

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement

Chercheur principal

Daniel Daigle, Université de Montréal

Cochercheurs

Ahlem Ammar, Université de Montréal
Rachel Berthiaume, Université de Montréal
Isabelle Montesinos, Université de Montréal
Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal
Nathalie Prévost, Université du Québec à Montréal

Collaborations

Agnès Costerg, Université de Montréal
Anne Plisson, Université de Montréal
Noémia Ruberto, Université de Montréal
Joëlle Varin, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2013-ER-164704

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

RAPPORT DE RECHERCHE

**ÉTUDE MENÉE DANS LE CADRE DE L'ACTION CONCERTÉE
PORTANT SUR L'ÉCRITURE (2012-2015)**

**PRÉSENTÉ AU FONDS QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE
SUR LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE**

PAR :

DANIEL DAIGLE (RESPONSABLE DU PROJET), UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

AHLEM AMMAR, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

RACHEL BERTHIAUME, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

CHANTAL OUELLET, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NATHALIE PRÉVOST, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

AVEC LA COLLABORATION DE :

AGNÈS COSTERG, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

ANNE PLISSON, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

NOÉMIA RUBERTO, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

JOËLLE VARIN, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

DÉPOSÉ LE 22 MAI 2015

FQRSC, ACTION CONCERTÉE
RAPPORT DE RECHERCHE

RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

IDENTIFICATION

- 1- Daniel Daigle, Université de Montréal**
 - 2- Ahlem Ammar, Université de Montréal**
Rachel Berthiaume, Université de Montréal
Isabelle Montésinos-Gelet, Université de Montréal
Chantal Ouellet, Université du Québec à Montréal
Nathalie Prévost, Université du Québec à Montréal
 - 3- -**
 - 4- Université de Montréal, gestionnaire de la subvention**
 - 5- Titre du projet : L'enseignement de l'orthographe lexicale et
l'élève en difficulté - Développement et mise à l'essai d'un
programme d'entraînement**
 - 6- Numéro de projet : 164704**
 - 7- Titre de l'action concertée : Écriture**
 - 8- Partenaire : MELS**
-

TABLE DES MATIÈRES

Partie 1 – Contexte de la recherche	4
1.1 Genèse du projet de recherche	4
1.2 Problématique	5
1.3 Objectifs de la recherche	8
Partie 2 – Pistes de solution, retombées et implications de la recherche	8
2.1 Implications et retombées de l'étude	9
2.2 Limites de la recherche	14
Partie 3 – Méthodologie	14
3.1 Approche méthodologique privilégiée	14
3.2 Participants	14
3.3 Cueillette de données	15
3.4 Traitement et analyse des données	16
Partie 4 – Résultats	16
4.1 Principaux résultats liés aux objectifs 1 et 2	16
4.2 Principaux résultats liés aux objectifs 3 et 4	17
4.3 Contribution à l'avancement des connaissances	22
Partie 5 – Pistes de recherche	23
Partie 6 – Références	25
Annexe 1 – Questionnaire d'entrevue	28
Annexe 2 – Protocole pour les groupes de discussion	36
Annexe 3 – Prétest/Posttest	46
Annexe 4 – Séquences d'entraînement à l'orthographe lexicale	60
Annexe 5 – Synthèse des résultats obtenus grâce aux entrevues individuelles	149
Annexe 6 – Synthèse de résultats obtenus grâce aux groupes de discussion	163

PARTIE 1 – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 Genèse du projet de recherche

Ce projet s'inscrit dans le cadre des actions menées par le MELS depuis plusieurs années afin d'accroître la qualité de la langue écrite des élèves québécois (CSÉ, 2002 et 2008; MELS, 2006). En 2010, le MELS publiait des données indiquant que le taux de réussite des élèves du secondaire en orthographe se situait sous le seuil de réussite (60%). Afin d'avoir un portrait plus précis de la compétence orthographique des élèves, nous avons mené une étude (FRQSC, 2010-2013)¹ dont les principaux résultats indiquaient que le problème principal des élèves en orthographe lexicale, c'est-à-dire l'orthographe normée telle qu'on la retrouve dans les dictionnaires, se rapportait à la maîtrise des propriétés visuelles des mots. En effet, plus de la moitié des erreurs d'orthographe lexicale s'expliquait par l'absence de prise en compte de ces propriétés.

De manière à expliquer ce constat, deux actions devaient être posées. Dans un premier temps, il semblait pertinent de sonder les enseignants afin de déterminer comment ils concevaient et enseignaient l'orthographe lexicale. Dans un deuxième temps, il convenait de mettre à l'essai un programme d'entraînement à l'orthographe lexicale visant à faire ressortir le/les dispositif/s d'enseignement susceptible/s de favoriser les

¹ Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites*. Rapport de recherche déposé au FQRSC/MELS.

apprentissages. Ce sont ces préoccupations qui ont été à l'origine du présent projet.

1.2 Problématique

Pour pouvoir écrire correctement, l'une des premières habiletés visées par l'enseignement de l'écriture, selon la progression des apprentissages du Programme de formation de l'école québécoise, se rapporte à l'orthographe (MELS, 2009). Lorsqu'on parle d'orthographe, il importe de distinguer l'orthographe grammaticale qui concerne les accords (accords en genre et en nombre et accords verbaux) de l'orthographe lexicale, ou orthographe d'usage, qui se rapporte à la séquence de lettres attendue et spécifique à chaque mot qui respecte la norme écrite. Pour l'apprenti scripteur, et plus particulièrement pour l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage, l'apprentissage de l'orthographe lexicale constitue un réel défi et nécessite souvent des années d'effort (Dockrell, 2009; Graham et Harris, 2009; Jaffré et Fayol, 2005; Plisson, Berthiaume et Daigle, 2010).

De manière à saisir l'ampleur de la tâche qui attend l'élève, il importe de définir l'objet des apprentissages visés par l'enseignement de l'orthographe lexicale. Le code orthographique du français est considéré comme un système opaque (Jaffré et Fayol, 1997; Seymour, Aro et Erskine, 2003). En effet, à chaque phonème (c.-à-d. un son) devrait idéalement correspondre un seul graphème (c.-à-d. une lettre ou un groupe de lettres). En français, pour transcrire les 36 phonèmes, on compte quelque 130 graphèmes (Catach, 2003). Cette situation rend particulièrement difficile l'enseignement

des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes qui constitue l'entrée dans le monde de l'écrit. Cependant, d'autres obstacles attendent l'apprenti scripteur. Même si l'enfant apprend de manière explicite les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, seulement 50 % des mots du français peuvent être correctement orthographiés à partir des correspondances phonèmes-graphèmes (Véronis, 1988). L'élève ne peut donc pas uniquement avoir recours à ses connaissances des propriétés phonologiques des mots. Il doit aussi recourir à ses connaissances des propriétés morphologiques et visuelles (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). En contexte d'orthographe lexicale, les propriétés morphologiques se rapportent notamment aux graphèmes qui transmettent du sens. Par exemple, dans les mots *laid* et *lait*, les graphèmes finaux indiquent l'appartenance de ces mots à une famille lexicale (*laideur*, *enlaidir* ou *laitier*, *allaïter*). Les propriétés visuelles, quant à elles, marquent l'aspect visuel des mots. Par exemple, lorsqu'il veut écrire le son [o], le scripteur doit choisir le bon graphème (/o/, /au/, /eau/). De la même façon, lorsqu'il écrit le mot *ballon*, il doit savoir que le son [l] demande le doublement de la consonne. L'analyse phonologique des mots ne permet pas de respecter, dans ces derniers exemples, les propriétés visuelles des mots. L'élève doit donc être sensibilisé aux propriétés visuelles des mots écrits. Pour ce faire, différentes hypothèses ont été mises de l'avant.

Pour certains auteurs (Gombert, 2003; Share, 2004 et 2008; Troia, 2006), le fait d'être exposé sur une base régulière et fréquente à l'écrit favoriserait l'extraction de règles et de régularités orthographiques. Des

études ont ainsi montré que sans avoir reçu un enseignement explicite à ces fins, les élèves apprennent certaines propriétés des mots, qu'elles soient phonologiques, morphologiques ou visuelles (Daigle, Demont et Berthiaume, 2009; Nation, Angell et Castles, 2007; Pacton, Fayol et Perruchet, 2005; Pacton, Perruchet, Fayol et Cleeremans, 2001; Wright et Ehri, 2007).

Par ailleurs, d'autres auteurs se sont intéressés aux pratiques pédagogiques comme vecteur des apprentissages du code orthographique (par ex. : Cogis, 2005 ; Ehri, 2006 ; Foorman, Schatschneider, Eakin, Fletcher, Moats et Francis, 2006; Johnson et Watson, 2006 ; Nicholson et Ng, 2006). Les études rapportées ont principalement eu recours à deux types de démarches d'investigation : l'évaluation, à l'aide de sondages ou de questionnaires, des pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants et l'observation des pratiques réelles. De plus, ces études ont essentiellement porté sur l'enseignement des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes et montrent que l'enseignement explicite de l'orthographe favorise l'appropriation des propriétés phonologiques des mots. Nous n'avons pas recensé d'étude visant spécifiquement l'étude des pratiques pédagogiques liées aux propriétés visuelles des mots.

Les travaux menés à ce jour contribuent grandement à l'état actuel des connaissances. Cependant, ils ne permettent pas de 1) comparer les effets de l'exposition à l'écrit et de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de l'orthographe, 2) de déterminer le dispositif le plus favorable à l'appropriation des propriétés visuelles des mots et 3) d'évaluer les effets des différents dispositifs en fonction des particularités des élèves (normo-scripteur, élève

en difficulté, élève en langue seconde). Afin de combler ces manques, nous avons créé ce projet qui vise l'atteinte des objectifs décrits ci-après.

1.3 Objectifs de la recherche

Objectif 1 : Documenter les pratiques pédagogiques déclarées liées à l'enseignement des propriétés visuelles des mots.

Objectif 2 : Définir les pratiques souhaitables en matière d'enseignement des propriétés visuelles des mots.

Objectif 3 : Déterminer les effets d'un programme d'entraînement visant l'appropriation des propriétés visuelles des mots.

Objectif 4 : Comparer les effets du programme d'entraînement sur les performances en orthographe d'élèves normo-scripteurs, d'élèves en difficulté et d'élèves en langue seconde.

PARTIE 2 – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, nous abordons les implications et les retombées de ce projet. Tous les auditoires sont touchés par les résultats, comme on le verra dans les sections qui suivent. Nous avons fait le choix de présenter les principales conclusions auxquelles on arrive après avoir analysé les résultats. Il s'agit, en quelque sorte, des messages clés à retenir de cette étude auxquels sont associées certaines pistes de solution. Chacune des conclusions est discutée en fonction de ses implications et retombées pour

les décideurs et les gestionnaires et, aussi, pour les intervenants en milieu scolaire (enseignants, orthopédagogues, orthophonistes, directions d'école et milieux universitaires). Compte tenu des résultats obtenus dans cette étude, les conclusions concernent tous les élèves, peu importe leur sexe, le statut du français (L1 ou L2) ou la présence ou non de difficultés d'apprentissage.

2.1 Implications et retombées de l'étude

Conclusion 1 : Les enseignants sondés manquent de connaissances en lien avec les propriétés visuelles des mots.

Rappelons que seulement quatorze enseignants ont été sondés. Cette conclusion ne peut donc pas être généralisée. Malgré tout, les enseignants rencontrés confondent, le plus souvent, l'enseignement de l'orthographe lexicale à l'enseignement du vocabulaire. De plus, la question des propriétés visuelles des mots constitue un domaine de connaissance peu développé. Cette première conclusion a des implications pour tous (gestionnaires, milieux scolaires et milieux universitaires). Les travaux des 20, voire des 30 dernières années ont conduit les enseignants à donner à la phonologie une place très importante dans leurs pratiques. Les procédures phonologiques sont assurément importantes dans l'apprentissage de l'orthographe comme l'ont montré de nombreux travaux de recherche. Cependant, ces procédures sont insuffisantes à la maîtrise du code.

Il est essentiel de revoir la formation (initiale et continue) des enseignants de manière à mettre à leur disposition toutes les connaissances nécessaires pour favoriser la mise en place de dispositifs d'enseignement

plus efficaces qui assureront un meilleur développement de la compétence orthographique, en particulier au-delà du premier cycle du primaire.

Conclusion 2 : Les dispositifs d'enseignement sont peu variés et visent principalement les propriétés phonologiques des mots.

La formation que les enseignants ont reçue les amène à avoir principalement recours à des dispositifs d'enseignement qui visent l'appropriation des propriétés phonologiques des mots. Par ailleurs, le dispositif qui semble le plus utilisé se rapporte à des listes de mots à faire apprendre et qu'on évalue à l'aide d'une dictée. Ce résultat fait écho à l'étude de Mansour (2012) réalisée au Québec et qui aboutit aussi à cette conclusion. Lorsque les mots des listes ne sont pas enseignés explicitement, on n'enseigne ni le vocabulaire ni l'orthographe. Comme pour la première conclusion, cette deuxième conclusion concerne tous les auditoires.

Encore une fois, c'est grâce à la formation initiale et continue que les enseignants pourront mieux connaître les divers objets d'enseignement sur lesquels doivent porter les pratiques de classe. De plus, une révision de cette formation leur permettrait d'en savoir davantage sur les divers dispositifs susceptibles d'accroître la compétence orthographique. Nous n'avons qu'à penser, entre autres, aux orthographe approchées, à la dictée 0 faute, aux ateliers de négociation graphique, aux dispositifs sollicitant les commentaires métaorthographiques ou encore, plus généralement, à des dispositifs d'enseignement explicite de l'orthographe portant sur toutes les propriétés

des mots écrits, en particulier les propriétés visuelles qui occasionnent le plus de difficulté aux élèves.

Conclusion 3 : L'enseignement explicite aide l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Deux des conditions expérimentales de ce projet ont été conçues pour évaluer l'enseignement explicite, dans un cas à travers la sensibilisation des élèves aux propriétés phonologiques, dans l'autre cas aux propriétés visuelles des mots. Dans les deux cas, les effets des dispositifs ont permis des gains importants en orthographe lexicale. On retient donc que l'enseignement explicite qui inclut les phases de modélisation, de manipulation, de pratiques guidées et de pratiques autonomes constitue un dispositif pertinent pour l'enseignement de l'orthographe lexicale. On connaissait les effets positifs de l'enseignement explicite sur l'apprentissage d'autres objets langagiers, la grammaire notamment. Cette étude permet donc une avancée en mettant de l'avant cette approche pour l'enseignement de l'orthographe lexicale, et ce, à partir de données québécoises. On explique généralement les effets de l'enseignement explicite sur les apprentissages par l'importance d'amener les élèves à prendre conscience de l'objet d'apprentissage. En en prenant conscience, les élèves peuvent ainsi inscrire en mémoire les particularités des mots à apprendre et les récupérer plus facilement au moment des tâches d'écriture. Encore une fois, c'est grâce à la formation qu'ils reçoivent que les enseignants peuvent mettre en application des dispositifs basés sur l'enseignement explicite.

Conclusion 4 : L'exposition à l'écrit aide l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Depuis toujours, les enseignants soutiennent que la lecture favorise le développement de l'orthographe. On connaissait les effets de l'exposition à l'écrit sur les apprentissages de l'écrit, notamment sur les connaissances liées aux propriétés phonologiques et morphologiques des mots (Share, 2004; Pacton, Fayol et Perruchet, 2005). On sait maintenant que l'exposition à l'écrit favorise l'appropriation des propriétés visuelles des mots.

Cette conclusion a des répercussions dans les milieux scolaires qui doivent favoriser la lecture autonome en mettant à la disposition des élèves des livres et des espaces-temps réservés à la lecture. Elle a aussi des répercussions importantes pour les familles. Les résultats de cette étude appuient les résultats de nombreux travaux qui ont montré l'importance des pratiques de littératie familiales et la valeur qu'on doit accorder en général à la lecture.

Conclusion 5 : La sensibilisation des élèves aux propriétés visuelles des mots constitue la pratique la plus efficace pour l'apprentissage de certains phénomènes orthographiques.

Cette conclusion est certainement la plus novatrice des conclusions de ce projet. En effet, pour la première fois, une étude empirique a montré que les aspects visuels des mots peuvent être enseignés explicitement et que les élèves bénéficient davantage de ce type d'enseignement que d'un

enseignement basé uniquement sur les propriétés phonologiques des mots pour se sensibiliser à certains phénomènes orthographiques (phonèmes multigraphémiques, lettres muettes et homophones). Ces phénomènes sont tous de nature visuelle et, rappelons-le, constituent les sources d'erreurs les plus fréquentes (Daigle et al., 2013).

Non seulement les enseignants doivent être formés par rapport à ces phénomènes et aux dispositifs pour les enseigner, mais les décideurs doivent aussi inclure les phénomènes visuels parmi les objets d'apprentissage prescrits dans le programme de formation.

Conclusion 6 : La mise en place de dispositifs différenciés d'enseignement de l'orthographe lexicale doit être envisagée.

Considérant que les trois conditions expérimentales de ce projet ont mené à des gains significatifs en matière de compétence orthographique, il semble pertinent de toutes les considérer dans la planification des pratiques de classe. Il s'agit d'avenues différentes qui aident les élèves à apprendre l'orthographe lexicale et devraient donc être considérées dans une perspective de différenciation de l'enseignement de l'orthographe, comme cela a été suggéré pour d'autres objets d'apprentissage (Caron, 2002; Paré, 2011).

Nous concluons cette partie en insistant sur l'importance de placer l'enseignement/apprentissage des propriétés visuelles des mots au centre des préoccupations qui entourent l'enseignement de l'orthographe. Les

conclusions de cette étude permettent de suggérer l'adaptation du programme de formation, le renouvellement de contenus en formation des maîtres et la révision des pratiques enseignantes de manière à intégrer dans les activités de classe toutes les propriétés des mots et les procédures qui permettent leur traitement.

2.2 Limites de la recherche

Les résultats de cette étude ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves en cours d'apprentissage de l'orthographe. Le nombre de participants (enseignants et élèves) ne permet pas la généralisation des résultats. Malgré ceci, les résultats obtenus auprès des élèves sont robustes et sont issus d'un traitement statistique rigoureux. Il est clair que d'autres travaux doivent être menés pour réellement comprendre comment s'enseigne et s'apprend l'orthographe lexicale.

PARTIE 3 – MÉTHODOLOGIE

3.1 Approche méthodologique privilégiée

Nous avons opté pour une approche qualitative pour l'atteinte des deux premiers objectifs et pour une approche quantitative pour l'atteinte des deux derniers.

3.2 Participants

Quatorze enseignants du primaire ont participé aux étapes de la recherche visant l'atteinte des objectifs 1 et 2. Les participants qui ont

contribué à l'atteinte des objectifs 3 et 4 sont décrits dans le tableau 1. Ils sont tous des élèves de 2^e année du primaire et proviennent de la région de Montréal. Ils ont été répartis en fonction des trois conditions expérimentales (avec intervention) et de la condition contrôle (sans intervention).

Tableau 1 : Distribution des élèves en fonction de leurs caractéristiques et des conditions expérimentales

Condition	Nb total	Sexe	En difficulté	En FL2
Contrôle	37	25F 12G	0	2
Propriétés Phonologiques	39	14F 25G	11	16
Propriétés visuelles	32	16F 16G	8	14
Fréquence	35	18F 17G	12	11

3.3 Cueillette de données

Pour les objectifs 1 et 2, nous avons eu recours à un questionnaire d'entrevue et à un protocole de discussion de groupe (voir annexes 1 et 2). Pour les objectifs 3 et 4, nous avons utilisé un pré- posttest (voir annexe 3) et avons créé des séquences didactiques en fonction des conditions expérimentales (voir annexe 4). On retrouve au tableau 2 une description du déroulement de la recherche visant les objectifs 3 et 4.

Tableau 2 : Déroulement de la recherche (Objectifs 3 et 4)

Prétest	Semaine 1 (une période d'environ 45 minutes)
Intervention	Semaine 2 à 7 (11 périodes de 50 minutes)
Posttest 1	Semaine 8 (une période d'environ 45 minutes)
Posttest 2	Semaine 10 (une période d'environ 45 minutes)

3.4 Traitement et analyse des données

Pour atteindre les objectifs 1 et 2, nous avons eu recours à une analyse descriptive et une analyse de contenu. Afin d'atteindre les objectifs 3 et 4, toutes les données ont été informatisées de manière à en faciliter le traitement. Des analyses statistiques inférentielles et corrélationnelles ont été menées.

PARTIE 4 – RÉSULTATS

4.1 Principaux résultats liés aux objectifs 1 et 2

Compte tenu des contraintes d'espace imposées pour la rédaction de ce rapport, nous avons fait le choix de ne rapporter que les résultats saillants associés aux objectifs 3 et 4. Ces résultats sont ceux qui sont les plus susceptibles de nourrir la réflexion en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe. Cependant, en ce qui concerne les objectifs 1 et 2, outre les deux premières conclusions présentées plus haut qui y sont associées, nous présentons aux annexes 5 et 6 des synthèses des résultats obtenus grâce aux entrevues et aux groupes de discussion.

4.2 Principaux résultats liés aux objectifs 3 et 4

Les résultats de ce projet sont présentés sous la forme de progrès entre le prétest (temps 1 – T1) et le posttest (temps 2 – T2) et entre le prétest (temps 1 – T1) et le posttest différé (temps 3 – T3). Ce choix d'analyse est justifié par le fait qu'au départ, nous n'avons pas apparié les élèves d'une condition à l'autre, car nous avons sélectionné des classes d'élèves de 2^e année et que tous les élèves de ces classes ont été évalués.

Au tableau 3, les progrès généraux des élèves sont présentés. L'analyse de variance (ANOVA) indique une différence entre les groupes ($F(3,133)=13,378, p<0.001$). Les analyses deux à deux indiquent que les élèves de la condition *Contrôle* progressent moins que les élèves des autres conditions ($p<0.001$ dans tous les cas). Aucune différence n'est observée entre les trois conditions expérimentales. Enfin, pour aucun des groupes, les performances ne déclinent entre les temps 2 et 3.

Tableau 3 : Progrès des élèves (en %) en fonction des conditions expérimentales

Condition	T1-T2	T1-T3
Contrôle	3.88	2.58
Prop. phonologiques	10.71	12.85
Prop. visuelles	15.96	14.85
Fréquence	11.71	12.08

Nous avons ensuite tenté de déterminer si des différences pouvaient être observées en fonction des phénomènes visuels ciblés (phonèmes multigraphémiques, lettres muettes et homophones). Ces résultats sont présentés au tableau 4. L'ANOVA indique une interaction entre le phénomène, les temps de collecte de données et le groupe de participants ($F(6,266)=2,481, p=0.024$). Pour ceux du groupe *Contrôle*, aucune différence n'est observée entre les phénomènes, peu importe le temps de passation. Le même profil de résultats est observé dans le groupe *Fréquence*. Les participants du groupe *Propriétés phonologiques* ont fait davantage de progrès ($p<0.05$) au temps 3 sur les homophones que sur les deux autres phénomènes. Enfin les participants du groupe *Propriétés visuelles* se sont plus améliorés ($p<0.05$) en ce qui concerne les lettres muettes et les homophones qu'en ce qui a trait aux phonèmes multigraphémiques.

