

Sous la direction de
DANIEL DAIGLE
ISABELLE MONTÉSINOS-GELET
ANNE PLISSON

Orthographe et populations exceptionnelles

Perspectives didactiques



Presses de l'Université du Québec

*Orthographe
et populations
exceptionnelles*

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 736 68 47
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Orthographe et populations exceptionnelles

Perspectives didactiques

Sous la direction de
DANIEL DAIGLE, ISABELLE MONTÉSINOS-GELET
et ANNE PLISSON

 Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-3792-7

1. Français (Langue) – Orthographe – Étude et enseignement (Primaire). 2. Français (Langue) – Orthographe – Étude et enseignement (Secondaire). 3. Français (Langue) – Enseignement correctif. 4. Enfants en difficulté d'apprentissage – Éducation.

I. Daigle, Daniel, 1966-

II. Montésinos-Gelet, Isabelle, 1969-

III. Plisson, Anne, 1976-

LB1574.O77 2013 372.63'2 C2013-940815-0

Les Presses de l'Université du Québec
reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Richard Hodgson

Mise en pages

Le Graphe

Dépôt légal : 4^e trimestre 2013

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX _____	XIII
INTRODUCTION	
ORTHOGRAPHE ET POPULATIONS EXCEPTIONNELLES	
Perspectives didactiques _____	1
Anne Plisson, Daniel Daigle et Isabelle Montésinos-Gelet	
RÉFÉRENCES _____	7

PARTIE 1

CODE ORTHOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS

CHAPITRE 1

LE CODE ORTHOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS

Ses caractéristiques et son utilisation _____	11
--	----

 Daniel Daigle et Isabelle Montésinos-Gelet

BILAN ACTUEL _____	12
--------------------	----

DESCRIPTION DU CODE ORTHOGRAPHIQUE	14
Un code irrégulier	15
Les propriétés phonologiques du code et le principe phonogrammique	16
Les propriétés morphologiques du code et le principe morphogrammique	17
Les propriétés visuelles des mots et le principe visuogrammique	18
<i>Phénomènes sublexicaux</i>	19
<i>Phénomènes lexicaux ou supralexicaux</i>	20
Multifonctionnalité des graphèmes	21
LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE	22
Définition	22
Procédures orthographiques	23
<i>L'activation</i>	24
<i>La transformation</i>	25
<i>La vérification</i>	25
L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU CODE ORTHOGRAPHIQUE	26
L'apprentissage implicite de l'orthographe	26
L'enseignement explicite	27
L'enseignement explicite de l'orthographe	27
<i>L'enseignement explicite de la légalité orthographique</i>	29
<i>L'enseignement explicite des stratégies de mémorisation</i>	30
CONCLUSION	32
RÉFÉRENCES	32

PARTIE 2

ORTHOGRAPHE ET ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

CHAPITRE 2

LES ACCORDS GRAMMATICaux DANS LE GROUPE DU NOM Comment des élèves de classes ordinaires de la fin du primaire, du début du secondaire et des élèves présentant des difficultés d'apprentissage s'y prennent-ils ?

Chantal Ouellet, Anne Wagner et Élisabeth Boily

PROBLÉMATIQUE	38
CADRE CONCEPTUEL	39
Les connaissances convoquées en orthographe grammaticale	39
Les procédures graphiques requises pour accorder correctement	40
MÉTHODOLOGIE	42
Population	42
Les épreuves dictées	43
Les entretiens métagraphiques	44
RÉSULTATS	46
Les accords dans le groupe du nom (GN)	46
La connaissance des classes de mots	47
Les procédures graphiques (PG)	49

