

# *Stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale chez des élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire : une exploration*

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE

Université du Québec en Outaouais

LIZANNE LAFONTAINE

Université du Québec en Outaouais

## *Résumé*

Pour mémoriser l'orthographe lexicale de différents mots, les élèves doivent recourir à des stratégies de mémorisation. Nous avons réalisé des séances de verbalisation à voix haute auprès de 12 élèves du premier cycle du primaire afin de déterminer les stratégies utilisées lors de la mémorisation de 19 mots. Leurs quatre enseignantes ont également pris part à notre recherche en répondant à un questionnaire et en participant à une entrevue individuelle semi-dirigée. Nous avons comparé l'utilisation des stratégies utilisées par les élèves aux stratégies enseignées. Nos résultats montrent que les élèves font appel à d'autres stratégies que celles enseignées.

## *Problématique*

Les élèves du premier cycle doivent acquérir de nombreuses connaissances en lien avec la langue française afin de développer un lexique orthographique. En effet, l'apprentissage de l'écriture est nécessaire dès le commencement de la scolarisation puisqu'il a des répercussions sur le développement de la littératie et sur la réussite de l'ensemble des matières scolaires (Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanc, 2010). Les élèves doivent donc apprendre rapidement à communiquer par écrit. Cet apprentissage débute avant l'entrée à l'école lorsque les enfants sont en contact avec l'écrit et il doit être favorisé dès le début de la scolarisation sous forme de diverses activités (Morin & Montésinos-Gelet, 2007). L'utilisation des orthographes approchées au préscolaire et au premier cycle permet aux élèves de développer la compétence scripturale et, éventuellement, la capacité de mémorisation de l'orthographe lexicale (Charron, Montésinos-Gelet & Morin, 2009; Morin, 2002). Cependant, la nature de la langue à apprendre influence l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Certaines langues qui sont opaques, dont le français, le portugais, le danois et l'anglais, sont beaucoup plus difficiles à orthographier que d'autres telles que l'espagnol ou le finnois qui sont transparentes, puisqu'elles comportent plus de graphèmes que de phonèmes (Jaffre, 2003; Seymour, Aro, & Erskine, 2003). La langue française contient d'ailleurs 36 phonèmes, c'est-à-dire 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles, et environ 130 graphèmes (Bégin, Giasson, & Saint-Laurent, 2005; Cogis, 2005). Pour illustrer la difficulté de la langue française, par exemple, le phonème [o] peut être associé à plusieurs graphèmes : « o », « au », « eau », « aud », « aut », « ot » (Bosse, Commandeur-Lacôte, & Limbert, 2007). Le nom donné à chaque lettre peut également être un obstacle pour les jeunes apprenants puisqu'il

ne correspond pas nécessairement au son produit (Chaumont, 1980; Cogis, 2005). Par exemple, la lettre « z » ne se prononce pas de la même manière que le phonème qu'elle produit.

Au Québec, les élèves doivent mémoriser l'orthographe lexicale de 500 mots (Fédération autonome des enseignants [FAE], 2012; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Ce nombre de mots ainsi que leur choix pour chaque niveau scolaire varient d'une province à l'autre en milieu francophone (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MENB], 2011; Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2002; Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan [MES], 2000). Tout récemment, le MELS (2014) a publié une liste orthographique en précisant la méthodologie utilisée afin de déterminer les mots à apprendre à chaque cycle. Des stratégies de mémorisation sont nécessaires afin d'apprendre l'orthographe de l'ensemble de ces 500 mots au premier cycle du primaire (David, 2003; Martinet & Valdois, 1999). Il existe aussi des listes orthographiques européennes, mais les mots proposés dans ces listes ne correspondent pas aux listes canadiennes (Pothier & Pothier, 2004; Ters, Mayer, & Reichenbach, 1988). Par exemple, le mot myrtille fait partie de celles européennes, mais n'est pas dans le vocabulaire courant des élèves québécois.

Ces constats nous ont amenés à poser la question de recherche suivante : quelles stratégies des élèves de fin du premier cycle du primaire utilisent-ils pour mémoriser l'orthographe lexicale? Trois objectifs spécifiques découlent de cette question, soit identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par ces élèves pour mémoriser l'orthographe lexicale; comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes; et proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées à ces élèves issues de cette comparaison.

### *Cadre théorique*

Dans cette section, les concepts de la compétence scripturale, de l'orthographe lexicale ainsi que des stratégies de mémorisation sont exposés.

#### *La compétence scripturale*

Reuter (1996) définit l'écriture comme « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opération » (p. 81). Il précise également que la composante du savoir, celle des représentations, des investissements et des valeurs ainsi que celle des opérations sont essentielles dans le développement de la compétence scripturale. Simard et al. (2010) définissent la compétence scripturale comme la capacité d'utiliser les composantes phonologiques, orthographiques, lexicales, grammaticales, textuelles et pragmatiques de la langue en contexte. Pour sa part, Dabène (1987) précise que la compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière et qu'elle inclut à la fois des savoirs linguistiques et des savoirs sociaux. Le MELS (2009) définit la compétence scripturale comme l'utilisation des connaissances, des stratégies, des techniques, des procédures et des savoir-faire lors de l'écriture. Enfin, nous définissons, en nous appuyant sur les définitions précédentes, la compétence

scripturale comme la mobilisation des savoirs linguistiques propres à une langue ainsi que des savoirs sociologiques.