Tableau 4 : Progrès des élèves (en %) en fonction des conditions expérimentales et selon les propriétés visuelles ciblées

Condition	Multi T1-T2	Multi T1-T3	Lmuette T1-T2	Lmuette T1-T3	Hom T1-T2	Hom T1- T3
Contrôle	4.75	0.67	5.17	6.08	0.91	2.92
Prop. phonologiques	11.50	10.42	7.67	13	12.17	17.58
Prop. visuelles	12.88	12	19.25	17.75	18.75	17.75
Fréquence	12.25	11.79	8.58	12.42	13.75	12.42

Une autre analyse nous a permis de déterminer si les progrès des élèves concernaient les mots entraînés seulement ou tous les mots évalués dans le pré- posttest (voir tableau 5). L'ANOVA indique une interaction entre le type de mode de présentation et le groupe de participants ($F(6,266)=7,032, p<0.001$). Pour les participants du groupe *Contrôle*, aucune différence n'est observée en fonction des mots (entraînés, lus, non lus). Les participants du groupe *Fréquence* ont fait plus de progrès sur les mots entraînés que sur les autres types de mots et ont fait plus de progrès sur les mots lus que les mots non lus (dans tous les cas, $p<0.05$). Les participants du groupe *Propriétés phonologiques* et ceux du groupe *Propriétés visuelles* ont fait plus de progrès sur les mots entraînés que sur les autres types de mots (dans tous les cas, $p<0.05$). Enfin, l'analyse portant sur les items entraînés uniquement montre que ce sont les participants du groupe *Propriétés visuelles* qui ont fait le plus de progrès (dans tous les cas, $p<0.05$).

Tableau 5 : Progrès des élèves (en %) en fonction des conditions expérimentales et selon le mode de présentation des mots

Condition	Entraînés T1-T2	Entraînés T1-T3	Lus T1-T2	Lus T1-T3	Non lus T1-T2	Non lus T1-T3
Contrôle	6.75	4.25	4.38	4.25	0.5	-0.69
Prop. phonologiques	18.75	21.38	8.44	9.75	4.88	7.44
Prop. visuelles	28.50	27.75	13.25	9.56	6.06	7.25
Fréquence	23.88	21.63	9.38	10	1.75	4.63

Nous nous sommes ensuite intéressés aux effets de l'entraînement en fonction du sexe des participants. Les résultats sont présentés au tableau 6. L'ANOVA n'indique aucun effet significatif du sexe. Les filles comme les garçons tirent également profit des séances d'entraînement.

Tableau 6 : Progrès des élèves (en %) en fonction des conditions expérimentales et selon le sexe des participants

Condition	F T1-T2	F T1-T3	G T1-T2	G T1-T3
Contrôle	3.75	2.25	4.17	3.29
Prop. phonologiques	9.29	11.31	11.46	13.83
Prop. visuelles	17.83	14.46	14.06	15.23
Fréquence	12.75	12.27	10.67	11.90

L'analyse des résultats en fonction du statut du français (voir tableau 7) indique une interaction entre le groupe de participants et le statut du français ($F(3,129)=3,604$, $p=0.015$). Nous avons donc mené deux analyses différentes en fonction du statut du français. L'analyse menée sur les résultats des francophones indique que seuls les participants de la condition *Propriétés visuelles* obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux de la condition *Contrôle* ($p<0.001$). En revanche, l'analyse des résultats des élèves non francophones montre que les élèves des trois conditions expérimentales progressent significativement plus que ceux du groupe *Contrôle* ($p<0.01$ dans tous les cas).

Tableau 7 : Progrès des élèves (en %) en fonction des conditions expérimentales et selon le statut du français (L1 ou L2)

Condition	L1	L1	L2	L2
	T1-T2	T1-T3	T1-T2	T1-T3
Contrôle	4.17	3.15	-1.04	-7.29
Prop. phonologiques	8.63	11.67	13.75	14.33
Prop. visuelles	15.17	13.77	16.96	16.23
Fréquence	9.15	9.65	17.04	17.42

Les derniers résultats qui seront présentés se rapportent à la distinction entre les élèves normo-scripteurs et les élèves en difficulté (voir tableau 8). Étant donné qu'aucun élève en difficulté ne faisait partie du groupe contrôle, nous avons procédé à des analyses distinctes. L'analyse menée sur les résultats des normo-scripteurs rappelle celle qui a été présentée au début de cette section. Les participants de la condition *Contrôle* progressent significativement moins que ceux des trois autres conditions ($F(3,101)=17,587, p<0.001$), lesquelles ne se distinguent pas. L'analyse menée sur les performances des élèves en difficulté montre que les trois conditions expérimentales favorisent également les progrès des élèves.

**Tableau 8 : Progrès des élèves (en %) en fonction des conditions
expérimentales et selon la présence ou non de difficultés
d'apprentissage**

Condition	Normo T1-T2	Normo T1-T3	Diff T1-T2	Diff T1-T3
Contrôle	3.88	2.58	-	-
Prop. phonologiques	11.33	12.98	8.96	12.5
Prop. visuelles	18.15	17.98	9.38	5.48
Fréquence	12.60	12.96	10.06	10.42

4.3 Contribution à l'avancement des connaissances

Cette étude contribue grandement à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe. Rares sont les études menées dans une perspective expérimentale qui avaient pour objectif de déterminer des pratiques efficaces. Pour déterminer les pratiques probantes, il est essentiel de mesurer les effets de pratiques sur les apprentissages des élèves. Cette étude, la première de ce type au Québec, a montré que différents dispositifs favorisent les apprentissages en orthographe. Un de ces dispositifs relève de la pratique de la lecture. Les progrès observés chez les élèves de la condition *Fréquence* indiquent que la pratique de la lecture favorise l'apprentissage de l'orthographe. Deux autres dispositifs, tous deux définis dans un contexte d'enseignement explicite sont aussi efficaces. Les résultats des conditions *Propriétés phonologiques* et *Propriétés visuelles* indiquent que les élèves bénéficient de ce type d'enseignement. Plus particulièrement, ce sont les élèves de la condition *Propriétés visuelles* qui

ont fait le plus de progrès sur les mots entraînés. Cette condition est aussi la seule qui caractérise clairement les performances des élèves normo-scripteurs. Ces résultats indiquent non seulement la pertinence d'enseigner les propriétés visuelles des mots, mais aussi sa nécessité. Plus généralement, les résultats de cette étude plaident en faveur de la différenciation pédagogique dans l'enseignement de l'orthographe lexicale. Différentes avenues sont favorables aux apprentissages et il est vraisemblablement avantageux de toutes les exploiter en classe. Enfin, les données obtenues grâce à ce projet montrent que tous les élèves, garçons et filles, élèves francophones et non francophones, élèves en difficulté ou non, bénéficient d'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale et que les gains observés semblent durables. L'ensemble de ces résultats jette les bases à une réflexion visant le renouvellement des pratiques enseignantes et ouvre la porte à différents projets de recherche dont il est question à la partie 5.

PARTIE 5 – PISTES DE RECHERCHE

Les résultats de cette recherche suggèrent un certain nombre d'études à mettre en place. Nous en faisons une liste non exhaustive ci-après.

- Définir le rôle des procédures visuelles dans le développement de l'orthographe lexicale, notamment en s'intéressant à des phénomènes orthographiques qui n'ont pas été abordés dans cette étude et à l'aide de méthodologies différentes.

- Définir avec précision ce qui est réellement appris par les élèves lorsqu'on enseigne l'orthographe de nouveaux mots. Plus précisément, est-ce que les élèves peuvent apprendre globalement la forme orthographique d'un nouveau mot? Si ce n'est pas le cas, quelle est la séquence des apprentissages en fonction des marques orthographiques, de la régularité orthographique, de la distinction consonne-voyelle, de la localisation des marques orthographiques dans le mot, etc.
- Préciser à plus long terme les effets de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale.
- Évaluer l'appropriation par les enseignants des différents dispositifs d'enseignement de l'orthographe lexicale.
- Évaluer les effets des progrès des élèves en orthographe lexicale sur leur réussite dans toutes les disciplines scolaires.

Toutes ces pistes de recherche impliquent d'abord et avant tout de sensibiliser tous les intervenants aux propriétés des mots, notamment aux propriétés visuelles, et à l'importance de l'enseignement explicite de l'orthographe au-delà du premier cycle du primaire.

PARTIE 6 – RÉFÉRENCES

- Caron, J. (2002). Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles. Montréal : Chenelière.
- Catach, N. (2003). L'orthographe française. Traité théorique et pratique. Paris : Nathan.
- Cogis, D. (2005). Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Paris: Delagrave.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). Plan stratégique 2007-2011. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2001-2002). La gouverne de l'éducation – Priorités pour les prochaines années. Québec : Gouvernement du Québec.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013) Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dirs.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (pp. 11-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites*. Rapport de recherche déposé au FRQSC/MELS.
- Daigle, D., Demont, E. et Berthiaume, R. (2009) Sensibilité à la légalité morphologique et visuo-orthographique en lecture chez des élèves du CP au CM1. Dans N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botté et E. Bonjour (dirs), *L'apprentissage de la langue écrite : approche cognitive* (pp. 93-105). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dockrell, J. E. (2009). Causes of delays and difficulties in writing development. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand et J. Riley (dirs.), *Sage handbook of writing development* (pp. 489-505). London: Sage.
- Ehri, L. C. (2006). Alphabetic instruction helps students learn to read. In R. Malatesha Joshi et P. G. Aaron (dirs.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 649-677). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C. et 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.
- Gombert, J. E. (2003). Implicit and explicit learning to read: Implication as for subtypes of dyslexia. *Current Psychology Letters*, 10, Special issue on

language disorders and reading acquisition.

<http://cpl.revues.org/document202.html>

- Graham, S. et Harris, K. R. (2009). Evidence-based writing practices : Drawing recommendations from multiple sources. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series VI*, 95-111.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). Orthographe. Des systèmes aux usages. Paris : Flammarion.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (2005). Orthography and literacy in French. In R. Malatesha Joshi et P. G. Aaron (dirs), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 81-103). Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, R. S. et Watson, J. E. (2006). The effectiveness of synthetic phonics teaching in developing reading and spelling skills in English-speaking boys and girls. In R. Malatesha Joshi et P. G. Aaron (dirs.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 679-691). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). MANULEX: A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 36, 166-176.
- Mansour, M. (2012). Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire. Mémoire de maîtrise, Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- MELS (2006). Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final – Table de pilotage du nouveau pédagogique, Québec, décembre.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français : premier rapport d'étape*. Québec : Gouvernement du Québec
- Nation, K., Angell, P. et 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, 71-84.

- New, B., Pallier, C., Ferrand, L., Matos, R. (2001) Une base de données lexicales du français contemporain sur internet: LEXIQUE, *L'Année Psychologique*, 101, 447-462. <http://www.lexique.org>
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, 76, 324-339.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. et Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 401-426.
- Paré, M. (2011). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.
- Plisson, A., Berthiaume, R. et Daigle, D. (2010). Compétence orthographique chez l'élève dyslexique et chez l'élève sourd : Étude comparative. *Canadian Journal of Applied Linguistic/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13, 165-187.
- Seymour, P. H., Aro, M. et Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in european orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82.
- Share, D. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and development onset of self-teaching. *Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.
- Troia, G. A. (2006). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et K. Apel (dirs.), *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (pp. 271-301). New York: Guilford Press.
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de psychologie cognitive/European Bulletin of Cognitive*, 8, 315-334.
- Wright, D. M. et Ehri, E. (2007). Beginners remembers orthography when they learn to read words: The case of double letters. *Applied Psycholinguistics*, 28, 115-133.

Annexe 1 – Questionnaire d’entrevue

Projet FRQSC

Ce guide sera utilisé lors des entrevues individuelles. La première section regroupe des questions fermées. Les autres sections sont formées de questions ouvertes.

- Expliquer que l'entrevue se rapporte uniquement à l'orthographe lexicale et à son enseignement.
- Indiquer que l'entrevue ne vise en aucun cas à déterminer le niveau de compétence du répondant. Cependant, puisqu'on sait relativement peu sur l'enseignement de l'orthographe lexicale, cette série d'entrevues sera très informative.
- Indiquer qu'on veut leur point de vue sur la situation idéale liée aux pratiques enseignantes de l'orthographe lexicale. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Section 1 : Données sociodémographiques

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de définir le profil de chaque répondant.

Question 1 : Vous êtes :

- une femme
- un homme

Question 2 : Quelle est votre langue première?

- le français
- l'anglais
- une autre langue Spécifiez : _____

Question 3 : De quel groupe d'âge faites-vous partie?

- | | | | |
|-----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 24 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 45 à 49 ans | <input type="checkbox"/> |
| 25 à 29 ans | <input type="checkbox"/> | 50 à 54 ans | <input type="checkbox"/> |
| 30 à 34 ans | <input type="checkbox"/> | 55 à 59 ans | <input type="checkbox"/> |
| 35 à 39 ans | <input type="checkbox"/> | 60 à 64 ans | <input type="checkbox"/> |
| 40 à 44 ans | <input type="checkbox"/> | 65 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

Question 4 : Quel(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s)?

- Certificat (1^{er} cycle)
Discipline : _____
Baccalauréat
Discipline : _____
Microprogramme (2^e cycle)
Discipline : _____
DESS (2^e cycle)
Discipline : _____
M.Ed. (maîtrise professionnelle)
Discipline : _____
M.A. (maîtrise de recherche)
Discipline : _____
Ph.D. (doctorat)
Discipline : _____

Question 5 : Vous êtes :

- enseignant(e)
orthopédagogue-titulaire
orthopédagogue-DF
conseiller(ière) pédagogique

Question 6 : Combien d'années comptez-vous comme

Enseignant(e) régulier(ière)

- | | | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 4 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans | <input type="checkbox"/> | 25 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

Orthopédagogue-titulaire

- | | | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 4 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans | <input type="checkbox"/> | 25 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

Orthopédagogue-DF

- | | | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 4 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans | <input type="checkbox"/> | 25 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

Conseiller(ière) pédagogique

- | | | | |
|----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| 4 ans et moins | <input type="checkbox"/> | 15 à 19 ans | <input type="checkbox"/> |
| 5 à 9 ans | <input type="checkbox"/> | 20 à 24 ans | <input type="checkbox"/> |
| 10 à 14 ans | <input type="checkbox"/> | 25 ans et plus | <input type="checkbox"/> |

Question 8 : Occupez-vous un poste permanent?

- Oui
Non

Question 9 : Dans quelle région du Québec travaillez-vous?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 01 Bas Saint-Laurent | <input type="checkbox"/> 10 Nord-du-Québec |
| <input type="checkbox"/> 02 Saguenay-Lac St-Jean | <input type="checkbox"/> 11 Gaspésie/Iles de la Madeleine |
| <input type="checkbox"/> 03 Capitale Nationale | <input type="checkbox"/> 12 Chaudière-Appalaches |
| <input type="checkbox"/> 04 Mauricie | <input type="checkbox"/> 13 Laval |
| <input type="checkbox"/> 05 Estrie | <input type="checkbox"/> 14 Lanaudière |
| <input type="checkbox"/> 06 Montréal | <input type="checkbox"/> 15 Laurentides |
| <input type="checkbox"/> 07 Outaouais | <input type="checkbox"/> 16 Montérégie |
| <input type="checkbox"/> 08 Abitibi-Témiscamingue | <input type="checkbox"/> 17 Centre-du-Québec |
| <input type="checkbox"/> 09 Côte-Nord | |

Question 10 : Avec quel cycle travaillez-vous cette année?

- 1^{er} cycle
2^e cycle
3^e cycle
Ne s'applique pas

Question 11 : Combien d'élèves suivez-vous cette année?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 19 et moins | <input type="checkbox"/> 29, 30 ou 31 |
| <input type="checkbox"/> 20, 21 ou 22 | <input type="checkbox"/> 32, 33 ou 34 |
| <input type="checkbox"/> 23, 24 ou 25 | <input type="checkbox"/> 35 et plus |
| <input type="checkbox"/> 26, 27 ou 28 | <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas |

Question 12 : Parmi vos élèves, combien ont le français comme langue première?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 13 et moins | <input type="checkbox"/> 23, 24 ou 25 |
| <input type="checkbox"/> 14, 15 ou 16 | <input type="checkbox"/> 26, 27 ou 28 |
| <input type="checkbox"/> 17, 18 ou 19 | <input type="checkbox"/> 29 et plus |
| <input type="checkbox"/> 20, 21 ou 22 | <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas |

Question 13 : Parmi vos élèves, combien ont un plan d'intervention (pour le français)?

- | | |
|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> aucun | <input type="checkbox"/> 5 ou 6 |
| <input type="checkbox"/> 1 ou 2 | <input type="checkbox"/> 7 et plus |
| <input type="checkbox"/> 3 ou 4 | <input type="checkbox"/> Ne s'applique pas |

Question 14 : Parmi vos élèves, et prenant en considération leur niveau scolaire, combien ont des difficultés en orthographe lexicale?

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> aucun | <input type="checkbox"/> 5 ou 6 |
|--------------------------------|---------------------------------|

1 ou 2

3 ou 4

7 et plus

Ne s'applique pas

Section 2 : Approches pédagogiques et pratiques de classe

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de définir votre vision générale liée à l'enseignement de l'orthographe lexicale.

Question 1 : Selon vous, est-il préférable d'enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite (enseignement magistral) ou de laisser les élèves développer leurs connaissances implicitement par la lecture? Justifiez votre réponse en donnant des exemples.

Question 2 : Dans l'enseignement de l'orthographe lexicale, doit-on enseigner les stratégies basées sur l'assemblage, l'adressage et l'analogie? L'assemblage est le fait de transcrire chaque son qu'on entend. L'adressage réfère à la récupération de l'ensemble du mot en mémoire et l'analogie est l'utilisation d'un mot qu'on connaît pour en écrire un autre.

Si réponse oui : Pourquoi enseigner différentes stratégies?

Question 3 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience phonologique dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple, des activités à l'oral seulement où les élèves apprennent à identifier le son initial des mots oraux.

Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.

Question 4 : Quelle place devrait tenir l'enseignement des correspondances entre les phonèmes (les sons) et les graphèmes (les lettres ou les groupes de lettres) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.

Question 5 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la syllabe orale et de la syllabe écrite dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.

Question 6 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience morphologique (donc à l'oral) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple, des activités à l'oral où les élèves apprennent à identifier le petit mot dans le grand mot.

Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.

Question 7 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la structure morphologique des mots à l'écrit dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? La structure morphologique réfère aux préfixes, aux suffixes et à la base des mots (ex. refaire, re = préfixe; faire = base).

Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.

Question 8 : Quelle place devrait tenir l'enseignement des morphogrammes lexicaux dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Ce sont les lettres, souvent muettes, à la fin des mots qui permettent d'établir des liens avec les mots de même famille (ex. « t » dans lait).

Une très grande, une grande, une moyenne ou une petite place? Justifiez votre réponse.

Question 9 : Comment choisir les mots à faire apprendre : par des listes, à l'aide des textes à lire, à travers les écrits des élèves, par thème? Sur la base de quels critères devrait-on sélectionner les mots à faire apprendre?

Question 10 : Comment vous assurez-vous que l'orthographe des mots enseignés est réellement apprise?

Question 11 : Quel(s) rôle(s) devraient jouer le dictionnaire et les correcteurs orthographiques informatisés dans l'enseignement de l'orthographe?

Question 12 : Doit-on indiquer aux élèves leurs erreurs d'orthographe lexicale? Si oui, comment?

Question 13 : Doit-on enseigner l'orthographe en grand groupe, en petits groupes ou individuellement?

Question 14 : Comment différencier l'enseignement de l'orthographe?

Question 15 : Combien de temps (par jour et par semaine) devrait-on consacrer à l'enseignement de l'orthographe?

Question 16 : Quels sont les critères de sélection ou de création du matériel pédagogique servant à l'enseignement de l'orthographe? (mots, pseudo-mots, etc.)

Section 3 : Les propriétés visuelles des mots

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant la réflexion quant à l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Rappeler que l'orthographe transmet des informations phonologiques (liées à l'oral), des informations sémantiques (liées à la morphologie et la morphographie) et des informations visuelles (liées aux propriétés visuelles des mots).

Question 1 : Comment amener les élèves à devenir sensibles aux aspects visuels des mots? C'est-à-dire aux aspects qui ne sont pas liés aux sons ou au sens.

Question 2 : Comment amener les élèves à inscrire en mémoire les aspects visuels des mots?

Question 3 : Doit-on enseigner les règles de positionnement? Si oui, comment? Par exemple, le fait que « n » se change en « m » devant un « b » ou un « p ».

Question 4 : Doit-on enseigner la légalité orthographique (qui concerne les séquences de lettres possibles et impossibles selon l'orthographe du français)? Si oui, comment? Par exemple, le « j » ne se double pas en français.

Question 5 : Doit-on enseigner la multigraphémie (qui se rapporte au fait que certains phonèmes s'écrivent de différentes façons et que la probabilité de chaque graphie varie en fonction de la position de la graphie dans le mot)? Si oui, comment? Par exemple, le son « o » peut s'écrire /o/, /au/, /eau/.

Question 7 : Doit-on enseigner les lettres muettes non porteuses de sens (p. ex. : le « e » de « facile » ou de « table »)? Si oui, comment?

Question 8 : Doit-on enseigner l'irrégularité orthographique (le fait que les graphèmes ne correspondent pas aux phonèmes, comme dans « monsieur » ou « femme »)? Si oui, comment?

Question 9 : Doit-on enseigner l'homophonie (le fait que deux mots puissent de prononcer de manière identique tout en s'écrivant de façons différentes)? Si oui, comment?

Question 10 : Doit-on enseigner l'idéogramme (le fait que des marques orthographiques, par exemple la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union, permettent de distinguer des graphies (Boucher/boucher; peut-être/peut être)? Si oui, comment?

Question 11 : Doit-on enseigner les frontières lexicales (concernent le début et la fin des mots et se rapportent à la conscience qu'ont les scripteurs des mots dans leur ensemble (par exemple, on n'écrira pas « un néléphant », mais « un éléphant » ou encore on n'écrira pas « la vion », mais « l'avion »)? Si oui, comment?

Annexe 2 – Protocole pour les groupes de discussion

Après les entrevues individuelles, nous avons planifié deux journées pour les groupes de discussion. Les participants ont été regroupés dans l'une ou l'autre de ces deux journées.

Nous avons ensuite remis aux participants trois documents:

- 1) L'horaire de la journée;
- 2) Les éléments de réflexion pour chaque bloc de discussion;
- 3) Un document de réflexion portant spécifiquement sur les propriétés visuelles des mots.

Projet FRQSC
Enseignement de l'orthographe lexicale
23 mars ou 6 avril 2013

PLAN DE LA JOURNÉE

Objectif général : Élaborer un canevas d'entraînement qui permettrait de mieux soutenir les élèves dans l'appropriation de l'orthographe lexicale

9 h à 9 h 15	Accueil
9 h 15 à 10 h 45	Présentation du cadre théorique et des résultats préliminaires des entrevues
10 h 45 à 11 h	Pause
11 h à 12 h	Échanges (bloc 1) : Dispositifs généraux d'enseignement de l'orthographe
<hr/>	
12 h à 13 h	Diner
<hr/>	
13 h à 14 h 30	Échanges (bloc 2) : Dispositifs spécifiques pour la planification de l'enseignement
14 h 30 à 14 h 45	Pause
14 h 45 à 15 h 40	Échanges (bloc 3) : Dispositifs sous forme de jeux et de routines
15 h 40 à 16 h	Conclusion

Merci de votre précieuse collaboration!!!

Projet de recherche FRQSC

ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE : DISCUSSION

23 mars ou 6 avril 2013

Pour vous préparer aux blocs de discussion (voir plan de la journée), nous vous proposons une liste de questions liées à chacun des trois thèmes qui seront abordés.

Bloc 1 : Dispositifs généraux d'enseignement de l'orthographe

Questions :

- 1.1 Que pensez-vous des dispositifs d'enseignement présentés ci-après afin de favoriser une meilleure prise de conscience des propriétés visuelles des mots et la mémorisation de ces derniers?
 - Les orthographe approchées
 - Les ateliers de négociation graphique
 - La dictée métacognitive 0 faute
 - L'enseignement explicite (avec modelage)
 - Les commentaires métagraphiques
- 1.2 En quoi l'un ou l'autre des dispositifs peut-il favoriser une meilleure prise de conscience des propriétés visuelles des mots et la mémorisation de l'orthographe correcte des mots?

