

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Soutien parental et procédures des élèves
dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale**

Chercheur principal

Jean-Yves Lévesque, U. du Québec à Rimouski

Autre(s) membre(s) de l'équipe)

Jean-Pierre Gate, U. catholi. de l'Ouest, Angers

Établissement gestionnaire de la subvention

U. du Québec à Rimouski

Numéro du projet de recherche

2011-ER-144358

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Écoles faisant partie des Commissions scolaires suivantes :

BAS ST-LAURENT / GASPÉSIE : Commission scolaire des Phares, Commission scolaire Kamouraska-Rivière-du-Loup, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, Commission scolaire des Chic-Chocs, Commission scolaire des Monts-et-Marées, Commission scolaire René Lévesque;

SAGUENAY / LAC ST-JEAN : Commission scolaire de la Jonquière, Commission scolaire du Pays-de-Bleuets;

LANAUDIÈRE / LAURENTIDES : Commission scolaire des Affluents, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord;

CAPITALE NATIONALE : Commission scolaire de Portneuf, Commission scolaire des Premières-Seigneuries;

CHAUDIÈRE-APPALACHES : Commission scolaire de la Côte-du-Sud, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, Commission scolaire des Navigateurs.

Partenaire(s) de l'Action concertée

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

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE¹

La recherche s'intéresse aux élèves du premier cycle du primaire, plus particulièrement à leurs façons d'opérer relatives à l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Cette dernière se définit comme un système de transcription de la langue française, et ce, en référence à des normes établies (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Elle est donc relative à la façon d'écrire les mots sans tenir compte de leurs variations grammaticales. L'orthographe lexicale occupe une place importante dans l'acte d'écrire puisqu'elle exige l'application d'une grande quantité de conventions (Abbott, Berninger et Fayol, 2010; Atwell, 2002). Lorsque l'élève cherche comment orthographier un mot, il n'est pas en mesure de garder en mémoire toutes ses idées, ce qui vient perturber l'activité d'écriture (Graham et Weintraub, 1996; Berninger, Abbott, Rogan, Reed, Abbott, Brooks, *et al.* (1998); Bourdin, Cogis et Foulon, 2010). Il est donc primordial qu'un bagage suffisant de mots orthographiés correctement puissent être intégré dans la mémoire à long terme du scripteur, et ce, dès le début du primaire, afin que ces mots puissent être réutilisés en situation de production écrite ou d'écriture dictée (Dreyfus, 2004; Graham *et al.*, 2008)

Selon Scott (2000), nombre d'élèves perçoivent l'orthographe lexicale comme étant arbitraire, difficile, voire impossible à apprendre et hors de leur contrôle. Ils n'ont pas l'impression d'avoir de pouvoir sur les apprentissages

¹ Pour plus de détails, voir l'annexe 1 page 22.

qu'ils réalisent dans ce domaine. Une étude de Berninger, Mikokawa et Bragg (1991) a permis de conclure que les élèves qui ne maîtrisent pas l'orthographe lexicale se considèrent comme de mauvais scripteurs au point de refuser d'écrire, ce qui a pour conséquence de perturber grandement le développement du processus d'écriture. Selon Chandler (2000), de 15 à 20 % des élèves refusent d'écrire par peur de faire des erreurs d'orthographe. Pour les élèves éprouvant de la difficulté en orthographe, les tâches d'écriture sont une source de stress (Sipe, 1994). L'élève préfère donc éviter les mots qu'il ne sait pas orthographier plutôt que de les écrire avec des erreurs.

Des difficultés en orthographe lexicale apparaissent dès le premier cycle du primaire. Pour Scott (2000), la période de l'entrée dans l'écrit se révèle cruciale; des difficultés dans l'acquisition de l'orthographe lexicale chez le scripteur débutant peuvent entraîner des conséquences néfastes dans son cheminement scolaire. Gentry (2007), pour sa part, affirme que plusieurs élèves de la quatrième à la huitième année n'écrivent pas de façon fluente parce qu'ils n'ont pas accès automatiquement au vocabulaire de base nécessaire à la tâche d'écriture et aux modèles d'orthographe lexicale.

Soumettre aux élèves sous forme de leçon une liste de mots pour qu'ils en étudient l'orthographe est une pratique enseignante des plus répandues en milieu scolaire. D'après une enquête de Fresch réalisée en 2007, 93 % des enseignants interrogés donnent une liste de mots à faire mémoriser aux

élèves et à demander en dictée pour favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale. C'est donc un pourcentage important des élèves du primaire qui ont à apprendre l'orthographe lexicale à l'aide de listes, et ce, sur une base hebdomadaire. Wallace (2006) affirme que, dans la plupart des cas, les élèves n'apprennent pas à l'école de stratégies d'étude de l'orthographe lexicale. Ils ont la liste de mots à apprendre, sans plus. L'élève se trouve alors parfois démuné devant cette tâche. En ce qui concerne le soutien parental apporté à domicile relativement à l'étude des mots, très peu d'éléments de connaissance sont disponibles dans les recherches.

Nous n'avons pas recensé de recherches qui se sont intéressées à étudier comment les enfants procèdent pour intégrer l'orthographe des mots lorsqu'ils les étudient. Quel sens donnent-ils à cet apprentissage? Quelle motivation et quels efforts y consacrent-ils? La mémorisation ainsi que la production orthographique peuvent s'effectuer en ayant recours à diverses stratégies (Fayol, 2008a; Pothier *et al.*, 2008). Quelles stratégies utilisent-ils? Tentent-ils simplement d'apprendre les mots par cœur ou se donnent-ils des procédés mnémotechniques? Est-ce qu'ils analysent les mots plus complexes afin de comprendre différentes règles qui régissent notre langue? Quel moment choisissent-ils pour effectuer l'apprentissage de ces mots? Est-ce qu'ils apprennent quelques mots chaque jour ou attendent-ils la veille du test hebdomadaire?

Ces dimensions appellent la prise en compte d'éléments du contexte social et familial. La motivation et l'effort des élèves à réaliser les tâches scolaires à

domicile seraient, du point de vue du Conseil Supérieur de l'Éducation (2010), elles-mêmes influencées par des facteurs contextuels comme l'attitude des parents face à ces tâches ou le soutien qu'ils apportent à l'enfant. Quelle importance accordent-ils à cet objet d'apprentissage? Comment les parents accompagnent-ils les enfants par rapport à l'étude de l'orthographe lexicale? Comment se déroule cet accompagnement? Quel en est sa nature? Par ailleurs, nous avons mis en évidence ci-haut l'effet du niveau de réussite en orthographe lexicale sur le développement de la capacité à produire de l'écrit et la facilité à le faire. Ainsi, des liens sont-ils perceptibles entre les facteurs contextuels impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et le niveau de compétence des élèves par rapport à celui-ci?

Les objectifs de la recherche sont de 1) connaître la réalité relative à la situation d'étude à domicile de l'orthographe lexicale par les élèves du 1^{er} cycle du primaire, 2) connaître la réalité vécue par les parents dans le cadre du soutien qu'ils exercent auprès de leur enfant et 3) comparer ces réalités en fonction du milieu socioéconomique de l'école, du sexe des élèves et de leur niveau de compétence en orthographe lexicale (avec difficulté – sans difficulté) ainsi que du sexe des parents.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX²

Cette recherche, qui a porté sur l'étude de l'orthographe lexicale à domicile par les élèves du premier cycle du primaire et l'accompagnement de leurs parents par rapport à la démarche d'étude, a pour public particulièrement les enseignants et les parents. Les conseillers pédagogiques qui œuvrent dans les commissions scolaires et qui ont pour tâche de soutenir les enseignants au plan de la didactique et de la psychopédagogie peuvent aussi trouver d'un grand intérêt les résultats de l'enquête. Ces résultats peuvent atteindre les parents par l'intermédiaire des écoles, entre autres par des projets de classes, voire des projets d'école ou encore par des instances regroupant des parents, tel des comités de parents, ou encore des associations parentales quelconques qui s'intéressent aux parents comme partenaires de la co-éducation.

Les extraits de cette recherche peuvent éclairer les deux principaux partenaires de la co-éducation que sont les enseignants et les parents dans des modalités d'accompagnement des élèves en ce qui a trait à la leçon d'orthographe à domicile. Cette dernière prend sa source en classe et s'actualise par la suite à domicile. Les partenaires découvriront des invitations à l'action susceptibles de faire en sorte que les gestes d'accompagnement des élèves les conduisent à la réussite en orthographe lexicale. Ces gestes concernent, entre autres, la préparation en classe par

² Pour plus de détails, voir l'annexe 2 page 36 (propositions issues de la recherche).

l'enseignant de l'étude des élèves à domicile, notamment par l'entraînement à l'utilisation de stratégies d'étude et l'emploi par les parents de stratégies d'accompagnement des enfants. Dans cette perspective, nos propositions viennent compléter celles publiées par le MÉLS (2014).

Notre recherche a une double portée, l'une au plan théorique et l'autre au plan praxéologique. D'une part, notre enquête est une première au Québec à se soucier du développement des connaissances relatives à la leçon d'orthographe lexicale à domicile effectuée par des élèves de première et deuxième année du primaire. En effet, avoir donné la parole à des élèves et à leurs parents au regard de cette activité très répandue se révèle original et les matériaux recueillis viennent alimenter le corpus de connaissances au sein des communautés, scientifique et de pratique. Ainsi, d'autres recherches pourront s'appuyer sur les résultats générés pour poursuivre nos travaux, et approfondir les connaissances dans ce créneau. D'autre part, des propositions sont faites au terme de la recherche; ces propositions sont des invitations au changement dans les pratiques d'accompagnement à la fois pour les enseignants et les parents. Des pistes de solutions concrètes les invitent à œuvrer dans une perspective co-éducative, caractérisée par des notions d'alliance, de participation commune, d'action conjointe et de connivence au service des apprentissages des élèves en matière d'orthographe lexicale. Ces pistes de travail, destinées à améliorer les pratiques d'enseignement, d'accompagnement, à développer des activités de formation des enseignants et de soutien à la parentalité, nécessiteront éventuellement de concevoir des outils spécifiques destinés à leur transfert

auprès des acteurs/partenaires les plus à proximité des élèves, soit les enseignants et les parents.

Dans cette recherche, 536 informateurs ont été interrogés (272 élèves et 264 parents) dans 7 régions du Québec (15 commissions scolaires). Il n'y a aucune prétention à la généralisation des résultats. Notre recherche n'avait que la seule ambition de bien cerner et présenter la situation d'étude de l'orthographe lexicale à domicile des personnes interrogées et non celle de la généralisation des résultats à l'ensemble des élèves de première et deuxième année du primaire. De plus, un seul outil de collecte des données a été utilisé, soit l'entretien (entretien face-à-face et entretien téléphonique), qui a permis le développement des connaissances sur la base des stricts propos des élèves et des parents. Il a offert à ces derniers l'occasion de décrire, de leurs points de vue, la situation d'étude et d'apprentissage de l'orthographe des mots du lexique à domicile et ce, dans le cadre d'une rencontre limitée à 30 minutes pour les élèves et à 10 à 20 minutes pour les parents.

Les enseignants confient aux élèves une tâche qu'ils doivent réaliser à domicile, celle d'étudier l'orthographe lexicale. L'enquête a permis de dévoiler que les parents, dans l'ensemble, accueillent favorablement ce travail scolaire au foyer que leurs enfants doivent effectuer. Nonobstant, pour que l'activité d'étude se réalise en vue d'atteindre son but, soit la mémorisation par les élèves de l'orthographe des mots soumis hebdomadairement et sa survie dans le temps, les enseignants doivent être bien formés, les parents

doivent être bien renseignés et soutenus et ces partenaires doivent travailler en reliance. Ainsi, la co-éducation, pour se réaliser pleinement, a besoin que chaque partenaire soit responsable de s'éduquer à un accompagnement approprié des enfants.

Au regard des perceptions des élèves, de leurs modes opératoires et de ceux utilisés par les parents pour accompagner les élèves par rapport à la leçon d'orthographe, la recherche a mis en lumière que dès le début du primaire, des différences entre les garçons et les filles, entre les élèves avec difficulté et ceux sans difficulté, entre les élèves provenant d'école de milieu favorisé et ceux provenant d'écoles de milieu défavorisé, semblent avantager les filles, les élèves sans difficulté et ceux provenant d'école de milieu favorisé. Les propositions sont donc offertes avec l'intention d'accompagner particulièrement les élèves en difficulté, les garçons et les élèves provenant d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé.

Les enseignants sont invités à veiller à ce que tous les élèves donnent à leur démarche d'étude un sens de développement de compétences, de communication, d'autonomie, de liberté et de non-dépendance. Il leur est aussi proposé de prendre en compte les « connaissances naïves » des élèves et de s'en servir comme base d'échange et de discussion afin de les aider à en prendre conscience, à trouver les limites de celles-ci, à les déconstruire et à les dépasser. Des moyens concrets sont proposés aux enseignants afin de travailler sur les perceptions des élèves par rapport à la leçon d'orthographe afin qu'ils développent le sentiment qu'ils sont en mesure de contrôler leur

apprentissage. Divers dispositifs de soutien psychopédagogique sont suggérés aux enseignants et aux parents afin de contrer la baisse d'intérêt des élèves de deuxième année par rapport à l'étude de l'orthographe lexicale au foyer. Par ailleurs, d'autres propositions de changement de pratiques ont trait aux trois actes enseignants essentiels, soit, se renseigner auprès des élèves, renseigner les élèves et enseigner aux élèves. Pour bien renseigner les élèves afin qu'ils effectuent de manière appropriée leur étude à domicile, les enseignants doivent être bien formés. Des pistes et divers contenus de formation sont ainsi avancés. Il est démontré que la co-éducation au service des élèves a besoin pour s'actualiser que les deux partenaires, les enseignants et les parents, s'accordent ensemble sur leur rôle respectif. À titre de co-éducateurs, les parents devraient aussi avoir la possibilité d'être bien renseignés, voire être sollicités à se renseigner afin d'exercer le plus efficacement possible leur rôle de soutien des élèves dans la réalisation de leur leçon d'orthographe à domicile. Des rencontres à des fins de co-éducation pourraient être initiées par des projets reliant des parents et des enseignants. C'est la communication, soit la rencontre des voix, voix des enseignants, voix des parents, qui fonde la co-éducation relative à l'étude de l'orthographe à domicile : sa préparation en classe par l'enseignant, sa réalisation au foyer par l'élève et son accompagnement par les parents. Les propositions de contenus de ces rencontres au regard du double accompagnement enseignant/parent par rapport à la leçon d'orthographe au foyer, s'inspirent largement des témoignages des parents qui ont participé à l'enquête.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE³

La recherche s'est déroulée auprès d'un échantillon constitué de 272 élèves du premier cycle du primaire et de 264 parents, répartis dans 7 régions du Québec. Les critères utilisés pour diversifier cet échantillon sont le niveau scolaire des élèves (1^{re} ou 2^e année), le sexe des élèves, leur niveau de compétence en orthographe lexicale ainsi que le milieu socioéconomique des écoles d'où les élèves proviennent.

Chez les élèves, les données ont été recueillies au moyen d'un entretien individuel qui a eu lieu à l'école, à l'extérieur de la classe. Les entretiens, enregistrés au moyen d'une caméra, ont duré de 20 à 30 minutes. Du côté des parents, les données ont été recueillies au moyen d'entretiens téléphoniques structurés qui ont duré de 10 à 20 minutes et ont été enregistrés au moyen d'un magnétophone. Les entretiens ont été transcrits et analysés par la méthode de *l'analyse systématique de l'information*. Les phases de cette démarche d'analyse (Van der Maren, 2003) permettent de répondre aux objectifs de la quête de l'information et de son analyse, soit de faire ressortir des modèles de situations éducatives, de dégager des profils, des constats et des thèmes. Au moment de la phase de la synthèse des données, les critères de diversification utilisés pour la constitution des échantillons d'enfants et de parents ont été pris en compte. Le logiciel NVivo a facilité l'organisation et le traitement des données qualitatives.

³ Pour plus de détails, voir l'annexe 3 page 59 (méthodologie), l'annexe 4 page 66 (canevas d'entretien avec les élèves) et l'annexe 5 page 75 (canevas d'entretien avec les parents).

PARTIE D – RÉSULTATS⁴

Un premier constat qui se dégage des propos émis par les élèves est que ceux-ci perçoivent massivement l'apprentissage de l'orthographe lexicale comme un objet de développement de compétences en écriture et non comme un objet d'évaluation lié à la performance scolaire. À ce propos, presque la totalité des parents interrogés accordent une importance à cette tâche orthographique à domicile et pour la majorité d'entre eux, elle est importante pour le développement de compétences en écriture.

Concernant les perceptions des élèves quant à la contrôlabilité possible de la tâche d'apprentissage, la majorité perçoivent qu'ils n'ont pas d'emprise sur la facilité ou la difficulté de l'activité orthographique. De plus, il s'avère que les élèves des deux niveaux scolaires, qui considèrent l'apprentissage de l'orthographe des mots difficile, sont plus nombreux à présenter des difficultés pour cette tâche. Il y a donc ici une concordance entre le niveau de compétence en orthographe lexicale des élèves et leur perception face à la tâche. Nous avons également constaté que chez les élèves de deuxième année, qui perçoivent l'apprentissage des mots comme facile, la moitié sont considérés en difficulté par leur enseignant. Ainsi, dans ce cas-ci, il ne semble pas y avoir de correspondance entre le niveau de compétence des enfants et leur perception face à la tâche.

⁴ Pour plus de détails, voir l'annexe 6 page 82 (résultats) et l'annexe 7 page 234 (synthèse et discussion des résultats). Les lecteurs qui ne désirent pas examiner l'entièreté de la section des résultats, volumineuse, peuvent s'approprier une vue d'ensemble des résultats les plus saillants, commentés et discutés, en prenant connaissance de l'annexe 7.

Nos analyses permettent également de relever les propos du côté des parents quant à leur perception du niveau de compétence de leur enfant. Rappelons que l'échantillon de notre recherche comprenait un nombre sensiblement égal d'élèves réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale et d'élèves qui n'en présentent pas selon le jugement porté par les enseignante. Or, on constate une discordance entre la perception des parents et le jugement de l'enseignant, notamment pour les élèves considérés en difficulté. En effet, plus de la moitié des parents des élèves de première année et la moitié des parents des élèves de deuxième année considèrent que leur enfant ne présente pas de difficulté pour cette tâche d'apprentissage alors que l'enseignant l'a identifié comme étant en difficulté en orthographe lexicale.

Un autre constat important révèle qu'un désintérêt marqué commence déjà à se manifester chez les élèves de deuxième année pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En effet, les élèves de première année sont plus nombreux à exprimer un intérêt pour la tâche. Les élèves des deux niveaux qui se disent intéressés n'ont pas dans l'ensemble de difficultés à apprendre l'orthographe des mots et sont majoritairement de sexe féminin, alors que ceux qui expriment leur désintérêt pour la tâche sont en majorité des élèves de sexe masculin. Ce que nous révèlent les élèves est lié aux dires des parents concernant le comportement des élèves lors de l'étude de l'orthographe lexicale à domicile. Ils mentionnent que pour 6 élèves sur 10, tant ceux de première que de deuxième année, la tâche orthographique se réalise de bon gré de leur part, principalement pour une majorité de filles et

d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale. En revanche, aux dires des parents, le tiers des élèves, particulièrement des garçons et des élèves qui manifestent des difficultés en orthographe lexicale, exercent continuellement de la résistance ou manifestent une attitude variable d'un moment à l'autre d'étude.

En ce qui concerne le rituel d'étude à la maison, ce sont les parents d'élèves en difficulté en orthographe lexicale qui se consacrent davantage à des moments d'étude de la leçon d'orthographe avec l'enfant sur une base hebdomadaire; de plus, ces moments sont en général plus longs comparativement aux élèves qui ne manifestent pas de difficultés. À propos de la notion de temporalité, nous avons observé, du côté des élèves, que plusieurs parmi ceux qui vivent des difficultés en orthographe lexicale ont aussi du mal à s'organiser dans le temps, entre autres par une méconnaissance des jours de la semaine associés aux événements ainsi que des concepts de durée. De plus, concernant les moments d'étude, le même nombre de parents et d'enfants, soit 40%, considèrent que le climat dans lequel se déroule la situation d'étude et d'apprentissage de l'orthographe des mots à domicile n'est pas suffisamment favorable, dû à certains éléments dérangeants de l'environnement.

La très grande majorité des parents offrent un accompagnement à l'enfant qui est largement assumé par les mères. Les pères sont peu actifs et interviennent davantage, selon les discours des parents et des élèves, auprès des garçons, des élèves qui ne présentent pas de difficultés et des

élèves qui proviennent d'écoles en milieu socioéconomique favorisé. Selon les dires de la majorité des élèves, le soutien parental se limite à la vérification des acquis au moyen d'une dictée de mots et la correction qui s'ensuit. Le quart d'entre eux mentionnent toutefois bénéficier d'un soutien parental allant au-delà de la dictée de mots, c'est-à-dire que les parents leur proposent des stratégies ou des moyens pour les aider à s'approprier l'orthographe des mots de la liste. Cependant, beaucoup plus de parents, soit trois fois plus que d'élèves, ont fait mention de ce type d'accompagnement, à savoir de suggérer aux enfants des moyens et des stratégies destinés à favoriser l'appropriation de l'orthographe des mots à l'étude.

L'une des constatations majeures de notre enquête réside dans le fait que le quart des élèves, en grande partie des garçons en première année et des élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale pour les deux niveaux scolaires, ne consacrent aucun moment pour s'approprier l'orthographe des mots avant qu'elle soit vérifiée par les parents. Une proportion égale de parents n'exige pas que l'enfant prenne un temps pour étudier les mots de la liste avant de les lui soumettre en dictée. Plusieurs parents précisent qu'il n'est pas nécessaire que l'enfant étudie l'orthographe des mots puisque ceux-ci ont préalablement été vus en classe. Or, au sujet du vécu en classe relatif à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, les élèves ont déclaré que le tiers des enseignants, qui œuvrent principalement dans des écoles en milieu socioéconomique défavorisé, leur soumettent singulièrement une liste de mots à étudier à la maison sans organiser en

classe des activités liées à cette tâche. Ainsi, selon les élèves, les deux tiers des enseignants réalisent en classe des activités se rapportant à la liste de mots, mais ces activités prennent plus souvent la forme de révision et de jeux compétitifs que d'activités d'entraînement à opérer de manière stratégique dans la démarche d'étude.

Ainsi, une bonne part des enfants prennent un temps d'étude à domicile et utilisent divers modes opératoires stratégiques au cours de ce moment. Cependant, la majorité d'entre eux maintiennent la liste des mots sous leurs yeux, ce qui ne favorise pas la constitution de représentations mentales des mots en l'absence de leur vue. De plus, parmi les élèves qui accordent du temps à l'étude des mots avant qu'ils ne soient dictés par les parents, les filles et les élèves qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale sont ceux qui utilisent une plus grande variété de stratégies d'étude.

Qu'il y ait un moment d'étude de l'orthographe des mots ou non, la pratique parentale la plus répandue consiste à dicter les mots à l'enfant. Pour la moitié des parents, majoritairement de filles, les mots sont dictés par le parent et écrit par l'enfant, une situation identique à celle que vivra l'enfant en classe lors de la dictée hebdomadaire. Mais, pour un élève sur cinq, surtout des garçons et des élèves sans difficulté en orthographe lexicale, les mots sont dictés par le parent et seulement épelés par l'enfant, une situation cette fois différente de celle que vivra l'enfant au moment de la dictée en classe. À ce propos, lors de cette évaluation hebdomadaire, la

plupart des élèves attribuent leur capacité de mémorisation des mots à des causes dont ils possèdent un contrôle, alors que les défaillances orthographiques sont davantage perçues comme relevant de causes sur lesquelles ils n'ont pas de pouvoir.

Dans l'ensemble, qu'ils soient en difficulté ou non, les élèves perçoivent que les moyens qu'ils utilisent pour s'approprier l'orthographe des mots à domicile sont efficaces pour l'apprendre et la mémoriser. Certains élèves, provenant davantage d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé en première année et des garçons en deuxième année, considèrent leur démarche efficace car son utilisation est rapide et facile. Puis, l'efficacité de la démarche d'étude est attribuée pour certains élèves au bon rendement qu'elle procure, en grande partie des élèves sans difficulté en orthographe lexicale; particulièrement des filles en première année et des élèves d'écoles en milieu socioéconomique favorisé en deuxième année ont tenu ce discours.

À propos des relations parents-enseignants en matière d'étude de l'orthographe lexicale à domicile, plus du trois quart des parents déclarent n'avoir eu aucun échange avec l'enseignant. Cependant, certains parents mentionnent avoir assisté à la rencontre de parents en début d'année scolaire au cours de laquelle l'enseignant leur a fait part du fonctionnement pour l'étude de l'orthographe lexicale à domicile ou disent avoir reçu des consignes écrites pour aider l'enfant à étudier l'orthographe des mots. Seulement 20% des parents, pour la majorité d'élèves en difficulté en

orthographe lexicale, affirment avoir eu un ou plus d'un moment de communication avec l'enseignant concernant les difficultés de l'enfant et la mise en œuvre de procédures d'accompagnement idoines par les parents.

Notre enquête est une première au Québec à se soucier du développement des connaissances relatives à la leçon d'orthographe lexicale à domicile. Les matériaux recueillis viennent alimenter le corpus de connaissances au sein des communautés, scientifique et de pratique. De plus, outre sa portée théorique, cette étude a également une portée praxéologique puisqu'elle offre diverses invitations à changer les pratiques d'accompagnement des élèves de la part des enseignants et des parents.

Les voies de solution avancées pour améliorer l'accompagnement des élèves de première et deuxième année du primaire spécifiquement pour l'étude de l'orthographe lexicale à domicile s'appuient sur une nécessaire reliance enseignant-parents, une participation commune, une action conjointe et une connivence qui caractérisent la co-éducation. Enseignants et parents ont besoin de communiquer et de s'accorder ensemble sur leur rôle respectif pour co-éduquer. Des enseignants bien formés en regard des différents processus cognitifs impliqués dans l'étude et l'apprentissage de l'orthographe lexicale et des divers éléments qui rendent complexe cet objet d'apprentissage s'avère essentiel. Enfin, des outils pour assurer un transfert approprié aux enseignants et aux parents des extrants de la recherche devront être construits.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

La présente recherche s'insère dans un programme de recherche qui comprend trois volets. Le premier volet de ce programme s'est intéressé aux pratiques d'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale par l'utilisation d'un questionnaire complété par près de 500 enseignants du premier cycle du primaire répartis dans diverses régions au Québec. Le second volet a trait à celui de l'enquête exposée dans ce rapport, soit la démarche d'étude des élèves de l'orthographe lexicale à domicile et d'accompagnement de la part des parents, toujours au premier cycle du primaire. Le troisième volet découlera des résultats et des pistes de solution émergeant des deux premiers volets. Il consistera en une recherche orientée vers l'action collaborative, le développement et l'évaluation de dispositifs de co-éducation. Cette dernière mettra en interaction les enseignants, les parents et les élèves et nécessitera leur collaboration relativement à l'étude à domicile de l'orthographe lexicale. Cette recherche action devra avoir un regard particulier pour l'amélioration de la situation chez les garçons, les élèves en difficulté en orthographe lexicale et ceux provenant d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé. Elle visera à vérifier l'effet de la co-éducation particulièrement auprès de ces élèves. Elle devra aussi tenter de trouver des voies d'action susceptibles d'accroître l'engagement et la participation des pères dans l'accompagnement parental, particulièrement auprès des élèves provenant d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé.

PARTIE F – RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES⁵

- Abbott, R., Berninger, V. et Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of educational psychology, 102*(2), 281-298.
- Atwell, N. (2002). *Lessons that change writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir la réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian journal of education, 31*(4), 836-860.
- Fayol, M. (2008a). Comment orthographions-nous? Dans M. Fayol et J-P. Jaffré (Dir.), *Orthographier* (p. 137-153). Paris : Presses universitaires de France.
- Fresch, M.-J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: a national survey. *Reading psychology, 28*, 301-330.
- Gentry, J. R. (2007). Spelling counts. *Instructor, 116*, 39-41.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.-R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary

⁵ Pour les références bibliographiques complètes, voir l'annexe 8, p. 288.

- grades: a national survey of instructional practices and adaptations. *American educational research journal*, 45(3), 796-825.
- Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots*. Montréal; Chenelière Éducation
- Loeffler, K.-A. (2005). No more friday spelling test? An alternative spelling assessment for students with learning disabilities. *Teaching exceptional children*, 37(4), 24-27.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2008e). *Indices de défavorisation par école 2007-2008*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/Documents07/Ensemble_Indices_070... [**pdf**] (214 ko).
- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale :ÉOLE*. Paris : Retz.
- Richard, T., Berninger, V. et Fayol, M. (2009). FMRI activation differences between 11-year-old good and poor spellers' access in working memory to temporary and long-term orthographic representations. *Journal of neurolinguistics*, 22(4), 327-353.
- Scott, C. M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: applications for poor spellers. *Topics in language disorders*, 20(3), 66-82.
- Tanguay, C. (2012). *L'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon chez les élèves de deuxième année du primaire*. Mémoire de maîtrise. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

ANNEXE 1

État des connaissances

Bien que le taux de décrochage scolaire au Québec ait diminué chez les moins de 20 ans depuis les années 70, des efforts doivent être encore déployés pour améliorer la persévérance scolaire. En effet, en 2006, 25% des garçons et 15% des filles sont réputés avoir décroché de l'école (MELS, 2008a). De plus, le taux de décrochage s'avère non seulement en corrélation avec le sexe des élèves mais aussi avec le milieu socio-économique et on observe que plus le milieu est défavorisé, plus le taux de décrochage est élevé (MELS, 2008b). En 2003, Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier ont mis en évidence que plus de la moitié des décrocheurs sont des élèves qui ont vécu des difficultés en français écrit et que 25% des élèves de 12 ans n'ont pas les compétences attendues en français écrit pour accéder au secondaire. Cela se manifeste davantage chez les garçons et il apparaît que les différences entre les sexes, au désavantage des garçons, s'accroissent plus le milieu est défavorisé (Saint-Amand, 2007). Entre 2000 et 2005, le rendement des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture en français au 3^e cycle du primaire a diminué. Deux fois plus d'élèves éprouvent des difficultés en orthographe (16% en 2005 contre 8% en 2000). La baisse de résultat global est davantage marquée chez les garçons. Les baisses les plus fortes incluant les 2 sexes ont trait à l'orthographe lexicale et grammaticale (11% entre 2005 et 2000), à la syntaxe et à la ponctuation (8% entre 2005 et 2000) et à l'organisation de texte (8%) (MELS, 2006). Pour ce qui est de l'épreuve unique de français de

5^e secondaire, de 2002 à 2006, les résultats montrent que bien que les élèves produisent des textes plus longs, mieux organisés et plus cohérents, ils éprouvent de grandes difficultés dans l'utilisation adéquate du lexique, de la grammaire et de l'orthographe (MELS, 2008c).

Le vocabulaire, une composante de la production écrite ou de l'écriture dictée revêt deux aspects, l'un sémantique et l'autre orthographique (Pothier et Pothier, 2004). L'aspect sémantique réfère au sens d'un mot selon le contexte, alors que l'aspect orthographique réfère uniquement à la manière dont un mot s'écrit, c'est-à-dire sa graphie. L'aspect orthographique comporte à son tour deux dimensions : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale peut se définir comme un système de transcription de la langue française, et ce, en référence à des normes établies (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Elle est donc relative à la façon d'écrire les mots sans tenir compte de leurs variations grammaticales. L'orthographe grammaticale, quant à elle, fait référence à la manière d'écrire les mots en fonction des variations en genre et en nombre, de la conjugaison des verbes et des phénomènes d'accord que cette dernière entraîne.

La présente recherche s'intéresse particulièrement à l'orthographe lexicale qui occupe une place importante dans l'acte d'écrire puisqu'elle exige l'application d'une grande quantité de conventions (Abbott, Berninger et Fayol, 2010; Atwell, 2002). Il est primordial qu'un bagage suffisant de mots

orthographiés correctement puissent être intégrés dans la mémoire à long terme du scripteur afin que ces mots puissent être réutilisés en situation de production écrite ou d'écriture dictée (Dreyfus, 2004). Une étude réalisée par Scott (2000) a fait ressortir que plusieurs élèves n'ont pas le sentiment d'avoir de l'emprise sur les apprentissages en orthographe; ils perçoivent l'orthographe comme difficile, voire pour certains impossible à maîtriser. Pour Chandler (2000), de 15 à 20% des élèves refuseraient d'écrire parce qu'ils craignent de faire des erreurs de nature lexicale. Une étude de Berninger, Mikokawa et Bragg (1991) a permis de conclure que les élèves qui ne maîtrisent pas l'orthographe lexicale se considèrent comme de mauvais scripteurs au point de refuser d'écrire, ce qui a pour conséquence de perturber grandement le développement du processus d'écriture. Gentry (2007) soutient pour sa part que nombre d'élèves qui sont à l'âge d'écrire de manière fluide ne le font parce qu'ils n'ont pas automatisé l'utilisation d'un vocabulaire d'usage suffisant ni son orthographe. Lorsque l'élève cherche comment orthographier des mots, il se trouve ainsi moins en mesure de garder en mémoire toutes ses idées, ce qui entrave le bon déroulement de sa production écrite. Atwell (2002) de même que Graham *et al.* (2008) mentionnent qu'un texte qui comprend plusieurs erreurs orthographiques est non seulement difficile à lire mais peut aussi conduire le lecteur à dévaluer la qualité du message transmis par le scripteur et à considérer ce dernier comme incompetent à produire un message clair et précis. En revanche, les scripteurs qui ont développé la compétence à mémoriser l'orthographe correcte des mots et qui sont capables

automatiquement d'activer leur capacité de reconnaissance et de transfert peuvent davantage se concentrer sur le processus d'écriture plutôt que sur l'orthographe des mots (Abbott *et al.*, 2010; Richards, Berninger, et Fayol, 2009; Graham, 2000; Gentry, 2000). En effet, un des principaux objectifs visés par l'apprentissage de l'orthographe lexicale est de réutiliser les connaissances acquises en situation d'écriture et par le fait même en faciliter le processus et écrire de manière plus fluente (Gentry et Wallace Gillet, 1993). Pour Scott (2000), la période de l'entrée dans l'écrit se révèle cruciale; des difficultés dans l'acquisition de l'orthographe lexicale chez le scripteur débutant peuvent entraîner des conséquences néfastes dans son cheminement scolaire.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008d) affirme que l'orthographe lexicale constitue un apprentissage important dans le cheminement scolaire des élèves. L'enseignement offert doit permettre aux élèves d'emmagasiner, d'organiser et de réutiliser les connaissances et les compétences acquises à l'égard de l'orthographe lexicale dans des situations qu'ils considèrent comme réelles et significatives. Le développement de la compétence à écrire se fait grâce à la mobilisation de connaissances sur la langue; l'orthographe lexicale fait partie de ces connaissances. Par conséquent, le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) prend en compte l'orthographe lexicale dans les objets d'évaluation de la compétence *écrire des textes variés*. Au 1^{er} cycle, les élèves doivent être en mesure de bien orthographier la majorité des mots appris en classe, ce qui

représente autour de 500 mots. Le programme propose l'exploration et l'utilisation du vocabulaire en contexte signifiant. Les élèves doivent être amenés à découvrir des familles de mots, la formation des mots (mot de base, préfixe, suffixe) ainsi que les principes alphabétiques et les règles de la combinatoire. Ils doivent réaliser ces apprentissages lexicaux non seulement grâce à l'exploration du système orthographique mais également grâce au développement en classe de stratégies mnémoniques et de stratégies de rappel. Selon le MELS (2008d), au cours de leur cheminement scolaire, les élèves doivent être incités à écrire spontanément, par automatisme, un répertoire de plus en plus large de mots. À cette fin, donner une liste de mots de vocabulaire à étudier chaque semaine aux élèves constitue une pratique répandue chez les enseignants (Johnston, 2001). Une recherche conduite par Fresch (2007) révèle que 85% des enseignants utilisent cette pratique pédagogique. Graham *et al.* (2008), pour leur part, relèvent que 90 % des enseignants du primaire fournissent hebdomadairement une liste de mots. C'est donc un pourcentage important des élèves du primaire qui ont à apprendre l'orthographe lexicale à l'aide de listes, et ce, sur une base hebdomadaire. Il s'avère donc pertinent de s'intéresser au soutien parental à la maison par rapport à cet apprentissage, puisqu'il s'y réalise presque exclusivement, de même qu'aux modes d'apprentissage utilisés par les élèves.

L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants est d'une importance capitale (Chrispeels, 1996; Fishel et Ramirez, 2005; Mattingly *et*

al., 2002; Normandeau et Nadon, 2000). Certaines études ont mis en évidence qu'il existe des différences au niveau de la participation des parents lors des devoirs et leçons en fonction de leur statut socioéconomique. Les familles moins favorisées et moins scolarisées auraient tendance à moins s'impliquer que les familles plus favorisées et plus scolarisées (Deslandes, 2005; Deslandes *et al.*, 2008; Sheldon, 2002). Les connaissances en ce qui concerne leurs attitudes, leurs croyances en regard des devoirs et leçons ainsi que leur motivation à s'y impliquer demeurent cependant limitées, et ce, tout particulièrement en ce qui concerne les familles non-traditionnelles, peu scolarisées ou ayant un enfant en difficulté (Deslandes *et al.*, 2008). Selon une recherche menée par Deslandes et Bertrand (2004), les parents auraient davantage tendance à s'impliquer lorsqu'ils sentent que leurs efforts ont de l'impact sur les apprentissages et les résultats scolaires de leur enfant. Cette implication se traduit notamment par leur participation dans les devoirs et les leçons. À ce sujet, les enfants dont les parents apportent un soutien pendant la réalisation des devoirs et des leçons ont plus de chance de réussir en classe (Callahan, Rademacher et Hildreth, 1998; Cooper *et al.*, 2001; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001; Landry-Cuerrier et Migneault, 2009). Néanmoins, il n'est pas toujours facile pour les parents d'accompagner leur enfant pendant les devoirs et leçons, car il arrive que cette activité entre en conflit avec de nombreuses tâches quotidiennes et d'autres occupations telles les loisirs ou les activités sociales (Landry-Cuerrier et Migneault, 2009). À cet effet, l'étude de Humbeeck *et al.* (2006) a fait ressortir que plus de huit

parents de milieu défavorisé sur dix considèrent les devoirs et les leçons comme étant désagréables pour l'enfant et pour l'adulte. À l'opposé, une recherche ne faisant pas de distinction entre les milieux défavorisés et les milieux favorisés révèle que les parents font généralement une évaluation positive du comportement de leur enfant pendant la réalisation des devoirs et des leçons (Normandeau et Nadon, 2000). Toutefois, il semblerait que les leçons poseraient plus de difficulté pour les enfants que les devoirs (Glasman et Besson, 2004). Les chercheurs ne précisent toutefois pas les catégories de leçons dont il est question. Les études portant sur la participation parentale lors du travail scolaire à domicile se sont principalement intéressées au temps consacré par les parents à cette activité. À cet égard, les mères d'enfants de deuxième année du primaire consacrent plus de temps que les pères dans la réalisation des devoirs et des leçons (58% disent accompagner leur enfant dans les devoirs et les leçons cinq jours par semaine et 31% disent réaliser cette activité trois à quatre jours par semaine). Pour 54% d'entre elles, l'activité dure moins de 30 minutes. Peu de travaux ont porté sur la participation des parents sous l'angle du soutien offert à l'enfant au moment des devoirs et des leçons. Néanmoins, il semblerait que la qualité du soutien offert à l'enfant aurait une influence sur sa réussite scolaire (Normandeau et Nadon, 2000). Une revue de littérature menée par Chouinard, Archambault et Rheault (2006) révèle que l'effet positif des devoirs est davantage relié à la qualité du temps investi qu'à la quantité de temps pris pour les réaliser. Hoover-Dempsey *et al.* (2001) précisent pour leur part que le soutien parental peut

prendre différentes formes qui sont influencées par de nombreux facteurs comme la situation familiale ou le niveau de compétence des parents dans certaines matières. Il va du simple fait de jeter un œil sur l'enfant afin de s'assurer qu'il fasse ses devoirs jusqu'à s'asseoir près de lui dans le but d'être attentifs aux difficultés éprouvées et de lui apporter une aide appropriée (ajustée aux besoins de l'enfant), de questionner ce dernier, de l'encourager, de se donner en modèle, de lui fournir des stratégies qui lui permettront de résoudre ses problèmes, etc. Il en est de même pour la préparation physique et psychologique des enfants. Certains parents vont créer un environnement propice à la réalisation des devoirs et des leçons et vont établir un horaire de travail. D'autres vont laisser ces choix à la discrétion de leur enfant. Selon une recherche menée par Normandeau et Nadon (2000), les parents interviendraient davantage pour encourager l'enfant, l'appuyer dans ses efforts, pour lui donner des indices et lui poser des questions dans le but de l'aider à trouver des solutions. Ils offriraient cependant peu d'encadrement structuré. Pour Landry-Cuerrier et Migneault (2009) de même que Chouinard *et al.* (2006), la diversité des pratiques familiales peut contribuer à maintenir les inégalités entre les élèves. Il est donc important selon eux de favoriser la collaboration entre l'école et la famille dans le but de soutenir les parents dans la réalisation des devoirs et des leçons et de permettre à tous les enfants d'avoir un certain suivi à la maison. Encourager la participation des parents devrait faire partie des stratégies utilisées afin de favoriser le développement de l'orthographe chez les enfants (Sipe, 1994). Toutefois, une recherche réalisée par Graham *et*

al. (2008) auprès de 248 enseignants de la première à la troisième année du primaire indique que seulement 8% d'entre eux contactent les parents à propos des apprentissages en orthographe lexicale à réaliser à la maison. Paradoxalement, les parents sont parfois mis en cause lorsque les élèves éprouvent des difficultés puisque la liste de mots est souvent à étudier à la maison (Gill et Scharer, 1996). Néanmoins, il semblerait que lorsque l'enseignant offre des suggestions précises et personnalisées aux parents leur permettant d'aider leur enfant, ceux-ci réagissent en participant davantage aux devoirs de l'enfant, en lisant avec lui ainsi qu'en lui faisant pratiquer l'orthographe (Deslandes et Bertrand, 2004). Lorsque ce sont les parents qui contactent l'enseignant, cela est habituellement pour obtenir des précisions en lien avec le travail à effectuer (Hoover-Dempsey *et al.*, 2001).). Selon Deslandes *et al.* (2008), Deslandes et Rousseau (2007) ainsi que Christenson et Sheridan (2001), il apparaît impérieux d'identifier les besoins des parents en ce qui a trait aux devoirs et aux leçons ainsi que leurs attentes à l'égard des enseignants. Ils considèrent que l'incompréhension qui s'installe dès lors de part et d'autre alimente les tensions dans la relation école-famille et est susceptible de nuire à la réussite des élèves.

Que dit la recherche à propos du soutien parental apporté à la maison spécifiquement à propos de l'étude de l'orthographe lexicale? Très peu d'éléments de connaissance concernant le soutien apporté lors de l'étude de l'orthographe lexicale sont disponibles dans les recherches. Nous n'avons

recensé qu'un seul article (Loeffler, 2005) où un outil permettant de créer un lien entre la famille et l'école dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale a été élaboré. Il s'agit d'une grille, remplie par les parents, que l'enfant doit remettre à son enseignant. Cette grille a pour objectif de développer les habiletés des enfants à identifier les mots qui leur posent problème et d'utiliser des stratégies pour apprendre l'orthographe conventionnelle de ces mots. Elle permet aux parents d'indiquer, entre autres, si l'enfant est en mesure de repérer les mots contenant des erreurs, s'il est capable de les corriger et d'utiliser différentes stratégies pour y parvenir (faire référence au son de la lettre : relation graphème-phonème, faire des liens avec un mot similaire connu, utiliser le dictionnaire, etc.). Un accompagnement en classe est aussi offert. L'utilisation de cet outil a notamment permis aux élèves de développer des stratégies efficaces leur permettant d'apprendre l'orthographe des mots. Il est à noter que cette publication est la seule recensée portant précisément sur le lien école-famille dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et que celle-ci concerne des élèves de la cinquième année du primaire. Elle ne fait pas mention des méthodes concrètes utilisées par les parents pour soutenir leur enfant.

Du côté des élèves, il existe deux orientations principales dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. La première stipule que l'acquisition de l'orthographe se fait naturellement grâce à de nombreux contacts riches et signifiants avec la lecture et l'écriture. La seconde

mentionne que l'élève doit bénéficier d'un enseignement systématique de l'orthographe (Graham, 2000). Selon la seconde orientation, il est possible de proposer à l'enfant de mémoriser l'orthographe de mots spécifiques, de lui enseigner différentes règles qui régissent notre système graphique ou de lui faire réaliser des activités avec les mots à apprendre (Schlagel, 2007). Bosse, Commandeur-Lacôte et Limbert (2007) stipulent que le seul moyen efficace pour lire rapidement et écrire correctement est de mémoriser l'orthographe des mots dans le but de se constituer un lexique orthographique mental. Toutefois, selon divers auteurs (Atwell, 2002; Dvorak *et al.*, 1999; Fresch, 2000; Scott, 2000; Share, 2004; Valdois *et al.* 2000), l'enfant ne doit pas seulement se fier sur la simple mémorisation de l'orthographe des mots, mais il doit apprendre à décoder les mots, à formuler des hypothèses et résoudre des problèmes (analyser les mots). Il doit trouver des stratégies personnelles pour s'approprier les règles de la langue. Il sera, par la suite, en mesure de réutiliser ses stratégies lorsqu'il rencontrera des mots nouveaux. Il peut donc réussir en utilisant une procédure qui, pour nous, semblerait inadaptée (Largy, 2006). D'après les recherches de Pacton *et al.* (1999) et de Perruchet et Pacton (2004), l'enfant utiliserait, d'une part, les principes qui lui ont été enseignés et, d'autre part, son système cognitif mobiliserait des connaissances sur l'écrit dont il n'est pas toujours conscient. En ce qui a trait aux moyens d'opérer de la part des élèves, nous n'avons recensé qu'une seule recherche où des enfants de première année du primaire ont été questionnés au sujet de leurs comportements face à l'orthographe, particulièrement l'orthographe

de mots inconnus (Dvorak *et al.* 1999). Celle-ci révèle, entre autres, que 87% d'entre eux s'appuient sur le son des lettres (relation graphème-phonème) pour écrire ces mots et que 97% des élèves s'appuient sur des mots connus qui ont des ressemblances avec le mot inconnu. Le même pourcentage, soit 97% des élèves, demandent de l'aide lorsqu'ils n'arrivent pas à se figurer le mot à écrire seuls. Il est à noter que la cueillette de données s'est effectuée au mois de janvier (en mi année scolaire). Toutefois, nous n'avons pas recensé de recherches qui se sont intéressées à étudier comment les enfants procèdent pour intégrer l'orthographe des mots lorsqu'ils les étudient. Quel sens donnent-ils à cet apprentissage? Quelle motivation et quels efforts y consacrent-ils? La mémorisation ainsi que la production orthographique peuvent s'effectuer en ayant recours à diverses stratégies (Fayol, 2008a; Pothier *et al.*, 2008). Quelles stratégies utilisent-ils? Tentent-ils simplement d'apprendre les mots par coeur ou se donnent-ils des procédés mnémotechniques? Est-ce qu'ils analysent les mots plus complexes afin de comprendre différentes règles qui régissent notre langue? Quel moment choisissent-ils pour effectuer l'apprentissage de ces mots? Est-ce qu'ils apprennent quelques mots chaque jour ou attendent-ils la veille du test hebdomadaire? Nous n'avons recensé aucune recherche ayant questionné les enfants à ce sujet.

