

Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale

Natalie Lavoie et Jessy Marin

Résumé

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons mettre en œuvre un contexte favorable à l'apprentissage de l'orthographe lexicale en bonifiant une pratique pédagogique déjà existante dans les classes, la copie de mots. Un dispositif didactique a donc été élaboré à partir de certains travaux de recherche qui invitent à considérer la complexité de cette activité. Celui-ci a été expérimenté pendant douze semaines, à raison d'une séance par semaine. Il comporte une démarche bien définie, propose une fréquence de réalisation des séances et du matériel. Ses effets sur les compétences en orthographe lexicale d'élèves de première année du primaire (6-7 ans) ont aussi été vérifiés. L'analyse des données fait ressortir l'impact potentiel de ce dispositif. La copie de mots gagnerait donc à être proposée dans un objectif d'apprentissage orthographique. Les résultats permettent de plus de dégager certains conseils de mise en pratique d'un tel dispositif dans les classes.

Mots-clés

orthographe lexicale, copie de mots, démarche d'enseignement, première année

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch und Italienisch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteurs

Natalie Lavoie, Université du Québec à Rimouski, 300 allée des Ursulines, Rimouski, Québec, Canada, G5L 3A1, natalie_lavoie@uqar.ca

Jessy Marin, Université du Québec à Rimouski, 300 allée des Ursulines, Rimouski, Québec, Canada, G5L 3A1, jessy_marin@uqar.ca

Donner une nouvelle vie à la pratique de copie de mots pour enseigner l'orthographe lexicale

Natalie Lavoie et Jessy Marin

1. Contexte de la recherche

Difficile d'enseigner l'orthographe lexicale à des enfants de six ans alors que les mots à apprendre sont nombreux et que la façon de les écrire défie parfois la logique! Depuis plusieurs années, on déplore les faibles compétences des élèves québécois en écriture. Les résultats aux épreuves ministérielles de 6^e année (élèves de 11-12 ans) en témoignent en faisant ressortir un taux d'échec de 20,6%, dont le tiers de ceux qui réussissent obtiennent un résultat entre 60% et 69%, avoisinant la note de passage (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2012). Une part de ces difficultés est liée à l'orthographe lexicale qui causerait davantage de problèmes que l'orthographe grammaticale (Lefrançois, Laurier, Lazure & Claing, 2008; Stanké, Dumais & Moreau, 2015). Dès le début de la scolarisation cet apprentissage constitue un défi important pour les élèves, mais aussi pour les enseignants (Fayol & Jaffré, 2008; Plisson, Berthiaume & Daigle, 2010). Bon nombre d'entre eux recourent à des listes de mots que les élèves doivent mémoriser et qui sont évaluées à l'aide de dictées lors d'un contrôle le vendredi matin (Fresch, 2007; Graham *et al.*, 2008). Selon le MELS (2008), l'apprentissage de listes de mots est une pratique courante qui permet à l'élève de développer des automatismes en orthographe lexicale. Pour favoriser la rétention de ces mots, certaines activités sont proposées aux élèves et parmi elles, la copie de mots. Cette pratique scolaire est fréquemment utilisée en début de scolarisation. Les études qui s'y sont intéressées visaient majoritairement à étudier les procédures de copie chez les enfants (Grabowski, Weinzierl & Schmitt, 2010; Humblot, Fayol & Lonchamp, 1994; Kandel & Valdois, 2006), mais quelques-unes se sont penchées sur son rôle dans l'acquisition de l'écriture et à son impact à l'égard de la compétence orthographique. C'est le cas de Rieben Ntamakiliro, Gonthier et Fayol (2005) qui ont expérimenté diverses pratiques relatives à l'acquisition de l'orthographe et qui font ressortir que les élèves qui ont pratiqué la copie n'ont pas réalisé de meilleures performances orthographiques que les élèves qui ont dessiné. Faisant suite à cette étude, Martinet et Rieben (2006) ont analysé les mots qui ont été copiés par les sujets dans le cadre de cette étude afin de déterminer pourquoi la copie de mots n'a pas contribué à l'acquisition de l'orthographe. Elles n'ont cependant pas réussi à expliquer ce résultat et se demandent si la copie, réalisée avec rétroactions, pourrait être davantage efficace. D'autres études, ont par contre fait ressortir les avantages de la copie. Guyon et Fijalkow, (1999) ont indiqué que la copie fait en sorte que le jeune enfant retient en mémoire l'orthographe des mots. Plus récemment, Pérez, Giraudo et Tricot (2012) ont étudié les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition de l'orthographe et montrent le potentiel des tâches de copie pour soutenir son apprentissage. Toutefois, ils soulignent la nécessité d'expérimenter la copie auprès d'élèves, et ce, en tenant compte des caractéristiques des mots qui sont à copier, ce que d'autres chercheurs ont aussi fait ressortir (Grabowski *et al.*, 2010; Guyon & Fijalkow, 1999; Kandel & Valdois, 2006; Lambert, Alamargot, Larocque & Caporossi, 2011).

Par ailleurs, on observe qu'à l'école les enseignants demandent souvent aux élèves de copier quelque chose: les mots qu'ils ont mal orthographiés dans une dictée, une consigne, un mot manquant dans une phrase... mais on fait rarement copier avec l'intention de travailler l'orthographe (Pelgrim, Lavoie & Bauquis, 2015). Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons soutenir l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les jeunes scripteurs (6-7 ans) en exploitant un dispositif didactique susceptible d'être retenu par un grand nombre d'enseignants, car il modifierait peu leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, nous avons développé, expérimenté et examiné l'impact d'un dispositif didactique centré sur la copie de mots.

2. Cadre théorique

2.1. Quand orthographier rime avec complexité

La gestion de l'orthographe des mots en situation de production de textes n'est pas simple pour le jeune élève car la faible transparence reconnue de la langue française constitue une difficulté importante à la maîtrise orthographique et nécessite des ressources cognitives considérables. Comme l'élève n'a pas encore stabilisé en mémoire à long terme les représentations orthographiques (Alamargot, Lambert & Chanquoy, 2005; Pérez et al., 2012), il consacrerait une bonne partie de son énergie cognitive à la gestion de cet aspect.