Des connaissances phonologiques, orthographiques, lexicales, grammaticales, textuelles et pragmatiques sont à développer dans la compétence scripturale (MELS, 2009; Simard, 1997; Simard et al., 2010; Reuter, 1996). Dans cette recherche, nous nous sommes attardées aux connaissances orthographiques, puisque plusieurs sont à maîtriser au premier cycle du primaire. Elles seront davantage définies dans la section suivante.

### *L'orthographe lexicale*

Jaffré (2003) définit l'orthographe lexicale comme une représentation visible et lisible de la langue grâce aux composantes linguistiques telles que les phonèmes, les morphèmes et les mots dans une prise de parole. Catach (1978) précise que « l'orthographe n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques » (p. 53). Sautot (2003) précise que l'orthographe peut s'observer selon trois aspects : sa norme, son système formel graphémique ainsi que ses usages. L'orthographe lexicale est donc une représentation visuelle, normalisée et en constante évolution de la langue orale dans une société donnée à une époque précise.

En outre, l'orthographe lexicale française tient compte de quatre principes : le principe phonologique (chaque phonème est associé à un graphème), le principe morphologique (certaines lettres permettent de faire des relations entre les mots), le principe distinctif (permettre la distinction à l'écrit des mots homophones) et le principe historique (certaines lettres historiques témoignent de l'ancienne graphie du mot, dont l'accent circonflexe dans le mot forêt) (Cogis, 2005).

### *L'apprentissage de l'orthographe lexicale*

Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré (1999) ainsi que Fayol et Jaffré (1999) présentent trois principales phases d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Les phases prélinguistique et logographique correspondent à l'utilisation de divers signes, logos ou lettres pour communiquer. Lors des phases phonologique et alphabétique, les apprenants utilisent les relations phonologiques pour écrire et lire. Par contre, ces relations ne suffisent pas puisqu'il y a polyvalence graphique en français, c'est-à-dire que certains phonèmes peuvent s'écrire avec plusieurs graphèmes comme les phonèmes [o], [ā], [k], etc. La recherche de régularité de la langue est associée aux phases morphographique ou orthographique. De plus, ces trois phases ne se succèdent pas systématiquement. Il est possible que deux phases soient utilisées simultanément par un enfant et entraînent un changement de compréhension. Les élèves du premier cycle du primaire doivent maîtriser de nombreuses difficultés orthographiques pour orthographier adéquatement les 500 mots qu'ils ont à apprendre (Bled & Bled, 1992; Canac-Marquis & Goyette, 1999; Brissaud & Cogis, 2011; MELS, 2009; FAE, 2012). Nous avons recensé 19 difficultés orthographiques. Elles sont présentées dans le tableau 1<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ces difficultés ont été recensées selon Bled et Bled (1992), Brissaud et Cogis (2011), Canac-Marquis et Goyette (1999), la FAE (2012) ainsi que le MELS (2009).

Tableau 1

*Difficultés orthographiques des mots à mémoriser*

Difficultés orthographiques	
La lettre « m » devant « b » ou « p »	Choisir le bon graphème correspondant au son [f]
Lettre muette finale « e »	Choisir le bon graphème correspondant au son [k]
Une consonne double	Choisir le bon graphème correspondant au son [o]
Un « h » muet	Choisir le bon graphème correspondant au son [œ]
Une lettre muette finale	Choisir le bon graphème correspondant au son [ã]
L'accent aigu	Choisir le bon graphème correspondant au son [ê]
L'accent grave	Choisir le bon graphème correspondant au son [õ]
L'accent circonflexe	Choisir le bon graphème correspondant au son [u]
La cédille	Choisir le bon graphème correspondant au son [w]
Le phonème [ʃ]	

*Les stratégies de mémorisation*

Pour être en mesure d'orthographier adéquatement les mots à apprendre, les élèves doivent utiliser des stratégies de mémorisation (Brissaud & Cogis, 2011). Viau (2009) précise qu'une stratégie de mémorisation se définit comme un moyen utilisé par les élèves lors d'une activité où ils doivent se souvenir d'une information. Weinstein et Meyer (1991) soulignent que les stratégies de mémorisation permettent de mémoriser une connaissance, mais pas de la comprendre. Cette distinction est nécessaire puisque l'apprentissage de l'orthographe lexicale doit se faire en partie par mémorisation même si certaines régularités existent dans le système orthographique français et que l'apprentissage de l'orthographe lexicale peut faire appel à un travail de compréhension et d'analyse (Brissaud & Cogis, 2011; MELS 2009). Le tableau 2 présente les stratégies de mémorisation recensées dans les écrits. Nous considérons que ces différentes stratégies correspondent à des stratégies de mémorisation même si elles sont utilisées dans un contexte d'écriture. Effectivement, Brissaud & Cogis (2011) précisent que les élèves doivent manipuler les mots afin de mémoriser l'orthographe lexicale et d'identifier des similarités orthographiques.

Tableau 2

*Stratégies de mémorisation proposées par divers auteurs*

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

*Méthodologie*

Nous avons réalisé une recherche qualitative et exploratoire en ce sens qu'elle a comme but de comprendre un phénomène selon le sens qu'en communiquent les participants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). En effet, les élèves devaient justifier les stratégies de mémorisation utilisées lors de l'écriture des 19 mots. De plus, la verbalisation à voix haute comme outil de collecte de données est peu utilisée auprès d'enfants si jeunes et peut être considérée comme une hypothèse méthodologique (Van des Maren, 1996). Dans cette section, nous présentons nos participants, nos instruments de collecte de données, le déroulement de notre expérimentation ainsi que notre méthode d'analyse des données.