DISCUSSION ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES _____	51
RÉFÉRENCES _____	54
CHAPITRE 3	
COMMENT FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS ORTHOGRAPHIQUES AUPRÈS D'ENFANTS EN DIFFICULTÉ ÂGÉS DE 7 À 8 ANS ?	
Description d'une intervention en conscience morphologique basée sur les faits scientifiques et considérations cliniques _____	57
Marie-Catherine St-Pierre, Julie-Frédérique Dubé et Marianne Croteau Avec la collaboration de Marie-Noëlle Bourque	
MORPHOLOGIE ET ORTHOGRAPHE _____	59
Les difficultés morphologiques et l'apprentissage de l'orthographe _____	59
La conscience morphologique et l'intervention en orthographe _____	60
INTERVENTION LANGAGIÈRE EN CONSCIENCE MORPHOLOGIQUE _____	63
Conceptualisation de l'intervention _____	63
<i>Types d'entraînement</i> _____	63
<i>Structure de l'entraînement</i> _____	64
<i>Contenu de l'intervention</i> _____	66
Mise en place de l'intervention _____	67
<i>Déroulement</i> _____	67
<i>Performances des enfants</i> _____	68
Synthèse _____	69
PERSPECTIVES DIDACTIQUES _____	70
Considérations pour la pratique professionnelle _____	70
Considérations pour la pratique enseignante _____	71
CONCLUSION _____	73
ANNEXE 3.1. – Description des parties des programmes d'entraînement _____	74
ANNEXE 3.2. – Exemples d'activité _____	76
RÉFÉRENCES _____	78
CHAPITRE 4	
QUAND LA LANGUE D'ORIGINE DEVIENT UN LEVIER NÉCESSAIRE DANS LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ORTHOGRAPHIQUES CHEZ DES ÉLÈVES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE EN DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE _____	
Carole Fleuret	
CADRE CONCEPTUEL _____	84
Les commentaires métagraphiques _____	86
La langue de scolarisation _____	87
La littérature jeunesse _____	89
MÉTHODOLOGIE _____	90
Population _____	90
Épreuve _____	91

Déroulement de la recherche	91
<i>Procédure pour la tâche d'orthographe approchées</i>	91
<i>Les commentaires métagraphiques</i>	92
<i>Le choix des livres de littérature jeunesse</i>	92
RÉSULTATS ET DISCUSSION	93
CONCLUSION	96
PERSPECTIVES DIDACTIQUES	97
ANNEXE 4.1. – Grille des commentaires métagraphiques	98
RÉFÉRENCES	99

PARTIE 3

ORTHOGRAPHE ET TROUBLES DU LANGAGE

CHAPITRE 5

LE DÉVELOPPEMENT DES REPRÉSENTATIONS ORTHOGRAPHIQUES CHEZ LES ÉLÈVES FRANCOPHONES PRÉSENTANT UNE DYSPHASIE	105
Oxana Leonti	
LE DÉVELOPPEMENT DES REPRÉSENTATIONS ORTHOGRAPHIQUES	106
LE TROUBLE SPÉCIFIQUE DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	114
L'ACQUISITION DE L'ÉCRIT CHEZ L'ENFANT DYSPHASIQUE	116
LE RÔLE DES REPRÉSENTATIONS PHONOLOGIQUES	117
LE RÔLE DES REPRÉSENTATIONS SÉMANTIQUES	122
CONCLUSION ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES	125
RÉFÉRENCES	129

CHAPITRE 6

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORTHOGRAPHIQUE CHEZ DES ÉLÈVES SOURDS APPRENANT LE FRANÇAIS Une étude longitudinale	135
Agnès Costerg, Daniel Daigle, Rachel Berthiaume et Anne Plisson	
MÉTHODOLOGIE	140
Participants	140
Matériel	142
Procédures	142
RÉSULTATS	144
DISCUSSION ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES	148
RÉFÉRENCES	150