L'orthographe du français présente certaines particularités qui rendent son apprentissage long et complexe. Ainsi, les élèves du premier cycle du primaire font face à de nombreuses difficultés orthographiques lorsqu'ils ont à écrire les mots (Brissaud & Cogis, 2011; Villeneuve-Lapointe & Lafontaine, 2015). Une première difficulté vient du fait que de nombreux phonèmes (unités sonores) peuvent être transcrits de diverses façons. Par exemple, le phonème [o] peut être associé à plusieurs graphèmes (unités graphiques) : o (dans soleil) ou ou (dans auberge), eau (dans bateau) (Bosse, Commandeur-Lacôte & Limbert, 2007, Sprenger-Charolles, 2004). S'appuyer sur les propriétés phonologiques des mots ne permettra d'orthographier correctement qu'environ 50% des mots. Une autre difficulté vient du fait que plusieurs lettres sont dépourvues de fonction phonographique (lettres muettes) et donnent plutôt des informations sur les propriétés morphologiques des mots (préfixe, suffixe, dérivation) (Martinet & Valdois, 1999; Pacton & Deacon, 2008) (ex : t est présent à la fin du mot *chant* parce qu'il fait partie de la même famille morphologique que les mots *chanter* et *chanteur*). Enfin, une troisième difficulté est liée aux propriétés visuelles des mots. En l'absence d'indices phonologiques ou morphologiques, d'autres particularités orthographiques propres à chacun des mots sont à considérer, comme les propriétés visuelles (Daigle et al., 2015). Par exemple, si l'élève veut écrire le mot « pomme », il doit savoir que la consonne « m » est doublée.

2.2. Apprendre l'orthographe des mots

Au Québec, les élèves du premier cycle du primaire (6-8 ans) doivent mémoriser l'orthographe lexicale de 500 mots (MELS, 2009). Récemment, le MELS (2014) a publié une liste orthographique qui propose les mots à apprendre à chacun des niveaux du primaire. Pour arriver à écrire ces mots, le jeune scripteur va utiliser diverses procédures. D'après les modèles d'acquisition de l'orthographe (Alamargot et al., 2005), en début d'apprentissage, comme peu de mots sont connus, la mise en oeuvre de la voie d'assemblage (voie indirecte) est privilégiée, voie par laquelle les mots sont écrits en faisant la conversion des phonèmes en graphèmes. Cette procédure s'avère toutefois lente et coûteuse compte-tenu de notre système orthographique opaque (Bourdin, Cogis & Foulin, 2010) et conduit souvent à des productions plausibles (ex. chapo-chapeau, min-main), mais non orthographiques (Fayol & Jaffré, 2014). Puis, le lexique orthographique s'élargissant, le jeune scripteur délaisse le traitement phonologique pour traiter directement l'information orthographique en utilisant la voie d'adressage (voie directe) puisqu'il est en mesure de récupérer en mémoire à long terme le mot qu'il souhaite produire. La présence de représentations orthographiques permet alors l'écriture rapide et automatique de mots, ce qui diminue l'attention consentie à l'orthographe. Une troisième procédure orthographique, l'analogie, consiste à identifier un mot écrit ou à le produire en l'associant à un autre mot connu (Pacton, Foulin & Fayol, 2005b). Par exemple, l'élève pourrait se référer à la graphie du mot *maman*, dont il connaît l'orthographe, pour écrire le mot *matin* qui ne fait pas encore partie de son lexique.

Des études ont montré que l'intégration d'un mot en mémoire et sa récupération sont favorisées par la prise en compte de l'ordre des lettres dans les mots (Bosse, Tainturier & Valdois, 2007; Chaves, Bosse & Largy, 2010), l'analyse des séquences des lettres (Chaves, Totereau & Bosse, 2012), l'écriture des mots à apprendre (Brissaud & Cogis, 2011; Mangen, Valey & Macedonia, 2012; Martinet & Rieben, 2006), la répétition des occasions de les écrire (Ouzoulias, 2009) et soulignent que la mémorisation est plus efficace si les mots sont analysés et organisés (Cogis, 2005; Sautot, 2002). La compétence orthographique se développe aussi grâce aux expériences, formelles et informelles, de l'élève. Si certains apprentissages se réalisent sans enseignement, grâce aux contacts naturels de l'élève avec la lecture et l'écriture (Brissaud, 2007; Ouellette & Sénéchal, 2008), d'autres apprentissages, comme l'apprentissage des règles orthographiques, néces-

sitent un accompagnement de l'enseignant (Berninger & Fayol, 2008; Gombert, 2005; Ministère de l'éducation nationale, 2012). Les propriétés orthographiques des mots doivent donc faire l'objet d'un enseignement (Daigle *et al.*, 2015; Pacton, Fayol & Perruchet, 2005a).

2.3. Passer par la copie pour enseigner l'orthographe

Copier n'est pas une compétence à développer, inscrite dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), mais plutôt une tâche à proposer aux élèves pour les amener à mémoriser l'orthographe des mots (MELS, 2009; Rieben *et al.*, 2005). La copie est le fait de décoder un mot et de l'écrire en ayant accès à un modèle. Elle consiste à transformer une entrée visuelle en un tracé graphomoteur (Kandel, Valdois & Orliaguet, 2003; Martinet & Rieben, 2006; Pérez *et al.*, 2012; Zesiger, 1995). Elle a comme particularité de fournir à l'élève le mot à reproduire, à lui donner accès visuellement à l'orthographe adéquate des mots à écrire. Ainsi, on offre au jeune scripteur une mémoire dite externe (Pérez *et al.*, 2012), à laquelle il peut référer autant qu'il le veut et qui ne varie pas. Cette possibilité d'avoir recours à une mémoire externe fait alors de la copie une tâche intéressante pour l'apprentissage de l'orthographe. Cependant, et contrairement à ce que plusieurs pensent, la copie n'est pas une activité simple. En effet, elle nécessite la mise en œuvre de différentes compétences (d'ordre perceptivo-cognitives, linguistiques et motrices-kinesthésiques) (Zesiger, 1995) et elle exige des connaissances diverses (relatives au lexique, aux correspondances graphophonologiques de même qu'au découpage syllabique) (Humblot *et al.*, 1994).

Différents types de copie peuvent être exploités (Brissaud & Cogis, 2011; Coupel, 2007; Rieben, 1999), entre autres, la copie directe et indirecte. La copie directe est celle où l'élève écrit un mot en ayant le modèle sous les yeux et à proximité. Elle permet à ce dernier de transcrire un mot qui se trouve près de lui. La copie indirecte peut prendre deux formes. Ou bien l'élève écrit un mot en ayant le modèle sous les yeux, mais à distance (par exemple un mot écrit au tableau). Cela exige que l'élève sélectionne l'information à copier : une lettre, une syllabe, le mot; transporte dans sa tête les éléments à écrire; écrive cette information de mémoire en veillant à l'écrire correctement et lisiblement; retourne au mot et retrouve où il s'est arrêté et poursuive ce travail jusqu'à l'écriture complète du mot. Ou bien l'élève produit un mot qu'il a visualisé en n'ayant plus le modèle sous les yeux. Cette forme de copie implique alors que l'élève écrive de mémoire le mot observé.