Problème de recherche

La recension des écrits synthétisée ci-haut nous a amenés à conclure que les pratiques parentales et les procédures utilisées par les élèves pour

s'approprier le lexique gagneraient à être mieux connues, à plus forte raison que la littérature scientifique québécoise sur le sujet est quasiment absente. Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (CSE, 2010), les recherches portant sur les travaux scolaires à domicile, limitées jusqu'ici surtout à l'étude des effets de leur durée sur les résultats scolaires, devraient s'intéresser désormais à d'autres dimensions telles que le sens que l'élève attribue à ces tâches, le sentiment de compétence qu'il éprouve face à celles-ci, l'acquisition de meilleures méthodes de travail, notamment au primaire. Le Conseil précise que ces dimensions sont plus complexes à mesurer que la durée des devoirs et leçons, mais elles semblent plus significatives pour comprendre le lien entre ces tâches à domicile et les résultats scolaires. Ces dimensions appellent la prise en compte d'éléments du contexte social et familial de la réalisation des devoirs écrits et des leçons. La motivation et l'effort des élèves à réaliser ces tâches seraient, du point de vue du Conseil, elles-mêmes influencées par des facteurs contextuels comme l'attitude des parents face à ces tâches ou le soutien qu'ils apportent à l'enfant. Par ailleurs, nous avons mis en évidence ci-haut l'effet du niveau de réussite en orthographe lexicale sur le développement de la capacité à produire de l'écrit et la facilité à le faire. Ainsi, il y a lieu d'étudier les liens possibles entre les facteurs contextuels et individuels impliqués dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et le niveau de compétence des élèves par rapport à celui-ci. Des façons de faire efficaces peuvent émerger de ces connaissances, des orientations peuvent être

dégagées pour structurer plus adéquatement les interventions afin d'améliorer la qualité de la langue écrite des élèves québécois.

Objectifs de recherche

Les objectifs de la recherche sont de 1) connaître la réalité relative à la situation d'étude à domicile de l'orthographe lexicale par les élèves du 1^{er} cycle du primaire, 2) connaître la réalité vécue sur le plan du soutien parental au sujet de l'étude de l'orthographe lexicale des élèves du 1^{er} cycle du primaire à domicile et 3) comparer ces réalités en fonction du milieu socioéconomique de l'école, du sexe des élèves et de leur niveau de compétence en orthographe lexicale (avec difficulté – sans difficulté) ainsi que du sexe des parents.

ANNEXE 2

Propositions issues de la recherche

Dans cette recherche, la parole a été donnée à des élèves de première et deuxième année du primaire et à leurs parents afin d'élucider un certain nombre de paramètres impliqués dans l'étude de l'orthographe lexicale à domicile, à partir du moment où la liste de mots est remise en classe aux élèves jusqu'à la vérification des apprentissages au moyen de la dictée de mots hebdomadaire par l'enseignant. Ce dernier, bien sûr, est un acteur clé au regard la leçon d'orthographe à domicile. C'est l'enseignant qui déclenche le processus d'étude ou encore de révision chez l'élève et d'accompagnement parental en soumettant hebdomadairement aux élèves ce type de travail à domicile. Le MELS (2009) reconnaît l'élève comme l'acteur central de sa réussite. Il doit être partie prenante des actions éducatives qui le concernent. Il affirme aussi que l'engagement personnel de l'élève sur le plan des apprentissages et sa capacité à démontrer des attitudes positives sont des éléments essentiels à sa réussite. Il ajoute que le maintien de son engagement dépend du soutien notamment de ses parents et de ses enseignants. Ainsi, les invitations au changement qui suivent *infra*, les propositions avancées qui s'appuient sur les résultats de la présente étude s'adressent particulièrement aux deux co-éducateurs les plus proches de l'élève, soit les parents et les enseignants. Elles ont trait à un ensemble de connaissances et de savoir-faire psychopédagogiques susceptibles d'influencer positivement le travail de l'élève relatif à la leçon d'orthographe à domicile. Nos propositions viennent compléter celles

publiées par le MÉLS (2014) dans le document intitulé *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*, pour l'ordre d'enseignement primaire. Elles permettent d'enrichir le contenu de ce document en prenant en compte d'autres aspects, entre autres la signification que les élèves donnent à l'étude à domicile de l'orthographe lexicale, les « connaissances naïves des élèves », les perceptions qu'ils ont relativement à leur capacité de contrôle sur la tâche d'apprentissage, une description explicite de l'acte de mémoriser si important en orthographe lexicale et son rapport avec la temporalité et le soutien à la parentalité dans l'accompagnement des élèves à domicile par une approche co-éducative.

De la co-éducation

La co-éducation renvoie aux notions d'alliance, de participation commune, d'action conjointe, de confiance réciproque et de connivence dont la co-éducation se caractérise (Pourtois *et al.*, 2010). Ce paradigme signifie que l'école et les parents identifient leur territoire respectif tout en identifiant et définissant des zones communes d'intervention pour un meilleur soutien éducatif de l'enfant (Pourtois, Desmet, Lahaye *et al.* 2013). Ces auteurs insistent sur les rôles différents que jouent les enseignants et les parents. D'une part, l'enseignant qui enseigne centre son action sur le savoir « explicite »; il a d'abord et avant tout un rôle de formateur. Au regard de l'orthographe lexicale, il a à se référer à cette fin au programme d'étude de français et aux différents documents qui apportent des précisions relatives à ce programme. Mais l'enseignant a aussi un rôle d'éducateur, c'est-à-dire

que dans son action, il se préoccupe aussi du savoir « implicite ». Il a à centrer son attention sur la relation intersubjective qu'il tisse avec l'élève. Cela implique, entre autres, qu'il est à l'écoute de ses besoins, qu'il respecte son rythme d'apprentissage, qu'il accorde une importance aux procédures d'apprentissage et non seulement aux contenus. La relation enseignant-élève se réalise particulièrement autour du savoir explicite. D'autre part, ce que les parents transmettent à leurs enfants se rapporte plutôt à l'éducation, c'est-à-dire que la transmission ne porte pas généralement sur des savoirs formalisés, explicitement définis. Les parents n'ont pas de programmes d'étude à respecter! Leur action s'inscrit plutôt dans une forme d'éducation « implicite », informelle. Cependant, la majorité des parents ont le sentiment, en plus de leur rôle éducatif, d'exercer une action enseignante par rapport à leurs enfants. Au sein de la famille se transmettent des savoirs, des connaissances et des compétences. Ce qui est transmis peut être plus ou moins bien défini, mais il n'en demeure pas moins qu'il est essentiel au développement des enfants. Cette transmission concerne entre autres le langage, des comportements et des attitudes, des connaissances de diverses natures, des compétences ludiques, etc. Ainsi, bien que la relation qui lie les parents et les enfants relève d'un savoir avant tout implicite, les parents peuvent aussi transmettre des contenus, des savoirs explicites, par exemple par rapport à la leçon d'orthographe. Pourtois, Desmet et Lahaye *et al.* 2013) apportent d'autres précisions de grande importance. La co-éducation, c'est-à-dire éduquer avec les parents, ne signifie pas éduquer les parents. Co-éduquer ne veut pas non plus signifier co-enseigner. Les savoirs explicites et

implicites transmis de part et d'autre sont à respecter par chacun des partenaires. Qui plus est, co-éduquer n'est guère co-gérer car la gestion de l'école et celle du domicile revient respectivement d'une part, aux intervenants scolaires, d'autre part, aux parents. Il est donc important que les parents et les enseignants puissent comprendre et respecter leurs territoires, tout en partageant une zone commune, une frange commune d'accompagnement susceptible d'influencer positivement ensemble le travail de l'élève relatif à la leçon d'orthographe à domicile.

Le public visé

Au regard des perceptions des élèves, de leurs modes opératoires et de ceux utilisés par les parents pour soutenir les élèves par rapport à la leçon d'orthographe, la recherche a mis en lumière que dès le début du primaire, des différences entre les garçons et les filles, entre les élèves avec difficulté et ceux sans difficulté, entre les élèves provenant d'école de milieu favorisé et ceux provenant d'écoles de milieu défavorisé, semblent avantager les filles, les élèves sans difficulté et ceux provenant d'école de milieu favorisé. Ces propositions sont donc offertes avec le souci d'accompagner particulièrement les élèves en difficulté, les garçons et les élèves provenant d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé, sans toutefois négliger d'autres catégories d'élèves.

La tâche, oui, mais mieux, la tâche et la signification de la tâche

Les enseignants sont invités à ne pas restreindre leur action pédagogique à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale. Ils ont aussi à s'assurer qu'aucun élève ne soustrait sa démarche d'étude de l'orthographe à domicile à une fonction de simple performance, d'évaluation et de sanction de ses apprentissages. Il leur est proposé de veiller à ce que tous les élèves donnent à leur démarche d'étude un sens de développement de compétences, de communication, et tel que l'ont exprimé quelques élèves (des filles), un sens d'autonomie, de liberté, de non-dépendance.

Se préoccuper des perceptions des élèves

Les enseignants sont aussi conviés à se soucier des connaissances des élèves, de leurs représentations, leurs interprétations spontanées à propos de l'orthographe, à chercher à les découvrir. Il leur est proposé de prendre en compte leurs « connaissances naïves » et de s'en servir comme base d'échange et de discussion afin de les aider à en prendre conscience, à trouver les limites de celles-ci, à les déconstruire et à les dépasser. Par exemple, nombre d'élèves attribuent la difficulté de l'étude de l'orthographe entre autres à la longueur des mots. Il pourrait être avantageux d'échanger avec eux à propos de cette perception afin qu'ils prennent conscience que la réalité peut être différente de celle-ci. L'enseignant peut présenter aux élèves une liste de mots contenant plusieurs lettres, mais ayant une correspondance phonème-graphème quasi-transparente tel que dans les mots « confiture », « locomotive », « acrobate », « boutique », « cartouche ». Faire découvrir

aux élèves qu'un mot peut contenir plusieurs lettres et nonobstant, être facile à retenir, leur permettrait éventuellement de ne plus percevoir impérativement la longueur des mots comme un obstacle à leur apprentissage.

Il est essentiel de travailler sur les perceptions des élèves par rapport à la leçon d'orthographe afin qu'ils développent le sentiment qu'ils sont en mesure de contrôler leur apprentissage. L'enquête a mis en lumière que les élèves sans difficulté perçoivent la mémorisation comme étant un acte facile. Il est bien possible que cette perception soit liée au fait qu'ils opèrent au moyen de procédures qui permettent d'atteindre leur but, soit la rétention orthographique. L'étude a aussi élucidé que les élèves en difficulté perçoivent cet acte mental qu'est la mémorisation comme difficile. Il est aussi probable que leur perception s'explique par le fait qu'ils opèrent de façon à ce que le but ne soit pas atteint, ou ne soit pas toujours atteint, c'est-à-dire qu'ils se retrouvent avec une rétention insuffisante, des erreurs de transcription des mots. Ainsi, les enseignants sont invités à faire vivre aux élèves différentes activités d'apprentissage médiatisé en classe afin qu'ils développent les connaissances devant être mobilisées, les savoir-faire (procédures) à mettre en œuvre et les capacités cognitives qui les sous-tendent tel que l'attention, la mémoire à court terme, la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Découvrant que l'acte de mémorisation devient pour eux un acte davantage « mémorisant », les perceptions des élèves évolueront vers le sentiment d'un meilleur contrôle sur leurs apprentissages en orthographe lexicale.

Il importe, de plus, de travailler au plan de la perception des élèves au regard de leur niveau de compétence en orthographe lexicale. En effet, un élève qui est conscient de son niveau de compétence, *a fortiori* s'il est en difficulté en orthographe lexicale, peut avoir plus de chance de progresser. Soutenu par son enseignant et ses parents, l'élève peut s'engager dans un processus de changement en se fixant des objectifs. Comme le mentionne Tanguay (2012), adapter les mots à étudier au niveau de difficulté de l'élève peut s'avérer efficace. Les mots à étudier doivent représenter un défi pour l'élève tout en respectant son niveau de compétence. Ainsi, les mots ne doivent pas être trop faciles ni trop difficiles.

Pour des élèves qui portent intérêt à la leçon d'orthographe

L'un des résultats saillants de l'enquête a été de dévoiler une baisse marquée de l'intérêt des élèves en deuxième année par rapport à la leçon d'orthographe particulièrement chez les élèves en difficulté et chez les garçons. Ce phénomène peut constituer un signe précurseur de décrochage scolaire, décrochage à l'intérieur de l'école, de la classe. Afin de contrecarrer ce clivage qui apparaît déjà au cours du premier cycle du primaire entre les sexes au désavantage des garçons et entre les élèves sans difficulté en orthographe lexicale et ceux manifestant des difficultés en ce qui a trait à l'intérêt porté à la leçon d'orthographe, il y a nécessité à la fois pour les enseignants en classe et les parents à domicile de mettre en œuvre des dispositifs de soutien psychopédagogiques. En classe, la découverte par les élèves de sources motivationnelles pour l'étude et l'apprentissage de

l'orthographe, le développement et le maintien de leur intérêt, peuvent se faire par l'intermédiaire du jeu, la diversification des modalités d'encodage (sollicitations extéroceptives diverses, utilisation du mouvement), l'emploi de matériels et de supports à l'apprentissage variés (objets symboliques, tableau blanc interactif, etc.). De même, instruire les élèves de certaines stratégies dont l'emploi facilite l'étude et l'apprentissage et conduit l'élève à une meilleure capacité mémorielle de l'orthographe lexicale peut générer chez eux plus de motivation et d'intérêt.

Du côté des parents, à l'instar de ce qu'ont évoqué certains parents interrogés, il est possible à domicile de stimuler et de rendre divertissante la période d'étude de l'orthographe en l'animant par l'utilisation d'un faisceau de stratégies et de matériels d'accompagnement (activité ludique, tableau, ordinateur, cahier spécifique pour pratiquer l'orthographe, etc.). De plus, dans le cadre de projets mis de l'avant au sein des écoles pour le développement de la co-éducation, les pères, quel que soit leur milieu socioéconomique, doivent être informés de la différence qu'ils peuvent faire en regard de l'intérêt de leur fils pour l'étude de l'orthographe en leçon en se montrant eux-mêmes intéressés à cette tâche scolaire à domicile, en leur démontrant l'importance de l'écrit par un accompagnement assidu, certes, dans la mesure du possible. Dans la même perspective, le soutien biparental, lorsqu'il est actualisable, doit être proposé aux parents.

Enseigner, se renseigner et renseigner

Notre enquête a révélé, selon les dires des élèves, qu'un nombre passablement élevé d'enseignants, soit trois sur dix, ne consacrent aucune activité d'enseignement/apprentissage en classe par rapport à la liste de mots, leur action se limitant à remettre cette liste aux élèves pour étude de leur orthographe à la maison. D'autres études ont aussi fait ressortir un constat similaire. Les élèves interrogés ont aussi mentionné que chez les enseignants qui font vivre aux élèves des activités en classe relatives à la liste de mots, ces activités prennent plus souvent la forme d'une révision et de jeux compétitifs que d'activités d'entraînement à opérer de manière stratégique dans la démarche d'étude. Tous les enseignants sont invités à faire vivre aux élèves diverses activités autour de la liste des mots soumise hebdomadairement afin qu'ils puissent s'entraîner à observer les mots, soit leur prononciation, leur découpage en syllabes, en phonèmes, en morphèmes éventuellement, en reliant ces éléments à leurs graphies et à effectuer les actes opératoires nécessaires à l'appropriation de l'orthographe lexicale. De plus, comme le pratiquent certains enseignants selon les dires de parents, et comme le propose Tanguay (2012), les mots soumis pour étude devraient, au cours du processus d'acquisition, être insérés à l'intérieur de phrases. Ainsi, l'élève peut davantage s'approprier la dimension sémantique du vocabulaire. De plus, le fait de travailler l'orthographe des mots de la liste entre le moment où elle est remise aux élèves et le moment de la dictée hebdomadaire en classe permettrait, entre autres à certains élèves, d'éviter

d'associer singulièrement l'apprentissage de l'orthographe lexicale à son évaluation par la dictée hebdomadaire.

En outre, il serait approprié que les enseignants ne se soustraient pas à l'enseignement de l'orthographe lexicale en classe mais se consacrent aussi à renseigner les élèves sur différentes connaissances procédurales et conditionnelles inhérentes à son étude et son apprentissage. Rappelons que l'un de constats majeurs de notre enquête est que le quart des élèves qui ont participé aux entretiens, en grande partie des garçons et des élèves manifestant des difficultés en orthographe lexicale, n'ont pas été en mesure de nommer de moyens ou de stratégies précises qu'ils utilisent pour étudier l'orthographe de la liste de mots soumise. La tâche se réduit à la simple copie des mots-modèles et même à la dictée des mots par le parent sans que l'enfant en ait véritablement étudié l'orthographe. À ce propos, la proposition de Mansour (2012) s'avère fort judicieuse. Les enseignants qui ne le font pas à ce jour sont invités à réserver aux élèves des temps pédagogiques en classe pour l'étude de l'orthographe lexicale, soit la liste de mots soumise hebdomadairement pour étude à domicile. Ainsi, ils seront davantage en mesure de soutenir les élèves qui présentent des difficultés. Les enseignants peuvent, par l'observation et le questionnement, se renseigner auprès des élèves afin de découvrir leurs modes opératoires pour s'approprier l'orthographe, leurs procédures de travail, pour les renseigner ensuite par rapport à l'utilisation de stratégies encore plus idoines. Notre enquête a révélé que ce sont des filles en majorité et des élèves sans difficulté qui sont

les plus stratégiques, à savoir qu'ils mettent en application davantage de procédures d'étude diversifiées. Ainsi, au cours de ces temps de conseils méthodologiques, l'enseignant peut s'enquérir auprès des élèves performants pour obtenir des renseignements sur leurs méthodes de travail, leurs stratégies d'étude, lesquelles, une fois connues, sont à communiquer à tous et peuvent être utilisées par des élèves qui peut-être sont en difficulté parce qu'ils n'ont jamais songé à les employer.

Ces moments de soutien en classe seront ensuite complétés par ceux consacrés à domicile par les parents.

Pour bien renseigner être bien formé

Les enseignants sont invités à se tenir à jour concernant les connaissances et les savoir-faire les plus actuels en ce qui a trait à l'orthographe lexicale et spécialement sur le fonctionnement de la mémoire et sur l'acte de mémorisation.⁶ À la différence de l'orthographe grammaticale qui exige un travail d'analyse, comme le soutiennent Brissaud, Cogis *et al.* (2011), l'orthographe lexicale exige plutôt un travail de mémorisation, car il y a peu

⁶ À ce propos, les enseignants peuvent se référer à des ouvrages de base tels que : Fayol, M., Gaonac'h, D. (2007). Le développement de la mémoire. Dans *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. (A. Blaye et P. Lemaire, sous la direction de, chapitre 5, p. 125-156). Bruxelles : De Boeck; Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C., Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier; Gaté, J.-P., Géninet, A., Giroul, M., Payen de La Garanderie (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Paris : Chronique sociale; Racicot, J. (2008). *J'apprends à penser, je réussis mieux*. Montréal : Éditions CHU Sainte-Justine; Leroux, C., Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots*. Montréal; Chenelière Éducation. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec.

de mots qui s'écrivent comme ils se disent (bato ou bateau?). L'élève, certes, peut s'appuyer sur des correspondances entre les phonèmes et leurs référents écrits (graphèmes), sur des régularités (train, grain, parrain, terrain) ou des connaissances morphologiques (grand-grande), mais les graphèmes spécifiques qui forment chaque mot doivent être appris, mémorisés et automatisés. L'enseignant doit être bien au fait des facteurs qui peuvent rendre compliquée aux élèves la mémorisation des mots en français. Ces facteurs ont trait à la fréquence du mot, à la fréquence des correspondances phono-graphémiques, au nombre de graphèmes potentiels pour la transcription du mot, à la présence de lettres muettes, à l'écriture distincte des homophones. Il doit aussi bien connaître les processus cognitifs impliqués dans l'appropriation de l'orthographe lexicale, particulièrement la mémoire épisodique, la mémoire sémantique, la mémoire procédurale, la mémoire à court terme, la mémoire de travail, la mémoire à long terme et la structure explicite de l'acte de connaissance qu'est la mémorisation. Ces connaissances déclaratives ont leurs pendants à travers diverses connaissances procédurales, soit les savoir-faire enseignants pour favoriser la mémorisation chez les élèves. Ces savoir-faire concernent la manière de sélectionner les mots à l'étude, de les faire manipuler par les élèves, celle de les amener à organiser leur mémoire lexicale en se référant à des règles orthographiques⁷ et aux mots qui ne respectent pas la règle, de leur faire identifier des similitudes morphologiques et de leur faire utiliser des

⁷ Par exemple, en première année du primaire, ils doivent retenir la règle suivante : lorsqu'on entend « t » à la fin d'un mot, on écrit le plus souvent « te », tel dans « pirate » (Leroux et Martin, 2012).

stratégies mémorielles, des gestes mentaux (Gaté, Géninet, Giroul et Payen de La Garanderie, 2009) nécessaires à la mémorisation.

Notre étude a permis de constater que trop d'élèves limitent leur démarche d'étude à la simple copie des mots en leur présence, soit à partir du modèle; comme ils maintiennent les mots présents, visibles, au cours de leur étude, ils ne s'emploient pas à travailler sur l'*absence* du mot. Or, la mémorisation de l'orthographe lexicale consiste, fondamentalement, à assurer pour l'avenir la survie mentale des mots écrits devenus absents. Ainsi, les enseignants sont aussi invités à bien se former sur les procédures d'accompagnement des élèves afin qu'ils effectuent leur acte de mémorisation conformément à sa structure fondamentale.

Une question de temporalité

Notre étude a dévoilé que spécialement des élèves qui vivent des difficultés d'appropriation de l'orthographe lexicale ont du mal à organiser le temps, entre autres par une méconnaissance des jours de la semaine associés aux évènements (par exemple le jour de la remise de la liste de mots, celui de la dictée hebdomadaire) ainsi que par la méconnaissance des concepts de durée (par exemple celle en minutes consacrée à l'étude des mots à domicile). Les enseignants sont conviés à être sensibles à ce phénomène car le développement cognitif se réalise dans la temporalité. L'apprentissage et dans le cas de l'orthographe lexicale, disons spécialement de sa mémorisation, comporte un présent, un passé et un avenir. Ainsi, l'élève doit

poser un acte volontaire qui est de placer (au moment **présent** à domicile), ce qui est à soustraire de l'oubli (l'orthographe des mots de la liste) dans un « imaginaire d'**avenir** » (en classe) qui deviendra le lieu de sa conservation. Ce lieu mental doit avoir dans sa réserve des images mentales, visuelles, verbales ou de mouvement, classées en catégories, qui ont été élaborées lors de la période de l'étude (**passé**) en l'absence des mots. Au moment de la vérification des apprentissages en classe par la dictée des mots (**avenir**), l'activité perceptive ayant été accomplie avant (**passé**), la mémoire ne dispose plus de la présence réelle des mots, elle doit donc travailler sur leur absence. Ainsi, afin que la mémorisation puisse atteindre son but, soit une bonne rétention orthographique, l'élève doit d'abord effectuer un acte d'attention (**présent**), c'est-à-dire avoir le projet de bien faire exister dans sa tête la présence des mots perçus, soit leur orthographe sous forme de représentations mentales. Cela suppose qu'il doit également exercer cette activité mentale en s'assurant de cette présence par des allers et retours perception/images mentales (exemple : *je vois, je revois...je décris ce que je vois, je redis ma description...*). Mais cette présence mentale des mots au moment **présent** de leur étude à la maison, doit être assurée par leur absence (mots cachés, mots effacés) (**passé**) et par l'anticipation de leur absence dans un **avenir** imaginé, d'abord proche (mots dictés par le parent), puis lointain qui se déroulera en classe (mots dictés par l'enseignant ou mots produits spontanément par l'élève en situation d'écriture).

Ainsi, l'élève a avantage à placer dans le temps ce que l'enseignant lui demande d'acquérir. Le temps et les concepts qui s'y rattachent sont des dimensions importantes inhérentes à l'organisation de l'étude et du travail scolaire, notamment de la mémorisation qui prend sens à l'école pour se poursuivre à domicile. Donc, l'enseignant est invité à bien saisir toute l'importance de ce concept de temporalité. Cela implique qu'il travaille avec les élèves non seulement à leur appropriation de l'orthographe lexicale, mais aussi à l'appropriation des connaissances et des savoir-faire reliés au temps impliqués dans l'acte de mémorisation. Il est possible d'inciter les élèves à recourir à des stratégies de mémorisation, c'est-à-dire à des procédures destinées à ce que l'acte puisse atteindre son but. Peut s'ensuivre une amélioration de la performance. Il s'agit de connaissances méta-mémorielles dont les élèves doivent être avisés. Le processus de rappel de l'orthographe des mots, la capacité de sa récupération par l'élève bénéficient de ces connaissances et savoir-faire.

La notion de temporalité réfère aussi à celle d'incubation. Les révélations des élèves ont fait découvrir que des enseignants font effectuer par les élèves une révision orthographique des mots de la liste hebdomadaire juste avant de les soumettre à la dictée. Par ce geste pédagogique posé par leur enseignant, qui fait appel à une résurgence de l'orthographe des mots, sans temps d'incubation, l'acte véritable de mémorisation, qui est d'assurer la survie, le maintien des objets d'apprentissage dans l'avenir et de manière

permanente⁸, risque de ne pas atteindre son but. Le temps d'incubation permet de tester la fiabilité dans le temps de la présence mentale des mots devenus absents. Dans cette perspective, lorsque la dictée de mots a pour fonction de vérifier les acquis orthographiques lexicaux des élèves et non d'offrir aux élèves une situation pour les faire pratiquer à orthographier, les mots soumis devraient être ceux ayant été étudiés dans un passé plus lointain que ceux soumis au cours de la semaine. Ainsi, les capacités orthographiques évaluées seront celles intégrées dans la mémoire à long terme des élèves. Les connaissances orthographiques que ces derniers démontreront alors seront celles qu'ils transféreront plus automatiquement dans des productions écrites.

S'éduquer ensemble pour co-éduquer

À titre de co-éducateurs, les parents devraient aussi avoir la possibilité d'être renseignés, voire être stimulés à se renseigner afin d'exercer le plus efficacement possible leur rôle de soutien des élèves dans la réalisation de leur leçon d'orthographe à domicile. Selon Pourtois *et al.* (2013, p.16), la co-éducation « vise à mettre en place des projets, des activités centrées sur l'enfant, lesquels, menés conjointement parents et enseignants, permettent d'assurer son développement optimal ». Ainsi, des rencontres à des fins de co-éducation pourraient être initiées par des projets reliant des parents et des enseignants. Ces activités pourraient comporter des contenus communément partagés qui partent de la voix des parents, c'est-à-dire de

⁸ Moyennant, bien sûr, des réactivations.

leurs questions, de leurs préoccupations, de leurs propres savoir-faire en matière d'accompagnement de l'étude de l'orthographe lexicale à domicile. Les contraintes liées aux besoins quotidiennes et hebdomadaires et la réduction minimale, parfois difficile, des éléments environnementaux dans le domicile pouvant parasiter le travail de l'enfant, l'instauration de routines quotidiennes liées au besoin de sécurité des enfants, la prise en compte du besoin de l'enfant d'être accepté avec son identité et consulté par rapport à l'organisation de l'étude à domicile, sont d'autres questions pouvant faire objet de discussion. Ainsi, les parents pourraient mutuellement s'enrichir les uns les autres par le biais de ces échanges.

L'enquête a permis de réaliser que la plupart des parents accordent une valeur importante à la leçon d'orthographe à domicile, soit pour sa vocation fonctionnelle chez la plupart des parents, soit pour sa vocation institutionnelle chez certains autres parents ou encore parce qu'elle offre une opportunité pour exercer leur rôle de co-éducateurs qui s'investissent pour leur enfant. Ces rencontres seraient une occasion propice pour les enseignants à encourager ce type de perception chez les parents, à échanger avec eux sur les territoires et les rôles respectifs des partenaires de l'éducation et à imaginer des moyens, des outils favorables à la co-éducation concernant la leçon d'orthographe à domicile.

Des propositions pourraient aussi être discutées avec les parents concernant l'accompagnement des élèves en vue de l'utilisation de stratégies d'étude

favorables à la rétention orthographique. Par exemple, faire travailler l'enfant non pas seulement sur les mots en présence de leur vue (copie d'un modèle), mais les faire travailler aussi en l'absence du mot-modèle constitue l'une de ces stratégies. Les parents devraient être davantage renseignés à propos du fait que l'étude des mots de la part des enfants, constamment en présence de leur vue durant tout le temps de l'étude, de même que la singulière copie des mots, c'est-à-dire leur écriture en présence de leur vue, ne les incitent pas suffisamment à développer des représentations mentales comme le fait l'écriture des mots en absence de leur vue. Les parents seraient invités à accompagner adéquatement leur enfant à s'entraîner par avance à simuler la situation d'avenir, d'examen à laquelle il sera soumis en classe, soit la dictée de mots par l'enseignant des mots absents de sa vue et l'écriture de ces mots (pas seulement leur épellation) afin de favoriser sa rétention orthographique des mots à l'étude. Cet imaginaire de l'avenir maintenu mentalement constamment présent au cours de la démarche d'étude, permettrait éventuellement d'éviter ce que certains parents ont évoqué, à savoir que l'enfant sait orthographier les mots à la maison, mais qu'au moment de la dictée en classe, il fait des erreurs. Faire imaginer par l'enfant divers contextes scolaires et extrascolaires où il aura à écrire ces mots de mémoire, sans modèle, est aussi une autre stratégie idoine.

Ces activités destinées à l'accompagnement des élèves à domicile seraient propices à communiquer aux parents des pratiques détectées chez certains parents au cours de notre enquête et à en imaginer d'autres. L'une de ces

pratiques est de s'assurer que l'enfant consacre du temps à l'étude ou à la révision de l'orthographe des mots de la liste avant qu'ils lui soumettent ces mots en dictée et l'accompagner pendant cette période préalable d'étude. Cette habitude de travail prise par l'élève et accompagnée par le(s) parent(s) est susceptible d'être favorable à une meilleure rétention orthographique. Voici quelques autres pratiques qui pourraient être communiquées :

- revenir au cours de la semaine sur des mots dont l'orthographe s'avère difficile ou encore sur l'orthographe de mots étudiés au cours des semaines précédentes;
- intégrer les mots à l'étude dans des phrases afin de leur donner du sens;
- faire travailler l'élève au plan mental pour se représenter l'orthographe des mots; insister pour qu'il se donne une représentation mentale de l'orthographe mots;
- modifier l'ordre des mots tel qu'ils apparaissent dans la liste lorsqu'ils les dictent à l'enfant ou encore dicter les mots à l'enfant à un moment inattendu au cours de la semaine afin de tester la fiabilité de sa capacité mémorielle;
- laisser s'écouler un délai, une période d'incubation, entre le moment de l'étude et la vérification des apprentissages par la dictée de mots afin de s'assurer que l'enfant a bien mémorisé l'orthographe de ceux-ci;

- afin de minimiser la résistance des garçons et des élèves en difficulté, rendre divertissant l'apprentissage de l'orthographe à la maison par l'utilisation du jeu ou l'utilisation de divers supports à l'apprentissage;
- mettre l'accent sur la dimension phonologique des mots, leur prononciation, sur la correspondance entre les phonèmes et les phonogrammes;
- proposer à l'enfant de transformer un mot masculin en un mot féminin pour faire retenir la lettre muette à la fin du mot, tel que *blond, blonde* (morphologie dérivationnelle);
- faire comparer le mot à un mot de même famille;
- proposer des repères mnémotechniques;
- à la suite de la dictée des mots à l'enfant, l'inviter à trouver et corriger ses erreurs par lui-même après lui avoir indiqué les mots qui en contiennent;
- combler le besoin de renforcement de l'enfant par l'intermédiaire de comportements verbaux positifs et par certains renforcements matériels.

La communication : base de la co-éducation

Dans la présente recherche, tous les élèves interrogés ont confirmé les dires de leur enseignant, à savoir qu'ils reçoivent de sa part une liste de mots hebdomadairement dont ils doivent étudier l'orthographe. Les parents, quant à eux, perçoivent pour la plupart la leçon d'orthographe à domicile comme une activité importante et nécessaire. Il est question ici d'une tâche qui doit

être réalisée à domicile par l'enfant, et exigée par l'enseignant et qui, par bonheur, est favorablement accueillie par les parents. Dans cette situation, la co-éducation a besoin de la communication pour se réaliser pleinement. Étymologiquement, le terme « communiquer » provient de la langue latine et signifie « mettre en commun ». Il réfère à des pratiques d'échange et de transmission (Pourtois et Desmet, 1997).

La présence d'une différence marquée constatée entre de nombreux parents quant à leur perception et le jugement des enseignants pour ce qui est des élèves en difficulté en orthographe lexicale montre l'impératif d'accroître la communication entre les parents et les enseignants. Ils sont invités à mettre en commun leurs perceptions et leurs jugements à propos des enfants, à les discuter, et à s'accorder pour apporter les meilleures réponses à leurs besoins. Aussi, certains parents d'élèves de première année saisissent différemment la nature de la tâche que leur enfant doit effectuer à domicile de celle exigée par l'enseignant. Ce constat invite de plus à faire des pas pour accroître la communication entre les enseignants et les parents afin que ces derniers puissent accompagner leurs enfants en concordance avec la part qu'ils ont à jouer comme co-éducateurs.

Bien que la majorité des parents interrogés ont soutenu ne pas avoir eu d'échange spécifique avec l'enseignant de leur enfant concernant la leçon d'orthographe à domicile, certains ont toutefois mentionné la présence de diverses formes de communication qui pourraient être généralisées :

messages d'encouragement de la part de l'enseignant dans le cahier de dictée de l'élève, informations transmises au cours d'une rencontre collective avec les parents (la rencontre en début d'année scolaire la plus souvent citée), consignes écrites transmises aux parents par l'enseignant, rencontres personnelles parent-enseignant, initiées par l'un ou l'autre. De plus, certains outils peuvent être développés tel celui rapporté par Loeffler (2005) pour des élèves de cinquième année du primaire mais qui pourrait très bien être utilisé pour ceux du premier cycle. Cet outil a été élaboré afin de créer un lien entre les parents et l'enseignant spécifiquement par rapport à l'étude de l'orthographe lexicale. Il s'agit d'une grille, transmise par l'enseignant aux parents et remplie par ces derniers puis remise ensuite par l'enfant à son enseignant. Cette grille a pour fonction de développer les habiletés des enfants à identifier les mots qui leur posent problème et à utiliser des stratégies pour étudier l'orthographe de ces mots. Elle permet aux parents d'indiquer, entre autres, si l'enfant est en mesure de repérer les mots contenant des erreurs, s'il est capable de les corriger et d'utiliser différentes stratégies pour y parvenir (ex. établir des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, faire des liens avec un mot similaire connu, utiliser le dictionnaire, etc.). Un accompagnement en classe est aussi offert par l'enseignant. L'utilisation de cet outil a notamment permis aux élèves de développer des stratégies efficaces leur permettant d'apprendre l'orthographe des mots.

La proposition exposée *supra* concernant la nécessaire éducation parents-enseignants pour une véritable co-éducation et la rencontre des voix, voix des parents, voix des enseignants, centrée sur le développement et l'apprentissage de l'enfant, dans le cadre de projets de classe ou de projets d'école, constitue une avenue pouvant faire l'objet de multiples expériences.

ANNEXE 3

Méthodologie

La recherche s'est déroulée auprès d'élèves provenant de commissions scolaires qui ont accepté de collaborer à cette recherche situées dans 7 régions du Québec. Un choix d'écoles a été effectué à partir des indices de défavorisation par école publiés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2008e), cela en retenant une gamme d'écoles qui se distinguent par leur indice de milieu socioéconomique (IMSÉ : écoles favorisées : indice 1 et 2- écoles défavorisées : indices 9 et 10). C'est à partir des écoles retenues, lesquelles ont accepté de collaborer à l'enquête, que l'échantillon a été constitué. Il est formé de 272 élèves du 1^{er} cycle du primaire. Nous nous sommes concentrés sur des élèves du 1^{er} cycle du primaire car cette période d'entrée dans le milieu scolaire primaire et d'entrée dans l'écrit est cruciale dans le cheminement scolaire et dans le développement de la compétence à écrire; elle constitue un moment clé dans la poursuite de ce développement. Dans cette enquête qualitative, c'est la diversification des sujets plutôt que leur représentativité statistique qui a servi de critère de sélection de l'échantillon. Les critères de diversification utilisés ont été le niveau scolaire des élèves (1^{re} année et 2^e année), le sexe des élèves et le niveau de compétence en orthographe lexicale (en difficulté – sans difficulté). Le niveau de compétence des élèves en orthographe lexicale a été établi à partir des observations des enseignants et des vérifications de l'acquisition de l'orthographe des mots

de la liste soumise pour étude par la dictée hebdomadaire. Ces données ont été validées par les chercheurs au moyen de la tâche d'écriture de mots au moment de l'entretien. Pour sa part, l'échantillon des parents est constitué de 264 participants, soit les parents des enfants choisis. Ces parents ont accepté, d'une part, que leur enfant participe à la recherche et, d'autre part, de contribuer eux-mêmes à la collecte de données en tant qu'informateurs. Ainsi, l'échantillon des parents correspond aux mêmes caractéristiques de diversification que le groupe d'élèves à l'étude, c'est-à-dire le niveau scolaire de leur enfant, le sexe de l'enfant et son niveau de compétence en orthographe lexicale, avec un critère de plus, soit le sexe des parents. À noter que conformément à ce qui a été évoqué ci-dessus, qu'à ces critères de diversification s'ajoute la provenance des élèves et de leurs parents selon l'école fréquentée par l'élève (indice socioéconomique de l'école).

La collecte des données s'est échelonnée sur deux ans, entre le mois de février et la fin de mai. Au cours de la première année, 137 élèves de deuxième année et 136 parents ont été interrogés et au cours de la seconde 135 élèves et 128 parents de première année. La figure 1 expose la répartition des élèves de l'échantillon et la figure 2, celle des parents.

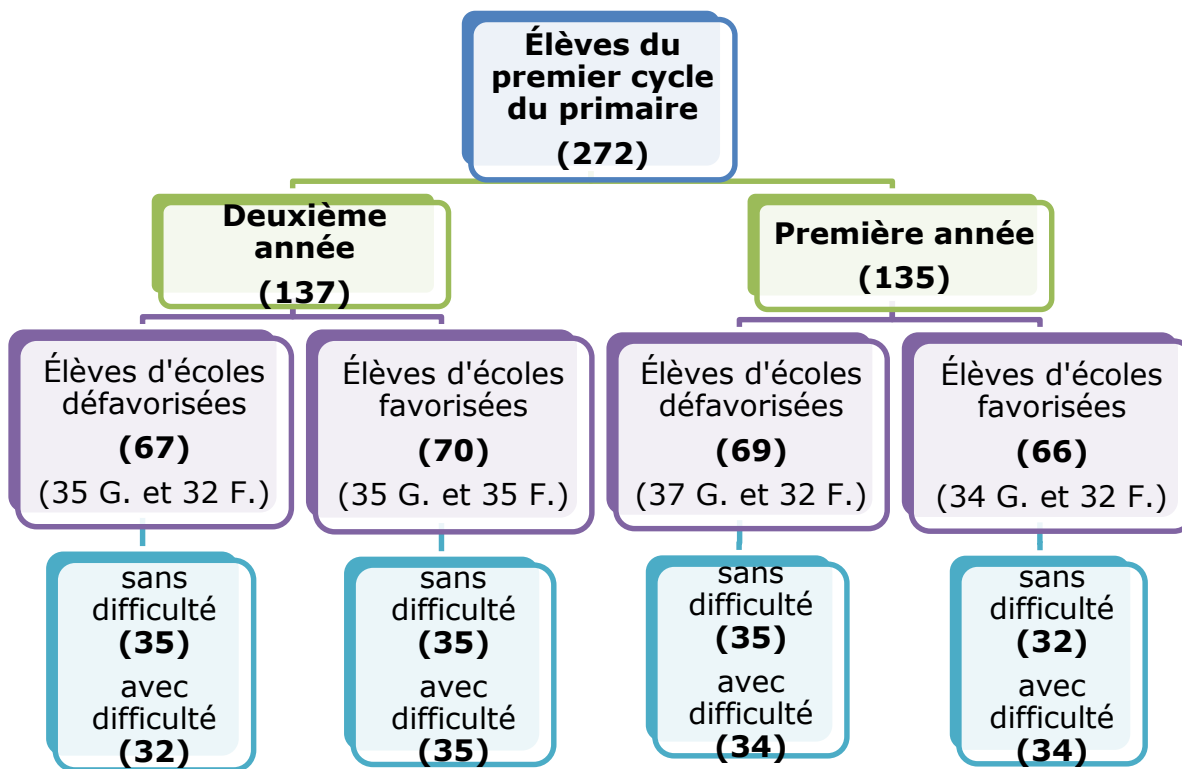


Figure 1 : Échantillon des élèves de l'enquête

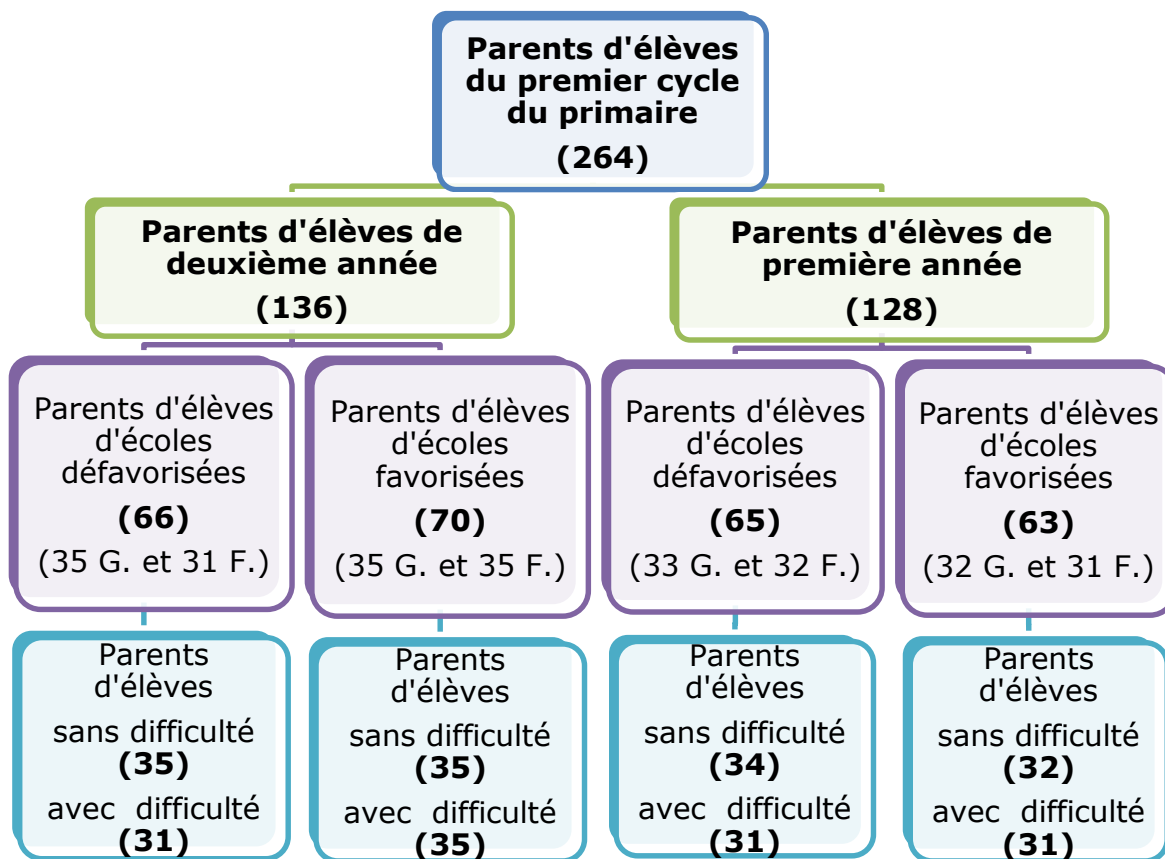


Figure 2 : Échantillon des parents de l'enquête

Les données chez les élèves ont été recueillies au moyen d'un entretien individuel qui a lieu à l'école pour chaque élève, à l'extérieur de la classe. L'entretien a été enregistré grâce à une caméra. Ils ont duré entre 20 et 30 minutes et comprenaient deux volets. Le premier volet a consisté en une situation de tâche d'apprentissage pendant laquelle l'élève était invité à apprendre l'orthographe de deux mots en utilisant sa manière habituelle. Les mots qui ont été choisis possèdent des structures différentes et ont été puisés dans *l'Échelle d'acquisition en orthographe lexicale* (Pothier et Pothier,

2004). Les deux mots soumis aux élèves de deuxième année étaient « spaghetti et rhinocéros » et ceux de première année « escargot et grenouille ». Une confirmation a été obtenue de la part de l'enseignant de chaque élève à l'effet que les mots soumis n'avaient pas préalablement fait l'objet d'apprentissage en classe. Cette activité, de nature clinique (Boutin, 1997; Van der Maren, 2003), a permis de recueillir des informations en faisant verbaliser l'élève au sujet de son action directe, soit au moment où il exécutait la tâche (Van der Maren, 2003). Ce type d'entretien a offert à l'élève l'occasion de s'exprimer sur le processus et les stratégies employées pour étudier l'orthographe des mots. Le second volet a consisté en un entretien semi-structuré comprenant trois parties, soit l'organisation générale de l'étude à la maison, la méthode et les procédures d'études de même que la signification, les perceptions, l'intérêt et les sources motivationnelles au regard de l'objet d'apprentissage. À la fin de l'entretien, sous forme de dictée, l'élève était invité à écrire les deux mots étudiés en début d'entretien sans les avoir sous les yeux.

Du côté des parents, les données sont été recueillies au moyen d'un entretien téléphonique structuré. Les entretiens ont duré de 10 à 20 minutes et ont été enregistrés au moyen d'un magnétophone. Les parents ont été contactés afin d'établir un moment jugé opportun pour réaliser l'entretien. Lors de ce dernier, différents thèmes ont été abordés tels l'organisation de l'étude à la maison, le soutien offert par les parents ainsi que les procédures utilisées, leur compréhension de la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale et

son importance, le comportement de l'enfant et son niveau de compétence selon les parents ainsi que la communication entre la famille et l'école concernant l'étude de l'orthographe de la liste de mots à domicile.