PARTIE 4

ORTHOGRAPHE ET DYSLEXIE /DYSORTHOGRAPHE

CHAPITRE 7

RÉÉDUCATION ORTHOPÉDAGOGIQUE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE	
Portrait d'une élève présentant une dyslexie-dysorthographe	155
Nathalie Chapleau, Line Laplante et Monique Brodeur	
L'ÉCRITURE	157
L'apprentissage de l'écriture	157
Les processus spécifiques de production des mots écrits	158
La dyslexie-dysorthographe	160
La morphologie dérivationnelle	161
L'ÉTUDE	162
Les objectifs de l'étude	162
La méthodologie privilégiée	162
Contexte de réalisation de l'étude	163
Les mesures continues	164
Le programme de rééducation orthopédagogique	166
RÉSULTATS	167
Le portrait d'une élève	167
L'analyse des résultats aux épreuves de production des mots écrits	167
PERSPECTIVES ORTHODIDACTIQUES	173
RÉFÉRENCES	175

CHAPITRE 8

LES STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES EN CONTEXTE DE DICTÉE	
Le cas d'élèves dyslexiques	179
Noémia Ruberto, Daniel Daigle, Ahlem Ammar et Joëlle Varin	
MÉTHODOLOGIE	184
Participants	184
<i>Participants dyslexiques</i>	184
<i>Participants contrôles</i>	184
Présentations des épreuves	184
<i>Épreuves contrôles</i>	184
<i>Épreuves expérimentales</i>	185
Procédures de passation	187
Traitement des données	187
<i>Analyse des mots produits</i>	187
<i>Analyse des commentaires</i>	187
RÉSULTATS ET DISCUSSION	188
Taux de réussite global	189
Taux de réussite en fonction des différentes propriétés des mots	190
Analyse des commentaires émis pour chaque catégorie de commentaires	193

PERSPECTIVES DIDACTIQUES	195
ANNEXE 8.1. – Liste des 24 items à orthographier selon les différentes propriétés des mots	197
RÉFÉRENCES	198
CHAPITRE 9	
LA RÉVISION ORTHOGRAPHIQUE CHEZ L'ÉLÈVE DYSLEXIQUE	
La compétence métaorthographique	201
Joëlle Varin, Daniel Daigle, Rachel Berthiaume et Noémia Ruberto	
CONTEXTE THÉORIQUE	203
Le développement de la compétence orthographique	203
La compétence métaorthographique : proposition d'un construit théorique	205
L'ÉTUDE	207
Participants	207
Matériel expérimental	208
Procédures	209
RÉSULTATS	211
DISCUSSION ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES	215
ANNEXE 9.1. – Description générale des groupes de participants	217
ANNEXE 9.2. – Matériel expérimental	218
ANNEXE 9.3. – Typologie de commentaires	219
RÉFÉRENCES	220
CONCLUSION	
QUELQUES RÉFLEXIONS LIÉES AUX PERSPECTIVES DIDACTIQUES	223
Isabelle Montésinos-Gelet, Daniel Daigle et Anne Plisson	
NOTICES BIOGRAPHIQUES	227

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

FIGURE 2.1. Les pourcentages d'accords corrects dans le GN, T1 et T2 _____	47
FIGURE 2.2. La connaissance des classes de mots (cdm) – 6^e, S1 et AS – T1 et T2 _____	48
FIGURE 2.3. La répartition des procédures graphiques – 6^e, S1 et AS – T1 et T2 _____	50
FIGURE 2.4. L'ordre de prévalence des trois principales PG – 6^e, S1 et AS – T2 _____	52
FIGURE 6.1. Réussite globale (sur le plan lexical et graphémique) _____	146
FIGURE 6.2. Distribution des erreurs phono + et phono – _____	147
FIGURE 7.1. Le modèle cognitiviste et interactif de l'apprentissage de la lecture-écriture ____	160
FIGURE 7.2. Le déroulement de l'étude _____	164