Il apparaît que, généralement, lorsque la copie est utilisée en classe, elle se réalise sans soutien et rétroactions de la part des enseignants, c'est-à-dire sans susciter chez l'élève une réflexion sur son écrit, ce qui pourrait favoriser la production des mots (Martinet & Rieben, 2006). De plus, il semble que la copie devrait faire l'objet d'un usage plus conscient et raisonné si on souhaite mieux soutenir l'apprentissage de l'écriture (Barré-De Miniac & Bautier, 1996). C'est en s'appuyant sur ces constats que l'observation et l'analyse de mots ont été combinées à la copie dans le cadre de cette étude.

2.4. Objectifs poursuivis

Dans le cadre de notre étude, nous souhaitons mettre en œuvre un contexte favorable à l'apprentissage de l'orthographe en bonifiant une pratique pédagogique déjà existante dans les classes, la copie de mots. Un dispositif didactique a donc été élaboré et expérimenté (objectif 1) et ses effets sur les compétences en orthographe lexicale d'élèves de première année du primaire (6-7 ans) ont été vérifiés (objectif 2).

3. Méthodologie

3.1 Précisions sur l'expérience réalisée

Pour atteindre les objectifs, un groupe expérimental (deux classes, n= 41) et un groupe témoin (trois classes, n=57) ont été créés. Ces groupes étaient situés dans des écoles différentes afin d'éviter qu'il y ait contamination. Au total, 98 élèves et 5 enseignants ont participé à cette recherche. Ces enseignants ont été soumis à une entrevue semi-dirigée avant l'expérimentation (Savoie-Zajc, 2011) pour connaître leurs pratiques à l'égard de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Cette entrevue a permis notamment de s'assurer que les enseignants n'utilisaient pas des pratiques trop similaires à celles induites par la recherche. Il s'agit donc essentiellement d'une mesure de contrôle. Globalement, les enseignants présentent les

mots aux élèves (écriture des mots au tableau et lecture de ces derniers) sans toutefois en faire une analyse systématique. La copie est parfois utilisée lors de la correction de la dictée de mots (les élèves doivent réécrire les mots qui ne respectent pas la norme orthographique). Cependant, elle n'est pas employée lors de l'enseignement des mots.

Pendant 12 semaines, une assistante de recherche s'est rendue dans les classes expérimentales pour faire vivre une activité aux élèves. Ce choix a été fait afin de s'assurer de la fréquence des séances, de leur durée et de la rigueur de leur déroulement. Les élèves des classes témoins ont poursuivi leurs activités habituelles. Avant et après la période d'expérimentation, les élèves ont réalisé un prétest et un post-test constitués d'une épreuve de dictée de mots.

3.2 L'exploitation d'une activité de copie en classe

Le but du dispositif présenté ici est de travailler l'orthographe des mots en passant par leur analyse et leur copie. Nous avons tenté de garder toujours à l'esprit la réalité de la classe de façon à concilier les propositions issues de la recherche avec les pratiques des enseignants. Trois types de variables didactiques ont été pris en compte dans l'élaboration de la démarche afin de considérer aussi bien les aspects relatifs aux contenus des séances que les conditions dans lesquelles ces contenus sont travaillés (Bru, 1991) : 1- les variables relatives aux contenus (les caractéristiques de la démarche et le choix des mots); 2- les variables relatives au dispositif (organisation des séances : lieu, durée, groupement des élèves, matériel); 3- les variables relatives aux processus : analyse des effets.

3.2.1 Caractéristiques de la démarche

Comme dans toutes tâches d'écriture, le rôle de l'enseignant lors de la copie est de soutenir l'élève et de lui offrir des rétroactions sur son travail. Ces rétroactions doivent amener l'élève à analyser les mots qu'il a à copier et à réfléchir sur ses écrits (Martinet et Rieben, 2006). On peut donc tirer profit de cette pratique en s'appuyant sur différentes considérations. D'abord, il faut s'assurer que les mots à apprendre soient organisés. Classifier les mots selon une caractéristique commune ou les manipuler favoriserait le travail de la mémoire (Cogis, 2005; Sautot, 2002). Ensuite, on doit solliciter l'attention de l'élève par une démarche d'exploration du système orthographique (découvrir des familles de mots, la formation des mots, le principe alphabétique et les règles de la combinatoire) (MEQ, 2001). Il faut de plus s'assurer que l'intégration des mots en mémoire et leur récupération soient favorisées par l'écriture des mots à apprendre (Brissaud & Cogis, 2011; Mangen *et al.*, 2012; Martinet & Rieben, 2006; Rieben *et al.*, 2005). En effet, le geste impliqué dans la tâche de copie permettrait de laisser une trace motrice en mémoire que l'élève pourrait ensuite utiliser pour récupérer plus facilement la forme orthographique des mots (Pérez *et al.*, 2012). Les élèves doivent aussi être sensibilisés à l'aspect visuel des mots (Daigle *et al.*, 2015). Enfin, se soucier de susciter les échanges lors des activités, d'utiliser une démarche structurée et de prévoir des moments chaque semaine pour travailler l'orthographe par la copie sont d'autres éléments à prendre en compte.

Notre dispositif a été élaboré à partir de ces éléments. Les mots ont été étudiés de la même façon à chaque séance, en suivant une démarche pré établie en cinq phases (voir *organisation des séances*).

3.2.2 Choix des mots

Le but du dispositif étant de travailler l'orthographe lexicale, et non le vocabulaire, des mots inconnus des élèves à l'écrit, mais connus à l'oral ont été sélectionnés (Daigle *et al.*, 2015). Ils ont été choisis à partir de quatre critères (Rieben *et al.*, 2005) : (a) référent concret (peuvent être illustrés facilement); (b) consistance des mots (association phonèmes-graphèmes univoque : 12 mots sur 36 sont consistants¹); (c) nombre de syllabes (4 mots d'une syllabe, 23 de deux, 8 de trois et 1 de quatre); (d) groupe de consonnes

¹ Le caractère polygraphique de l'orthographe peut être capté par la consistance. Selon Kreiner (1992), la polygraphie fait référence à l'incertitude relative au choix parmi les graphèmes possibles pour mettre à l'écrit un phonème donné. La consistance orthographique renvoie à la stabilité des correspondances qui existent entre deux ensembles de codes : les codes orthographiques et les codes phonologiques (Bonin, Collay & Fayol, 2008). Dans le cadre de cette recherche, à l'instar de Rieben, Ntamakiliro, Gonther et Fayol (2005), un mot est considéré comme étant consistant lorsque l'association entre les phonèmes et les graphèmes qui le composent est univoque et est inconsistant lorsqu'une ou des associations entre les phonèmes et les graphèmes ne le sont pas.