Les entretiens ont été transcrits et analysés au moyen de la méthode de *l'analyse systématique de l'information*. Les phases de cette démarche d'analyse (Van der Maren, 2003) permettent de répondre aux objectifs de la quête de l'information et de son analyse, soit de faire ressortir des modèles de situations éducatives, de dégager des profils et des thèmes (ex. d'un thème possible: l'enfant parle d'une stratégie d'étude qu'il considère efficace). Conformément aux propositions de Van der Maren (2003), la méthode de l'analyse systématique utilisée comporte cinq phases qui nécessitent chacune un passage par plusieurs étapes : 1) préparation de l'analyse (déterminer des unités d'analyse) 2) analyse des traces (codage et classement des données; ex. : comment nommer ce passage où l'élève parle de tel rituel face à l'orthographe et à son apprentissage) 3) analyse de la qualité des données (ex.: les réponses des élèves sont-elles classées selon des bonnes catégories? Tel segment du discours de l'élève est-il codé en fonction de la bonne rubrique, répond-il de fait à telle question et pas à une autre?) 4) synthèse des données (donner du sens à l'information en fonction des questions et des objectifs de la recherche) et 5) vérification des étapes du processus de recherche. Au moment de la phase de la synthèse des données, les critères de diversification utilisés pour la constitution des






échantillons d'enfants et de parents ont été pris en compte. Le logiciel NVivo a facilité l'organisation et le traitement des données qualitatives

ANNEXE 4

Canevas d'entretien (élèves)

THÈME 1 : ORGANISATION

1.1

Rubrique
Présence de mots de vocabulaire à apprendre à la maison
Sous-rubrique
Format et présentation de la liste
Questions
<ul style="list-style-type: none"> <i>As-tu des mots à apprendre (en leçon) chez toi, après l'école ?</i>  <i>Combien de mots as-tu à apprendre ?</i> <i>5 mots ? 10 mots ?</i> <i>Elle est longue comment ta liste ?</i> <i>Une page complète ? Une demi-page ?</i>  <i>Quand est-ce que tu reçois les mots à apprendre ?</i> <i>Le lundi ?</i> <i>Au début de la semaine ?</i>  <i>Tu dois apprendre tous ces mots pour quel jour ?</i> <i>Pour le vendredi ?</i> <i>La fin de la semaine ?</i>  <i>Après avoir appris ces mots chez toi, qu'est-ce qui se passe ensuite dans ta classe avec ces mots ?</i> <i>Est-ce que vous faites autre chose dans la classe avec ces mots-là ?</i> <i>Est-ce que vous faites une dictée ?</i>




1.2

Rubrique
Nombre de mots appris par jour
Sous-rubrique
Questions
<p>✚ <i>Chez toi, tu apprends combien de mots par jour ?</i> <i>Plus que 5 ? Moins que 5 ?</i> <i>Toute ta liste ou une partie de ta liste ?</i></p> <p>✚ <i>Tu apprends tous les mots le même soir ou un peu chaque soir ?</i> <i>Est-ce que tu fais tout tes mots à chaque soir ou un petit peu par soir ?</i></p>


1.3

Rubrique
Durée par jour consacrée à l'étude des mots
Sous-rubrique
Questions
<p>✚ <i>Ça te prend combien de temps par jour pour apprendre tes mots ?</i> <i>Est-ce que ça prend moins de temps, le même temps ou plus de temps que te brosser les dents ?</i> <i>Est-ce que c'est aussi long ou moins long qu'écouter ton émission de télévision préférée ?</i></p>

1.4

Lieu de l'étude	Rubrique
Sous-rubrique	
Questions	
<p> Est-ce que tu étudies tes mots chez toi ou ailleurs ? <i>(Si ailleurs, tu les étudies où ?)</i></p> <p> Tu les étudies où exactement ? <i>Dans quelle pièce ?</i> <i>Ta chambre, la cuisine, le salon, ... ?</i></p> <p> Quand tu étudies tes mots, est-ce qu'il y a des choses qui te dérangent ou c'est correct de ce côté-là ? <i>(Si il dit être dérangé, par quoi ou qui et comment ?)</i></p>	

1.5

Moment de l'étude	Rubrique
Sous-rubrique	
Questions	
<p> Quand est-ce que tu étudies tes mots ? <i>Avant ou après l'école ?</i> <i>Avant, après le souper ?</i></p>	



1.6

Rubrique
Aide reçue
Sous-rubrique
Questions
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Est-ce que quelqu'un t'aide à étudier tes mots ? <i>Est-ce que tu apprends tes mots avec quelqu'un ?</i> ✚ Qui t'aide ? <i>Avec qui ?</i> ✚ Comment il (elle) fait ? <i>Qu'est-ce qu'il (elle) fait ?</i>



1.7

Rubrique
Vérification de l'étude
Sous-rubrique
À la maison
À l'école
Questions
<ul style="list-style-type: none"> ✚ À la maison, est-ce que tes parents (ou quelqu'un d'autre) vérifient que tu as bien appris tes mots ? ✚ Comment ils font ? <i>Qu'est-ce qu'ils font ?</i> ✚ À l'école, est-ce que ton enseignant(e) vérifie que tu as bien appris tes mots ? ✚ Comment il (elle) fait ? <i>Qu'est-ce qu'il (elle) fait ?</i>


2.1

Rubrique
Déroulement de l'étude
Sous-rubrique
Questions
<p> <i>Tu me l'as montré tout à l'heure, mais j'aimerais que tu m'en reparles dans tes mots : comment tu fais pour apprendre les mots chez toi ?</i> <i>Comment tu t'y prends ?</i> <i>Donne-moi un exemple, explique-moi ou montre-moi ce que tu fais.</i> <i>Tu t'assois et qu'est-ce que tu fais en premier ? Ensuite ?</i></p> <p> <i>Est-ce que tu les apprends toujours de la même façon (de cette façon-là) ?</i></p>


2.2





Rubrique
Utilisation de stratégies
Sous-rubrique
Questions
<p> <i>Est-ce que tu as des trucs pour apprendre les mots ?</i></p> <p> <i>Explique-moi tes trucs.</i></p>

2.3.1

Rubrique
Provenance des stratégies
Sous-rubrique
Efficacité des stratégies
Questions
 <i>Qui t'as montré (enseigné) ces trucs ?</i> <i>Où tu les as pris ces trucs-là ?</i> <i>Tes parents t'en ont montrés ? Ton enseignante ?</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>Est-ce que tu utilise d'autres trucs ?</i>• <i>Dans les trucs que tu utilises, lesquels fonctionnent le mieux ? Pourquoi ?</i> <i>Quel truc t'aide le plus ? Pourquoi ?</i>




2.3.2

Rubrique
Provenance de la démarche
Sous-rubrique
Efficacité de la démarche
Questions
 <i>Pour apprendre les mots, tu m'as dit que tu... : qui t'as montré ta façon de faire pour apprendre les mots ?</i> <i>Où tu les as pris cette façon de faire ?</i> <i>Tes parents te l'ont montré ? Ton enseignante ?</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>Dans les façons de faire que tu utilises, qu'est-ce qui fonctionne le mieux ?</i> <i>Épeler les mots ? Écrire les mots ? Les deux ?</i>• <i>Pourquoi ça fonctionne bien (ça fonctionne mieux) ?</i>



Rubrique
Intégration de l'apprentissage
Sous-rubrique
Questions
<p> Comment tu fais pour te rappeler comment le mot s'écrit (des lettres du mot) à la dictée ? <i>Pour t'en souvenir ?</i></p>
<p> Donne-moi des exemples de façons. <i>Comment tu fais pour les garder dans ta tête ?</i></p>
<p> Est-ce qu'il t'arrive d'oublier comment un mot s'écrit à la dictée ?</p>
<p> Qu'est-ce qui fait que tu oublies comment un mot s'écrit à la dictée ? <i>Pour cela arrive ?</i> <i>Pourquoi tu penses que tu oublies des mots ?</i></p>

THÈME 3 : SIGNIFICATION

3.1

Rubrique
Représentation de l'apprentissage
Sous-rubrique
Questions
 <i>Pourquoi (penses-tu que) tu dois apprendre des mots ?</i> <i>Pourquoi ton enseignante te donne des mots à apprendre ?</i>
 <i>À quoi ça sert ?</i> <i>Qu'est-ce que ça donne ?</i> <i>À quoi ça va te servir ?</i> <i>À quoi ça sert de savoir écrire les mots ?</i>
 <i>Donne-moi des exemples.</i>

3.2

Rubrique
Difficulté perçue
Sous-rubrique
Questions
 <i>Est-ce que c'est facile ou difficile pour toi d'apprendre des mots ?</i>
 <i>Qu'est-ce que tu trouves facile ? Qu'est-ce que tu trouves difficile ?</i> <i>Qu'est-ce qui te fait dire que c'est facile ou difficile pour toi ?</i> <i>De garder les mots dans ta tête ? De les écrire ? De t'en souvenir à la dictée ?</i> <i>De te rappeler de toutes les lettres dans le mot ?</i> <i>De te rappeler des lettres qu'on n'entend pas lorsqu'on dit le mot ?</i>

Rubrique
Intérêt
Sous-rubrique
Question
<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="284 457 1015 493">✚ <i>Aimes-tu apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?</i><li data-bbox="284 531 1242 604">✚ <i>Peux-tu me dire ce qui fait que tu aimes ou non apprendre des mots ? Que tu trouves amusant ou non lorsque tu étudies tes mots ?</i><li data-bbox="284 642 1372 825">✚ <i>Quand tu es chez toi, est-ce que tu as le goût d'apprendre tes mots ou tu n'as pas le goût ? Quand tu es chez toi, est-ce que ça te tente d'apprendre tes mots ou ça ne te tente pas ? Pourquoi ?</i>

ANNEXE 5

Canevas d'entretien (parents)

	Rubriques	Sous-rubriques	Questions
1	Présence ou absence de mots de vocabulaire à apprendre dans les travaux à la maison	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nature du travail à faire ▪ Homogénéité ou diversité dans la nature du travail à faire 	<p>Dans les travaux que votre enfant a à faire à la maison, a-t-il des mots de vocabulaire à apprendre?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle sorte de travail a-t-il à faire par rapport aux mots de vocabulaire? • Est-ce que son enseignant(e) lui demande toujours de faire la même chose ou cela change d'une fois à l'autre? • Si cela change, que doit-il faire?
2	Personne qui s'occupe de l'enfant dans l'étude des mots de vocabulaire à la maison		<p>Qui s'occupe le plus souvent de votre enfant dans l'étude des mots de vocabulaire à la maison?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sa mère • Son père • Son frère ou sa sœur • Autres personnes • Il étudie ses mots de vocabulaire

	Rubriques	Sous-rubriques	Questions
			seul
3	Fréquence du soutien dans l'étude des mots de vocabulaire à la maison		<p>Combien de fois par semaine aidez-vous votre enfant à apprendre ses mots de vocabulaire?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tous les soirs de la semaine incluant la fin de semaine • Tous les soirs sauf les fins de semaine • Tous les soirs sauf quand il a des activités en dehors de la maison (ex : sport) • Pas tous les soirs <ul style="list-style-type: none"> ▪ Combien de soirs par semaine? • Pas souvent... <ul style="list-style-type: none"> ▪ Combien de soirs par mois?
4	Lieu où l'étude des mots de vocabulaire se réalise		<p>Habituellement, dans quelle pièce de la maison votre enfant étudie-t-il ses mots de vocabulaire?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Y'a-t-il d'autres activités au même moment dans cette pièce?

	Rubriques	Sous-rubriques	Questions
5	Durée de l'étude des mots de vocabulaire		À chaque fois qu'il le fait, combien de temps votre enfant passe-t-il à apprendre ses mots de vocabulaire?
6	Moment de l'activité		À quel moment de la journée votre enfant étudie-t-il ses mots de vocabulaire?
7	À quel moment de la journée votre enfant étudie-t-il ses mots de vocabulaire?		<p>Comment réagit habituellement votre enfant lorsqu'il étudie ses mots de vocabulaire?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Si comportement positif) À quoi attribuez-vous l'attitude positive de votre enfant? • (Si comportement négatif) À quoi attribuez-vous l'attitude négative de votre enfant? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quels moyens prenez-vous pour l'aider?
8	Déroulement habituel de l'étude des mots de vocabulaire à la maison		Comment cette activité se déroule-t-elle d'habitude ?

	Rubriques	Sous-rubriques	Questions
9	Présence de difficultés dans l'apprentissage des mots		<p>Est-ce que votre enfant a des difficultés à apprendre et à retenir ses mots de vocabulaire?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Dans l'affirmative) Parlez-moi des difficultés qu'il a.
10	Nature de l'aide apportée par les parents	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moyens utilisés pour aider l'enfant 	<p>Comment aidez-vous votre enfant à apprendre ses mots de vocabulaire?</p> <p>Sous-questions si nécessaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels moyens prenez-vous pour l'aider? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vous le surveillez? ▪ Vous répondez à ses questions? ▪ Vous vous donnez en exemple pour lui montrer comment faire pour les apprendre? ▪ Vous lui donnez des moyens, des trucs pour mieux les apprendre? ▪ Vous lui demandez d'épeler ses mots?

	Rubriques	Sous-rubriques	Questions
			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vous lui demandez d'écrire ses mots (dictées)? ▪ Vous lui demandez de faire une phrase avec les mots? ▪ Vous lui proposez une phrase dans laquelle se trouvent les mots? ▪ Vous trouvez d'autres mots qui riment avec les mots ciblés? ▪ Vous trouvez des mots de la même famille? (ex : chat, chaton, chatte) ▪ Vous lui dites les premières lettres qui forment les mots? ▪ Vous lui donnez des indices? ▪ Vous lui indiquez ses erreurs? ▪ Vous l'encouragez, le félicitez? ▪ Vous le récompensez? ▪ Autres réponses possibles...

	Rubriques	Sous-rubriques	Questions
11	Importance de l'étude des mots de vocabulaire pour le parent		<p>Quelle importance accordez-vous au fait que votre enfant étudie des mots de vocabulaire à la maison?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (Dans l'affirmative) Expliquez-moi pourquoi c'est important ▪ (Dans la négative) Expliquez-moi pourquoi ce n'est pas important.
12	Communication entre le parent et l'école relativement à l'étude des mots de vocabulaire à la maison	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moment de la communication ▪ Personne qui a initié la communication ▪ Contenu de la communication ▪ Présence ou absence de soutien aux parents de la part de 	<p>Les mots de vocabulaire à apprendre à la maison ont-ils déjà été un sujet d'information ou de discussion entre vous et l'enseignant(e)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Dans l'affirmative) À quel moment? À quelle occasion? • Est-ce que c'est venu de vous ou de l'enseignant(e)? • Qu'est-ce qui a été dit? <u>ou</u> Qu'est-ce qui a été écrit?

	Rubriques	Sous-rubriques	Questions
		l'enseignant(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous eu des conseils, des consignes, des indications ou encore des encouragements de la part de l'enseignant(e) de votre enfant par rapport à l'étude des mots de vocabulaire à la maison? <ul style="list-style-type: none"> ▪ (Dans l'affirmative) Qu'est-ce que vous avez eu comme consignes, comme conseils, comme indications ou comme encouragements?

ANNEXE 6

Résultats issus des entretiens avec les élèves

Rendement des élèves en orthographe lexicale en cours d'entretien

Rappelons qu'au terme de l'entretien, les élèves devaient orthographier, en l'absence de leur vue, les deux mots qu'ils avaient étudiés selon leur méthode habituelle, au cours de la première partie de cet entretien. Pour rappel, les élèves de première année étaient invités à écrire les mots « grenouille » et « escargot », alors que ceux de deuxième année devaient orthographier les mots « spaghetti » et « rhinocéros ».

Chez les élèves de première année, les résultats à la dictée des deux mots permettent de constater qu'il n'y a pas de différences entre la performance des filles et celle des garçons. Les différences de rendement sont davantage observables quant au niveau de compétences des élèves en orthographe lexicale jugée par l'enseignant ainsi qu'au milieu socioéconomique de l'école d'où proviennent les élèves.

Précisons d'abord que 18% des élèves n'ont pas réussi à orthographier correctement les deux mots, majoritairement des élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale. En effet, parmi les 24 élèves qui ont commis des erreurs orthographiques dans les deux mots, 21 sont des élèves qui ont été identifiés comme étant en difficulté en orthographe lexicale par leur enseignant. De plus, les trois quarts de ces élèves proviennent d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé. Ajoutons ensuite que 27% des élèves

ont réussi à orthographier un seul des deux mots demandés. Il s'agit surtout également des élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme manifestant des difficultés en orthographe lexicale. Ainsi, près de la moitié des élèves, soit 45%, ont commis des erreurs dans un ou dans les deux mots en les orthographiant, principalement des élèves qui présentent des difficultés à s'approprier l'orthographe des mots du lexique et qui majoritairement proviennent d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé. Enfin, il est constaté que 55% des élèves ont réussi à orthographier les deux mots sans commettre d'erreurs, surtout des élèves qui ne sont pas réputés présenter des difficultés en orthographe lexicale. En effet, sur les 74 élèves qui n'ont pas fait d'erreurs orthographiques, 50 (67,6%) sont des élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme ayant de la facilité à apprendre l'orthographe des mots du lexique. De plus, ce sont en très grande partie des élèves qui proviennent d'écoles de milieu socioéconomique favorisé.

Pour ce qui est des élèves de deuxième année, les résultats obtenus à la dictée de mots révèlent, comme pour les élèves de première année, qu'il n'y a pas de différences entre le rendement des filles et celui des garçons, mais également qu'il ne s'en est pas présenté en ce qui a trait aux milieux socioéconomiques des écoles dont sont issus les élèves. Toutefois, on observe des écarts entre les résultats des élèves en ce qui concerne leur niveau de compétence en orthographe lexicale, lequel a été identifié par les enseignants des élèves. Ainsi, on constate que le quart des élèves ont commis des erreurs orthographiques dans les deux mots dictés. Parmi les 33 élèves qui n'ont pas orthographié correctement les deux mots, 25 (75,8%)

sont réputés présenter des difficultés en orthographe lexicale. En outre, un peu plus du tiers des élèves ont orthographié correctement un seul des deux mots demandés. C'est dire que plus de la moitié des élèves de deuxième année, soit 60%, n'ont pas réussi à orthographier justement les deux mots. Autrement dit, ce sont 4 élèves sur 10 qui ont réussi la tâche sans erreur. Parmi eux, il y a deux fois plus d'élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale qui n'ont commis aucune erreur orthographique dans l'écriture des deux mots.

Les résultats des élèves à cette tâche d'écriture de mots préalablement étudiés en cours d'entretien (données *suscitées*), tant en première qu'en deuxième année, viennent confirmer les données *invoquées* recueillies pour les fins de la recherche, soit le jugement préalablement porté par les enseignants concernant le niveau de compétence des élèves en orthographe lexicale. En effet, pour les deux niveaux scolaires, les élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme présentant des difficultés en orthographe lexicale ont été en majorité ceux qui n'ont pas orthographié correctement l'un des mots ou les deux mots. Qui plus est, ce sont surtout des élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme n'ayant pas de difficulté en orthographe lexicale qui ont orthographié correctement les deux mots demandés.

Tableau 1. Constats saillants relatifs au rendement des élèves à la dictée de mots lors de l'entretien

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
	Plus de la moitié des élèves de première et de deuxième année ont commis des erreurs orthographiques dans un ou dans les deux mots soumis.	
	Près de la moitié des élèves de première et de deuxième année ont réussi à orthographier correctement les deux mots demandés.	
Ce sont surtout les élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé qui ont	Les élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale selon le jugement de leur enseignante sont plus	

<p>commis des erreurs orthographiques dans un ou dans les deux mots soumis.</p>	<p>nombreux à commettre des erreurs orthographiques dans un ou dans les deux mots de la dictée soumise lors de l'entretien.</p>	
---	---	--

Signification, perception, intérêt et sources de motivation par rapport à la tâche d'apprentissage

Les élèves ont été invités à s'exprimer sur le sens qu'ils accordent à l'étude de l'orthographe lexicale, particulièrement sur les visées de celle-ci et sur son utilité, mais aussi sur les perceptions qu'ils ont à propos de cet apprentissage en terme d'acte de connaissance facile ou difficile, sur l'intérêt qu'ils y portent, sur les objets de motivation qui les animent dans cet apprentissage de même que sur leur pouvoir de contrôlabilité face à cet apprentissage.

Signification accordée par les élèves à l'apprentissage de l'orthographe lexicale

Les élèves rencontrés se sont exprimés à propos de la signification qu'ils donnent à l'apprentissage de l'orthographe lexicale; ils ont été sollicités notamment à parler des fins et des utilités que représente pour eux cet apprentissage et son étude. À ce sujet, les élèves de première et de deuxième année exposent des points de vue similaires.

Il ressort du discours des élèves, et ce tant pour les élèves de première année que pour ceux de deuxième année, que 65% d'entre eux semblent conscients que l'apprentissage de l'orthographe lexicale contribue à développer leurs compétences liées au langage écrit et que cela leur sera utile au quotidien, que ce soit à court ou à long terme. En effet, la plupart des élèves, indépendamment de leur niveau scolaire, conçoivent l'apprentissage des mots du lexique comme étant utile pour savoir orthographier les mots correctement dans l'immédiat ou, principalement pour les élèves qui ne présentent pas de difficulté, dans le futur, quand ils seront adultes. De plus, bon nombre d'élèves, particulièrement ceux qui n'ont pas de difficulté en orthographe lexicale, soutiennent que l'apprentissage des mots du lexique leur permettra de communiquer avec autrui par la production d'écrits variés. Un constat de différence est fait relatif à ce type de signification donné : chez les élèves de première année, ce sont surtout des élèves qui proviennent d'écoles en milieu socioéconomique favorisé, et chez les élèves de deuxième année, ce sont davantage des filles qui voient cet apprentissage comme utile à la communication.

Élève de deuxième année :

Chercheure : À quoi ça sert de savoir écrire correctement les mots?

Élève 133 : Ça sert que des fois c'est pratique écrire quand tu veux envoyer des messages, tu sais écrire.

De plus, le quart des élèves, provenant en majorité de première année, qui accordent à l'orthographe lexicale une fonction de développement de compétence en écriture, mentionnent que cet apprentissage fera en sorte

qu'ils s'amélioreront en lecture. Ainsi, pour ces élèves, savoir écrire les mots correctement leur permettra de mieux lire.

Élève de première année :

Élève 104 : Bien, j'aime ça écrire, j'aime ça lire. Puis si on ne sait pas écrire des mots, ça veut dire qu'on ne sait pas vraiment lire ce mot parce qu'on ne l'a pas appris à l'écrire. Ça fait qu'on ne sait pas lire.

Aussi, certains élèves de deuxième année affirment que pour avoir un emploi lorsqu'ils seront à l'âge adulte, ils doivent apprendre à écrire les mots correctement. Cette affirmation est beaucoup moins fréquente du côté des élèves de première année. De plus, pour certains élèves, dont deux fois plus en deuxième année qu'en première année, l'apprentissage de l'orthographe lexicale leur servira à écrire dans diverses situations quotidiennes telles que remplir des formulaires ou rédiger une liste d'épicerie.

Enfin, seulement quatre filles parmi les élèves de première année, toutes sans difficulté en orthographe lexicale, et deux filles chez les élèves de deuxième année soutiennent que l'apprentissage de l'orthographe des mots du lexique les rendra plus autonomes en écriture par le biais de l'automatisation des mots. Elles précisent qu'elles pourront écrire sans avoir à chercher comment les mots s'orthographient, ce qui leur permettra d'écrire plus rapidement, de ne pas avoir à demander l'orthographe des mots à un adulte ou à consulter des outils de référence.

Élève de première année :

Chercheure : Puis, à quoi ça va te servir de savoir écrire des mots?

Élève 73 : Quand on va aller à l'école, quand on va être plus grand, on va comme faire des...des poèmes. Puis là, il va falloir les écrire sans les regarder ou les écrire des fois et les regarder. Puis là, pour être sûr de ne pas perdre de temps puis chercher partout, ça va nous aider à aller plus vite.

Si la plupart des élèves sont conscients de l'importance et de l'utilité de l'apprentissage des mots du lexique pour accroître leurs compétences en écriture, certains élèves de première et de deuxième année (8%) donnent une signification à cet apprentissage reliée à leur performance scolaire. Ils semblent vouloir répondre aux exigences de l'institution scolaire en obtenant de bons résultats dans l'immédiat ou dans l'avenir. En effet, les élèves de première et de deuxième année, principalement ceux qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale, mentionnent qu'ils doivent apprendre l'orthographe des mots du lexique en vue de réussir la dictée hebdomadaire. Autrement, les élèves des deux niveaux scolaires qui sont réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale déclarent en plus grand nombre que cet apprentissage leur permettra de performer tout au long de leur parcours scolaire, du primaire à l'université. Ils précisent que la maîtrise de l'orthographe lexicale contribuera, entre autres, à ce qu'ils réussissent leur année scolaire actuelle et celles à venir, qu'ils ne feront pas d'erreurs orthographiques dans leurs travaux scolaires ou qu'ils auront de bons résultats dans leurs bulletins scolaires. Il y a davantage de filles en première année qui tiennent ce type de discours.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Pourquoi penses-tu que tu dois apprendre comment les mots s'écrivent?

Élève 111 : Pour avoir des bonnes notes dans ma dictée.

[...]

Chercheure : Est-ce que ça donne quelque chose de savoir écrire les mots correctement? De bien les orthographier...

[...]

Élève 111 : Ça donne des bonnes notes.

Chercheure : Et à quoi ça sert?

Élève 111 : À avoir des bonnes notes dans notre bulletin.

Enfin, il y a 30% des élèves de première année et 24% des élèves de deuxième année qui ont avancé une double signification à l'apprentissage de l'orthographe des mots du lexique, c'est-à-dire qu'ils soutiennent que cet apprentissage contribue et contribuera à développer leurs compétences en écriture, tout en soulignant la fin importante pour eux de cet apprentissage, soit un bon rendement, c'est-à-dire recevoir un jugement positif de l'institution scolaire.

Tableau 2. Constats saillants relatifs la signification accordée par les élèves à l'apprentissage de l'orthographe lexicale

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
	Pour la plupart des élèves, la	

	<p>signification qu'ils donnent à l'apprentissage de l'orthographe lexicale concerne le développement de la compétence en écriture.</p> <p>Les élèves sans difficulté en particulier donnent un sens d'avenir à l'utilité de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, soit savoir écrire à l'âge adulte. Le sens qu'ils donnent à cet apprentissage est aussi axé vers la communication.</p> <p>Les filles notamment (une minorité toutefois) donnent un sens d'autonomie à l'apprentissage de l'orthographe lexicale par le biais de la remémoration automatique de l'orthographe des mots.</p>	
--	--	--

	<p>Le quart des élèves donnent une signification à l'apprentissage de l'orthographe lexicale reliée à celui de l'apprentissage de la lecture. Mieux savoir orthographier permet de mieux savoir lire.</p>	
	<p>Les élèves réputés sans difficulté en orthographe lexicale en plus grande proportion estiment qu'apprendre l'orthographe lexicale sert surtout à bien réussir la dictée hebdomadaire et de manière similaire, pour ceux avec difficultés, apprendre l'orthographe des mots du lexique a pour fin le rendement scolaire et la performance.</p>	

Perceptions des élèves face à la tâche et à la contrôlabilité de la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale

Les élèves rencontrés ont fait part de leurs perceptions relatives à la facilité ou à la difficulté que représente pour eux la tâche d'étude de l'orthographe des mots du lexique et à leur pouvoir de contrôlabilité de cette tâche.

Chez les élèves de première année, un peu plus du tiers perçoivent la tâche comme facile à réaliser et la moitié comme à la fois facile et difficile. Ceux qui estiment que cet apprentissage est facile se retrouve surtout chez les élèves qui ne sont pas réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale. Toutefois, 13% des élèves, dont davantage ceux qui ont été identifiés par leur enseignante comme ayant des difficultés en orthographe lexicale, perçoivent qu'il est difficile d'apprendre et d'étudier l'orthographe des mots.

Pour ce qui est des élèves de deuxième année, tout comme leurs confrères et consœurs de première année, un peu plus de la moitié affirme que s'approprier l'orthographe des mots est une tâche facile et difficile à la fois, et le tiers de l'échantillon comme une tâche facile. La tâche est perçue comme facile chez les élèves sans difficulté chez les filles, mais chez des élèves avec difficulté chez les garçons. Au total, indépendamment du sexe des élèves, on constate que chez ces élèves qui perçoivent la tâche comme étant facile à réaliser, la moitié d'entre eux sont réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale selon leur enseignant. Enfin, ce sont surtout des filles et des élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale qui

perçoivent l'apprentissage des mots du lexique comme difficile. Ils représentent 9% des élèves de deuxième année.

Deux types d'explications sont soulevés par les élèves de première et de deuxième année afin de justifier ce qu'ils considèrent facile ou difficile lorsqu'ils apprennent l'orthographe des mots du lexique. Soit qu'ils attribuent la difficulté et la facilité de la tâche d'apprentissage des mots à des causes externes à eux-mêmes sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle, soit qu'ils les associent à des causes internes à eux-mêmes sur lesquelles ils peuvent agir.

La plupart des élèves de première et de deuxième année attribuent tant la facilité que la difficulté de l'apprentissage de l'orthographe lexicale à des causes externes à eux-mêmes sur lesquelles ils ne peuvent pas avoir d'emprise. Ainsi, ils ne se considèrent pas responsables des obstacles qu'ils rencontrent ou de leurs réussites en ce qui a trait à l'appropriation de l'orthographe des mots du lexique. Chez les élèves de deuxième année, les filles et les élèves sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à ne pas se considérer responsables des causes menant à la facilité ou à la difficulté de cet apprentissage. Pour les deux niveaux scolaires, presque la totalité des élèves qui tiennent ce discours associe la facilité et la difficulté de la tâche aux mots eux-mêmes. Selon les propos des élèves, apprendre l'orthographe des mots se réalise aisément lorsque ceux-ci sont courts, sont déjà connus par les élèves, ne comportent pas de particularités phonogrammiques (lorsque les mots peuvent être orthographiés par

différentes graphies) ou morphogrammiques (certains sons des lettres ou des syllabes qui composent les mots ne sont pas entendus).

Élève de première année :

Chercheure : [...] Peux-tu me nommer un mot que tu trouves facile?

Élève 22 : Un mot qui est facile, c'est ami, « a, m, i ».

Chercheure : Puis pourquoi il est facile lui?

Élève 22 : Parce qu'il y a juste 3 lettres.

À l'inverse, les élèves déclarent qu'il est difficile de s'approprier l'orthographe des mots lorsqu'ils sont longs, nouveaux, qu'ils contiennent des particularités morphographiques ou phonographiques.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Et tu as dit « quand même facile », est-ce que tu veux dire que c'est juste facile ou des fois c'est un peu difficile?

Élève 89 : Quand même... des fois c'est dur, c'est des longs mots.

Chercheure : Les longs mots, tu trouves ça dur?

Élève 89 : Oui.

Chercheure : Est-ce que tu as un exemple d'un long mot?

Élève 89 : Non.

Chercheure : Les mots de tantôt, est-ce qu'ils étaient faciles ou durs?

Élève 89 : Quand même durs!

Chercheure : Puis pourquoi « rhinocéros » et « spaghetti » c'est quand même dur? Qu'est-ce que tu trouves dur là-dedans?

Élève 89 : Parce qu'il y a des « h », et les « t ».

Chercheure : Donc, pour toi, un mot dur, ça pourrait être un mot qui a des lettres muettes, qui a des « h »?

Élève 89 : Oui. Des « h » ou des « t ».

Chercheure : Pourquoi des « t »?

Élève 89 : Parce que des fois, comme « spaghetti » il y a 2 « t », je me trompe parce qu'il y a 2 « t » et je mets rien qu'un « t ».

Chercheure : Donc, des fois quand il y a deux lettres, ça peut être mélangeant? C'est dur pour toi quand il y a 2 lettres pareilles?

Élève 89 : Oui. C'est mélangeant.

Par ailleurs, certains élèves attribuent la facilité et la difficulté de la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale à des causes internes à eux-mêmes, soit des causes sur lesquelles ils peuvent agir. Chez les élèves de première année, les filles sont plus nombreuses à se considérer responsables des causes qui rendent cet apprentissage, qu'elles le perçoivent facile ou difficile. Toutefois en deuxième année, les perceptions se modifient en fonction des caractéristiques des élèves : davantage de garçons et d'élèves sans difficulté qui perçoivent la tâche facile et davantage d'élèves sans difficulté qui la perçoivent difficile s'en attribuent la responsabilité. Les différents propos des élèves de première et de deuxième année mettent en évidence qu'ils considèrent posséder les compétences nécessaires et qu'ils utilisent des stratégies efficaces pour apprendre l'orthographe lexicale, ce qui facilite la quête des acquis orthographiques. En effet, pour la plupart des élèves, c'est l'étude des mots qu'ils considèrent facile puisqu'ils associent la facilité de l'apprentissage de l'orthographe lexicale à l'une ou l'autre des stratégies qu'ils utilisent au cours de leur démarche d'étude, notamment l'écriture, l'épellation, la lecture, l'observation des mots, etc. Inversement, pour d'autres élèves, ces dernières stratégies d'étude s'avèrent être les causes de leurs difficultés à s'appropriier les mots. C'est le cas pour plusieurs élèves qui vivent des difficultés en orthographe lexicale qui sont en première année et pour davantage de garçons en deuxième année. Par ailleurs, certains élèves, principalement les filles tant en première qu'en deuxième année, orientent leur discours vers leurs bonnes aptitudes et l'efficacité de leurs procédures d'apprentissage. Ils déclarent avoir une facilité à apprendre

et effectuer la tâche rapidement, qu'ils se sont améliorés au fil du temps, qu'ils utilisent une démarche d'apprentissage qui a fait ses preuves ou qu'ils étudient fréquemment les mots de la liste soumise.

Élève de première année :

Chercheure : Est-ce que tu trouves ça facile ou tu trouves ça difficile d'apprendre tes mots ?

Élève 106 : Bien moi, c'est facile.

Chercheure : Qu'est-ce que tu trouves facile là-dedans?

Élève 106 : C'est que, avec la pratique, c'est sûr que c'est facile. Comme j'ai dit, moi, j'apprends vite. Avec la pratique, ça devient vraiment facile. On est plus habile, ça fait qu'on connaît plus nos mots.

Enfin, pour la plupart des élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale, la mémorisation des mots est une tâche facile pour se les approprier, alors que pour ceux qui ont des difficultés dans ce domaine, la mémorisation des mots est ce qui rend cet apprentissage difficile.

Élève de première année :

Chercheure : Est-ce que tu trouves ça facile ou tu trouves ça difficile apprendre l'orthographe des mots?

Élève 03 : Un peu difficile.

Chercheure : Qu'est qui fait que c'est difficile?

Élève 03 : Bien, m'en rappeler.

Chercheure : De te rappeler des mots, ça tu trouves ça difficile?

Élève 03 : Oui.

Tableau 3. Constats saillants relatifs à la perception des élèves face à la tâche et à la contrôlabilité de la tâche d'apprentissage de l'orthographe d'apprentissage

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
	Ce sont surtout des élèves avec difficulté en orthographe lexicale qui perçoivent l'apprentissage de l'orthographe des mots comme étant difficile.	Il y a davantage de filles qui perçoivent l'apprentissage de l'orthographe des mots comme étant difficile.
Les élèves reconnus sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à considérer facile d'apprendre l'orthographe lexicale		Les filles reconnues sans difficulté en orthographe lexicale et les garçons avec difficulté sont plus nombreux à considérer la tâche facile. Au total, parmi ceux qui considèrent la tâche facile, la moitié sont des élèves reconnus en difficulté en orthographe

		lexicale.
	La plupart des élèves attribuent la facilité et la difficulté de l'apprentissage à des causes externes, soit des causes sur lesquelles ils n'ont pas d'emprise.	Les filles et les élèves sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à attribuer la facilité et la difficulté de la tâche à des causes externes.
	Certaines perceptions des élèves relatives aux causes auxquelles ils attribuent la difficulté et la facilité de l'apprentissage de l'orthographe lexicale ne sont pas toujours justes dans les situations réelles (tel la longueur et la nouveauté des mots).	
Les filles sont plus nombreuses à attribuer la facilité et la difficulté de la tâche		Ce sont davantage les garçons et les élèves sans difficulté en orthographe lexicale

<p>à des causes internes, soit des causes sur lesquelles elles ont de l'emprise.</p>		<p>qui attribuent la facilité de la tâche à des causes internes, soit des causes sur lesquelles ils ont du pouvoir, et surtout des élèves avec difficulté en orthographe lexicale qui attribuent la difficulté à des causes internes.</p>
	<p>Ce sont surtout des filles qui attribuent la facilité de la tâche à leurs aptitudes et leurs procédures qu'elles considèrent efficaces.</p>	
	<p>Les élèves sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à considérer facile l'acte de mémoriser les mots de la</p>	

	<p>liste soumise hebdomadairement, alors que les élèves avec difficulté en orthographe lexicale déclarent en plus grand nombre que la mémorisation des mots est un acte difficile.</p>	
--	--	--

L'apprentissage de l'orthographe lexicale : quel intérêt, quelles sources de motivation pour les élèves?

La majorité des élèves de première année, soit environ 60%, démontre un intérêt et trouve des sources de motivation envers l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Quant aux élèves de deuxième année, ils sont beaucoup moins nombreux à se montrer intéressés et à exprimer être animés par une motivation face à cette tâche. Seulement 40% d'entre eux estiment aimer étudier l'orthographe des mots de la liste soumise hebdomadairement et avoir le goût de le faire. Pour les deux niveaux scolaires, l'intérêt et la motivation exprimés pour la tâche d'apprentissage orthographique des mots du lexique concernent davantage les élèves qui ne sont pas réputés avoir des difficultés à s'approprier l'orthographe des mots. Pour plusieurs élèves, particulièrement ceux de deuxième année, c'est la satisfaction à apprendre en général ou à apprendre de nouveaux mots qui les

intéresse et les motive à réaliser l'apprentissage de l'orthographe lexicale. De plus, qu'elles soient en première ou en deuxième année, ce sont surtout des filles qui soutiennent aimer écrire, épeler, lire, étudier, le français comme matière, faire les devoirs et les dictées ou aller à l'école. Chez les élèves de deuxième année, en plus des filles, il y a davantage d'élèves qui ne présentent pas de difficultés à s'approprier l'orthographe des mots qui déclarent aimer réaliser les tâches, mentionnées précédemment, liées à l'apprentissage de l'orthographe des mots du lexique.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Est-ce que tu aimes ça apprendre des mots ou tu n'aimes pas ça ?

Élève 47 : J'aime ça.

Chercheure : Qu'est-ce qui fait que tu aimes ça?

Élève 47 : C'est que j'aime ça écrire, et j'aime ça apprendre les mots.

Chercheure : Quand tu es chez toi, est-ce que tu as le goût d'étudier tes mots ou tu n'as pas le goût?

Élève 47 : Moi j'ai le goût de le faire parce que j'aime beaucoup faire du français.

Aussi, il y a deux fois plus d'élèves de première année en comparaison avec ceux de deuxième année qui affirment être intéressés et stimulés par l'apprentissage de l'orthographe lexicale car ils désirent savoir lire et écrire. Du côté des élèves de deuxième année, les filles sont plus nombreuses à souhaiter maîtriser la lecture et l'écriture. De plus, certains élèves soutiennent qu'ils retirent du plaisir à apprendre l'orthographe des mots du lexique, ce qui les motive et rend la tâche intéressante pour eux. Enfin, quelques élèves, particulièrement ceux qui ne présentent pas de difficultés

en orthographe lexicale, sont intéressés et trouvent leur source de motivation à effectuer l'apprentissage de l'orthographe des mots du lexique dans la performance qu'ils obtiennent par de bons résultats à l'évaluation hebdomadaire en classe au moyen de la dictée de mots.

Élève de première année :

Chercheure : Est-ce que tu aimes ça ou tu n'aimes pas ça apprendre l'orthographe des mots?

Élève 67 : Bien oui j'aime ça parce que si je ne les apprenais pas, bien je n'aurais pas des bons résultats.

En revanche, c'est 14% des élèves de première année qui mentionnent ne pas démontrer d'intérêt, ni de trouver de sources de motivation à apprendre l'orthographe des mots du lexique. Du côté des élèves de deuxième année, c'est 28% de ceux-ci, soit deux fois plus que les précédents. Qu'ils soient en première ou en deuxième année, ce sont davantage les garçons et les élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés en orthographe lexicale qui expriment un manque d'intérêt et une absence de motivation par rapport à cette tâche. À titre de justification, la plupart des élèves de première et de deuxième année révèlent qu'ils préfèrent s'occuper autrement, par exemple en regardant la télévision ou en jouant, plutôt que d'apprendre l'orthographe des mots.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Est-ce que tu aimes ça apprendre l'orthographe des mots ou tu n'aimes pas ça ?

Élève 92 : Je n'aime pas ça.

Chercheure : Pourquoi?

Élève 92 : Parce que je n'aime pas ça apprendre, j'aime mieux comme aller jouer dehors, des affaires de même, parce que moi j'aime plus vraiment aller dehors, ça fait que je n'aime pas vraiment ça apprendre.

Toujours concernant les deux niveaux scolaires, les garçons déclarent en plus grand nombre ne pas aimer faire leurs devoirs, écrire, lire, le français comme matière, faire des dictées ou fréquenter l'école.

Élève de première année :

Élève 26 : Je n'aime pas vraiment ça l'école. [...] J'aimerais ne plus y aller. Je sais déjà écrire toutes les lettres.

Aussi, certains élèves caractérisent l'activité d'étude de l'orthographe lexicale comme étant long et ennuyant. Parmi ces élèves, il y a davantage de garçons de première année et d'élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale en deuxième année. D'autres élèves, particulièrement des filles et des élèves qui ne présentent pas de difficulté à apprendre l'orthographe des mots du lexique, affirment ne pas être intéressés, ni de trouver une motivation à apprendre l'orthographe des mots lorsqu'ils ont des signes de fatigue ou de mauvaise humeur. Puis, les élèves qui ont des difficultés à s'approprier l'orthographe des mots du lexique révèlent en plus grand nombre ne pas aimer apprendre l'orthographe lexicale et ne pas avoir envie de l'apprendre lorsque la liste comporte un nombre élevé de mots ou que ceux-ci sont difficiles.

Enfin, 25% des élèves de première année et 32% des élèves de deuxième année ont un discours ambivalent. Ils disent avoir un intérêt pour apprendre l'orthographe lexicale, tout en mentionnant certains mauvais côté de cette

tâche d'apprentissage tel que son caractère ennuyant et lourd, et leur propension à s'adonner à d'autres tâches ou activités plus plaisantes. Ainsi ces élèves n'arrivent pas à exprimer de sources motivationnelles suffisantes pour cet apprentissage.

Tableau 4. Constats saillants relatifs à l'intérêt et aux sources de motivation pour la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
Les élèves de première année sont plus nombreux à exprimer un intérêt et à trouver de la motivation à apprendre l'orthographe des mots du lexique.	Ce sont davantage les élèves réputés présenter de la facilité en orthographe lexicale qui déclarent être intéressés et trouver une motivation par rapport à la tâche d'apprentissage orthographique des mots.	
	Les filles déclarent en plus grand nombre apprécier fréquenter l'école et le	Les élèves qui ne présentent pas de difficulté en

	travail scolaire en général, dont fait partie l'étude de l'orthographe des mots du lexique à domicile.	orthographe lexicale déclarent en plus grand nombre apprécier fréquenter l'école et le travail scolaire en général dont fait partie l'étude de l'orthographe des mots du lexique.
	Les élèves qui sont réputés avoir de la facilité en orthographe lexicale sont plus nombreux à être intéressés et à trouver une motivation pour cet apprentissage dans la performance qu'il leur procure en obtenant de bons résultats à la dictée.	
		Il y a deux fois plus d'élèves en deuxième année qui expriment un manque d'intérêt

		et une absence de motivation envers l'étude de l'orthographe des mots du lexique à domicile.
	Ce sont davantage les garçons et les élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale qui affirment ne pas être intéressés, ni être animés par une motivation à apprendre l'orthographe des mots du lexique.	
	Les garçons déclarent en plus grand nombre ne pas apprécier l'école et les travaux scolaires en général, dont fait partie l'apprentissage de l'orthographe lexicale.	

<p>Les élèves qui considèrent qu'apprendre l'orthographe des mots est une tâche longue et ennuyante se retrouvent davantage chez les garçons.</p>		<p>Les élèves qui considèrent qu'apprendre l'orthographe des mots est une tâche longue et ennuyante se retrouvent davantage chez ceux qui sont réputés présenter des difficultés en orthographe lexicale.</p>
	<p>Un nombre important d'élèves (près de 30%) tiennent un discours ambivalent concernant la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ils disent avoir de l'intérêt pour cette tâche tout en mentionnant son caractère ennuyant et lourd, et en déclarant leur propension à</p>	

	<p>s'adonner à d'autres tâches ou activités plus plaisantes. Ainsi ces élèves n'arrivent pas à exprimer de sources motivationnelles suffisantes pour cet apprentissage.</p>	
--	---	--

Étude de l'orthographe lexicale : de l'école à la maison

Dans cette recherche, nous souhaitons rassembler auprès des élèves des informations relatives au déroulement d'ensemble de la situation d'apprentissage associée à la liste de mots soumises aux élèves hebdomadairement pour étude à la maison. Nous désirions connaître la réalité à partir de son point de départ, soit la remise de la liste de mots par l'enseignant aux élèves, en s'attardant ensuite sur la situation d'étude et d'apprentissage à la maison jusqu'à la l'évaluation du rendement des élèves à l'école.

Rituels relatifs à la liste de mots

Tous les élèves rencontrés (N = 272), qu'ils soient en première ou en deuxième année du primaire, déclarent que leur enseignant leur soumet une liste de mots dont ils doivent étudier l'orthographe à domicile à chaque

semaine. La majorité des élèves affirme qu'ils doivent étudier l'orthographe d'environ 10 mots et moins sur une base hebdomadaire. Cependant, certains élèves de deuxième année disent recevoir entre 11 et 20 mots du lexique à apprendre à chaque semaine.

Bien que certains élèves mentionnent qu'ils ont une semaine entière à leur disposition pour étudier l'orthographe des mots, la plupart dispose généralement de la période du lundi au vendredi afin d'apprendre l'orthographe des mots du lexique pour l'évaluation hebdomadaire qui se déroule, le plus souvent le vendredi sous forme de dictée de mots. En effet, l'ensemble des élèves rencontrés s'entend pour dire que leur enseignant utilise la dictée des mots pour vérifier leur apprentissage réalisé à la maison. Par ailleurs, il a été constaté que certains élèves de première année démontrent des difficultés à identifier clairement la période allouée pour apprendre l'orthographe des mots à la maison ainsi que le jour de la dictée à l'école. Ces élèves, surtout des garçons, savent que les mots changent à chaque semaine et qu'ils doivent les apprendre pour la dictée, mais ne sont pas en mesure de préciser le moment durant la semaine où ils reçoivent leur liste de mots et celui où ils doivent les avoir appris de même que le jour de l'évaluation par la dictée. Concernant cette dernière, les élèves donnent une réponse floue affirmant que la dictée se déroule au début, au milieu ou à la fin de la semaine. Certains mentionnent qu'elle peut avoir lieu à tout moment, qu'il n'y en a qu'une seule au cours de l'année ou qu'il n'y en a pas du tout. D'autres avouent tout simplement ne pas savoir le moment précis de la dictée.

Élève de première année :

Chercheur : Quand est-ce que tu les reçois ces mots-là à apprendre? Quand est-ce que ton enseignante te dit : « Bon là, cette semaine,... » ...?