FIGURE 7.3. Données épreuve de production des mots écrits entraînés	168
FIGURE 7.4. Données épreuve de production des mots écrits non entraînés	169
FIGURE 8.1. Taux de réussite moyen (sur un total de 8) en fonction de la complexité du mot et de chacun des groupes	190
FIGURE 8.2. Taux de réussite moyen (sur un total de 12) en fonction de la longueur du mot et de chacun des groupes	191
FIGURE 8.3. Taux de réussite moyen (sur un total de 12) en fonction de la concordance syllabique du mot et de chacun des groupes	192
FIGURE 8.4. Distribution (%) de commentaires émis par texte pour chaque type de stratégie en fonction de chacun des groupes	194
FIGURE 9.1. Répartition des commentaires à la tâche d'explicitation	212
FIGURE 9.2. Pourcentage de réussite en fonction des types d'erreurs	213
FIGURE 9.3. Performance des dyslexiques aux tâches de compétence métaorthographique en fonction des types d'erreurs (%)	214
TABLEAU 1.1. Un exemple d'enseignement explicite de la légalité orthographique	30
TABLEAU 1.2. Un exemple d'enseignement explicite des stratégies de mémorisation	31
TABLEAU 2.1. Échantillon d'élèves participant aux dictées A et B et à l'entretien métagraphique	42
TABLEAU 2.2. Le codage des accords possibles dans le groupe du nom <i>les racines</i>	43
TABLEAU 2.3. Le schéma d'entretien appliqué au GN <i>en quête d'aventures</i>	44
TABLEAU 2.4. Classe de mots correcte des cinq mots appartenant au GN	45
TABLEAU 2.5. Extraits des entretiens métagraphiques et procédures graphiques codées	46
TABLEAU 4.1. Nombre et type de commentaires métalinguistiques émis par les sujets durant la durée de l'étude (9 semaines)	93

TABLEAU 4.2. Nombre et type de commentaires métacognitifs émis par les sujets durant la durée de l'étude (9 semaines)	94
TABLEAU 4.3. Total et type de commentaires métagraphiques émis par les sujets durant la durée de l'étude (9 semaines)	95
TABLEAU 6.1. Caractéristiques des participants	141
TABLEAU 6.2. Typologie des erreurs phonologiquement plausibles	143
TABLEAU 6.3. Typologie des erreurs non phonologiquement plausibles	143
TABLEAU 6.4. Caractéristiques des productions par population aux temps 1 et 2	145
TABLEAU 6.5. Distribution (%) des erreurs phonologiquement plausibles par types d'erreurs	148
TABLEAU 6.6. Distribution (%) des erreurs phonologiquement non plausibles par types d'erreurs	148
TABLEAU 7.1. Analyse linguistique des mots (exemples de 2 items)	165
TABLEAU 7.2. Données quantitatives aux épreuves expérimentales de production des mots écrits	170
TABLEAU 7.3. Analyse qualitative de mots produits sous dictée	172
TABLEAU 8.1. Description des types de stratégie les plus récurrents dans la littérature scientifique	183
TABLEAU 8.2. Description de chaque type de stratégie répertorié à l'aide d'exemples	188
TABLEAU 8.3. Taux de réussite global obtenu à l'épreuve d'évaluation des stratégies orthographiques en fonction de chacun des groupes	189
TABLEAU 8.4. Nombre moyen de commentaires émis par texte pour chaque catégorie de commentaires en fonction de chacun des groupes	193
TABLEAU 9.1. Caractéristiques générales liées à la performance des apprenants à l'épreuve de compétence métaorthographique	211

ORTHOGRAPHE ET POPULATIONS EXCEPTIONNELLES

Perspectives didactiques

ANNE PLISSON
DANIEL DAIGLE
ISABELLE MONTÉSINOS-GELET

Université de Montréal

Depuis plusieurs années, au Québec comme ailleurs dans le monde francophone, les milieux éducatifs visent la réussite de tous les élèves, en particulier des élèves en difficulté (MELS, 1999). Cette réussite dépend, en très grande partie, de la maîtrise de la langue écrite. En effet, l'apprentissage de la langue écrite constitue un enjeu majeur de la réussite scolaire, sociale et personnelle. Même si l'orthographe ne représente qu'une composante de l'écriture et que le développement de la compétence orthographique n'est qu'un élément de la compétence à écrire, on évalue souvent la qualité de la langue écrite d'un individu à sa maîtrise de l'orthographe. Au Québec, à la fin des études secondaires, les élèves (avec ou sans difficulté) obtiennent en moyenne environ 55 % en orthographe à l'épreuve ministérielle d'écriture (MELS, 2010). Malgré les