(deux consonnes consécutives : 13 mots sur 36), ce qui nous semble correspondre aux difficultés que les jeunes scripteurs peuvent rencontrer en situation d'écriture. De plus, afin de s'assurer que les mots choisis ne soient pas trop difficiles ni trop faciles, l'échelle de développement en orthographe lexicale (ÉOLE) (Pothier & Pothier, 2004) a été consultée. Les mots choisis ont un taux de réussite moyen de 50%, donc des degrés de difficultés variables. Une banque de 36 mots a ainsi été constituée et utilisée lors de l'expérimentation.

Déterminer le nombre de mots à enseigner à chaque séance est complexe. Ils ne doivent pas être trop nombreux pour que les élèves aient le temps de les observer, d'en discuter et de les copier. Ainsi, à chaque semaine d'expérimentation, trois mots comportant une caractéristique commune sur laquelle l'emphase a été mise étaient analysés, puis copiés à trois reprises afin qu'une représentation graphomotrice puisse se constituer. À titre d'exemple, à la sixième semaine d'expérimentation, l'emphase a été mise sur les morphogrammes lexicaux et les mots travaillés étaient *chat*, *renard* et *gris*. Il est à noter que le fait que l'accent soit mis sur une caractéristique particulière n'exclue pas le fait que l'ensemble du mot ait été analysé.

Les mots choisis ont été enseignés de manière isolée au moment de la séance de travail (mots seuls), mais après (lors de la phase d'intégration) les mots ont été utilisés dans le contexte d'une phrase.

3.2.3 Organisation des séances

Afin que le dispositif puisse avoir des implications didactiques susceptibles d'éventuels changements dans les pratiques d'enseignement, il nous a semblé important qu'il soit près de la réalité quotidienne de n'importe quelle classe. Pour ce faire, nous avons travaillé dans des classes ordinaires. Nous avons également choisi d'adopter une démarche qui pourrait être celle de tout enseignant, sans utiliser de matériel particulier (ex. ordinateur), et en n'analysant que les pourcentages de réussite, puisque plus rapide à réaliser (Pérez, 2013).

Les séances ont donc eu lieu une fois par semaine afin qu'elles soient espacées (apprentissage distribué) (Fayol, Grimaud & Jacquier, 2013), mais pas trop, car pour les langues plus opaques, telles que le français, les connaissances semblent se dégrader après une semaine d'intervalle (Nation, Angell, & Castles, 2007). Elles se sont déroulées dans les classes et étaient d'une durée approximative de 30 minutes. C'est un ratio (1 fois-30 min.) qui paraît raisonnable dans un rythme scolaire normal. La modalité de travail privilégiée a été le travail en collectif, tous les élèves réalisant les activités en même temps. Le matériel nécessaire à l'animation des séances n'était que les illustrations en couleur représentant les mots de la semaine.

Nous proposons un découpage de la séance en cinq phases bien définies (tableau 1). Chaque rencontre commence par l'évaluation des mots introduits lors de la rencontre précédente et se poursuit par la présentation de trois mots nouveaux. Ces mots sont présentés dans leur forme visuelle (illustration) et écrite. Ensuite, ceux-ci sont analysés (observation des particularités phonologiques, morphologiques et visuelles des mots). Une copie des mots est par la suite effectuée (avec le modèle au tableau, avec le modèle sur la feuille de l'élève et avec le modèle au verso de la feuille de l'élève). Enfin, comme cette démarche ritualisée n'est pas suffisante pour intégrer en mémoire tous les mots travaillés, un moment de réinvestissement est prévu. Cette façon de faire, identique à chacune des séances, permet de sécuriser les élèves, car ils ont l'impression d'avoir un certain contrôle sur celles-ci.

Tableau 1 : Phases du déroulement de chacune des séances d'activités

Dans l'action...



1 Retour sur les mots travaillés à la séance précédente

- A- Demander aux élèves de nommer les mots travaillés la semaine précédente. Leur demander s'ils se souviennent comment ils s'écrivent.
- B- Les écrire au tableau et préciser la caractéristique travaillée (par exemple : mots qui comportaient le son « in »). Ensuite, effacer les mots.

2 Présentation des mots du jour

- C- Placer les images des mots du jour au tableau. Demander aux élèves de quels mots il s'agit.
- D- Dire les mots (par exemple : marmotte, ballon et ruisseau) aux élèves, et s'assurer de leur compréhension.
- E- Écrire les trois mots sous les images et demander aux élèves de les lire silencieusement. Puis, les lire à haute voix avec eux.

3 Observation/analyse des mots

- F- En grand groupe, regarder les mots au tableau, en discuter et les analyser.

Par exemple :

- Relever avec les élèves les phonèmes que l'on retrouve dans le premier mot. Faire une barre oblique entre chaque phonogramme (lettre ou groupe de lettres associées aux sons).
- Compter le nombre de lettres et les mettre en relation avec le nombre de sons.
- Demander aux élèves s'ils remarquent des ressemblances entre les mots (pour faire ressortir la caractéristique travaillée : double lettre dans chaque mot).
- Réécrire les trois mots un en dessous de l'autre en alignant la caractéristique travaillée.

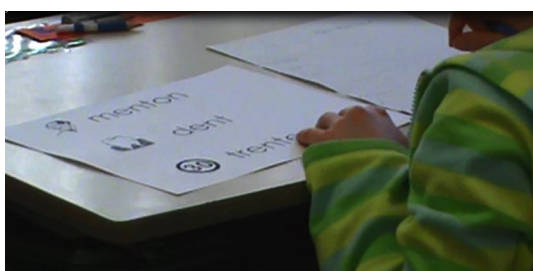


- Discuter de cette caractéristique.

Effacer et réécrire les mots au tableau sans les traces d'analyse.

4 Copie des mots

- G- Demander aux élèves de regarder le premier mot, de fermer les yeux et de tenter de le voir dans leur tête. Faire ouvrir les yeux et inviter les élèves à copier le mot sur leur feuille. Faire de même avec les deux autres mots.
- H- Effacer les mots au tableau. Distribuer une feuille avec les mots et demander aux élèves de les copier (copie directe).



- I- Lorsque tous les élèves ont terminé la copie, leur demander de placer leur modèle à l'envers sur leur bureau. Inviter les élèves à réécrire les mots de mémoire (copie indirecte). Leur dire qu'ils peuvent aller les revoir sur leur modèle au besoin.

5 Réinvestissement

- J- Demander aux élèves s'ils connaissent d'autres mots qui contiennent la caractéristique travaillée (double lettre) (analogie avec d'autres mots). Leur demander de placer ces mots dans une phrase. Les noter au tableau et souligner la caractéristique dans les mots trouvés.
Afin de favoriser une intégration des mots en mémoire, s'assurer que l'enseignant suscite la réutilisation de ceux-ci dans d'autres activités (ex. production d'écrits courts).