Élève 53 : ...Euh, quand...à chaque...bien, elle nous....bien, quand on a fini les dictées, on entend...bien, en fait, je ne sais pas quand est-ce qu'on les fait les dictées, mais quand on a fini une dictée, il y a plein de jours. Puis, après, elle nous montre les mots pour devoir, puis après c'est la dictée quand on les a bien appris.

Chercheur : Puis, ça, est-ce que c'est au début de la semaine qu'elle va vous donner vos mots, qu'elle va vous dire : « Bon là, cette semaine, vous apprenez ces dix mots-là, puis, à la fin de la semaine, on va faire la dictée » ?

Élève 53 : Non, parce que tous les mêmes mots sont...il y a une colonne de mots, une autre colonne de mots pour chaque dictée.

Chercheur : Pour chaque dictée, vous avez...

Élève 53 : ...mais c'est dans le même cahier.

Chercheur : Ok, mais chaque semaine vous changez de colonne de mots. C'est une nouvelle à chaque semaine?

Élève 53 : *Elle fait signe de la tête que oui.* Ça fait des « A » et des « B ». Quand on est à la semaine B, on fait la semaine B.

La majorité des élèves de première et de deuxième année apprennent la totalité de leur liste de mots à chaque moment d'étude. L'autre part des élèves, soit 18% de ceux de première année et 29% de ceux de deuxième année affirment répartir le nombre de mots de la liste sur plusieurs jours de façon à apprendre quelques mots à chaque séance d'étude. Parmi ces derniers, la plupart effectuent une révision des mots au cours de la semaine afin d'étudier chacun des mots plusieurs fois. Cependant, une quantité importante d'élèves ne réalise pas cette révision, ce qui signifie qu'ils étudient l'orthographe de chacun des mots une seule fois par semaine. Pour les deux niveaux scolaires, ce sont surtout des élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale qui ne révisent pas les mots.

En général, les élèves consacrent quatre moments d'étude par semaine pour apprendre l'orthographe des mots, habituellement du lundi au jeudi. Toutefois, chez les élèves de première année, 25% attribuent plus de quatre moments d'étude par semaine. Il s'agit surtout de filles et d'élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés en ce qui a trait à l'orthographe lexicale. De plus, quelques garçons déclarent étudier l'orthographe des mots seulement une fois par semaine, souvent la veille de la dictée. Du côté des élèves de deuxième année, ce sont davantage les filles et les élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale qui affirment apprendre l'orthographe des mots une seule fois par semaine.

Les élèves de première année semblent consacrer moins de temps par jour à l'étude de l'orthographe des mots que ceux de deuxième année. En effet, 56% des élèves de première année, dont surtout des élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale, estiment allouer 5 minutes et moins par moment d'étude pour apprendre l'orthographe des mots, tandis que la moitié des élèves de deuxième année mentionne consacrer 10 minutes et moins par jour pour s'approprier l'orthographe des mots du lexique. De plus, le discours des élèves permet de constater que bon nombre d'entre eux, qu'ils soient en première ou en deuxième année, présentent des difficultés à estimer la durée consacrée à l'étude des mots. En effet, ils expriment une durée qui est trop longue ou trop courte comparativement à la démarche d'apprentissage décrite par ceux-ci ou ne sont pas en mesure d'évaluer une durée en minutes consacrée à la tâche. D'autres élèves ont du mal à comparer la durée de leur démarche d'étude à

celle d'activités quotidiennes comme celles de regarder leur émission de télévision favorite ou se brosser les dents. Ce sont principalement des élèves qui vivent des difficultés à propos de l'orthographe lexicale qui démontrent des difficultés concernant le concept de temporalité, et ce, tant chez les élèves de première que de deuxième année.

Élève de première année :

Chercheure : Ça te prend combien de temps, à peu près, apprendre tes mots?

Élève 13 : Je ne sais pas. *Il hausse les épaules.*

Chercheure : Est-ce que c'est...

Élève 13 : Bien, quand j'ai fini mes devoirs, ça prend quasiment 2 minutes là.

Chercheure : Faire tes mots?

Élève 13 : *Il fait signe de la tête que oui.*

Chercheure : Ok. Est-ce que apprendre tes mots c'est plus long ou c'est moins long que te brosser les dents?

Élève 13 : C'est moins long.

Chercheure : Apprendre tes mots, c'est moins long que brosser tes dents. C'est ça?

[...]

Chercheure : Qu'est-ce qui est le plus long? Apprendre tes mots ou regarder ton émission de télévision préférée?

Élève 13 : Faire mes mots.

Les élèves déclarent apprendre l'orthographe de la liste des mots soumise au retour de l'école, avant ou après le souper. Une forte proportion des élèves de première et de deuxième année affirme apprendre l'orthographe des mots à la maison. Ils s'installent généralement à la table ou au comptoir de la cuisine pour faire leur étude. La plupart des élèves de première année ajoutent qu'ils étudient l'orthographe des mots dans un environnement propice à l'apprentissage. Cependant, 27% des élèves de première année

mentionnent être exposés à des sources de distraction lors de leur étude. Pour ce qui est des élèves de deuxième année, ils sont plus nombreux à avouer qu'ils n'étudient pas toujours leurs mots dans un climat favorable à l'apprentissage. En effet, 52% d'entre eux déclarent être dérangés lors de leur étude des mots du lexique. Les facteurs qui perturbent l'étude des élèves de deuxième année sont les mêmes que ceux des élèves de première année, soit la présence dérangeante de membres de la fratrie, la télévision ou un animal de compagnie.

Ainsi, pour cette première section, les entretiens réalisés avec les élèves de première et de deuxième année révèlent qu'ils ont des propos sensiblement similaires en ce qui concerne les conditions mises en place relatives au nombre de mots appris par jour, au temps accordé à l'étude des mots ainsi qu'au moment et au lieu de l'étude.

Tableau 5. Constats saillants relatifs aux rituels reliés à la liste de mots

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
La majorité des élèves s'attaque à chaque moment d'étude à la maison à l'ensemble	Ce sont surtout des élèves, identifiés par leur enseignant comme présentant des	La majorité des élèves s'attaque à chaque moment d'étude à la maison à l'ensemble

<p>des mots de la liste soumise à chaque semaine. Mais pour près de 1 élève sur 5, le rituel d'étude consiste à ne pas apprendre au complet quotidiennement la liste des mots mais seulement un certain nombre afin de diminuer l'ampleur de la tâche. Toutefois, plusieurs de ces élèves, de jours en jours, ne reviennent pas sur les mots appris la veille pour les réviser. Ils ne se retrouvent donc qu'une seule fois par semaine en contact avec les mots.</p>	<p>difficultés en orthographe lexicale, qui ne font pas de révision des mots au cours de la semaine.</p>	<p>des mots de la liste soumise à chaque semaine. Mais pour près du tiers des élèves, le rituel d'étude consiste à ne pas apprendre au complet quotidiennement la liste des mots mais seulement un certain nombre afin de diminuer l'ampleur de la tâche. Toutefois, plusieurs de ces élèves, de jours en jours, ne reviennent pas sur les mots appris la veille pour les réviser. Ils ne se retrouvent donc qu'une seule fois par semaine en contact avec les mots.</p>
<p>Les filles et les élèves</p>		<p>Les filles et les élèves</p>

<p>sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à consacrer plus de 4 moments d'étude par semaine.</p> <p>Quelques élèves, dont surtout des garçons, affirment étudier l'orthographe des mots une seule fois par semaine, souvent la veille de la dictée hebdomadaire.</p>		<p>qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale sont plus nombreux à déclarer apprendre les mots du lexique une seule fois par semaine.</p>
	<p>Ce sont surtout des élèves qui vivent des difficultés en orthographe lexicale qui présentent des difficultés liées au concept de temporalité en ce qui a trait à l'étude de l'orthographe</p>	

	lexicale (entre autres le moment de la réception de la liste de mots en classe, la durée de l'étude à la maison, le moment de la dictée hebdomadaire en classe).	
Près de 30% des élèves déclarent que l'étude à la maison de l'orthographe des mots du lexique ne se réalise pas dans un climat suffisamment propice à l'apprentissage.		Plus de la moitié des élèves déclarent que l'étude à la maison de l'orthographe des mots du lexique ne se réalise pas dans un climat suffisamment propice à l'apprentissage.

Mots étudiés : mots enseignés?

En ce qui concerne les activités vécues en classe autour de l'apprentissage de l'orthographe des mots, les discours des élèves de première année et de deuxième année sont similaires. En effet, selon les élèves, environ le tiers des enseignants (30% des enseignants de première année et 32% des enseignants de deuxième année) ne pose aucun geste pédagogique en classe

à propos de la liste de mots soumise pour l'étude de l'orthographe des mots à la maison. Pour ces enseignants, il semble que l'objet d'apprentissage de l'orthographe des mots du lexique est totalement remis aux enfants et aux parents à la maison. Effectivement, les témoignages des élèves stipulent qu'aucune stratégie et aucun moyen ne leur sont fournis en classe afin de les guider dans l'apprentissage de l'orthographe des mots. Parmi les enseignants qui ne réalisent pas d'activités pédagogiques autour de l'apprentissage de l'orthographe lexicale en classe, on retrouve deux fois plus d'enseignants qui œuvrent dans des écoles en milieu socioéconomique défavorisé, et ce, tant pour les élèves de première année que pour les élèves de deuxième année.

En revanche, les propos des élèves permettent de mettre en évidence que 70% des enseignants de première année et 68% des enseignants de deuxième année font vivre aux élèves des activités d'apprentissage en classe relatives à l'orthographe des mots du lexique. Plusieurs enseignants planifient des activités orientées vers l'enseignement systématique de l'orthographe des mots. Selon les élèves, ils proposent des stratégies pour les outiller à apprendre l'orthographe des mots telles qu'observer les mots, les séparer en syllabes, encercler les syllabes, repérer des particularités phonographiques ou morphographiques et/ou utiliser des stratégies mnémotechniques.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Après que tu les aies appris chez toi les mots, ensuite qu'est-ce qui se passe dans la classe avec les mots?

Élève 110 : On les regarde en classe juste le lundi.

Chercheure : Qu'est-ce que vous regardez exactement?

Élève 110 : On les coupe en syllabes, puis on encercle les sons et on souligne les lettres.

Les enseignants sont toutefois plus nombreux à diriger leurs activités vers des exercices de révision des mots en classe. Les élèves énoncent certaines d'entre elles. D'abord, plusieurs enseignants invitent les élèves à orthographier et épeler les mots sans les regarder ou à les copier. Certaines enseignantes organisent aussi des pratiques de dictée en groupe, en sous-groupes ou en dyades. D'autres mettent en œuvre des compétitions d'écriture ou d'épellation entre les élèves. Puis, quelques uns proposent aux élèves de composer des phrases avec les mots à l'étude ou à copier les mots à la maison.

Élève de première année :

Élève 11 : [...] Puis, des fois, on a notre feuille de mots d'ortho, puis on la cache, puis là on demande les mots à un ami. Admettons, je regarde les mots, puis là je te les dis. Après ça, quand c'est fini, je te corrige.

Chercheure : C'est bien ! Vous faites comme une pratique de dictée dans le fond?

Élève 11 : C'est comme si moi je « s'rais » le professeur, puis là je fais...

Chercheure : ...tu fais une dictée à ton élève.

Bref, concernant le vécu en classe lié à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, les élèves de première et de deuxième année ont tenu un discours semblable.

Tableau 6. Constats saillants relatifs au vécu en classe concernant l'enseignement-apprentissage de la liste de mots

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
	<p>Des dires des élèves, c'est sept enseignants sur dix qui font vivre aux élèves en classe des activités relatives à la liste de mots hebdomadaire dont ils doivent s'approprier l'orthographe. Les activités les plus souvent évoquées par les élèves sont des activités de révision des mots à orthographier. Néanmoins, c'est le tiers des enseignants qui soumettent</p>	

	<p>singulièrement aux élèves une liste de mots pour étude de leur orthographe à la maison sans organiser en classe des activités relatives à cet apprentissage. Ces enseignants travaillent principalement dans des écoles en milieu socioéconomique défavorisé.</p>	
--	--	--

Question de méthodologie

Modes opératoires des élèves et des parents à la maison lors de l'étude et de la vérification de l'orthographe des mots

La grande majorité des élèves déclare apprendre l'orthographe des mots de la liste soumise selon une démarche récurrente à chaque semaine. De plus, presque la totalité des élèves précise qu'ils sont accompagnés d'un adulte afin de leur venir en aide au cours de leur démarche d'étude. Ce sont principalement les mères qui sont mentionnées par les élèves comme celles qui s'occupent d'encadrer ce travail scolaire à domicile. En effet, elles s'investissent auprès des élèves dans 61% des cas chez les élèves de

première année et dans 64% des cas chez ceux de deuxième année. Les pères sont beaucoup moins présents en ce qui concerne l'étude de l'orthographe lexicale. Ils s'impliquent auprès de seulement 14% des élèves de première année et auprès de 10% des élèves de deuxième année. De plus, précisons que les pères qui s'engagent le font davantage auprès des garçons, tant pour les élèves de première que de deuxième année. Cependant, ils sont plus présents auprès des élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé, et ce, notamment pour les élèves de deuxième année. Enfin, pour quelques élèves, les parents sont tous les deux impliqués dans la démarche d'étude; le soutien bi-parental se produit pour seulement 12% des élèves de première année et pour 8% des élèves de deuxième année. Enfin, quelques élèves affirment effectuer seuls leur démarche d'apprentissage. Ce sont pour la plupart des élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale ou qui proviennent d'une école en milieu socioéconomique défavorisé, et ce, pour les deux niveaux scolaires.

Bien que les parents s'investissent dans la démarche d'étude des enfants, très peu d'entre eux bénéficient d'un véritable soutien en ce qui a trait à l'étape d'étude comme telle de l'orthographe des mots. En effet, dans la plupart des cas, l'implication des parents se limite à dicter les mots de la liste proposée aux élèves.

Élève de première année :

Chercheure : Est-ce que quelqu'un t'aide à étudier tes mots ?

Élève 44 : Oui.

Chercheure : Qui t'aide?

Élève 44 : Ma mère.

Chercheure : Comment elle fait pour t'aider?

Élève 44 : Elle me dit c'est quoi le mot puis moi j'essaie de l'écrire.

Ce ne sont que 32% des élèves de première année et 17% des élèves de deuxième année qui profitent d'un soutien parental au moment de l'étape d'étude par l'élève de l'orthographe lexicale, c'est-à-dire que la personne qui les aide propose des moyens et des stratégies pour les soutenir dans l'appropriation l'orthographe des mots du lexique, en plus de leur dicter les mots pour vérification de l'apprentissage. Ainsi, il semble que les parents des élèves de première année soient plus nombreux à leur proposer des procédures, pour lesquels élèves l'acquisition de l'orthographe lexicale est un apprentissage nouveau. Aussi, pour les élèves de deuxième année, ce sont surtout ceux qui sont issus d'écoles en milieu socioéconomique favorisé qui bénéficient d'un encadrement parental stratégique en matière d'étude de l'orthographe lexicale.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Est-ce que quelqu'un t'aide à étudier tes mots?

Élève 90 : Ma mère.

Chercheure : Qu'est-ce qu'elle fait pour t'aider à étudier les mots?

[...]

Élève 90 : Elle me montre des choses pour que je fasse mes devoirs, des petits trucs...

Chercheure : Elle te montre des petits trucs avec tes mots?

[...]

Élève 90 : Oui, c'est comme on les sépare en syllabes...

[...]

Chercheure : Puis ce que tu as fait au début tout à l'heure, ça tu le fais avec elle, trouver les choses spéciales, comme les « é »...

Élève 90 : Oui. C'est elle qui m'a montré ça.

En ce qui concerne les modes opératoires suivis par les élèves de première et de deuxième année pour étudier l'orthographe des mots à la maison, le discours des élèves met en évidence qu'ils utilisent des démarches similaires. Généralement, les élèves prennent connaissance des mots, se les font dicter par le parent, les écrivent ou les épellent et procèdent à la correction des mots avec l'adulte. Toutefois, des disparités à l'intérieur de l'ensemble des démarches employées par les élèves sont constatées.

D'abord, une proportion importante d'élèves, soit 21% des élèves de première année et 28% des élèves de deuxième année, ne prennent pas de moyens ou de stratégies pour étudier systématiquement l'orthographe des mots. La plupart se font dicter les mots par l'adulte sans même avoir pris connaissance de ceux-ci auparavant, alors que d'autres vont tout simplement les copier à partir de la liste soumise. Il s'agit ici surtout d'élèves qui sont réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale. De plus, chez les élèves de première année, ce sont principalement des garçons qui ne réservent pas de temps spécifique à l'étude des mots. Ainsi, pour ces élèves, un travail d'examen des mots, ni de mémorisation de leur orthographe ne sont pas réalisés puisqu'ils écrivent ou épellent les mots comme ils se les imaginent sans les avoir vus avant ou les écrivent en les regardant, une activité davantage de nature perceptive qu'une activité axée sur la représentation mentale de l'orthographe des mots.

En revanche, la majorité des élèves rencontrés étudient les mots avant que leur orthographe soit vérifiée par l'adulte. Chez les élèves de première

année, il y a plus de filles qui étudient de manière spécifique les mots, et chez les élèves de deuxième année, il est constaté que ce sont davantage des élèves qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale qui passent par cette étape préalable d'étude. Pour ce faire, les élèves utilisent différentes stratégies qui sont généralement proposées par la mère, l'enseignant actuel, l'élève lui-même ou, dans quelques rares cas, le père. Cependant, bien que les élèves utilisent des stratégies pour les aider à s'appropriier l'orthographe des mots, leurs propos ont permis de mettre en évidence qu'ils demeurent en situation strictement perceptive et non évocative puisque les mots sont sous leurs yeux au moment de la mise en œuvre de leurs stratégies, ce qui ne favorise pas suffisamment la mémorisation de ceux-ci. Ils ne tentent pas de se constituer une représentation mentale des mots en leur absence.

Chez les élèves de première année, les stratégies les plus utilisées pour étudier les mots consistent à observer leur orthographe ou à les séparer en syllabes. S'ensuit la lecture des mots une ou plusieurs fois, l'épellation silencieuse ou à voix haute, la représentation mentale des mots en leur présence, la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, l'utilisation de stratégies mnémotechniques, la copie ou l'écriture des mots une ou plusieurs fois, la comparaison avec des mots de même famille ou qui se ressemblent, la transformation du mot masculin en un mot au féminin pour trouver la lettre muette à la fin du mot (exemple : grand et grande) ou réfléchir aux mots, c'est-à-dire prendre un moment avant d'écrire les mots pour s'imaginer l'orthographe de ceux-ci. Le discours des élèves permet de

mettre en évidence que ceux qui ne vivent pas de difficulté en orthographe lexicale ont tendance à observer les mots et s'attarder à leurs particularités, alors que les élèves qui ont des difficultés sont plus nombreux à singulièrement lire les mots. Ainsi, les élèves sans difficulté font un examen de l'orthographe des mots plus approfondi que les élèves avec difficulté. Par ailleurs, plusieurs élèves affirment rendre les mots présents mentalement, mais rappelons-le, ils effectuent cette tâche en présence des mots, une situation fort différente de celle qu'ils retrouvent au moment de la dictée des mots par l'adulte, soit à domicile pour vérification des acquis orthographiques, soit à l'école par l'enseignant au moment de la dictée des mots pour évaluation de leur rendement en orthographe lexicale. Cependant, ce sont surtout les filles, particulièrement celles sans difficulté, qui démontrent avoir le projet ferme de mémoriser les mots, c'est-à-dire qu'elles précisent leur intention de mémoriser l'orthographe en observant attentivement, par exemple, les particularités dans les mots qu'elles ne veulent pas oublier. De plus, les filles sont davantage portées que les garçons à séparer les mots en syllabes, à repérer les particularités morphographiques et à faire des correspondances grapho-phonémiques. En général, les filles appliquent plus de stratégies d'étude que les garçons. En effet, elles sont plus nombreuses à déclarer l'utilisation de trois stratégies et plus, tandis que les garçons sont plus nombreux à en déclarer l'utilisation de deux et moins.

Pour ce qui est des élèves de deuxième année, les stratégies les plus couramment utilisées tant par les filles que les garçons pour les aider à

étudier l'orthographe du lexique sont l'observation orthographique, l'épellation ou l'écriture des mots, la séparation des mots en syllabes et/ou la lecture de ceux-ci. Les filles sont plus nombreuses à tenter de rendre les mots présents mentalement; entre autres elles ont exprimé davantage de moyens que les garçons à ce sujet telle la représentation visuelle du mot. De plus, il y a certaines stratégies qui sont davantage mises en pratique par les élèves qui ne présentent pas de difficultés dans l'apprentissage des mots. Ces stratégies consistent à repérer les particularités morphographiques des mots à l'étude, utiliser des stratégies mnémotechniques comme penser à un chapeau de fête pour se rappeler de l'accent circonflexe sur le « e » du mot « fête », comparer les mots avec des mots de même famille, faire la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes ou détecter des mots courts dans des mots longs. Ainsi, il semblerait que les élèves sans difficulté en orthographe lexicale soient davantage portés à employer des stratégies qui demandent un effort cognitif plus intense.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Est-ce que tu as des trucs que tu utilises pour apprendre les mots?

Élève 81 : Je les souligne, comme j'ai fait tantôt.

Chercheure : Ah oui, c'est vrai. En premier tu regardes les mots et tu soulignes les choses spéciales.

Élève 81 : Comme le « h » de « hérisson ». Admettons « hirondelle », il y a plein de mots, admettons il y a « rondelle », il y a « ronde », il y a « elle », je peux les souligner aussi.

Une fois l'étape d'étude des mots réalisée au moyen des diverses stratégies sus-énoncées, différentes procédures sont mises en œuvre afin

que l'adulte vérifie l'apprentissage de l'orthographe des mots des élèves. C'est par la dictée des mots de la liste que se réalise cette validation de l'étude de la part de l'adulte. Ainsi, la méthode la plus fréquemment énoncée, qui est utilisée par environ la moitié des élèves de première et de deuxième année, est de se faire dicter les mots par le parent pour ensuite les écrire en l'absence de leur vue. Cette procédure favorise la représentation mentale des mots et permet aux élèves de vivre une situation de vérification de leur apprentissage de l'orthographe des mots semblable à celle de la dictée qui suivra en classe.

Élève de première année :

Chercheure : [...] Comment tu les apprends les mots?

Élève 15 : [...] Bien, j'étudie deux fois, puis après, quand il arrive, il vient me les demander.

[...]

Chercheure : Comment tu fais pour les étudier?

[...]

Élève 15 : ...Je dis dans ma tête les lettres.

Chercheure : Ok. Puis, est-ce que tu les écris les mots?

Élève 15 : Euh bien, mon papa me les demande après, puis je les écris.

Chercheure : Dans le fond, au début, tu vas regarder toutes les lettres dans les mots. Tu vas les dire dans ta tête, puis quand ton père arrive, là il te demande de les écrire.

Élève 15 : Oui.

Chercheure : Tu les regardes ou tu ne les regardes pas quand tu les écris?

Élève 15 : Je ne les regarde pas. Il me les demande.

Une seconde procédure de vérification de l'apprentissage, suivie par 16% des élèves de première année, dont davantage d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale, et 20% des élèves de deuxième année, consiste à se faire dicter les mots par l'adulte afin de les épeler (et non de les écrire) sans

les regarder. Bien que cette démarche incite les élèves à se représenter les mots mentalement, elle ne les encourage pas véritablement vivre une situation de vérification de leur acquis orthographiques des mots du lexique dans un contexte similaire à celui de l'évaluation hebdomadaire où il leur sera demandé de les écrire et non seulement de les épeler en leur absence.

Enfin, pour certains des élèves rencontrés, les modalités de vérification des apprentissages sont variées, c'est-à-dire qu'ils utilisent à la fois l'écriture et l'épellation au cours de cette démarche. Pour certains élèves, les deux modalités à chaque moment d'étude sont employées, alors que pour d'autres, les modalités varient d'une fois à l'autre. Les élèves de deuxième année sont plus nombreux que les élèves de première année à diversifier les modalités de vérification des acquis par la dictée de mots. En effet, c'est pour 10% des élèves de première année comparativement à 22% des élèves de deuxième que la procédure se déroule ainsi. De plus, parmi les élèves de première année qui appliquent les deux modalités, il y a davantage d'élèves qui ne sont pas identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés en orthographe lexicale.

Par la suite, une fois que les mots ont été écrits ou épelés, les élèves déclarent que la personne qui les aide procède à la correction des mots. En effet, si la plupart des élèves ne bénéficient pas d'un soutien parental lors de l'étape de l'étude de l'apprentissage de l'orthographe des mots, il semble que la majorité d'entre eux, peu importe le niveau scolaire, profite d'un encadrement parental en ce qui concerne la vérification des apprentissages

orthographiques lexicaux. Pour ce faire, diverses stratégies sont employées par les adultes. La plus fréquemment utilisée tant pour les élèves de première que de ceux de deuxième année, est l'autocorrection des mots. En effet, la personne qui aide l'élève lui indique les mots qui comportent des erreurs ou les endroits dans les mots qui en comportent. L'élève doit ensuite trouver et corriger ses erreurs par lui-même sans consulter la liste des mots. Certains élèves précisent qu'ils doivent par la suite réécrire ou réépeler les mots en leur absence ou les copier en leur présence. Dans quelques cas, des élèves précisent que le parent correcteur peut donner des indices ou leur indiquer les erreurs s'ils n'arrivent pas à les repérer seuls. L'autocorrection est une stratégie qui favorise l'appropriation des mots. L'élève est incité à fournir un effort cognitif propice à se représenter l'orthographe des mots mentalement afin de trouver, corriger et comprendre ses erreurs pour ne plus les refaire. La mémorisation en est facilitée.

Élève de première année :

Chercheure : Et ta mère, quand tu fais des erreurs lorsque tu écris les mots, est-ce qu'elle te les dit si tu fais des erreurs?

Élève 129 : Oui, c'est sûr, parce que quand j'étudie on fait des mini-dictées. Elle me fait un crochet et c'est moi qui faut qui essaie de deviner elle est où mon erreur. Et si je ne la trouve pas, elle me dit un indice.

D'autres stratégies de correction ont été indiquées par les élèves de première et de deuxième année. Ce sont toutefois des interventions où les élèves ne sont pas invités par l'adulte à repérer leurs erreurs par eux-mêmes. Une de celle-ci consiste à dire les erreurs aux élèves ou leur écrire correctement les

mots qui contiennent des erreurs. Puis, une autre stratégie décrite par les élèves correspond à les inviter à consulter leur liste de mots afin de la comparer aux mots qu'ils ont écrits. Suite à cela, pour les deux stratégies, certains apportent les corrections directement dans les mots, alors que d'autres copient correctement les mots une ou plusieurs fois.

Tableau 7. Constats saillants relatifs aux modes opératoires des élèves et des parents lors de l'étude et de la vérification de l'orthographe des mots à la maison

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
	<p>Ce sont principalement les mères qui soutiennent l'apprentissage de l'orthographe lexicale à partir de la liste de mots soumise hebdomadairement.</p> <p>Les pères, beaucoup moins présents,</p>	<p>Les pères sont plus</p>

	<p>s'impliquent davantage auprès des garçons.</p> <p>Une minorité d'élèves profite d'un soutien bi-parental.</p>	<p>présents auprès des élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé.</p>
<p>Peu d'élèves (seulement le tiers) bénéficient d'un support parental au cours de l'étape d'étude de l'orthographe lexicale. Pour la majorité des parents, le soutien se déroule singulièrement au moment de la vérification des acquis par la dictée des mots.</p>	<p>Le soutien parental est davantage présent lors de l'étape de la vérification des apprentissages.</p> <p>Cependant, pour plusieurs élèves, les stratégies de correction utilisées le sont en mode perceptif, c'est-à-dire en présence des mots, plutôt qu'en leur absence, ce qui ne les prépare pas suffisamment à la situation d'avenir qu'ils vivront par la suite à l'école, soit la dictée par</p>	<p>Très peu d'élèves (seulement 17%) bénéficient d'un support parental au cours de l'étape d'étude de l'orthographe lexicale, majoritairement des parents provenant d'écoles de milieu socioéconomique favorisé. Pour la majorité des parents, le soutien se déroule singulièrement au moment de la vérification des acquis par la dictée des mots.</p>

	l'enseignant aux élèves des mots absents de leur vue.	
Près de 20% des élèves soutiennent ne pas prendre de moyens ou de stratégies pour étudier l'orthographe des mots (simple copie des mots, voire dictée des mots par le parent sans que l'enfant les ait préalablement étudiés) Il s'agit surtout de garçons et d'élèves identifiés par leur enseignant comme présentant des difficultés en orthographe lexicale.	Les élèves qui prennent des moyens et des stratégies pour étudier l'orthographe des mots demeurent en situation perceptive puisqu'ils maintiennent tout au cours du processus les mots sous leur yeux, ce qui ne favorise pas suffisamment la constitution de représentations mentales de l'orthographe des mots en leur absence, et de fait ils ne reproduisent pas, par avance, la situation d'examen qui suivra.	Près de 30% des élèves ne prennent pas de moyens ou de stratégies pour étudier l'orthographe des mots (simple copie des mots, voire dictée des mots par le parent sans que l'enfant les ait préalablement étudiés). Il s'agit surtout d'élèves identifiés par leur enseignante comme présentant des difficultés en orthographe lexicale.

<p>Les filles utilisent une plus grande variété de stratégies lorsqu'elles étudient l'orthographe des mots.</p>	<p>Les filles effectuent davantage de travail au plan mental lorsqu'elles étudient l'orthographe des mots.</p> <p>Les élèves réputés sans difficulté utilisent une plus grande variété de stratégies lorsqu'ils étudient l'orthographe des mots.</p>	
<p>Les élèves sans difficulté sont plus nombreux à épeler les mots en leur absence ou à varier les modalités de vérification de l'apprentissage, soit l'écriture ou l'épellation des mots.</p>	<p>À l'étape de la vérification de l'apprentissage de l'orthographe des mots par le parent, la moitié des élève reproduisent telle quelle à la maison la situation à laquelle ils seront soumis lors de la dictée à l'école, c'est-à-dire à écrire les mots en leur absence.</p>	<p>Les élèves sont plus nombreux à varier les modalités de vérification de l'apprentissage, soit l'écriture ou l'épellation des mots.</p>

	<p>Beaucoup trop d'enfants ne sont pas invités par le parent, suite à la correction des mots qui ont été dictés, à se pratiquer à orthographier les mots en leur absence, soit en les quittant des yeux afin de se les représenter mentalement; par conséquent, ils ne reproduisent pas, par avance, la situation d'examen à laquelle ils seront soumis en classe par la suite et par conséquent, ils sont plus exposés à une rétention orthographique insuffisante des mots à</p>	
--	--	--

	l'étude.	
--	----------	--

Sources et efficacité des modes opératoires utilisés par les élèves

Aux dires des élèves, la démarche d'étude utilisée est généralement proposée par la mère, tant chez les élèves de première que de deuxième année. Le père est très peu cité comme étant celui qui a suggéré à l'enfant une manière de procéder pour l'étude de l'orthographe des mots. Rappelons ce qui a été évoqué précédemment, à savoir que peu de pères s'impliquent dans le soutien des enfants au regard de la liste des mots dont ils doivent s'approprier l'orthographe. Ce sont davantage des garçons, à la fois de première et de deuxième année, qui mentionnent que leur père est à l'origine de la démarche d'étude utilisée. Les élèves de deuxième année affirment en plus grand nombre que ceux de première année avoir eux-mêmes choisi leur méthode d'apprentissage des mots du lexique. De plus, dans quelques rares cas, la démarche a été convenue entre le (les) parent (s) et l'élève. Enfin, ce sont davantage les élèves de première année qui soutiennent que c'est leur enseignant actuel qui leur a transmis leur procédure pour apprendre l'orthographe des mots. D'ailleurs, une seule élève, parmi tous ceux qui ont été rencontrés, précise que son enseignant a rencontré ses parents pour leur expliquer comment procéder pour l'étude de l'orthographe des mots à la maison. Dans l'ensemble, le discours des élèves ne permet pas de savoir si leur enseignant communique directement avec les parents afin de leur proposer des manières de procéder pour réaliser l'apprentissage

orthographique des mots à la maison. Les propos des élèves laissent plutôt entendre que l'enseignement de différentes stratégies par les enseignants se fait en classe, pour certains élèves, et non auprès des parents. Il est toutefois probable que les enseignants fassent des propositions méthodologiques aux parents sans que les élèves en soient informés.

En ce qui concerne l'efficacité de la démarche d'apprentissage de l'orthographe des mots à domicile, la majorité des élèves de première et de deuxième année qu'ils soient ou non réputés en difficulté en orthographe lexicale considèrent qu'elle est efficace pour étudier les mots du lexique. Cependant, les propos des élèves diffèrent en ce qui a trait aux justifications qu'ils apportent à l'efficacité de leur procédure.

Chez les élèves de première année, le quart d'entre eux estime que leur démarche est efficace pour s'approprier l'orthographe des mots de la liste hebdomadaire, c'est-à-dire pour les apprendre et les mémoriser. Ce sont surtout les garçons et les élèves sans difficulté en orthographe lexicale qui tiennent ce propos. De plus, 10% des élèves, dont la plupart sont des filles et des élèves qui ne sont pas réputés présenter des difficultés en orthographe lexicale, associent le rendement de leur démarche à leur performance en écriture dans le contexte scolaire. En effet, ils soutiennent que leur procédure fonctionne bien car, par exemple, ils commettent peu d'erreurs ou obtiennent de bons résultats à l'évaluation hebdomadaire, soit la dictée de mots. Aussi, quelques élèves, qui présentent tous des difficultés en ce qui a trait à l'appropriation de l'orthographe des mots ou qui proviennent d'écoles en

milieu socioéconomique défavorisé, attribuent l'efficacité de leur démarche à sa rapidité ou sa facilité. Enfin, il est à noter qu'une proportion considérable d'élèves de première année présente des difficultés à justifier pour quelles raisons leur démarche d'apprentissage est efficace. En effet, 25% d'entre eux disent ignorer pourquoi leur procédure fonctionne bien, ne sont pas en mesure d'apporter des éclairages à cet égard ou fournissent une réponse qui ne permet pas de comprendre en quoi leur méthode est efficace. Il s'agit surtout d'élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés avec l'apprentissage de l'orthographe des mots du lexique ainsi que des garçons.

Du côté des élèves de deuxième année, une proportion plus élevée d'élèves, soit 35%, considèrent que leur démarche est efficace pour apprendre et mémoriser les mots. Le discours des élèves permet aussi de constater que deux fois plus d'élèves de deuxième année, comparativement à ceux de première année, associent l'efficacité de leur démarche à leur performance relative à l'écriture des mots. Pour eux, leur procédure fonctionne bien puisqu'ils font peu d'erreurs en écrivant ou réussissent la dictée avec succès. Ce sont surtout les élèves qui ont de la facilité à apprendre l'orthographe des mots du lexique et des élèves qui proviennent d'écoles en milieu socioéconomique favorisé qui ont tenu ce discours. De plus, quelques élèves déclarent que leur méthode d'étude utilisée à la maison est efficace car elle leur permet d'apprendre les mots dans un contexte semblable à celui de l'évaluation hebdomadaire au moyen de la dictée de mots par l'enseignant ou parce qu'elle fait en sorte qu'ils peuvent apprendre de leurs erreurs. Enfin,

quelques élèves, surtout des garçons et des élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale, attribuent l'efficacité de leur procédure à sa rapidité ou sa facilité. Ainsi, ces élèves qui considèrent leur procédure satisfaisante parce qu'elle est rapide ou facile, associent l'efficacité de celle-ci au temps qu'ils y accordent et au degré de difficulté qui s'y rattache. Ils n'attribuent pas le rendement de leur méthode d'apprentissage à l'acquisition de connaissances et de compétences en écriture ou à leur performance scolaire comme le font la plupart des élèves.

Enfin, les élèves ont été interrogés à savoir ce qui, selon eux, fonctionne le mieux dans leur démarche d'apprentissage pour s'approprier l'orthographe des mots. Il importe de signaler que, chez les élèves de première année, seulement 40% d'entre eux ont répondu à cette question, dont davantage de garçons.

En général, les réponses obtenues des élèves permettent de constater que tant les élèves de première année que ceux de deuxième année considèrent qu'écrire les mots en l'absence de leur vue lorsqu'ils sont dictés par le parent est ce qui fonctionne le mieux dans leur démarche pour apprendre l'orthographe des mots. Les élèves de première année déclarent qu'ils aiment écrire, que cela est plus facile, qu'ils voient ce qu'ils écrivent ou parce qu'il y a moins de risque d'erreurs en écrivant. Les élèves de deuxième année, quant à eux, estiment qu'écrire les mots sans les regarder au moment où ils sont dictés est ce qu'il y a de plus efficace pour les apprendre parce qu'il y a moins de risque de faire d'erreurs en les écrivant qu'en les épelant, que cela

permet de mieux mémoriser les mots, de s'auto-corriger, de se relire, de réviser ou de se représenter les mots mentalement.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Pourquoi les écrire ça fonctionne mieux?

Élève 66 : Parce que des fois quand on les épèle on peut manquer des lettres, et quand on les écrit, on peut les relire et on peut voir nos fautes.

Il est à signaler qu'un seul garçon parmi tout l'échantillon a déclaré qu'écrire les mots en leur absence sous forme de dictée lui permet de faire plus d'efforts cognitifs que s'il les copiait.

Pour certains élèves, moins nombreux que les précédents, c'est l'épellation des mots dictés en absence de leur vue qui est la méthode la plus efficace pour apprendre leur orthographe. Pour les élèves de première année, l'épellation des mots fonctionne bien, ils s'épargnent ainsi la tâche de les écrire qui n'est pas nécessaire et c'est plus rapide ou plus facile, tandis que les élèves de deuxième année déclarent qu'ils n'aiment pas écrire, que l'épellation est plus facile, plus rapide que l'écriture des mots ou leur permet de mieux mémoriser leur orthographe.

Pour d'autres élèves de première et de deuxième année, l'épellation et l'écriture des mots dictés sont deux méthodes toutes aussi efficaces l'une que l'autre pour apprendre l'orthographe des mots. Les élèves de deuxième année ajoutent qu'ils ne voient pas de différences entre les deux modalités d'apprentissage, alors que d'autres précisent qu'elles sont complémentaires :

ils mémorisent mieux les mots en pratiquant à la fois l'écriture et l'épellation de ceux-ci.

Enfin, très peu d'élèves, particulièrement ceux qui ont des difficultés en orthographe lexicale et des garçons, prétendent que la copie de mots est la méthode la plus fonctionnelle pour les apprendre. Or, la simple copie de mots, rappelons-le, ne permet pas suffisamment à l'élève d'étudier, de réfléchir et de s'approprier l'orthographe des mots afin de les mémoriser puisqu'il les a présents sous ses yeux. Il est possible que ces élèves en difficulté considèrent cette démarche efficace car elle est plus facile à réaliser ou parce qu'en copiant les mots, ils risquent moins de faire des erreurs.

Tableau 8. Constats saillants relatifs aux sources et à l'efficacité des modes opératoires utilisés par les élèves

Constats saillants		
Spécifiques aux élèves de première année	Communs aux élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux élèves de deuxième année
	La procédure d'apprentissage utilisée par les élèves à la maison provient généralement de la	

	mère.	
Parmi les élèves qui considèrent que la démarche qu'ils utilisent est efficace pour étudier et mémoriser les mots, on retrouve beaucoup plus de garçons et d'élèves réputés ne pas manifester de difficulté en orthographe lexicale.	La plupart des élèves, à la fois ceux qui sont réputés sans difficulté et ceux réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale croient que leur démarche d'étude est efficace pour apprendre et mémoriser les mots.	
Ce sont surtout des élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé qui considèrent que la démarche qu'ils utilisent pour s'approprier l'orthographe des mots du lexique est efficace car elle rapide et facile à utiliser.	Ce sont surtout des élèves qui ont été identifiés par leur enseignante comme manifestant des difficultés en orthographe lexicale qui considèrent que la démarche qu'ils utilisent pour s'approprier l'orthographe des mots du lexique est efficace	Parmi les élèves qui considèrent que la démarche qu'ils utilisent pour s'approprier l'orthographe des mots du lexique est efficace car elle rapide et facile à utiliser, on retrouve beaucoup plus de garçons.

	car elle rapide et facile à utiliser.	
Ce sont surtout les filles qui considèrent leur démarche d'étude et d'apprentissage efficace pour performer à l'école.	Parmi les élèves qui considèrent leur démarche efficace d'étude et d'apprentissage pour performer à l'école, on dénombre surtout des élèves qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale.	Ce sont surtout des élèves provenant d'écoles de milieu socioéconomique favorisé qui considèrent leur démarche efficace pour performer à l'école.
Le quart des élèves de première année ne sont pas en mesure de justifier pourquoi ils considèrent la démarche qu'ils utilisent pour s'approprier l'orthographe des mots du lexique est efficace.		

		<p>Quelques élèves expliquent l'efficacité de leur méthode d'étude utilisée à la maison par le fait qu'elle leur permet d'apprendre les mots dans un contexte analogue à celui de l'évaluation hebdomadaire au moyen de la dictée de mots par l'enseignant ou parce qu'elle leur permet d'apprendre à partir de leurs erreurs.</p>
	<p>Bien que les élèves au moment de l'étape de l'étude aient mentionné maintenir les mots en présence de leur vue, la plupart toutefois considère qu'écrire les mots en l'absence de</p>	

	leur vue lorsqu'ils sont dictés par le parent est ce qui fonctionne le mieux dans leur démarche pour apprendre l'orthographe des mots	
--	---	--

Retenir ou oublier : perceptions des élèves en regard de leur pouvoir de contrôlabilité

Les élèves ont aussi été invités à révéler les procédures qu'ils utilisent pour se remémorer l'orthographe des mots lors de l'évaluation hebdomadaire au moyen de la dictée de mots. Il leur a aussi été demandé s'il leur arrive de ne pas avoir intégré convenablement certains mots de façon à ne pas être en mesure de se rappeler de leur orthographe lors de la dictée et par conséquent de faire des erreurs. Enfin, les élèves ont été sollicités à s'exprimer sur ce qu'ils perçoivent être à l'origine d'une bonne capacité de rétention, de récupération de l'orthographe étudiée ou d'oublis et d'erreurs pouvant se produire.

Selon les élèves, presque la totalité d'entre eux, qu'ils soient en première ou en deuxième année, utilise des stratégies pour se remémorer les mots au moment de la dictée. Les discours des élèves permettent de constater que la plupart de ceux-ci, attribuent la réussite de la mémorisation de l'orthographe

des mots à des causes internes à eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils se rendent responsables de leur performance grâce à l'efficacité de leur procédures et de leurs stratégies mémorielles. En général, les élèves de première et de deuxième année utilisent sensiblement les mêmes stratégies pour les aider à se remémorer l'orthographe des mots lors de la dictée. La plupart d'entre eux affirment se souvenir de l'orthographe des mots parce qu'ils sont présents mentalement.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Quand tu es à la dictée, comment tu fais pour te rappeler comment les mots s'écrivent?

Élève 68 : C'est comme si j'avais une caméra dans ma tête. Ça filme tous les mots et après ça, ça les enregistre dans ton cerveau alors tu peux tout le temps les retenir.

Plusieurs élèves déclarent se rappeler de l'orthographe des mots lors de la dictée. À cette effet, un ensemble de moyens qu'ils utilisent sont évoqués : les pratiques répétitives effectuées à la maison, un temps de réflexion avant d'écrire les mots en pensant à des éléments qu'ils ne voulaient pas oublier ou à des particularités de ceux-ci : la séparation des mots en syllabes, la correspondance phono-graphémique, l'épellation silencieuse des mots, etc. Aussi, certains élèves, dont surtout ceux qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale, mentionnent que pour se rappeler de l'orthographe des mots à l'étude, ils font un retour vers le passé en pensant au moment où ils apprenaient leurs mots au cours de la semaine, ils utilisent des stratégies mnémotechniques auxquels ils ont eu recours pendant les moments d'étude

à la maison ou ils écrivent les mots comme ils le pensent lorsqu'ils doutent de leur orthographe.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Quand tu es à la dictée, comment tu fais pour bien te rappeler comment les mots s'écrivent?

Élève 53 : Je me rappelle du moment quand j'ai fait tous mes mots, j'essaie de me rappeler qu'est-ce que j'avais eu comme erreur et j'essaie de m'en rappeler c'était quoi.

Il y a cependant certains élèves, quoique moins nombreux, qui associent la rétention de l'orthographe des mots à des causes externes à eux-mêmes sur lesquelles ils ne peuvent agir, avoir de l'emprise. Ainsi, ils ne se considèrent pas responsables de leur performance pour se remémorer les mots. Chez les élèves de première année, ceux qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale et ceux qui proviennent d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé sont plus nombreux à associer la rétention des mots à des causes externes à eux-mêmes. La plupart des élèves de première et de deuxième année soutiennent qu'ils se rappellent de l'orthographe des mots lors de la dictée parce qu'ils font une révision des mots juste avant celle-ci. En s'appuyant sur les dires des élèves, il y a 15% des enseignants de première année et 34% de ceux en deuxième année qui autorisent les élèves à réviser les mots avant de réaliser la dictée évaluative. Il s'agit principalement d'enseignants qui œuvrent dans des écoles en milieu socioéconomique défavorisé. Cette pratique, qui est fort probablement utilisée pour donner aux élèves toutes les chances de réussir, fait en sorte que c'est leur mémoire à court terme qui est alors sollicitée et non leur

mémoire à long terme et ne les encourage pas à fournir les efforts cognitifs leur permettant de se remémorer l'orthographe des mots étudiés au cours de la semaine. D'autres élèves, particulièrement ceux qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale, précisent qu'ils s'appuient sur certains sons ou certains mots affichés en classe pour les aider à orthographier les mots. En effet, ils tentent de repérer dans la classe des sons ou des syllabes qui seraient également présents dans les mots qu'ils doivent écrire au moment de la dictée. Enfin, quelques élèves, dont plusieurs qui sont réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale, affirment qu'ils se remémorent les mots lors de l'évaluation parce que, pour les élèves de première année, leur enseignant répète plusieurs fois les mots et, pour les élèves de deuxième année, parce qu'il insiste sur les sons ou donne des indices.

En ce qui a trait aux problèmes de rétention orthographique, les élèves de première et de deuxième année ont révélé, en grande majorité, qu'il leur arrive d'oublier l'orthographe des mots. Plusieurs élèves attribuent leurs oublis à des causes internes à eux-mêmes. Ils se considèrent responsables de leurs oublis. Puis, d'autres élèves associent leurs oublis à des causes externes qu'ils ne peuvent contrôler. Une différence est toutefois remarquée entre les élèves de première et de deuxième année. En effet, les élèves de première année sont plus nombreux que ceux de deuxième à attribuer leurs oublis à des causes internes à eux-mêmes. Parmi les élèves de première année, il y a deux fois plus d'élèves qui affirment se considérer responsables de leurs oublis comparativement à ceux qui déclarent ne pas être en contrôle de ceux-ci. Puis, du côté des élèves de deuxième année, ils sont davantage

partagés puisque les proportions des élèves qui disent maîtriser ou non les oublis sont semblables. De plus, toujours chez les élèves de deuxième année, les filles et ceux qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à attribuer leurs oublis à des causes externes à eux-mêmes.

