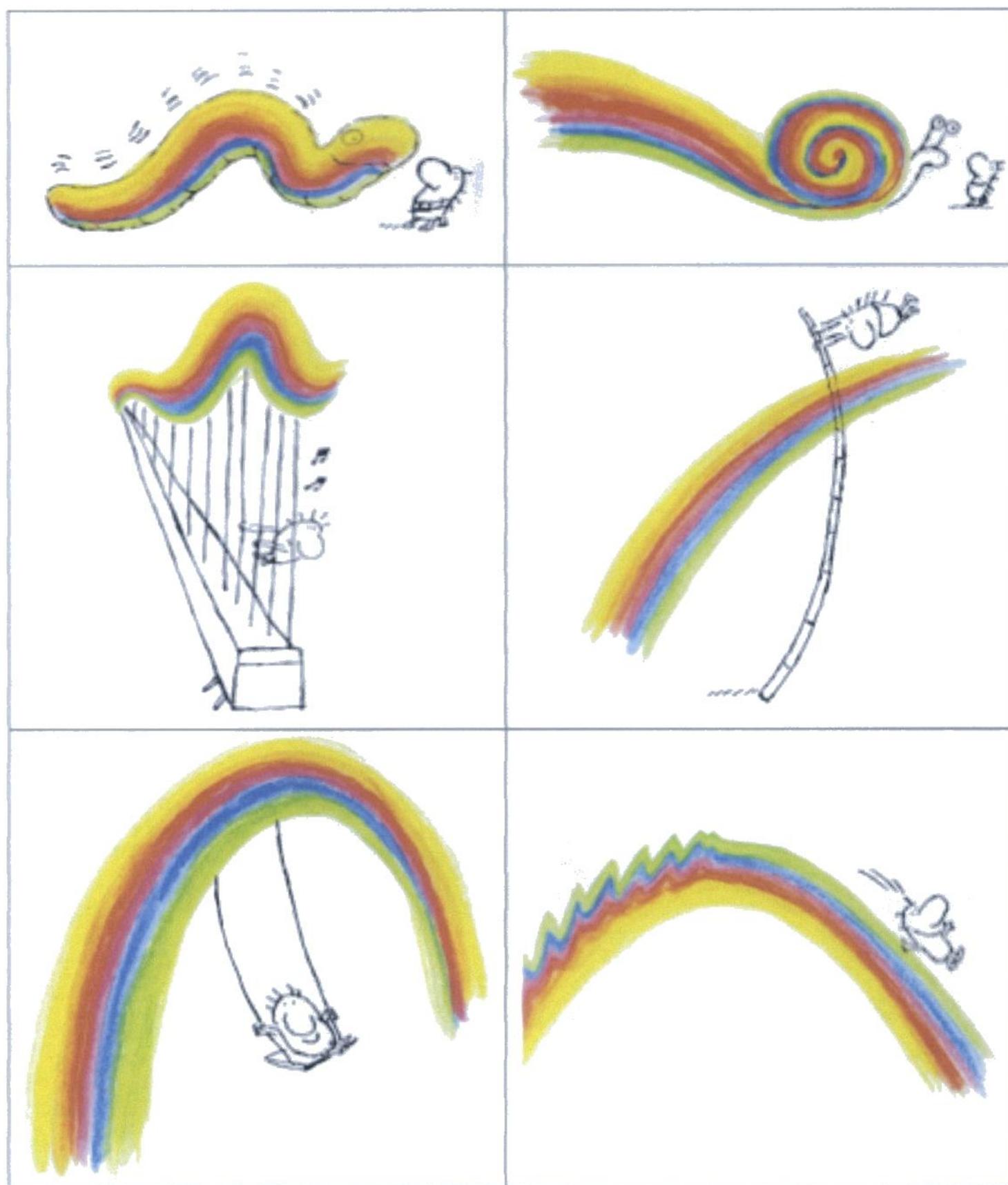
MODULE 2 – ARC-EN-CIEL



DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS SELON LA DÉMARCHE DES OA	
Phases	Activités
<p><u>Mise en contexte</u></p> <p>1. Contexte d'écriture et choix du mot-phrase</p> <p>2. Consignes de départ</p>	<p>Retour sur ce qui a été fait à la dernière rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avions-nous écrit? Pourquoi? - Y avait-il d'autres illustrations qui n'étaient pas accompagnées d'un texte? Lesquelles? Où sont-elles? <p>Retour sur la page 28 du livre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alors, ces illustrations n'ont pas de texte? - Quelles phrases aviez-vous écrites la dernière fois? Pour quelle illustration? <p>Amorce de l'activité d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les autres illustrations pour lesquelles vous pourriez composer des phrases? - Quelles phrases écririez-vous? Pour quelle illustration? <p>Choix d'une illustration pour laquelle l'élève doit composer d'une à deux phrases où on retrouve les mots <i>arc-en-ciel</i> et <i>petit Noir et Blanc</i>.</p> <p>Composer individuellement, dans le journal de bord, un court texte inspiré d'une illustration (ANNEXE 9).</p>
<p><u>Réalisation</u></p> <p>3. Tentatives d'écriture et échange de stratégies</p>	<p>L'élève choisit une illustration et compose d'une à deux phrases décrivant ce qu'y fait le personnage du <i>petit Noir et Blanc</i></p> <p>Regroupement en dyade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - partager le travail fait; - lire la production d'un autre élève; - comparer la manière dont chacun a écrit le mot <i>arc-en-ciel</i> - expliquer ses choix orthographiques et les stratégies mobilisées
<p><u>Intégration</u></p> <p>4. Retour collectif</p> <p>5. Norme orthographique</p>	<p>Présentation à tour de rôle des productions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vérification du respect des consignes. - Justification par l'élève de ses choix orthographiques. - Comparaison des représentations orthographiques entre les productions des élèves. <p>Présentation ou retour par l'orthopédagogue des stratégies :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Correspondance graphophonologique (/en/ = [ɑ]), lexicale, logographique (sens du mot <i>en-an</i>) et étymologique (<i>arc-en-ciel</i> = pont flottant dans le ciel). <p>Recherche de la norme orthographique des mots <i>arc-en-ciel</i> et <i>blanc</i> par trois élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un dans le livre - un dans le dictionnaire <i>Larousse junior</i> et - un dans le dictionnaire phonologique <i>Eurêka!