3.2.4 Analyse des effets de l'entraînement

La situation pour évaluer les performances des élèves en orthographe est une tâche de dictée de mots, c'est-à-dire une tâche de production avec contrainte, car les élèves ne sont pas libres du choix des éléments à produire (Pérez *et al.*, 2012). Cette tâche permet de rendre compte du niveau de compétences orthographiques des élèves puisqu'il leur est possible de centrer leur attention plus particulièrement sur l'orthographe.

Une dictée a donc été conçue pour le prétest et le post test. Celle-ci comporte 11 mots parmi les mots travaillés en classe (mots vus) ainsi que 11 mots qui n'ont pas été vus lors de l'expérimentation (mots non vus). Cela a permis de vérifier si les élèves sont en mesure de transférer les connaissances acquises dans des mots nouveaux. Les mots vus et les mots non vus possèdent des caractéristiques similaires (ex. : mots vus : *jardin*, *violon* / mots non vus : *gradin*, *bouchon*). La liste des mots de la dictée a été établie en mélangeant les mots de chacune de ces deux catégories. Lors de la passation, les élèves étaient invités à produire les 22 mots à l'aide d'images. Pour ce faire, l'expérimentatrice présentait les images une à une, dictait le mot à écrire et laissait du temps afin que les élèves produisent le mot sur leur feuille (figure 1). 30 minutes ont été nécessaires pour la passation.



| | |
|---|--|
|  | |
|  | |
|  | |

Figure 1 : Extrait de la feuille de l'élève

La banque de mots vus a été fournie aux enseignants des classes témoins dans le but qu'ils travaillent ces mots avec les élèves selon leurs pratiques habituelles. Celle de mots non vus a été fournie à tous les enseignants afin qu'ils ne travaillent pas ces mots avec leurs élèves.

Les mots du prétest et du post test ont été analysés en fonction de leur justesse orthographique. Ainsi, l'ensemble du mot a été considéré. Un score a été attribué aux productions en mettant en relation le nombre de mots respectant la norme orthographique et le nombre total de mots. L'élève obtient 0/1 si le mot ne respecte pas la norme orthographique et 1/1 s'il la respecte. Une moyenne de groupe a ensuite été calculée.

4. Résultats

4.1 Liés au dispositif

En lien avec le premier objectif, un dispositif didactique bonifiant une pratique pédagogique déjà existante dans les classes, la copie de mots, a été élaboré pour travailler les habiletés orthographiques d'élèves de 1^{re} année du primaire. Ce dispositif comporte une démarche (chaque séance se déroule de la même façon et suit une démarche bien définie, constituée de cinq phases adaptées en fonction du niveau scolaire), propose une fréquence de réalisation des séances (une séance par semaine avec les élèves), et du matériel (mots à travailler et illustrations).

L'élaboration du dispositif a donné lieu à la création d'une banque de mots, regroupés en fonction de caractéristiques particulières. Cet outil a été utilisé en classe lors des séances.

Suite à l'expérimentation du dispositif, un feuillet destiné aux enseignants a été produit afin de faciliter son utilisation par les élèves. Celui-ci présente l'apprentissage de l'orthographe, les différents types de copie, des conseils de mise en pratique, la démarche ainsi que les répercussions observées sur les performances des élèves.

4.2 Liés aux performances des élèves

Le deuxième objectif visait à vérifier les effets du dispositif sur les compétences en orthographe lexicale des élèves. Cette partie présente leur progression entre le prétest et le post-test (tableau 2) ainsi que les différences intergroupes sur ces progressions. Dans les deux cas, il est question de l'ensemble des mots, des mots vus et des mots non vus.

Tableau 2 : Nombre moyen (et écart-types) de mots correctement orthographiés

| | Prétest | | Post test | | Progrès |
|---------------------|---------|------|-----------|------|---------|
| | M | É-T | M | É-T | |
| Groupe Expérimental | | | | | |
| Ensemble des mots | 6,46 | 3,51 | 11,93 | 4,16 | 5,47* |
| Mots vus | 3,59 | 1,88 | 7 | 2,47 | 3,41* |
| Mots non vus | 2,88 | 1,79 | 4,93 | 2,11 | 2,05* |
| Groupe Témoin | | | | | |
| Ensemble des mots | 7,29 | 3,80 | 9,61 | 4,03 | 2,33* |
| Mots vus | 3,61 | 1,95 | 4,74 | 2,13 | 1,13* |
| Mots non vus | 3,63 | 2,18 | 4,88 | 2,17 | 1,25* |

* $p < ,001$

On constate une progression statistiquement significative pour les élèves du groupe expérimental ($F(1,40) = 112,74$, $p < ,001$) de même que pour ceux du groupe témoin ($F(1,56) = 38,22$, $p < ,001$) à l'égard de l'ensemble des mots. Les performances en orthographe des élèves se sont donc améliorées au cours de l'année. Toutefois, la progression est plus grande chez les élèves du groupe expérimental (5,47 mots de plus bien orthographiés) que chez les élèves du groupe témoin (2,33 mots de plus bien orthographiés).

On observe aussi, chez les élèves du groupe expérimental, une progression significative relativement aux mots vus ($F(1,40) = 89,38$, $p < ,001$; 3,41 mots de plus bien orthographiés) ainsi que pour les mots non vus ($F(1,40) = 71,78$, $p < ,001$; 2,05 mots de plus bien orthographiés). Les élèves du groupe témoin se sont aussi améliorés de façon significative, mais dans une moindre mesure ($F(1,56) = 30,92$, $p < ,001$; mots vus = +1,13; $F(1,56) = 23,08$, $p < ,001$; mots non vus = +1,25). Les élèves du groupe expérimental ont produit orthographiquement 3,14 mots vus de plus que ceux du groupe témoin. C'est à l'égard des mots non vus que la différence de progression entre les deux groupes est la moins grande (+0,8 à la faveur des élèves du groupe expérimental). Ainsi, le groupe soumis au dispositif ne se démarque pas du groupe témoin à cet égard.

5. Discussion

Une réflexion est ici réalisée relativement au dispositif et ensuite à l'égard des résultats obtenus par les élèves.

5.1 Que dire du dispositif?

Les progressions constatées chez les élèves ayant participé aux activités liées au dispositif sont probablement, et dans une certaine mesure, liées aux caractéristiques du dispositif conçu. La démarche en cinq phases qui le constitue est adaptée à la réalité scolaire québécoise et prend en considération l'importance de regarder les mots à écrire (Daigle & Montésinos-Gelet, 2013), de les analyser en groupe (Brissaud & Cogis, 2011; Sautot, 2002) et de les écrire plus d'une fois (Brissaud & Cogis, 2011; Mangen *et al.*, 2012). Il apparaît qu'une telle démarche soit favorable au développement des représentations orthographiques. Comme l'ont aussi constaté Pérez *et al.* (2012), la copie constitue une tâche intéressante pour l'apprentissage puisqu'elle permet de travailler l'orthographe d'une part dans une perspective d'action (reproduction de mots) et, d'autre part, dans une perspective de perception (modèle visuel externe à copier), ce qui soutient la rétention des mots. Son utilisation en première année du primaire a permis d'optimiser les interventions à l'égard de la composante orthographique en considérant une diversité de caractéristiques des mots, plutôt que de se concentrer, comme le font souvent les enseignants, sur les propriétés phonologiques de ceux-ci (Cogis, 2005; Daigle *et al.*, 2015; Foorman *et al.*, 2006).