nombreux efforts déployés par les différents intervenants scolaires, certains élèves éprouvent des difficultés orthographiques. Ces difficultés peuvent être persistantes ou temporaires. Dans le cas d'élèves atteints d'un trouble spécifique nuisant au développement normal des apprentissages à l'écrit, les élèves dyslexiques, dysorthographiques, sourds ou dysphasiques, par exemple, les difficultés en orthographe sont persistantes (Bourassa et Treiman, 2003 ; Hoefflin et Franck, 2005 ; Plisson, Berthiaume et Daigle, 2010 ; Plisson, Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Dans le cas d'élèves apprenant le français comme langue seconde, les difficultés en orthographe peuvent être temporaires et seraient liées notamment à la compétence globale des élèves dans la langue cible (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2011 ; Koda, 2005). La prise en compte des particularités associées aux populations exceptionnelles est une condition essentielle à la mise en place de pratiques didactiques efficaces et est susceptible de contribuer aux solutions à mettre en place pour venir en aide à ces élèves.

L'objectif principal de cet ouvrage collectif est de présenter des études récentes ayant été menées auprès de populations exceptionnelles. Ces études visent la description de la compétence orthographique des élèves et suggèrent des pistes de réflexion didactique. Cet ouvrage a vu le jour à la suite de la tenue d'un colloque à Montréal en 2012 dans le cadre du congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir. Ce colloque portait sur la relation qu'entretiennent différents groupes d'élèves avec l'orthographe et son acquisition. Les auteurs qui contribuent à ce collectif se préoccupent tous de l'acquisition de l'orthographe et des difficultés que cela peut causer chez certains élèves que nous avons choisi d'appeler exceptionnels. En effet, chaque groupe d'élèves, voire chaque élève, est unique et requiert une compréhension fine de sa situation d'apprentissage de manière à pouvoir mettre en place des pratiques de classe efficaces. C'est pourquoi ce livre vise à décrire, dans une perspective didactique et orthodidactique, diverses situations rencontrées par des groupes d'élèves distincts, favorisant ainsi une meilleure compréhension des élèves qui forment les classes issues des milieux ordinaires et spécialisés et permettant indirectement la mise en place de pratiques de classe différenciées.

Ce livre est composé de quatre parties. La première partie, formée d'un seul chapitre, s'attache à définir une vision commune de l'orthographe et de son acquisition de manière à préciser un langage commun et accessible aux chercheurs et aux intervenants du milieu scolaire. Les trois parties suivantes abordent certains aspects des difficultés orthographiques rencontrées par des groupes d'élèves distincts. Ainsi, la deuxième partie fournit des données relatives aux élèves en difficulté, ayant le français pour

langue première (chapitres 2 et 3) ou pour langue seconde (chapitre 4). La troisième partie traite des difficultés orthographiques rencontrées par des élèves ayant un trouble du langage. Le chapitre 5 se rapporte aux élèves dysphasiques et le chapitre 6 concerne les élèves sourds. La quatrième partie est consacrée aux élèves dyslexiques / dysorthographiques. Nous espérons que cet ouvrage sera utile, d'une part, pour cibler les recherches à venir dans ce domaine et, d'autre part, pour susciter une réflexion visant la mise en place de dispositifs d'enseignement favorisant la réussite de tous les élèves en orthographe et en écriture. C'est pour cette raison que les chapitres se terminent par une section spécifique abordant des questions liées à l'enseignement / apprentissage de l'orthographe que les auteurs appellent « perspectives didactiques ».