*Participants*

Nous avons utilisé un échantillon de convenance afin d'avoir saturation des données (Paquay, Cranay, & DeKetele, 2010). Douze élèves de deuxième année du premier cycle du primaire, soit sept garçons et cinq filles, provenant de quatre classes différentes ont participé à notre collecte de données. Ces élèves provenaient de deux commissions scolaires pour s'assurer d'avoir une grande variété de stratégies enseignées. Les quatre enseignantes de ces groupes ont participé à notre collecte de données afin de

connaître les stratégies de mémorisation enseignées. Dans chaque classe, un élève fort en orthographe lexicale, ainsi qu'un moyen et un faible ont été sélectionnés par l'enseignante selon leurs résultats afin de dresser un portrait représentatif des stratégies de mémorisation acquises par l'ensemble de leurs élèves de la fin du premier cycle du primaire. Cela nous a permis de comparer les stratégies de mémorisation utilisées par les élèves selon leur force. Afin d'analyser nos données, un code alphanumérique, présent dans le tableau 3, a été attribué à chaque participant.

Tableau 3

*Codes alphanumériques des participants*

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

*Instruments de collecte de données*

Nous avons utilisé trois instruments de collecte de données avec les élèves : la verbalisation à voix haute, la liste de vérification et l'entrevue semi-dirigée. Les enseignantes ont pour leur part seulement participé à une entrevue semi-dirigée. La verbalisation à haute voix permet aux participants de dire à voix haute toutes leurs pensées lors de la résolution d'un problème afin d'obtenir des informations sur les processus cognitifs dans une situation donnée, tandis que le chercheur peut seulement les encourager à verbaliser leurs pensées (Camp & Bash, 1981; Couratier & Miquel, 2007; Van Someren, Barnard, & Sandberg, 1994). Les élèves participants devaient ainsi dire à voix haute toutes leurs pensées lors de la résolution d'un problème qui, dans notre cas, était l'écriture de 19 mots. Avant de commencer la collecte des données, en raison du jeune âge des participants, nous avons fait un entraînement sous forme de jeu afin de permettre aux élèves de se familiariser avec cet outil de collecte de données. La liste de vérification est une grille comportant une liste de comportements attendus des sujets afin d'avoir une vue d'ensemble. Le chercheur coche les comportements observés du participant (Couratier & Miquel, 2007; Fawcett, 2009; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Cette liste de vérification était utilisée par le chercheur simultanément à la verbalisation à haute voix afin de noter les stratégies utilisées et des commentaires. L'entrevue semi-dirigée est une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur qui permet à ce dernier de discuter avec les participants (Boutin, 2006; De Ketele & Roegiers, 2009; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Nous avons réalisé deux séries d'entrevues semi-dirigées individuelles. D'abord, les quatre enseignantes ont participé à une entrevue afin de

déterminer les stratégies de mémorisation enseignées durant l'année scolaire et les mots que les élèves avaient préalablement appris l'orthographe. Il était important que les élèves participants aient déjà mémorisé l'orthographe lexicale des mots utilisés dans la collecte de données puisque nous voulions déterminer les stratégies de mémorisation qu'ils avaient utilisées lors de leur apprentissage. Ensuite, des entrevues semi-dirigées individuelles se sont déroulées avec les élèves afin d'obtenir plus de détails quant aux stratégies utilisées lors de la verbalisation à haute voix et celles utilisées à la maison ou à l'école lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale de divers mots. Enfin, l'ensemble de notre collecte de données a été filmé afin de pouvoir s'y référer ultérieurement.

### *Déroulement de l'expérimentation*

Nous avons commencé par l'entrevue semi-dirigée avec les quatre enseignantes participantes qui a eu lieu en avril 2013. Nous avons ainsi pu déterminer les stratégies de mémorisation que les enseignantes ont déclaré enseigner dans chacune des classes ainsi que les mots dont les élèves devaient apprendre l'orthographe lexicale au cours de l'année scolaire. Les séances de verbalisation à voix haute et les entrevues semi-dirigées auprès des élèves se sont ensuite déroulées en mai et en juin 2013. Les élèves devaient préciser à haute voix les stratégies qu'ils utilisaient lors de l'écriture des 19 mots préalablement donnés à l'étude. Lorsqu'ils avaient terminé d'écrire les mots, ils faisaient une tâche autonome afin de nous permettre de relire les réponses données par les participants et visionner la bande vidéo de la verbalisation à voix haute afin de préparer les entrevues. Enfin, les entrevues semi-dirigées avec les élèves suivaient, permettant d'obtenir plus de détails quant aux stratégies qu'ils avaient utilisées, aux difficultés rencontrées ainsi qu'aux stratégies employées dans d'autres contextes.

Nous avons déterminé 19 mots ayant chacun une difficulté orthographique recensée dans le cadre théorique (voir tableau 1). Pour ce faire, nous avons recensé plusieurs listes orthographiques<sup>2</sup>. Les mots choisis devaient comporter deux syllabes, afin de représenter un défi similaire pour les élèves, et apparaître dans le plus grand nombre de listes, afin de s'assurer que les élèves les aient préalablement appris. Malgré la controverse de l'utilisation des mots provenant des listes européennes dans le contexte québécois, nous avons utilisé ces listes puisqu'elles présentent des difficultés orthographiques que les enfants francophones d'un âge donné sont en mesure de maîtriser, mais nous avons choisi des mots majoritairement connus par les enfants québécois. Puisque les mots que nous avons déterminés n'étaient pas nécessairement appris par l'ensemble des élèves, les enseignantes nous ont aidées à en déterminer d'autres qui avaient été appris et qui présentaient les mêmes difficultés orthographiques. Certains de ces mots proposés par les enseignantes avaient trois syllabes orales et écrites. Même si le nombre de syllabes d'un mot influence sa mémorisation, nous avons utilisé ces mots puisqu'ils avaient bien été mémorisés par les élèves. De plus, l'ordre dans lequel les mots étaient demandés variait d'un élève à l'autre afin de s'assurer que les élèves n'utilisent pas tous la même stratégie en premier. Le tableau 4 présente les mots que les élèves devaient écrire.