</i> <p>Partage des résultats et explication à tour de rôle de leur démarche de recherche dans les différents outils</p>
<p><u>Transfert des apprentissages</u></p> <p>6. Conservation des traces et réutilisation des mots</p>	<p>Ajout des compositions des élèves au conte original.</p> <p>Relecture du conte dans sa nouvelle version.</p>

Appendice D-2

ANNEXE 13 – REPRODUCTION DES ILLUSTRATIONS DES PAGES 28-29 (Yayo, 1998)

Illustrations pouvant être choisies par les élèves

APPENDICE E (1-2) : MODULE 3

1. Fiche 4 : Module 3 selon la démarche des OA
2. Annexe 14 : Page 18 avec modification du texte (3 propositions de phrases)

Appendice E-2

ANNEXE 14 – PROPOSITION DE TROIS PHRASES POUR ACCOMPAGNER L'ILLUSTRATION DE LA PAGE 18 (Yayo, 1998)

Illustration de la page 18



Phrase 1

Le petit Noir et Blanc prend rendez-vous avec le maire d'une grande ville.

Phrase 2

Le petit Noir et Blanc prend rendez-vous avec le maire d'une ville grandiose.

Phrase 3

Le petit Noir et Blanc prend rendez-vous avec le maire d'une ville grandissime.

APPENDICE F (1-3) : MODULE 4

1. Fiche 5 : Module 4 selon la démarche des OA
2. Annexe 15 : Page 23 avec texte modifié et liste d'adverbes à exploiter
3. Annexe 16 : Différenciation pédagogique pour la formation des adverbes

Appendice F-2

ANNEXE 15 – DIALOGUE POUR L'EXPLOITATION DES ADVERBES

Illustration de la page 23



Dialogue

Narrateur : « Très tôt le lendemain, le petit Noir et Blanc s'adresse furieusement à un grand coq. »

petit Noir et Blanc, *d'une voix furieuse*, : « Me donneriez-vous une petite portion de votre arc-en-ciel? ».

Liste d'adverbes à exploiter dans le texte à l'emplacement du rectangle rouge :

doucement - aimablement - durement - tranquillement - lentement - rapidement
- drôlement - énergiquement

Appendice F-3

ANNEXE 16 – DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE POUR LA FORMATION DES ADVERBES

Étapes à suivre pour la formation des adverbes

1 : Trouve un adjectif.