Bloc 2 : Dispositifs spécifiques pour la planification de l'enseignement de l'orthographe lexicale

Questions :

- 2.1 Les mots devraient-ils être appris en contexte ou de façon décontextualisée?
- 2.2 Comment choisir les mots à enseigner aux élèves de 2^e année de manière à prendre en considération les propriétés visuelles des mots?
- 2.3 Combien de mots devrait-on proposer aux élèves par semaine?
- 2.4 Est-ce que vous croyez que les phénomènes visuo-orthographiques devraient être enseignés et travaillés un à la fois ou tous ensemble?
- 2.5 Si nous devons sélectionner 4 phénomènes visuo-orthographiques à travailler avec les élèves durant 5 semaines, lesquels privilégieriez-vous?
- 2.6 Que pensez-vous de sessions de travail portant sur les propriétés visuo-orthographiques d'une durée de 45 minutes chacune, à raison de deux fois par semaine durant 5 semaines?

Bloc 3 : Dispositifs sous forme de jeux ou de routines

Questions :

- 3.1 Que pensez-vous de l'enseignement par le jeu?
- 3.2 Comment pourrait-on utiliser le jeu pour aider les élèves à prendre conscience des propriétés visuelles des mots et à les mémoriser?
- 3.3 Que pensez-vous de l'enseignement de l'orthographe sans papier, ni crayon, ni tableau?
- 3.4 Quels seraient les aménagements permettant aux élèves de faire ces jeux?
- 3.5 Quels jeux seraient plus susceptibles de favoriser la mémorisation de mots ayant des propriétés visuo-orthographiques particulières?
- 3.6 À quelle fréquence seraient réalisés ces jeux?
- 3.7 Croyez-vous que des routines pourraient être proposées aux élèves?
- 3.8 Selon quels critères les mots contenant des propriétés visuelles particulières seraient-ils sélectionnés?

Projet de recherche FRQSC
Enseignement de l'orthographe lexicale

GUIDE DE RÉFLEXION

1. Le système orthographique du français

Le code orthographique du français compte 26 lettres. Ces lettres ou des combinaisons de ces lettres forment des graphèmes qui sont, théoriquement, associés à des sons qu'on appelle phonèmes. En français, il y a 36 sons et environ 130 graphèmes. Le français est une langue complexe, car le nombre de graphèmes ne correspond pas au nombre de phonèmes. Pour l'apprenti lecteur, l'apprentissage du code est ainsi plus ardu.

Les graphèmes du français transmettent plusieurs informations. Certains graphèmes (environ 80%) transmettent un son. Dans le mot « bateau », il y a 6 lettres représentant 4 graphèmes qui correspondent à 4 sons « b – a – t – eau ». En français, environ 50% des mots seulement peuvent être bien orthographiés à l'aide des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

D'autres graphèmes transmettent du sens. On les appelle morphogrammes. Les morphogrammes se divisent en deux catégories : les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux. Les morphogrammes lexicaux sont souvent des lettres muettes à la fin des mots qui permettent de faire des liens avec les mots de la même famille. Par exemple, le « t » de « lait » permet de faire des liens avec « laiterie », « laitage », « laitier », etc. Les morphogrammes grammaticaux sont des graphèmes qu'on utilise pour marquer le genre, le nombre ou les terminaisons verbales. Par exemple, dans « amies », on a deux morphogrammes grammaticaux, le « e » pour le féminin et le « s » pour le pluriel.

D'autres graphèmes n'ont pas pour but uniquement de transmettre un son ou du sens. Ces graphèmes, qu'on appellera visuogrammes, donnent une *couleur* spécifique à chaque mot. L'utilisation de ces

visuogrammes est guidée par un certain nombre de phénomènes dont il est question dans la section qui suit. Ces phénomènes sont importants dans l'acquisition de la lecture/écriture et sont souvent plus difficilement pris en compte par les jeunes élèves.

2. Les phénomènes visuo-orthographiques

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'orthographe française transmet des informations phonologiques (liées aux sons à l'oral), des informations morphologiques (liées au sens des mots) et des informations visuo-orthographiques (liées à l'aspect visuel des mots écrits). Ces informations visuo-orthographiques peuvent être particulièrement difficiles à apprendre pour un jeune apprenant dans la mesure où il ne peut compter sur ses connaissances de l'oral et ses connaissances du sens des mots. Nous avons regroupé les informations relevant de la forme visuelle des mots en sept phénomènes visuo-orthographiques. Certains de ces phénomènes sont enseignés, d'autres le sont moins ou ne le sont pas du tout. Nous décrivons brièvement ci-après ces phénomènes en donnant quelques exemples.

2.1 Phénomènes sublexicaux (à l'intérieur du mot)

Les phénomènes sublexicaux réfèrent aux aspects visuels des graphies propres aux constituants des mots.

2.1.1 Règles de positionnement

Ce phénomène implique la prise en compte de l'environnement visuel orthographique dans le choix de certaines graphies. Ce phénomène visuel se manifeste dans certains cas à l'écrit seulement, dans d'autres cas, à l'écrit et à l'oral.

2.1.1.1 Changement de graphies seulement

Par exemple, la lettre « n » se transforme en « m » devant un « b » ou un « p ». Aucun changement phonologique n'est requis.

2.1.1.2 Changement de graphies et de prononciation

Par exemple, la lettre « s » entre deux voyelles se prononce généralement « z », ou encore la lettre « g » suivie d'un « a » est un « g dur ». Dans tous les cas, deux procédures interviennent, une première procédure visuelle qui entraîne une seconde procédure phonologique.

2.1.2 Légalité orthographique

Ce phénomène concerne ce qui est ou non possible et autorisé par la norme de l'orthographe française.

Par exemple, les doubles consonnes sont toujours au milieu du mot et jamais au début ou à la fin des mots (ex. : balle, appel, ~~bballe~~, ~~appell~~). De la même façon, certaines consonnes se doublent (ex. : l, m, r, s), alors que d'autres ne se doublent pas (ex. : j, k, v).

2.1.3 Multigraphémie

La multigraphémie est le phénomène qui réfère au fait que des sons peuvent s'écrire de différentes façons. Par exemple, le son « s » s'écrira « s », « ss », « ç », etc. Certaines graphies sont plus fréquentes que d'autres (« ss » est plus fréquent « ç »). Par ailleurs, certaines graphies apparaissent plus souvent en fonction de leur position dans le mot (par exemple, le son « o » s'écrit plus souvent « eau » en fin de mot que « au »).

2.1.4 Lettres muettes (qui ne transmettent pas de sens)

Comme nous l'indiquons, nous considérons ici uniquement les lettres muettes qui ne transmettent pas de sens. Par exemple la lettre « s » de « jamais » n'est pas associée par le sens à une famille, alors que le « t » de « lait » permet de faire des liens avec les mots de même famille (laitier, laiterie, etc.).

Les lettres muettes sont souvent des traces du passé. Par exemple le « h » du mot « homme » relève des origines latines du mot.

Parmi les lettres muettes les plus fréquentes, on retrouvera le « e ». À la fin du mot, le « e » muet rend sonore la

consonne qui précède.

2.1.5 Irrégularité orthographique

Ce phénomène se rapporte aux mots contenant des séquences de lettres atypiques (ex.: monsieur, yacht, second) ou même illégales (ex. : jazz). Ces mots doivent être appris par cœur.

2.2 Phénomènes lexicaux ou supralexicaux

Les phénomènes lexicaux ou supralexicaux réfèrent à l'aspect visuel de l'ensemble du mot ou des séquences de mots.

2.2.1 Homophonie

L'homophonie est le phénomène qui note la différence graphique entre les mots qui se prononcent de la même manière et qui n'ont pas le même sens. Par exemple, les mots « ver », « verre » et « vers » se prononcent de manière identique. Cette différence graphique peut être marquée de quatre façons soit :

- par le choix des configurations orthographiques distinctes (ex : pot, peau; ces, ses);
- par les accents (ou/où, a/à);
- par les lettres muettes qui ne transmettent pas de sens (ex. foi /foie);
- par la frontière lexicale (plus tôt/plutôt). Le recours à la classe des mots est parfois requis.

2.2.2 Idéogrammie

L'idéogrammie concerne, dans le cas de l'orthographe, la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union. Ces marques permettent de distinguer des graphies (Boucher/boucher; peut-être/peut être). Il s'agit d'informations visuelles qui ne sont pas des graphèmes.

2.2.3 Respect des frontières lexicales

Contrairement aux autres phénomènes abordés jusqu'ici, le respect des frontières lexicales n'est pas un phénomène strictement orthographique. En effet, ce phénomène réfère aux représentations

lexicales du scripteur qui, en bas âge ou dans certains cas d'élèves en difficulté, ne sont pas assez spécifiées pour orthographier correctement les mots. En fait, les erreurs de frontières lexicales indiquent que les mots n'ont pas de statut lexical bien défini. Par exemple, des erreurs telles que « *ily a* », « *lavion* », « *d'emanda* » ou « *camp pigne* » illustrent que les mots à orthographier ne sont pas correctement inscrits en mémoire.

Annexe 3 – Prétest/Posttest

Pour la constitution du pré- posttest, nous avons dû, dans un premier temps, sélectionner des mots inconnus des élèves à l'écrit. La raison qui a motivé ce choix concerne le fait que nous voulions évaluer des dispositifs d'enseignement qui permettent l'apprentissage de nouveaux mots. En revanche, puisque ce projet s'inscrit dans une perspective d'apprentissage de l'orthographe lexicale et non dans une perspective d'apprentissage du vocabulaire, les mots sélectionnés devaient être connus à l'oral. En effet, avant même d'enseigner l'orthographe d'un mot, l'élève doit saisir son sens. L'enseignement du sens des mots relève de l'enseignement du vocabulaire.

Nous avons donc constitué une banque de 88 mots relativement peu fréquents et susceptibles d'être nouveaux pour les élèves en contexte de lecture. Nous voulions aussi trouver des mots porteurs des propriétés visuelles ciblées par le projet de recherche. Ces mots devaient donc inclure un phonème multigraphémique, une lettre muette non porteuse de sens ou encore faire partie d'une séquence d'homophones. Pour le choix des mots, nous avons eu recours aux banques *Manulex* (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004) et *Lexique.org* (New, Pallier, Ferrand et Matos, 2001). Les mots sélectionnés étaient tous des mots pleins (noms, verbes, adjectifs, adverbes). Nous avons soumis ces mots à 20 enfants de 7-8 ans. Les mots retenus étaient connus par au moins 80% des élèves à l'oral. Ces mêmes mots ont ensuite été soumis à un autre groupe de 22 élèves de 7-8 ans, mais à l'écrit cette fois. Les mots sélectionnés pour le pré- posttest n'étaient connus qu'au mieux par 30% des élèves. Les 48 mots sélectionnés ont ainsi

été considérés connus à l'oral et inconnus à l'écrit. Nous les présentons au tableau qui suit.

Liste des mots du pré- posttest

<p>Multigraphémie (an – en)</p>	<p>Mots entraînés : langage, pancarte, sensible, tentative Mots lus : sandale, bandage, gencive, centrale Mots non-lus : lanterne, langouste, lentille, pendule</p>
<p>Multigraphémie (f – ph)</p>	<p>Mots entraînés : carafe, balafre, catastrophe, sarcophage Mots lus : confiture, sacrifice, autographe, asphalte Mots non-lus : carrefour, magnifique, paragraphe, francophone</p>
<p>Lettres muettes (e – s)</p>	<p>Mots entraînés : depuis, lilas, blessure, carnivore Mots lus : héros, radis, vampire, arachide Mots non-lus : concours, secours, ampoule, accessoire</p>
<p>Homophonie</p>	<p>Mots entraînés : lait, laid, port, porc Mots lus : verre, ver, paire, pers Mots non-lus : vin, vingt, conte, compte</p>

PRÉTEST

Bonjour les amis,

Ceci n'est pas un conte ni un concours, mais une invitation à une chasse au trésor. En effet, nous sommes quatre jeunes explorateurs francophones provenant de quatre continents différents : Djar, Chen, Milos et Juanita. Nous allons vous aider à chercher le trésor de (*nom de l'école*). Joëlle est notre correspondante au Québec, c'est elle qui vous fera parvenir les cartes postales que nous vous enverrons. Chacune de ces cartes compte une énigme à résoudre qui vous permettra de découvrir un morceau de parchemin menant au trésor. Pour faire connaissance, nous allons vous parler de nous dans les paragraphes qui suivent.

Moi, Djar, je me prépare à découvrir mon pays d'origine : l'Égypte. Mon objectif est de voir les pyramides et les sarcophages. Pour faire mon sac, maman m'a dit de prendre une bonne paire de sandales (car il y a peu de routes en asphalte), une trousse de secours comprenant les accessoires utiles en cas de blessures : des bandages et des pansements pour les ampoules. J'y ai mis aussi

mon pantalon brun que ma maman trouve **laid**, mais que j'adore.
Quand je le mets et que je cours, ma mère dit que je ressemble à un **ver** de terre. Je suis prêt!

Moi, Chen, je suis d'origine chinoise, j'ai les yeux **pers** et je suis une fille très **sensible**. Je pars chez ma tante à la découverte de l'histoire fantastique de mon grand-père qui était un **héros** dans son village. Certains disent aussi qu'il était un **vampire** à cause de ses **gencives** rouges et de ses canines pointues, mais je n'y crois pas. J'ai un peu peur de ne pas comprendre le **langage** des villageois, mais je pourrais contacter mes parents grâce à la vieille **centrale** téléphonique de ma tante. Je pars avec la **pendule** et la **lanterne** de ma grand-mère, mes deux porte-bonheurs. J'ai aussi mis du sirop d'érable dans mes bagages!

Moi, Milos, je suis originaire de Grèce et je pars à la découverte de la gastronomie grecque. Ma cousine habite près d'un **port** dans une maison très confortable. Elle connaît aussi l'existence d'une grotte sur le mont Olympe qui est indiquée par une petite **pancarte** se trouvant au **carrefour** de trois chemins. Je ferai la **tentative** de l'ascension de cette montagne. Je suis content, car il y a un **magnifique** marché proche de sa maison. Il y a aussi des vignobles

dans le sud de la Grèce et il paraît que le vin est très bon, surtout quand il est dans une carafe. Ma cousine aime le savourer dans un petit verre au marché. Je suis allergique aux arachides et aux langoustes, mais j'aime tout le reste, je suis un vrai carnivore. D'ailleurs, ma cousine m'a promis de me faire goûter à sa confiture de radis, à sa soupe aux lentilles, mais surtout à ses souvlakis. Miam miam!

Moi, Juanita, je viens du Brésil. Depuis que je suis petite, je joue au soccer et j'adore les fleurs, surtout le lilas. Mes parents ont fait un grand sacrifice pour que je puisse faire ce voyage. Je vais aider les habitants de mon village d'origine qui ont vécu une catastrophe. En effet, une inondation a détruit vingt maisons et a obligé les villageois à habiter dehors. À cause de cet évènement tragique, certains habitants ont été atteints de débris, causant pour certains une cicatrice au visage, qu'on appelle balafre. De plus, ils ont perdu leurs troupeaux de vaches à lait et un grand nombre de porcs. J'espère vraiment pouvoir les aider. J'ai aussi un objectif secret : obtenir un autographe de Neymar, mon joueur de soccer préféré!

Maintenant que vous nous connaissez un peu mieux, tenez-vous prêts à recevoir nos cartes postales qui vous aideront dans **VOTRE**

aventure : la résolution des énigmes aboutissant à la reconstitution de la carte du trésor de *(nom de l'école)*.

POSTEST 1

Bonjour les amis,

Nous vous écrivons cette lettre, qui n'est pas un **conte** ni un **concours**, pour vous raconter comment nous, les quatre jeunes explorateurs **francophones** avons fait connaissance. Chaque **paragraphe**, qui compte une anecdote, vous permettra de découvrir comment nous sommes devenus amis.

Cela faisait longtemps que Djar rêvait de voir des pyramides et des **sarcophages**. Un jour, il mit sa **paire** de **sandales** et marcha pendant plusieurs minutes sur une route en **asphalte** pour aller lire des livres sur l'Égypte à la bibliothèque. Même s'il n'avait pas une longue route à faire, il prit une trousse de **secours** au cas où sa **blessure** au pied (il avait une **ampoule** qui ne voulait pas guérir) le ferait souffrir. Sur le chemin, il croisa un **ver** de terre tout boueux et très **laid**. Une jeune fille aux yeux **pers** était assise à côté et pleurait. C'était Chen ! Elle s'était blessée à un genou en faisant de la trottinette. Sans hésiter, Djar sortit des **accessoires** de sa trousse : des **bandages** et des pansements. Dès que Chen fut soignée, les

deux nouveaux amis partirent ensemble en direction de la bibliothèque.

Chen a toujours été une petite fille très sensible. Encore aujourd'hui, les petits bobos la font pleurer. Une chance que Djar, maintenant devenu son **héros** avait été là pour la soigner. Ce matin-là, Chen marchait vers la bibliothèque pour lire au sujet des **vampires**. En effet, elle avait entendu sa mère et sa tante discuter au téléphone à propos de son grand-père. Certains habitants du village chinois où habite encore la famille de Chen ont peur des **gencives** rouges et des canines pointues de son grand-père. Comme sa mère et sa tante parlaient un drôle de **langage** et que la **centrale** téléphonique de sa tante était usée, elle n'avait pas compris toute leur discussion. Chen était donc partie à la bibliothèque lire au sujet de la Chine et des êtres buveurs de sang, en prenant soin d'apporter avec elle ses deux porte-bonheurs : la **lanterne** et la **pendule** de sa grand-mère.

Arrivés à la bibliothèque, les deux amis rencontrèrent Milos, qui lisait une revue sur la Grèce. Sur la couverture du magazine, on pouvait voir un **port**, beaucoup de bateaux, une **pancarte** écrite en Grecque et, au loin, une montagne. Milos raconta à Djar et à Chen qu'il

s'agissait du mont Olympe et qu'il rêvait de faire la **tentative** de l'ascension de ce mont. Sa cousine avait déjà réussi à atteindre le **carrefour** des trois chemins menant au sommet. Elle lui avait dit que la vue était **magnifique**. Alors que Milos observait Chen, il s'aperçut que son pantalon était taché de rouge. Il lui demanda si elle avait renversé du **vin** dessus. Chen expliqua que c'était son genou qui saignait. Elle lui dit aussi qu'elle préférait boire de l'eau et du jus dans un **verre** ou dans une **carafe**. Milos, qui commençait à avoir soif et à avoir faim, invita ses nouveaux amis à dîner chez lui. Il expliqua à Djar et à Chen qu'il était allergique aux **arachides** et aux **langoustes**, mais qu'il était un vrai **carnivore**. Ils mangèrent un **radis**, de la **confiture** et une salade de **lentilles**.

Alors qu'ils terminaient leur repas, une petite fille frappa à la porte. C'était Juanita, qui curieuse, les observait **depuis** qu'ils étaient tous entrés chez Milos. Elle avait une fleur de **lilas** dans les cheveux et un ballon de soccer dans les mains. Elle demanda à Djar, Chen et Milos s'ils voulaient jouer avec elle (si cela n'était pas un trop grand **sacrifice** pour eux). Ils acceptèrent avec plaisir. En marchant vers le terrain, Juanita raconta qu'une **catastrophe** était survenue au Brésil : **vingt** maisons avaient été détruites par une inondation, en plus du

grand nombre de vaches à **lait** et de **porcs** qui n'avaient pas survécu. Lors de cette inondation, certains habitants ont aussi reçu des débris qui leur ont laissé une cicatrice au visage, c'est-à-dire une **balafre**. Juanita expliqua qu'elle rêverait de pouvoir aider les habitants de son village d'origine (et, peut-être même d'obtenir l'**autographe** de Neymar, son joueur de soccer préféré).

Après la partie de soccer, qui dura plusieurs heures, les quatre nouveaux amis n'avaient plus qu'une seule idée en tête : partir à la découverte de leur pays d'origine.

POSTEST 2

Bonjour les amis,

On aurait aimé vous proposer un conte ou un concours, mais nous vous avons plutôt proposé une chasse au trésor. Nous, les quatre jeunes explorateurs francophones, nous vous avons aidé à découvrir le trésor de votre école. Chaque carte postale, qui compte une énigme à résoudre, vous permettait d'obtenir un morceau du parchemin menant au trésor. Les paragraphes qui suivent rappellent nos aventures.

Moi, Djar, j'ai découvert mon pays d'origine : l'Égypte. Mon rêve était de voir les pyramides et les sarcophages. Pour ne rien oublier dans mon sac de voyage, ma mère m'avait dit de prendre une bonne paire de sandales (car les routes ne sont pas toujours en asphalte) et une trousse de secours à utiliser en cas de blessures, incluant les accessoires suivants : des bandages et des pansements pour les ampoules. J'avais aussi mis dans mon sac mon vieux pantalon brun que ma mère trouve laid. Je lui fais penser à un ver de terre quand je cours.

Moi, Chen, petite fille très sensible avec les yeux pers et d'origine chinoise, je suis allée chez ma tante pour découvrir l'histoire merveilleuse de mon grand-père considéré comme un héros dans son village. Certains pensaient aussi qu'il était un vampire parce qu'il avait des gencives rouges et des canines pointues. Ma peur était de ne pas comprendre le langage des villageois, mais tout s'est bien passé. J'ai appelé mes parents quelquefois grâce à la centrale téléphonique de ma tante. Heureusement, j'avais aussi apporté avec moi mes deux porte-bonheurs : la pendule et la lanterne de ma grand-mère. Au fait, les villageois ont adoré le sirop d'érable que j'avais amené dans mes bagages !

Moi, Milos, originaire de Grèce, je suis parti découvrir la nourriture de mon pays. J'ai habité chez ma cousine qui vit près d'un port dans une belle maison. Grâce à ma cousine, qui connaissait une grotte sur le Mont-Olympe, indiquée par une petite pancarte placée au carrefour de trois chemins, j'ai réussi ma tentative de l'ascension de cette montagne. J'ai profité du magnifique marché situé proche de la maison. J'ai aussi visité des vignobles dans le sud de la Grèce où le

vin, une fois mis en carafe, était très bon. J'en ai même goûté un peu dans un verre au marché. À part les langoustes et les arachides (car je suis allergique), je suis un vrai carnivore, j'aime tout manger ! J'ai donc eu la chance de goûter la confiture de radis, la soupe aux lentilles et les souvlakis de ma cousine. Quel délice !

Moi, Juanita, je viens du Brésil. Depuis que je suis toute petite, j'ai deux passions : le soccer et les fleurs, surtout le lilas. Mon voyage au Brésil a été possible grâce à mes parents qui ont fait un grand sacrifice. Je suis allée aider les habitants de mon village d'origine qui ont vécu une catastrophe. En effet, vingt maisons étaient à reconstruire à la suite d'une énorme inondation. Lors de cette inondation, certains habitants ont reçu des débris qui leur ont laissé une cicatrice au visage, c'est-à-dire une balafre. Certains villageois ont perdu leurs troupeaux de vaches à lait et beaucoup de porcs n'ont pas survécu à cet évènement tragique. J'ai aidé mon village du mieux possible pour la reconstruction. J'ai aussi atteint mon objectif secret puisque j'ai obtenu l'autographe de Neymar. Je suis tellement heureuse !

Annexe 4 – Séquences d'entraînement à l'orthographe lexicale

Pour ce projet de recherche, nous avons voulu créer trois conditions d'apprentissage susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves en orthographe lexicale. Le déroulement des trois séquences didactiques associées à chacune des conditions expérimentales est décrit dans les pages qui suivent. Les conditions *Propriétés phonologiques* et *Propriétés visuelles* recourent à l'enseignement explicite. Dans la condition *Fréquence*, l'orthographe des mots n'est pas enseignée de manière explicite, mais les mots sont lus trois fois plus souvent que dans les deux premières conditions. Nous avons ainsi voulu tester l'hypothèse selon laquelle plus on lit un mot, mieux on peut retenir son orthographe. Cette hypothèse réfère aussi aux propos de plusieurs selon qui l'orthographe s'apprend en lisant. Ainsi, si les élèves de la condition *Fréquence* font des progrès, il sera possible de dire que la lecture favorise le développement de l'orthographe.