On peut aussi relever que lors des séances d'apprentissage les élèves ont eu à copier des mots dont on avait préalablement contrôlé les caractéristiques, comme l'ont proposé plusieurs chercheurs (Cogis, 2005; Daigle *et al.*, 2015; Pacton *et al.*, 2005b; Pérez, 2013). La tâche de copie présente donc l'avantage de pouvoir être modulée dans sa difficulté, en fonction des besoins des élèves ou d'objectifs d'apprentissage orthographique (Humblot *et al.*, 1994; Pérez, 2013). La banque de 36 mots créée pourrait être utilisée par les enseignants ou leur servir de modèle afin de les aider à classer des mots à écrire en copie.

Par ailleurs, afin de s'assurer d'une uniformité dans le déroulement des séances, nous avons choisi qu'elles soient sous la responsabilité d'une expérimentatrice. Ainsi, les progrès observés chez les élèves du groupe soumis aux activités peuvent être mis en lien avec la démarche expérimentée. Une recommandation à l'effet d'utiliser ce dispositif dans les classes de première année peut alors être faite en vue d'améliorer les effets des pratiques pédagogiques. Cette proposition doit cependant être modulée considérant les différences inter-enseignants. En effet, malgré les résultats positifs obtenus, la mise en œuvre ordonnée et fidèle du dispositif par des enseignants n'est pas nécessairement assurée. Il est possible que l'adoption du même dispositif donne lieu à des mises en œuvre différentes chez des enseignants différents (Bru, 1991; Lenoir, 2007). La fréquence des séances, leur durée, la façon d'appliquer la démarche peuvent varier d'une classe à l'autre en fonction de l'organisation de la classe, des besoins des élèves ou des pratiques de l'enseignant. Au final, l'application du dispositif pourrait produire des effets différents de ceux que nous avons obtenus. On peut donc suggérer aux enseignants d'utiliser le dispositif expérimenté, mais on ne peut pas prétendre que les performances des élèves seront directement et exclusivement liées à ce dernier.

5.2 Que dire des performances des élèves?

Les résultats relatifs à l'ensemble des mots et aux mots vus indiquent d'abord un progrès significatif des performances en orthographe des élèves de chacun des groupes. Toutefois, les élèves du groupe expérimental progressent davantage que ceux du groupe témoin suggérant ainsi un effet positif de l'entraînement reçu. Ce dispositif semble offrir un contexte favorable pour le développement des représentations orthographiques puisque les mots sont travaillés de différentes façons et à partir d'une démarche bien structurée. La partie «analyse» des activités a probablement contribué, dans une certaine mesure, à l'amélioration des compétences des élèves. Comme d'autres études l'ont fait ressortir, travailler sur la séquence des lettres dans les mots (Chaves *et al.*, 2012) et amener les élèves à réfléchir et à effectuer des opérations conscientes au regard de la phonologie, de la morphologie et de l'orthographe (Berninger & Fayol, 2008; Cogis, 2005) favoriseraient la mémorisation des mots. La partie « copie » semble aussi avoir contribué à l'intégration et à la récupération des informations orthographiques en mémoire puisque les mots ont été associés au geste d'écriture, tout comme certaines études l'ont fait ressortir (Berninger & Swanson, 1994; Mangen *et al.*, 2012; Pérez, 2013). Il apparaît donc que pour favoriser le développement des compétences en orthographe lexicale d'élèves de première année, associer le geste moteur à l'analyse de mots semble favorable. Fayol, Grimaud et Jacquier (2013), dans une recherche menée auprès d'élèves de CE1 (2e année du primaire), ont testé une démarche d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale dans laquelle les mots étaient analysés et copiés de façon directe et indirecte. Les résultats montrent une amélioration de l'écriture des mots, d'une part, entre le prétest et les post-tests, même à long terme (3 mois) et, d'autre part, du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Cette recherche s'apparente à la nôtre et elle obtient des résultats qui vont dans le même sens. Nos résultats appuient aussi ceux d'études précédentes qui ont montré que les représentations graphomotrices soutiennent le développement des représentations orthographiques (Fayol & Miret, 2005; Foulin, 2007; Medwell & Wray, 2007). En 1^{re} année, une forte charge cognitive est déployée par les jeunes scripteurs pour former les lettres et écrire les mots car le geste graphique est très contrôlé, ce qui nuit au développement de l'orthographe. Ainsi, associer l'orthographe à un apprentissage par la copie semble approprié.

Relativement aux mots non vus, les élèves de chacun des groupes ont progressé de façon significative. C'est donc dire que les élèves semblent être en mesure de transférer les connaissances acquises dans des mots nouveaux qui possèdent des caractéristiques similaires. Ce résultat est en lien avec certaines études qui ont montré que l'apprentissage de l'orthographe lexicale peut s'effectuer par l'analogie et que la mise en correspondance de régularités orthographiques et phonologiques, stockées en mémoire, serait utilisée par le système cognitif dans le but de permettre le traitement de mots nouveaux voisins orthographiquement et/ou phonologiquement (Gombert, 2005; Pacton *et al.*, 2005b). Toutefois, peu de différences sont observées entre les groupes à l'égard de ces mots. C'est donc dire que les élèves du groupe expérimental transfèrent peu les connaissances acquises sur les mots travaillés. Ces mots n'ont probablement pas tous été intégrés dans leur lexique orthographique les empêchant d'utiliser les informations attachées à ces mots pour écrire d'autres mots (Pacton *et al.*, 2005b).

Conclusion

Cette contribution se voulait une occasion de repenser l'activité de copie à partir de certains travaux de recherche qui invitent à considérer la complexité de cette activité. Une retombée de l'étude est certainement liée aux pratiques pédagogiques et peut se traduire par certains conseils de mise en pratique en classe : 1- intégrer la copie de mots au programme d'enseignement de la lecture-écriture; 2- engager les élèves dans une démarche de découverte du système orthographique; 3- favoriser les discussions lors de l'activité de copie; 4- utiliser une démarche structurée de copie et 5- prévoir des moments chaque semaine pour travailler l'orthographe par la copie. Dans une perspective scientifique, cette étude rend disponibles des informations relatives au champ de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale chez les scripteurs débutants.