C'est un mot qui dit comment est quelque chose. Tu peux le placer dans la phrase : « Tu es _____ . »

2 : Transforme cet adjectif au féminin. Tu peux le placer dans la phrase :

« La fille est _____ . »

3 : À la fin de l'adjectif au féminin, ajoute la terminaison « *ment* ».

Exemple :

1 : « Tu es joyeux . » L'adjectif est *joyeux*.

2 : « La fille est joyeuse . »

3 : *joyeuse* + « *ment* » = *joyeusement*

Banque d'adjectifs au masculin singulier

calme - mystérieux - bon - heureux - étrange - délicat - tendre - attentif - amoureux - fin - amical - aimable - généreux - gracieux - tranquille - doux - affreux - brutal - malicieux - agréable - nul - savoureux - harmonieux - froid - chaud - serein - facile - léger - faible - humain - amer - injuste - dangereux

APPENDICE G (1-3) : MODULE 5

1. Fiche 6 : Module 5 selon la démarche des OA
2. Annexe 17 : Hétérographes *cent*, *sang* et *sent*
3. Annexe 18 : Illustrations des hétérographes *dans* et *dent* et fiche d'écriture des élèves

Appendice G-2

ANNEXE 17 - HÉTÉROGRAPHES CENT - SANG - SENT

Illustrations



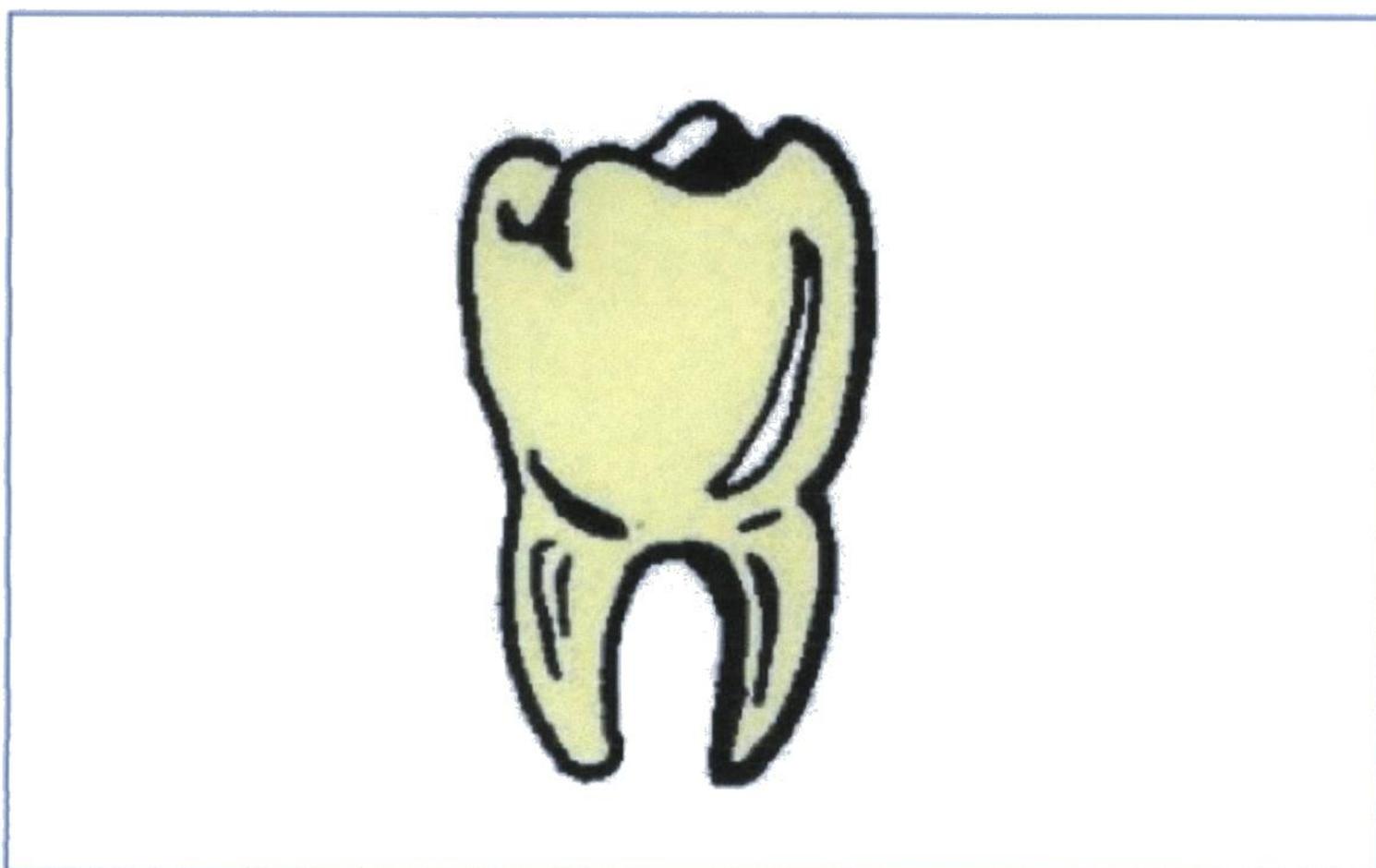
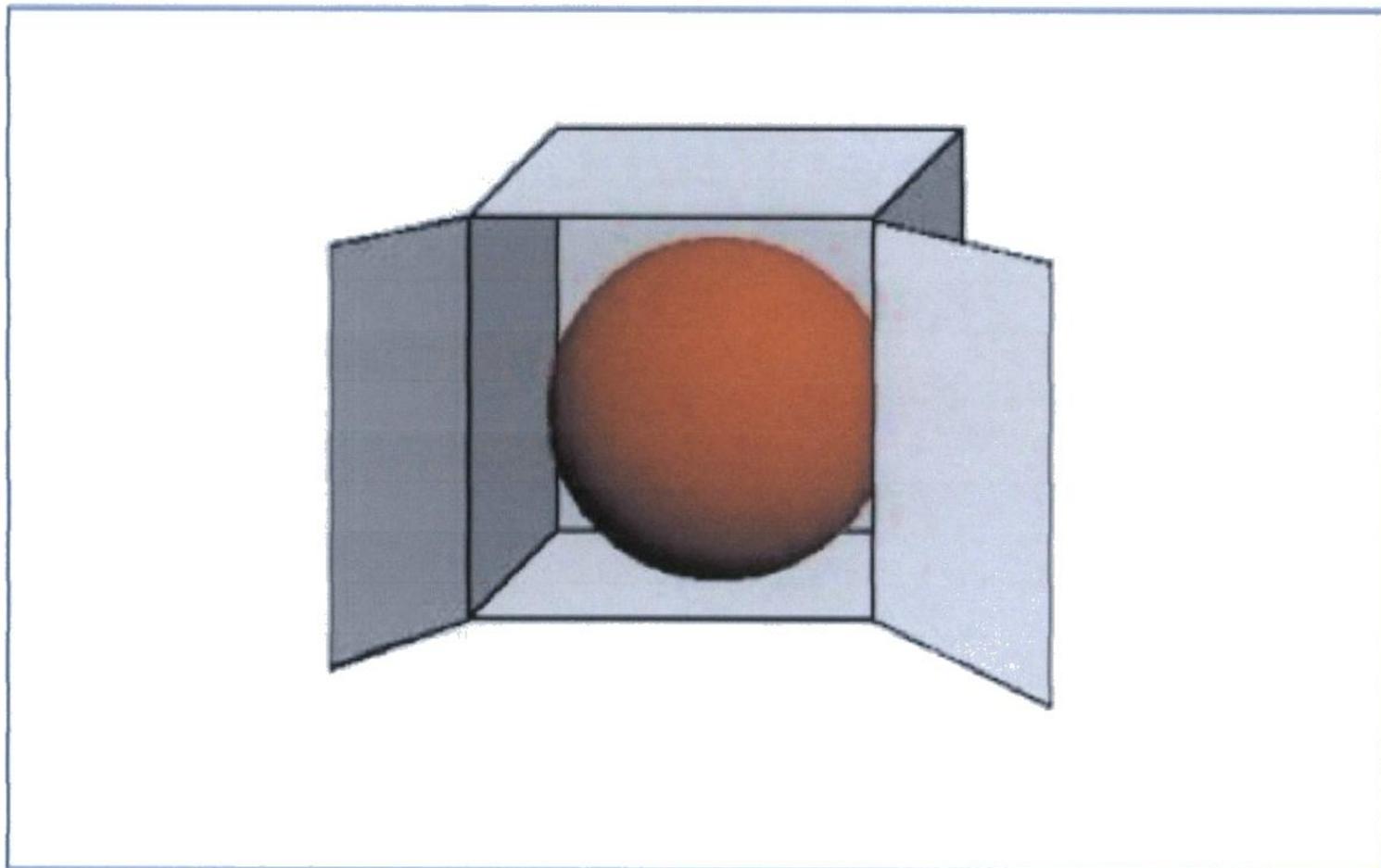
Phrases pour la mise en contexte des hétérographes

1. Mon père conduit la voiture à une vitesse de cent kilomètres à l'heure.
2. Tu as perdu beaucoup de sang après t'être coupé le doigt.
3. Maria sort, respire et sent la bonne odeur du printemps et des fleurs.