Pour les conditions *Propriétés phonologiques* et *Propriétés visuelles*, nous avons voulu nous inscrire dans le courant actuel de la recherche selon lequel l'enseignement explicite favorise les apprentissages. Essentiellement, ce courant indique que lorsque l'élève a la chance de prendre conscience et de manipuler l'objet d'apprentissage, cet objet a plus de chance d'être retenu en mémoire et, donc, d'être récupéré ultérieurement lors d'activités de lecture ou d'écriture. Ces deux conditions portent sur les propriétés formelles des mots. Plus spécifiquement, nous avons voulu voir laquelle de ces deux conditions expérimentales était la plus susceptible de favoriser l'apprentissage de particularités orthographiques qui ne s'entendent pas et

pour lesquelles il n'y a aucune règle claire pouvant être énoncée. Malgré tout, suivant les principes de l'enseignement explicite, nous avons émis l'hypothèse que le questionnement orthographique favoriserait la rétention de l'orthographe des mots, même si aucune règle ne peut être spécifiquement associée à ces mots. Comme le lecteur pourra le constater dans les pages qui suivent, la réflexion mise de l'avant dans la condition *Propriétés phonologiques* est basée sur trois questions que les élèves devaient se poser:

Q1 : Comment puis-je segmenter le mot?

Q2 : Quelles sont les syllabes du mot?

Q3 : Quels sont les sons qui composent chaque syllabe?

Dans la condition *Propriétés visuelles* des mots, on retrouve les trois mêmes questions auxquelles on en ajoute deux autres :

Q4 : Y a-t-il des sons (multigraphémiques) qui peuvent s'écrire de différentes manières et y a-t-il des lettres muettes?

Q5 : Quelle est la manière d'écrire le son (multigraphémique) qui me semble la plus juste dans ce mot et quelle est la lettre muette qui me semble la plus juste dans ce mot?

Nous avons fait le choix de reprendre les questions 1 à 3 dans la condition *Propriétés visuelles* parce que ce questionnement est d'abord abordé dans la majorité des classes de niveau premier cycle primaire. En effet, la phonologie est enseignée dans la majorité des classes dans le but d'amener les élèves à faire des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Cependant, comme nous l'avons abordé au début de ce rapport de recherche, la

phonologie ne permet d'orthographier correctement que 50% des mots environ et la grande majorité des erreurs orthographiques sont associées aux propriétés visuelles des mots. Il nous semblait donc important d'amener les élèves à développer un questionnement spécifique à ces propriétés. Par ailleurs, comme nous l'avons constaté lors des entrevues avec les enseignants et lors des groupes de discussion, il semble que les enseignants ne sachent pas comment aborder les aspects de l'orthographe pour lesquels il n'y a pas de règle claire ou les aspects inaudibles. Donc, nous avons fait l'hypothèse que l'ajout de ce questionnement (questions 4 et 5) se traduirait par des apprentissages plus marqués parmi les élèves de la condition *Propriétés visuelles*.

Nous présentons, dans les pages qui suivent, les séquences didactiques associées respectivement aux conditions *Propriétés phonologiques*, *Propriétés visuelles* et *Fréquence*. Dans tous les cas, le thème est le même, le temps de classe est le même et une même enseignante a offert l'entraînement aux élèves. Malgré les limites que ce dernier choix occasionne (le projet est moins écologique parce que les enseignants respectifs des classes participantes n'ont pas enseigné dans le cadre du projet), la variable « enseignant » ne pourra pas rendre compte d'éventuelles différences entre les résultats des groupes expérimentaux.

Enfin, dans les trois conditions expérimentales, les mêmes mots ont été utilisés. Les 48 mots du pré- posttest ont, dans le tiers des cas, été

enseignés de manière explicite (ou lus trois fois plus souvent dans la condition *Fréquence*), dans un deuxième tiers des cas, les mots ont été lus seulement, et ce, à la même fréquence par tous les élèves des groupes expérimentaux et, dans un dernier tiers des cas, les mots du test étaient totalement nouveaux. Nous avons utilisé des mots lus seulement et des mots nouveaux (non lus) pour évaluer si les élèves pouvaient transférer leurs connaissances à des contextes nouveaux.

Entraînement à l'orthographe lexicale en fonction des propriétés phonologiques des mots écrits

Rencontre 1 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	an/en et f/ph (caméléon)
Personnages	Djar Juanita

Mots qui serviront au modelage dans la carte postale

éléphant, enfant (*items de pratique*)

Mot défi

Pantoufle (*item de pratique*)

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Djar
Carte postale Djar (annotée)	Carte postale Juanita
Carte postale Juanita (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

Dans sa carte postale, Djar invite les élèves à ouvrir un coffre-fort. Pour ce faire, les élèves devront déterminer dans l'ordre les étapes à suivre (qui correspondent à la combinaison du cadenas à numéros) pour traiter un mot. Une fois le coffre-fort ouvert, nous trouverons la carte postale de Juanita dans laquelle elle nous raconte le début de son aventure. Avec cette seconde carte postale, une bande audio sera fournie. Sur celle-ci, le mot défi (*pantoufle*) pourra être entendu. Dans la carte postale, Juanita nous invite à tendre l'oreille et à écrire le mot à l'aide des stratégies présentées plus tôt.

L'objectif de cette période est d'enseigner les stratégies qui permettent de traiter les mots écrits (condition phonologique) et les appliquer en grand groupe sur un mot.

Plan de la rencontre 1

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Lecture des cartes postales avec les enfants</p> <p>Saluer les élèves. Faire un retour sur la dictée en revenant sur l'objectif des prochaines périodes, soit de résoudre les énigmes aboutissant à la reconstitution d'un parchemin menant à un fabuleux trésor!</p> <p>Aviser les élèves que nous avons reçu une nouvelle carte postale pour eux. Cette première carte postale présente Djar et le début de son aventure.</p> <p>Dans cette première carte postale, nous trouverons les mots qui serviront au modelage : <i>éléphant</i> et <i>enfant</i>.</p>	10 min
2	<p>Présenter le <i>Quoi</i>, le <i>Pourquoi</i> et le <i>Quand</i> :</p> <p>L'expérimentateur dit aux élèves :</p> <p>« Avant d'accomplir notre défi, soit celui d'ouvrir le coffre, nous devons faire comme tous les explorateurs, c'est-à-dire remplir notre sac d'explorateur de stratégies. En effet, pour accomplir les défis, mais aussi pour lire et écrire correctement les mots, il faut des stratégies pour apprendre comment orthographier les mots, pour savoir comment écrire correctement les mots (<i>Quoi? et Pourquoi?</i>²). En effet, l'orthographe du français est difficile. C'est pourquoi, quand on lit et quand on écrit les mots, il faut utiliser des stratégies, il faut se poser des questions (<i>Quand?</i>). Pour le moment, les stratégies nous permettront de réussir notre défi, soit celui d'ouvrir le coffre-fort. »</p> <p>Questions à poser aux élèves :</p> <ol style="list-style-type: none">1) <i>Quand vous devez orthographier des mots, est-ce que vous vous posez des questions? Si oui, lesquelles?</i> <p>S'il n'y a pas de réponse, prévoir la question suivante :</p> <ol style="list-style-type: none">2) <i>Lorsque vous devez orthographier des mots, que se passe-t-il dans votre tête?</i>	+/- 5 min

² Dans l'enseignement explicite, le *quoi?*, le *pourquoi?*, le *quand?* et le *comment?* sont généralement présentés séparément. De manière plus écologique, nous présentons ces deux questions dans une même phrase.

3	<p>Modelage (Comment)</p> <p>L'expérimentateur propose de prendre 2 mots dans la carte postale pour montrer aux élèves les stratégies qu'il utilise pour orthographier des mots. Il demande aux élèves de surligner les mots <i>enfant</i> et <i>éléphant</i>. Il explique d'abord que les mots se trouvent dans sa tête, qu'il doit entendre les mots pour pouvoir les écrire. Il verbalise ensuite les questions suivantes :</p> <p>1- Comment dois-je séparer le mot ? 2- Quelles sont les syllabes? 3- Quels sont les sons qui composent chaque syllabe?</p> <p>L'expérimentateur applique ensuite les stratégies devant les élèves à l'aide des deux mots suivant : <i>éléphant</i> et <i>enfant</i>.</p> <p><i>Enfant</i> :</p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>enfant</i>? Réponse : En-fant</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>enfant</i>? Réponse : [en]-[f]-[an]</p> <p><i>Éléphant</i> :</p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>éléphant</i>? Réponse : É-lé-phant</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>éléphant</i>? Réponse : [é]-[l]-[é]-[f]-[an]</p> <p>Quand j'écris, je dois m'assurer de transcrire tous les sons que j'entends.</p>	15 min
4	<p>Pratique guidée :</p> <p>Maintenant que les stratégies ont été enseignées, l'expérimentateur propose aux élèves, en grand groupe, d'ouvrir le coffre. Les élèves doivent alors renommer les stratégies vues. Une fois le coffre ouvert, une nouvelle carte postale est trouvée. La carte postale de Juanita est lue avec les élèves.</p> <p>Par la suite, l'expérimentateur invite les élèves à écrire individuellement dans leur calepin d'explorateur un mot qui sera entendu et, par le fait même, rappelle aux élèves que pour parvenir à écrire un mot correctement, il importe d'appliquer les étapes vues précédemment. Une période de travail coopératif (grand groupe) s'ensuit. L'expérimentateur questionne les élèves sur la manière dont ils ont</p>	20 min

	<p>orthographié le mot et comment ils ont procédé pour le faire. Il note au tableau les propositions orthographiques suggérées par les enfants. L'expérimentateur demande ensuite aux élèves le mot qui, selon eux, semble écrit correctement. Une fois que le mot est sélectionné, l'expérimentateur « écrit » le mot sur le clavier (comme s'il entrait un code). Lorsque la bonne orthographe est trouvée, une animation PowerPoint s'ensuit. Tous les élèves doivent écrire la bonne version du mot dans leur calepin d'explorateur et déchirer la page si leur production précédente était erronée.</p> <p>Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet un bout du parchemin à l'ensemble de la classe.</p> <p>**Le mot «pantoufle» qui est entendu n'est pas entraîné. De ce fait, ce n'est pas grave qu'une discussion concernant différents choix pour écrire un mot ait lieu. Il faut répondre : dans le mot «pantoufle», c'est «an» et «f», sans préciser davantage.</p>	
--	---	--

Rencontre 2 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cible	E et s (escargot)
Personnage	Chen

Mots qui serviront au modelage dans la carte postale

pluie, souris (*items de pratique*)

Mot défi

Tapis (*item de pratique*)

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Chen
Carte postale Chen (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

Chen invitera les élèves à débloquer l'entrée d'une caverne. Pour ce faire, les élèves devront déterminer dans l'ordre les étapes à faire (qui correspond à l'ordre dans lequel les pierres qui bloquent l'entrée de la caverne seront enlevées) pour traiter un mot.

L'objectif de cette période est d'enseigner les stratégies qui permettent de traiter les mots écrits (condition phonologique) et les appliquer en grand groupe sur un mot.

Plan de la rencontre 2

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>La carte postale présente Chen et le début de son aventure. Le personnage raconte le début de son aventure, dans laquelle nous trouverons les mots qui serviront au modelage. La carte postale se terminera par un défi que devront accomplir les enfants : répéter le modelage fait par l'enseignant, soit d'énoncer les stratégies (ce qu'ils doivent faire quand ils travaillent un mot) et le faire sur un mot.</p> <p>Dans cette carte postale, nous trouverons les mots qui serviront au modelage : <i>pluie</i> et <i>souris</i>.</p>	15 min
2	<p>Présenter le <i>Quoi</i>, le <i>Pourquoi</i> et le <i>Quand</i> :</p> <p>L'expérimentateur rappelle aux élèves qu'avant d'accomplir le défi, ils doivent remplir leur sac d'explorateur de stratégies. En effet, pour accomplir les défis, mais aussi pour lire et écrire correctement les mots, il faut apprendre leur orthographe (<i>Quoi? et Pourquoi?</i>³). Pour le moment, apprendre l'orthographe nous permettra de réussir notre défi, soit celui de pousser les pierres pour entrer dans la grotte.</p> <p>Cependant, l'orthographe du français est difficile. C'est pourquoi, quand on lit et quand on écrit les mots, il faut utiliser des stratégies, il faut se poser des questions (<i>Quand?</i>).</p> <p><i>Est-ce que vous vous souvenez des questions qu'on peut se poser lorsque l'on doit écrire un mot?</i></p>	+/- 5 min
3	<p>Modelage (<i>Comment</i>):</p> <p>L'expérimentateur propose de prendre 2 mots dans la carte postale pour montrer aux élèves les stratégies qu'il utilise pour orthographier des mots. Il demande aux élèves de surligner les mots <i>pluie</i> et <i>souris</i>. Il explique d'abord que les mots se trouvent dans sa tête, qu'il doit entendre les mots pour pouvoir les écrire. Il verbalise ensuite les questions suivantes :</p> <p>1- Comment dois-je séparer le mot ? 2- Quelles sont les syllabes? 3- Quels sont les sons qui composent chaque syllabe?</p>	15 min

³ Dans l'enseignement explicite, le *quoi?*, le *pourquoi?*, le *quand?* et le *comment?* sont généralement présentés séparément. De manière plus écologique, nous présentons ces deux questions dans une même phrase.

	<p>L'expérimentateur applique ensuite les stratégies devant les élèves à l'aide des deux mots suivant : <i>pluie</i> et <i>souris</i></p> <p><i>Pluie</i> :</p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>pluie</i>? Réponse : plu i</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>pluie</i>? Réponse : [p]-[l]-[ui]-</p> <p><i>Souris</i> :</p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>souris</i>? Réponse : [sou]-[ri]</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>souris</i>? Réponse : [s]-[ou]-[r]-[i]</p> <p>Quand j'écris, je dois m'assurer de transcrire tous les sons que j'entends.</p>	
4	<p>Pratique guidée :</p> <p>L'expérimentateur propose aux élèves, en grand groupe, de débloquent l'entrée d'une caverne. Ils doivent renommer les stratégies vues et tenter d'écrire le mot prononcé. Une fois l'entrée de la caverne libérée, un mot est entendu dans la classe (mot défi). L'expérimentateur invite les élèves à écrire individuellement dans leur calepin d'explorateur le mot entendu et, par le fait même, rappelle aux élèves que, pour parvenir à écrire un mot correctement, il importe d'appliquer les étapes vues précédemment. Une période de travail coopératif (grand groupe) s'ensuit. L'expérimentateur questionne les élèves sur la manière dont ils ont orthographié le mot et comment ils ont procédé pour le faire. Il note au tableau les propositions orthographiques suggérées par les enfants. L'expérimentateur demande ensuite aux élèves le mot qui, selon eux, semble écrit correctement. Une fois que le mot est sélectionné, l'expérimentateur « écrit » le mot sur le clavier (comme s'il entrait un code). Lorsque la bonne orthographe est trouvée, une animation PowerPoint s'ensuit. Tous les élèves doivent écrire la bonne version du mot dans leur calepin d'explorateur et déchirer la page si leur production est erronée.</p> <p>Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	15 min

Rencontre 3 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)

Mots qui serviront au modelage dans la carte postale

Rencontre 4	sans/sang/cent; foi/fois/foie (<i>items de pratique</i>)
-------------	--

Mot défi

mot du défi : mère/mer/maire (<i>items de pratique</i>)

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Milos (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe	Carte postale Milos Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

Milos invitera les élèves à réparer un GPS défectueux. Pour ce faire, les élèves devront déterminer dans l'ordre les étapes à faire (qui correspondent à l'ordre dans lequel les fils du GPS doivent être reconnectés) pour traiter un mot.

L'objectif de cette période est d'enseigner les stratégies qui permettent de traiter les mots écrits (condition phonologique) et les appliquer en grand groupe sur un mot.

Plan de la rencontre 3

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>La carte postale présente Milos. Le personnage raconte le début de son aventure, dans laquelle nous trouverons les mots qui serviront au modelage. La carte postale se terminera par un défi que devront accomplir les enfants : répéter le modelage fait par l’enseignant, soit d’énoncer les stratégies (ce qu’ils doivent faire quand ils travaillent un mot) et le faire sur un mot.</p> <p>Dans cette carte postale, nous trouverons les mots qui serviront au modelage : <i>fois/foie/foi</i> et <i>sang/cent/sans</i></p>	15 min
2	<p>Présenter le <i>Quoi</i>, le <i>Pourquoi</i> et le <i>Quand</i> :</p> <p>L’expérimentateur rappelle aux élèves qu’avant d’accomplir le défi, ils doivent remplir leur sac d’explorateur de stratégies. En effet, pour accomplir les défis, mais aussi pour lire et écrire correctement les mots, il faut apprendre leur orthographe (<i>Quoi? et Pourquoi?</i>⁴). Pour le moment, apprendre l’orthographe nous permettra de réussir notre défi, soit celui de réparer le GPS.</p> <p>Cependant, l’orthographe du français est difficile. C’est pourquoi, quand on lit et quand on écrit les mots, il faut utiliser des stratégies, il faut se poser des questions (<i>Quand?</i>).</p> <p><i>Est-ce que vous vous souvenez des questions qu’on peut se poser lorsque l’on doit écrire un mot?</i></p>	+/- 5 min
3	<p>Modelage (<i>Comment</i>):</p> <p>L’expérimentateur propose de prendre deux trios de mots dans la carte postale pour montrer aux élèves les stratégies qu’il utilise pour orthographier des mots. Il demande aux élèves de repérer les mots <i>fois/foie/foi</i> et <i>sang/cent/sans</i>. Il explique d’abord que les mots se trouvent dans sa tête, qu’il doit entendre les mots pour pouvoir les écrire. Il verbalise ensuite les questions suivantes :</p> <p>1-Comment dois-je séparer le mot? 2-Quelles sont les syllabes? 3-Quels sont les sons qui composent chaque syllabe?</p>	15 min

⁴ Dans l’enseignement explicite, le *quoi?*, le *pourquoi?*, le *quand?* et le *comment?* sont généralement présentés séparément. De manière plus écologique, nous présentons ces deux questions dans une même phrase. Ces deux questions sont tout de même abordées.

	<p>L'expérimentateur applique ensuite les stratégies devant les élèves à l'aide des deux séries de mots suivant : <i>fois/foie/foi</i> et <i>sang/cent/sans</i></p> <p><i>fois/foie/foi</i> Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent les mots <i>fois/foie/foi</i>? Réponse : <i>foi</i></p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>fois/foie/foi</i>? Réponse : [f]-[oi]</p> <p><i>sang/cent/sans</i> Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent les mots <i>sang/cent/sans</i>? Réponse : <i>san</i></p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>sang/cent/sans</i> ? Réponse : [s]-[an]</p>	
4	<p>Pratique guidée :</p> <p>L'expérimentateur propose aux élèves de réparer le GPS. Pour ce faire, ils doivent renommer les stratégies vues et tenter d'écrire le mot prononcé. Une fois le GPS réparé, un mot est entendu dans la classe (mot défi). L'expérimentateur invite les élèves à écrire individuellement dans leur calepin d'explorateur le mot entendu et, par le fait même, rappelle aux élèves que, pour parvenir à écrire un mot correctement, il importe d'appliquer les étapes vues précédemment. Une période de travail coopératif (grand groupe) s'ensuit. L'expérimentateur questionne les élèves sur la manière dont ils ont orthographié le mot et comment ils ont procédé pour le faire. Il note au tableau les propositions orthographiques suggérées par les enfants. L'expérimentateur demande ensuite aux élèves le mot qui, selon eux, semble écrit correctement. Une fois que le mot est sélectionné, l'expérimentateur « écrit » le mot sur le clavier (comme s'il entrait un code). Lorsque la bonne orthographe est trouvée, une animation PowerPoint s'ensuit. Tous les élèves doivent écrire la bonne version du mot dans leur calepin d'explorateur et déchirer la page si leur production est erronée.</p> <p>Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	15 min

Rencontre 4 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	an/en (caméléon)
Personnages	Djar

Mots qui seront entraînés

langage, pancarte, sensible, tentative

Mots lus

sandale, bandage, gencive, centrale

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale de Djar (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe Enveloppe avec étiquettes (pour le mot modélisé)	Carte postale de Djar Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface 3 enveloppes avec étiquettes (une pour chacun des trois autres mots entraînés)

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 4

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut utiliser des stratégies, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>A) En grand groupe, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Pour ce faire, il rappelle aux élèves ce qui a été fait lors de la première période. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt que d'une autre. Il donne des exemples en se basant sur les étapes vues au cours d'avant :</p> <p><i>Pour écrire le mot « tentative », je le sépare d'abord en syllabes : ten-ta-ti-ve</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [ten] sont [t] et [en].</i></p> <p><i>J'assemble les étiquettes /t/ et /en/.</i></p> <p><i>Ensuite, j'entends [ta].</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [ta] sont [t] et [a].</i></p> <p><i>J'assemble les étiquettes /t/ et /a/.</i></p> <p><i>Après, j'entends [ti].</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [ti] sont [t] et [i].</i></p> <p><i>J'assemble les étiquettes /t/ et /i/.</i></p>	30 min

	<p><i>Enfin, j'entends [ve].</i> <i>Les sons que j'entends dans [ve] sont [v] et [e].</i> <i>J'assemble les étiquettes /v/ et /e/.</i></p> <p>B) En équipe de 4 : L'expérimentateur donne à chaque élève une première enveloppe contenant des étiquettes permettant de recomposer le premier mot : <i>langage</i>. L'expérimentateur dicte alors le mot et demande aux élèves de le séparer en syllabes, puis en sons (phonèmes) et leur demande d'illustrer le tout à l'aide des étiquettes fournies. Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières de recomposer le mot. Les élèves doivent débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de le recomposer en syllabes et de le séparer en sons. La même activité est réalisée pour les mots <i>pancarte</i> et <i>sensible</i>.</p> <p>C) Après avoir recomposé chaque mot, l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes partagent au groupe comment ils ont recomposé le mot. Les équipes sont encouragées à justifier la recomposition effectuée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier d'explorateur. Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de carte au trésor à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 5 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	f/ph (caméléon)
Personnages	Juanita

Mots qui seront entraînés

carafe, balafre, catastrophe, sarcophage

Mots lus

confiture, sacrifice, autographe, asphalte

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Juanita (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe Enveloppe avec étiquettes (pour le mot modélisé)	Carte postale Juanita Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface 3 enveloppes avec étiquettes (une pour chacun des trois autres mots entraînés)

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 5

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut utiliser des stratégies, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants.</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>A) En grand groupe, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt que d'une autre.</p> <p><i>Pour recomposer le mot « balafre », je le sépare d'abord en syllabes : ba-la-fre</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [ba] sont [b] et [a].</i></p> <p><i>J'assemble les étiquettes /b/ et /a/.</i></p> <p><i>Ensuite, j'entends [la].</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [la] sont [l] et [a].</i></p> <p><i>J'assemble les étiquettes /l/ et /a/.</i></p> <p><i>Enfin, j'entends [fre].</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [fre] sont [f], [r] et [e].</i></p> <p><i>J'assemble les étiquettes /f/, /r/ et /e/.</i></p>	30 min

	<p>B) En équipe de 4 : L'expérimentateur donne à chaque élève une première enveloppe contenant des étiquettes permettant de recomposer le premier mot : <i>carafe</i>. L'expérimentateur dicte alors le mot et demande aux élèves de le séparer en syllabes, puis en sons (phonèmes) et leur demande d'illustrer le tout à l'aide des étiquettes fournies. Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières de recomposer le mot. Les élèves doivent débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de le recomposer en syllabes et de le séparer en sons. La même activité est réalisée pour les mots <i>catastrophe</i> et <i>sarcophage</i>.</p> <p>C) Après avoir recomposé chaque mot, l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes partagent au groupe comment ils ont recomposé le mot. Les équipes sont encouragées à justifier la recomposition effectuée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier d'explorateur. Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de carte au trésor à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 6 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cible	E et s (escargot)
Personnages	Chen