Les propos des élèves pour justifier leurs oublis en leur attribuant un pouvoir de contrôlabilité, sont généralement semblables pour les élèves de première et de deuxième année. La plupart des élèves avouent oublier l'orthographe des mots parce qu'ils ne les ont pas assez pratiqués au cours de la semaine. Il y a davantage de filles et d'élèves qui ne sont pas réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale qui admettent que leurs oublis résultent d'un manque d'étude.

Élève de première année :

Chercheure: Pourquoi tu penses que tu ne t'en rappelles plus? Tu le savais chez toi puis là, tu arrives à la dictée puis « pouf » ! Tu ne t'en rappelles pas.

Élève 58 : Parce que je ne les ai pas assez pratiqués.

De plus, certains élèves, dont surtout ceux en première année, des garçons et des élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale, affirment que les mots ne sont pas ou plus présents mentalement au moment de la dictée. Ils précisent qu'ils ne s'en souviennent plus ou qu'ils ne les retrouvent plus mentalement. Certains élèves soutiennent qu'ils n'arrivent pas à se remémorer l'orthographe de certains mots parce qu'ils n'ont pas utilisé les stratégies orthographiques idoines. Aussi, il y a d'autres élèves qui disent

être distraits ou déconcentrés lors de l'évaluation, ce qui contribue à ce qu'ils oublient l'orthographe exacte des mots et fassent des erreurs. Il y a plus d'élèves qui sont réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale qui justifient leurs oublis en mentionnant s'être trompés de sons ou de lettres lors de la dictée. Quelques élèves disent qu'ils s'exécutent trop rapidement pendant la réalisation de la dictée, ce qui explique pourquoi ils ne sont pas en mesure de se rappeler de l'orthographe des mots. De plus, quelques élèves de deuxième année révèlent qu'il leur arrive de ne plus se souvenir de l'orthographe des mots car ils sont fatigués lors de la dictée. Enfin, un seul garçon de deuxième année ayant été identifié par son enseignant comme étant en difficulté en orthographe lexicale affirme être stressé lors de la dictée et craindre de faire des erreurs. Puis, une seule fille de première année qui vit des difficultés relatives à l'orthographe lexicale déclare oublier l'orthographe de certains mots car elle a de la difficulté avec ce type d'apprentissage.

Pour ce qui est des élèves qui associent leurs oublis à des causes externes, plusieurs d'entre eux, qu'ils soient en première ou en deuxième année, déclarent qu'oublier l'orthographe des mots est dû aux mots eux-mêmes. En effet, selon eux, les mots longs, ceux dont on n'entend pas tous les sons ou ceux ayant des particularités morphographiques sont propices à causer certains oublis et à faire des erreurs.

Élève de deuxième année :

Chercheure : Est-ce que ça t'arrive d'oublier comment un mot s'écrit à la dictée?

Élève 131 : Oui.

Chercheure : Pourquoi ça arrive, ça?

Élève 131 : Peut-être que des fois il est trop dur...

[...]

Chercheure : Qu'est-ce qui est trop dur?

Élève 131 : Peut-être parce qu'il est trop long, ou bien il y a des lettres compliquées.

Chercheure : Le mot?

Élève 131 : Oui, c'est ça. Des choses de même.

De plus, il y a deux fois plus d'élèves de première année que de deuxième année qui attribuent leurs oublis au temps écoulé entre l'étude des mots et le moment de la dictée. Ils déclarent qu'il y a trop longtemps qu'ils les ont appris. Il y a également davantage d'élèves de première année qui disent s'être adonnés à d'autres occupations suite à l'étude des mots de la liste, ce qui a contribué à leur faire oublier l'orthographe des mots. Quelques élèves, dont surtout des élèves avec difficulté en orthographe lexicale soutiennent être dérangés par leurs pairs pendant la dictée. Puis, quelques élèves de deuxième année, particulièrement des filles, disent avoir trop de mots à apprendre ou trop d'informations dans leur tête, leur empan mémoriel étant trop surchargé de sorte qu'ils ne sont pas en mesure de tout retenir.

De plus, il est à noter qu'une proportion importante d'élèves, soit 21% en première année et 17% en deuxième année, ne peuvent expliquer pourquoi il leur arrive d'oublier l'orthographe exacte de certains mots. Ils admettent qu'il leur arrive de ne plus se souvenir de l'orthographe de certains mots lors de la dictée, mais ils ne sont pas en mesure d'attribuer une ou des causes à leurs oublis.

Bref, il semble que bon nombre d'élèves associent leurs performances et leurs oublis à des causes internes à eux-mêmes. Ils sont donc conscients d'être les principaux acteurs de leur réussite scolaire. En effet, la plupart des élèves de première et de deuxième année attribuent leur rendement à eux-mêmes. Toutefois, il est intéressant de souligner que la proportion d'élèves qui attribuent leur performance à des causes internes diminue considérablement lorsqu'il est question des oublis passant de 86% à 48% pour les élèves de première année et de 87% à 33% pour les élèves de deuxième année. Ainsi, les élèves ont davantage tendance à se rendre responsable de leur performance, mais sont moins enclins à le faire lorsqu'il est question des oublis. Un constat semblable est fait en ce qui concerne les causes externes. Les élèves sont plus nombreux à attribuer leurs oublis à des causes externes. La proportion d'élèves qui ne croient pas être en contrôle de leurs oublis est de 21% pour les élèves de première année et de 33% pour les élèves de deuxième année. Cependant, elle diminue à 13% pour les élèves de première année et à 20% pour les élèves de deuxième année en ce qui concerne leur performance relative à la mémorisation des mots. Ainsi, les élèves sont moins disposés à attribuer leur performance à des causes externes et sont davantage portés à se déresponsabiliser de leurs oublis.

Tableau 9. Constats saillants relatifs à la rétention et aux oublis orthographiques

Constats saillants		
Spécifiques aux	Communs aux élèves	Spécifiques aux

élèves de première année	de première et de deuxième année	élèves de deuxième année
	<p>Les élèves sont beaucoup plus nombreux à attribuer leurs performances de rétention que leurs oublis lors de la dictée hebdomadaire à des causes internes, notamment à l'utilisation de certaines stratégies en matière d'orthographe lexicale (orthographe bien mise en tête, pratiques répétées, rappel de stratégies mnémotechniques, épellation, correspondance grapho-phonémique, etc.).</p>	
Certains enseignants	Le quart des	Le tiers des enseignants

<p>(15%) qui œuvrent principalement dans des écoles de milieu socioéconomique défavorisé tendent à solliciter la mémoire à court terme des élèves plutôt que leur mémoire à long terme en leur permettant de réviser les mots en classe juste avant de procéder à la dictée des mots pour vérifier leurs acquis orthographiques. Les élèves déclarent que c'est à cause de cette révision (cause extérieure aux élèves) sollicitée par leur enseignant qu'ils peuvent mieux performer.</p>	<p>enseignants, principalement dans des écoles de milieu socioéconomique défavorisé, tendent à solliciter la mémoire à court terme des élèves plutôt que leur mémoire à long terme en leur permettant de réviser les mots en classe juste avant de procéder à la dictée des mots pour vérifier leurs acquis orthographiques. Les élèves déclarent que c'est à cause de cette révision (cause extérieure aux élèves) sollicitée par leur enseignant qu'ils peuvent mieux performer.</p>	<p>(34%) qui œuvrent principalement dans des écoles de milieu socioéconomique défavorisé tendent à solliciter la mémoire à court terme des élèves plutôt que leur mémoire à long terme en leur permettant de réviser les mots en classe juste avant de procéder à la dictée des mots pour vérifier leurs acquis orthographiques. Les élèves déclarent que c'est à cause de cette révision (cause extérieure aux élèves) sollicitée par leur enseignant qu'ils peuvent mieux performer.</p>
--	--	--

	<p>Le fait que l'enseignant répète plusieurs fois les mots lors de la dictée et qu'il insiste sur certains sons ou fournit certains indices orthographiques sont aussi des facteurs de performance extérieurs aux élèves qui ont été mentionnés.</p>	
	<p>Les élèves sont plus nombreux à attribuer leurs oublis que leurs performances à des causes externes, (caractéristiques des mots, temps écoulé entre l'étude des mots et la vérification des acquis par la dictée, nombre trop grand de mots à étudier hebdomadairement) en</p>	

	matière d'orthographe lexicale.	
	<p>Parmi les élèves qui admettent que leurs oublis résultent d'un manque d'étude (cause interne), on retrouve surtout des filles et des élèves qui ne manifestent pas de difficulté en orthographe lexicale.</p> <p>D'autres cause internes sont mentionnées telles que la confusion de lettres, l'orthographe du mot devenue absente, des stratégies qui n'ont pas été utilisées, la distraction, l'écriture trop rapide des mots, le stress, etc.</p>	

Résultats issus des entretiens avec les parents

Compréhension des parents relative à l'étude de l'orthographe à domicile

Les parents ont été interrogés à propos de la présence d'une liste de mots dont l'enfant doit étudier l'orthographe à domicile. La très grande majorité d'entre eux, tant les parents d'enfant de première année que ceux de deuxième année, déclarent que leur enfant reçoit des mots en leçon dont il doit étudier l'orthographe pour la mémoriser à l'extérieur des heures de classe, à domicile. Cependant, quelques parents d'élèves de première année (5%) soutiennent que leur enfant doit seulement lire les mots de la liste ou les reconnaître globalement. Selon eux, l'enfant n'a pas à les étudier afin d'en retenir l'orthographe.

Parent d'enfant de première année :

Chercheure : Dans les travaux que l'enfant a à faire à la maison, a-t-il des mots de vocabulaire à apprendre ?

Parent 06 : [...] J'ai l'impression que ce sont plutôt des mots à apprendre à lire plutôt qu'à apprendre par cœur pour une dictée là. Donc, c'est juste comme du décodage, j'imagine. Dans le fond, il ne les sait pas par cœur, mais il sait les reconnaître s'il le voit dans le texte.

Parent d'enfant de première année :

Chercheure : Donc, ce que l'enseignante lui demande de faire, finalement, c'est de lire les mots.

Parent 10 : Oui. [...] Pour l'instant, il n'y a pas d'écriture à la maison. Ça seulement été de la lecture.

Selon le discours des parents, le travail demandé par l'enseignant relatif à l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison est semblable de

semaine en semaine. Toutefois, quelques parents d'élèves de première année ont mentionné avoir constaté une progression dans les apprentissages sollicités par l'enseignant en cours d'année. Par exemple, ils expliquent que la leçon exigée de l'enfant plus tôt dans l'année a été de se pratiquer à reconnaître des mots globalement pour quelque temps plus tard de devoir mémoriser l'orthographe lexicale des mots dans le but de savoir les écrire correctement. Aussi, quelques parents ont mentionné qu'au cours des premières leçons, l'enfant devait apprendre l'orthographe des mots isolés et qu'il a dû, plus tard au cours de l'année, apprendre à les orthographier correctement à l'intérieur de phrases.

Parent d'élève de première année :

Parent 100 : Euh, au début de l'année, c'étaient des mots étiquettes qu'elle devait reconnaître, donc pointer, juste reconnaître comme en photo, si on peut dire là. Le mot « ami », dans le fond, au lieu de savoir que c'est « a, m, i », juste de le reconnaître, comme si elle prenait une photo, que cela égale le mot « ami ». Après ça, ça été des mots de vocabulaire avec lesquels on devait faire des phrases, apprendre par cœur l'orthographe dans le fond, puis de savoir l'écrire.

De plus, 10% des parents d'élèves de première année et 25% de ceux de deuxième année, ajoutent que l'enfant, dans le cadre de la leçon, doit également composer des phrases en utilisant les mots à l'étude afin de leur donner du sens, et ce, en plus d'étudier l'orthographe de ceux-ci. Certains parents déclarent que l'enfant doit le faire à chaque moment d'étude, alors que d'autres disent qu'il est demandé à l'enfant de le faire à l'occasion.

Tableau 10 : Constat saillant relatif à la compréhension des parents relative à l'étude de l'orthographe à domicile.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année
Quelques parents déclarent que la leçon soumise à l'enfant consiste à singulièrement à lire les mots ou les reconnaître globalement plutôt que d'en étudier spécifiquement leur orthographe pour la retenir.		
10% des parents affirment que l'enseignante demande		Le quart des parents mentionne que, dans le cadre de la leçon, en

<p>à l'enfant, en plus de mémoriser l'orthographe des mots, de composer des phrases en y intégrant les mots à l'étude afin de les placer dans un contexte signifiant.</p>		<p>plus d'étudier l'orthographe des mots, l'enfant doit également composer des phrases en utilisant les mots à l'étude afin de leur donner du sens.</p>
---	--	---

La leçon d'orthographe à domicile : importante du point de vue des parents?

Concernant le point de vue des parents relatif à l'importance de l'apprentissage de l'orthographe lexicale à domicile, seulement 4% des parents, tant ceux d'enfants de première que de deuxième année, considèrent cette tâche comme étant peu importante ou encore pas importante.

Parent d'enfant de première année

Parent 57 : Je trouve que, à l'âge qu'ils ont, ils sont assez assis longtemps à l'école. Je trouve qu'ils en font beaucoup puis je ne mets pas de la pression là-dessus...peut-être parce qu'elle a de la facilité aussi. Mais, je trouve que c'est beaucoup des fois. [...] La vie c'est déjà la course du souper, devoir, bain. Les soirées sont déjà assez mouvementées sans qu'on mette plus ou moins d'accent là-dessus.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 120 : [...] Je suis contre les devoirs à la maison. Je suis vraiment contre ça, parce que déjà là, il travaille à la journée longue à l'école, je trouve que c'est trop pour un enfant. Moi, c'est mon point de vue et je vais le garder tout le temps, je suis contre ça.

En contrepartie, presque la totalité des parents d'enfants des deux années scolaires déclarent qu'ils accordent de l'importance à l'apprentissage de l'orthographe lexicale à domicile. Parmi ces derniers, près de 6 parents sur 10 considèrent important d'étudier l'orthographe des mots du lexique à domicile puisque cela contribuera à ce que l'enfant développe des compétences relatives à la maîtrise de la langue écrite et que cela lui sera utile au quotidien à court ou à long terme. Les parents d'enfants de deuxième année sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à émettre ce point de vue. Plusieurs parents d'enfants de première et de deuxième année précisent que par l'étude de l'orthographe des mots, l'enfant sait écrire correctement dans l'immédiat ou saura le faire dans l'avenir. Certains mentionnent que l'apprentissage de l'écriture constitue la base des apprentissages scolaires. Pour d'autres, cette tâche permet à l'enfant d'acquérir un bagage de mots qu'il peut ensuite réutiliser dans d'autres contextes, notamment en production de textes ou pour mieux s'exprimer verbalement. Il y a également quelques parents qui affirment que l'apprentissage de l'écriture est bénéfique pour le développement de compétences en lecture. D'autres soulignent que cela permet à l'enfant de développer des méthodes ainsi qu'une discipline de travail ou encore de développer des méthodes de travail différentes de celles apprises à l'école.

Enfin, quelques parents soutiennent que la maîtrise de la langue écrite facilitera la vie professionnelle de l'enfant en lui permettant d'avoir un travail.

Parent d'enfant de première année :

Parent 50 : Je te dirais que, nous, on met une importance à tous les devoirs dans la journée parce que, un, comme on dit, c'est pour développer des méthodes de travail. Puis même si c'est facile, on pourrait le passer puis ne pas lui en faire faire, mais on lui fait faire pareil pour qu'il s'habitue à en faire à tous les jours. Ça fait que ce sont des bonnes habitudes qu'on veut lui faire prendre pour quand cela va devenir plus compliqué.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 110 : Ça fait partie de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, c'est la base de tout ce que nous faisons. Si on ne sait pas écrire des mots, quand on va arriver plus tard, on va avoir l'air niais, excuse-moi les termes, mais quand tu es patron d'une compagnie et que tu veux écrire une lettre à quelqu'un, il faut que tu saches tes mots.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 03 : Moi je trouve que c'est important parce que quand ça vient le temps de faire des situations d'écriture, il a une fierté de savoir comment ça s'écrit. Cela lui donne un vocabulaire plus large aussi, quand ça vient le temps d'utiliser des mots à l'intérieur d'une phrase

De plus, près du quart des parents d'enfants de première et de deuxième année conçoivent qu'il est important d'étudier l'orthographe des mots de la liste à domicile afin que l'enfant puisse répondre aux exigences de l'institution scolaire en performant à l'école. En effet, ces parents déclarent que savoir écrire les mots correctement permet à l'enfant d'obtenir de bons résultats scolaires ou de les améliorer, de réussir la dictée ou de poursuivre ses études. Les parents d'élèves qui vivent des difficultés en deuxième année

sont plus nombreux à relier la leçon d'orthographe à domicile à la performance scolaire.

Parent d'enfant de première année :

Parent 51 : Bien, pour moi, c'est important qu'il réussisse bien. Pour moi, c'est important qu'il ait des bonnes notes.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 33 : Apprendre l'orthographe est important pour qu'il ait des bonnes notes à l'école, pour qu'il passe ses récitations pas mal avec 100% toujours.

Par ailleurs, le quart des parents d'enfants des deux années scolaires apporte d'autres types de réponses concernant l'importance de la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale à domicile. Pour certains parents, il est de leur devoir de s'impliquer auprès de l'enfant lorsque celui-ci réalise sa leçon orthographique. Ils précisent que l'enfant ne peut pas tout apprendre à l'école et que le travail fait à la maison vient compléter celui effectué à l'école par l'enseignante. Certains parents soulignent que l'étude de l'orthographe des mots à l'extérieur des heures de classe constitue une continuité de l'école à la maison qui permet à l'enfant de réviser ou de consolider les apprentissages entrepris à l'école. Quelques parents soutiennent que pour bien s'approprier l'orthographe des mots, l'enfant doit les pratiquer souvent, ce qui est possible de faire à la maison. D'autres parents apprécient pouvoir observer la progression des apprentissages de l'enfant par le biais de la leçon d'orthographe. Ils ajoutent que cette tâche leur permet de prendre connaissance des progrès de l'enfant ou des difficultés vécues par l'enfant concernant l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour ensuite être en

mesure d'intervenir de façon appropriée auprès de celui-ci. Puis, certains parents déclarent que le domicile offre à l'enfant de meilleures conditions que l'école pour apprendre les mots, c'est-à-dire qu'ils ont plus de temps à consacrer à l'apprentissage, qu'il y a plus de tranquillité ou que les parents peuvent accompagner individuellement l'enfant.

Parent d'enfant de première année :

Parent 105 : Bien, je trouve cela important parce que cela me permet de voir où est-ce qu'il en est rendu avec ses connaissances. Puis, cela me permet de faire un lien avec lui. Moi, je trouve cela intéressant parce que cela me permet de moi-même m'impliquer dans son éducation puis dans son évolution. [...] Je trouve cela important aussi que ce soit nous qui le faisons...moi, ça me permet en même temps de voir qu'il a une facilité à lire et à écrire.

Parent d'enfant de première année :

Parent 30 : C'est parce que je suis en privé avec lui, je suis seule avec lui. C'est plus facile à apprendre qu'à l'école avec tout le groupe, selon moi là.

Parent d'enfant de première année :

Parent 81 : Ah ! Bien, c'est sûr que c'est important. Je pense qu'on ne peut pas se fier juste au temps qu'ils passent à l'école pour apprendre les choses. Dans le fond, à l'école, ils découvrent, ils apprennent. Ça fait que c'est nouveau. Ça fait que, pour l'intégrer, je pense qu'ils ont besoin de les revoir aussi plus tard.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 61 : Non, moi je pense que c'est important qu'on le fasse aussi avec eux, en même temps si c'était juste en classe on ne saurait même pas où ils seraient rendus. La plupart du temps, on ne saurait pas où ils sont rendus dans les mots de vocabulaire et tout ça, donc non, je trouve que c'est important de pouvoir voir et de pouvoir les aider à faire ça, c'est une partie de notre job dans le fond.

Ainsi, les propos des parents révèlent que la majorité élabore un projet d'avenir pour l'enfant, qu'il soit lié à la maîtrise de la langue écrite ou à la performance scolaire. Quelques parents font d'ailleurs référence à leur propre

vécu en ce qui a trait à leur projet parental qui véhicule leurs valeurs, leurs normes ou leur histoire familiale.

Parent d'enfant de première année :

Parent 42 : Moi je n'ai pas vraiment été loin à l'école. J'ai genre un secondaire 4 puis j'ai un test d'équivalence. J'ai quand même réussi à travailler pareil sur la construction. Puis, j'ai une maison, mais je le sais que j'avais plus de potentiel que ça. Maintenant que j'ai 30 ans, j'ai de l'expérience. Je sais que j'aurais pu aller vraiment beaucoup plus loin que ce que j'ai fait. C'est pour ça que je voudrais que ma fille, elle, elle réussisse...pas nécessairement mieux. Moi, tant qu'elle est heureuse là, mais j'aimerais ça qu'elle aille à l'école longtemps, qu'elle fasse un beau métier.

Parent d'enfant de première année :

Parent 03 : J'ai de la misère en français, donc elle, si elle peut au moins avoir cette base-là, c'est merveilleux!

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 49 : [...] Donc, on essaie par notre éducation de lui inculquer ça. Des fois elle dit « C'est quoi tu fais maman ? » Bien je lui dis « Maman est en train d'écrire un texte à présenter à son équipe au bureau », puis je lui dis « C'est important que dans ce texte-là il n'y ait pas de fautes, sinon au bureau ils vont rire de maman » ça fait que là elle trouve ça drôle. Donc, elle voit l'importance, parce que nous autres on en accorde une importance.

Tableau 11 : Constats saillants relatifs à l'importance accordée par les parents à la leçon d'orthographe lexicale à domicile.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année

	deuxième année	
	<p>Presque la totalité des parents (96%) accordent de l'importance à l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison.</p>	
	<p>Plus de la moitié (58%) des parents considèrent que l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison permet à l'enfant de développer des compétences relatives à la maîtrise de la langue écrite et que cela lui sera utile au quotidien. Ces parents privilégient la nature fonctionnelle de cet apprentissage.</p>	<p>Il y a davantage de parents d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale qui mettent en évidence que l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison permet à l'enfant de développer des compétences relatives à la maîtrise de la langue écrite et que cela lui sera utile au quotidien.</p>

	<p>Près du quart (22%) des parents accordent de l'importance à la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison en mettant l'accent sur son caractère institutionnel, à savoir afin que l'enfant performe à l'école.</p>	<p>Les parents d'élèves avec difficultés en orthographe lexicale sont plus nombreux à désirer que l'enfant réponde aux exigences de l'institution en performant à l'école.</p>
	<p>Le quart des parents apportent d'autres types de réponses concernant l'importance de la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison (continuité entre l'école et la maison, suivi de l'évolution des apprentissages de</p>	

	<p>l'enfant, responsabilité du parent de s'impliquer dans les études de l'enfant, existence de meilleures conditions à la maison qu'à l'école pour étudier l'orthographe des mots du lexique).</p>	
--	--	--

Qui accompagne les enfants?

La grande majorité des parents affirment qu'ils accompagnent l'enfant lorsque celui-ci s'approprie l'orthographe des mots de la liste. Selon leur discours, ce sont les mères qui s'occupent le plus souvent de l'enfant lors de l'étude de l'orthographe lexicale à la maison, et ce, autant chez les élèves de première année que ceux de deuxième année. En effet, dans près du deux tiers de l'ensemble des familles, ce sont les mères seules qui soutiennent les enfants des deux niveaux scolaires lors de l'étude des mots de la liste soumise par l'enseignante. Les pères, quant à eux, sont beaucoup moins présents et le sont davantage auprès des garçons, des élèves sans difficulté en orthographe lexicale et de ceux qui proviennent d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé. Ils interviennent auprès de 7% des enfants de première année et auprès de 12% des enfants de deuxième année lorsque

ceux-ci s'approprient l'orthographe des mots à l'étude. De plus, 16% des parents des deux années scolaires soutiennent que le père et la mère se partagent la tâche d'accompagnement de l'enfant au cours de l'étude de sa leçon d'orthographe des mots du lexique.

Tableau 12 : Constats saillants relatifs à la personne qui accompagne l'enfant.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année
	Ce sont principalement les mères qui accompagnent les enfants lors de l'étude de l'orthographe lexicale à domicile.	
	Les pères sont beaucoup moins présents (10%) et le	

	<p>sont davantage auprès des garçons d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale et des élèves provenant d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé.</p>	
	<p>Dans 16% des familles, le père et la mère se partagent la tâche afin d'aider l'enfant à apprendre l'orthographe des mots de la liste soumise hebdomadairement.</p>	

Fréquence de l'accompagnement et durée habituelle des séances d'étude

Les parents se sont exprimés concernant la fréquence de l'aide qu'ils apportent à l'enfant à chaque semaine afin que celui-ci s'approprie l'orthographe des mots de la liste soumise par l'enseignant. Le discours des parents d'enfants de première et de deuxième année permet de constater

que ceux qui consacrent un plus grand nombre de moments d'accompagnement sont surtout les parents d'enfants qui présentent des difficultés en orthographe lexicale. En effet, chez les parents d'enfants de première année, la plupart consacrent quatre à cinq moments d'étude par semaine, particulièrement auprès des élèves qui sont réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale. De plus, près de 1 parent sur 10 alloue à l'enfant qu'un seul ou deux moments au cours de la semaine afin que celui-ci s'approprie et mémorise l'orthographe des mots de la liste. Il s'agit surtout de parents dont l'enfant ne présente pas de difficulté en orthographe lexicale. À ce propos, certains mentionnent que l'enfant n'a pas besoin de moments d'étude supplémentaires puisqu'il apprend l'orthographe des mots avec facilité ou parce qu'il obtient de bons résultats scolaires.

Parent d'enfant de première année :

Parent 105 : Mais, une fois qu'on fait une dictée ...peut-être qu'une autre fois dans la semaine je lui redemande verbalement parce que l'enfant a une assez bonne facilité à l'école. [...] Je sais qu'il y a des enfants qui étudient plus que ça. Moi, je suis là pour vous donner ma réalité, mais c'est maximum deux fois par semaine les mots de vocabulaire. Après lui avoir demandé de faire une phrase, peut-être une autre fois je lui redemande de les épeler, mais ce n'est jamais plus que ça.

Les propos des parents d'enfants de deuxième année sont semblables à ceux des parents d'enfants de première année, Effectivement, les trois quart des parents déclarent consacrer entre 3 et 6 moments à chaque semaine afin d'accompagner l'enfant dans la réalisation de sa leçon d'orthographe. Ils le font surtout auprès des garçons et des élèves qui ont été identifiés par leur

enseignant comme ayant des difficultés en orthographe lexicale. Aussi, 20% des parents affirment qu'ils accordent à l'enfant qu'une seule ou deux séances d'étude sur une base hebdomadaire afin qu'il mémorise l'orthographe des mots du lexique, et ce, principalement auprès des élèves sans difficulté en orthographe lexicale et des filles.

La plupart des parents d'enfants de première et de deuxième année accompagnent ceux-ci lors de l'étude des mots au cours des journées de la semaine. Toutefois, nos données permettent de constater que près du quart des parents des élèves des deux années scolaires, surtout ceux d'enfants issus d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé, veillent à ce que l'enfant consacre un moment d'étude au cours de la fin de semaine. Les parents d'élèves de première année sont plus nombreux à consacrer un moment d'étude au cours de la fin de semaine auprès des filles et des élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale. Certains veillent à ce que l'enfant réalise un moment d'étude à chaque fin de semaine, alors que d'autres le font à l'occasion. Parmi les parents d'enfants de première et de deuxième année, certains précisent qu'ils voient à ce que l'enfant s'attarde à l'étude des mots durant la fin de semaine de façon à réduire les moments de révision au cours de la semaine. Quelques uns ont aussi souligné que la tâche d'étude entre en conflit avec des activités extrascolaires que pratique l'enfant, ce qui fait qu'ils veillent à ce que l'apprentissage de l'orthographe lexicale se réalise lors de la fin de semaine. Un petit nombre de parents ont aussi mentionné qu'ils profitent de la fin de semaine pour soutenir l'enfant

dans l'étude de l'orthographe des mots de la liste soumise car l'enfant y est plus reposé.

Parent d'enfant de première année :

Parent 79 : [...] Je prends un moment calme, où est-ce qu'il est reposé, comme le dimanche matin, puis je lui fais faire une première fois son étude de mots.

Tableau 13 : Constats saillants relatifs à la fréquence de l'accompagnement de la part des parents.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année
La plupart des parents réalisent 4 à 5 moments d'étude par semaine avec l'enfant, surtout des parents d'élèves qui sont réputés avoir des difficultés à apprendre l'orthographe des mots du lexique.	Dans l'ensemble, les parents dont leur enfant ne présente pas de difficultés en orthographe lexicale consacrent moins de moments d'étude avec l'enfant comparativement aux	Les trois quarts des parents réalisent entre 3 et 6 moments d'étude par semaine avec l'enfant. Ils le font surtout auprès des garçons et des élèves qui vivent des difficultés en orthographe lexicale.

	parents dont les enfants présentent des difficultés.	
9% des parents ne consacrent qu'un ou deux moments par semaine avec l'enfant pour l'aider à apprendre l'orthographe des mots. Ce sont, pour la majorité, des parents d'élèves qui ne présentent pas de difficultés à apprendre les mots.	Près de 15% des parents ne consacrent qu'un seul ou deux moments avec l'enfant hebdomadairement pour l'accompagner dans la réalisation de sa leçon d'orthographe.	20% des parents ne consacrent qu'un ou deux moments par semaine avec l'enfant pour l'aider à apprendre l'orthographe des mots. Ce sont, pour la plupart, des parents de filles et d'élèves qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale.
Il y a davantage de parents de filles, d'élèves avec difficulté en orthographe lexicale et d'élèves issus d'écoles en milieu socioéconomique favorisé qui veillent à ce	Près du quart des parents veillent à ce que l'enfant consacre un moment d'étude des mots au cours de la fin de semaine. Certains le font à chaque fin de semaine, alors que	Il y a davantage de parents d'élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé qui veillent à ce que l'enfant réalise un moment d'étude au cours de la fin de

qu'un moment d'étude au cours de la fin de semaine soit consacré par l'enfant.	d'autres le font à l'occasion.	semaine.
--	--------------------------------	----------

Par ailleurs, concernant la durée des séances d'étude, les divers propos des parents révèlent qu'ils consacrent moins de temps à l'étude orthographique avec les enfants qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale comparativement à ceux qui en vivent. À cet égard, 47% des parents d'enfants de première année et 62% de ceux d'enfants de deuxième année soulignent que l'étude de l'orthographe lexicale nécessite moins de 10 minutes, principalement ceux dont les enfants ont été identifiés comme ayant de la facilité à apprendre l'orthographe des mots du lexique. De plus, 47% des parents d'enfants de première année et 36% de ceux d'enfants de deuxième année estiment la durée de l'étude à plus de 10 minutes. Ce sont pour la plupart des parents d'élèves considérés comme ayant des difficultés à s'approprier l'orthographe des mots du lexique.

Tableau 14 : Constats saillants relatifs à la durée habituelle des séances d'étude

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de	Communs aux parents d'élèves de	Spécifiques aux parents d'élèves de

première année	première et de deuxième année	deuxième année
	<p>Aux dires des parents, les élèves qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale consacrent moins de temps à l'étude orthographique des mots comparativement aux élèves qui sont réputés avoir des difficultés.</p>	

Lieu, climat et moment de l'étude de l'orthographe à domicile

Aux dires des parents, la majorité des familles des enfants de première et de deuxième année s'installent dans une pièce commune de la maison telle que la cuisine ou la salle à manger au moment où les enfants apprennent l'orthographe des mots de la liste. Concernant le choix du lieu de l'étude, plus de la moitié des parents d'enfants des deux années scolaires soulignent qu'ils ont eux-mêmes déterminé l'endroit pour l'étude de l'orthographe des mots. Ce sont surtout des parents de garçons et d'élèves provenant d'écoles

situées en milieu socioéconomique défavorisé. De plus, pour 15% des parents, toujours pour les deux niveaux scolaires, la décision relative au choix de l'endroit de l'étude est partagée avec l'enfant, particulièrement auprès des filles et des élèves issus d'écoles en milieu socioéconomique favorisé. Aussi, 1 parent sur 10 permet à l'enfant de choisir lui-même le lieu où se déroule l'apprentissage des mots du lexique. Ce sont surtout les élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale qui ont la liberté de décider seuls du lieu d'étude qui leur convient. Enfin, 17% des parents des enfants de première et de deuxième année mentionnent que l'endroit pour étudier l'orthographe lexicale à la maison n'a pas fait l'objet de choix. Dans certaines familles, parents et enfants s'y sont installés naturellement et, au fil du temps, ce lieu est devenu l'endroit habituel pour la réalisation des leçons. D'autres ont plutôt fait part de contraintes résidentielles, c'est-à-dire qu'il s'agit du meilleur endroit pour étudier la liste de mots ou que la maison ne comporte pas d'autres endroits possibles pour effectuer cette tâche.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 08 : Bien, c'est un peu par défaut parce que [...] présentement dans notre petit jumelé, on manque d'espace un petit peu, alors par défaut c'est là, ce n'est pas parce qu'il choisit la salle à manger, c'est vraiment le plus bel espace qu'on a pour faire ça.

En ce qui concerne le climat relié au lieu de l'apprentissage, un peu plus de la moitié des parents déclare que l'enfant, qu'il soit en première année ou en deuxième année, étudie l'orthographe des mots dans un environnement qui offre des conditions favorables à l'apprentissage. Ils précisent qu'il n'y a pas

d'autres activités dans la pièce susceptibles de perturber le moment où l'enfant s'approprié la liste de mots soumise par l'enseignant.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 38 : On essaie de fermer la télévision, puis sa petite sœur elle s'en va dans ma chambre l'écouter, parce que sinon ça la dérange trop. On ferme tout ce qui peut déranger autour.

À l'opposé, 42% des parents d'enfants de première et de deuxième année reconnaissent qu'il y a la présence d'autres activités au moment où l'enfant effectue la tâche d'apprentissage des mots du lexique. Certains parents indiquent qu'il y a la présence d'autres membres de la fratrie, que ce soit des enfants plus vieux qui font eux aussi leurs travaux scolaires au même moment que l'enfant ou encore des plus jeunes dont les parents doivent s'occuper ou tout simplement du va-et-vient dans la pièce. D'autres parents précisent que la préparation du repas se déroule au moment même où l'enfant réalise son étude des mots. Puis, dans quelques familles, le téléviseur est en fonction lors de la réalisation de l'étude.

Parent d'enfant de première année :

Chercheuse : Y a-t-il d'autres activités au même moment dans la cuisine ?

Parent 19 : Avec des jeunes enfants, il y a plein d'activités! (*rires*). J'en ai aussi une de 5 ans, un de 2 ans. Des fois, c'est mouvementé. J'essaie de les envoyer dans le salon regarder la télé ou peu importe là, leur trouver autre chose à faire, mais souvent ils vont venir virer pareil autour. Puis, malheureusement, souvent, c'est dans la préparation du souper aussi que les devoirs arrivent.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 50 : On a 2 autres enfants, ça fait que des fois la télévision est ouverte pour un enfant, l'autre va me demander de l'attention.

Tableau 15 : Constats saillants relatifs au lieu et au climat de l'étude de l'orthographe à domicile.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année
	La moitié des parents déclarent que l'enfant profite d'un environnement propice à l'apprentissage lors de l'étude de l'orthographe des mots à la maison.	
	4 parents sur 10 reconnaissent qu'il y a la présence d'autres activités qui peuvent perturber l'étude de l'élève au moment où celui-ci effectue sa leçon d'orthographe.	

	<p>Au-delà de la moitié des parents choisissent eux-mêmes le lieu de l'étude, surtout des parents de garçons et d'élèves provenant d'écoles situées en milieu défavorisé.</p>	
	<p>15% des parents, surtout ceux de filles et d'élèves provenant d'écoles de milieu socioéconomique favorisé, conviennent avec l'élève du lieu de l'étude de l'orthographe lexicale.</p>	
	<p>1 parent sur 10 permet à l'enfant de choisir lui-même le lieu de l'étude. Il s'agit surtout de parents d'élèves sans</p>	

	difficulté en orthographe lexicale.	
--	--	--

En ce qui a trait au moment où l'étude des mots de la liste est réalisée, un peu plus de la moitié des parents, des deux niveaux scolaires, mentionnent qu'il se tient au retour de l'école, soit avant le souper. Parmi eux, certains parents précisent que si le moment de l'étude des mots est retardé, l'enfant est trop fatigué et collabore moins bien à la réalisation de cette tâche. Autrement dit, ils considèrent que l'enfant est plus disposé à apprendre les mots de la liste avant le souper. Puis, quelques parents ont mentionné que l'étude des mots est réalisée avant le repas afin que l'enfant soit libre par la suite de vaquer à d'autres activités.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 27 : On fait tout le temps les travaux avant le souper, parce qu'en soirée je considère qu'il va être fatigué. Puis, c'est sûr qu'il a passé la journée à l'école, donc je préfère qu'on fasse ça là, puis après ça c'est terminé, le reste du temps lui appartient.

De plus, près du tiers des parents, toujours ceux d'enfants de première et de deuxième année, déclarent que l'étude de l'orthographe lexicale se déroule après le souper. Certains parents mentionnent que l'enfant a besoin d'un moment de pause au retour de l'école afin qu'il puisse s'amuser ou tout simplement se reposer.

Parent d'enfant de première année :

Parent 105 : [...] parce que quand il arrive de l'école, il ne veut pas les faire tout de suite. [...]. Là, il est plus réceptif après le souper parce que quand il arrive de l'école il peut jouer dehors. Il s'amuse

puis tout ça. On soupe. Puis, après ça, il sait que ce sont les devoirs. Ça fait que la majorité du temps, c'est vers 19h00.

Puis, 10% des parents d'enfants de première et de deuxième année soulignent que le moment de l'étude peut varier d'une fois à l'autre. Dans certaines familles, l'apprentissage des mots par l'enfant peut aussi bien s'effectuer avant ou après le souper, alors que dans quelques familles cette tâche peut aussi être réalisée le matin ou au cours de la fin de semaine.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 115 : Des fois, c'est quand je prépare le souper, et des fois c'est plus tard, avant de se coucher... C'est quand même variable, je vous dirais que je n'ai pas un horaire fixe à tous les soirs [...].

Les parents ont également apporté des précisions quant au choix du moment de l'étude. Il ressort de leur discours que pour 55% des parents, dont davantage de parents d'enfants provenant d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé en première année et plus de parents de garçons en deuxième année, le choix du moment où l'enfant doit étudier l'orthographe est une décision qui leur appartient. Aussi, 12% des parents des deux années scolaires déterminent le moment de l'étude des mots en collaboration avec l'enfant. Ceux qui conviennent du moment de la leçon avec l'enfant, le font surtout auprès des filles et des élèves qui fréquentent une école en milieu socioéconomique favorisé. Seulement 10% des parents d'enfants de première et de deuxième année, particulièrement les parents de garçons et d'enfants qui présentent des difficultés en orthographe lexicale, leur permettent de choisir seul le moment où se déroule l'étude

orthographique des mots de la liste à la maison. Parmi les parents d'enfants de première année qui laissent l'enfant choisir lui-même le moment d'étude qui lui convient, il y a davantage de parents d'enfants qui proviennent d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé. Enfin, pour 16% de l'ensemble des parents, le moment de l'étude n'a pas été choisi par quiconque. Il est plutôt dicté en fonction de contraintes familiales; il s'agit, par exemple, de l'horaire de travail des parents ou encore d'activités des enfants. Pour eux, c'est le seul moment où la leçon d'apprentissage orthographique peut être réalisée.

Parent d'enfant de première année :

Parent 79 : C'est nous qui...bien, c'est par la force des choses parce que je reviens du bureau il est 18h00. Alors, je ne peux pas le faire avant. Je n'ai pas la possibilité de...je ne peux pas arriver chez nous à 16h00 ou à 16h30 ou même à 17h00. C'est de façon vraiment exceptionnelle quand je vais être chez nous à 17h00 et mon conjoint aussi.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 62 : Il n'a pas d'autres choix, moi je travaille, lui après l'école il est au service de garde. [...] C'est parce que c'est le seul moment dans la journée...

Tableau 16 : Constats saillants relatifs au moment de l'étude.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année

	deuxième année	
	20% des parents disent tenir compte des besoins et des capacités de l'enfant concernant le moment de l'étude, soit en choisissant le moment où il est le plus disposé à apprendre l'orthographe des mots.	
Il y a plus de parents d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale et d'élèves provenant d'école en milieu défavorisé qui décident eux-mêmes du moment de l'étude.	Plus de la moitié des parents choisissent eux-mêmes le moment où l'enfant doit étudier l'orthographe.	Il y a plus de parents de garçons qui décident eux-mêmes du moment de l'étude.
	12% des parents décident du moment de l'étude de l'orthographe des mots en collaboration avec	

	l'enfant. Ce sont surtout des parents de filles et d'élèves qui fréquentent une école de milieu socioéconomique favorisé.	
Il y a davantage de parents dont les enfants proviennent d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé qui permettent à l'enfant de choisir lui-même le moment de l'étude.	10% des parents, dont surtout ceux de garçons et d'élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale, laissent l'enfant choisir seul le moment de l'étude des mots qui lui convient.	

Déroulement des moments d'étude

En ce qui concerne le déroulement des moments d'étude de l'orthographe lexicale, il ressort que le quart des parents d'enfants, tant en première qu'en deuxième année, ne leur accorde pas de temps pour qu'ils puissent prendre connaissance de l'orthographe des mots avant qu'ils vérifient leurs apprentissages au moyen d'une dictée de mots. Autrement dit, dans ces

familles, le parent dicte les mots directement à l'enfant sans que celui-ci les ait préalablement examinés et étudiés. Plusieurs parents précisent que l'enfant n'a pas besoin de consacrer un moment d'étude des mots de la liste car ceux-ci ont été vus en classe. Selon les propos des parents, il y a plus de garçons en première année, et davantage ceux en difficulté en orthographe lexicale, qui ne prennent pas connaissance des mots avant d'être soumis à une dictée de mots par le parent, alors qu'en deuxième année, il y a davantage les élèves qui ne présentent pas de difficultés qui procèdent ainsi, mais aussi des élèves qui présentent des difficultés.

Parent d'enfant de première année :

Chercheure : Habituellement, comment se déroule l'étude des mots de vocabulaire à la maison ? Ce que j'entends par là, c'est comment vous procédez habituellement avec l'enfant ?

Parent 90 : Je vous dirais que je prends la liste de mots qui est dans la liste de devoirs hebdomadaires. Je lui dis les mots puis elle doit les écrire sans avoir rien vu auparavant.

Parent d'enfant de première année :

Chercheure : Quand vous dites que vous lui demandez en dictée ou en phrases, est-ce qu'il étudie ses mots préalablement ou vous lui demandez tout de suite d'écrire les mots ?

Parent 11 : Je lui demande direct parce que ce sont des mots qu'il voit déjà à l'école. Ils les ont déjà travaillés à l'école. Puis, quand il arrive à la maison, il est comme prêt. Je ne suis pas obligée de les revoir avec lui avant de lui donner en dictée.

Parent d'enfant de 2^e année :

Parent 23 : Généralement, ils les regardent le lundi à l'école les mots de la semaine. C'est déjà vu avec le professeur, puis moi le soir je ne lui remontre même pas, je prends son cahier, je lui demande et elle me les écrits tout de suite.

En contrepartie, 55% des parents d'enfants de première année et de deuxième année les invitent à consacrer un moment d'étude afin qu'ils s'approprient l'orthographe des mots et qu'ils tentent de la mettre en tête, en utilisant une ou des stratégies qui seront exposées dans la section suivante, avant que leurs apprentissages soient vérifiés par les parents. Aux dires de ces derniers, les filles en première année et les élèves en deuxième année qui présentent des difficultés en orthographe lexicale sont plus nombreux à prendre connaissance des mots avant que les parents réalisent la dictée de ceux-ci. Cependant, les propos des parents révèlent que la majorité de ces élèves examinent la liste de mots tout en la maintenant sous leurs yeux. Seulement 9 parents d'enfants des deux niveaux scolaires affirment que l'enfant prend connaissance des mots pour ensuite les soustraire de sa vue afin de les rendre présents mentalement, et ce, avant que le parent procède à la dictée de mots.

Parent d'enfant de première année :

Chercheure : Vous m'avez expliqué tantôt un peu comment vous procédez habituellement avec l'enfant. Vous m'avez dit qu'elle commence par les lire, c'est ça ?

Parent 46 : Oui

Chercheure : Ensuite, elle les cache avec son doigt, je pense ?

Parent 46 : Oui, c'est ça. Puis après ça, elle les mémorise. Puis là, moi, j'ai beaucoup fonctionné comme dans le temps où on était jeune. Bien, ce sont des photos : « Prends une image photo dans ta tête. Après ça, il faut que tu sois capable de les dire, de les épeler ». Ça fait que là elle les épelle. Des fois, bien elle les écrit.

Chercheure : Puis quand elle les épelle puis elle les écrit, est-ce qu'elle a le mot sous les yeux ou c'est vraiment qu'elle cache le mot puis qu'elle l'épelle ou l'écrit ?

Parent 46 : Elle cache le mot. Dans mon cas, je cache le mot

De plus, 12% des parents mentionnent que l'enfant, qu'il soit en première ou en deuxième année, s'adonne à un moment d'étude pour s'approprier l'orthographe des mots, avant que le parent les lui dicte, seulement le premier jour de l'étude. Les jours suivants, le parent invite l'élève à écrire ou épeler les mots en leur absence sans toutefois qu'il ait étudié leur orthographe auparavant.

Parent d'enfant de première année :

Parent 33 : Le premier jour de la semaine, ce qu'on fait, c'est qu'on lui laisse regarder ses mots. Puis là, il a les mots en dessous des yeux puis il nomme les lettres. Puis après ça, nous autres, on prend le livre puis là on lui demande en désordre ou, t'sais, pas dans le même ordre qu'il les a lus nécessairement là. Puis, habituellement, on fait ça la première journée, puis les autres journées de la semaine, bien là il n'a pas besoin de les regarder. Il nous les énumère.

Qu'un moment d'étude soit réalisé ou non par l'enfant, 91% des parents d'élèves de première et de deuxième année indiquent qu'ils vérifient la maîtrise de l'orthographe lexicale de l'enfant au moyen d'une dictée de mots. À ce propos, quelques parents, principalement ceux d'enfants sans difficulté en orthographe lexicale pour les deux années scolaires et ceux d'enfants de première qui proviennent d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé, précisent qu'ils modifient l'ordre des mots tels qu'ils apparaissent sur la liste lorsqu'ils les dictent à l'enfant afin de bien tester sa capacité mémorielle. Aussi, quelques parents d'élèves de première année mentionnent qu'ils laissent s'écouler un délai entre le moment de l'étude et la vérification des apprentissages par la dictée de mots afin de s'assurer que l'enfant a bien mémorisé l'orthographe de ceux-ci. Il s'agit d'une pratique mise en œuvre

surtout auprès d'élèves issus d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé.