---

<sup>2</sup> Nous avons utilisées les listes de la FAE (2012), de la commission scolaire Rivière-du-Nord (CSRDN) (2010), de la commission scolaire Seigneurie des Mille-Îles (CSSMI) (2008), du MENB (2011), du MES (2000), d'ÉOLE (Pothier & Pothier, 2004) et de Dubois-Buisse (Ters, Mayer, & Reichenbach, 1988).

Tableau 4

*Liste de mots faisant l'objet de la verbalisation à voix haute*

Difficultés des mots	Mots issus du cadre théorique	École 1	École 2	École 3
La lettre « m » devant « b » ou « p »	Chambre	Tombe	Champion	Chambre
Lettre muette finale « e »	Marche	Marche	Marche	Marche
Une consonne double	Ville	Ville	Ville	Ville
Un « h » muet	Heure	Heure	Heure	Heure
Une lettre muette finale	Petit	Petit	Petit	Petit
L'accent aigu	Vélo	Étoile	Déjeuner	Étoile
L'accent grave	Mère	Mère	Mère	Mère
L'accent circonflexe	Fête	Fête	Fête	Fête
La cédille	Leçon	Leçon	Garçon	Leçon
Présence des lettres « ch »	Bouche	Bouche	Bouche	Bouche
Présence du son [f]	Forte	Forte	Forte	Forte
Présence du son [k]	Carte	Carte	Carotte	Carte
Le son [o]	Chapeau	Bateau	Bateau	Bateau
Le son [œ]	Lundi	Lundi	Lundi	Lundi
Le son [â]	Grande	Plante	Santé	Santé
Le son [ê]	Jardin	Jardin	Jardin	Lapin
Le son [ɔ̃]	Monde	Monde	Bouton	Bouton
Le son [u]	Rouge	Rouge	Chou	Rouge
Le son [w]	Froide	Froide	Froide	Froide

#### *Méthode d'analyse des résultats*

Puisque nous avons prédéterminé des catégories basées sur les difficultés, nous avons eu recours à une analyse de contenu par catégories afin d'analyser les données obtenues lors de la séance de verbalisation à haute voix et des entrevues semi-dirigées. Nous avons utilisé le logiciel N'Vivo pour ce faire. Deux codes ont émergé de l'analyse.

#### *Résultats*

Dans cette partie, nous présentons les résultats pour chacun de nos outils de collecte de données et en faisons une analyse.

#### *Verbalisation à haute voix*

À la suite de la séance de verbalisation à haute voix, il a été possible de déterminer le nombre de fois que chaque stratégie de mémorisation a été rapportée par les douze élèves. La figure 1 présente les stratégies de mémorisation rapportées lors de l'écriture de l'ensemble des 19 mots.

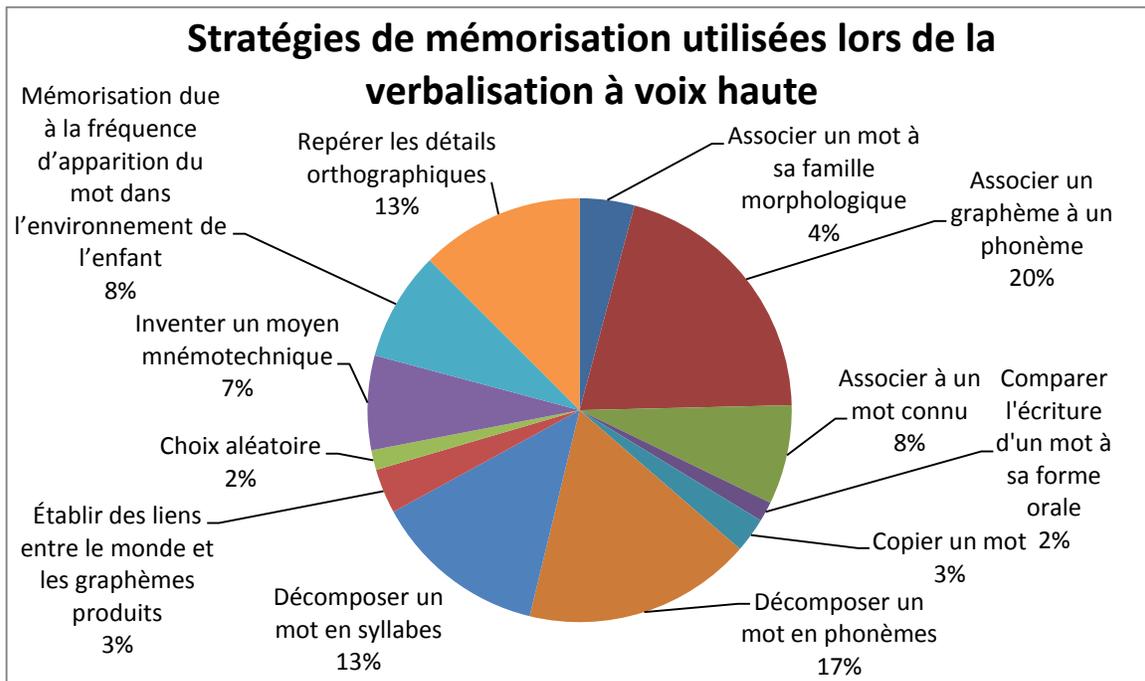


Figure 1. Stratégies de mémorisation rapportées par les élèves lors de la verbalisation à voix haute.