Appendice G-3

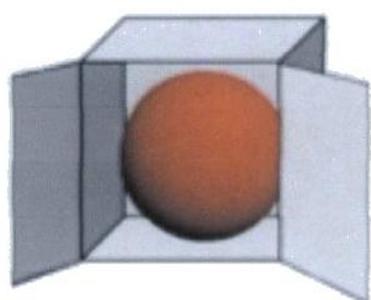
ANNEXE 18 - HÉTÉROGRAPHES DANS - DENT

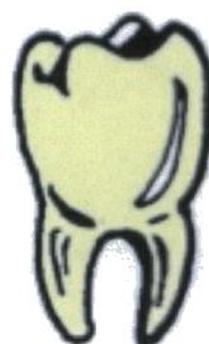
Illustrations



Fiche d'écriture des élèves

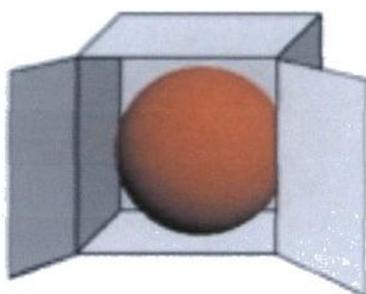
Équipe : _____

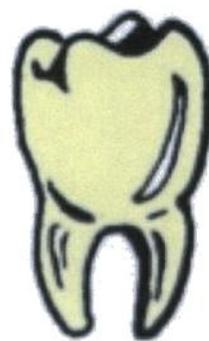




Fiche d'écriture des élèves

Équipe : _____



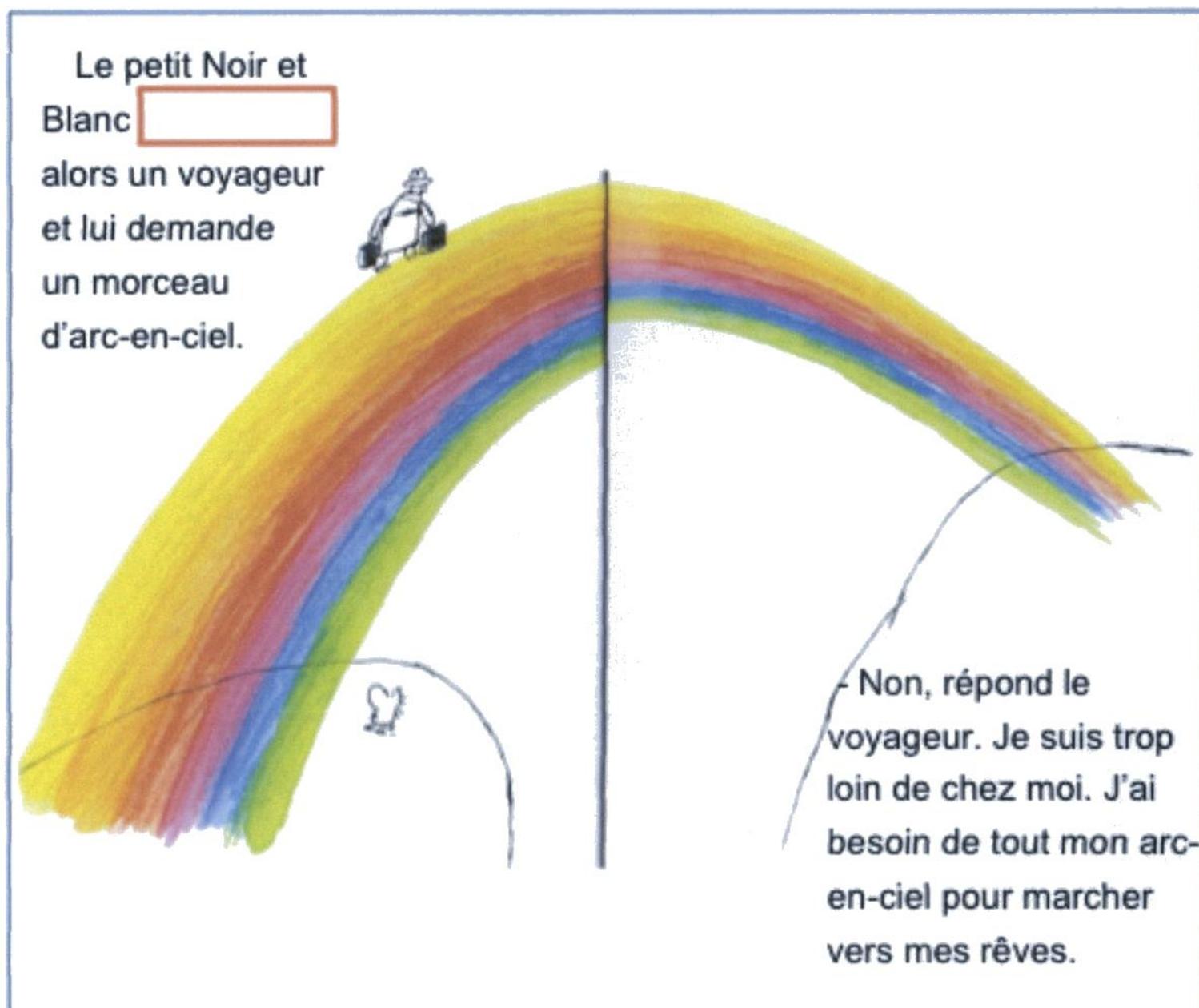


APPENDICE H (1-2) : MODULE 6

1. Fiche 7 : Module 6 selon la démarche des OA
2. Annexe 19 : Lecture trouée et illustration des pages 8-9

Appendice H-2

ANNEXE 19 – LECTURE TROUÉE ET ILLUSTRATION DES PAGES 8-9 (YAYO, 1998)