Parent d'enfant de première année :

Parent 108 : Souvent, je varie l'ordre dans lequel, lui, il les a appris parce que des fois il dit : « Oui, je le sais maman. Le prochain, c'est ça ». Ça fait que pour essayer de varier un p'tit peu le procédé, des fois, je pars de la fin jusqu'au début pour bien...pour essayer de le mélanger un p'tit peu voir ce qu'il a bien retenu.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 10 : Dans un premier temps, on lui demande de lire ses mots, puis on lui demande simplement par la suite les mots en les mélangeant, en ne lui demandant pas dans le même ordre qu'ils sont écrits, parce qu'on prétend qu'il les étudie dans cet ordre-là et qu'il pourrait mémoriser donc on mélange les mots lorsqu'on lui demande.

Par ailleurs, les informations fournies par les parents d'enfants de première année seulement montrent que pour 5% des élèves, la démarche d'apprentissage de l'orthographe des mots consiste à seulement les copier. Ce sont surtout les garçons, les élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale et les élèves qui proviennent d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé qui utilisent la transcription des mots afin de les mémoriser. De plus, les parents permettent également par leurs propos de constater que 5% des élèves, dont davantage de filles ou d'élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe, se limitent à une simple lecture des mots afin d'en apprendre leur orthographe. Autrement dit, ces élèves ne sont pas soumis à une dictée à la maison au cours de laquelle le parent invite l'élève à écrire ou épeler les mots en l'absence de leur vue.

Parent d'enfant de première année :

Parent 101 : Euh, je les écris puis il les réécrit après parce qu'il n'est pas encore capable de...bien, il a encore de la difficulté à, si je lui dis le mot, l'écrire comme il faut. Ça fait que, souvent, je vais l'écrire, puis il va le réécrire à côté.

Chercheure : Donc, vous écrivez le mot. Lui, il voit le mot puis il l'écrit en le voyant.

Parent d'enfant de première année :

Chercheure : Habituellement, comment se déroule l'étude des mots de vocabulaire à la maison ? Ce que j'entends par là, c'est comment vous procédez avec l'enfant ?

Parent 28 : Hum, bien dans le fond, tu sais c'est encore en première année. C'est assez facile. Ce n'est pas de les écrire là. C'est vraiment juste la lecture de ces mots-là.

Lors de la dictée de mots, près de la moitié des élèves de première et de deuxième année, dont une majorité de filles, écrit les mots dictés par le parent sans les regarder. De plus, près de 20% des parents d'enfants de première et de deuxième année demandent à l'enfant d'épeler les mots en l'absence de leur vue. Les propos des parents conduisent à mettre en évidence que les garçons et les élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à utiliser l'épellation comme modalité de réponse. Enfin, le tiers des parents d'enfants de première et de deuxième année, surtout ceux d'enfants qui fréquentent une école en milieu socioéconomique favorisé, leur propose de varier les modalités de réponse lors de la dictée de mots, c'est-à-dire en utilisant l'écriture et l'épellation. Certains réalisent les deux modalités au cours du même moment d'étude, alors que d'autres alternent l'écriture et l'épellation d'un moment d'étude à l'autre.

Suite à cette dictée de mots, les parents procèdent généralement à la correction. Bon nombre de parents des enfants de première et de deuxième année, soit près de la moitié, ont fait part des stratégies correctives qu'ils utilisent. Selon leur discours, soit que les parents invitent l'enfant à s'autocorriger, soit qu'ils lui indiquent ses erreurs ou encore qu'ils lui proposent de consulter sa liste de mots. Par la suite, un certain nombre de parents demandent à l'enfant de réécrire les mots incorrectement orthographiés. Pour plusieurs enfants, cette réécriture des mots s'effectue en ayant les mots correctement orthographiés sous les yeux. En effet, 45% des parents, parmi ceux ayant précisé leur procédure de correction, invitent l'enfant à copier les mots qui comportent des erreurs orthographiques en se référant au modèle.

Certains parents tentent de rendre la leçon divertissante par l'utilisation du jeu, alors que d'autres emploient des supports à l'apprentissage tels un ordinateur, un tableau ou un cahier conçu spécifiquement pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale à domicile. Ce sont pour la plupart des parents d'enfants qui proviennent d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé.

Parent d'élève de première année :

Parent 50 : On a viré ça sous forme de jeux. C'est un p'tit bonhomme qui aime jouer. [...] Il nous les demande à ma conjointe ou à moi en premier. Puis, nous, on lui épelle. Des fois, on fait exprès pour faire des p'tites erreurs à travers ça. Puis après ça, on les prend puis c'est à son tour. Il faut qu'il essaie d'avoir même mieux que nous.

Parent d'élève de deuxième année :

Parent 29 : [...] Il y a des fois qu'on peut les taper sur l'ordinateur pour faire changement.

Parent d'élève de deuxième année :

Parent 60 : [...] Je lui fais écrire sur un petit tableau qui s'efface.

La plupart des parents d'enfants des deux niveaux scolaires affirment qu'ils félicitent et encouragent l'enfant au cours de la démarche d'apprentissage de l'orthographe des mots. Le renforcement positif utilisé par les parents peut prendre la forme d'encouragements verbaux ou de messages d'encouragement écrits dans le cahier de dictée de l'enfant ou dans son agenda. De plus, le tiers des parents d'enfants de première et de deuxième année déclarent utiliser des récompenses liées à l'étude de l'orthographe des mots du lexique. Ainsi, certains précisent qu'ils accordent des privilèges à l'enfant, font une activité agréable avec lui, lui remettent un autocollant ou lui achètent une surprise. Chez les parents d'enfants de deuxième année, l'utilisation de la récompense est davantage mise en œuvre auprès de ceux qui présentent des difficultés en orthographe lexicale.

Parent d'élève de première année :

Parent 81 : Lorsqu'elle revient le lundi...parce que le vendredi, ils font toujours des dictées. Ils appellent ça des « Je fais le point ». [...] Puis, chaque fois, quand elle a de beaux résultats, je marque toujours un commentaire là-dessus. Puis, je lui dis verbalement aussi quand je sors les choses de son sac à dos. Je regarde ce qu'elle a puis je l'encourage, je la motive beaucoup. [...] Je l'ai toujours encouragée, félicitée.

Parent d'élève de deuxième année :

Parent 100 : Souvent, après ses devoirs, quand il a bien travaillé, soit on sort un jeu ou on sort une petite chose ensemble, ou on va jouer dehors, faire du vélo. On essaie de faire toujours une activité, pas à tous les soirs, mais ça arrive.

Tableau 17 : Constats saillants relatifs au déroulement des moments d'étude de l'orthographe à domicile.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année
Il y a davantage de garçons et d'élèves provenant d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé qui n'étudient pas l'orthographe des mots avant de se les faire dicter par le parent.	Le quart des parents de première et de deuxième année ne veillent pas à ce que l'enfant prenne un moment d'étude de l'orthographe lexicale avant de vérifier ses apprentissages au moyen d'une dictée de mots. Plusieurs précisent que l'enfant	Il y a davantage d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale qui ne consacrent pas de moment d'étude de l'orthographe des mots préalable à la vérification des apprentissages par le parent.

	n'a pas besoin de le faire puisque les mots ont été vus en classe.	
Aux dires des parents, il y a plus de filles qui étudient l'orthographe des mots avant qu'elle ne soit vérifiée par le parent.	55% des parents accordent un moment d'étude de l'orthographe des mots à l'enfant avant qu'ils vérifient l'apprentissage de ceux-ci au moyen d'une dictée de mots. Toutefois, la majorité des élèves étudient l'orthographe des mots en maintenant la liste sous leurs yeux.	Aux dires des parents, il y a plus d'élèves qui présentent des difficultés en orthographe qui étudient l'orthographe de ceux-ci avant qu'elle ne soit vérifiée par le parent.
	12% des parents veillent à ce que l'enfant consacre un moment d'étude de l'orthographe des mots avant la vérification de celle-ci seulement le	

	<p>premier jour de l'étude.</p> <p>Les jours suivants, ils dictent les mots directement à l'enfant sans qu'il les ait préalablement étudiés.</p>	
<p>Les parents d'élèves provenant d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé sont plus nombreux à modifier l'ordre des mots tel qu'il apparait dans la liste lorsqu'ils les dictent à l'enfant.</p>	<p>91% des parents vérifient la maitrise de l'orthographe lexicale par les enfants au moyen d'une dictée de mots. Quelques parents, principalement ceux d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale, disent qu'ils modifient l'ordre des mots tel qu'il apparait dans la liste lorsqu'ils les dictent à l'enfant.</p>	

<p>Quelques parents affirment qu'ils laissent s'écouler un délai entre l'étude des mots par l'enfant et la vérification par la dictée de mots afin de s'assurer de la bonne mémorisation de l'orthographe des mots. Ce sont surtout les parents d'élèves qui proviennent d'écoles de milieu socioéconomique favorisé qui procèdent ainsi.</p>		
	<p>Près de la moitié des parents invitent l'enfant à écrire les mots dictés sans les regarder. Il y a davantage de filles qui utilisent l'écriture en l'absence des mots comme modalité de</p>	

	réponse.	
	<p>Près de 20% des parents demandent à l'enfant d'épeler les mots dictés en l'absence de leur vue. Les garçons et les élèves sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux à utiliser l'épellation comme modalité de réponse.</p>	
	<p>Le tiers des parents invitent l'enfant à varier les modalités de réponse, soit l'écriture et l'épellation des mots lors de la dictée. Ce sont surtout des parents d'élèves issus d'écoles en milieu socioéconomique</p>	

	favorisé qui font procéder l'enfant ainsi.	
		Quelques parents d'élèves qui proviennent d'écoles en milieu socioéconomique favorisé et pour la plupart d'élèves qui vivent des difficultés en orthographe lexicale précisent qu'ils peuvent dicter les mots à l'élève à un moment inattendu au cours de la semaine.
	Un certain nombre de parents (14%), surtout des parents d'élèves qui fréquentent une école en milieu socioéconomique favorisé, tentent de rendre divertissant l'apprentissage de	

	<p>l'orthographe à la maison par l'utilisation du jeu ou de divers supports à l'apprentissage.</p>	
	<p>La plupart des parents disent utiliser le renforcement positif en félicitant et en encourageant l'enfant en ce qui a trait à la leçon d'orthographe à domicile.</p>	
	<p>Le tiers des parents utilisent des récompenses reliées à la leçon d'orthographe des mots du lexique.</p>	<p>Des dires des parents émerge que ce sont surtout les élèves qui sont réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale qui reçoivent de leur part</p>

		des récompenses reliées à la leçon d'orthographe des mots du lexique.
--	--	--

Stratégies d'accompagnement utilisées par les parents

Bien que les parents s'investissent auprès de l'enfant lors de la démarche d'étude, leurs propos révèlent que le quart d'entre eux, qu'ils soient des parents d'élèves de première ou de deuxième année, n'offre pas de véritable soutien lors de la réalisation de la leçon orthographique allant au-delà de la simple dictée de mots. Autrement dit, ces parents ne font que dicter les mots à l'étude sans toutefois proposer à l'enfant des stratégies ou des moyens pour l'aider à s'appropriier les mots de la liste. Plusieurs de ces parents précisent qu'ils ne jugent pas nécessaire de suggérer des stratégies à l'enfant puisque ce dernier ne présente pas de difficulté à effectuer cette tâche. Ce sont effectivement, pour la plupart, des parents d'enfants de première et de deuxième année qui sont réputés apprendre les mots avec facilité. Aussi, selon les parents d'enfants de première année, les garçons sont plus nombreux à ne pas bénéficier d'un support parental lors de la démarche d'apprentissage.

Parent d'enfant de première année :

Parent 57 : Bien, je n'ai pas vraiment besoin d'intervenir, parce que, comme je te disais, c'est assez facile pour elle. Ça fait que cela se fait assez facilement par elle-même. Ça fait que je ne sens pas le besoin

de lui donner des trucs ou n'importe quoi parce que je signe son cahier chaque semaine puis c'est tout le temps bien. En revanche, le trois quart des parents d'élèves de première et de deuxième année offre à ceux-ci un soutien à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils leur proposent des stratégies ou des moyens ayant pour but de faciliter l'étude de l'orthographe lexicale, soit durant le moment d'étude de l'enfant, ou encore au cours de la vérification des apprentissages par la dictée de mots. Le discours des parents démontre que les enfants de première et de deuxième année ayant été identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés à s'approprier l'orthographe des mots ainsi que les filles en deuxième année sont plus nombreux à profiter d'un encadrement parental lors de la démarche d'étude.

Les parents décrivent maintes stratégies et moyens qu'ils utilisent auprès des enfants lors de la démarche d'étude afin de faciliter l'appropriation de l'orthographe des mots de la liste. Ces stratégies et ces moyens sont sensiblement les mêmes pour les deux années scolaires.

Les stratégies plus couramment proposées aux enfants sont de lire les mots, les observer, les séparer en syllabes ou se les représenter mentalement sous forme visuelle ou verbale. De plus, l'utilisation des mots de même famille pour aider l'enfant à se rappeler de la lettre muette à la fin des mots ainsi que l'utilisation de stratégies phonologiques telles qu'insister sur les sons des lettres ou des syllabes en dictant les mots à l'élève, réviser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes avec lui, utiliser les rimes ou des chansons ainsi que comparer les mots à l'étude avec des mots

semblables sont d'autres stratégies fréquemment mises en œuvre. Aussi, certains parents placent les mots en contexte signifiant en faisant des dictées de phrases, en disant des phrases oralement ou en invitant l'élève à composer des phrases en utilisant les mots à l'étude. D'autres parents proposent à l'élève d'épeler les mots mentalement ou à voix haute ou à les copier pour s'en approprier l'orthographe. Quelques parents repèrent les particularités dans les mots avec l'enfant ou lui font porter attention à celles-ci. Un certain nombre de parents peuvent dire à l'élève la première lettre qui forme les mots ou lui fournissent des repères mémoriels et des stratégies mnémotechniques. Par exemple, un parent mentionne qu'il invite l'enfant à penser à la queue de la souris qui ressemble à la lettre « s » afin que celui-ci n'oublie pas d'inscrire le « s » à la fin du mot « souris ». D'autres lui font remarquer la présence de petits mots dans des plus longs mots. Enfin, quelques parents mentionnent qu'ils insistent sur les mots plus difficiles en les pratiquant souvent avec l'enfant. Quelques-uns précisent qu'ils peuvent revenir sur les mots appris lors des semaines précédentes. Puis, seuls les parents d'enfants de deuxième année précisent qu'ils peuvent demander les mots à l'improviste au cours de la semaine.

Le discours des parents permet de constater que certaines stratégies et certains moyens sont davantage utilisés au sein des familles dont l'enfant fréquente une école située en milieu socioéconomique favorisé. D'abord, les parents de ces familles sont plus nombreux à faire repérer à l'enfant des particularités phonographiques et morphographiques dans les mots pour les deux années scolaires, mais davantage auprès des garçons en deuxième

année. Aussi, les filles, les élèves sans difficulté en orthographe lexicale et ceux provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé de deuxième année sont plus couramment invités à se représenter mentalement l'orthographe des mots ou à utiliser des stratégies phonologiques. Les parents d'enfants, parmi ceux issus d'écoles en milieu socioéconomique favorisé et particulièrement chez les élèves sans difficulté en première année et les filles en deuxième année, proposent en plus grand nombre de placer les mots en contexte à l'intérieur de phrases. Les parents de garçons et notamment d'élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale en deuxième année leur suggèrent davantage de stratégies mnémotechniques ou essaient d'en trouver avec eux, ainsi que la copie de mots pour en apprendre l'orthographe. Enfin, certains parents d'élèves de deuxième année en difficulté et provenant d'écoles de milieu favorisé demandent les mots à l'improviste à l'enfant au cours de la semaine.

Par ailleurs, insister sur les mots difficiles ou revenir sur les mots appris lors des semaines précédentes sont des stratégies qui sont davantage utilisées par les parents d'élèves de première année sans difficulté en orthographe lexicale.

Enfin, les parents d'élèves de deuxième année suggèrent davantage aux filles de séparer les mots en syllabes. Ils sont aussi plus nombreux à utiliser les mots de même famille, à dire la première lettre des mots ou à utiliser le repérage orthographique auprès des élèves qui présentent des difficultés à apprendre les mots de la liste.

Tableau 18 : Constats saillants relatifs aux stratégies d’accompagnement utilisées par les parents.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d’élèves de première année	Communs aux parents d’élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d’élèves de deuxième année
	<p>Le quart des parents n’offrent pas d’accompagnement à l’élève allant au-delà de la simple dictée des mots en ce qui a trait à la leçon d’orthographe lexicale à la maison. Ce sont surtout les parents d’élèves qui ne présentent pas de difficulté pour cet apprentissage qui s’en tiennent à la dictée des</p>	<p>Il y a plus de garçons qui ne bénéficient pas d’un accompagnement parental au cours du moment où l’enfant effectue son étude d’orthographe.</p>

	<p>mots à l'enfant.</p> <p>Plusieurs d'entre eux précisent qu'ils ne jugent pas nécessaire de proposer des stratégies pour aider l'enfant à apprendre l'orthographe puisqu'il n'a pas de difficultés pour réaliser cette tâche.</p>	
	<p>Les trois quart des parents offrent à l'enfant un soutien en lui proposant des stratégies d'apprentissage afin de favoriser l'appropriation de l'orthographe des mots. Les élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale</p>	<p>Les filles sont plus nombreuses à bénéficier d'un accompagnement parental lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale.</p>

	<p>sont plus nombreux à bénéficier d'un support parental lors de l'apprentissage des mots du lexique.</p>	
<p>Il y a davantage de parents d'élèves qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale qui invitent l'enfant à donner du sens aux mots en les intégrant dans des phrases.</p>		<p>Les parents de filles et d'élèves qui proviennent d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé sont plus nombreux à inviter l'élève à intégrer les mots à l'étude dans des phrases afin de leur donner du sens.</p>
<p>La répétition des mots difficiles au cours de la semaine ou le retour sur les mots appris les semaines précédentes sont plus souvent utilisés par les parents auprès des élèves qui</p>		

<p>ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale.</p>		
	<p>Les parents d'élèves qui sont issus d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé invitent plus fréquemment l'élève à repérer les particularités phonographiques et morphographiques ou à lui faire porter attention à celles-ci.</p>	<p>Les parents de garçons invitent plus fréquemment l'élève à repérer les particularités phonographiques et morphographiques ou à lui faire porter attention à celles-ci.</p>
		<p>Les parents de filles, d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale ou ceux provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé proposent en plus grand nombre à</p>

		<p>l'enfant de se représenter l'orthographe des mots mentalement.</p>
		<p>Les parents de filles et d'élèves provenant d'écoles en milieu socioéconomique favorisé utilisent plus fréquemment des stratégies phonologiques pour aider l'enfant à apprendre les mots (insister sur les sons des lettres en dictant les mots, faire la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, utiliser des rimes ou des chansons, etc.)</p>
		<p>Les filles sont plus</p>

		souvent sollicitées par le parent à séparer les mots en syllabes pour étudier leur orthographe.
		Les garçons et les élèves issus d'écoles situées en milieu socioéconomique favorisé sont davantage invités par le parent à copier les mots lorsqu'ils les étudient.
		Les parents de garçons, d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale et ceux provenant d'écoles en milieu socioéconomique défavorisé sont plus nombreux à proposer à l'enfant d'épeler les mots lors de la période

		d'étude.
		Les parents d'élèves qui présentent des difficultés à apprendre l'orthographe des mots utilisent davantage les mots de même famille pour faire penser à la lettre muette à la fin des mots, à dire à l'enfant la première lettre qui forme un mot ou à lui donner des indices de repérage orthographique.
		Les parents proposent davantage de stratégies mnémotechniques aux garçons, aux élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale ou à ceux qui sont issus

		d'écoles en milieu socioéconomique favorisé.
--	--	--

Comportement de l'enfant lors de la réalisation de la leçon d'orthographe

Les parents ont également été invités à s'exprimer au sujet du comportement de l'enfant dans le cadre de la réalisation de sa leçon d'orthographe lexicale à la maison. À cet égard, 6 parents sur 10, tant ceux d'enfants de première que ceux de deuxième année, considèrent que leur enfant collabore bien et réagit positivement lorsqu'il étudie les mots de la liste soumise par son enseignante. Aux dires des parents, ce sont les filles et les élèves réputés avoir de la facilité en orthographe lexicale qui adoptent en plus grand nombre un comportement favorable face à la tâche d'apprentissage des mots du lexique. Certains parents décrivent l'attitude positive de l'enfant en précisant qu'il est attentif, concentré, motivé, enthousiaste, assidu ou encore calme lorsqu'il réalise l'étude des mots. D'autres parents mentionnent que l'enfant exécute le travail demandé sans résister.

Parent d'enfant de deuxième année

Chercheure : Comment réagit habituellement l'enfant lorsqu'elle étudie ses mots de vocabulaire?

Parent 128 : Elle est assez à l'écoute, elle est concentrée.

Parent d'enfant de deuxième année

Parent 80 : Elle est toujours prête à faire ses devoirs. Elle est toujours enjouée. Ça ne la dérange pas, elle est heureuse de le faire, elle aime ça.

Parent d'enfant de deuxième année

Parent 125 : Un peu neutre... Ça ne le frustre pas ou rien, il n'a pas de difficulté là-dedans alors il épèle ses mots et ça finit là.

Chercheure : Donc, ce n'est pas quelque chose qui est nécessairement négatif...

Parent 125 : Non, non...

Chercheure : Et pas qu'il adore faire non plus, vous me dites qu'il est neutre...

Parent 125 : Oui, c'est ça.

Il importe de préciser que 9% des parents d'enfants de première année affirment avoir remarqué une progression en ce qui concerne le comportement de l'enfant. En effet, la plupart d'entre eux précisent qu'il était difficile au début de l'année scolaire de réaliser l'apprentissage des mots avec l'enfant, celui-ci se montrant récalcitrant face à cette tâche. Toutefois, au fil des semaines, le comportement de l'enfant s'est amélioré de telle sorte qu'il adopte un comportement plus collaborateur.

La plupart des parents attribuent le comportement positif de l'enfant, qu'il soit en première ou en deuxième année, à des causes internes à celui-ci. Plusieurs parents soutiennent que la réaction positive de l'enfant est imputable à ses prédispositions à apprendre facilement l'orthographe des mots. Certains parents considèrent que l'enfant collabore bien puisqu'il porte un intérêt envers l'apprentissage des mots, l'écriture, la lecture, les travaux scolaires à domicile, le français comme discipline scolaire ou l'école en général. Quelques parents associent le comportement de l'enfant à ses

caractéristiques personnelles. Par exemple, ils soulignent que l'enfant est performant, perfectionniste ou qu'il possède de bonnes capacités mémorielles. Quelques uns font également mention de la fierté que retire l'enfant lorsqu'il obtient de bons résultats ou lorsqu'il orthographe un mot correctement.

Parent d'élève de première année :

Chercheur: Selon vous, il réagit bien parce qu'il aime apprendre l'orthographe des mots?

Parent 114 : Euh, je crois qu'il réagit bien parce que c'est facile. T'sais, il n'a pas fait face à aucune embûche. Donc, il est toujours de bonne humeur face à ses devoirs et ses leçons.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 47 : Je pense qu'elle aime tout simplement l'école. Elle aime apprendre, puis elle n'a pas de difficultés, ça fait que dans ce temps-là c'est pas mal plus agréable apprendre. Elle a une bonne mémoire.

A contrario, une minorité de parents d'enfants de première et de deuxième année attribuent l'attitude favorable de l'enfant lors de l'étude des mots à des causes externes à ce dernier. La plupart d'entre eux expliquent que l'enfant collabore bien car il connaît la routine quotidienne dans la famille et s'y conforme, à savoir qu'il connaît le moment de la journée où il doit réaliser son travail scolaire à domicile et ce qu'il doit faire. Quelques parents croient que le comportement de l'enfant est attribuable au fait qu'ils l'encouragent beaucoup par rapport aux travaux scolaires et qu'ils ont une attitude positive envers l'apprentissage de l'orthographe des mots. Un petit nombre de parents, seulement ceux de première année, affirment que l'enfant collabore bien car il sait qu'il sera libre de s'adonner à d'autres activités une fois les tâches scolaires terminées.

Parent d'enfant de deuxième année

Parent 08 : Je pense surtout qu'on lui a inculqué vraiment une routine, c'est 4 heures, c'est le lundi, mardi, mercredi, jeudi, c'est toujours à 4 heures. Il s'est comme habitué à ça. [...] La routine est inculquée, c'est comme si il ne pose pas de questions, il s'en vient, il est content de les faire parce qu'il sait que c'est l'heure des devoirs.

Par ailleurs, 12% des parents de première et de deuxième année indiquent que l'enfant réagit négativement lorsqu'il étudie la liste des mots à la maison. Selon les parents, les garçons et les enfants qui présentent des difficultés en orthographe lexicale sont plus nombreux à se comporter de la sorte. Certains parents précisent que l'enfant exerce de la résistance à cette tâche d'apprentissage et tente d'éviter sa réalisation. D'autres parents mentionnent que l'enfant peut être colérique, impatient, découragé ou désespéré lorsqu'il réalise l'apprentissage de l'orthographe des mots de la liste.

Parent d'enfant de première année :

Parent 96 : Il est découragé, il n'a pas le goût. Il trouve cela difficile, ça fait que ce n'est pas quelque chose de positif pour lui.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 72 : [...] Il est comme colérique quand c'est le temps d'étudier les mots de vocabulaire.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 51 : En général il n'aime pas ça apprendre ses mots puis c'est des crises.

La plupart des parents d'enfants des deux années scolaires qui reconnaissent le comportement peu collaborateur de l'enfant, l'attribuent à des causes internes à l'enfant. Certains parents considèrent que l'enfant réagit ainsi parce qu'il vit des difficultés d'apprentissage de l'orthographe

lexicale. D'autres soulignent que l'enfant démontre peu d'intérêt envers cette tâche ou qu'il préfère faire autre chose comme jouer plutôt que de consacrer du temps à l'étude des mots. Quelques-uns précisent que l'enfant n'aime pas écrire, épeler, faire les travaux scolaires à la maison ou même globalement fréquenter l'école. Pour quelques parents, c'est la fatigue suite à la journée de classe qui fait en sorte que l'enfant réagit de façon négative face à la réalisation de sa leçon d'orthographe.

De plus, environ 1 parent sur 5 déclare que le comportement de l'enfant, qu'il soit en première ou en deuxième année, varie d'un moment d'étude à l'autre, c'est-à-dire qu'il oscille entre une attitude positive et négative. Aux dires des parents, les garçons en première année sont plus nombreux à présenter un comportement variable, alors qu'en deuxième année, ce sont davantage les enfants qui présentent des difficultés en orthographe lexicale qui réagissent de la sorte. Plusieurs de ces parents précisent que l'enfant peut se prêter volontiers à la tâche et collabore aisément, alors qu'à d'autres reprises, il exerce de la résistance. Certains affirment qu'il peut être difficile de mettre l'enfant au travail, mais une fois que l'activité d'étude est entreprise, il collabore aisément. D'autres parents soulignent que l'enfant manifeste tout de même sa collaboration dans l'apprentissage de la leçon d'orthographe malgré un manque d'intérêt ou de motivation connu de leur part. Enfin, quelques-uns mentionnent que l'enfant s'engage difficilement dans ce moment d'étude lorsqu'il est fatigué.

Parent d'enfant de première année :

Parent 128 : En général pour ses devoirs, c'est dur à débiter un peu. Ce n'est pas un p'tit garçon qui aime l'école à prime abord. Il réussit bien, mais, le mettre dedans, c'est quelque chose. Mais, un coup qu'il est dedans, ça marche.

Parent d'enfant de première année :

Parent 13 : Des fois, il est impatient. Des fois, ça va bien. Ça dépend.

Chercheure : À quoi attribuez-vous quand ça va bien, quand ça ne va pas bien ?

Parent 13 : Probablement parce qu'il est fatigué, que je déduis là.

Chercheure : Donc, selon vous, quand il est en forme, ça va bien.

Parent 13 : Oui.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 05 : Ça dépend des jours, il y a des jours qu'il ne veut pas du tout, mais il y a des jours que ça va très bien.

Peu de parents ont précisé les moyens qu'ils mettent en œuvre pour motiver l'enfant à exécuter la tâche d'apprentissage lorsque celui-ci ne coopère pas volontiers. Parmi eux, plusieurs déclarent utiliser la discussion. À titre d'exemples, certains parents échangent avec l'enfant des conséquences positives de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, de l'importance de l'école, de la nécessité d'apprendre à penser ou de la motivation face à l'apprentissage, alors que d'autres encouragent verbalement l'enfant ou utilisent le renforcement positif. Il y a aussi des parents qui essaient de faire comprendre à l'enfant que plus tôt il commence à réaliser l'apprentissage de sa leçon de mots, plus tôt il aura terminé et il pourra être libre par la suite. Certains parents soulignent qu'ils tentent de rendre l'apprentissage stimulant en variant les modalités d'apprentissage, en animant le moment de l'étude ou en utilisant le jeu.

Quelques parents utilisent un système de récompenses et de conséquences selon le comportement de l'enfant en rapport avec l'étude de l'orthographe des mots. Enfin, une minorité de parents reconnaissent faire cesser par l'enfant la réalisation de la leçon lorsque son attitude est négative pour le faire recommencer ultérieurement.

Tableau 19 : Constats saillants relatifs au comportement de l'enfant lors de la réalisation de leçon d'orthographe.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année

	<p>62% des parents déclarent que leur enfant collabore bien et réagit de façon positive lors de l'étude de l'orthographe des mots (assiduité, concentration facile, à l'écoute, enthousiasme, tâche prise au sérieux, etc.). Le discours des parents révèle que ce sont surtout des filles et des élèves qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale qui manifestent une attitude positive et collaborative lors de l'apprentissage de l'orthographe à domicile.</p>	
--	---	--

	<p>12% des parents déclarent que l'enfant se comporte négativement lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison (difficulté à se concentrer, impatience, découragement, pleurs, distraction, colère, etc.)</p> <p>Il s'agit notamment de garçons et d'élèves qui vivent des difficultés à s'approprier l'orthographe des mots.</p>	
<p>Selon les parents, les garçons sont plus nombreux à présenter un comportement variable (collaboration – résistance).</p>	<p>Environ 1 parent sur 5 mentionne que le comportement de son enfant varie d'un moment à l'autre, c'est-à-dire qu'il peut avoir une attitude négative</p>	<p>Selon les parents, les élèves qui présentent des difficultés en orthographe lexicale sont plus nombreux à présenter un comportement variable</p>

	ou positive selon le moment de l'étude.	(collaboration - résistance).
	La plupart des parents attribuent le comportement de l'enfant face à l'orthographe des mots en leçon, qu'il soit positif ou négatif, à des causes propres à l'enfant (attribution causale interne).	

Enfant en difficulté ou sans difficulté? Perceptions parentales

En ce qui concerne la perception de l'ensemble des parents des enfants de première et de deuxième année relative au niveau de compétence de leur enfant en orthographe lexicale, le quart d'entre eux soutient que leur enfant présente des difficultés à apprendre et mémoriser l'orthographe des mots. De plus, un plus grand nombre de parents, soit les trois quarts, affirment que leur enfant s'approprie l'orthographe des mots avec facilité. Or, du point de vue des enseignants ayant identifié le niveau de compétence des enfants de l'échantillon à l'étude, la répartition de ceux-ci est plutôt égale, c'est-à-dire

qu'environ la moitié des élèves vit des difficultés en orthographe lexicale et l'autre moitié n'en a pas.

Les propos recueillis conduisent à mettre en évidence que, chez les parents dont l'enfant a été identifié comme ayant des difficultés en orthographe lexicale, un peu plus de la moitié d'entre eux pour les enfants des deux niveaux scolaires ont une perception qui ne concorde pas avec le jugement de l'enseignant puisqu'ils considèrent que leur enfant apprend les mots avec facilité.

Du côté des parents dont les enfants ont été identifiés par leur enseignant comme ayant de la facilité à apprendre l'orthographe des mots, presque la totalité des parents d'enfants de première et de deuxième année affirment que leur enfant ne présente pas de difficulté à apprendre les mots. Ils ont donc une perception identique au jugement des enseignants en ce qui concerne les compétences des enfants à s'approprier les mots du lexique. Plusieurs parents précisent que leur enfant obtient de bons résultats ou qu'il a une bonne capacité mnémonique en ce qui a trait à l'orthographe des mots. D'autres parents mentionnent que l'enfant apprend vite et qu'il n'a qu'à voir le mot une fois pour bien retenir son orthographe.

Parent d'enfant de première année :

Parent 99 : Je dois dire qu'elle a quand même une facilité, vraiment là. Tu sais, il y a des enfants qui l'ont plus facile que d'autres puis que c'est plus inné là. C'est assez inné à l'intérieur d'elle pour les apprentissages.

Parent d'élève de première année :

Parent 60 : C'est ça, elle a une bonne capacité d'enregistrer puis de les écrire comme il faut. Souvent, elle va réussir du premier coup.

De plus, diverses difficultés ont été répertoriées par les parents d'enfants de première et de deuxième année qui considèrent que leur enfant apprend difficilement les mots. Certains parents affirment que l'enfant présente des difficultés mémorielles, c'est-à-dire qu'il retient difficilement l'orthographe des mots. Plusieurs parents mentionnent aussi que l'enfant confond certaines lettres (ex. b-d, p-q) ou certains sons (ex. ch-j). D'autres parents affirment que l'enfant a de la difficulté avec les sons qui peuvent être produits avec différents graphèmes ou des mots qui comportent des particularités morphographiques. Quelques parents soulignent que l'enfant écrit en se souciant seulement des sons entendus et ne se préoccupe guère des divers phonogrammes possibles, fait des erreurs d'inattention ou manque de concentration. Certains parents expliquent que l'enfant sait orthographier les mots à la maison, mais qu'au moment de la dictée en classe le vendredi, il fait des erreurs. Aussi, les syllabes courtes, les longues ou les complexes peuvent être embarrassantes pour certains enfants. D'autres oublient des lettres ou inversent les lettres ou les syllabes dans les mots.

Parent d'enfant de première année :

Parent 96 : [...] Il écrit beaucoup par son. Je vous dirais qu'à la maison, des fois, il y a une différence entre la dictée à l'école puis sa capacité de les écrire à la maison. À la maison, à un moment donné, on vient à bout de les avoir. T'sais, on ne lâche pas tant qu'on ne les a pas. Puis, rendu à l'école, dans la dictée, quand on intègre le mot dans une phrase, ouf ! Il écrit par son, là. [...] C'est assez particulier. Il peut avoir facilement sept fautes dans une petite dictée là. Ça fait que ce n'est pas évident. Il ne sera pas capable de se rappeler, admettons, de « beaucoup ». Ça, ça prend un « p » à la fin. Une petite lettre spéciale, il ne s'en rappellera pas. Même les « eau », « e, a, u » puis les différentes manières de l'écrire, il va avoir de la misère avec ça.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 131 : Il ne les retient pas. Il les voit, moi j'essaie de le faire visualiser quand il les regarde, comme de prendre une photo, comme il les a appris en première année. [...] Des fois, je lui fais écrire un texte pour voir dans quel contexte on les écrit et peut-être qu'il va les retenir plus, mais non. Je ne sais plus trop quel moyen prendre.

Enfin, il importe de préciser qu'un certain nombre de parents d'enfants qui présentent des difficultés en orthographe lexicale, particulièrement ceux d'enfants de première année, soutiennent avoir remarqué une amélioration quant aux compétences en orthographe lexicale de ces derniers au cours de l'année scolaire.

Parent d'enfant de première année :

Parent 40 : Au début de l'année, oui, mais après le milieu de l'année ça allait beaucoup mieux. Au début, j'avais un p'tit peu de misère à lui montrer. Je ne savais plus comment commencer. Puis, rendu au mois de décembre, ça commencé à mieux aller. Bien, ils ne savaient pas grand-chose au début de l'année, ça fait qu'à la longue, ils ont commencé plus à apprendre des choses, ça fait que ça allait mieux.

Tableau 20 : Constats saillants relatifs à la perception des parents en regard de la compétence de l'enfant en orthographe lexicale.

Constats saillants		
Spécifiques aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année

	<p>Le quart des parents soutiennent que l'apprentissage de l'orthographe des mots est complexe pour l'enfant.</p>	<p>Quelques parents mentionnent que l'enfant sait orthographier correctement les mots lorsqu'il est à la maison, mais une fois à l'école, lors de la dictée hebdomadaire, il fait des erreurs.</p>
<p>Plus de la moitié des parents dont les enfants ont été identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés en orthographe lexicale, considèrent que leur enfant ne présente pas de difficulté. Ces parents ont donc une perception des compétences de leur enfant qui diffère de</p>	<p>Les trois quart des parents considèrent que l'enfant apprend l'orthographe des mots avec facilité.</p>	<p>La moitié des parents dont les enfants ont été identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés en orthographe lexicale déclarent que leur enfant apprend les mots avec facilité.</p> <p>Ces parents ont donc une perception des compétences de l'enfant qui diffère de celle de</p>

celle de l'enseignant.		l'enseignant.
Presque tous les parents (97%) dont l'enfant a été identifié par son enseignant comme ayant de la facilité en orthographe lexicale ont déclaré que l'enfant ne présente pas de difficulté pour cette tâche. Ces parents ont donc une perception des compétences de l'enfant semblable à celle de l'enseignant.		Tous les parents dont l'enfant a été identifié par son enseignant comme ayant de la facilité en orthographe lexicale ont déclaré que l'enfant apprend les mots avec facilité. Ces parents ont une perception des compétences de l'enfant semblable à celle de l'enseignant.

Communication entre la l'école et les parents à propos de l'étude de l'orthographe lexicale à domicile

Les parents ont aussi été questionnés à savoir si l'étude de l'orthographe lexicale à domicile a fait l'objet d'échanges avec l'enseignant de l'enfant. Autrement dit, est-ce que l'enseignant fournit des indications, des conseils ou des encouragements aux parents par rapport à cet apprentissage?

Le discours des parents des enfants de première et de deuxième année permet de constater que près de 8 parents sur 10, davantage de parents d'enfants qui ne présentent pas de difficultés en orthographe lexicale, n'ont pas eu d'échanges directement avec l'enseignant concernant la réalisation de l'étude des mots à domicile. Cependant, près de 20% de ces parents précisent qu'ils ont assisté à une rencontre à l'école en début d'année scolaire où sont convoqués tous les parents et au cours de laquelle l'enseignant fait part du fonctionnement souhaité de sa part quant à l'étude des mots à l'extérieur des heures de classe. Quelques parents mentionnent que l'enseignant a aussi discuté de l'importance de l'étude des mots à domicile.

Parent d'enfant de première année :

Parent 33 : Bien, on a eu au début de l'année le fonctionnement puis pour l'introduction des mots parce que cela n'a pas commencé au début de l'année là. [...] Ça fait qu'elle nous a expliqué comment elle fonctionnerait pour les mots d'orthographe, mais, outre cela, non. Elle ne nous a pas donné de techniques pour fonctionner avec les enfants.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 109 : En début d'année, ils nous présentent leur façon de faire et ils nous disent ce qui en est. Donc, ils nous présentent des informations concernant l'étude du vocabulaire aussi. Justement, ils nous avaient expliqué qu'il allait y avoir une liste et puis qu'il allait y avoir des tests là-dessus à chaque semaine. Le déroulement a été présenté en début d'année, sauf qu'après ça il n'y a pas eu d'autres discussions par rapport à ça avec l'enseignant.

De plus, près de 20% des parents d'élèves de première et près de 5% de ceux de deuxième année déclarent que l'enseignant leur a fait parvenir, par

le biais de l'enfant, des suggestions ou des procédures écrites pour aider l'enfant à s'approprier l'orthographe des mots de la liste.

Parent d'enfant de première année :

Parent 35 : Bien, sur la feuille de devoirs, elle dit de répéter les mots, disons deux fois, les faire écrire deux fois chacun là. Des fois, elle donne des directives, mais pas plus que ça. C'est vraiment écrit sur sa feuille de devoirs.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 133 : On a eu une feuille de conseils en début d'année, des trucs pour les apprendre plus facilement, mais je n'ai pas eu d'intervention directe avec le professeur.

Aussi, 15% des parents d'élèves de première et de deuxième année indiquent avoir reçu des encouragements de la part de l'enseignant. Certains parents déclarent que l'enseignant encourage l'enfant en rédigeant des commentaires à son attention dans son cahier de dictée, alors que d'autres affirment que l'enseignant les informe dans ce cahier que l'apprentissage des mots se déroule aisément pour l'enfant.

Parent d'enfant de première année :

Parent 39 : Des encouragements, oui parce que l'enfant apprend très bien ses mots de vocabulaire.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 116 : Oui, elle a souvent des encouragements, parce qu'elle a quand même des belles dictées, c'est toujours dans 7/10 en montant. Puis, c'est toujours un petit « Bravo ! Continue tes beaux efforts ! ».

En contrepartie, 20% des parents des enfants des deux niveaux scolaires déclarent avoir échangé avec l'enseignant à propos de l'apprentissage de

l'orthographe lexicale à domicile. La grande majorité d'entre eux sont des parents d'enfants ayant été identifiés par leur enseignant comme présentant des difficultés pour apprendre l'orthographe des mots. Selon les parents, ces discussions ont été initiées tant par les enseignants que par eux-mêmes et se sont déroulées bien souvent lors de la rencontre de la remise des bulletins.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 110 : À la maison, je voyais qu'il avait des difficultés, mais je me disais que peut-être que c'était moi qui n'était pas correct avec... Un moment donné, j'ai écrit dans son agenda « J'ai besoin d'aide, parce que je trouve que ça ne va pas bien » et c'est là qu'on s'est rencontré.

Les échanges entre les parents et l'enseignant ont surtout porté sur les difficultés rencontrées par l'enfant lors de l'apprentissage de l'orthographe des mots donnés en leçon. En effet, plusieurs parents mentionnent que l'enseignant leur a proposé des stratégies, des procédures de travail ou leur a fourni du matériel afin de les outiller pour intervenir adéquatement auprès de l'enfant lors de l'étude de l'orthographe des mots à domicile. De plus, certains parents mentionnent qu'ils ont approché l'enseignant afin de s'assurer que la démarche qu'ils utilisent auprès de l'enfant est adéquate pour apprendre les mots de la liste.

Parent d'enfant de première année :

Parent 81 : Il y a deux moments. Il y a en début d'année, je vous dirais, peut-être après deux mois...oui, à peu près deux mois après le début de l'année scolaire où là on s'est parlé parce que, moi, de mon côté, je constatais que ce n'était pas facile pour mon enfant. Puis, l'enseignante aussi constatait la même chose. Donc, il y a eu une

rencontre planifiée justement pour voir ce qu'on peut faire pour essayer d'améliorer les apprentissages. Donc, c'est là que l'enseignante m'a fait part de quelques petits trucs, comme je vous disais tantôt, la décomposition des mots, etc. Puis, la deuxième rencontre, c'était vraiment il y a deux semaines où là c'était comme pour faire une espèce de bilan de l'année en général.

Parent d'enfant de deuxième année :

Parent 62 : En début d'année, à la première rencontre, je lui ai demandé comment elle fonctionnait, si elle avait des particularités, s'il fallait qu'il les écrive, ou si ce n'était pas obligatoire. Je lui ai demandé des précisions à ce sujet-là. [...] Elle m'avait même donné des trucs, elle m'avait dit « Si tu veux utiliser un petit tableau blanc effaçable, là il n'y a pas de problème, en autant que ça reste un jeu, que ce soit ludique, que l'enfant ne voit pas ça comme une corvée ».

Enfin, un seul parent, dont l'enfant est en première année, mentionne avoir assisté à trois formations offertes par l'école ayant pour but d'expliquer aux parents le fonctionnement pour l'ensemble des travaux scolaires à domicile ainsi que pour proposer des stratégies pour accompagner l'enfant lors de la réalisation de la leçon d'orthographe à domicile.

Parent d'enfant de première année :

Parent 100: [...] Il y a eu des formations qui se sont données. Puis, on a assisté aux formations que les enseignants donnaient par rapport à l'aide aux études puis donner des trucs de jeux puis la façon qu'eux apprenaient les mots de vocabulaire, toutes ces choses-là. Ça fait qu'on est allé assister à trois rencontres en maternelle, puis trois rencontres en première année pour apprendre les mots de vocabulaire puis pour faciliter l'apprentissage à la maison des devoirs dans le fond.

Puis, il n'y a également qu'une seule mère, dont l'enfant est en première année et présente des difficultés en orthographe lexicale, qui déclare que l'enseignant a organisé une rencontre entre la mère, l'orthopédaque ainsi

qu'elle-même afin qu'elles conviennent d'une méthode adaptée à l'enfant pour apprendre l'orthographe des mots.

Parent d'enfant de première année :

Parent 80 : Elle m'a vraiment beaucoup encouragée. C'est elle-même, avant le congé des fêtes, qui m'avait offert de pouvoir se rencontrer au retour des fêtes. Je l'ai rencontrée au début février. C'était même elle qui m'avait suggéré justement de faire une rencontre avec elle, après l'école, puis avec l'orthopédagogue pour que les deux puissent me donner des trucs puis voir un peu ce qu'on pourrait peut-être enlever de la liste des devoirs qu'il y avait à faire étant donné que les mots de vocabulaire étaient plus problématiques. On voyait que l'enfant avait plus de travail à faire là-dessus que sur la lecture en tant que telle.

Tableau 21 : Constats saillants relatifs à la communication entre l'école et les parents à propos de l'étude de l'orthographe lexicale à domicile.

Constats saillants		
Spécifique aux parents d'élèves de première année	Communs aux parents d'élèves de première et de deuxième année	Spécifiques aux parents d'élèves de deuxième année
	Plus des trois quarts (78%) des parents, davantage ceux d'élèves sans difficulté en orthographe lexicale,	

	<p>déclarent ne pas avoir eu d'échange avec l'enseignant concernant l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la maison.</p> <p>Cependant, certains mentionnent avoir assisté à la rencontre de parents en début d'année scolaire au cours de laquelle l'enseignant a fait part du fonctionnement pour l'étude de l'orthographe lexicale à la maison ou disent avoir reçu des consignes écrites pour aider l'enfant à apprendre l'orthographe des mots.</p>	
	<p>15% des parents disent recevoir des</p>	

	<p>encouragements de la part de l'enseignant.</p> <p>Pour certains, l'enseignant inscrit des messages d'encouragement dans le cahier de dictée de l'enfant. Pour d'autres, l'enseignant les informe que l'enfant réussit bien.</p>	
	<p>20% des parents affirment avoir eu un ou des échanges avec l'enseignant concernant l'apprentissage des mots à la maison. Ce sont pour la plupart des parents d'élèves qui vivent des difficultés à s'approprier l'orthographe des mots.</p> <p>La plupart des échanges</p>	

	ont porté sur les difficultés de l'enfant.	
<p>Une seule mère a déclaré avoir assisté à des formations offertes par l'école afin d'expliquer le fonctionnement pour l'ensemble de travaux scolaire à domicile et pour proposer des stratégies pour accompagner l'enfant lors de l'apprentissage de l'orthographe des mots.</p>		

Annexe 7

Synthèse et discussion des résultats

Concernant les résultats issus des entretiens avec les élèves

Dans cette recherche, une catégorie de connaissances qui nous importait particulièrement de dégager, concerne un ensemble de facteurs reliés essentiellement à la motivation des élèves (La Garanderie, 1991; Tardif, 1997) à propos de l'objet d'apprentissage qu'est l'orthographe lexicale. Ainsi, nous avons cherché à connaître les significations que les élèves donnent à l'étude de l'orthographe lexicale, notamment ses finalités, les perceptions qu'ils ont à propos de celle-ci, notamment par rapport à la facilité ou à la difficulté qu'elle représente pour eux de même qu'à leur pouvoir de contrôlabilité face à ces perceptions (moyens sous ou hors de leur contrôle), l'intérêt qu'ils y accordent ainsi que les motifs qui les animent dans cette activité scolaire à domicile.