Le **premier chapitre** (Daigle et Montésinos-Gelet), qui constitue la **PREMIÈRE PARTIE** de cet ouvrage, décrit le code orthographique du français. En effet, pour traiter de l'orthographe, il est indispensable d'en comprendre la structure. Comprendre la structure de l'orthographe française, c'est faire un premier pas vers la compréhension des difficultés rencontrées par certains enfants. Effectivement, les propriétés du code orthographique sont associées à des principes le régissant. Ainsi, il est possible d'organiser l'orthographe française et son enseignement, c'est-à-dire de faire référence à des principes spécifiques qui se réalisent sous la forme de phénomènes identifiables. Comme l'expliquent les auteurs, le développement de la compétence orthographique dépend non seulement des connaissances de ces principes emmagasinées par l'apprenant, mais aussi de la mise en place d'opérations mentales particulières. Cependant, l'instauration de telles opérations ne peut s'effectuer sans l'aide d'experts, autrement dit, entre autres, sans l'aide de l'enseignement fourni en classe. Étant donné le rôle primordial joué par les enseignants, la dernière section de ce chapitre met l'accent sur l'enseignement explicite de l'orthographe. Ce chapitre pose ainsi les bases descriptives et explicatives des difficultés potentielles rencontrées par un certain nombre d'élèves.

Les trois parties qui suivent fournissent des informations et des pistes didactiques propres à certains types d'élèves. La **DEUXIÈME PARTIE** de ce livre présente trois études menées auprès d'élèves en difficulté. Le **deuxième chapitre** (Ouellet, Wagner et Boily) s'intéresse à l'acquisition du principe morphogrammique, plus particulièrement à la mise en place des procédures d'orthographe grammaticale chez des élèves en difficulté. Les auteurs comparent les performances orthographiques et métagraphiques d'élèves en difficulté et d'élèves normo-lecteurs / scripteurs de la fin du primaire et du début du secondaire. Les résultats de leur étude indiquent une différence des performances des élèves en difficulté comparativement à celles

des groupes contrôles. En effet, il semblerait que les élèves en difficulté peinent, à la fois, à acquérir des connaissances orthographiques grammaticales (classe de mots) et à recourir à des procédures graphiques efficaces. De plus, le type de procédures privilégiées, de même que l'évolution des procédures utilisées, diffère d'un groupe à l'autre (en difficulté ou contrôles). Les résultats de cette étude illustrent la nécessité d'examiner les erreurs des élèves et d'accéder à leurs conceptions / stratégies / commentaires pour améliorer l'enseignement de l'orthographe transmis aux élèves en général, et pour l'adapter aux élèves en difficulté, en particulier.

Le **troisième chapitre** (St-Pierre, Dubé et Croteau) aborde lui aussi la question de l'acquisition de l'orthographe et, plus spécifiquement, du principe morphogrammique. Le principe morphogrammique y est abordé en fonction de son rôle potentiellement facilitateur pour orthographier les mots. Un programme d'entraînement a été conçu de manière à respecter et à intégrer les éléments relevés dans la littérature scientifique comme étant des facteurs favorisant l'efficacité de l'intervention (spécificité, caractère explicite, intensité, conscience phonologique, métacognition et choix des items). Cette étude décrit de manière précise le montage des deux types d'entraînement, l'un explicite, l'autre implicite. Il semble que ces programmes d'entraînement aient reçu des résultats positifs en ce qui a trait à l'amélioration de la compétence morphologique des élèves en difficulté, cette amélioration étant encore plus marquée chez les élèves les plus en difficulté. Ainsi, cet article permet de mettre en relief la pertinence des principes ayant mené à la création de tels programmes dans la définition de pratiques de classe favorisant le développement de la compétence orthographique des élèves en difficulté à travers la prise en compte des propriétés morphologiques des mots du français.