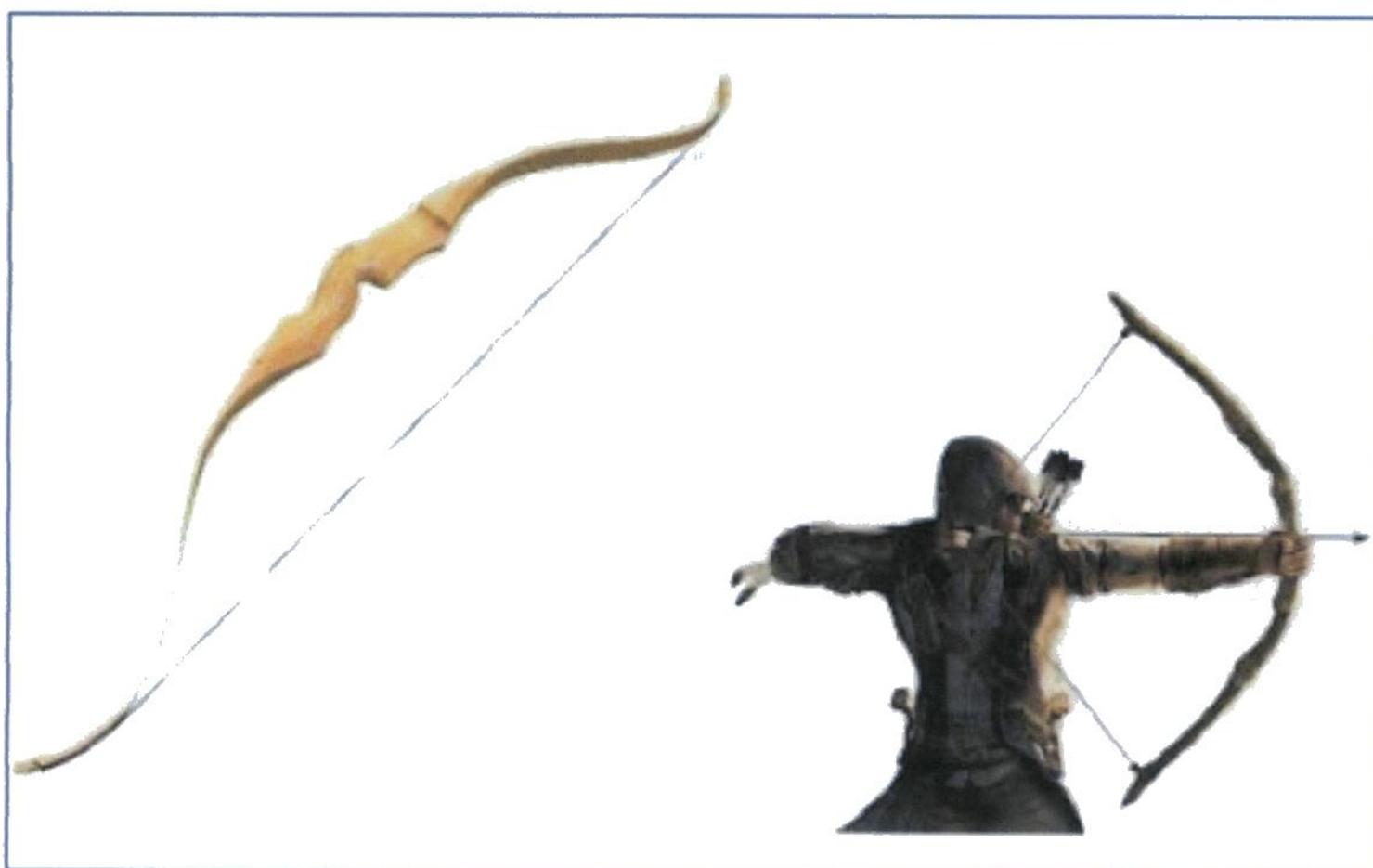