Mots qui seront entraînés

depuis, lilas, blessure, carnivore

Mots lus

héros, radis, vampire, arachide

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Juanita (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe Enveloppe avec étiquettes (pour le mot modélisé)	Carte postale Juanita Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface 3 enveloppes avec étiquettes (une pour chacun des trois autres mots entraînés)

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 6

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut utiliser des stratégies, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>A) En grand groupe, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt que d'une autre.</p> <p><i>Pour écrire le mot « depuis », je le sépare d'abord en syllabes : de-puis Les sons que j'entends dans [de] sont [d] et [e]. J'assemble les étiquettes /d/ et /e/. Ensuite, j'entends [puis]. Les sons que j'entends dans [puis] sont [p] et [uis]. J'assemble les étiquettes /p/ et /uis/.</i></p> <p>B) En équipe de 4 : L'expérimentateur donne à chaque élève une première enveloppe contenant des étiquettes permettant de recomposer le premier mot : <i>lilas</i>. L'expérimentateur dicte alors le mot et demande aux élèves de le séparer en syllabes, puis en sons (phonèmes) et leur demande d'illustrer le tout à l'aide des étiquettes fournies. Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières de recomposer le mot. Les élèves doivent</p>	30 min

	<p>débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de le recomposer en syllabes et de le séparer en sons. La même activité est réalisée pour <i>blessure</i> et <i>carnivore</i>.</p> <p>C) Après avoir recomposé chaque mot, l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes partagent au groupe comment ils ont recomposé le mot. Les équipes sont encouragées à justifier la recomposition effectuée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier d'explorateur. Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de carte au trésor à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 7 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnages	Milos

Mots qui seront entraînés

lait, laid, port, porc

Mots lus

verre, ver, paire, pers

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Juanita (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe Enveloppe avec étiquettes (pour le mot modélisé)	Carte postale Juanita Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface 3 enveloppes avec étiquettes (une pour chacun des trois autres mots entraînés)

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 7

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut analyser les mots, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>A) En grand groupe, l'expérimentateur demande aux élèves quel mot, selon eux, correspond à la première définition donnée (1 : <i>c'est une autre manière de nommer un <u>cochon</u> / réponse : porc</i>)</p> <p>B) Ensuite, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt que d'une autre. <i>Pour écrire le mot « porc », je le sépare d'abord en syllabes : porc</i> <i>Les sons que j'entends dans [porc] sont [p], [o] et [r].</i> <i>J'assemble les étiquettes /p/, /o/ et /r/.</i></p> <p>C) En équipe de 4 : L'expérimentateur donne à chaque élève une première enveloppe contenant des étiquettes permettant de recomposer le premier mot : <i>lait</i>. L'expérimentateur dicte alors le mot et demande aux élèves de le séparer en syllabes, puis en sons (phonèmes) et leur demande d'illustrer le tout à l'aide des étiquettes fournies. Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières de recomposer le mot. Les élèves doivent débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de</p>	30 min

	<p>le recomposer en syllabes, puis en sons. La même activité est réalisée pour les mots <i>port</i> et <i>laid</i>.</p> <p>D) Après avoir recomposé chaque mot, l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes partagent au groupe comment ils ont recomposé le mot. Les équipes sont encouragées à justifier la recomposition effectuée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier d'explorateur. Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de carte au trésor à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 8 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	an/en et f/ph (caméléon)
Personnages	Djar, Juanita

Mots qui seront entraînés

langage, pancarte, sensible, tentative
carafe, balafre, catastrophe, sarcophage

Mots lus

sandale, bandage, gencive, centrale
confiture, sacrifice, autographe, asphalte

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale de Djar et de Juanita (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe	Carte postale de Djar et de Juanita Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de petits jeux. Plus précisément, les élèves devront manipuler l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 8

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Lecture de la carte postale avec les enfants Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. De petites missions sont données par chaque personnage. Elles prendront la forme de petits jeux.	10 min
2	Petits jeux En grand groupe (4 équipes) <u>Bonhomme pendu avec questions</u> Lors de ce petit jeu, les équipes doivent, chacun à leur tour, répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsqu'ils réussissent une question, ils peuvent poser une question à l'expérimentateur concernant le mot à découvrir. Les élèves seront invités à formuler leurs questions de manière à mettre de l'avant leurs connaissances phonologiques : «Y a-t-il la lettre « A » qui fait le son « A » dans le mot?». Les questions auxquelles doivent répondre les enfants concerneront les 8 mots entraînés : <i>langage, pancarte, sensible, tentative, carafe, balafre, catastrophe, sarcophage</i> Des droits de réplique sont permis : il n'y a pas le son «A» dans le mot. L'autre équipe peut tenter de nommer un autre son. Lorsque la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	30 min
3	Pratique autonome	10 min

Rencontre 9 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cible	E et s (escargot)
Personnages	Chen

Mots qui seront entraînés

depuis, lilas, blessure, carnivore

Mots lus

héros, radis, vampire, arachide

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Chen (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe	Carte postale Chen Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de petits jeux. Plus précisément, les élèves devront manipuler l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 9

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Lecture de la carte postale avec les enfants Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. De petites missions sont données par chaque personnage. Elles prendront la forme de petits jeux.	10 min
2	Petits jeux <u>Carrés magiques</u> Lors de ce petit jeu, les équipes doivent, chacun à leur tour, répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsqu'ils réussissent une question, ils obtiennent une pièce d'un carré magique à recomposer. Une fois toutes les pièces récupérées, chaque équipe tente de reformer son propre carré. Les questions auxquelles doivent répondre les enfants concerneront les 4 mots entraînés : <i>depuis, lilas, blessure, carnivore</i> (ex. combien y a-t-il de sons dans le mot <i>lilas</i> ?) Lorsque la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	30 min
3	Pratique autonome	10 min

Rencontre 10 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnages	Milos

Mots qui seront entraînés

lait, laid, port, porc

Mots lus

verre, vert, paire, pers

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Milos (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe	Carte postale Milos Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de petits jeux. Plus précisément, les élèves devront manipuler l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.
--

Plan de la rencontre 10

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Lecture de la carte postale avec les enfants Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. De petites missions sont données par chaque personnage. Elles prendront la forme de petits jeux.	10 min
2	Petits jeux <u>Qui se ressemble, s'assemble</u> Lors de ce petit jeu, les équipes doivent, chacun à leur tour, répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsque l'équipe réussit une question, elle a le droit de retourner deux cartes qui sont présentées dans une animation PowerPoint. L'objectif est de retourner deux cartes identiques (qui présentent le même mot : lait, laid, port, porc). Certaines cartes pièges sont insérées; si deux cartes pièges sont retournées, l'équipe perd un tour. Tous les mots des homophones vus seront présentés, mais un retour sera effectué plus précisément sur les homophones entraînés lorsque toutes les paires de mots auront été formées. Lorsque la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	30 min
3	Pratique autonome	10 min

Rencontre 11 (50 minutes)

Phénomène	Tous les phénomènes
Personnages	Djar, Juanita, Chen, Milos

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale finale (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe Coffre au trésor (incluant cadeaux aux élèves)	Carte postale finale Carte de bingo Jetons

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre toutes les stratégies vues au cours des périodes précédentes en situation d'un grand jeu. Plus précisément, les élèves reverront tous les mots *entraînés* et *lus*.

Plan de la rencontre 11

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Dernière carte postale menant au grand jeu Pour devenir de vrais explorateurs, ils doivent réussir une dernière épreuve : jouer au bingo.	7 min
2	Bingo Lors de ce grand jeu, les élèves disposent chacun d'une carte de jeu. Cette carte de jeu contient 4 colonnes et 4 rangées. Au total, 16 mots différents sont représentés sur chacune des cartes, qui correspondent aux 16 mots entraînés. Les élèves n'ont pas la même disposition des mots sur leur carte. L'expérimentateur fait trouver les mots à l'aide de questions spécifiques axées selon la condition du groupe (lilas- ce mot contient 2 syllabes et le premier son est «l»). Il laisse quelques secondes aux élèves pour trouver le mot, puis le nomme ou l'écrit au tableau. Les élèves doivent déposer un jeton sur le mot correspondant à l'endroit indiqué sur leur carte. Le but est d'obtenir une carte pleine. Lorsque la mission est accomplie (le jeu est terminé), l'expérimentateur remet le dernier bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	35 min
3	Découverte du trésor dans la classe	8 min

Entraînement à l'orthographe lexicale en fonction des propriétés visuelles des mots écrits

Rencontre 1 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	an/en et f/ph (caméléon)
Personnages	Djar Juanita

Mots qui serviront au modelage dans la carte postale

éléphant, enfant (*items de pratique*)

Mot défi

Pantoufle (*item de pratique*)

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Djar
Carte postale Djar (annotée)	Carte postale Juanita
Carte postale Juanita (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

Dans sa carte postale, Djar invite les élèves à ouvrir un coffre-fort. Pour ce faire, les élèves devront déterminer dans l'ordre les étapes à suivre (qui correspondent à la combinaison du cadenas à numéros) pour traiter un mot. Une fois le coffre-fort ouvert, nous trouverons la carte postale de Juanita dans laquelle elle nous raconte le début de son aventure. Avec cette seconde carte postale, une bande audio sera fournie. Sur celle-ci, le mot défi (*pantoufle*) pourra être entendu. Dans la carte postale, Juanita nous invite à tendre l'oreille et à écrire le mot à l'aide des stratégies présentées plus tôt.

L'objectif de cette période est d'enseigner les stratégies qui permettent de traiter les mots écrits (condition visuo-orthographique) et les appliquer en grand groupe sur un mot.

Plan de la rencontre 1

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Lecture des cartes postales avec les enfants</p> <p>Saluer les élèves. Faire un retour sur la dictée en revenant sur l'objectif des prochaines périodes, soit de résoudre les énigmes aboutissant à la reconstitution d'un parchemin menant à un fabuleux trésor!</p> <p>Aviser les élèves que nous avons reçu une nouvelle carte postale pour eux. Cette première carte postale présente Djar et le début de son aventure.</p> <p>Dans cette première carte postale, nous trouverons les mots qui serviront au modelage : <i>éléphant</i> et <i>enfant</i>.</p>	10 min
2	<p>Présenter le <i>Quoi?</i>, le <i>Pourquoi?</i> et le <i>Quand?</i> :</p> <p>L'expérimentateur dit aux élèves :</p> <p>« Avant d'accomplir notre défi, soit celui d'ouvrir le coffre, nous devons faire comme tous les explorateurs, c'est-à-dire remplir notre sac d'explorateur de stratégies. En effet, pour accomplir les défis, mais aussi pour lire et écrire correctement les mots, il faut des stratégies pour apprendre comment orthographier les mots, pour savoir comment écrire correctement les mots (<i>Quoi?</i> et <i>Pourquoi?</i>⁵). En effet, l'orthographe du français est difficile. C'est pourquoi, quand on lit et quand on écrit les mots, il faut utiliser des stratégies, il faut se poser des questions (<i>Quand?</i>). Pour le moment, les stratégies nous permettront de réussir notre défi, soit celui d'ouvrir le coffre-fort. »</p> <p>Questions à poser aux élèves :</p> <p>3) <i>Quand vous devez orthographier des mots, est-ce que vous vous posez des questions? Si oui, lesquelles?</i></p> <p>S'il n'y a pas de réponse, prévoir la question suivante :</p> <p>4) <i>Lorsque vous devez orthographier des mots, que se passe-t-il dans votre tête?</i></p>	+/- 5 min
3	<p>Modelage (<i>Comment</i>)</p> <p>L'expérimentateur propose de prendre 2 mots dans la carte postale pour montrer aux élèves les stratégies qu'il utilise pour orthographier des mots. Il demande aux élèves de retrouver les mots <i>enfant</i> et <i>éléphant</i>. Il explique d'abord que les mots</p>	

⁵ Dans l'enseignement explicite, le *quoi?*, le *pourquoi?*, le *quand?* et le *comment?* sont généralement présentés séparément. De manière plus écologique, nous présentons ces deux questions dans une même phrase.

	<p>se trouvent dans sa tête, qu'il doit entendre et voir les mots pour pouvoir les écrire, qu'il doit prendre les mots en photo :</p> <p>«Je dois voir les lettres ou les groupes de lettres, voir où elles sont placées dans les mots. Je dois avoir dans ma tête une image du mot écrit avec toutes les lettres dans le bon ordre.»</p> <p>Pour arriver à lire et à écrire un mot que je ne connais pas, je me pose les questions suivantes :</p> <p>1- Comment dois-je séparer le mot ?</p> <p>2-Quelles sont les syllabes qui composent le mot?</p> <p>3-Quels sont les sons qui composent chaque syllabe?</p> <p>4-Y a-t-il des sons qui peuvent s'écrire de différentes manières, des sons caméléons? quelles sont les manières possibles d'écrire le son caméléon? ***</p> <p>Expliquer ce qu'est un caméléon.</p> <p>5-Quelle est la manière d'écrire le son qui me semble la plus juste dans ce mot?</p> <p>L'expérimentateur applique ensuite les stratégies devant les élèves à l'aide des deux mots suivant : <i>éléphant</i> et <i>enfant</i></p> <p><i>Éléphant :</i></p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>éléphant</i>? Réponse : É-lé-phant</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>éléphant</i>? Réponse : [é]-[l]-[é]-[f]-[an]</p> <p>Y a-t-il des sons caméléons et quelles sont les manières possibles d'écrire le son caméléon? Réponse :</p> <p>[f] : f et ph / [an] : an et en</p> <p>Quand je devrai écrire les mots, je devrai me demander quelle est la manière d'écrire le son qui me semble la plus juste? Réponse : [f] : ph / [an] : an</p> <p><i>Enfant :</i></p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>enfant</i>? Réponse : En-fant</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>enfant</i>? Réponse : [en]-[f]-[an]</p> <p>Y a-t-il des sons caméléons et quelles sont les manières possibles d'écrire le son</p>	
--	--	--

	<p>caméléon? Réponse :</p> <p>[f] : f et ph / [an] : an et en</p> <p>Quand je devrai écrire les mots, je devrai me demander quelle est la manière d'écrire le son qui me semble la plus juste? Réponse : [f] : f / [an] : en et an</p> <p>Pour le savoir, je dois arriver à voir le mot dans ma tête.</p>	
4	<p>Pratique guidée :</p> <p>Maintenant que les stratégies ont été enseignées, l'expérimentateur propose aux élèves, en grand groupe, d'ouvrir le coffre. Les élèves doivent alors renommer les stratégies vues. Une fois le coffre ouvert, une nouvelle carte postale est trouvée. La carte postale de Juanita est lue avec les élèves.</p> <p>Par la suite, l'expérimentateur invite les élèves à écrire individuellement dans leur calepin d'explorateur un mot qui sera entendu et, par le fait même, rappelle aux élèves que pour parvenir à écrire un mot correctement, il importe d'appliquer les étapes vues précédemment. Une période de travail coopératif (grand groupe) s'ensuit. L'expérimentateur questionne les élèves sur la manière dont ils ont orthographié le mot et comment ils ont procédé pour le faire. Il note au tableau les différentes propositions orthographiques suggérées par les enfants.</p> <p>L'expérimentateur demande ensuite aux élèves le mot qui, selon eux, semble écrit correctement. Une fois que le mot est sélectionné, l'expérimentateur « écrit » le mot sur le clavier (comme s'il entrait un code). Lorsque la bonne orthographe est trouvée, une animation PowerPoint s'ensuit. Tous les élèves doivent écrire la bonne version du mot dans leur calepin d'explorateur et déchirer la page si leur production précédente était erronée.</p> <p>Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout du parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	20 min

Rencontre 2 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cible	E et s (escargot)
Personnage	Chen

Mots qui serviront au modelage dans la carte postale

pluie, souris (*items de pratique*)

Mot défi

Concours (*item de pratique*)

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Chen (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe	Carte postale Chen Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

Chen invitera les élèves à débloquer l'entrée d'une caverne. Pour ce faire, les élèves devront déterminer dans l'ordre les étapes à faire (qui correspondent à l'ordre dans lequel les pierres qui bloquent l'entrée de la caverne seront enlevées) pour traiter un mot.

L'objectif de cette période est d'enseigner les stratégies qui permettent de traiter les mots écrits (condition visuo-orthographique) et les appliquer en grand groupe sur un mot.

Plan de la rencontre 2

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>La carte postale présente Chen et le début de son aventure. Le personnage raconte le début de son aventure, dans laquelle nous trouverons les mots qui serviront au modelage. La carte postale se terminera par un défi que devront accomplir les enfants : répéter le modelage fait par l'enseignant, soit d'énoncer les stratégies (ce qu'ils doivent faire quand ils travaillent un mot) et le faire sur un mot.</p> <p>Dans cette carte postale, nous trouverons les mots qui serviront au modelage : <i>pluie</i> et <i>souris</i>.</p>	15 min
2	<p>Présenter le <i>Quoi</i>, le <i>Pourquoi</i> et le <i>Quand</i> :</p> <p>L'expérimentateur rappelle aux élèves qu'avant d'accomplir le défi, ils doivent remplir leur sac d'explorateur de stratégies. En effet, pour accomplir les défis, mais aussi pour lire et écrire correctement les mots, il faut apprendre leur orthographe (<i>Quoi? et Pourquoi?</i>⁶). Pour le moment, apprendre l'orthographe nous permettra de réussir notre défi, soit celui de pousser les pierres pour entrer dans la grotte.</p> <p>Cependant, l'orthographe du français est difficile. C'est pourquoi, quand on lit et quand on écrit les mots, il faut les analyser, il faut se poser des questions (<i>Quand?</i>).</p> <p><i>Est-ce que vous vous souvenez des questions qu'on peut se poser lorsque l'on doit écrire un mot?</i></p>	+/- 5 min
3	<p>Modelage (<i>Comment</i>):</p> <p>L'expérimentateur propose de prendre 2 mots dans la carte postale pour montrer aux élèves les stratégies qu'il utilise pour orthographier des mots. Il demande aux élèves de repérer les mots <i>pluie</i> et <i>souris</i>. Il explique d'abord que les mots se trouvent dans sa tête, qu'il doit entendre et voir les mots pour pouvoir les écrire, qu'il doit prendre les mots en photo :</p> <p>«Je dois voir les lettres ou les groupes de lettres, voir où elles sont placées dans les mots. Je dois avoir dans ma tête une image du mot écrit avec toutes les lettres dans le bon ordre.»</p>	15 min

⁶ Dans l'enseignement explicite, le *quoi?*, le *pourquoi?*, le *quand?* et le *comment?* sont généralement présentés séparément. De manière plus écologique, nous présentons ces deux questions dans une même phrase.

	<p>1-Comment dois-je séparer le mot ? 2-Quelles sont les syllabes? 3-Quels sont les sons qui composent chaque syllabe? 4-Y a-t-il des lettres muettes qui, comme l'escargot, ne font pas de bruit? 5-Quelle est la lettre muette qui me semble la plus juste dans ce mot?</p> <p>L'expérimentateur applique ensuite les stratégies devant les élèves à l'aide des deux mots suivant : <i>pluie</i> et <i>souris</i></p> <p><i>Pluie</i> :</p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>pluie</i>? Réponse : plu i</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>pluie</i>? Réponse : [p]-[l]-[ui]-</p> <p>Y a-t-il des lettres muettes, des lettres qui, comme l'escargot, ne font pas de bruit? Réponse : Oui, il y a le <i>e</i>, le <i>s</i>... (d'autres réponses possibles, mais s'attarder sur les lettres muettes les plus fréquentes, soit celles ciblées dans cette séquence)</p> <p>Quand je devrai écrire les mots, je devrai me demander quelle est la lettre muette qui me semble la plus juste? Réponse : <i>e</i></p> <p><i>Souris</i> :</p> <p>Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent le mot <i>souris</i>? Réponse : [sou]-[ri]</p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>souris</i>? Réponse : [s]-[ou]-[r]-[i]</p> <p>Y a-t-il des lettres muettes, des lettres qui, comme l'escargot, ne font pas de bruit? Réponse : Oui, il y a le <i>e</i>, le <i>s</i>... (d'autres réponses possibles, mais s'attarder sur les lettres muettes les plus fréquentes, soit celles ciblées dans cette séquence)</p> <p>Quand je devrai écrire les mots, je devrai me demander quelle est la lettre muette qui me semble la plus juste? Réponse : <i>s</i></p>	
4	<p>Pratique guidée :</p> <p>L'expérimentateur propose aux élèves, en grand groupe, de débloquer l'entrée d'une caverne. Ils doivent renommer les stratégies vues et tenter d'écrire le mot</p>	15 min

	<p>prononcé. Une fois l'entrée de la caverne libérée, un mot est entendu dans la classe (mot défi). L'expérimentateur invite les élèves à écrire individuellement dans leur calepin d'explorateur le mot entendu et, par le fait même, rappelle aux élèves que, pour parvenir à écrire un mot correctement, il importe d'appliquer les étapes vues précédemment. Une période de travail coopératif (grand groupe) s'ensuit. L'expérimentateur questionne les élèves sur la manière dont ils ont orthographié le mot et comment ils ont procédé pour le faire. Il note au tableau les propositions orthographiques suggérées par les enfants. L'expérimentateur demande ensuite aux élèves le mot qui, selon eux, semble écrit correctement. Une fois que le mot est sélectionné, l'expérimentateur « écrit » le mot sur le clavier (comme s'il entrait un code). Lorsque la bonne orthographe est trouvée, une animation PowerPoint s'ensuit. Tous les élèves doivent écrire la bonne version du mot dans leur calepin d'explorateur et déchirer la page si leur production est erronée.</p> <p>Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout du parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	
--	---	--

Rencontre 3 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnage	Milos

Mots qui serviront au modelage dans la carte postale

Rencontre 4	sans/sang/cent; foi/fois/foie (<i>items de pratique</i>)
-------------	--

Mot défi

mot du défi : mère/mer/maire (<i>items de pratique</i>)

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Milos (annotée) Bout de parchemin à remettre à la classe	Carte postale Milos Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

Milos invitera les élèves à réparer un GPS défectueux. Pour ce faire, les élèves devront déterminer dans l'ordre les étapes à faire (qui correspondent à l'ordre dans lequel les fils du GPS doivent être reconnectés) pour traiter un mot.

L'objectif de cette période est d'enseigner les stratégies qui permettent de traiter les mots écrits (condition visuo-orthographique) et les appliquer en grand groupe sur un mot.

Plan de la rencontre 3

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Faire la lecture de la carte postale avec les enfants.</p> <p>La carte postale présente Milos. Le personnage raconte le début de son aventure, dans laquelle nous trouverons les mots qui serviront au modelage. La carte postale se terminera par un défi que devront accomplir les enfants : répéter le modelage fait par l’enseignant, soit d’énoncer les stratégies (ce qu’ils doivent faire quand ils travaillent un mot) et le faire sur un mot.</p> <p>Dans cette carte postale, nous trouverons les mots qui serviront au modelage : <i>fois/foie/foi</i> et <i>sang/cent/sans</i></p>	15 min
2	<p>Présenter le <i>Quoi</i>, le <i>Pourquoi</i> et le <i>Quand</i> :</p> <p>L’expérimentateur rappelle aux élèves, qu’avant d’accomplir le défi, ils doivent remplir leur sac d’explorateur de stratégies. En effet, pour accomplir les défis, mais aussi pour lire et écrire correctement les mots, il faut apprendre leur orthographe (<i>Quoi? et Pourquoi?</i>⁷). Pour le moment, apprendre l’orthographe nous permettra de réussir notre défi, soit celui de réparer le GPS.</p> <p>Cependant, l’orthographe du français est difficile. C’est pourquoi, quand on lit et quand on écrit les mots, il faut les analyser, il faut se poser des questions (<i>Quand?</i>).</p> <p><i>Est-ce que vous vous souvenez des questions qu’on peut se poser lorsque l’on doit écrire un mot?</i></p>	+/- 5 min
3	<p>Modelage (<i>Comment</i>):</p> <p>L’expérimentateur propose de prendre 2 trios de mots dans la carte postale pour montrer aux élèves les stratégies qu’il utilise pour orthographier des mots. Il demande aux élèves de repérer les mots <i>fois/foi/foie</i> et <i>sang/sans/cent</i>. Il explique d’abord que les mots se trouvent dans sa tête, qu’il doit entendre et voir les mots pour pouvoir les écrire, qu’il doit prendre les mots en photo :</p> <p>«Je dois voir les lettres ou les groupes de lettres, voir où elles sont placées dans les mots. Je dois avoir dans ma tête une image du mot écrit avec toutes les lettres dans le bon ordre.»</p> <p>1-Comment dois-je séparer le mot?</p>	15 min

⁷ Dans l’enseignement explicite, le *quoi?*, le *pourquoi?*, le *quand?* et le *comment?* sont généralement présentés séparément. De manière plus écologique, nous présentons ces deux questions dans une même phrase. Ces deux questions sont tout de même abordées.