Nous constatons à la figure 1 que toutes les stratégies issues du cadre théorique sont utilisées par les élèves du premier cycle du primaire. De plus, deux stratégies ont émergé de notre collecte de données : le *choix aléatoire* et la *mémorisation due à la fréquence d'apparition du mot dans l'environnement de l'enfant*. Nous considérons que le choix aléatoire est une stratégie, puisque les élèves n'ont pas utilisé n'importe quelle lettre pour orthographier le mot. Par exemple, l'élève 1FA justifie la graphie « e » et « n » du phonème [ã] dans le mot « plante » en précisant : « Je l'ai deviné au hasard ». Il a ainsi utilisé au hasard l'une des graphies connues du phonème [ã]. Il est intéressant de constater que la fréquence à laquelle les apprenants sont en contact avec un mot influence sa mémorisation, comme le précisent Cogis (2005), Jaffré (2003) ainsi que Martinet et Valdois (1999). L'élève 2aFO justifie d'ailleurs l'écriture du mot « lundi » en spécifiant : « C'est facile parce qu'on a un code de couleur à tous les jours, pis, il y a les jours de la semaine sur les calendriers ». Il se souvient donc de l'écriture de ce mot, car il le rencontre souvent.

À l'aide de la figure 1, il est possible également de déterminer les stratégies de mémorisation les plus utilisées. Par exemple, la stratégie la plus fréquente, *associer un graphème à un phonème*, a été utilisée par l'élève 1FA lorsqu'il explique l'utilisation de l'accent aigu dans le mot « étoile » en précisant : « Parce que [e], c'est " e " avec un accent, pis ça fait [e] ». Il a associé le graphème « é » au phonème [e]. Pour la deuxième

stratégie la plus utilisée, *décomposer un mot en phonèmes*, l'élève 1M précise, alors qu'il écrit le mot « fête » : « Fête, " f ", on entend [f], pis on met un " e " avec un chapeau parce qu'il n'y a pas d'autre chose qui fait [ɛ], fête, pis après, on met " t ", " e " ». Il a décomposé le mot en phonèmes afin de l'orthographier adéquatement même si la lettre « e » ne correspond pas à un phonème dans le mot « fête ». L'élève 2aM justifie, en utilisant la troisième stratégie la plus employée *décomposer un mot en syllabes*, l'écriture du mot « marche » en soulignant : « Qu'il y a le mot [mar] et le mot [ʃə] ». Enfin, la quatrième stratégie la plus récurrente, *repérer les détails orthographiques d'un mot*, a été utilisée, par exemple, lorsque l'élève 2aFO a dit durant l'écriture du mot « champion » : « Le " m " et le " p " vont toujours ensemble. C'est pour ça que j'ai mis un " m ". » Il a donc repéré cette particularité dans le mot « champion ». Ces quatre stratégies semblent ainsi permettre aux élèves de mémoriser l'orthographe lexicale de plus de mots. Les trois premières stratégies, c'est-à-dire *associer un graphème à un phonème*, *décomposer un mot en phonèmes* et *décomposer un mot en syllabes*, sont associées aux phases phonologique et alphabétique de l'apprentissage puisque les élèves s'appuient sur les relations phonologiques pour écrire les mots (Bousquet et al., 1999; Fayol & Jaffré, 1999; Martinet & Valdois, 1999). La dernière stratégie, *repérer les détails orthographiques*, est associée aux phases morphographique et orthographique puisque les élèves utilisent les régularités de la langue (Bousquet et al., 1999; Fayol & Jaffré, 1999; Martinet & Valdois, 1999).

De plus, quelques élèves ont utilisé des stratégies erronées. Cinq élèves ont utilisé la stratégie *associer un mot à un mot connu* en associant deux mots n'ayant rien en commun orthographiquement. Par exemple, l'élève 2aFO a associé le mot « santé » à un mot connu, sans que ces deux mots aient la même graphie malgré qu'ils aient des similitudes sonores, parce qu'ils commencent par les mêmes phonèmes. Il explique : « Ben, il y a le nombre cent. Il fallait qu'on trouve des mots avec le mot cent dedans ». Il a donc orthographié le mot « santé » en associant les graphèmes « en » au phonème [ã]. La stratégie n'a donc pas permis d'orthographier adéquatement le mot demandé. Trois autres élèves ont tenté de *repérer des détails orthographiques d'un mot*, mais n'ont pas mémorisé la bonne graphie. L'élève 2bFA précise, lorsqu'il est questionné sur l'écriture du mot « santé » : « Bien... " e ", " n ". Il n'y a pas beaucoup de mots avec " e ", " n " ». Il a donc tenté de repérer les détails orthographiques du mot, mais il a généralisé une erreur. Deux élèves ont *établi des liens erronés entre le monde et les graphèmes produits*. En effet, l'élève 2aM a établi des liens erronés dans le mot « lapin » en précisant : « C'est comme bain ». Ces deux graphèmes ne sont pas les mêmes. Même si la stratégie est efficace à l'oral, elle ne permet pas d'orthographier adéquatement le mot « lapin ». Enfin, l'élève 2aM a *associé un graphème inadéquat à un phonème* puisqu'il explique l'utilisation de la graphie « bato » : « Parce qu'on entend la lettre " o " ». Il a donc associé un seul graphème au phonème [o]. Pour l'ensemble de ces stratégies erronées, un seul élève a utilisé une stratégie liée aux phases phonologique et alphabétique soit *associer un graphème à un phonème*. Toutes les autres stratégies erronées sont associées aux phases morphographique et orthographique.