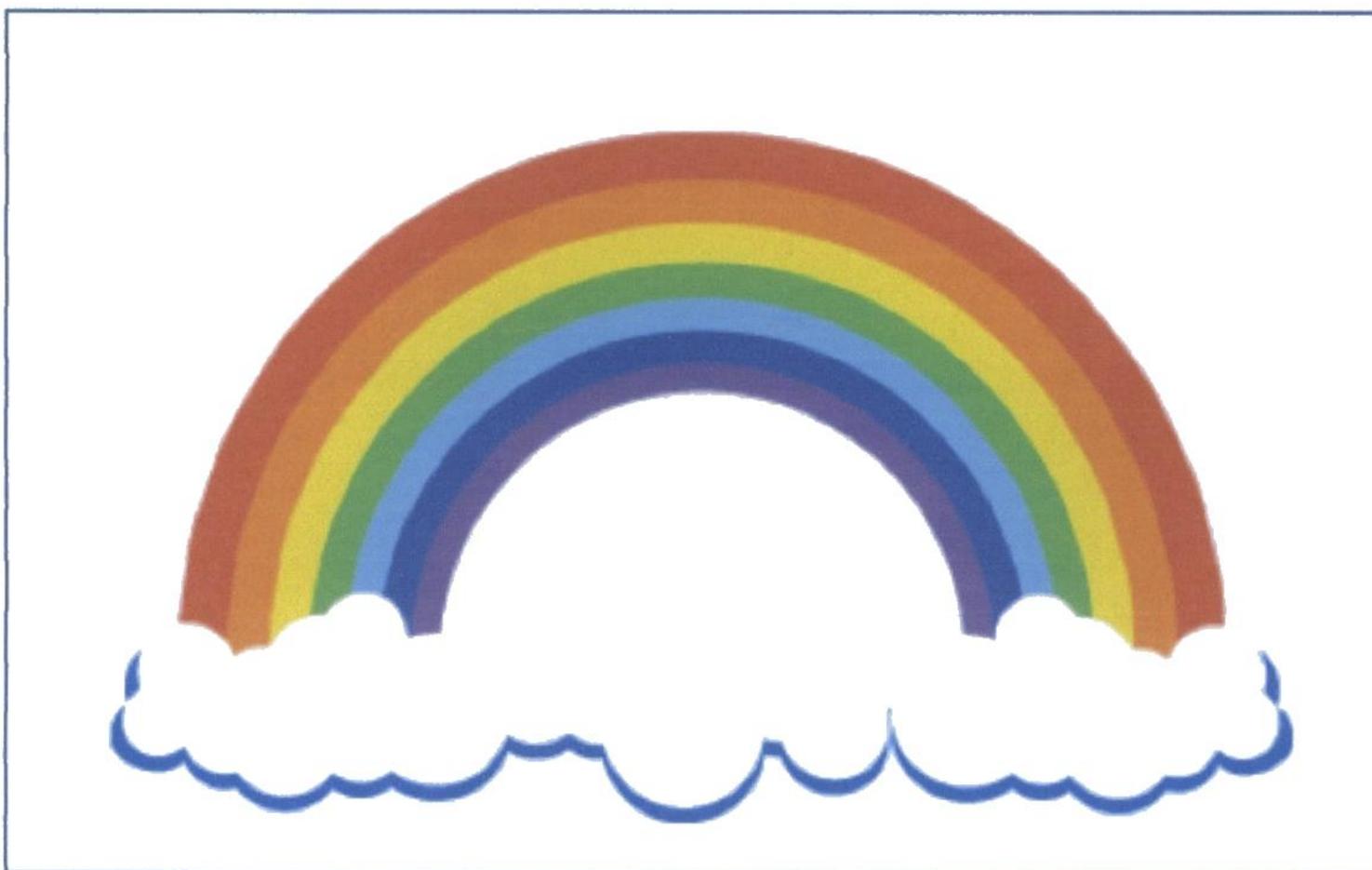