	<p>2-Quelles sont les syllabes? 3-Quels sont les sons qui composent chaque syllabe? 4-Est-ce que le mot prononcé peut avoir différentes significations? Si on porte attention aux rayures des zèbres(à l'orthographe du mot), on peut parvenir à les distinguer les uns des autres. C'est la même chose pour certains mots qui se prononcent de la même manière. Pour arriver à les distinguer, on doit porter attention à la manière dont ils s'écrivent. 5-Quelle est la manière d'écrire le mot qui me semble la plus juste en fonction du sens?</p> <p>L'expérimentateur applique ensuite les stratégies devant les élèves à l'aide des deux séries de mots suivant : <i>fois/foie/foi</i> et <i>sang/cent/sans</i></p> <p><i>fois/foie/foi</i> Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent les mots <i>fois/foie/foi</i>? Réponse : <i>foi</i></p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>fois/foie/foi</i>? Réponse : [f]-[oi]</p> <p>Est-ce que le mot prononcé peut avoir différentes significations? Réponse : Oui <i>fois (il était une fois...), Foie (un organe), Foi (avoir la foi, croire en quelque chose)</i></p> <p><i>foi</i></p> <p><i>sang/cent/sans</i> Comment dois-je séparer le mot? Réponse : D'abord en syllabes, puis en sons.</p> <p>Quelles sont les syllabes qui composent les mots <i>sang/cent/sans</i>? Réponse : <i>san</i></p> <p>Quels sont les sons qui composent chaque syllabe de <i>sang/cent/sans</i> ? Réponse : [s]-[an]</p> <p>Est-ce que le mot prononcé peut avoir différentes significations? Réponse : Oui <i>sang (le sang qui circule dans nos veines), cent (le nombre 100), sans (tu ne peux pas passer plusieurs minutes sans respirer)</i></p>	
4	<p>Pratique guidée :</p> <p>L'expérimentateur propose aux élèves de réparer le GPS. Pour ce faire, ils doivent renommer les stratégies vues et tenter d'écrire le mot prononcé. Une fois le GPS réparé, un mot est entendu dans la classe (mot défi). L'expérimentateur invite les élèves à écrire individuellement dans leur calepin d'explorateur le mot entendu et,</p>	15 min

	<p>par le fait même, rappelle aux élèves que, pour parvenir à écrire un mot correctement, il importe d'appliquer les étapes vues précédemment. Une période de travail coopératif (grand groupe) s'ensuit. L'expérimentateur questionne les élèves sur la manière dont ils ont orthographié le mot et comment ils ont procédé pour le faire. Il note au tableau les propositions orthographiques suggérées par les enfants. L'expérimentateur demande ensuite aux élèves le mot qui, selon eux, semble écrit correctement. Une fois que le mot est sélectionné, l'expérimentateur « écrit » le mot sur le clavier (comme s'il entrait un code). Lorsque la bonne orthographe est trouvée, une animation PowerPoint s'ensuit. Tous les élèves doivent écrire la bonne version du mot dans leur calepin d'explorateur et déchirer la page si leur production est erronée.</p> <p>Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	
--	---	--

Rencontre 4 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	an/en (caméléon)
Personnages	Djar

Mots qui seront entraînés

langage, pancarte, sensible, tentative
--

Mots lus

sandale, bandage, gencive, centrale

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale de Djar
Carte postale de Djar (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.
--

Plan de la rencontre 4

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut utiliser des stratégies, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>L'expérimentateur explique comment se déroulera l'activité. Il dit qu'il donnera un mot à écrire à la fois et, qu'en équipe, ils devront tenter d'écrire le mot dit correctement. Pour leur permettre de bien comprendre, l'expérimentateur fait un exemple avec les élèves :</p> <p style="padding-left: 40px;">D) En grand groupe, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Pour ce faire, il rappelle aux élèves ce qui a été fait lors de la première période. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt que d'une autre. Il donne des exemples en se basant sur les étapes vues au cours d'avant :</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Pour écrire le mot « tentative », je le sépare d'abord en syllabes : ten-ta-ti-ve</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Les sons que j'entends dans [ten] sont [t] et [en].</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>J'écris /t/.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Quant à [en], c'est un son caméléon. Je sais que nous pouvons l'écrire de plusieurs façons.</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Je choisis de l'écrire avec /en/, car c'est l'image que j'ai dans ma tête.</i></p>	30 min

	<p><i>Ensuite, j'entends [ta]. Les sons que j'entends dans [ta] sont [t] et [a]. Il n'y a pas de son caméléon. Je l'écris alors /t/a/. Après, j'entends [ti]. Les sons que j'entends dans [ti] sont [t] et [i]. Il n'y a pas de son caméléon. Je l'écris alors /t/i/. Enfin, j'entends [ve]. Les sons que j'entends dans [ve] sont [v] et [e]. Il n'y a pas de son caméléon. Je l'écris alors /v/e/.</i></p> <p>E) En équipe de 4 : L'expérimentateur donne oralement, un à la fois, les mots qui devront être écrits par les élèves : <i>langage, pancarte, sensible</i>. Une fois le mot dicté, les élèves doivent tenter de les écrire (individuellement). Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières d'orthographier le mot. Les élèves doivent débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de l'écrire, la manière qu'ils considèrent juste.</p> <p>F) Après chaque période de travail coopératif (chaque mot dicté écrit et discuté en équipe), l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes épellent le mot tel qu'ils l'ont écrit. Les équipes sont encouragées à justifier la graphie donnée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier et l'expérimentateur demande à l'élève de prendre le mot en photo pour mieux l'enregistrer dans sa tête. Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 5 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	f/ph (caméléon)
Personnages	Juanita

Mots qui seront entraînés

carafe, balafre, catastrophe, sarcophage

Mots lus

confiture, sacrifice, autographe, asphalte

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale de Juanita
Carte postale de Juanita (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout de parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 5

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut utiliser des stratégies, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants.</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>L'expérimentateur explique comment se déroulera l'activité. Il dit qu'il donnera un mot à écrire à la fois et, qu'en équipe, ils devront tenter d'écrire le mot dit correctement. Pour leur permettre de bien comprendre, l'expérimentateur fait un exemple avec les élèves :</p> <p>A) En grand groupe, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt que d'une autre.</p> <p><i>Pour écrire le mot « balafre », je le sépare d'abord en syllabes : ba-la-fre</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [ba] sont [b] et [a].</i></p> <p><i>Je l'écris /b/a/.</i></p> <p><i>Ensuite, j'entends [la].</i></p> <p><i>Les sons que j'entends dans [la] sont [l] et [a].</i></p> <p><i>Enfin, j'entends [fre].</i></p> <p><i>[f], c'est un son caméléon. Je sais que nous pouvons l'écrire de plusieurs</i></p>	30 min

	<p><i>façons.</i> <i>Je choisis de l'écrire avec /f/, car c'est l'image que j'ai dans ma tête.</i> <i>Ensuite, j'entends [r] et [e].</i> <i>Il n'y a pas de son caméléon. Je l'écris alors /r/e/.</i></p> <p>B) En équipe de 4 : L'expérimentateur donne oralement, un à la fois, les mots qui devront être écrits par les élèves : <i>carafe, catastrophe, sarcophage</i>. Une fois le mot dicté, les élèves doivent tenter de les écrire (individuellement). Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières d'orthographier le mot. Les élèves doivent débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de l'écrire, la manière qu'ils considèrent juste.</p> <p>C) Après chaque période de travail coopératif (chaque mot dicté écrit et discuté en équipe), l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes épellent le mot tel qu'ils l'ont écrit. Les équipes sont encouragées à justifier la graphie donnée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier et l'expérimentateur demande à l'élève de prendre le mot en photo pour mieux l'enregistrer dans sa tête : «Je dois avoir dans ma tête une image du mot avec toutes les lettres dans le bon ordre». Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 6 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cible	E et s (escargot)
Personnages	Chen

Mots qui seront entraînés

depuis, lilas, blessure, carnivore

Mots lus

héros, radis, vampire, arachide

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale de Chen (annotée) Bout de parchemin à remettre à la classe	Carte postale de Chen Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 6

Étape	Actions	Temps
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut utiliser des stratégies, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>L'expérimentateur explique comment se déroulera l'activité. Il dit qu'il donnera un mot à écrire à la fois et, qu'en équipe, ils devront tenter d'écrire le mot dit correctement. Pour leur permettre de bien comprendre, l'expérimentateur fait un exemple avec les élèves :</p> <p>A) En grand groupe, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt que d'une autre.</p> <p><i>Pour écrire le mot « depuis », je le sépare d'abord en syllabes : de-puis Les sons que j'entends dans [de] sont [d] et [e]. Je l'écris /d/e/. Ensuite, j'entends [puis]. Les sons que j'entends dans [puis] sont [p] et [ui].</i></p> <p>Cependant, je me demande s'il y a des lettres muettes qui, comme l'escargot, ne font pas de bruit. J'ai déjà vu ce mot, alors j'essaie de le retrouver dans ma tête. Je choisis de l'écrire avec un /s/ à la fin, car c'est l'image que j'ai dans ma tête.</p>	30 min

	<p>B) En équipe 4 : L'expérimentateur donne oralement, un à la fois, les mots qui devront être écrits par les élèves : lilas, blessure, carnivore. Une fois le mot dicté, les élèves doivent tenter de les écrire (individuellement). Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières d'orthographier le mot. Les élèves doivent débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de l'écrire, la manière qu'ils considèrent juste.</p> <p>C) Après chaque période de travail coopératif (chaque mot dicté écrit et discuté en équipe), l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes épellent le mot tel qu'ils l'ont écrit. Les équipes sont encouragées à justifier la graphie donnée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier et l'expérimentateur demande à l'élève de prendre le mot en photo pour mieux l'enregistrer dans sa tête. Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 7 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnages	Milos

Mots qui seront entraînés

lait, laid, port, porc

Mots lus

verre, ver, paire, pers

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Milos (annotée) Bout de parchemin à remettre à la classe	Carte postale Milos Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de travail coopératif. Plus précisément, les élèves devront négocier l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.
--

Plan de la rencontre 7

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>La mission des élèves est de trouver un trésor en résolvant des énigmes. Ces énigmes travaillent l'orthographe des mots. Il faut donc apprendre l'orthographe des mots pour accomplir ces défis, mais aussi pour lire et écrire correctement (Quoi? et Pourquoi). Comme l'orthographe du français est difficile, il faut utiliser des stratégies, se poser des questions lorsqu'on les lit et qu'on veut les écrire (Quand?).</p>	3 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p> <p>Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. À la fin de la carte, chaque personnage a besoin d'aide pour se sortir du pétrin.</p>	7 min
3	<p>Retour sur la pratique guidée, négociation orthographique et travail coopératif</p> <p>L'expérimentateur questionne les élèves, leur donne des indices, fait des rappels du modelage effectué et diminue graduellement l'aide apportée pour les amener à maîtriser les stratégies enseignées.</p> <p>A) En grand groupe, l'expérimentateur demande aux élèves quel mot selon eux correspond à la première définition donnée (1 : <i>c'est une autre manière de nommer un <u>cochon</u></i> / réponse : <i>porc</i>)</p> <p>B) Ensuite, l'expérimentateur modélise ce qu'est la confrontation des idées et comment justifier ses réponses en vue de l'activité coopérative qui suivra. Les élèves doivent alors expliquer pourquoi ils écrivent le mot de cette manière plutôt qu'une autre.</p> <p><i>Pour écrire le mot « porc », je le sépare d'abord en syllabes : porc</i> <i>Les sons que j'entends dans [por] sont [p], [o], et [r].</i> <i>Je l'écris /p/o/r/</i> <i>Je me demande si le mot prononcé peut avoir différentes significations, un peu comme les rayures d'un zèbre qui leur permettent de se distinguer les uns des autres. Ils semblent pareils, mais sont pourtant différents. C'est la même chose pour certains mots qui se prononcent de la même manière. Pour arriver à les distinguer, on doit porter attention à la manière dont ils s'écrivent.</i></p>	30 min

	<p>Je sais que <i>por</i> peut signifier plusieurs choses : <i>porc</i> (cochon), <i>port</i> (pour les bateaux), <i>pore</i> (petits trous dans la peau) <i>Dans la phrase, on me parle du cochon. Je sais donc que je dois l'écrire /p/o/r/c/.</i></p> <p>C) En équipe de 4 : L'expérimentateur donne oralement, un à la fois, mais intégrés dans des phrases, les mots qui devront être écrits par les élèves : <i>lait, port, laid</i>. Une fois le mot dicté, les élèves doivent tenter de les écrire (individuellement). Ensuite, les élèves de la même équipe doivent comparer les différentes manières d'orthographier le mot. Les élèves doivent débattre des différentes possibilités et arriver à une seule manière de l'écrire, la manière qu'ils considèrent juste.</p> <p>D) Après chaque période de travail coopératif (chaque mot dicté écrit et discuté en équipe), l'expérimentateur revient en grand groupe. Les équipes épellent le mot tel qu'ils l'ont écrit. Les équipes sont encouragées à justifier la graphie donnée. L'expérimentateur écrit au tableau les différentes réponses. La bonne réponse est annoncée par l'expérimentateur. Chaque élève l'écrit dans son cahier et l'expérimentateur demande à l'élève de prendre le mot en photo pour mieux l'enregistrer dans sa tête. Comme la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.</p>	
4	Pratique autonome	10 min

Rencontre 8 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cible	an/en et f/ph (caméléon)
Personnages	Djar, Juanita

Mots qui seront entraînés

langage, pancarte, sensible, tentative
carafe, balafre, catastrophe, sarcophage

Mots lus

sandale, bandage, gencive, centrale
confiture, sacrifice, autographe, asphalte

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale de Djar et de Juanita
Carte postale de Djar et de Juanita (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout de parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
Enveloppe avec étiquettes (pour le mot modélisé)	Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de petits jeux. Plus précisément, les élèves devront manipuler l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 8

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Lecture de la carte postale avec les enfants Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. De petites missions sont données par chaque personnage. Elles prendront la forme de petits jeux.	10 min
2	Petits jeux En grand groupe (4 équipes) <u>Bonhomme pendu avec questions</u> Lors de ce petit jeu, les équipes doivent, chacun à leur tour, répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsqu'ils réussissent une question, ils peuvent poser une question à l'expérimentateur concernant le mot à découvrir. Il sera invité à formuler ses questions de manière à mettre de l'avant ses connaissances visuo-orthographiques : Y a-t-il la lettre « A » en 3 ^e position dans le mot ? (autrement dit, la troisième lettre est-elle un A?) Les questions auxquelles doivent répondre les enfants concerneront les 8 mots entraînés : <i>langage, pancarte, sensible, tentative, carafe, balafre, catastrophe, sarcophage</i> Des droits de réplique sont permis : il y a un «A», mais pas à la 3 ^e position. L'autre équipe peut tenter de dire où est cette lettre. Lorsque la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	30 min
3	Pratique autonome	10 min

Rencontre 9 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cible	E et s (escargot)
Personnages	Chen

Mots qui seront entraînés

depuis, lilas, blessure, carnivore

Mots lus

héros, radis, vampire, arachide

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Chen (annotée) Bout de parchemin à remettre à la classe	Carte postale Chen Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de petits jeux. Plus précisément, les élèves devront manipuler l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.

Plan de la rencontre 9

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Lecture de la carte postale avec les enfants Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. De petites missions sont données par chaque personnage. Elles prendront la forme de petits jeux.	10 min
2	Petits jeux <u>Carrés magiques</u> Lors de ce petit jeu, les équipes doivent, chacun à leur tour, répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsqu'ils réussissent une question, ils obtiennent une pièce d'un carré magique à recomposer. Une fois toutes les pièces récupérées, chaque équipe tente de reformer son propre carré. Les questions auxquelles doivent répondre les enfants concerneront les 4 mots entraînés : <i>depuis, lilas, blessure, carnivore</i> (ex. en visuo.- quelle est la dernière lettre du mot <i>lilas</i> ?) Lorsque la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	30 min
3	Pratique autonome	10 min

Rencontre 10 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnages	Milos

Mots qui seront entraînés

lait, laid, port, porc

Mots lus

verre, vert, paire, pers

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Milos (annotée) Bout de carte au trésor à remettre à la classe	Carte postale Milos Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre les stratégies en situation de petits jeux. Plus précisément, les élèves devront manipuler l'orthographe de certains mots qui ont le phénomène ciblé.
--

Plan de la rencontre 10

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Lecture de la carte postale avec les enfants Chacun à leur tour, les personnages rapportent où ils en sont dans leur aventure. De petites missions sont données par chaque personnage. Elles prendront la forme de petits jeux.	10 min
2	Petits jeux <u>Qui se ressemble, s'assemble</u> Lors de ce petit jeu, les équipes doivent, chacun à leur tour, répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsque l'équipe réussit une question, elle a le droit de retourner deux cartes qui sont présentées dans une animation PowerPoint. L'objectif est de retourner deux cartes identiques (qui présentent le même mot : lait, laid, port, porc). Certaines cartes pièges sont insérées; si deux cartes pièges sont retournées, l'équipe perd un tour. Tous les mots des homophones vus seront présentés, mais un retour sera effectué plus précisément sur les homophones entraînés lorsque toutes les paires de mots auront été formées. Lorsque la mission est accomplie, l'expérimentateur remet le bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	30 min
3	Pratique autonome	10 min

Rencontre 11 (50 minutes)

Phénomène	Tous les phénomènes
Personnages	Djar, Juanita, Chen, Milos

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale finale (annotée) Bout de parchemin à remettre à la classe Coffre au trésor (incluant cadeaux aux élèves)	Carte postale finale Carte de bingo Jetons

Résumé de la rencontre

L'objectif de cette période est de mettre en œuvre toutes les stratégies vues au cours des périodes précédentes en situation d'un grand jeu. Plus précisément, les élèves reverront tous les mots *entraînés* et *lus*.

Plan de la rencontre 11

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Dernière carte postale menant au grand jeu Pour devenir de vrais explorateurs, ils doivent réussir une dernière épreuve : jouer au bingo.	7 min
2	Bingo Lors de ce grand jeu, les élèves disposent chacun d'une carte de jeu. Cette carte de jeu contient 4 colonnes et 4 rangées. Au total, 16 mots différents sont représentés sur chacune des cartes, qui correspondent aux 16 mots entraînés. Les élèves n'ont pas la même disposition des mots sur leur carte. L'expérimentateur fait trouver les mots à l'aide de questions spécifiques axées selon la condition du groupe (lilas- ce mot contient un son escargot et est formé de 5 lettres). Il laisse quelques secondes aux élèves pour trouver le mot, puis le nomme ou l'écrit au tableau. Les élèves doivent déposer un jeton sur le mot correspondant à l'endroit indiqué sur leur carte. Le but est d'obtenir une carte pleine. Lorsque la mission est accomplie (le jeu est terminé), l'expérimentateur remet le dernier bout de parchemin à l'ensemble de la classe.	35 min
3	Découverte du trésor dans la classe	8 min

**Entraînement à l'orthographe lexicale
en fonction de la fréquence des mots écrits**

Rencontre 1 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cibles	an/en et f/ph
Personnage	Djar

Mots qui seront dans la carte postale

Rencontre 2	éléphant, enfant, pantoufle (<i>items de pratique</i>)
-------------	--

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Djar (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe	Carte postale Djar Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

Dans sa carte postale, Djar raconte le début de son voyage. Il explique aux élèves qu'ils devront, au cours des prochaines périodes, relever des défis. Lorsqu'un défi est réussi, les élèves obtiendront un morceau du parchemin indiquant où se trouve un trésor. Finalement, Djar lance un premier défi aux élèves.

Plan de la rencontre 1

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	<p>Demander aux élèves de rappeler leur mission</p> <p>Saluer les élèves. Faire un retour sur la dictée en revenant sur l'objectif des prochaines périodes, soit de résoudre les énigmes aboutissant à la reconstitution d'un parchemin menant à un fabuleux trésor!</p> <p>Aviser les élèves que nous avons reçu une nouvelle carte postale pour eux. Cette première carte postale présente Djar et le début de son aventure.</p>	5 min
2	<p>Lecture de la carte postale avec les enfants</p>	30 min
3	<p>Je pars en voyage, je mets dans ma valise...</p> <p>L'expérimentateur explique le jeu aux élèves.</p> <p>Le but du jeu est de retenir en mémoire le plus d'items possible que contiendrait la valise du groupe de la classe s'il devait partir en voyage. À tour de rôle, les élèves devront dire : «Le groupe de (nom de l'enseignante) part en voyage et je mets dans la valise...» et mentionner un item (par exemple, une brosse à dents). L'élève suivant doit répéter la même phrase : «Le groupe de (nom de l'enseignante) part en voyage et je mets dans la valise...», répéter le/les items mentionnés précédemment par les autres élèves et ajouter un item.</p> <p><i>Exemple:</i></p> <p><i>Élève 1 : «Le groupe de (nom de l'enseignante) part en voyage et je mets dans la valise : une brosse à dents»</i></p> <p><i>Élève 2 : «Le groupe de (nom de l'enseignante) part en voyage et je mets dans la valise : une brosse à dents et un chapeau»</i></p> <p>L'objectif est d'arriver à répéter le plus grand nombre d'items possible sans se tromper. Les autres élèves de la classe peuvent aider un élève qui n'arriverait pas à répéter ce qui a été mentionné auparavant.</p> <p>Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.</p>	15 min

Rencontre 2 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cibles	e et s (escargot)
Personnage	Chen

Mots qui seront dans la carte postale

Rencontre 3	pluie, souris, concours (<i>items de pratique</i>)
-------------	--

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Chen (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe	Carte postale Chen Calepin d'explorateur Crayon à mine / de couleurs Efface

Résumé de la rencontre

Chen raconte le début de son aventure. Elle rappelle aux élèves que pour arriver à obtenir tout le parchemin, ils doivent réussir les missions qui leur sont proposées. La réussite de chaque mission permet d'obtenir un morceau du parchemin.

Plan de la rencontre 2

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Lecture de la carte postale avec les enfants	30 min
3	Écrire/ dessiner une carte postale de réponse L'expérimentateur dit aux élèves qu'il a une idée pour répondre à la demande de Chen, soit celle de lui faire parvenir des nouvelles du Québec. L'expérimentateur propose aux élèves de répondre à la carte postale de Chen. Comme elle semble s'ennuyer des paysages d'hiver, les élèves sont invités à décrire et à dessiner leur cour d'école enneigée. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 3 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnage	Milos

Mots qui seront dans la carte postale

Rencontre 4	sans,sang,cent; fois,foi,foie; mère,mairie,mer (<i>items de pratique</i>)
-------------	---

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Milos
Carte postale Milos (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

Milos raconte le début de son aventure. Il rappelle aux élèves que pour arriver à obtenir tout le parchemin, ils doivent réussir les missions qui leur sont proposées. La réussite de chaque mission permet d'obtenir un morceau du parchemin.