Par ailleurs, nous voulions également connaître les stratégies de mémorisation utilisées selon la force des élèves. La figure 2 présente le nombre de références faites

pour chacune des stratégies de mémorisation selon la force en orthographe lexicale des élèves (forts, moyens et faibles).

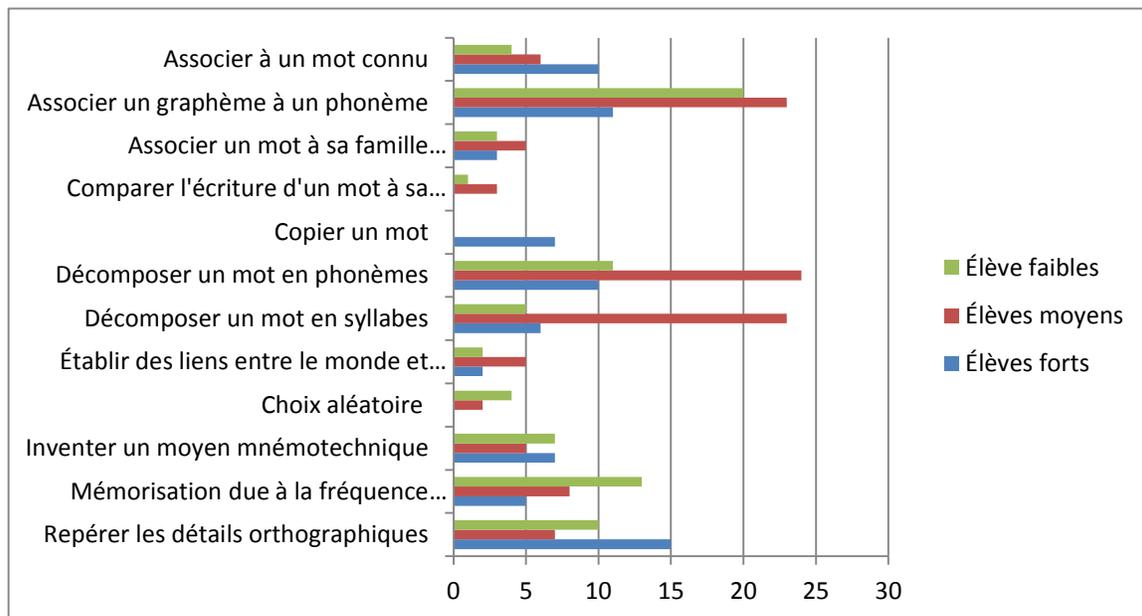


Figure 2. Stratégies de mémorisation présentées selon la force des élèves en orthographe lexicale lors de la verbalisation à voix haute.

Nous constatons que les élèves considérés forts utilisent davantage les *stratégies repérer les détails orthographiques d'un mot* et *associer un mot à un mot connu* que les élèves faibles et moyens. Ils ont plus tendance à utiliser des stratégies liées aux phases morphographique et orthographique (Bousquet et al., 1999; Fayol & Jaffré, 1999), et ils semblent les acquérir plus rapidement que les autres élèves. Les élèves moyens utilisent plus les stratégies *décomposer le mot en phonèmes*, *décomposer le mot en syllabes* ainsi qu'*associer un graphème à un phonème*. Les faibles utilisent davantage les stratégies *associer un graphème à un phonème* et *mémoriser les mots qu'ils voient fréquemment*. Les élèves faibles et moyens semblent davantage utiliser les stratégies associées aux phases morphographiques et orthographique (Bousquet et al., 1999; Fayol & Jaffré, 1999).

#### Entrevue semi-dirigée des enseignantes

Les quatre enseignantes précisent enseigner en classe les stratégies *repérer les détails orthographiques*, *comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale*, *associer un mot à un mot connu*, *associer un graphème à un phonème* et *associer un mot à sa famille morphologique*. Trois enseignantes présentent les stratégies *inventer un moyen mnémotechnique*, *établir des liens entre le monde et les graphèmes produits*, *décomposer un mot en syllabes* et *copier le mot*. Une seule propose la stratégie *décomposer un mot en phonèmes*. Les stratégies qui ont émergé de notre collecte de données, le *choix aléatoire*

et la mémorisation due à la fréquence d'apparition du mot dans l'environnement de l'enfant, ne sont pas enseignées.

Selon les enseignantes, les stratégies les plus efficaces, toutes à 16 %, sont *repérer les détails orthographiques d'un mot*, *associer un mot à sa famille morphologique*, *établir des liens entre le monde et les graphèmes produits* ainsi que *décomposer un mot en syllabes*. Pour leur part, les élèves utilisent principalement, comme le démontre la figure 1, *associer un graphème à un phonème*, *décomposer un mot en syllabes*, *décomposer un mot en phonèmes* et *repérer les détails orthographiques*. Les enseignantes ont donc raison de croire que certaines de ces stratégies sont plus efficaces. Par contre, contrairement à ce que les enseignantes semblent croire, les deux autres stratégies sont utilisées fréquemment par les élèves.

Selon les enseignantes, les stratégies qui semblent moins efficaces sont *copier un mot* à 34 % et *inventer un moyen mnémotechnique* à 22 %. Contrairement aux croyances des enseignantes, les élèves utilisent moins le *choix aléatoire*, *comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale*, *copier le mot* et *établir des liens entre le monde et les graphèmes produits*. Les enseignantes semblent donc avoir une perception mitigée des stratégies de mémorisation utilisées par les élèves.