Au sujet des significations de l'objet d'apprentissage

Concernant la signification que les élèves donnent à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, l'enquête a permis de faire ressortir que le développement de compétences en écriture est la fonction de cet apprentissage qui a le plus largement émergé des propos recueillis. Les élèves déclarent entre autres, que l'orthographe lexicale constitue un objet d'apprentissage pour communiquer par divers supports écrits, - propos particulièrement livré par des élèves n'ayant pas de difficulté en orthographe

lexicale, en première année provenant d'écoles de milieu socioéconomique favorisé et en deuxième année davantage des filles - , et pour être un lecteur plus compétent. Une autre fonction, soit la performance scolaire, a été mentionnée par des élèves, mais par une minorité de ceux-ci. Un nombre assez important d'élèves, soit le quart, attribue à l'orthographe lexicale une double fonction, soit le développement de compétences et l'exercice d'une performance. Ces significations ont trait à la valeur que les élèves accordent à l'objet d'apprentissage mais aussi aux buts poursuivis par celui-ci. Ainsi, il est fort intéressant de noter que les élèves perçoivent massivement cet apprentissage comme un objet de développement (de compétences) et non un objet d'évaluation (sanction de la compétence); ce type de perception, selon Tardif (1997) de même que Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993), est favorable à leur engagement, leur participation et leur persistance dans les tâches relatives à cet apprentissage.

On a noté toutefois que certains élèves ont relié l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la fonction d'évaluation, de sanction de la compétence. À cet égard, une majorité d'élèves sans difficulté ont mentionné vouloir obtenir un bon rendement à la dictée de mots hebdomadaire en classe, alors que pour d'autres, surtout des élèves en difficulté, l'orthographe lexicale a une signification importante pour la réussite de leur présente année scolaire et des années ultérieures. Est-ce que déjà, à l'âge de 6 et 7 ans, ces élèves ont conclu que le principal but poursuivi par ce type d'apprentissage en est un d'évaluation? Si tel est le cas, ces élèves sont

davantage exposés à faire moins d'efforts, car leur situation d'élèves en difficulté leur est hebdomadairement retournée. Par ailleurs, les résultats montrent que les élèves qui donnent un sens d'avenir au développement de compétence de l'objet d'apprentissage, à savoir que cette compétence leur sera utile à l'âge adulte, sont en majorité des élèves en situation de facilité d'apprentissage en orthographe lexicale. Il est possible que ces élèves soient davantage en mesure que ceux en difficulté de se projeter dans le futur parce que la médiation parentale est davantage présente pour ces élèves. La motivation et l'effort des élèves à réaliser des travaux scolaires à domicile peuvent être, du point de vue du Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (CSÉ, 2010), influencés par des facteurs contextuels comme l'attitude des parents face à ces tâches ou le soutien qu'ils apportent à l'enfant. Cette capacité de projection dans l'avenir est reliée au besoin d'investissement des enfants, un besoin qui a trait à la dimension affective du développement de l'identité, qui peut être comblé lorsque les parents, désireux d'assurer un avenir à leur enfant, discutent avec celui-ci de ses projets de vie et du sens d'avenir des apprentissages scolaires (Pourtois, Desmet, Lahaye, Della Piana, Hardi, Horlin et Humbeeck, 2010; Pourtois et Desmet, 1997). Enfin, quelques élèves, et exclusivement des filles, ont avancé que s'approprier l'orthographe lexicale a pour fonction de les rendre plus autonomes grâce au rappel automatique de l'orthographe des mots, à savoir de les libérer de certaines dépendances pour écrire correctement spontanément. Cette fonction de l'apprentissage de l'orthographe lexicale, bien qu'évoquée par un nombre minime de filles, s'avère très judicieuse; en effet, celles-ci semblent

conscientes que la conquête d'apprentissages est source de liberté pédagogique et de libération pour la personne. Il est dommage que très peu d'élèves aient mentionné cette vocation de l'apprentissage de l'orthographe qu'est la liberté qu'il procure à l'apprenant pour écrire. Cette vocation d'autonomie devrait faire l'objet d'un apprentissage médiatisé par les parents à la maison et par les enseignants à l'école. C'est dans cet esprit que Potvin (2011) propose, à la fois pour les élèves à risque et pour les autres sans difficulté, le développement de l'autonomie lié aux tâches scolaires afin d'augmenter la motivation. Tel que le soutient La Garanderie (1987), la pédagogie ne demeure éducatrice de la personne que si elle la considère comme devant être la pédagogue d'elle-même.

Au sujet des perceptions des élèves face à l'objet d'apprentissage

Nous nous interrogeons aussi à savoir qu'elles étaient les perceptions des élèves face à la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale, spécifiquement celle de la liste de mots soumise régulièrement à l'étude de leur orthographe. Perçoivent-ils cette tâche facile? Difficile? De plus, notre souci était de connaître comment se présentaient leurs perceptions de contrôlabilité de cette tâche? Un premier constat qui se dégage de notre analyse des propos sollicités, à la fois chez les élèves de première et de deuxième année, est que ceux qui perçoivent cette tâche comme difficile se retrouvent largement chez les élèves qui ont des difficultés en orthographe lexicale. Il semble donc qu'il y ait ici une concordance entre la situation de ces élèves, consciente ou non consciente de leur part, au regard de leur

niveau de compétence en orthographe lexicale et leur perception face à la tâche. Un second constat, qui se révèle plutôt inquiétant, est que parmi les élèves de deuxième année qui perçoivent l'orthographe lexicale comme facile, la moitié sont des élèves reconnus en difficulté en orthographe lexicale par leur enseignant. Dans ce cas-ci, il ne semble pas y avoir d'adéquation entre le niveau de compétence des élèves et leur perception de la tâche. Ainsi, il est possible que ces élèves ne manifestent pas une conscience claire de leur niveau de compétence. Mais il est aussi possible qu'ils soient bien conscients de celui-ci; ainsi, le fait de soutenir qu'ils perçoivent la tâche comme en étant une facile serait une manière de dénier leur situation d'élève en difficulté.

Concernant la perception des élèves en ce qui a trait à la contrôlabilité possible de la tâche d'apprentissage, la majorité de ceux-ci perçoivent qu'ils ne sont pas en mesure de contrôler le fait qu'elle soit pour eux facile ou difficile. Une étude réalisée par Scott (2000) a aussi fait ressortir que plusieurs élèves n'ont pas le sentiment d'avoir de l'emprise sur les apprentissages en orthographe. L'une des causes évoquées de manière récurrente par les élèves de notre enquête se rapporte aux caractéristiques des mots. Ce type de perception ne se valide pas toujours dans la situation réelle. L'une de ces perceptions a regard à la longueur des mots. En effet, bon nombre de mots longs peuvent s'avérer plus faciles à mémoriser tel que « locomotive » par exemple, parce que la correspondance phonographémique est simple et transparente et que l'élève, se servant de

l'orthographe phonologique, peut écrire le mot au son. *A contrario*, plusieurs mots courts peuvent poser des difficultés orthographiques pour les élèves à cause de leurs multiples particularités; « aout » en est un exemple. Une autre perception de la part des élèves qui ne se révèle pas toujours juste dans la réalité du répertoire orthographique lexical se rapporte à la facilité ou à la difficulté de la tâche d'apprentissage à propos de la nouveauté des mots : un mot nouveau peut fort bien être un mot facile à s'approprier et un mot déjà connu peut tout aussi bien être difficile à apprendre, tout dépend de leurs caractéristiques phonographiques ou morphographiques. Ces perceptions, appelées « connaissances naïves » (Lautrey, Rémi-Giraud, Sander, Tiberghien, 2008), sont des représentations, des interprétations spontanées inscrites dans le fonctionnement de pensée des enfants. Ces connaissances naïves, mêmes erronées, fournissent une base très intéressante d'échange et de discussion entre l'enseignant et les élèves afin d'aider ces derniers à en prendre conscience, à trouver les limites de celles-ci, à les déconstruire et à les dépasser.

Un certain nombre d'élèves perçoivent une possibilité d'emprise sur le fait que la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale soit facile ou difficile; ces élèves d'une part, et principalement des filles, attribuent la facilité de la tâche soit à leurs bonnes aptitudes à apprendre ou encore à l'efficacité des modes stratégiques opératoires qu'ils utilisent. Guay et Talbot (2010) ont montré dans leur étude un résultat semblable pour la lecture, c'est-à-dire que les filles se sentent davantage compétentes que les garçons. D'autre

part, chez plusieurs élèves en difficulté en première année et plus largement des garçons en deuxième année, la difficulté de la tâche est attribuée à certains actes incontournables en matière d'apprentissage de l'orthographe lexicale qu'ils considèrent d'emploi difficile. La lecture des mots, leur épellation, leur transcription sont en soi des actes difficiles à exercer qui font que la tâche d'étude de l'orthographe est perçue difficile. Ainsi, beaucoup moins d'élèves perçoivent qu'ils sont en mesure d'agir sur les défis d'apprentissage qui s'offrent à eux en matière d'orthographe lexicale en comparaison avec une grande quantité d'élèves qui perçoivent l'absence de leur pouvoir d'action. Un travail en classe par l'enseignant, voire en continuité à la maison par les parents sur les perceptions des élèves au regard de cet objet d'apprentissage pourrait être favorable à un déplacement du lieu de perception pour faire en sorte que la majorité des élèves prennent conscience que certaines perceptions s'avèrent erronées et perçoivent la contrôlabilité possible de l'apprentissage.

En outre, on a constaté que nombre d'élèves en situation de facilité en orthographe lexicale perçoivent l'acte de connaissance qu'est la mémorisation comme étant en soi un acte essentiellement facile à exécuter et qu'à l'inverse, pour ceux en difficulté, cet acte en est un qu'ils perçoivent difficile. Il est fort probable que les élèves sans difficulté perçoivent la mémorisation comme étant un acte facile parce qu'ils opèrent au moyen de procédures qui permettent d'atteindre leur but, soit la rétention orthographique et que ceux en difficulté perçoivent cet acte mental comme

difficile parce qu'ils opèrent de façon à ce que le but ne soit pas atteint. Selon divers auteurs (Atwell, 2002; Dvorak, Ingersol, Kastie, Mullins, Rafter, 1999; Fresch, 2000; Scott, 2000; Share, 2004; Valdois, Passarotto, Coindre, Stauffer, 2000), l'enfant ne doit pas seulement se fier sur la simple mémorisation de l'orthographe des mots, mais il doit apprendre à décoder les mots, à formuler des hypothèses et résoudre des problèmes (analyser les mots). Il doit trouver des stratégies personnelles pour s'approprier l'orthographe de la langue. Mais comme le soulignent à juste titre Brisseau, Cogis, Jaffré, Pellat et Fayol (2011), la transcription de certains mots ou fragments de mots mobilisent fortement la mémorisation par cœur. Pour la désignation de l'écrit au moyen du décryptage du code, un phonème ne correspond pas toujours au même graphème (Fayol, 2008b). Le phonème « o » peut correspondre aux graphèmes « eau », « o » ou « au » alors que le phonème « s » peut avoir plusieurs correspondances graphiques, par exemple dans les mots tels que « scier », « pinceau », « soixante-dix », « natation », « façon » et « mission ». Il est primordial qu'un bagage suffisant de mots orthographiés correctement puissent être intégré dans la mémoire à long terme du scripteur afin que ces mots puissent être réutilisés en situation de production écrite ou d'écriture dictée (Dreyfus, 2004). Ainsi, les différentes connaissances devant être mobilisées, les savoir-faire (procédures) à mettre en œuvre et les capacités cognitives qui les soutiennent tel que l'attention, la mémoire à court terme, la mémoire de travail et la mémoire à long terme pourraient faire l'objet d'activités d'apprentissage médiatisé en classe plus importantes notamment pour les élèves en difficulté

afin qu'ils puissent effectuer l'acte de mémorisation selon ses exigences propres à atteindre son but. Comme le mentionne Fayol (2008b), les élèves «bons en orthographe» réalisent la plus grande partie de l'apprentissage sans avoir besoin de recevoir un enseignement spécifique alors que les élèves «faibles en orthographe» ont besoin d'un tel enseignement, mais celui qui leur est fourni semble insuffisant.

Un objet d'intérêt décroissant

La parole des élèves a aussi été sollicitée du côté de l'intérêt qu'ils portent pour l'étude de l'orthographe lexicale de même que des sources motivationnelles qui les animent par rapport à celle-ci. Une première constatation à l'issue de nos analyses révèle qu'un désintérêt marqué commence déjà à se manifester chez les élèves de deuxième année pour la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale, en l'occurrence la liste de mots soumise hebdomadairement pour étude. En effet, les élèves de première année sont largement plus nombreux à exprimer un intérêt pour ladite tâche. Autre constat, chez les élèves des deux niveaux, ceux qui se disent intéressés n'ont pas dans l'ensemble de difficulté d'apprentissage, alors qu'en revanche, ceux qui expriment leur désintérêt et qui ne déclarent pas être animés par quelque source de motivation ont des difficultés et sont en majorité des élèves de sexe masculin. Il s'agit pour eux d'une tâche qui les ennuit. Ces derniers par ailleurs affirment en beaucoup plus grand nombre que les filles ne pas apprécier dans leur globalité le travail scolaire et la fréquentation de l'école, alors que de leur côté, les filles sont plus

nombreuses à affirmer leur intérêt général pour l'école et les tâches scolaires. Cette représentation négative de l'école constitue l'un des signaux précoces et précurseurs de décrochage scolaire (Feyfant, 2012). Les élèves reconnus sans difficulté en orthographe lexicale sont plus nombreux pour leur part à trouver dans la performance qu'ils exercent lors de la dictée de mots hebdomadaire leur source de motivation à apprendre l'orthographe. Pour Bonnéry (2008), l'élève qui se conforme aux tâches scolaires dans une visée de bon rendement lui permet de rester accroché. Ce clivage entre les garçons et les filles, entre les élèves sans difficulté et intéressés par l'objet d'apprentissage qu'est l'orthographe lexicale et ceux en difficulté désintéressés, ici au début de la scolarisation primaire mais qui dans les faits se prolonge au cours de celle-ci, se révèle être une première version du décrochage scolaire, le « décrochage de l'intérieur » (Bernard, 2011). Tel que mentionné par le MELS (2005), il est primordial de se soucier de l'apprentissage de l'écriture chez les garçons. Nos résultats confirment cette nécessité de porter une attention particulière aux garçons étant donné, entre autres, leur manque d'intérêt précoce par rapport à l'orthographe lexicale.

L'objet d'apprentissage : de l'école vers la maison vers l'école

Une bonne partie des entrevues était consacrée aux rituels - classe - maison - classe reliés à la liste de mots soumise pour étude de leur orthographe de même qu'aux modes opératoires des élèves et des parents relatifs à cette étude à la maison. Le corpus des constats est à ce chapitre très substantiel.

En classe

Entre autres questionnement, nous cherchions à savoir si une liste de mots était bel et bien soumise régulièrement, voire hebdomadairement aux élèves par les enseignants pour étude à domicile. Tous les élèves interpellés déclarent recevoir une liste de mots à étudier hebdomadairement, des « mots d'ortho » nommés par certains élèves. Ainsi, les élèves rencontrés ont fourni une information identique à celle fournie par leurs enseignants au regard de cette activité. C'est dire que selon les déclarations des élèves, 100% des enseignants de ceux-ci, répartis dans sept régions au Québec, exercent cette pratique. Ce résultat vient appuyer les conclusions d'autres recherches (Fresch, 2007; Johnston, 2001) qui montrent que de donner une liste de mots aux élèves pour qu'ils en étudient l'orthographe à chaque semaine constitue une pratique répandue chez les enseignants. Pour sa part, Fresch (2007) a fait ressortir que c'est 85% des enseignants qui utilisent cette pratique pédagogique. Les résultats obtenus par Graham, Morphy, Harris, Fink-Chorzempa, Saddler, Moran, Mason (2008) indiquent quant à eux que 90% des enseignants donnent aux élèves une liste de mots à apprendre à chaque semaine à la maison.

Concernant les périodes d'étude, il a été relevé qu'en général, les élèves consacrent quatre moments d'étude par semaine pour apprendre l'orthographe des mots, habituellement du lundi au jeudi. Toutefois, particulièrement chez les élèves de première année, plus de quatre moments d'étude par semaine sont consacrés par le quart des élèves composé surtout de filles et d'élèves qui ont été identifiés par leur enseignant comme ayant

des difficultés en ce qui a trait à l'orthographe lexicale. Concernant les élèves en difficulté, le CSÉ (2010) fait ressortir également que les élèves en difficulté passent plus de temps que ceux sans difficulté à effectuer leurs travaux scolaires à domicile.

Au regard de l'enseignement-apprentissages se déroulant en classe, la recherche a permis de dévoiler que la plupart des enseignants propose aux élèves certaines activités se rapportant à la liste de mots soumise hebdomadairement. Ces activités ont pour objectif l'entraînement des élèves à un apprentissage stratégique de l'orthographe des mots de la semaine à l'étude. Une telle action pédagogique peut être favorable aux élèves puisque les enseignants leur suggèrent des moyens et des stratégies pour apprendre l'orthographe des mots qu'ils peuvent transférer lors de l'étude à la maison. Ce résultat se conjugue avec les propos de Graham (2002) qui soutient que l'élève doit bénéficier d'un enseignement systématique de l'orthographe de même qu'avec ceux de Schlagel (2007) qui affirme qu'il est possible de proposer à l'enfant de mémoriser l'orthographe de mots spécifiques, de lui enseigner différentes règles qui régissent notre système graphique ou de lui faire réaliser des activités avec les mots à apprendre. Toutefois, des propos des élèves, il ressort que les activités prennent plus souvent la forme de révision et de jeux compétitifs que d'activités d'entraînement à opérer de manière stratégique dans la démarche d'étude. À partir des témoignages des élèves, notre enquête révèle qu'un nombre passablement élevé d'enseignants, soit trois sur dix, ne consacrent aucune activité

d'enseignement- apprentissage en classe par rapport à la liste de mots, leur action se limitant à remettre cette liste aux élèves pour étude de leur orthographe à la maison; cette constatation concerne principalement le personnel enseignant d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé. Ce résultat est similaire à celui mis en évidence dans la recherche de Mansour (2012) réalisée auprès de 490 enseignants de première et deuxième année du primaire. Un grand nombre de ceux-ci a reconnu que l'étude de l'orthographe se fait à domicile seulement. Ce résultat de l'enquête de Mansour et celui de notre propre recherche montrent que donner une liste de mots à apprendre exclusivement à domicile constitue une pratique répandue chez bon nombre d'enseignants du premier cycle du primaire. Dans la recherche de Mansour, la très grande majorité des enseignants (94,1%) a déclaré soumettre régulièrement aux élèves des mots dont ils doivent mémoriser l'orthographe sans avoir préalablement travaillé avec eux sur ces mots en classe. Selon Bégin, Saint-Laurent et Giasson (2005), l'étude de mots en classe favorise la réussite en orthographe lexicale. En effet, elles affirment que plus le temps d'étude des mots en classe est grand, plus l'élève performera en orthographe. Il est connu que les élèves qui décrochent au cours de leurs études secondaires sont pour une bonne part des élèves qui ont vécu des difficultés en français écrit (Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier, 2003) et que plus le milieu est défavorisé, plus le taux de décrochage est élevé (MELS, 2008f). Par conséquent, les enseignants, à plus forte raison ceux qui œuvrent dans des écoles de milieu socioéconomique défavorisé, devraient faire vivre aux élèves diverses activités autour de la

liste des mots soumise hebdomadairement afin qu'ils puissent s'entraîner à observer les mots, soit leur prononciation, leur découpage en syllabes, en phonèmes, en morphèmes éventuellement, en reliant ces éléments à leurs graphies (Brissaud *et al.* 2009), et à effectuer les actes opératoires nécessaires à l'appropriation de l'orthographe lexicale.

À la maison

En ce qui a trait à la démarche générale d'étude à domicile, certaines disparités entre les élèves existent, lesquelles peuvent avoir des conséquences sur le rendement en orthographe lexicale, mesuré par la dictée hebdomadaire de mots habituellement le vendredi en classe. À ce chapitre, trois remarques s'imposent. La première a trait au fait révélé que le quart des élèves, première et deuxième années confondues et des élèves qui en majorité manifestent des difficultés, ne sont en présence des mots à la maison qu'une seule fois durant la semaine car la liste à l'étude est ventilée de sorte que les mots dont l'orthographe est appris le lundi ne reviennent pas à l'étude lors des autres journées ni ne sont révisés. Ainsi, les mots dont l'orthographe n'est observée, n'est étudiée qu'une seule fois, *a fortiori* ceux qui comportent des particularités phonographiques ou morphographiques, voire logographiques peuvent entraîner davantage de risques d'erreurs au moment de leur transcription. La seconde remarque se rapporte aux concepts liés à la temporalité. Cette dernière « désigne la dimension temporelle de l'être humain. Son appropriation du monde n'est possible qu'en raison de son caractère temporel [...]» (Gaté, Géninet, Giroul, Payen de

la Garanderie, 2009, p.73). Bon nombre d'élèves en effet, et surtout ceux qui vivent des difficultés d'appropriation de l'orthographe lexicale, ont mal à organiser le temps, entre autres par une méconnaissance des jours de la semaine associés aux événements (par exemple le jour de la remise de la liste de mots, le jour de la dictée hebdomadaire) ainsi que la méconnaissance des concepts de durée (par exemple celle en minutes consacrée à l'étude des mots à la maison). Pour La Garanderie (1997), le temps, tout comme l'espace et le mouvement, constituent des dimensions fondamentales de l'apprentissage. Il n'y a pas de développement cognitif hors de la temporalité. Ainsi, l'élève a avantage à placer dans le temps ce que l'enseignant lui demande d'acquérir. Le temps et les concepts qui s'y rattachent sont des dimensions importantes inhérentes à l'organisation de l'étude et du travail scolaire qui prend sens à l'école pour se poursuivre à la maison. La troisième remarque porte sur le climat d'étude, à savoir que quatre élèves sur dix considèrent que le climat dans lequel la situation d'étude et d'apprentissage des mots à la maison n'est pas suffisamment favorable, dû à certains parasites. Il est reconnu que l'une des conditions favorables pour réaliser les travaux scolaires à domicile consiste entre autres à offrir à l'enfant un endroit calme en évitant notamment la télévision, la radio et le va-et-vient continu de personnes (CSÉ, 2010; Racicot, 2008).

Les modes opératoires des élèves pour l'étude et l'apprentissage de la liste de mots de même que les modalités de soutien de la part des parents ont

aussi occupé une part importante des échanges avec les élèves au cours des entretiens.

Accompagnement parental

Nos résultats s'appuyant sur les dires des élèves révèlent que par rapport spécifiquement à ce travail scolaire d'étude de l'orthographe lexicale des mots à domicile, la très grande majorité des parents offrent un accompagnement à leur enfant. Cet accompagnement est largement assumé par les mères, les pères sont peu actifs, et lorsqu'ils le sont, c'est auprès des garçons en particulier, et en deuxième année surtout chez des élèves d'écoles de milieu socioéconomique favorisé. Le soutien biparental est très peu pratiqué. Pour la majorité des élèves, le fonctionnement général de cette activité scolaire réalisée à domicile est institué par la mère. Ces constatations peuvent être reliées à des changements sociétaux tels que l'augmentation de familles monoparentales. Le CSÉ (2010) rapporte que le quart des familles québécoises avec enfants sont monoparentales en 2006 et que 23,9% des enfants vivent dans une famille monoparentale, composée majoritairement de femmes. Il semble que les activités de nature scolaire, en lien avec le lire-écrire particulièrement, ne sont pas du ressort des pères. Des recherches ont montré la faible participation des pères à domicile pour des activités ou des tâches en lien avec la littératie (lecture et écriture). En effet, Brunet, Breton et Laberge (2009) citent deux méta-analyses, soit celle de Brooks, Pahl, Pollard et Rees (2008) et celle de LeTouzé (2007) qui démontrent que les pères ne composent que de 5 à 17% des participants dans différents

programmes de littératie familiale. Ce constat concorde avec celui de notre enquête spécifiquement au regard de la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale. Pourtant, les retombées positives de l'implication du père en littératie pour l'enfant se manifestent entre autres dans le développement de ses compétences cognitives et de sa performance scolaire. Certaines études (Deslandes, 2005; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux, Hardy, 2008; Sheldon, 2002) ont mis en évidence qu'il existe des différences au niveau de la participation des parents lors des travaux scolaires à domicile en fonction de leur statut socioéconomique, à savoir que les familles moins favorisées ont tendance à moins s'impliquer que les familles plus favorisées. En ce qui concerne les résultats de la présente recherche, bien qu'une différence évoquée *infra* dans l'accompagnement entre parents en fonction du milieu socioéconomique de l'école, nous ne pouvons pas tirer des propos des élèves interrogés ce type de conclusion de manière aussi tranchée en regard de l'étude de l'orthographe lexicale à domicile. Il faut se réjouir cependant de l'implication de certains pères auprès de leur enfant, en particulier de leur fils, dans le cadre de l'étude de l'orthographe lexicale. Il est dommage que très peu d'élèves provenant d'écoles de milieu socioéconomique défavorisé n'aient pas évoqué un accompagnement paternel. En effet, différents intervenants du milieu scolaire soulignent l'importance d'une plus grande implication des pères auprès de leur garçon (MEQ, 2004). À ce sujet, dans son avis *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, le CSÉ (1999) recommandait entre autres d'inciter les pères à s'impliquer davantage auprès de leur garçon

non pas dans des activités sportives ou sociales, mais dans des activités qui les présentaient comme modèles de lecteurs et de scripteurs puisque le manque de motivation des garçons envers l'école et les tâches scolaires est souvent associé au manque de modèles masculins positifs et constructifs. Ainsi, les pères pourraient davantage saisir cette situation d'étude de l'orthographe lexicale à domicile qui se présente hebdomadairement pour accompagner leur fils et lui démontrer l'importance de l'écrit.

De plus, concernant les pratiques de soutien de la part des parents, les témoignages des élèves permettent de découvrir que l'accompagnement le plus courant exercé consiste à seulement vérifier les acquis des élèves par le biais de la dictée des mots et de la correction qui s'ensuit; ainsi, peu d'élèves bénéficient de l'accompagnement du parent au cours de l'étape préalable à la vérification de l'apprentissage soit celle de l'étude de l'orthographe des mots. Parmi les parents qui ont une présence active à l'étape d'étude de l'orthographe des mots par l'enfant, les parents des élèves de première année sont plus nombreux que ceux de deuxième à proposer des procédures pour lesquels élèves l'acquisition de l'orthographe lexicale est un apprentissage nouveau. Aussi, pour les élèves de deuxième année, ce sont plus largement ceux qui sont issus d'écoles en milieu socioéconomique favorisé qui bénéficient d'un accompagnement parental en matière d'étude de l'orthographe lexicale.

Il a aussi été ressorti qu'à l'étape de la vérification par le parent de la capacité de l'élève à orthographier correctement les mots, particulièrement au moment de la correction des erreurs repérées, le soutien apporté par le parent pour le tiers des enfants se réalise en présence des mots plutôt qu'en leur absence. Et même à la suite de l'effectuation de la correction des mots par l'enfant, la moitié des enfants ne sont pas invités par le parent à transcrire les mots en leur absence, soit en les quittant des yeux afin de se les représenter mentalement. Ainsi, les élèves ne sont pas suffisamment entraînés par avance à simuler la situation d'avenir et d'examen à laquelle ils seront soumis en classe, soit la dictée de mots par l'enseignant des mots absents de leur vue et par le fait même, s'exposent à un moindre rendement, c'est-à-dire à une rétention orthographique insuffisante des mots à l'étude. Seulement quelques élèves de première et de deuxième année ont déclaré écrire ou épeler les mots sans les regarder, suite à la correction, ce qui leur assure davantage la constitution de représentations mentales des mots qui leur seront utiles au moment de la dictée. Comme le précisent Brisseau *et al.* (2011), il n'est pas tout de faire observer les mots écrits par les élèves. Les mots doivent ensuite disparaître de leur vue, être effacés, cachés pour que l'enfant se donne mentalement une représentation de leur structure et de la succession de leurs graphèmes. Il est à signaler qu'un seul garçon parmi tout l'échantillon a déclaré qu'écrire les mots en leur absence lui permet de faire plus d'efforts cognitifs que s'il les copie seulement. En fait, tous les élèves devraient être conscients que la copie de mots, c'est-à-dire leur écriture en présence de leur vue, ne les incite pas autant à développer des

représentations mentales qui favorisent l'appropriation de l'orthographe des mots comme le fait l'écriture des mots en absence de leur vue.

Nonobstant ces gestes pédagogiques absents des pratiques parentales d'accompagnement, celui de la stratégie autocorrective employée par une bonne quantité d'élèves dirigée par le parent accompagnateur lors de l'étape de correction des erreurs à la suite de la dictée s'avère une modalité idoine. En effet, cette dernière favorise l'appropriation des mots car l'élève est incité à fournir un effort cognitif propice à se représenter mentalement l'orthographe par la recherche, la compréhension et la correction de ses erreurs afin de ne plus les refaire. La mémorisation peut en être ainsi facilitée.

Démarches et stratégies d'étude des élèves

L'une des constatations majeures de notre enquête réside dans le fait que le quart des élèves qui ont participé aux entretiens, en grande partie des garçons en première année et des élèves manifestant des difficultés en orthographe lexicale en première et en deuxième année, n'ont pas été en mesure de nommer de moyens ou de stratégies précises qu'ils utilisent pour étudier l'orthographe de la liste de mots soumise. La tâche se réduit à la simple copie des mots et même à la dictée des mots par le parent sans que l'enfant en ait véritablement étudié l'orthographe. En français, très peu de mots s'écrivent de la manière dont ils se prononcent, on ne peut pas les deviner (marto? marteau?). Il est certes possible de s'appuyer sur la

connaissance des correspondances grapho-phonémiques, des régularités ou des connaissances morphologiques. Mais comme le soutiennent Brisseau, *et al.* (2011), il est impératif d'apprendre, voire de mémoriser quels graphèmes particuliers composent chaque mot. Par conséquent, ces élèves, garçons et élèves en difficulté, se soustraient à un mode opératoire indispensable à une bonne rétention orthographique. Bosse, Commandeur-Lacôte et Limbert (2007) stipulent que le seul moyen efficace pour lire rapidement et écrire correctement est de mémoriser l'orthographe des mots dans le but de se constituer un lexique orthographique mental. Plusieurs chercheurs (Abbott, Berninger et Fayol, 2010; Bourdin, Cogis et Foulin, 2010; Gentry, 2000 ; Graham, 2000 ; Graham, Harris et Fink-Chorzempa, 2002 ; Richards, Berninger et Fayol, 2009) ont démontré que le processus orthographique est coûteux en termes de ressources attentionnelles, tant qu'il n'est pas automatisé. Il s'avère donc essentiel que l'élève ait accès de façon spontanée aux informations orthographiques mémorisées afin de faciliter le processus d'écriture.

Une autre constatation majeure est issue de notre investigation : bien qu'une bonne part des élèves prennent un temps d'étude et utilisent divers modes opératoires stratégiques au cours de ce moment, ils maintiennent, c'est le cas de la majorité, les objets de perception devant eux, en l'occurrence la liste des mots sous leurs yeux. Cette manière d'opérer n'est pas suffisamment propice à la constitution de représentations mentales de l'orthographe des mots en leur absence et de fait, ne produit pas, par

avance, la situation future d'examen qui fera suite en classe, c'est-à-dire la dictée des mots en leur absence. Elle a d'ailleurs été observée de manière récurrente lors des entretiens à l'étape de l'étude des deux mots soumis aux élèves. Il existe un savoir-faire de nature cognitive qui relève de la mémoire procédurale (Brisseau *et al.*, 2011) et qui aide à la production automatique des mots. La structure de l'acte de connaissance qu'est la mémorisation est celle de retrouver dans l'avenir, sous forme d'images mentales, visuelles, verbales ou de mouvement, classées en catégories, en l'absence de leur perception, des objets de savoir. (La Garanderie, 1993, 1990). Ainsi, l'élève doit poser un acte volontaire qui est de placer (au moment présent à la maison), ce qui est à soustraire de l'oubli (l'orthographe des mots de la liste) dans un « imaginaire d'avenir » (en classe) qui deviendra le lieu de sa conservation. Ce lieu mental doit avoir dans sa réserve des images mentales qui ont été élaborées lors de la période de l'étude. Comme l'expriment Gaté *et al.* (2009, p. 51), au moment de la vérification des apprentissages en classe par la dictée des mots, « l'activité perceptive ayant été accomplie avant, la mémoire ne dispose plus de la présence réelle de l'objet, elle doit donc travailler sur son *absence* ». Par conséquent, afin que la mémorisation puisse atteindre son but, soit une bonne rétention orthographique, l'élève doit d'abord effectuer un acte d'attention, c'est-à-dire avoir le projet de bien faire exister dans sa tête la présence des mots perçus, soit leur orthographe sous forme d'images mentales (Racicot, 2008). Cela suppose qu'il doit également exercer cette activité mentale en s'assurant de cette *présence* par des allers et retours perception/images mentales (exemple : *je vois, je*

revois...). Mais cette présence mentale des mots au moment présent de leur étude à la maison, doit être assurée par leur absence (mots cachés, mots effacés) et par l'anticipation de leur absence dans un avenir imaginé, d'abord proche (mots dictés par le parent), puis lointain qui se déroulera en classe (mots dictés par l'enseignante ou mot produits spontanément par l'élève en situation d'écriture). Selon Fayol et Gaonac'h (2007), il est possible d'inciter les élèves à recourir à des stratégies de mémorisation, c'est-à-dire à des procédures destinées à ce que l'acte de mémorisation puisse atteindre son but. Peut s'ensuivre une amélioration de la performance. Il s'agit de connaissances métamémorielles dont les élèves doivent être avisés. Ainsi, ils peuvent être amenés par leur enseignant à prendre conscience des caractéristiques du fonctionnement de la mémoire et de la mémorisation tel que décrit ci-dessus et celui-ci peut les guider dans la mise en œuvre des procédures pertinentes et l'évaluation de leur efficacité. En ce qui a trait à l'orthographe lexicale, ils doivent être soutenus dans l'apprentissage et la rétention de règles facilitant l'écriture exacte des mots. Par exemple, en première année du primaire, ils doivent retenir la règle suivante : lorsqu'on entend « t » à la fin d'un mot, on écrit le plus souvent « te », comme dans « pirate » (Leroux et Martin, 2012).

Qui plus est, l'analyse des dires et des dire-faire des élèves autorise à soutenir que pour les élèves qui accordent du temps à l'étude des mots avant qu'ils soient dictés par l'adulte, ce sont des filles en majorité et des élèves sans difficulté qui sont les plus stratégiques, à savoir qu'ils mettent en

application davantage de procédures d'étude diversifiées; par ailleurs, les filles mentionnent davantage que les garçons des moyens d'internalisation de l'orthographe, de mise en tête de celle-ci. Celles-ci, particulièrement celles sans difficulté, démontrent avoir le projet ferme de mémoriser les mots, c'est-à-dire qu'elles précisent leur intention de mémoriser l'orthographe mots en observant attentivement, par exemple, en scrutant les particularités dans les mots qu'elles ne veulent pas oublier. Elles procèdent comme le mentionnent Blachowicz, Fisher et Watts-Taffe (2005), c'est-à-dire que pour bien mémoriser un mot, l'élève doit avoir le désir de l'apprendre. Selon eux, l'élève qui a le désir de mémoriser l'orthographe d'un mot aurait plus de chance de s'en souvenir à long terme et par le fait même de mieux réussir à la dictée que l'élève qui n'exprime pas ce désir. Ces constats mettent au jour que dès le début du primaire, des différences entre les garçons et les filles, et entre les élèves avec difficulté et ceux sans difficulté, semblent avantager les filles et les élèves sans difficulté au regard des modes opératoires utilisés en orthographe lexicale. Asselin (2001) révèle également que les élèves qui ont de la difficulté en orthographe lexicale et ceux qui ont de la facilité dans ce domaine étudient différemment les mots du lexique reçus en leçon. D'après son étude, les élèves qui réussissent moins bien utilisent moins de stratégies et d'ailleurs ils en connaissent moins que les autres élèves. En général, ils n'utilisent qu'une seule stratégie qui consiste à épeler lettre par lettre le mot à apprendre, par exemple pour apprendre le mot « chat », ils nomment chacune des lettres du mot, soit, « c », « h », « a », « t ». En contrepartie, les élèves qui réussissent bien utilisent différentes stratégies.

Dans l'ensemble, les élèves perçoivent que les moyens qu'ils prennent pour s'approprier l'orthographe lexicale à la maison est efficace, même pour ceux qui ont été identifiés par leur enseignant comme présentant des difficultés. Ces derniers par ailleurs déclarent que la démarche prend son efficacité dans son utilisation « facile et rapide ». Ce type de propos se retrouve plus largement chez des élèves provenant d'écoles de milieu socio économiquement défavorisé en première année et chez des garçons en deuxième année. En revanche, l'efficacité de la démarche d'étude est attribuée pour certains autres élèves au bon rendement en orthographe qu'elle procure, en grande partie des élèves sans difficulté; particulièrement des filles en première année et des élèves (garçons et filles) d'écoles de milieu socioéconomique favorisé en deuxième année ont tenu ce discours. Ainsi, les perceptions des élèves semblent différentes selon le sexe, le milieu socioéconomique de l'école fréquentée et le niveau de compétence en orthographe lexicale. Seulement quelques élèves de deuxième année attribuent l'efficacité de leur démarche d'étude à domicile au fait qu'elle leur permet d'apprendre l'orthographe des mots dans un contexte semblable à celui de l'évaluation hebdomadaire par la dictée de mots ou encore au fait qu'elle favorise l'apprentissage à partir des erreurs commises.

En classe : capacités et défaillances mémorielles

Les capacités de remémoration, de récupération des informations orthographiques, les oublis ou les erreurs produites au moment de la vérification des apprentissages au moyen de la dicté hebdomadaire de mots

par l'enseignant ont aussi fait l'objet d'une investigation en cours d'entrevues de même que les perceptions des élèves au regard de leur contrôlabilité de ces diverses situations. À ce sujet, nos résultats sont très instructifs. D'abord, un ensemble de stratégies ou de moyens est mentionné par les élèves, lesquelles expliquent selon eux la remémoration de l'orthographe antérieurement étudiée : entre autres sont évoqués la présence mentale des mots, les multiples pratiques à la maison, la syllabation ou l'épellation silencieuse, un retour réflexif à des particularités phonographiques ou morphographiques de certains mots et aux stratégies mnémotechniques permettant de retenir ces particularités. Ce retour vers le passé, nommé par certains élèves comme moyen stratégique pour faciliter le rappel est fort adéquat. Nonobstant, il peut être davantage efficace, rappelons-le, s'il est par avance préparé par l'élève au moment de l'étude des mots à la maison, par une anticipation de l'avenir, soit un imaginaire temporellement et spatialement situé où les mots auront à être écrits, en l'occurrence, dans le cadre de la dictée de mots, à telle heure, à tel jour et à tel endroit dans la classe, mais aussi dans le contexte de toutes formes d'écrits produits. Retenons par ailleurs que les élèves sont beaucoup plus nombreux à percevoir leur capacité de remémoration, soit leur performance comme relevant de causes sur lesquelles ils ont de l'emprise, telles celles ci-haut évoquées, que leurs erreurs ou leurs oublis au moment de la dictée hebdomadaire. D'après Bouffard (1985) et Weiner, Russell et Lerman (1979), les élèves qui attribuent leur réussite à une cause interne à eux-mêmes

développent des sentiments relatifs à leur estime de soi comme la fierté, la confiance et le sentiment de compétence.

A contrario, certains élèves attribuent leur capacité de remémoration à des causes extérieures à eux-mêmes. À cet égard, un constat des plus déconcertants a trait au fait que le quart des enseignants, principalement qui œuvrent dans des écoles de milieu socioéconomique défavorisé, font effectuer par les élèves une révision orthographique des mots de la liste hebdomadaire avant de les soumettre à la dictée. Les élèves perçoivent que c'est cette révision qui leur permet d'exercer leur capacité de mémorisation, une modalité donc, qui est en dehors de leur pouvoir de contrôlabilité. Comme le précisent Brissaud *et al.* (2011), la liste de mots renvoie à un apprentissage explicite, c'est-à-dire une situation dans laquelle les élèves sont explicitement informés qu'ils auront, à l'issue de la phase d'apprentissage, à se remémorer volontairement et consciemment tout ou partie des éléments qui leur ont été présentés. Toutefois, ce que nous révèlent les élèves, c'est que par ce geste pédagogique posé par leur enseignant, qui fait appel à une résurgence de l'orthographe des mots, sans temps d'incubation, l'acte véritable de mémorisation, qui est d'assurer la survie, le maintien de l'objet d'apprentissage dans l'avenir (Gaté *et al.* 2009, La Garanderie, 2006 et 2002) et dans le temps est loin d'être assuré. Ce constat révélé par les élèves explique peut-être en partie le fait que, selon Sipe, (1994), plusieurs enseignants disent ne pas comprendre pourquoi un élève orthographie correctement un mot à la dictée du vendredi en classe,

mais qu'il n'arrive pas à orthographier correctement ce même mot dans une autre situation d'écriture les jours suivants. Comme mis en évidence par plusieurs chercheurs, les scripteurs doivent développer la compétence à mémoriser l'orthographe correcte des mots et être capables automatiquement d'activer leur capacité de reconnaissance et de transfert afin de pouvoir se concentrer davantage sur le processus d'écriture plutôt que sur l'orthographe des mots (Abbott *et al.*, 2010; Gentry, 2000; Graham, 2000; Richards, Berninger, et Fayol, 2009). En effet, un des principaux objectifs visés par l'apprentissage de l'orthographe lexicale est de réutiliser les connaissances acquises en situation d'écriture et par le fait même en faciliter le processus et écrire de manière plus fluente (Gentry et Wallage Gillet, 1993).

D'autres facteurs énumérés par les élèves tels que le fait que l'enseignant répète de nombreuses fois les mots lors de la dictée voire qu'elle met l'accent sur certains phonèmes ou encore fournit certains indices orthographiques portent à croire qu'ils perçoivent le rendement mémoriel comme relevant de causes extérieures à eux. Selon Tardif (1997), lorsque l'élève perçoit que sa performance dans une tâche scolaire quelconque résulte de facteurs qui sont hors de son pouvoir personnel, il s'agit d'une tâche au contact de laquelle son niveau d'engagement et de participation sera au minimum. Ainsi, puisque l'élève perçoit son rendement comme étant la conséquence de la conjonction de facteurs en dehors de son champ d'action, sa motivation pour la tâche d'apprentissage peut en être influencée. La baisse importante d'intérêt pour

la tâche d'apprentissage de l'orthographe lexicale entre la première et la deuxième année relatée *supra* peut être reliée à ce phénomène.

Les élèves ont aussi témoigné d'une série de facteurs qui expliquent la présence d'erreurs orthographiques et la manifestation d'absence de souvenir au moment de la dictée. Le manque d'étude à la maison a été évoqué particulièrement par des élèves sans difficulté en orthographe lexicale et des filles. La précipitation à écrire les mots, l'utilisation insuffisante de stratégies idoines, une concentration déficiente, la présence mentale des mots envolée sont d'autres facteurs explicatifs de la mémoire défaillante. Ces causes propres au pouvoir d'action des élèves, sont mentionnées par un plus grand nombre d'élèves de première année comparativement à ceux de deuxième. Ces élèves qui attribuent leurs erreurs ou leurs oublis à une cause interne à eux-mêmes risquent de ressentir du regret ou de la culpabilité. Ces sentiments les amèneront sans doute à tenter de faire mieux la prochaine fois et de se dépasser en employant les moyens nécessaires (Bouffard, 1985; Weiner, Russell et Lerman, 1979).

Mais si la capacité de remémoration est davantage attribuée à des causes dont les élèves possèdent un contrôle, les erreurs, les oublis orthographiques pour leur part sont davantage que la performance perçus comme relevant de causes sur lesquelles ils n'ont pas de pouvoir. Dans ce cas, la longueur des mots, le temps écoulé entre l'étude des mots à la maison et la vérification de l'apprentissage par la dictée, le nombre excessif de mots à étudier

hebdomadairement sont des exemples de facteurs exposés. En ce qui a trait aux perceptions des élèves concernant la longueur des mots, qui ici explique la présence d'erreurs ou d'oublis, nous avons mis en évidence ci-dessus que ce type de perception peut induire en erreurs les élèves. Quant au temps inévitable qui se produit entre l'étude de l'orthographe des mots par les élèves et l'évaluation de leur rendement, ce phénomène relève de l'acte même de mémorisation et du rôle central de la mémoire en ce qui concerne le traitement de l'orthographe (Brissaud *et al.*, 2011, Fayol et Gaonac'h, 2007), à propos desquels certaines propositions émergentes de la recherche seront exposées ci-dessous. Le fait que les élèves attribuent leurs erreurs ou leurs oublis au moment de la dictée hebdomadaire non pas à eux-mêmes, mais bien à quelque chose qui est extérieur à eux-mêmes entraîne, selon Vallerand et Bouffard (1985), des comportements peu efficaces. Comme les élèves se sentent peu concernés par leurs difficultés orthographiques, ils ne cherchent probablement pas à agir afin d'améliorer la situation.

En contrepartie, un élève qui comprend par exemple qu'il ne se souvient plus de l'orthographe d'un mot, car il ne l'a pas suffisamment étudié a vraisemblablement plus de chance de changer la situation puisqu'il est conscient d'être la cause réelle de ses oublis. Selon Tanguay (2012), amener les élèves à se responsabiliser face à leurs erreurs ou leurs oublis et à comprendre que leur cause est liée à eux-mêmes, par exemple le manque d'étude ou le fait qu'ils n'utilisent pas suffisamment de stratégies pour

apprendre l'orthographe lexicale, pourrait les aider à corriger leurs manques et ainsi à améliorer leur rendement.