Le **quatrième chapitre** (Fleuret) de cette deuxième partie du livre aborde les difficultés rencontrées par les élèves allophones. En effet, une grande partie de ces élèves éprouvent des difficultés en lien avec l'apprentissage de la langue de scolarisation, à savoir le français. Cette étude illustre la pertinence, en L1 comme en L2, d'utiliser des dispositifs spécifiques et de recourir aux commentaires métagraphiques pour étudier et connaître les connaissances et les stratégies utilisées par les élèves, mais aussi pour exploiter les forces des élèves et travailler leurs faiblesses. Les commentaires des élèves renseignent sur le travail cognitif de ceux-ci. Ainsi, à l'aide d'un dispositif d'enseignement spécifique, les orthographes approchées, l'auteure montre comment il est possible d'encourager les enfants à s'exprimer et à justifier leurs choix orthographiques dans un contexte de mots dictés et où la littérature jeunesse occupe une place de choix. Les résultats de cette étude qualitative, issus des commentaires

de huit élèves, indiquent que les enfants sont capables, lorsque accompagnés, de déplacer leur attention des procédures liées au principe phonogrammique vers la prise en compte des autres propriétés des mots écrits, tant sur le plan sublexical que lexical. De même, les résultats indiquent l'importance des connaissances en langue première dans les choix que font les élèves en langue seconde afin de se rapprocher de la norme de la langue cible.

La **TROISIÈME PARTIE** de ce livre aborde l'acquisition de l'orthographe chez les élèves ayant un trouble du langage. Les deux chapitres qui constituent cette partie ont en commun le fait que les élèves ciblés ne peuvent facilement compter sur leurs connaissances de la langue orale pour acquérir une compétence orthographique. Le **chapitre cinq** (Leonti) a pour objectif non pas de décrire une étude, mais de dresser un portrait de la situation de l'élève dysphasique par rapport à l'apprentissage de l'écriture et, plus spécifiquement, de l'orthographe. Outre certaines précisions liées à l'apprentissage de la langue écrite, l'auteure définit clairement la situation de l'élève dysphasique. L'auteure précise aussi comment des difficultés d'apprentissage de l'oral peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage de l'écrit. Elle propose enfin quelques pistes de réflexion en lien avec les interventions en milieu scolaire. Le **chapitre six** (Costerg, Daigle, Berthiaume et Plisson) décrit le développement de la compétence orthographique d'élèves sourds par la comparaison de leurs performances orthographiques avec celles d'élèves entendants de même âge chronologique, d'une part, et d'élèves entendants de même compétence écrite, d'autre part. Pour ce faire, une analyse graphémique des erreurs a été menée de manière longitudinale sur une période d'un an. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves sourds ne progressent pas entre les deux temps, contrairement aux élèves entendants. De plus, l'orthographe grammaticale constitue une source importante d'erreurs pour tous, sourds ou entendants. Cependant, les résultats mettent aussi en relief le fait que les performances des élèves sourds sont davantage comparables à celles des élèves entendants de même âge chronologique et sont supérieures à celles d'élèves de même compétence écrite. Il est également intéressant de constater que les procédures orthographiques privilégiées par les enfants sourds et par les enfants entendants diffèrent. En effet, alors que les élèves entendants privilégient des procédures phonologiques, les élèves sourds utilisent autant des procédures phonologiques que visuo-orthographiques pour orthographier les mots. Les auteurs de cette étude mettent de l'avant le fait que le traitement des propriétés visuelles des mots permettrait aux élèves sourds d'atteindre une compétence orthographique comparable à celle d'élèves entendants.