#### *Discussion*

Nous présentons nos résultats par objectif de recherche. D'abord, notre premier objectif, qui est d'identifier les stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire, a été atteint puisque nous avons déterminé les stratégies de mémorisation associées aux dires des participants pour toutes les difficultés orthographiques pour le premier cycle du primaire recensées dans notre cadre théorique. Nous avons découvert que les élèves de fin du premier cycle du primaire utilisent de nombreuses stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale.

Des stratégies de mémorisation associées à plusieurs phases d'apprentissage ont été utilisées lors de notre collecte de données (Bousquet et al, 1999; Fayol & Jaffré, 1999), et ce, pour des participants forts, dans la moyenne et faibles en orthographe lexicale. Il est important, à la lumière de nos résultats, de favoriser dès le commencement du premier cycle les stratégies associées aux phases phonologique et alphabétique. Celles liées aux phases morphographique et orthographique doivent être travaillées assidument tout au long du cycle puisqu'elles sont plus longues à acquérir.

De plus, certaines difficultés orthographiques semblent se mémoriser plus facilement avec une stratégie spécifique. Le tableau 5 présente ces difficultés orthographiques en précisant le nombre de participants ayant utilisé la même stratégie pour mémoriser le mot. Nous croyons alors pertinent d'utiliser une stratégie particulière lors de la mémorisation de l'orthographe lexicale d'un mot comportant l'une de ces difficultés orthographiques, puisque plus de la moitié de nos participants l'ont utilisé pour mémoriser l'orthographe lexicale de cette difficulté orthographique.

Tableau 5

*Stratégies de mémorisation utilisées spécifiquement auprès de certaines difficultés orthographiques*

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

Nous avons également atteint notre deuxième objectif qui était de comparer les stratégies des élèves aux stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale en français, langue d'enseignement, issues du cadre théorique et des pratiques déclarées des enseignantes. Effectivement, nos résultats démontrent que l'ensemble des stratégies de mémorisation recensées dans le cadre théorique a été utilisé par nos participants, mais pas à la même fréquence. Celles associées aux phases phonologique et alphabétique ont été plus utilisées que celles associées aux phases morphographique et orthographique. Les élèves semblent utiliser plus fréquemment les relations phonologiques lors de l'écriture de mots que les régularités de la langue. Il est possible de croire que les apprenants de fin de premier cycle du primaire n'ont pas assez de connaissances sur la langue française pour utiliser adéquatement les stratégies liées aux phases morphographique et orthographique. De plus, deux nouvelles stratégies ont émergé de nos résultats : le *choix aléatoire* et la *mémorisation due à la fréquence d'apparition du mot dans l'environnement de l'enfant*.

De plus, les enseignantes semblaient croire lors des entrevues semi-dirigées individuelles que les stratégies les plus utilisées par les élèves étaient *décomposer un mot en syllabes* et *repérer les détails orthographiques*. Ces deux stratégies ont effectivement été souvent utilisées par nos participants. Par contre, les stratégies *décomposer un mot en phonèmes* et *associer un graphème à un phonème* sont aussi très fréquemment utilisées. Les enseignantes ont également une perception erronée des stratégies les moins efficaces. Effectivement, elles ont déterminé que les moins efficaces étaient *copier un mot* et *inventer un moyen mnémotechnique*. Nos résultats semblent indiquer que les élèves utilisent moins les stratégies *comparer l'écriture d'un mot à sa forme orale*, *copier un mot*, *établir des liens entre le monde et les graphèmes produits* ainsi que le *choix*

*aléatoire*. Les enseignants semblent donc avoir une perception erronée de l'utilisation des stratégies faites par les élèves.

Enfin, nous avons atteint notre troisième objectif qui était de proposer des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale adaptées aux élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire et issues de cette comparaison. Nous avons été en mesure de proposer des stratégies adaptées aux élèves du premier cycle du primaire. Les stratégies associées aux phases phonologique et alphabétique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale doivent être favorisées dès le début du premier cycle. En effet, certains élèves démontrent de la difficulté à utiliser les stratégies correspondant aux phases morphographique et orthographique puisque leur développement cognitif ne leur permettrait pas nécessairement d'utiliser les régularités de la langue. Par exemple, les élèves faibles en orthographe lexicale semblent moins recourir aux stratégies *associer un mot à un mot connu*, *établir des liens entre le monde et les graphèmes produits* ainsi que *repérer les détails orthographiques d'un mot* que les élèves forts ou dans la moyenne. Parce qu'elles favorisent la compréhension de la langue française, il est important que les enseignants enseignent explicitement les stratégies liées aux phases morphographique et orthographique en les modélisant et en fournissant une aide appropriée aux élèves en difficulté.

Il est également capital de noter qu'une seule des stratégies erronées utilisées par les élèves était associée aux phases phonologique et alphabétique. Toutes les autres stratégies erronées étaient liées aux phases morphographique et orthographique. Il est alors possible d'affirmer que les élèves semblent avoir plus de difficulté à utiliser adéquatement les stratégies de ces dernières phases.