La recherche comporte toutefois certaines limites. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon ne permet pas la représentativité. Par ailleurs, les activités réalisées lors de l'expérimentation ont été pilotées par une expérimentatrice. La présence d'une personne autre que l'enseignant a pu contribuer à modifier le comportement de certains élèves. Néanmoins, ce choix méthodologique a permis de s'assurer que les activités étaient effectuées de la même façon dans toutes les classes.

Cette étude mériterait d'être reprise et optimisée pour être conduite à plus grande échelle. Il serait intéressant, comme dans la recherche menée par Fayol et al. (2013), de faire plus d'un post-test. Des données ont été recueillies avant et après l'expérimentation, mais un suivi à long terme n'a pas été fait. Ainsi, nous ne savons pas si les progrès observés se sont maintenus dans le temps. Il serait aussi pertinent de vérifier si les élèves sont en mesure de transférer les connaissances orthographiques manifestées lors de la tâche de dictée de mots isolés dans une tâche plus complexe telle la production de phrases ou d'un texte. En terminant, soulignons que ce dispositif a été élaboré pour des élèves de première année du primaire. Il pourrait être adapté à une clientèle d'élèves plus vieux (par ex. de 2^e, 3^e ou 4^e année).

Devant le désintérêt dont la copie fait l'objet et face à son utilisation un peu floue dans les classes, nous avons voulu attirer l'attention sur le fait que cette activité peut être utilisée pour favoriser la rétention des mots par les élèves et gagne donc à être proposée dans un objectif d'apprentissage orthographique.

Bibliographie

- Alamargot, D., Lambert, E. & Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 17, 41-46.
- Barré-De Miniac, C. & Bautier, É. (1996). Écrire et copier : des pratiques d'apprentissage aux pratiques sociales. In C. Barré-De Miniac (Éd.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit : actes du colloque* (pp. 7-19). Paris : INRP.
- Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In M. Butterfield (Éd.), *Advances in cognition and educational practice. Vol. 2 : Children's writing : toward a process theory of development of skilled writing* (pp. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- Berninger, V.W. & Fayol, M. (2008). *Why spelling is important and how to teach it effectively*. London : Canadian Language & Literacy Research Network.
Consulté le 9 septembre 2019 dans
https://www.researchgate.net/publication/254948833_Why_Spelling_Is_Important_and_How_To_Teach_It_Effectively
- Bonin, P., Collay, S. & Fayol, M. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite: une brève synthèse. *L'année psychologique*, 108, 517-546.
- Bosse, M.-L., Tainturier, M.J. & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: the visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104, 198-230.
- Bosse, M.-L., Commandeur-Lacôte, P. & Limbert, L. (2007). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie et éducation*, 1, 47-58.
- Bourdin, B., Cogis, D. & Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production des textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 177, 57-82.

- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éd.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 219-234). Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval (PUL).
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Chaves, N., Bosse, M.L. & Largy, P. (2010). Le traitement visuel est-il impliqué dans l'apprentissage de l'orthographe ? *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 107/108, 133-141.
- Chaves, N., Totereau, C. & Bosse, M.L. (2012). Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire ne suffit pas. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 118, 271-279.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/collège*. Paris : Delagrave.
- Coupe, J.L. (2007). *Les copies sans faute*. Consulté le 9 septembre 2019 dans <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-12/les-copies-sans-faute-montlucon.pdf>
- Daigle, D. & Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation. In D. Daigle, I. Montésinos-Gelet & A. Plisson (Éd.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (pp. 11-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. & Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Consulté le 9 septembre 2019 dans <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/l-enseignement-de-l-orthographe-lexicale-et-l-eleve-en-difficulte-developpement-et-mise-a-l-essai-d-un-programme-d-entrainement-6lgnomkt1447943950783>
- Fayol, M. & Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie française*, 50, (3), 391-402.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M., Grimaud, F. & Jacquier, M. (2013). Une expérience d'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 123, 156-163.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Foorman, B.R., Schatschneider, C., Eakin, M.N., Fletcher, J.M., Moats, L.C. & Francis, D.J. (2006). The impact of instructional practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 1-29.
- Foulin, J.-N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52, 431-444.
- Fresch, M.J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction : a national survey. *Reading Psychology*, 28, 301-330.
- Gombert, J.E. (2005). Apprentissage implicite et explicite de la lecture. *Rééducation orthophonique*, 223, 177-187.
- Grabowski, J., Weinzierl, C. & Schmitt, M. (2010). Second and fourth graders' copying ability : from graphical to linguistic processing. *Journal of Research in Reading*, 45, (1), 28-39.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades : a national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45, (3), 796-825.
- Guyon, O. & Fijalkow, J. (1999). La copie en milieu scolaire comme indicateur de la maîtrise du plurisystème graphique. In C. Barré-De Miniac (Éd.), *Copie et modèle : usages transmission, appropriation de l'écrit* (pp. 127-152). Paris : INRP.
- Humblot, L., Fayol, M. & Lonchamp, K. (1994). La copie de mots en CP et CE1. *Repères*, 9, 47-59.
- Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (2005). Orthography and literacy in French. In R. Malatesha Joshi & P.G. Aaron (Éd.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 81-103). Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kandel, S., Valdois, S. & Orliaguet, J.-P. (2003). Étude de la production écrite en copie : une approche visuo-orthographique et graphomotrice. *Le langage et l'homme*, 38, (2), 5-24.
- Kandel, S. & Valdois, S. (2006). Syllables as functional units in a copying task. *Language and Cognitive Processes*, 21, (4), 434-452.