Plan de la rencontre 3

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait..	5 min
2	Lecture de la carte postale avec les enfants	30 min
3	Compléter l'aventure L'expérimentateur explique que, dans sa carte postale, Milos nous raconte son aventure avec un pêcheur. Il invite les élèves à imaginer ce qui se passera une fois que le GPS sera réparé (par exemple, comment le pêcheur remercie-t-il Milos?). Les élèves doivent fermer leurs yeux pour mieux imaginer, puis à main levée, émettre leurs hypothèses sur la suite des événements. En équipe de deux, ils sont ensuite invités à écrire trois ou quatre phrases qui permettent d'imaginer la suite de l'aventure de Milos. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 4 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cibles	an/en
Personnage	Djar

Mots qui seront «entraînés» (carte postale et réponses aux questions)

langage, pancarte, sensible, tentative
--

Mots lus

sandale, bandage, gencive, centrale

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Djar
Carte postale Djar (annotée)	Calepin d'explorateur
Message crypté	Crayon à mine
Bout du parchemin à remettre à la classe	Efface

Résumé de la rencontre

Djar raconte la suite de ses aventures en Égypte. Il donne une nouvelle mission aux élèves afin qu'ils puissent obtenir un nouveau morceau du parchemin.
--

Plan de la rencontre 4

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Lecture de la carte postale avec les enfants	30 min
3	Décoder un message secret égyptien L'expérimentateur explique aux élèves qu'avec sa carte postale, Djar a envoyé un message qu'il ne parvient pas à comprendre. L'expérimentateur montrera aux élèves le message contenant des hiéroglyphes. Ces derniers devront décrypter le message à l'aide de la légende donnée. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 5 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cibles	f/ph (caméléon)
Personnage	Juanita

Mots qui seront «entraînés» (carte postale et réponses aux questions)

carafe, balafre, catastrophe, sarcophage

Mots lus

confiture, sacrifice, autographe, asphalte

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Juanita
Carte postale Juanita (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

Juanita raconte le début de ses aventures. Elle donne une mission aux élèves afin qu'ils puissent obtenir un nouveau morceau du parchemin.

Plan de la rencontre 5

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Lecture de la carte postale avec les enfants	30 min
3	Bonhomme pendu avec questions L'expérimentateur explique le jeu aux élèves. Lors de ce petit jeu, les élèves sont regroupés en équipes de 4. Une équipe à la fois, ils doivent répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsqu'ils réussissent une question, ils peuvent suggérer une lettre à l'expérimentateur qui permettrait de deviner le mot dont la silhouette (un trait par lettre qui compose le mot) est illustrée au tableau. L'équipe gagnante sera celle qui aura réussi à trouver le plus grand nombre de mots. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 6 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cibles	e et s (serpent)
Personnage	Chen

Mots qui seront «entraînés» (carte postale et réponses aux questions)

depuis, lilas, blessure, carnivore

Mots lus

héros, radis, vampire, arachide

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Chen
Carte postale Chen (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

Chen raconte la suite de ses aventures en Chine. Elle donne une nouvelle mission aux élèves afin qu'ils puissent obtenir un nouveau morceau du parchemin.

Plan de la rencontre 6

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Lecture de la carte postale avec les enfants	30 min
3	Le carré magique L'expérimentateur explique le jeu aux élèves. Lors de ce petit jeu, la classe est divisée en quatre équipes. Chacune à leur tour, les équipes doivent répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsqu'ils réussissent une question, l'équipe récolte une pièce de son carré magique. Une fois toutes les pièces récoltées, chaque équipe tente de reformer son propre carré. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 7 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnage	Milos

Mots qui seront entraînés

lait, laid, port, porc

Mots lus

verre, ver, paire, pers

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Milos (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe	Carte postale Milos Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

Milos raconte la suite de ses aventures en Grèce. Il donne une nouvelle mission aux élèves afin qu'ils puissent obtenir un nouveau morceau du parchemin.
--

Plan de la rencontre 7

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Lecture de la carte postale avec les enfants	30 min
3	Qui se ressemble, s'assemble L'expérimentateur explique le jeu aux élèves. Lors de ce petit jeu, la classe est divisée en quatre équipes. Les équipes doivent, chacune leur tour, répondre à une question posée par l'expérimentateur. Lorsqu'ils réussissent une question, l'équipe a droit de retourner deux cartes qui sont présentées dans une animation PowerPoint. L'objectif est de retourner deux cartes identiques. Certaines cartes pièges sont insérées; si deux cartes pièges sont tournées, l'équipe perd un tour. L'équipe gagnante est celle qui aura réussi à récolter le plus de paires. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 8 (50 minutes)

Phénomène	Multigraphémie
Cibles	an/en ; f/ph
Personnages	Djar et Juanita

Mots qui seront «entraînés» (carte postale et réponses aux questions)

langage, pancarte, sensible, tentative, carafe, balafre, catastrophe, sarcophage

Mots lus

sandale, bandage, gencive, centrale, confiture, sacrifice, autographe, asphalte

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint	Carte postale Djar
Carte postale Djar (annotée)	Carte postale Juanita
Carte postale Juanita (annotée)	Calepin d'explorateur
Bout du parchemin à remettre à la classe	Crayon à mine
	Efface

Résumé de la rencontre

L'expérimentateur propose aux élèves de revoir les cartes postales envoyées par Djar et Juanita afin de les illustrer de la manière à plus détaillée possible et qu'ils puissent obtenir un nouveau morceau de parchemin.

Plan de la rencontre 8

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Relecture des cartes postales de Djar et de Juanita avec les enfants afin de réaliser une activité de rappel (dessin)	30 min
3	Représenter avec le plus de détails possible l'aventure de Djar ou de Juanita L'expérimentateur invite les élèves à représenter l'aventure de Djar ou de Juanita dans un dessin qui comprend le plus de détails possible. Chaque élève est libre de dessiner l'aventure de son choix. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 9 (50 minutes)

Phénomène	Lettre muette
Cibles	e et s (serpent)
Personnage	Chen

Mots qui seront «entraînés» (carte postale et réponses aux questions)

depuis, lilas, blessure, carnivore

Mots lus

héros, radis, vampire, arachide

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Chen (annotée) Bout de parchemin à remettre à la classe	Carte postale Chen Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'expérimentateur propose aux élèves de revoir la carte postale envoyée par Chen afin de lui répondre (lui envoyer une carte postale). La réussite de cette activité permettra aux élèves d'obtenir un nouveau morceau du parchemin.

Plan de la rencontre 9

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Relecture de la carte postale de Chen avec les enfants afin de réaliser une activité de rappel	30 min
3	Répondre à la carte postale (dictée à l'adulte) L'expérimentateur invite les élèves à répondre à la carte postale envoyée par Chen, sous forme de dictée à l'adulte. L'expérimentateur invite les élèves à émettre des idées sur ce qu'on pourrait dire à Chen et à formuler de belles phrases. Il n'y a pas de négociation orthographique : l'enseignant écrit les phrases au tableau. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 10 (50 minutes)

Phénomène	Homophonie
Cible	Variable (rayures dans les zèbres)
Personnage	Milos

Mots qui seront entraînés

lait, laid, port, porc

Mots lus

verre, ver, paire, pers

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale Milos (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe	Carte postale Milos Calepin d'explorateur Crayon à mine Efface

Résumé de la rencontre

L'expérimentateur propose aux élèves de revoir la carte postale envoyée par Milos afin d'inventer une recette en groupe. La réussite de cette activité permettra aux élèves d'obtenir un nouveau morceau du parchemin.
--

Plan de la rencontre 10

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Demander aux élèves de rappeler leur mission La mission des élèves est de réussir des défis lancés par différents personnages. La réussite de ces défis permettra d'obtenir tous les morceaux d'un parchemin qui indique l'emplacement d'un trésor. Rappeler aux élèves le personnage dont il sera question dans la carte postale, le pays visité ainsi que ce qu'il y cherche/ y fait.	5 min
2	Relecture des cartes postales avec les enfants afin de réaliser une activité de rappel	30 min
3	Inventer une recette en groupe L'expérimentateur invite les élèves à inventer une recette qui comprend l'aliment préféré de chaque élève de la classe. L'expérimentateur établit la liste des ingrédients et complète, avec les élèves, le canevas de la recette en y intégrant les ingrédients. Cette recette pourra être envoyée à Milos. Une fois l'activité terminée, un bout du parchemin est remis aux élèves.	15 min

Rencontre 11 (50 minutes)

Phénomènes	Tous les phénomènes
Personnages	Djar, Juanita, Chen, Milos

Matériel

Expérimentateur	Élève
Présentation PowerPoint Carte postale finale (annotée) Bout du parchemin à remettre à la classe Coffre au trésor (incluant cadeaux aux élèves)	Carte postale finale Carte de bingo Jetons

Résumé de la rencontre

Il s'agit de la dernière période du projet. Tous les personnages présentés au fil des cartes postales se retrouvent à Montréal. Afin de conclure leur aventure, ils invitent les élèves à jouer à un dernier jeu : le bingo! La réussite de ce bingo permettra aux élèves d'obtenir le dernier morceau du parchemin et de découvrir enfin l'emplacement du trésor.

Plan de la rencontre 11

<u>Étape</u>	<u>Actions</u>	<u>Temps</u>
1	Lecture de la dernière carte postale menant au grand jeu	7 min
2	Bingo Après la lecture de la carte postale, l'expérimentateur expliquera les consignes du bingo et remettra aux élèves le matériel nécessaire. Le jeu de bingo présenté est particulier, car ce ne sont pas des chiffres qui s'y trouvent, mais plutôt des mots. Toutefois, comme dans les règles habituelles, un Bingo! est obtenu lorsqu'une rangée (verticale, horizontale ou diagonale) est réalisée. Tous les élèves retrouvent les mêmes mots sur leurs cartes, mais qui ne sont pas placés dans le même ordre. En fait, trois jeux de bingo auront lieu. Le premier jeu sera réalisé individuellement (cartes simples, qui présentent les mots entraînés). Les deuxième et troisième jeux seront aussi réalisés individuellement (cartes doubles, qui présentent les mots lus et entraînés).	35 min
3	Découverte du trésor dans la classe L'assemblage de tous les bouts de parchemin indique que le trésor se cache dans la classe. Il y a découverte du trésor et partage des cadeaux.	8 min

**Annexe 5 – Synthèse des résultats
obtenus grâce aux entrevues individuelles**

Projet FQRSC
L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Ce guide sera utilisé lors des entrevues individuelles. La première section regroupe des questions fermées. Les autres sections sont formées de questions ouvertes.

- Expliquer que l'entrevue se rapporte uniquement à l'orthographe lexicale et à son enseignement.
 - Indiquer que l'entrevue ne vise en aucun cas à déterminer le niveau de compétence du répondant. Cependant, puisqu'on en sait relativement peu sur l'enseignement de l'orthographe lexicale, cette série d'entrevues sera très informative.
 - Indiquer qu'on veut leur point de vue sur la situation idéale liée aux pratiques enseignantes de l'orthographe lexicale. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
-

Section 1 : Données sociodémographiques

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de définir le profil de chaque répondant.

Question 1 : Vous êtes :

- 79% des répondants sont des femmes
- 21% des répondants sont des hommes

Question 2 : Quelle est votre langue première?

- 100% des répondants ont la langue française comme langue première

Question 3 : De quel groupe d'âge faites-vous partie?

- 29% des répondants ont entre 35 et 39 ans (4/14)

- 29% des répondants ont entre 40 et 44 ans (4/14)
- 21% des répondants ont entre 30 et 34 ans (3/14)
- 14% des répondants ont entre 50 et 54 ans (2/14)
- 7% des répondants ont 24 ans et moins (1/14)

Question 4 : Quel(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s)?

- 71% des répondants ont un bac en enseignement préscolaire/primaire
- 29% des répondants ont un bac en adaptation scolaire
- 3 répondants ont une maîtrise en Éducation (2 en option recherche, 1 en option professionnelle)
- 1 répondant a fait 2 microprogrammes (orthographe approchées et réussite scolaire)
- 1 répondant a fait un microprogramme (psycholinguistique)
- 1 répondant a un DESS en enseignement primaire préscolaire (en plus du bac en adaptation scolaire)
- 2 répondants ont complété 1 ou 2 certificats (psychoéducation, coopération et arts plastiques et littérature jeunesse)

Question 5 : Vous êtes :

- 79% des répondants sont des enseignants (11/14)
- 21% des répondants sont des orthopédagogues (3/14)

Question 6 : Combien d'années comptez-vous comme

Enseignant(e) régulier(ière)

- 5 répondants : 15 à 19 ans
- 2 répondants : 5 à 9 ans
- 2 répondants : 10 à 14 ans
- 1 répondant : 4 ans et moins
- 1 répondant : 25 ans et plus

Orthopédagogue-titulaire

- 2 répondants : 5 à 9 ans
- 1 répondant : 4 ans et moins
- 1 répondant : 20 à 24 ans

Orthopédagogue-DF

- 1 répondant : 4 ans et moins

Conseiller(ière) pédagogique

- 1 répondant : 4 ans et moins

Question 8 : Occupez-vous un poste permanent?

- 86% des répondants ont un poste permanent (12/14)

Question 9 : Dans quelle région du Québec travaillez-vous?

- Montréal (100%)

Question 10 : Avec quel cycle travaillez-vous cette année?

- 64% des répondants travaillent au 1^{er} cycle (9/14)
- 36% des répondants travaillent au 2^e cycle (5/14)

Question 11 : Combien d'élèves suivez-vous cette année?

19, 18, 21, 20, 26, 12, 11, 17, 15, 19, 22, 19, 26, 8

- Moyenne = 18

Question 12 : Parmi vos élèves, combien ont le français comme langue première?

5,7, 10, 15, 22, 1, 2, 13, 3, 2, 20, 15, 26, 1

- Moyenne = 10

Question 13 : Parmi vos élèves, combien ont un plan d'intervention (pour le français)?

3, 8, 8, 10, 3, 12, 11, 6, 3, 5, 2, 5, 3, 8

- Moyenne = 6

Question 14 : Parmi vos élèves, et prenant en considération leur niveau scolaire, combien ont des difficultés en orthographe lexicale?

7,4, 10,5, 5, 12, 9, 4, 2, 3, 4, 5, 4, 8

- Moyenne = 6

Section 2 : Approches pédagogiques et pratiques de classe

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant de définir votre vision générale liée à l'enseignement de l'orthographe lexicale.

Question 1 : Selon vous, est-il préférable d'enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite (enseignement magistral) ou de laisser les élèves développer leurs connaissances implicitement par la lecture? Justifiez votre réponse en donnant des exemples.

- 43% des répondants disent qu'il faut enseigner les deux en même temps (6/14)
- 57% disent qu'il faut enseigner l'orthographe lexicale de manière explicite (8/14)

Question 2 : Dans l'enseignement de l'orthographe lexicale, doit-on enseigner les stratégies basées sur l'assemblage, l'adressage et l'analogie? L'assemblage est le fait de transcrire chaque son qu'on entend. L'adressage réfère à la récupération de l'ensemble du mot en mémoire et l'analogie est l'utilisation d'un mot qu'on connaît pour en écrire un autre.

Si réponse oui : Pourquoi enseigner différentes stratégies?

- Assemblage 12/14
- Adressage 13/14
- Analogie 12/14

Pourquoi :

- Les petits mots fréquents, type « le, la, les, mon, ton » sont appris par cœur de manière globale, pas avec les sons, parce qu'ils sont très fréquents et qu'on en a besoin rapidement (3/14)
- On ne peut pas afficher tous les mots sur les murs de la classe pour en faire des mots étiquettes (1/14)
- Besoin des correspondances graphèmes phonèmes puisque certains élèves confondent des lettres comme p/b (1/14)
- Certains élèves plus visuels vont préférer la voie d'adressage (1/14)⁸

⁸ On remarque que le total des commentaires (6 dans ce cas-ci) ne correspond pas au nombre total de répondants. C'est le cas de plusieurs questions. Lorsque le nombre de commentaires est plus bas que le nombre de répondants, cela signifie que les répondants n'avaient pas de commentaire à faire ou n'avaient pas de réponse à donner.

Question 3 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience phonologique dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple, des activités à l'oral seulement où les élèves apprennent à identifier le son initial des mots oraux.

- Une très grande place 6/14,
- Une grande place 5/14,
- Une moyenne place 3/14

- Plutôt pertinent en 1^{re} année (2/14)
- En 2^e année, ça permet de consolider les acquis de 1^{re} année (1/14)
- L'oral permet de construire une base solide (1/14)
- L'oral est plus ludique que l'écrit (1/14)

Question 4 : Quelle place devrait tenir l'enseignement des correspondances entre les phonèmes (les sons) et les graphèmes (les lettres ou les groupes de lettres) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

- Une très grande 7/14
- Une grande 4/14
- Une petite place 3/14

- Permet d'expliciter la multigraphémie, en y allant son par son (4/14)
- Permet aux élèves de devenir autonomes, savoir écrire aux sons (2/14)
- Stratégie d'écriture (1/14)
- Écriture de faux mots (1/14)

Question 5 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la syllabe orale et de la syllabe écrite dans l'enseignement de l'orthographe lexicale?

- Une petite place 5/14
- Une grande place 4/14
- Une très grande place 3/14
- une moyenne place 2/14

- On explicite la différence pour parler des lettres muettes (8/14)
- Prononciation du E muet à l'oral pour sensibiliser les enfants à la syllabe écrite, donc pas de distinction, surtout pour les mots difficiles ou non connus (4/14)
- On explicite toutes les manières d'écrire une syllabe orale (1/14)
- Utilisation de cette distinction lors des leçons de régularité orthographique (1/14)

Question 6 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la conscience morphologique (donc à l'oral) dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Par exemple des activités à l'oral où les élèves apprennent à identifier le petit mot dans le grand mot.

- Une petite place 5/14
 - Une grande place 5/14
 - Une moyenne place 3/14
 - Une très grande place 0
-
- Seulement à l'occasion, quand ça se présente (5/14)
 - Trop difficile au 1^{er} cycle (3/14)
 - Enseignement explicite des affixes (2/14)
 - Aide à donner du sens (2/14)
 - Identification dans une liste de mots ceux qui sont composés de vrais affixes (1/14)
 - Permet de faire des liens orthographiques entre des mots de même famille (1/14)

Question 7 : Quelle place devrait tenir l'enseignement de la structure morphologique des mots à l'écrit dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? La structure morphologique réfère aux préfixes, aux suffixes et à la base des mots (ex. refaire, re = préfixe; faire = base).

- Une petite place 7/14
 - Une moyenne place 4/14
 - Une grande place 2/14
 - Une très grande place 1/14
-
- Enseignement explicite des suffixes (4/14)
 - Pratique avec un texte concret (1/14)
 - Pratique avec les mots de la semaine (1/14)
 - Pratique à l'occasion, si on y est confronté (6/14)
 - Trop difficile au 1^{er} cycle (4/14)

Question 8 : Quelle place devrait tenir l'enseignement des morphogrammes lexicaux dans l'enseignement de l'orthographe lexicale? Ce sont les lettres, souvent muettes, à la fin des mots qui permettent des liens avec les mots de même famille (ex. « t » dans lait).

- Une grande (8/14)
- Une très grande (4/14)

- Une moyenne (2/14)
- Donne du sens, association aux mots de même famille (8/14)
- Aide à faire les distinctions de genre (5/14)
- Aide à retenir la bonne orthographe (4/14)

Question 9 : Comment choisir les mots à faire apprendre : par des listes, à l'aide des textes à lire, à travers les écrits des élèves, par thème? Sur la base de quels critères devrait-on sélectionner les mots à faire apprendre?

- Liste thématique (6/14)
- Liste établie en fonction d'une graphie à travailler, régularité orthographique (4/14)
- Un guide (exemple : Ardoise) (2/14)
- Cahier de mots d'orthographe d'un collègue (2/14)
- Classement alphabétique (2/14)
- Classement du plus simple au plus complexe (2/14)
- Liste des mots d'usage de la CSDM (1/14)
- Liste du syndicat (1/14)
- Liste de mots pour le 1^{er} cycle (1/14)

Question 10 : Comment vous assurez-vous que l'orthographe des mots enseignés est réellement apprise?

- Dictée de phrases (11/14)
- Situations d'écriture (6/14)
- Dictée de mots (4/14)
- Dictée de phrases à trous (2/14)
- Dictée métacognitive (2/14)
- Oralement, en se rappelant les régularités orthographiques ou les difficultés (2/14)
- Concours d'épellation (1/14)
- Planification de moments de pratique (copie, flip-flap, cogigraphe) (1/14)

Question 11 : Quel(s) rôle(s) devraient jouer le dictionnaire et les correcteurs orthographiques informatisés dans l'enseignement de l'orthographe?

- Enseignement formel de l'utilisation du dictionnaire (4/14)
- Utilisation plus simple d'Eureka (4/14)
- Utilisation de listes, de « sac à mots », des mots étiquettes au mur, etc. (3/14)
- Modélisation de la part de l'enseignant (2/14)

- Contre les correcteurs informatisés (2 /14)
- Pas en 1^{re} année (1/14)
- Utilisation pour la polysémie (1/14)
- Utilisation de LexiBook (1/14)
- Permet de vérifier l'orthographe, mais on doit l'écrire d'abord comme on pense (1/14)
- Jeu où les élèves vont essayer de trouver, en le moins de coups possible, la page sur laquelle est écrit le mot (1/14)
- Permet d'exposer l'élève directement à la bonne orthographe (1/14)
- Ça les rend autonomes dans leur écriture (1/14)

Question 12 : Doit-on indiquer aux élèves leurs erreurs d'orthographe lexicale? Si oui, comment?

- Si le mot est dans leurs outils, mot souligné : autocorrection ou D au-dessus du mot → dictionnaire (10/14)
- Si le mot n'est pas censé être connu, ou trop difficile, l'enseignant le donne directement (6/14)
- Pour le propre qui va être diffusé : correction directe de l'enseignant (5/14)
- Élèves plus forts : souligne le mot qui contient l'erreur (3/14)
- Mot souligné dans le texte, et écrit correctement en bas du texte en vue d'être recopié plusieurs fois (2/14)
- Indication de la règle qui s'applique ici (1/14)
- Élèves plus faibles : souligne l'erreur d'orthographe en tant que telle (1/14)
- Utilisation de PACO (1/14)
- Les élèves doivent d'abord mettre des ? au-dessus des mots dont ils ne sont pas sûrs et aller vérifier par eux-mêmes (1/14)

Question 13 : Doit-on enseigner l'orthographe en grand groupe, en petits groupes ou individuellement?

- Grand groupe pour l'enseignement explicite (13/14)
- Petits groupes, ateliers de pratique, négociations (7/14)
- Petits groupes pour les élèves en difficulté, récupération, remédiation (4/14)
- Un peu en individuel, pour essayer de trouver la bonne orthographe avant de négocier (3/14)

Question 14 : Comment différencier l'enseignement de l'orthographe?

- Interventions individuelles (4/14)
- Avoir des niveaux d'exigence différents selon le niveau de l'élève (3/14)

- Faire des sous-groupes homogènes de travail (2/14)
- Enseigner avec des supports variés : musique, poésie, Internet, jeux, illustrations, invention de mots, etc. (1/14)
- Offrir plus de support aux élèves en difficulté (1/14)
- Faire des évaluations personnelles/individuelles avec les mots qui posent particulièrement problème à tel élève (1/14)

Question 15 : Combien de temps (par jour et par semaine) devrait-on consacrer à l'enseignement de l'orthographe?

- 30-45 minutes, pour explicitation et pratique (8/14)
- 15-20 minutes (3/14)
- 2 fois par semaine (3/14)
- 3 fois par semaine (2/14)
- Des gros blocs (2h?) (1/14)
- 1h30, pour les orthographes approchées (1/14)
- 1h avec de la pratique (1/14)
- Le lundi matin (1/14)

Question 16 : Quels sont les critères de sélection ou de création du matériel pédagogique servant à l'enseignement de l'orthographe? (mots, pseudo-mots, etc.)