### *Conclusion*

Nos résultats démontrent que les élèves de fin du premier cycle du primaire utilisent de nombreuses stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale afin d'orthographier les mots. Les élèves forts utilisent plus facilement les stratégies associées aux phases morphographique et orthographique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale que les élèves faibles et moyens. Les élèves faibles et moyens utilisent pour leur part une majorité de stratégies liées aux phases phonologique et alphabétique. Les enseignants du premier cycle doivent donc encourager les élèves à utiliser les stratégies issues de ces phases puisque les élèves sont en mesure de les appliquer de manière autonome. Ils doivent également enseigner les stratégies des phases morphographique et orthographique en soutenant les élèves dans leur application. Notre recherche a permis d'identifier des stratégies de mémorisation de l'orthographe lexicale utilisées par des élèves de fin de deuxième année du premier cycle du primaire et adaptées à leur développement cognitif en lien avec les difficultés orthographiques à mémoriser. De plus, notre recherche a permis de mettre en lumière les stratégies utilisées par les élèves pour orthographier les mots puisque les élèves justifiaient la graphie des mots qu'ils écrivaient. Enfin, notre recherche apporte une compréhension distincte de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au Québec puisque la réalité linguistique n'est pas la même au Québec que dans le reste de la francophonie.

Quelques limites méthodologiques doivent être soulevées. D'abord, nous avons documenté les pratiques déclarées des enseignantes et non effectives. Nous avons

toutefois eu accès aux pratiques réelles des élèves lors de la séance de verbalisation à haute voix. Ensuite, l'utilisation de la verbalisation à haute voix auprès de jeunes enfants constitue une autre limite. Pour diminuer le risque de difficultés, nous avons fait un entraînement sous forme de jeu avant la collecte des données et nous avons utilisé la triangulation des méthodes, notamment par une entrevue à la suite de la séance de verbalisation à haute voix. Le choix des mots effectué dans la verbalisation à voix haute peut également représenter une limite, car les mêmes mots n'ont pas été utilisés pour l'ensemble des élèves et cela nous empêche de généraliser les résultats. Enfin, le regroupement des élèves en trois catégories, soit fort, moyen et faible, peut constituer une dernière limite puisqu'aucun test n'a confirmé la catégorie à laquelle appartenaient les élèves.

Notre étude ouvre des portes à d'autres recherches portant sur l'orthographe lexicale à l'ensemble du primaire. Il serait pertinent de s'intéresser aux pratiques effectives efficaces des enseignants de l'ensemble du primaire en orthographe lexicale. Ces études futures, et la nôtre nous l'espérons, contribueront au développement de la didactique de l'orthographe lexicale.

#### *Références*

- Bégin, C., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *The Canadian journal of applied linguistics*, 8 (2), 147-166.
- Bled, É., & Bled, O. (1992). *Cours supérieur d'orthographe*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Bosse, M. L., Commandeur-Lacôte, P., & Limbert, L. (2007). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie et Éducation*, 1, 47-58.
- Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J., & Jaffré, J.P. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brissaud, C., & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.
- Camp, B. W., & Bash, M. A. (1981). *Think aloud: Increasing social and cognitive skills, a problem-solving program for children: primary level*. Champaign, IL : Research Press.
- Canac-Marquis, J., & Goyette D. (1999). *Ta nouvelle grammaire*. Québec, Québec : Éditions du Phare.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez les enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (3), 85-106.
- Chaumont, M. (1980). *Orthographe : avec ou sans dictée?* Paris, France: Fernand Nathan.

- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave Édition.
- Commission scolaire Rivière-du-Nord. (2010). *Des mots pour penser, comprendre, dire et écrire : L'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe d'usage du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle du primaire*. St-Jérôme, Québec : Commission scolaire Rivière-du-Nord.
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles. (2008). *Liste orthographique de base pour les 3 cycles*. St-Eustache, Québec : Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles.
- Couratier, C., & Miquel, C. (2007). *Les études qualitatives : théorie, applications, méthodologie, pratique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 137-158.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations, Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fayol, M., & Jaffre, J.-P. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Fawcett, M. (2009). *Learning Through Child Observation*. Londres, Angleterre : Jessica Kingsley Publishers.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2012). *Révision du programme de français 1<sup>er</sup> cycle du primaire*. Québec, Québec : FAE.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 37-49.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Martel, V. (2007). L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants. *Recherches qualitatives, hors série 3*, 440-460.
- Martinet, C., & Valdois, S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. *L'année psychologique*, 99 (4), 577-622.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2011). *Programme d'études : Français M-8*. Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2002). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> année : Actualisation linguistique en français et perfectionnement du français*. Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2000). *Programme d'études niveau élémentaire écoles fransaskoises*. Regina, Saskatchewan : Gouvernement de la Saskatchewan.
- Morin, M. F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Morin, M. F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 663-683.
- Murray, A., & Steinen, N. (2011). Word /map/ ping: How Understanding Spellings improves in Spelling Power. *Intervention in School and Clinic*, 46 (5), 299-304.
- Paquay, L., Cranay, M., & De Ketele, J-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pothier, B., & Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale pour l'école élémentaire du CP au CM2*. Paris, France : RETZ.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Sautot, J.-P. (2003) Construction de la norme orthographique : Quelques avatars pédagogiques. *Dossier des Sciences de l'Éducation*, 9, 109-119.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français, langue première*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Simard, C., Dufrays, J. L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ters, F., Mayer, G., & Reichenbach, D. (1988). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris, France : Édition MDI.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van Someren, M., Barnard, Y., & Sandberg, J. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Londres, Angleterre : Academic Press.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciel. *Recherches qualitatives, Hors Série 3*, 243-272.
- Weinstein, C. E. & Meyer, D. K. (1991). Implications of cognitive psychology for testing : contributions from work in learning strategies, 40-61. Dans Wittrock, M.C., & Baker, E.L. (dir.) *Testing and cognition*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice Hall.

*Les biographies des auteurs*

**Myriam Villeneuve-Lapointe** est étudiante au deuxième cycle en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme.

**Dr. Lizanne Lafontaine** est professeure titulaire de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme, et responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) de la même université.