Concernant les résultats issus des entretiens avec les parents

D'entrée de jeu, précisons que la très grande majorité des parents comprennent bien le type de tâche sollicitée chez les élèves par les enseignants, soit l'étude à domicile de l'orthographe d'une liste de mots soumise hebdomadairement. Néanmoins, certains parents d'élèves de première année saisissent différemment la nature de la tâche que leur enfant doit effectuer; ils soutiennent qu'il ne lui est pas demandé d'étudier l'orthographe des mots mais singulièrement de les lire ou encore de les reconnaître dans leur globalité. Bien que ces parents représentent un petit nombre de l'échantillon, ce constat a son importance. Il montre toute la nécessité de parfaire la communication entre les enseignants et les parents afin que ces derniers puissent accompagner leurs enfants en concordance avec ce qui est exigé d'eux relativement aux travaux scolaires à domicile, en l'occurrence la leçon d'orthographe lexicale. Un certain nombre de parents ont ajouté que la tâche d'étude de l'orthographe ne comprenait pas seulement l'étude des mots pris individuellement mais aussi leur emploi dans des phrases afin d'assurer leur appropriation à la fois orthographique et sémantique. Ainsi faite, la leçon d'orthographe à domicile sollicitée par les enseignants est davantage susceptible de générer chez les scripteurs leur motivation à opérer. Comme l'exprime Bibeau (1998) relativement aux fondements de la didactique langagière, l'un des aspects des plus essentiels

de l'écriture est sa dimension intentionnelle. En apprenant à orthographier les mots du lexique à l'intérieur de phrases, les élèves sont placés dans une tâche d'intention, une intention de signification, voire une intention de communication. Reste que moins de 20% des parents ont fait mention de cette manière de faire opérer les élèves dans leur démarche d'étude de l'orthographe lexicale à domicile, ce qui laisse supposer que peu d'enseignants insistent auprès des élèves et des parents pour que les mots étudiés ne se limitent pas seulement à leur référent orthographique mais intègre aussi ce qui est signifié par ce référent, soit la dimension sémantique du vocabulaire.

L'un des constats fort bienvenu au terme de cette recherche est que les parents considèrent que la tâche d'étude de l'orthographe lexicale à domicile en est une importante. Pour la majorité d'entre eux, elle est importante pour sa nature fonctionnelle (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1993), soit communicative, et pour le développement d'une compétence. Tel qu'il a été exposé *supra*, **la majorité des élèves ont aussi soutenu que la leçon d'orthographe à domicile a principalement une vocation fonctionnelle.** Selon Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993), appréhender l'apprentissage de la langue selon sa nature fonctionnelle offre davantage de chances de conduire à un apprentissage sans problème. C'est d'ailleurs ce qui est constaté dans les résultats de la présente recherche, c'est-à-dire que chez les parents d'élèves de deuxième année, ce sont majoritairement ceux d'élèves sans difficulté qui ont avancé ce type de réponse. Pour d'autres

parents (le quart de l'échantillon), cette importance prend plutôt un sens institutionnel (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1993), à savoir qu'ils mettent de l'avant les contraintes de l'institution scolaire telle que bien réussir à la dictée hebdomadaire, avoir de bons résultats scolaires. **Certains élèves, davantage des élèves en difficulté en orthographe lexicale, en moindre proportion toutefois que chez les parents, ont aussi insisté sur le caractère essentiellement institutionnel de la leçon d'orthographe à domicile.** Chauveau et Rogovas-Chauveau (1993) mentionnent qu'un sens institutionnel donné à l'apprentissage de la langue conduit plus souvent à des difficultés, l'apprentissage étant appréhendé comme une obligation. L'une de nos constatations va dans le sens de cette avancée, soit que les parents d'élèves qui vivent des difficultés en deuxième année sont plus nombreux à argumenter relativement à l'importance de la tâche d'étude de l'orthographe en mettant essentiellement de l'avant la performance scolaire. Enfin, quelques parents associent l'importance qu'ils accordent à l'étude de l'orthographe à domicile à leur rôle d'accompagnateurs des apprentissages de l'enfant, de co-éducateurs (Pourtois, Desmet, Lahaye *et al.*, 2010, 2012) avec les enseignants. Parmi les propos évoqués, les parents mentionnent que c'est leur devoir de veiller aux travaux scolaires à domicile de leur enfant, que la leçon d'orthographe vient compléter les apprentissages réalisés en classe, soit sous forme de leur révision ou de leur consolidation, que c'est une activité qui permet d'assurer une continuité entre la classe et le domicile familial, que par cette activité, ils sont en mesure de suivre l'évolution des apprentissages de l'enfant, de

repérer ses difficultés pour l'accompagner de manière appropriée. Ils ont aussi ajouté que le domicile offre à l'enfant la possibilité de se consacrer à l'étude de l'orthographe de manière récurrente et que les conditions d'apprentissage à domicile sont davantage favorables pour l'enfant, entre autres parce qu'il peut être accompagné individuellement, ce qui disent-ils, est plus difficile pour l'enseignant en classe avec un grand nombre d'élèves. Ces parents, sur la base du modèle des besoins psychopédagogiques du développement proposé par Pourtois et Desmet (1997, 2004), mettent de l'avant leur besoin d'investissement pour leur enfant, une stratégie qui, possiblement, est reliée aux aspirations scolaires et professionnelles qu'ils ont à son égard. Une enquête publiée par la Fédération des Comités de Parents du Québec (FCPQ) en 2010 révèle des constats similaires à ceux issus de notre étude, bien qu'ils portent sur les travaux scolaires à domicile en général. Réalisée auprès de 1040 parents dans 11 régions du Québec, cette étude met en lumière que la majorité des parents sont en accord avec les idées suivantes : les travaux scolaires à domicile permettent de saisir la réalité scolaire de leur enfant parce qu'ils leur offre la possibilité de bien connaître le travail réalisé en classe et d'évaluer le degré de facilité ou de difficulté de leur enfant; ils permettent de mieux connaître l'enfant; ils permettent de développer de bonnes habitudes de travail. Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy (2008) ont aussi fait ressortir de leur côté que la plupart des parents sont d'avis que les travaux scolaires à domicile ont une pertinence, ont leur place.

En ce qui a trait à l'accompagnement des enfants par les parents, **les propos de ces derniers sont similaires à ceux des élèves : ce sont massivement les mères qui le prennent en charge.** Seule une minorité de pères exercent un soutien à l'étude, particulièrement auprès des garçons, des élèves sans difficulté en orthographe lexicale et des élèves qui fréquentent une école située en milieu favorisé.⁹

Ce sont les parents des élèves qui manifestent des difficultés en orthographe lexicale (et de garçons en deuxième année) qui consacrent davantage hebdomadairement avec l'enfant de moments d'étude de la leçon d'orthographe et ces moments sont en général plus longs comparativement aux élèves qui n'ont pas de difficulté. **Une majorité d'élèves en difficulté, à l'instar des parents, mais aussi de filles particulièrement chez les élèves de première année, sont ceux qui ont déclaré consacrer le plus de temps à l'étude à domicile de la leçon d'orthographe.** Il est bien possible que ce soit la présence de difficultés chez l'enfant en orthographe lexicale qui incite les parents à y consacrer davantage de temps. Une revue de littérature menée par Chouinard, Archambault et Rheault (2006) révèle que l'effet positif des travaux scolaires à domicile est davantage relié à la qualité du temps investi qu'à la quantité de temps pris pour les réaliser. Cette qualité réfère, entre autres, à la manière dont les parents accompagnent leur enfant, aux procédures employées et aux stratégies

⁹ Concernant les éléments de discussion relatifs à ces constats, le lecteur est invité à se référer à ceux formulés ci-dessus dans la section des résultats synthétisés et discutés à propos des élèves.

d'étude qu'ils proposent à l'enfant. Notons toutefois que cette revue des écrits de Chouinard *et al.* ne portait pas spécifiquement sur la leçon d'orthographe lexicale mais sur les travaux scolaires à domicile en général.

Par ailleurs, concernant le climat d'étude, **rappelons que quatre élèves sur dix ont soutenu que le climat dans lequel la situation d'étude et d'apprentissage des mots à la maison n'est pas suffisamment favorable, dû à certains parasites. C'est aussi quatre parents sur dix qui reconnaissent que la présence d'autres personnes ou activités peuvent perturber le moment où celui-ci étudie l'orthographe des mots de la liste.** Il peut être difficile dans certaine familles de réunir les conditions les plus favorables à l'étude à domicile, notamment de créer du calme dans l'environnement immédiat de l'enfant.¹⁰ S'affairer aux besognes quotidiennes, se tenir à jour par rapport à l'actualité, veiller à toutes les activités de tous les enfants, etc., peuvent constituer des entraves à un climat propice à l'étude. Il appartient toutefois aux parents des réduire au minimum les éléments environnementaux pouvant parasiter le travail de l'enfant.

Les lieux et les moments utilisés pour l'étude de l'orthographe lexicale dans les familles interrogées dénotent des modes différents de structure

¹⁰ Voir à ce sujet : Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour soutenir la réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Racicot, J. (2008). *J'apprends à penser, je réussis mieux*. Montréal : Éditions CHU Sainte-Justine.

organisationnelle. Ainsi, chez des parents majoritairement de garçons et d'élèves fréquentant une école de milieu socioéconomique défavorisé, le lieu et le moment d'étude de l'orthographe sont unilatéralement choisis par le parent. Il semble que dans ces familles, selon la typologie de Baumrind (1971), la structuration de l'espace et du temps se réalise selon le style « autoritaire », centrée sur le parent, où la discussion parents-enfants n'est pas de mise. Il peut donc s'agir de familles à structuration rigide où le mode dialogique au sein de celles-ci serait également rigide, c'est-à-dire que les parents occupent la position de décision (Pourtois et Desmet, 1997, 2004). En revanche, on retrouve chez des parents en majorité de filles et d'élèves fréquentant une école de milieu socioéconomique favorisé, un style « autoritatif » (Baumrind, 1971), lequel encourage les échanges parents-enfants, puisque la structuration de l'espace et du temps se réalise conjointement. Il s'agirait de familles à structuration souple dans lesquelles les parents proposent des règles fixes et modulables. Le mode dialogique de ces familles serait souple puisque l'enfant participe aussi activement aux échanges (Pourtois et Desmet, 1997, 2004). Enfin, dans une famille sur dix, les parents permettent à l'enfant de choisir seul le lieu ou le moment de l'apprentissage des mots. Ces cas s'apparentent à des familles qui établissent peu de structures. Cette situation est mentionnée davantage par les parents de garçons et d'enfants qui présentent des difficultés en orthographe lexicale, de même que par des parents d'élèves fréquentant une école de milieu défavorisé en première année. Il semble y avoir peu de normes et de régularités au sein de ces familles. Selon Pourtois et Desmet (1997, 2004),

leur mode dialogique serait aléatoire, c'est-à-dire que les rapports sociaux seraient imprévisibles.

Concernant spécifiquement les moments d'études, parmi les parents qui affirment qu'ils se tiennent avant le souper, certains précisent que si l'étude des mots est retardée, l'enfant est trop fatigué et collabore moins bien à la réalisation de cette tâche. Ces parents font preuve d'une prise en compte du besoin d'acceptation de l'enfant en tenant compte des capacités de celui-ci. Ils utilisent certains principes de la pédagogie humaniste car ils manifestent une compréhension empathique de l'enfant (Pourtois et Desmet, 1997, 2004). Mais aussi, dans près du tiers des familles, la leçon d'orthographe s'effectue après le souper. Certains parents mentionnent que l'enfant a besoin d'un moment de pause au retour de l'école afin qu'il puisse s'amuser ou tout simplement se reposer. Ces parents, tout comme les précédents, veillent au besoin d'acceptation de l'enfant et leur geste s'inscrit dans une pédagogie humaniste (Pourtois et Desmet, 1997, 2004). Cependant, dans une famille sur dix, les temps d'étude sont variables (au cours de la semaine avant ou après le souper, ou encore le matin, etc.). Cette absence de régularité temporelle dans l'effectuation des leçons d'orthographe ne semble pas répondre au besoin des enfants d'évoluer dans des structures, des encadrements routiniers. Or, comme le soulignent Pourtois et Desmet (1997, 2004), l'instauration de routines quotidiennes développe un sentiment de sécurité chez l'enfant.

Peu de travaux ont porté sur les procédures de soutien offert par les parents à l'enfant au moment des travaux scolaires à domicile et aucune étude n'a été recensée spécifiquement à propos de la leçon d'orthographe. Ainsi, nos résultats viennent documenter cette part importante du travail parental en regard de l'étude des enfants à domicile.

Une découverte très intéressante issue des entretiens avec les parents tient au fait qu'un nombre appréciable de ceux-ci (le quart) n'exigent pas que l'enfant prenne un temps d'étude de la liste des mots avant de les lui soumettre en dictée. Davantage de parents de garçons et de garçons en difficulté en première année mentionnent cette façon d'agir; en deuxième année, bien que plus de parents d'élèves sans difficulté tiennent le même propos, des parents d'élèves avec difficulté procèdent aussi ainsi. **Une proportion égale d'élèves, majoritairement des garçons en première année et des élèves en difficulté en première et deuxième année nous ont révélé un discours identique à ceux des parents, à savoir qu'ils ne prennent pas un temps d'étude préalablement à la vérification de leurs acquis orthographiques par le parent.** Plusieurs parents légitiment leur façon de faire en précisant qu'il n'est pas nécessaire que leur enfant consacre un moment d'étude des mots de la liste car ceux-ci ont été préalablement vus en classe. Rappelons que les témoignages des élèves ont permis de mettre en lumière que le tiers des enseignants ne consacrent aucune activité d'enseignement-apprentissage en classe par rapport à la liste de mots; leur action est réduite à seulement remettre cette

liste aux élèves pour étude de leur orthographe à domicile. Réitérons par ailleurs que Mansour (2012) a constaté, au terme d'une enquête réalisée auprès de 490 enseignants de première et deuxième année du primaire, qu'un grand nombre de ceux-ci ont reconnu que l'étude de l'orthographe en leçon se fait à domicile seulement. En effet, dans cette recherche, la très grande majorité des enseignants (94,1%) ont déclaré soumettre régulièrement aux élèves des mots dont ils doivent mémoriser l'orthographe en leçon sans avoir préalablement travaillé avec eux sur ces mots en classe. Ces parents présument donc de certaines pratiques enseignantes alors qu'en réalité, ces pratiques ne sont guère adoptées par les enseignants, du moins pas par tous les enseignants.

Tel qu'évoqué plus haut, au moment de la dictée des mots par le parent, il est possible que l'enfant s'appuie sur sa connaissance des relations entre les phonèmes et les graphèmes, de leurs régularités ou encore de ses connaissances morphologiques ou logographiques. Chez les élèves en difficulté, ces connaissances sont toutefois limitées. Et comme en français, un nombre minime de mots s'écrivent tel qu'ils se disent, le jeu de la devinette n'est pas une stratégie gagnante pour l'appropriation orthographique. L'une des stratégies gagnantes consiste à apprendre, à mémoriser les graphèmes constituant chaque mot (Brisseau, *et al.* (2011). Mais pour apprendre et mémoriser l'orthographe, la tâche la plus idoine consiste à y consacrer des moments d'étude. Ainsi, il serait davantage approprié que ces parents, notamment de garçons et d'élèves en difficulté, leur fassent prendre

l'habitude de l'étude des mots avant qu'ils leur soient dictés, ce mode opératoire pourra contribuer à le responsabiliser et sera susceptible d'être favorable à une meilleure rétention orthographique.

Si plus de la moitié des parents mentionnent veiller à ce que l'enfant prenne un temps d'étude journalière de sa leçon d'orthographe avant qu'ils vérifient ses acquis au moyen de la dictée des mots, d'autres soutiennent que ce temps est pris seulement le premier jour de la leçon, et quelques parents principalement de garçons, d'élèves en difficulté et d'écoles de milieu défavorisé, disent que ce temps est employé pour singulièrement copier les mots. Aussi, les parents affirment pour la plupart que ce temps d'étude de l'enfant se réalise en maintenant tout au cours de ce moment les mots sous ses yeux. À cet égard, **les dires des parents sont identiques à ceux des dire-faire des élèves, à savoir que les élèves ont révélé eux aussi pour la majorité maintenir constamment la liste des mots sous leurs yeux au moment de la période d'étude de leur orthographe à domicile.** Or, il est reconnu que la formation d'engrammes, constitués d'informations orthographiques, exige que les mots disparaissent de la vue de l'apprenant, soient effacés, cachés pour qu'il se donne mentalement une représentation de leur structure et de la succession de leurs graphèmes (Brisseau *et al.* (2011). En fait, les parents devraient être davantage conscients que l'étude des mots de la part des enfants, constamment en présence de leur vue durant tout le temps de l'étude, de même que la singulière copie des mots, c'est-à-dire leur écriture en présence de leur vue,

ne les incitent pas suffisamment à développer des représentations mentales qui favorisent l'appropriation de l'orthographe des mots comme le fait l'écriture des mots en absence de leur vue. Les parents devraient être informés que ces manières d'opérer ne produisent pas, par avance, la situation future de vérification des acquis orthographiques qui fera suite, soit à la maison par la dictée des mots à l'enfant par le parents, soit en classe, par la dictée des mots par l'enseignant, voire des situations de productions écrites, et ce en absence de la vue de ces mots. Comme le précise Racicot (2008, p, 96) :

« Réécrire plusieurs fois les mots dont on doit connaître l'orthographe sans pratiquer l'évocation ne garantit en rien leur mémorisation. Seule l'évocation de l'orthographe du mot en assure la rétention. On remarque, toutefois, que le fait d'écrire le mot favorise chez certains son évocation. Il est clair qu'il est de loin plus efficace de réévoquer les mots plusieurs fois, selon leur complexité, que de les réécrire plusieurs fois sans évoquer. »

La pratique parentale d'accompagnement la plus largement répandue consiste à dicter les mots à l'enfant. Pour la moitié des parents majoritairement de filles, les mots sont dictés par le parent et écrit par l'enfant, une situation en fait identique à celle que l'enfant vivra à l'école lors de la dictée hebdomadaire. **Cette manière de procéder a aussi été évoquée par la moitié des élèves interrogés.** Mais, pour un enfant sur cinq, surtout des garçons et des élèves sans difficulté en orthographe

lexicale, les mots sont dictés par le parent et seulement épelés par l'enfant, une situation cette fois différente de celle que l'enfant vivra au moment de la dictée hebdomadaire par l'enseignant. **Une manière identique de procéder a aussi été relatée par près de un élève sur cinq.** Ce type d'accompagnement ne prépare pas suffisamment l'enfant à la situation future de vérification de ses connaissances orthographiques car elle ne lui fait pas vivre par avance au moment présent, par anticipation, cette situation d'avenir où les mots dictés devront être écrits par l'enfant et non épelés. Pour le tiers des enfants, l'accompagnement parental semble offrir à l'enfant deux avenues de réponse aux mots dictés, soit l'écriture et l'épellation des mots, soit leur écriture ou leur épellation. Ainsi, lorsque la réponse de l'enfant se réduit à l'épellation, la remarque faite *supra* est la même. Cette remarque s'applique également en regard d'un autre mode courant d'accompagnement parental faisant suite à la correction des mots, soit de demander à l'enfant la réécriture de ceux ayant comporté des erreurs orthographiques, leur simple copie à partir des mots de la liste soumise. **Cette pratique évoquée par les parents a aussi été mentionnée par la moitié des enfants interrogés, lesquels ont soutenu qu'ils ne sont pas invités par le parent à transcrire les mots en leur absence, soit en les quittant des yeux afin de se les représenter mentalement.** Dans cette situation également, les parents n'accompagnent pas adéquatement leur enfant à s'entraîner par avance à simuler la situation d'avenir et d'examen à laquelle il sera soumis en classe, soit la dictée de mots par l'enseignant des mots absents de sa vue et par le fait même, s'expose à un moindre

rendement, c'est-à-dire à une rétention orthographique insuffisante des mots à l'étude. Cet imaginaire de l'avenir (Gaté *et al.*, 2009; La Garanderie, 1990, 1993; Racicot, 2008), absent de la démarche d'étude, peut expliquer le propos de certains parents, à savoir que l'enfant sait orthographier les mots à la maison, mais qu'au moment de la dictée en classe le vendredi, il fait des erreurs.

Il est heureux dévoiler que la majorité des parents déclarent proposer à l'enfant des stratégies destinées à favoriser son appropriation de l'orthographe de la liste hebdomadaire de mots. Davantage de parents d'élèves en difficulté en première et deuxième année et de filles en deuxième année ont fait mention de cette information. Selon Cooper, Jackson, Nye et Lindsay (2001), Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, et Jones (2001) et Landry-Cuerrier et Migneault (2009), les enfants dont les parents apportent un soutien pendant la réalisation des travaux scolaires à domicile ont plus de chance de réussir en classe. Nos résultats montrent que ce soutien n'est pas garant de réussite. Nous avons mis en relief ci-haut que ce sont les parents des élèves en difficulté en orthographe lexicale qui passent le plus de temps hebdomadairement avec leur enfant pour ce qui est de la leçon d'orthographe. Ce temps toutefois n'est peut-être pas suffisamment alimenté d'un accompagnement propre à ce que l'enfant mette en action les procédures et les capacités cognitives qui les sous-tendent, telles que l'attention et la mémorisation.

Certaines stratégies sont plus largement employées par les parents dont l'élève fréquente une école de milieu socioéconomique favorisé telles que faire porter attention aux particularités phonographiques et morphographiques des mots (en 1^{re} et 2^e année et surtout chez les parents de garçons en 2^e); insister pour que l'enfant se donne une représentation mentale de l'orthographe mots (en 1^{re} et 2^e année et surtout chez les parents de filles et d'élèves sans difficulté en 2^e année); mettre l'accent sur la dimension phonologique des mots, leur prononciation, sur la correspondance entre les phonèmes et les phonogrammes; proposer des repères mnémotechniques (en 2^e année surtout et chez davantage de parents de filles et d'élèves en difficulté); faire copier les mots de la leçon (surtout en 2^e année chez les parents de garçons). Il est intéressant de constater que des parents travaillent avec leur enfant au cours de la leçon d'orthographe sur des aspects fondamentaux de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au moment de l'entrée dans l'écrit, soit la conscience phonémique et le principe alphabétique. La conscience phonémique renvoie à la capacité de l'élève d'être conscient des sons qui forment le mot et de leur position dans le mot. Pour sa part, le principe alphabétique consiste à rendre l'élève conscient que chaque son peut être représenté par une lettre ou par un groupe de lettres (Leroux et Martin, 2012).

Aussi, le retour au cours de la semaine sur des mots dont l'orthographe s'avère difficile ou encore celui sur l'orthographe des mots appris au cours des semaines précédentes sont des stratégies plus souvent utilisées par les

parents auprès des élèves qui ne présentent pas de difficulté en orthographe lexicale (en 1^{re} année davantage). Par ailleurs, aux dires des parents, les filles sont plus souvent sollicitées par le parent à séparer les mots en syllabes pour étudier leur orthographe (celles de 2^e année en plus grand nombre). Quand aux parents d'élèves qui présentent des difficultés à apprendre l'orthographe des mots, ils mentionnent en plus grand nombre utiliser comme stratégies d'accompagnement l'appel à des mots de même famille pour faire penser à la lettre muette à la fin de certains mots, la communication à l'enfant de la première lettre qui forme un mot ou encore la communication d'indices pour le repérage de l'orthographe exacte des mots. Les parents d'élèves sans difficulté en première année, de filles et d'élèves qui proviennent d'écoles situées en milieu socioéconomique défavorisé en deuxième année sont plus nombreux pour leur part à mentionner qu'ils invitent l'élève à intégrer les mots à l'étude dans des phrases afin de leur donner du sens.

Il est à retenir que des stratégies d'accompagnement ont davantage été nommées par des parents de filles. Si parent(s) et enfant cohabitent, ils sont aussi habités par des dires et des dire-faire similaires. En effet, pour rappel, les entretiens avec les élèves ont révélé que les filles de première année utilisent une plus grande variété de stratégies lorsqu'elles étudient l'orthographe des mots et celles à la fois de première et deuxième année effectuent davantage de travail au plan mental pour se représenter l'orthographe des mots

lorsqu'elles l'étudient. Il est reconnu que l'une des meilleures stratégies mémorielles à utiliser en ce qui a trait à l'orthographe lexicale est de se créer des représentations mentales (Stanké, 2011).

Nos résultats conduisent aussi à constater que certaines autres pratiques d'accompagnement, bien que nommées par un nombre restreint d'informateurs, susceptibles d'être favorables à une bonne appropriation orthographique, se retrouvent particulièrement chez des parents d'élèves fréquentant une école de milieu socioéconomique favorisé : entre autres, veiller à ce que l'enfant consacre du temps au cours de la fin de semaine à l'étude de la leçon d'orthographe. (en plus grand nombre chez les parents de filles en 1^{re} année); modifier l'ordre des mots tels qu'ils apparaissent dans la liste lorsqu'ils les dictent à l'enfant afin de bien tester sa capacité mémorielle (chez les parents d'élèves de 1^{re} année surtout mais aussi en 1^{re} et 2^e année davantage chez les élèves sans difficulté); laisser s'écouler un délai, une période d'incubation, entre le moment de l'étude et la vérification des apprentissages par la dictée de mots afin de s'assurer que l'enfant a bien mémorisé l'orthographe de ceux-ci; inviter l'enfant à varier les modalités de réponse, soit l'écriture et l'épellation des mots en leur absence lors de la dictée; dicter les mots à l'enfant à un moment inattendu au cours de la semaine afin de tester la fiabilité de ses représentations orthographiques; rendre divertissant l'apprentissage de l'orthographe à la maison par l'utilisation du jeu ou utiliser divers supports à l'apprentissage (tableau, ordinateur, cahier spécifique pour pratiquer l'orthographe). Concernant ces

deux dernières pratiques, ces parents utilisent certains principes de la pédagogie des expériences positives au sein de leur démarche d'accompagnement, c'est-à-dire qu'ils s'efforcent de mettre en place des façons de faire qui ont du sens pour l'enfant et qui sont destinées à conserver ou susciter son intérêt (Pourtois et Desmet, 1997, 2004).

Une autre pratique qui s'avère généralisée chez les parents est de solliciter l'accomplissement de l'enfant en tentant de répondre à son besoin de renforcement. Ainsi, ils utilisent certains principes de la pédagogie behavioriste (Skinner, 1968). Selon leurs dires, ils utilisent le renforcement positif en félicitant et en encourageant l'enfant pour ses efforts relatifs à la réalisation de sa leçon d'orthographe des mots à domicile. Cette nécessité pour les parents de renforcer positivement leur enfant s'inspire, de plus, de l'approche sociocognitive de Bandura (1980), différente de l'approche behavioriste skinnerrienne pour laquelle la conduite humaine dépend uniquement de ce qui se passe dans l'environnement. Bandura insiste sur la fonction motivante du renforcement. La capacité des personnes à anticiper les rend capables d'être motivées par la perspective des conséquences de leurs actions. L'anticipation par l'enfant du renforcement donné par le parent peut augmenter la probabilité de production du comportement attendu chez l'enfant. C'est dans cette perspective qu'en plus des comportements verbaux mentionnés par la plupart des parents, d'autres (le tiers des parents) disent utiliser des renforcements matériels, sous forme de récompenses. Il s'agit en plus grand nombre de parents d'élèves qui sont réputés avoir des difficultés

en orthographe lexicale. Ainsi, par l'intermédiaire de comportements verbaux positifs et par certains renforcements matériels, des parents démontrent qu'ils ont à cœur l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez leur enfant et sa réussite.

Les propos recueillis chez les parents montrent que la leçon d'orthographe à domicile se réalise de bon gré pour une bonne part des élèves (précisément 60% des parents). On retrouve dans ce groupe une majorité de parents de filles et d'élèves sans difficulté. Une étude de Humbeeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois (2006) a fait ressortir que plus de huit parents de milieu défavorisé sur dix considèrent les travaux scolaires à domicile comme étant désagréables pour l'enfant et pour l'adulte. En ce qui concerne la présente recherche spécifique à la leçon d'orthographe, et plus particulièrement au regard du comportement des enfants, les parents d'élèves fréquentant une école de milieu socioéconomique défavorisé n'évoquent pas particulièrement le désagrément mis en évidence par Humbeeck *et al.* À l'opposé, la recherche de Normandeau et Nadon (2000) ne faisant pas de distinction entre les milieux défavorisés et les milieux favorisés révèle des résultats similaires à nos propres constats, à savoir que les parents pour la majorité font une évaluation positive du comportement de leur enfant pendant la réalisation des travaux scolaires à domicile. Toutefois, chez plus du tiers des élèves, pour cette tâche d'étude de la leçon d'orthographe, dont ils ont le devoir d'accomplir à domicile, ils exercent pour certains aux dires des parents continuellement de la résistance ou encore manifestent pour d'autres une

attitude variable d'un moment d'étude à l'autre. Ce groupe est composé majoritairement de garçons et d'élèves qui manifestent des difficultés en orthographe lexicale. **Ce que nous révèlent les parents vient confirmer les témoignages recueillis auprès des élèves en entretiens. Ceux qui affirment porter intérêt à la leçon d'orthographe ne sont pas dans l'ensemble réputés avoir des difficultés d'apprentissage, alors qu'au contraire, ceux qui déclarent leur désintérêt et qui avouent que cette tâche les ennuit, ont des difficultés et sont en majorité des élèves de sexe masculin.** Rappelons que les garçons reconnaissent beaucoup plus que les filles ne pas apprécier globalement le travail scolaire et la fréquentation de l'école, alors que les filles affirment en plus grand nombre que les garçons leur intérêt général pour l'école et les tâches scolaires.¹¹

L'échantillon de notre recherche comportait un nombre sensiblement égal d'élèves réputés ne pas avoir de difficulté en orthographe lexicale et d'élèves réputés avoir des difficultés en orthographe lexicale selon le jugement porté par les enseignants de ces élèves. Rappelons que leur jugement est concordant avec celui issu des données recueillies lors des entretiens avec les élèves. Or, concernant la perception des parents quant au niveau de compétence en orthographe lexicale de leur enfant, notamment pour les élèves en difficulté, une discordance est constatée entre cette perception et le jugement des enseignants. En fait, c'est plus de la moitié des parents

¹¹ Concernant ces constats par rapport au clivage entre les filles et les garçons et entre les élèves avec difficultés en orthographe lexicale et ceux sans difficulté, le lecteur est prié de se référer à la section ci-dessus de la synthèse et de la discussion des résultats concernant les élèves, notamment les références aux propos de Feyant (2012), de Bonnéry (2008), de Bernard (2011) et du MELS (2005).

d'élèves de première année et la moitié de ceux d'élèves de deuxième année qui ont été identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés en orthographe lexicale, qui considèrent que leur enfant ne présente pas de difficulté pour cette tâche d'apprentissage. Il est possible que ces parents ne se soient pas sentis à l'aise au cours de l'entretien de dévoiler les difficultés de leur enfant. Mais, il est aussi probable que leur perception du niveau de compétence de leur enfant diffère véritablement de ce que l'enseignant constate en classe chez l'élève. *A contrario*, en regard de la perception des parents du niveau de compétence en orthographe lexicale de leur enfant pour les élèves sans difficulté, c'est plutôt une concordance qui est constatée entre cette perception et le jugement des enseignants. Presque tous les parents des élèves de première année et tous ceux des élèves de deuxième année qui ont été identifiés par leur enseignant comme ayant de la facilité en orthographe lexicale ont déclaré que l'enfant ne présente pas de difficulté pour cette tâche. La présence de cette différence marquée entre les parents quant à leur perception et le jugement des enseignants pour ce qui est des élèves en difficulté en orthographe lexicale montre tout l'impératif des dialogues parents-enseignants afin qu'ils mettent en commun leurs perceptions et leurs jugements à propos des enfants, qu'ils les discutent, et s'entendent pour apporter les meilleures réponses à leurs besoins.

À propos des relations enseignants-parents en matière d'étude de l'orthographe lexicale à domicile, plus des trois quarts des parents déclarent n'avoir eu aucun échange avec l'enseignant. Une recherche réalisée par

Graham *et al.* (2008) non pas auprès de parents mais auprès de 248 enseignants de la première à la troisième année du primaire indique encore plus largement cette absence de communication. Selon leur enquête, seulement 8% des enseignants contactent les parents à propos des apprentissages en orthographe lexicale à réaliser à domicile. Gill et Schärer (1996) affirment pour leur part que paradoxalement, les parents sont parfois mis en cause lorsque les élèves éprouvent des difficultés puisque la liste de mots est souvent à étudier à la maison. Cependant, certains parents mentionnent avoir assisté à la rencontre de parents en début d'année scolaire au cours de laquelle l'enseignant a fait part du fonctionnement pour l'étude de l'orthographe lexicale à domicile ou disent avoir reçu des consignes écrites pour aider l'enfant à apprendre l'orthographe des mots. Deslandes et Bertrand (2004) soutiennent que lorsque l'enseignant offre des suggestions précises et personnalisées aux parents leur permettant d'aider leur enfant, ceux-ci réagissent en participant davantage aux travaux scolaires à domicile de l'enfant, en lisant avec lui ainsi qu'en lui faisant pratiquer l'orthographe. Quelques parents (15%) disent recevoir des informations de la part de l'enseignant, sous forme d'encouragements, par exemple par le biais d'une inscription dans le cahier de dictée de l'enfant. Des parents (20%), pour la majorité d'élèves en difficulté en orthographe lexicale, affirment avoir eu un ou plus d'un moment de communication avec l'enseignant concernant particulièrement les difficultés de l'enfant et la mise en œuvre de procédures d'accompagnement idoines par les parents. Certains parents mentionnent qu'ils ont eux-mêmes entré en contact avec

l'enseignant afin de vérifier si leur manière d'opérer dans leur accompagnement de l'enfant pour sa leçon d'orthographe est adéquate. Comme le soulignent Hoover-Dempsey *et al.* (2001), lorsque ce sont les parents qui contactent l'enseignant, c'est habituellement pour obtenir des précisions en lien avec le travail à effectuer à domicile. Pour Landry-Cuerrier et Migneault (2009) de même que Chouinard *et al.* (2006), la diversité des pratiques familiales peut contribuer à maintenir les inégalités de réussite entre les élèves. Il est donc important selon eux de favoriser la collaboration entre l'école et la famille dans le but de soutenir les parents dans la réalisation des travaux scolaires à domicile et de permettre à tous les enfants d'avoir un suivi à domicile. Encourager la participation des parents dans l'effectuation des travaux scolaire à domicile devrait faire partie des stratégies utilisées afin de favoriser développement de l'orthographe chez les enfants (Sipe, 1994). Les résultats de notre enquête auprès des parents montrent que de grands pas sont à franchir dans cette direction. Quels que soient les moyens employés, les échanges parents-enseignants devraient entre autres amener les partenaires à clarifier leur rôle en les définissant en complémentarité et à soutenir les parents afin qu'ils se sentent compétents pour accompagner leur enfant (CSE, 2010).

Une seule mère d'un élève de première année a déclaré avoir assisté à des rencontres de formation offertes par l'école afin d'être renseignée sur les attentes des enseignants pour l'ensemble des travaux scolaires à domicile et les stratégies pour accompagner l'enfant lors de l'apprentissage de

l'orthographe des mots. Pourtant, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008) soutient que le besoin de formation et d'information concernant les travaux scolaires à domicile et le soutien parental demeure important chez les parents. Selon la FCPQ, « une réponse judicieuse à ce besoin permettrait certes un rapprochement entre l'école et les parents, ce qui, en augmentant le sentiment de compétence de ces derniers, contournerait un écueil à l'engagement des parents » (2010, p. 18). Certaines commissions scolaires ont emboité le pas dans cette direction en développant des outils pour renforcer la capacité parentale dans le suivi scolaire des enfants. Par exemple, à la commission scolaire des Navigateurs, un projet intitulé *L'École des parents* propose aux parents des ateliers sous forme de rencontres-échanges sur le soutien parental et sur les rôles parentaux (CSE, 2010).

ANNEXE 8

Références bibliographiques

- Abbott, R., Berninger, V. et Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of educational psychology, 102*(2), 281-298.
- Atwell, N. (2002). *Lessons that change writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Asselin, M. (2001). « Supporting students' spelling development ». *Teacher librarian, 29*(2), 49-51.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*, p. 1-103.
- Bégin, C., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). « La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale ». *Revue canadienne de linguistique appliquée, 8*(2), 147-166.
- Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., Graham, S. et Todd, R. (2002). Writing and reading: connections between language by hand and language by eye, *Journal of learning disabilities, 35*(1), 39-56.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., Rogan, L., Reed, E., Abbott, S., Brooks, S., et al. (1998). Teaching spelling to children with specific learning disabilities: The mind's ear and eye beat the computer or pencil. *Learning Disability Quarterly, 21*, 1-17.

- Berninger, V., Mozokawa, D. et Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of school psychology, 29*, 57-79.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. et Watts-Taffe, S. (2005). *Integrate vocabulary instruction: Meeting the needs of diverse learners in grade K-5*. Naperville: North central regional educational lab. 37 p.
- Bibeau, G. (1998). Discours sur la qualité de la langue et réalité linguistique. Dans D. Dehais et C. Ouellon (Éd.), *Les linguistes et les questions de langue au Québec : points de vue*. (p. 17-28). Papers presented at a colloquium organised by the International center for Research on Language Planning, Quebec, Canada, 22-23 novembre 1996. Québec : Université Laval, International center for Research on Language Planning.
- Bonnéry, S. (2008). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulon, J.-N. (2010). « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits: perspective pluridisciplinaire ». *Langages, 1(177)*, 57-82.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec.

- Bouffard, L. (1985). « L'approche attributionnelle de la motivation et ses applications ». *Revue québécoise de psychologie*, 6(2) 66-81.
- Bosse, M.-L., Commandeur-Lacôte, P. et Limbert, L. (2007). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie et éducation*, 1, 47-58.
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.-P., Pellat, J.-C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris : Hatier.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. et Rees, F. (2008). « Effective and Inclusive Practices in Family Literacy, Language and Numeracy : A Review of Programmes and Practices in the UK and Internationally ». Dans CfBT Education Trusts. En ligne. 156 pages. [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Family%20Learning%20Report%20\(V08\)web.pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Family%20Learning%20Report%20(V08)web.pdf). Consulté le 26 mai 2011.
- Brunet, L., Breton, S. et Laberge, Y. (2009). *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois*. Ottawa : Coalition ontarienne de formation des adultes.
- Callahan, K., Rademacher, J.-A., Hildreth, B.-L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of student who are at risk. *Remedial and special education*, 19(3), 131-141.
- Chandler, K. (2000). What I wish I'd known about teaching spelling. *The English Journal*, 89(6), 87-95.

- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (1993). Les trois visages de l'apprenti-lecteur. Dans *Réussir l'entrée dans l'écrit*. (G. Boudreau, dir, chapitre 4, p. 82-102). Sherbrooke : CRP.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles : a framework for parent involvement. *School effectiveness and school improvement*, 7(4), 297-323.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families : creating essential connections for learning*. New York : The Guilford Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, *Panorama* [En ligne]. Accès: <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/panorama/99-11/gar-fil.htm>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *Enquête de 2007 sur l'attitude des Canadiens à l'égard des apprentissages : résultats sur l'apprentissage primaire et secondaire*. Ottawa : Le Conseil. 54 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir la réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. et Lindsay, J.-J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of experimental education*, 69(2), 181-200.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe

- (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30(2)*, 411-433.
- Deslandes, R. et Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role, construction and expectations about their involvement in homework. *International journal about parents in education, 1(0)*, 108-116.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian journal of education, 31(4)*, 836-860.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Communication présentée au 9^e colloque de l'AIRDF, août.
- Dvorak, L., Ingersol, J., Kastie, M., Mullins, B. et Rafter, T. (1999). *Improving student transfer of spelling skills across the curriculum*. Chicago: Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Fayol, M. (2008a). Comment orthographions-nous? Dans M. Fayol et J-P. Jaffré (Dir.), *Orthographier* (p. 137-153). Paris : Presses universitaires de France.

- Fayol, M. (2008b). Enseigner pour faire apprendre. Dans *Orthographier*, sous la direction de Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré. pp. 211-227. Paris: Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Gaonac'h, D. (2007). Le développement de la mémoire. Dans *Psychologie du développement cognitif de l'enfant*. (A. Blaye et P. Lemaire, sous la direction de, chapitre 5, p. 125-156). Bruxelles : De Boeck.
- Fédération des comités de parents du Québec. (2010). *Sondage Les devoirs et les leçons Rapport*. Québec : FCPQ.
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses, no 80*. En ligne: <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>
- Fishel, M. et Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School psychology quarterly, 20(4)*, 371-402.
- Fresch, M.-J. (2000). What we learned from Josh : sorting out word sorting. *Language arts, 77(3)*, 232-240.
- Fresch, M.-J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: a national survey. *Reading psychology, 28*, 301-330.
- Gaté, J.-P., Géninet, A., Giroul, M. et Payen de La Garanderie, T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Paris : Chronique sociale.
- Gentry, J.R. (2000). A retrospective on invented spelling and a look forward. *The reading teacher, 54(3)*, 318-332.

- Gentry, J. R. (2007). Spelling counts. *Instructor*, 116, 39-41.
- Gentry, J.R. et Wallage Gillet, J. (1993). *Teaching kids to spell*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gill, C.H. et Scharer, P.L. (1996). Why do they get it on Friday and misspell it on Monday? Teachers inquiring about their students as spellers. *Language arts*, volume 73, numéro 2, pp. 89-96.
- Glasman, D. et Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Graham, S., et Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980-1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.
- Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace traditional spelling instruction? *Journal of educational psychology*, 92(2), 235-247.
- Graham, S., Karen, R. H. et Fink-Chorzempa, B. (2002) .«Contribution of spelling instruction to the spelling, writing and reading of poor spellers». *Journal of educational psychoplogy*, 94(4), 669-686.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.-R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: a national survey of instructional practices and adaptations. *American educational research journal*, 45(3), 796-825.
- Guay, F. et Talbot, D. (2010). *La motivation en première et deuxième année du primaire : Une analyse en fonction du genre et du statut socio-*

économique. Québec : Institut de la statistique du Québec, Québec
longitudinal study of child development-QLSCD series, no V5, fasc.3.
<http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr>

Hoover-Dempsey, K.-V., Battiato, A.-C., Walker, J.-M., Reed, R.-P., DeJong, J.-M. et Jones, K.-P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation* 32(3), 649-664.

Johnston, F. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Reading Research and Instruction*, 40, 143-156.

La Garanderie, A. de (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie, A. de (1991). *L'imagination*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie, A. de (1993). *On peut tous toujours réussir*. (en collaboration avec Élisabeth Tingry). Paris : Bayard.

La Garanderie, A. de (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris: Nathan.

La Garanderie, A. de (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*. Paris : Chronique sociale.

La Garanderie, A. de (2006). *Renforcer l'éveil au sens. Des chemins pour apprendre*. Paris : Chronique sociale.

La Garanderie, A., de (1987). *Comprendre et imaginer*. Paris : Le Centurion.

- Landry-Cuerrier, J. et Migneault, M.-L. (2009). *L'école, la famille et les devoirs* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/151/>
- Largy, P. (2006). Orthographe et illusions. *Les cahiers pédagogiques*, 440, 18-20.
- Lautry, J., Rémi-Giraud, S., Sander, E. et Tiberghien, A. (2008). *Les connaissances naïves*. Paris : Armand Colin.
- Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots*. Montréal; Chenelière Éducation
- LeTouzé, S. (2007). « Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire : Étape 3 : Cohortes 4 et 5 – 2006-2007 ». Dans la base de données en alphabétisation des adultes. 38 pages. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cfafbo/enfant3/enfant3.pdf>. Consulté de 26 mai 2011.
- Loeffler, K.-A. (2005). No more friday spelling test? An alternative spelling assessment for students with learning disabilities. *Teaching exceptional children*, 37(4), 24-27.
- 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.
- Mattingly, D.-J., Prislín, R., McKenzie, T.-L., Rodriguez, J.-L. et Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: the case of parent involvement programs. *Review of educational research*, 72 (4), 549-576.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *La réussite des garçons des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse. [En ligne]. Accès : www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). « Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture ». Dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. PDF En ligne. 12 p. <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/app_fr.pdf>. Consulté le 25 novembre 2011.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Les indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Automatisation de la gestion des indicateurs de réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008c). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008d). *Progression des apprentissages : Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2008e). *Indices de défavorisation par école 2007-2008*. Québec : Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/Documents07/Ensemble_Indices_070... [**pdf**] (214 ko).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008f). *Automatisation de la gestion des indicateurs de réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école, j'y tiens!*
Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec.

Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2006). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172.
- Pacton, S., Fayol, M., Lonjarret, D. et Dieudonné, D. (1999). Apprentissage implicite et orthographe : le cas de la morphologie. *Rééducation orthophonique*, 200, 91-100.
- Perruchet, P. et Pacton, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite? *L'année psychologique*, 14, 121-146.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). Échelle d'acquisition en orthographe lexicale : ÉOLE. Paris : Retz.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2008). *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*. Paris : Retz.
- Potvin, P. (2011). « Procédures de dépistage des élèves à risque au primaire ». Dans Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), *Intervenons en toute « connaissance »* Montréal : AQUITA.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : P.U.F.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W., Della Piana, V., Hardi, F., Horlin, D., et Humbeeck, B. (2010). *Parents partenaires de l'éducation. Expérience pilote à l'école maternelle*. Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS). Mons : Université de Mons.

- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W., Berger, M., Couvreur, P. Della Piana, Hacha, A., V., Hardi, F., Houx, M., et Humbeeck, B. (2012). *Parents partenaires de l'éducation. Expérience pilote à l'école maternelle*. Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS). Mons : Université de Mons.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W., Berger, M., Couvreur, P. Della Piana, Hacha, A., V., Hardi, F., Houx, M., et Humbeeck, B., Lecomte, J., Tulak, A. (2013). *Parents partenaires de l'éducation. Expérience pilote à l'école maternelle*. Sites Charleroi, Péruwelz et Etterbeeck. Rapport final. Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS). Mons : Université de Mons.
- Racicot, J. (2008). *J'apprends à penser, je réussis mieux*. Montréal : Éditions CHU Sainte-Justine.
- Richard, T., Berninger, V. et Fayol, M. (2009). FMRI activation differences between 11-year-old good and poor spellers' access in working memory to temporary and long-term orthographic representations. *Journal of neurolinguistics*, 22(4), 327-353.
- Saint-Amand, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal: Éditions Sisyphé.
- Schlagel, B. (2007). Best practices in spelling and handwriting. Dans S. Graham, C. MacArthur et J. Fitzgerald (Dir.), *Best practices in writing instruction* (p. 179-201). New York: Guilford.

- Scott, C. M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: applications for poor spellers. *Topics in language disorders, 20*(3), 66-82.
- Share, D.-L. (2004). Orthographic learning at a glance: on the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of experimental child psychology, 87*, 267-298.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Des Moines: Meredith.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal, 102*(4), 301-316.
- Sipe, R, B. (1994). « Strategies for poor spellers ». *Here's how: National association of elementary school principals, 12*(4), 2-5.
- Stanké, B. (2011). *Le rôle de la mémoire dans l'acquisition de l'orthographe*. Montréal : Congrès de l'AQETA, mars.
- Tanguay, C. (2012). *L'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon chez les élèves de deuxième année du primaire*. Mémoire de maîtrise. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques
- Valdois, S., Passarotto, S., Coindre, I., et Stauffert, S. (2000). Les procédures analytique et lexicale de lecture : développement normal et pathologique. *Psychologie et éducation, 42*, 11-23.
- Vallerand, R. J. et Bouffard, L. (1985). « Concepts et theories en attribution ». *Revue québécoise de psychologie, 6*(2), 45-65.

- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris : De Boeck et Larcier S.A.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Montréal: Université de Montréal.
- Wallace, C. (2006). The Text dead or alive: expanding textual repertoires in the Adult ESOL classromm. *Task is Work Issue of Linguistics and education*, 17/(1), 74-90.
- Weiner, B., Russel, D. et Lerman, D. (1979). « The cognition-emotion process un achievement-related contexts ». *Journal of personality and social psychology*, 37(7), 1211-1220.