- Faux mots (4/14)
- Les mots qu'ils trouvent difficiles dans leurs lectures (1/14)
- Les mots qui viennent de l'enfant lui-même (chasse aux mots qui contiennent un son vedette) (1/14)

Section 3 : Les propriétés visuelles des mots

Cette section a pour but de recueillir des informations permettant la réflexion quant à l'enseignement des propriétés visuelles des mots. Rappeler que l'orthographe transmet des informations phonologiques (liées à l'oral), des informations sémantiques (liées à la morphologie et la morphographie) et des informations visuelles (liées aux propriétés visuelles des mots).

Question 1 : Comment amener les élèves à devenir sensibles aux aspects visuels des mots, c'est-à-dire aux aspects qui ne sont pas liés aux sons ou au sens?

- En parler et le travailler à chaque fois qu'on en rencontre ou dans les listes de mots (3/14)
- En sortant plein de mots qui ont le même son, mais différentes graphies (1/14)

- En lisant beaucoup (1/14)

Question 2 : Comment amener les élèves à inscrire en mémoire les aspects visuels des mots?

- Par la fréquence (8/14)
- En travaillant les mots de différentes façons pour en avoir une image globale :
 - Les voir dans sa tête (3/14)
 - Les entendre (2/14)
 - Les épeler (3/14)
 - Mettre de la couleur (1/14)
 - En l'écrivant régulièrement, en le copiant (6/14)
 - Voir ce qui dépasse en haut et ce qui dépasse en bas (1/14)
- En se donnant des trucs, en racontant des histoires sur les mots (2/14)
- Avec les régularités orthographiques (2/14)
- Par cœur (2/14)
- En rendant ça le plus explicite possible (1/14)
- En aimant les mots et en étant curieux des mots (1/14)

Question 3 : Doit-on enseigner les règles de positionnement? Si oui, comment? Par exemple, le fait que « n » se change en « m » devant un « b » ou un « p ».

- Oui (14/14)
- Par des capsules de régularités orthographiques (2/14)
- Avec le manuel qui traite les sons (2/14)
- De manière visuelle (2/14)
- En situation de lecture (1/14)
- En donnant un exemple et ensuite en cherchant des mots pareils (1/14)

Question 4 : Doit-on enseigner la légalité orthographique (qui concerne les séquences de lettres possibles et impossibles selon l'orthographe du français)? Si oui, comment? Par exemple, le « j » ne se double pas en français.

- Seulement certaines (5/14)
- On ne me les a pas apprises, je ne me suis jamais questionné là-dessus (3/14)
- C'est trop difficile pour leur niveau (2/14)
- Oui (1/14)
- Je m'imagine qu'ils le savent (1/14)
- Seulement pour les allophones (1/14)
- Dans les capsules sur les régularités orthographiques (1/14)

Question 5 : Doit-on enseigner la multigraphémie (qui se rapporte au fait que certains phonèmes s'écrivent de différentes façons et que la probabilité de chaque graphie varie en fonction de la position de la graphie dans le mot)? Si oui, comment? Par exemple, le son « o » peut s'écrire /o/, /au/, /eau/.

- Avec les régularités orthographiques (5/14)
- De manière déductive pour tirer des régularités (4/14)
- Avec des listes de mots ayant des sons communs (3/14)
- Par cœur, reconnaissance globale, visuelle (3/14)
- En leur donnant des trucs (1/14)
- Par la fréquence d'utilisation (1/14)

Question 7 : Doit-on enseigner les lettres muettes non porteuses de sens (p. ex. : le « e » de « facile » ou de « table »)? Si oui, comment?

- Quand la dernière consonne d'un mot sonne/vibre/s'entend/chante il y a un E muet à la fin (5/14)
- Je ne fais rien avec le E muet, je ne sais pas comment faire (4/14)
- Mot étiquette, « C'est comme ça » il faut l'apprendre par cœur (2/14)
- En construisant une image mentale du mot, en l'écrivant les yeux fermés au moment de l'apprentissage, en ayant mis de l'avant au moment de l'apprentissage les difficultés (2/14)
- En mettant le E muet en saillance, en le prononçant souvent (2/14)
- En prononçant les lettres muettes des mots non connus (1/14)

Question 8 : Doit-on enseigner l'irrégularité orthographique (le fait que les graphèmes ne correspondent pas aux phonèmes, comme dans « monsieur » ou « femme »)? Si oui, comment?

- Par cœur, en prenant des photos (7/14)
- Par la lecture, quand on rencontre ces mots (3/14)
- En les analysant ensemble dans leurs mots de la semaine (3/14)
- En faisant des liens avec l'étymologie quand c'est possible (3/14)
- Non, c'est trop difficile pour leur niveau (2/14)
- Je ne sais pas (1/14)
- Par la fréquence (1/14)
- Mieux vaut enseigner les régularités qui sont utiles plus souvent (1/14)
- Avec des trucs (1/14)
- En leur faisant prendre conscience que c'est un mot irrégulier (1/14)
- En modélisant mon propre apprentissage de ce mot (1/14)

Question 9 : Doit-on enseigner l'homophonie (le fait que deux mots puissent se prononcer de manière identique tout en s'écrivant de façons différentes)? Si oui, comment?

- Trop complexe pour leur niveau, parfois à l'occasion (6/14)
- En se questionnant sur le sens, avec le contexte (5/14)

- Par classe de mots (5/14)
- Avec la poésie et les chansons (1/14)
- En les manipulant (1/14)
- Non (1/14)

Question 10 : Doit-on enseigner l'idéogramme (le fait que des marques orthographiques, par exemple la majuscule, l'apostrophe et le trait d'union, permettent de distinguer des graphies (Boucher/boucher; peut-être/peut être)? Si oui, comment?

- Non, trop difficile, rarement (7/14)
- Majuscule pour différencier nom propre et nom commun (5/14)
- Oui en lecture et en écriture (1/14)

Question 11 : Doit-on enseigner les frontières lexicales (concernent le début et la fin de mots et se rapportent à la conscience qu'ont les scripteurs des mots dans leur ensemble (par exemple, on n'écrira pas « un néléphant », mais « un éléphant » ou encore on n'écrira pas « la vion », mais « l'avion »)? Si oui, comment?

- Enseignement explicite en individuel ou en groupe, utilisation des classes des mots (7/14)
- Construction orale des phrases, on compte oralement le nombre de mots qu'il y a à écrire avant de les écrire (3/14)
- Non (2/14)
- En le signalant dans les productions par un « /» (1/14)

Enseigner l'orthographe sans papier, ni crayon, ni tableau

- Pourquoi pas, combiné à d'autres choses (2/14)
- Pour les plus petits oui : mimes, épellation, en les faisant se déplacer si le mot contient telle lettre (2/14)
- Ce serait dur pour les visuels (1/14)
- Pour certains élèves oui (1/14)
- En épelant les mots (1/14)
- Oui ça va leur faire travailler la mémoire (1/14)

Jeu et orthographe

- On pourrait dire « enlève les 3 premières lettres de ton nom » (1/14)
- Oui les gars embarquent mieux là-dedans (1/14)
- Ça ferait une belle porte d'entrée (1/14)
- Oui, le jeu c'est important, pas seulement pour les tous petits (1/14)
- Il faudrait des jeux tout faits (1/14)
- En 1^{re} année dans les cerceaux, pour les syllabes écrites, par exemple (1/14)

Intégrer un peu d'orthographe dans la routine du matin

- Oui (2/14)
- Mais quoi choisir ? (1/14)

**Annexe 6 – Synthèse de résultats
obtenus grâce aux groupes de discussion**

Bilan des groupes de discussion

DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

Ateliers de négociation, orthographe approchées, etc.

Les ateliers de négociation/orthographe approchées demandent à la base des aptitudes de communication orale et un vocabulaire adapté. On ne peut donc pas y avoir recours avec tous les élèves et ces dispositifs demanderont sûrement une certaine préparation. Il faudrait, par exemple, cibler des classes dans lesquelles, depuis le début de l'année, les élèves sont habitués à négocier sur d'autres sujets, à se questionner, à produire du métalangage, etc. À ce titre, une enseignante suggère que ces ateliers ne soient pas mis en place avant le mois de janvier en 1^{re} année pour laisser le temps aux élèves d'en être rendus là dans leur réflexion. En effet, ces ateliers permettront aux élèves de se questionner sur l'orthographe des mots. Les enseignants auront à réfléchir à leur propre pratique, à raisonner sur leurs propres choix. Ce genre d'ateliers nécessite donc peut-être une certaine base orthographique pour que les élèves aient des arguments pour soutenir leur choix. Ainsi, un enseignement explicite en parallèle ou antérieur et portant sur des propriétés visuelles permettrait de rendre cette argumentation pertinente. Pour les élèves de 2^e année, cette base est peut-être déjà acquise, ce qui permettrait de ne pas avoir besoin d'enseignement explicite, selon les répondants, mais permettrait de consacrer plus de temps aux activités qui relèvent réellement des orthographe approchées. Certains enseignants soulignent que l'on apprend de nos erreurs et donc, que les orthographe approchées permettent bien de partir de nos erreurs pour aller vers la norme. Dans des termes plus pratiques, les enseignants suggèrent de faire des groupes de trois élèves de type homogène, pour que tous puissent développer leur

métalangage et que ça ne soit pas toujours le plus fort qui argumente et impose son choix : il faut que tous les élèves s'expriment et réfléchissent à l'orthographe du mot. Aussi, il serait bénéfique d'utiliser dans ces ateliers des lettres aimantées ou en plastique pour que les élèves puissent les faire bouger, les changer, sans avoir à effacer, rayer et réécrire.

Toutefois, certains enseignants sont réticents à exposer leurs élèves aux mauvaises orthographe, car ils ont peur que ce soit ces mauvaises formes orthographiques qui soient retenues par l'élève. Dans ce sens, il est donc important que l'enseignant reste très présent dans ces ateliers pour donner la norme et qu'il n'hésite pas à dire que « non, ce n'est pas la bonne réponse », « non, ce n'est pas la bonne orthographe ». Ils mettent également en garde contre la possibilité que ce genre d'atelier dégénère : les élèves qui sont les plus influents dans la classe vont avoir le dernier mot dans les équipes, même s'ils n'ont pas la bonne graphie ou d'autres essaieront de trouver la graphie la plus invraisemblable possible.

Enfin, selon les enseignants, la dictée zéro faute permettrait de travailler la fusion : on peut questionner l'élève sur le nombre de mots contenus dans des phrases. De plus, cela permet aux élèves, comme c'était le cas avec les deux autres dispositifs, de s'interroger sur l'orthographe des mots ou, plus précisément, sur un phénomène ciblé.

L'enseignement explicite

Les enseignants considèrent cette approche d'enseignement comme étant nécessaire : les élèves en ont besoin, surtout si l'on veut développer chez eux un langage orthographique de type métacognitif. C'est la base sur laquelle les élèves pourront s'appuyer pour s'interroger, raisonner et justifier leurs choix orthographiques. Il serait pertinent de proposer des activités visant la découverte avant l'enseignement explicite : par exemple, ça pourrait être à l'aide d'un album jeunesse, en faisant entourer aux élèves toutes les lettres qui forment le son /o/, ou toutes les doubles consonnes, etc.

Une des limites soulevées par les enseignants en ce qui concerne l'enseignement explicite des propriétés visuelles des mots est que l'on propose ici de faire un enseignement explicite de quelque chose qui ne s'explique pas : il n'y a pas de règles à proprement parler qui régissent les propriétés visuelles des mots. En ce sens, quel serait l'objet de cet enseignement explicite ? Ce serait peut-être justement de dire aux élèves que le code orthographique du français ne s'explique pas toujours, que ce n'est pas nécessairement logique et qu'il ne faut pas s'attendre à toujours pouvoir suivre la même règle, mais qu'il faut s'interroger.

Modalités :

Les enseignants recommandent de commencer avec une activité de modélisation, avec une activité d'émergence, puis de négociation/manipulation.

Ils rappellent qu'il est nécessaire de travailler le transfert des connaissances pour que celles-ci soient réutilisées dans différents contextes.

Il serait pertinent d'utiliser différents médiums, mais aussi plusieurs dispositifs simultanément.

Afin de soutenir les apprentissages en lien avec les propriétés visuelles des mots, des enseignants suggèrent de faire faire des affiches aux élèves sur les questions à se poser pour être attentif à celles-ci.

CONDITIONS OPTIMALES À L'APPRENTISSAGE DES MOTS

Temps des leçons

Le temps consacré aux capsules sur les propriétés visuelles des mots pourrait être de 45 à 60 minutes, à raison de deux fois par semaine. C'est un ratio qui paraît raisonnable aux enseignants interrogés dans le cadre de l'expérimentation pour la recherche, mais qui ne le serait pas dans un rythme

scolaire normal. De plus, dans ce temps imparti, il faudra varier le type d'activités pour maintenir l'intérêt des élèves : une période de modélisation suivie d'une période de manipulation ou d'ateliers.

En contexte ou décontextualisé

Les mots choisis pourraient être enseignés en contexte et hors contexte : de manière décontextualisée au moment de la capsule de travail (enseignement explicite), mais avant (lors de l'activité de découverte) et après (lors de la manipulation) les mots devraient être utilisés en contexte. Ce contexte n'a pas besoin d'être écrit, il peut être seulement oral. On peut également penser aux dictées à trous pour que les élèves ne se concentrent pas sur les mots du contexte, mais bien seulement sur le mot à apprendre, mais qu'en même temps le sens soit présent.

Choix des mots à enseigner

Les mots à enseigner lors des entraînements devraient contenir plusieurs propriétés visuelles afin d'être réinvestis plusieurs fois. Il est important qu'ils soient inconnus des enfants à l'écrit (même s'ils les connaissent oralement) afin de pouvoir évaluer les effets de l'entraînement.

Certains enseignants pensent que ce serait pertinent d'y aller par thème, car il y en a de nombreux qui suscitent l'intérêt des enfants : les dinosaures, les animaux, les plantes, les métiers, la magie, etc. Ces thèmes peuvent en plus procurer des mots effectivement difficiles à orthographier et, dans certains cas, permettre de créer des pseudo mots qui contiendraient des propriétés visuelles.

D'autres enseignants proposent d'y aller avec un album jeunesse. Les élèves devraient y trouver des mots qui contiennent la propriété visuelle étudiée. Dans le même ordre d'idées, les mots à apprendre pourraient figurer dans un

même texte, créé par l'équipe de recherche. Le texte serait donc rempli de propriétés visuelles communes. Finalement, il a été suggéré d'utiliser une marionnette qui serait un personnage que les enfants suivraient pendant quatre ou cinq semaines, associée à l'orthographe, qui raconterait les histoires créées contenant des mots avec des propriétés visuo-orthographiques ciblées.

Combien de mots

Déterminer le nombre de mots à enseigner est complexe étant donné qu'ils doivent tous être évalués en début et fin d'expérimentation. En effet, enseigner seulement cinq mots par semaine est vraiment peu selon les enseignants, mais sur dix semaines cela constituerait 50 mots à évaluer, ce qui est trop pour des élèves de 1^{re} comme de 2^e année. C'est pourquoi les enseignants suggèrent de donner 10 à 15 mots à apprendre par semaine aux élèves de 2^e année pour que cela constitue un défi suffisant pour les élèves, dont cinq seulement seront évalués. L'autre solution proposée est d'effectuer les pré- et posttest sur deux jours afin de donner seulement 25 mots par période de test. D'après les indications des enseignants, les élèves de premier cycle mettent une demi-heure pour écrire une quinzaine de mots.

Propriétés visuelles retenues

La propriété visuelle choisie par le plus d'enseignants (12) est la multigraphémie, car c'est au programme de 2^e année. Il serait pertinent que le programme d'entraînement vise les phénomènes multigraphémiques qui n'ont pas de règle de fréquence, et aucune régularité orthographique, comme le [ã] (an/en) par exemple, plutôt que le [o] (o/au/eau).

La seconde propriété visuelle la plus choisie est la lettre muette (10).

Ensuite vient l'irrégularité orthographique (6) qui ne fait toutefois pas consensus. Pour certains, il n'est pas pertinent d'enseigner quelque chose

qui n'est pas du tout généralisable et qui ne concerne que certains mots qui ne sont pas nécessairement fréquents.

Puis, les règles de positionnement (5) sont choisies, parce que c'est quelque chose que les élèves réussissent bien, que ce phénomène est plus enseigné que les autres au programme de 2^e année et que ce phénomène offre un cadre, une règle.

Avec 5 votes également, les frontières lexicales devraient être enseignées. C'est quelque chose qui est compliqué à enseigner, alors que c'est la base pour écrire. Mais les critiques vont dans le sens où ce n'est pas un problème pour tous les élèves, ça ne toucherait donc pas tous les élèves d'une classe contrairement à d'autres propriétés visuelles.

L'homophonie est choisie par deux personnes qui verraient plutôt l'entraînement avec des homophones lexicaux plutôt que grammaticaux. C'est une propriété avec laquelle on peut facilement jouer. Elle n'est souvent enseignée qu'en 3^e année avec les classes de mots.

La légalité orthographique obtient une voix. C'est une propriété totalement nouvelle pour les enseignants. Ce serait, d'après eux, quelque chose à travailler peut-être plus en 1^{re} qu'en 2^e année.

L'idéogramme finalement ne reçoit aucun vote.

Organisation de l'enseignement

Il faudrait enseigner trois phénomènes visuo-orthographiques, quatre tout au plus. Enseigner un phénomène par semaine et prévoir une ou deux semaine(s) de révision/pratique serait pertinent.

Le jeu pour enseigner l'orthographe

De manière générale, les enseignants étaient tous très réceptifs à l'idée d'intégrer le jeu dans ce programme d'entraînement. Ils considèrent ce type d'activité comme une formule gagnante, à condition que les jeux soient bien dirigés. Le mieux serait, selon eux, de faire des ateliers de jeux en petits groupes et d'instaurer une rotation, mais cela demanderait la participation de beaucoup d'adultes. L'intérêt de plusieurs ateliers et de plusieurs jeux est de maintenir l'intérêt des élèves (si le jeu est le même pendant cinq semaines, ils risquent d'être démotivés), mais l'intérêt est aussi d'offrir aux élèves plusieurs contextes pour qu'ils en trouvent au moins un dans lequel ils se sentent compétents. Certains jeux peuvent tout de même se faire en groupe classe. Les enseignants rappellent que les jeux retenus ne devront pas être trop compétitifs, car en 1^{re} comme en 2^e année, la maturité des élèves n'est pas suffisante pour qu'on les place en contexte compétitif. Aussi, il est nécessaire après tout jeu de prendre le temps de revenir sur ce qui a été travaillé, sur ce que les élèves ont appris en jouant et sur comment ils peuvent réutiliser ce qu'ils ont vu dans ces jeux.

Les enseignants ont pensé à de nombreux jeux durant la rencontre.

- Jeu de bingo
- Serpents et échelles
- Scrabble junior (ils peuvent être en équipe de deux)
- Boggle au tableau (pas moins de 3 lettres)
- Inventer des mots en respectant les propriétés visuelles
- Épeler le mot à l'endroit ou à l'envers par deux, en alternance
- Jeu de questions
- Projeter une image qui présente des choses qui s'écrivent avec des propriétés visuelles et demander aux élèves de trouver dans l'image un mot qui contient la graphie « an », ou un E muet, etc.
- Piger des cartes qui donnent une contrainte en lien avec les propriétés visuelles et l'enfant doit trouver un mot qui la contient (par exemple carte « EN », carte « IM », carte E muet, etc.), jouer sur la position de cette particularité dans le mot
- Bonhomme pendu
- Avoir un dé géant avec des questions

- Donner la silhouette d'un mot et les élèves doivent trouver un mot qui rentre dedans
- Le chien détective
- Mots mystères avec les mots à l'étude de la semaine
- Charades, rébus
- Dessiner les mots pour construire une histoire autour du mot (chacun invente sa propre histoire)
- Mot flou qui apparaît doucement : le 1^{er} élève qui trouve le mot gagne
- Jeux avec des lettres aimantées, la pâte à modeler, pour les enfants qui sont plus kinesthésiques
- Jeux de mémoire avec des mots et des propriétés visuelles à associer, ou des propriétés visuelles communes entre les mots

Il a aussi été proposé de faire construire les jeux par les élèves eux-mêmes pour qu'ils soient les acteurs de leurs apprentissages. Pendant la construction du jeu, ils auront à réfléchir à ce qu'ils ont appris et à démontrer leur bonne compréhension de leurs apprentissages. Les enfants pourraient également penser à des jeux qui feraient travailler l'orthographe des mots auxquels les enseignantes n'ont peut-être pas pensé. Demander leur participation pourrait être positif et valorisant.

La routine du matin

Les participants se sont également montrés enthousiastes à l'idée de mettre en place une routine, à faire travailler les mots de manière quotidienne. Il faudrait que les mots travaillés pendant cette routine aient été vus et enseignés. Cette routine pourrait permettre de poser des questions variées aux élèves. Il serait également possible de mettre en place, lors de cette routine, des « combats » entre équipes d'élèves. Les enfants pourraient poser eux-mêmes les questions et même les créer en équipes. Cela pourrait être une activité intégrée au programme d'entraînement pour mettre en application les nouveaux apprentissages. Pour cette routine, les questions pourraient figurer sur un gros dé en velcro. Il serait possible de changer régulièrement de questions. Quel que soit le moyen, il est important que cette routine fasse vraiment travailler les élèves, ce qui, d'après les

enseignants, se fait lorsque les élèves ont à aller chercher le mot dans leur tête et à le manipuler.

Orthographe sans papier, ni crayon

Encore une fois, les enseignants présents sont en faveur de cette suggestion. Ils avancent l'argument que cela force nécessairement les élèves à se représenter le mot dans leur tête et que cela pourrait permettre aux élèves de développer leurs propres stratégies. Cela demande une modélisation. Travailler dans ce contexte a également l'avantage d'enlever le poids de la calligraphie, du matériel à avoir, etc., ce qui, selon les répondants, favoriserait l'attention des élèves.

N'oubliez pas de...

Finalement, les enseignants ont donné aux chercheurs une série de recommandations à ne pas oublier. Avant toute chose, il faut amener les élèves à réaliser que le français est une langue complexe et que c'est une chance de pouvoir la maîtriser. En valorisant ainsi l'orthographe et l'importance de bien orthographier les mots du français, on valorise l'aventure des semaines du programme d'entraînement. Pour valoriser les efforts faits pendant les semaines et permettre à la classe de poursuivre sur le chemin de la manipulation des mots, il serait bon d'offrir un jeu à la classe à la fin de l'expérimentation.

Pendant l'expérimentation en elle-même, il est primordial de faire participer les enfants et de leur faire vivre des victoires pour qu'ils se sentent compétents, par exemple, en les valorisant oralement lorsqu'ils font avancer la leçon. Dans le même sens, il est bon d'appeler les élèves par leur prénom et donc de leur faire mettre leurs noms sur des cartons bien visibles. La valorisation aura alors plus de poids. Les jeux choisis ou les activités de

manipulation ne devraient pas être compétitifs à cause de la maturité des élèves de cet âge et de la gestion supplémentaire des émotions que cela impliquerait. Les enseignants recommandent également de créer une routine dans les périodes d'enseignement pour que les enfants sachent à quoi s'attendre et aient l'impression d'avoir du contrôle sur ces périodes. Aussi, donner à chaque élève un petit carnet dédié à ces périodes d'entraînement pour consigner des traces de ce qui a été vu semble important pour les enseignants. Finalement, d'un point de vue logistique, si l'on prévoit de faire travailler les élèves par petits groupes, il faut le prévoir avant le début de la séance pour organiser la classe et pour éviter de perdre le contrôle et trop de temps en début de période.