La **QUATRIÈME PARTIE** de ce livre aborde la compétence orthographique d'élèves dyslexiques/dysorthographiques. Cette partie est formée de trois chapitres issus d'études menées auprès de cette population réputée pour ses difficultés d'apprentissage de l'orthographe. Le **chapitre sept** (Chapleau, Laplante et Brodeur) rapporte des résultats d'une étude qualitative dont l'objectif est de tester un programme d'entraînement à la morphologie dérivationnelle dans une perspective d'aide au développement de l'orthographe lexicale. Les résultats de JB, une des élèves de l'étude, ont été interprétés par les auteures pour l'efficacité du programme d'entraînement testé dans cette étude. À partir de l'analyse qualitative des productions orthographiques de l'élève, les auteures tentent de dégager les procédures les plus sollicitées et celles qui font défaut à l'élève. Ces résultats amènent les auteures à proposer quelques pistes d'intervention orthodidactique. Le **chapitre huit** (Ruberto, Daigle, Ammar et Varin) de cet ouvrage présente une étude qui a pour objectif de décrire les stratégies orthographiques, définies par les auteurs comme des procédures utilisées intentionnellement, d'élèves dyslexiques du primaire. Les données ont été comparées à celles d'élèves normo-lecteurs de même âge chronologique et d'élèves normo-lecteurs de même niveau en lecture. Cette étude met en évidence l'efficacité du recours aux protocoles verbaux pour obtenir des informations relatives aux stratégies utilisées par les élèves lorsqu'ils orthographient. Les résultats indiquent que tous les participants recourent majoritairement à des stratégies phonologiques pour écrire. De tels résultats confirment que l'enseignement dans les classes des propriétés phonologiques des mots est largement donné et que les élèves appliquent ce qu'ils ont appris. Par contre, les résultats indiquent aussi que ces stratégies phonologiques ne semblent pas liées à la réussite en orthographe. Les auteurs suggèrent des pistes d'intervention liées à l'enseignement explicite des stratégies orthographiques. Enfin, le dernier chapitre, le **chapitre neuf** (Varin, Daigle, Berthiaume et Ruberto), dresse un portrait de la compétence métaorthographique d'élèves dyslexiques dans une tâche de révision orthographique. Les connaissances ciblées par la tâche étaient de natures variées : phonologiques, morphologiques, visuo-orthographiques et lexicales. Les performances ont été comparées à celles de normo-lecteurs de même âge chronologique et de même niveau en lecture. Les résultats montrent, pour tous les groupes, que le repérage des erreurs est mieux réussi que la correction des erreurs, qui elle-même occasionne une meilleure réussite que la justification des erreurs. Les élèves dyslexiques ont réalisé de moins bonnes performances que les groupes contrôles. Les résultats indiquent que ce sont les items sollicitant les connaissances phonologiques qui sont les mieux réussis par les participants (dyslexiques ou non), et que les erreurs

LA MAÎTRISE DE L'ORTHOGRAPHE EST SYNONYME DE LABEUR pour un grand nombre d'élèves. L'apprentissage de ses règles représente en effet un enjeu majeur de la réussite scolaire, sociale et personnelle, car elle joue un rôle de premier plan dans la compétence en français écrit.

Pour venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés orthographiques, ce livre présente des études récentes portant sur la compétence orthographique des élèves et suggère des pistes de réflexion didactique. Son originalité tient au fait qu'il prend en compte les particularités associées à des populations exceptionnelles. Plus particulièrement, chacune des parties de l'ouvrage porte sur un groupe d'élèves distinct: les élèves en difficulté, que le français soit pour eux une langue première ou une langue seconde, les dysphasiques et les sourds ainsi que les dyslexiques et les dysorthographiques.

Chacun de ces groupes, voire chaque élève, est unique et requiert une compréhension fine de sa situation d'apprentissage de manière à ce que des pratiques de classe efficaces soient mises en place. Les différents intervenants du milieu scolaire, enseignants, orthopédagogues ou conseillers pédagogiques, apprendront ainsi beaucoup à la lecture de ce livre qui vise la réussite de tous, tout en étant soucieux des besoins particuliers de chacun.

DANIEL DAIGLE, Ph.D., est professeur au Département de didactique de l'Université de Montréal.

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, Ph.D., est professeure au Département de didactique de l'Université de Montréal.

ANNE PLISSON, M.A., est doctorante et chargée de cours en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

AVEC LA COLLABORATION DE

Ahlem Ammar – Rachel Berthiaume – Élisabeth Boily – Monique Brodeur – Nathalie Chapleau
Agnès Costerg – Marianne Croteau – Daniel Daigle – Julie-Frédérique Dubé – Carole Fleuret
Line Laplante – Oxana Leonti – Isabelle Montésinos-Gelet – Chantal Ouellet – Anne Plisson
Noémia Ruberto – Marie-Catherine St-Pierre – Joëlle Varin – Anne Wagner

PUQ.CA

ISBN 978-2-7605-3792-7



9 782760 537927