- Kreiner, D. S. (1992). Reaction time measures of spelling: Testing a two-strategy model of skilled spelling. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 18, 765-776.
- Lambert, E., Alamargot, D., Larocque, D. & Caporossi, G. (2011). Dynamics of the spelling process during a copy task : effects of regularity and frequency. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65, (3), 141-150.
- Lefrançois, P., Laurier, M.D., Lazure, R. & Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université : suivi de la situation linguistique, étude 9 (Rapport 9229)*. Montréal : Office québécois de la langue française.
- Lenoir, Y. (2007). Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement : rencontre avec Marc Bru. *Formation et profession*, 13, (2), 7-13.
- Mangen, A., Velej, J.L. & Macedonia, M. (2012). *Le monde de l'intelligence*, 25, 49-51.
- Martinet, C. & Valdois, S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. *L'année psychologique*, 99, 577-622.
- Martinet, C. & Rieben, L. (2006). Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans. *Éducation et francophonies*, 34, (2), 104-125.
- Medwell, J. & Wray, D. (2007). Handwriting : what do we know and what do we need to know? *Literacy*, 41, (1), 10-15.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec : MELS.
Consulté le 9 septembre 2019 dans http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Amelioration-Francais_SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement*. Québec : MELS.
Consulté le 9 septembre 2019 dans http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009*. Québec : MELS. Consulté le 9 septembre 2019 dans http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec : MELS.
Consulté le 9 septembre 2019 dans http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale. (2012). *L'orthographe et son enseignement*. Consulté le 9 septembre 2019 dans http://cache.media.eduscol.education.fr/file/orthographe/90/7/2012_orthographe_bdef_213907.pdf
- Nation, K., Angell, P. & Castles, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English : effects of exposure, durability, and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, (1), 71-84.
- Ouellette, G. & Sénéchal, M. (2008). A window into early literacy : exploring the cognitive and linguistic underpinnings of invented spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12, (2), 195-219.
- Ouzoulias, A. (2009). La mémorisation de l'orthographe lexicale, un enjeu décisif. *Cahiers pédagogiques*, 474, 24-26.
- Pacton, S., Fayol, M. & Perruchet, P. (2005a). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, 76, 324-339.
- Pacton, S., Foulin, J.-N. & Fayol, M. (2005b). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation orthophonique*, 222, 47-68.
- Pacton, S. & Deacon, H.S. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling : evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, 339-359.
- Pelgrims, G., Lavoie, N. & Bauquis, C. (2015). *Copy tasks in French speaking elementary schools : teachers' conceptions and practices* (Communication présentée au 10th IAIME Conference, 3-5 juin).

- Pérez, M. (2013). *L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie de mots manuscrits : effets des tâches processus sous-jacents* (Thèse de doctorat inédite). Toulouse : Université Toulouse le Mirail-Toulouse II.
- Pérez, M., Giraud, H. & Tricot, A. (2012). Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe: dictée vs copie. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 118, 280-286.
- Plisson, A., Berthiaume, R. & Daigle, D. (2010). Compétence orthographique chez l'élève dyslexique et chez l'élève sourd : étude comparative. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13, 165-187.
- Pothier, B. & Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale (EOLE)*. Paris : Retz.
- Rieben, L. (1999). Les multiples fonctions du texte de référence pour l'appropriation de l'écrit. In C. Barré-De Miniac (Éd.), *Copie et modèle : usages, transmission, appropriation de l'écrit* (pp. 153-169). Paris: INRP.
- Rieben, L., Ntamakiro, L., Gonthier, B. & Fayol, M. (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9, (2), 145-166.
- Sautot, J.-P. (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) (pp. 123-147). Sherbrooke, Canada : CRP.
- Sprenger-Charolles, L. (2004). Linguistic processes in reading and spelling : the case of alphabetic writing systems : English, French, German and Spanish. In T. Nunes & P. Bryant (Éd.), *Handbook of children's literacy* (pp. 43-65). Dordrecht : Springer.
- Stanké, B., Dumais, C. & Moreau, A.-C. (2015). L'orthographe lexicale et grammaticale (partie 1). *Les Cahiers de l'AQPF*, 5, (3), 10-11.
- Villeneuve-Lapointe, M. & Lafontaine, L. (2015). Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1er cycle du primaire : une exploration. *Language and Literacy*, 17, (3), 134-151.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : Presses universitaires de France.

Auteurs

Natalie Lavoie, détient un doctorat en psychopédagogie. Elle est professeure en didactique du français au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski et titulaire de la Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie. Ses travaux de recherche sont centrés sur l'appropriation de l'écriture chez les élèves du préscolaire et du primaire de même que sur les pratiques enseignantes qui y sont associées. Au cours des dernières années elle s'est plus particulièrement intéressée à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe par la copie, aux habiletés graphomotrices et aux styles d'écriture (script-cursive) ainsi qu'aux modalités d'écriture (manuscrite-tapuscrite). Sa productivité scientifique se révèle aussi à travers plusieurs publications (35) et communications (36) réalisées au cours des cinq dernières années.

Jessy Marin, possède un doctorat en psychopédagogie et elle est professeure en didactique du français au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Depuis 2011, elle est associée à la Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie. Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Récemment, elle s'est intéressée à l'enseignement de l'orthographe (lexicale et grammaticale) selon une approche pédagogique intégrée et différenciée, à l'écriture collaborative ainsi qu'à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale à l'aide de la copie et de l'analyse de mots. Plusieurs publications scientifiques et professionnelles ainsi que diverses communications découlent de ces travaux.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2019 de forumlecture.ch

Das Abschreiben von Wörtern im lexikalischen Orthographieunterricht neu beleben

Natalie Lavoie und Jessy Marin

Abstract

Ziel dieser Studie war die Einführung einer geeigneten Anlage für das Erlernen der lexikalischen Orthographie, wobei wir die bestehende Praxis des Abschreibens von Wörtern verbesserten. Auf der Grundlage verschiedener Forschungsarbeiten, die auf die Komplexität dieser Aktivität aufmerksam machen, wurde eine didaktische Anlage entwickelt und während zwölf Wochen einmal wöchentlich getestet. Vorgehen, Rhythmus und didaktisches Material waren klar definiert. Überprüft wurde auch die Wirkung auf die lexikalische Orthographie der Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse (6-7 Jahre). Die Datenanalyse zeigt den möglichen Einfluss der Anlage. Es wäre sinnvoll, wenn man das Abschreiben von Wörtern im Rechtschreibunterricht praktizieren würde. Die Ergebnisse geben auch Hinweise, wie man eine solche Anlage im Unterricht konkret umsetzen kann.

Schlüsselwörter

Lexikalische Orthographie, Abschreiben von Wörtern, Unterrichtsanlage, erstes Schuljahr

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2019 von leseforum.ch veröffentlicht.

Dare nuova vita alla pratica della copiatura delle parole per insegnare l'ortografia lessicale

Natalie Lavoie e Jessy Marin

Riassunto

In questo studio, abbiamo voluto implementare un contesto favorevole all'apprendimento dell'ortografia lessicale migliorando una pratica pedagogica già esistente in classe, la copiatura delle parole. È stato quindi sviluppato un sistema didattico basato su alcuni lavori di ricerca che invitano a considerare la complessità di questa attività. Tale sistema è stato testato per dodici settimane, al ritmo di una sessione alla settimana. Comprende un approccio ben definito, propone una frequenza di realizzazione di sessioni e materiali. Sono stati testati anche i suoi effetti sulla capacità di ortografia lessicale degli studenti del primo anno delle scuole elementari (allievi di 6-7 anni). L'analisi dei dati evidenzia il potenziale impatto di questo sistema. La copia delle parole trarrebbe dunque vantaggio dal fatto di essere proposta per l'apprendimento dell'ortografia. I risultati forniscono anche alcuni consigli su come mettere in pratica tale sistema in classe.

Parole chiave

ortografia lessicale, copiare le parole, approccio didattico, primo anno

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2019 di forumlettura.ch