APPENDICE I (1-3) : PRODUCTION FINALE

1. Fiche 8 : Production finale selon la démarche des OA
2. Annexe 20 : Illustration d'un arc-en-ciel et d'un arc
3. Annexe 21 : Tableau de notation des corrections orthographiques

Appendice I-2

ANNEXE 20 - ILLUSTRATIONS D'UN ARC-EN-CIEL ET D'UN ARC



Appendice I-3

ANNEXE 21 – MYTHES SUR L'ARC-EN-CIEL

Mythes sur l'arc-en-ciel (à faire piger aux élèves)

1. Un jour, le ciel se déchira en deux. Pour le réparer, la déesse Nuwa inséra sept pierres de différentes couleurs. Ainsi, en refermant la fente, elle créa l'arc-en-ciel.

Inspiré d'un mythe chinois

<http://www.rosiedauve.com/article-le-mythe-de-l-arc-en-ciel-111432509.html>

2. Dieu, qui habite dans les cieux, aime beaucoup peindre. Lorsqu'il s'amuse à colorer les oiseaux, on aperçoit le bol arc-en-ciel dans lequel il pose ses pinceaux.

Inspiré d'un mythe allemand

http://sam.electroastro.pagesperso-orange.fr/dossiers/arc-en-ciel/mythes_et_legendes.htm

3. De temps en temps, lorsque le dieu Soleil met son long manteau, on peut apercevoir l'ourlet de son vêtement multicolore trainer dans le ciel.

Inspiré d'un mythe Cherokee

http://galileo.cyberscol.qc.ca/InterMet/mythe/mythe_arc_en_ciel.htm

4. L'arc-en-ciel est un chemin entre le ciel et la terre créé par la déesse Iris, messagère des dieux, afin de pouvoir traverser plus facilement entre le monde des dieux et des humains.

Inspiré d'un mythe grec

<http://www.rosiedauve.com/article-le-mythe-de-l-arc-en-ciel-111432509.html>

5. Avant que les hommes habitent la Terre, celle-ci était occupée par des géants. Un jour, le chef des géants voulu prendre dans le ciel un nuage en forme d'arc afin de s'en servir pour chasser. Lorsqu'il attrapa l'arc dans le ciel, celui-ci se colora de toutes les couleurs.

Inspiré d'un mythe de la tribu Stoney

<http://www.rosiedauve.com/article-le-mythe-de-l-arc-en-ciel-111432509.html>

6. L'arc-en-ciel est l'arme que transporte avec elle la déesse Indra. Lorsque la déesse a terminé de distribuer le tonnerre et les éclairs de l'orage, on peut apercevoir son arme dans le ciel.

Inspiré d'un mythe Indien

http://galileo.cyberscol.qc.ca/InterMet/mythe/mythe_arc_en_ciel.htm

Questions sur l'appréciation des mythes et les liens possibles avec le conte et la sémantique du mot *arc-en-ciel*

« Qu'avez-vous pensé des mythes au sujet de l'arc-en-ciel? »

« Quel mythe as-tu préféré? Pourquoi? Explique? »

« Quel mythe as-tu le moins aimé? Pourquoi? Explique? »

« Dans le mythe numéro 1 (et pour chacun) d'où vient l'arc-en-ciel? »

« Dans le conte, *Le chasser d'arc-en-ciel*, d'où vient l'arc-en-ciel? »

« Est-ce que l'origine de l'arc-en-ciel est pareille dans tous les mythes et dans le conte? Explique. Justifie. »

« Qu'est-ce qu'il y a de commun à l'origine de l'arc-en-ciel raconté dans les mythes et dans le conte. Explique. Justifie. »

« Est-ce qu'un mythe en particulier te rappelle le sens du mot *arc-en-ciel*, du mot *arc*? Lequel. Pourquoi? Justifie. »