

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Nouvelle approche basée sur un enseignement orthographique favorisant
l'apprentissage de la production écrite et de l'orthographe lexicale des élèves
faibles orthographes de 3^e année du primaire**

Chercheuse principale

Brigitte Stanké, Université de Montréal

Cochercheurs

André C. Moreau, Université du Québec en Outaouais

Phaedra Royle, Université de Montréal

Stefano Rezzonico, Université de Montréal

Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières

Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Université de Montréal

Université du Québec en Outaouais

Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble de l'autisme–DI-TSA

Équipe de recherche en littératie et inclusion

Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2015-LC-187661

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	2
Lien entre les compétences orthographiques et rédactionnelles	3
Complexité du système orthographique du français	4
Objectif principal	5
PARTIE B - PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE	6
PARTIE C – MÉTHODOLOGIE	11
PARTIE D – RÉSULTATS	12
Phase 1. Élaboration du programme d’entraînement orthographique	12
1.1. Élaboration d’une liste des régularités graphotactiques et morphologiques	12
1.2. Préexpérimentation menant à l’élaboration du programme d’entraînement orthographique	13
Phase 2. Effet du programme d’entraînement à l’utilisation des régularités orthographiques graphotactiques et morphologiques (PEO)	14
2.1. Effet du PEO sur l’apprentissage de l’orthographe lexicale pour l’ensemble des élèves participants	14
2.2. Effet du PEO sur l’apprentissage de l’orthographe lexicale auprès des élèves faibles orthographes	15
2.3. Effet du PEO sur les compétences rédactionnelles	16
Phase 3. Élaboration de la liste hiérarchisée des régularités orthographiques	18
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE	19
Nouvelles pistes de recherche et de solution découlant de la recherche	19
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	20

PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

De bonnes compétences en littératie sont primordiales tant pour un individu que pour une société ; elles sont garantes de la réussite éducative, ce qui aura une influence déterminante sur la santé, sur le bien-être et sur l'inclusion économique et sociale (UNESCO, 2016). Malheureusement, ces compétences ne sont pas acquises par tous. Dès le plus jeune âge, certains élèves sont plus vulnérables et donc plus à risque de décrocher et de ne pas diplômé. C'est le cas des élèves autochtones, des élèves issus de familles défavorisées, des élèves immigrants de première génération n'ayant pas le français comme langue maternelle et des élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Janosz et al., 2013 ; ELDEQ, 2019). Ainsi, des inégalités dans les chances de réussite apparaissent dès le début de la scolarisation, voire même avant.

Malgré la mise sur pied du *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA) (MELS, 2008), le nombre d'élèves EHDAA a connu une augmentation de 21% entre 2001-2002 et 2011-2012. Le nombre d'élèves présentant une déficience langagière a également bondi de 252% pendant cette période (Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des Commissions scolaires, 2014).

En parallèle, une augmentation du nombre d'élèves ayant échoué à l'épreuve obligatoire d'écriture du 2^e cycle du primaire a été observée, pour les critères *orthographe* et *production écrite* entre 2009 et 2011 (MEES, 2012). Cette hausse pourrait s'expliquer, en partie du moins, par une augmentation

importante des groupes d'élèves mentionnés plus haut (CSEQ, 2017). Étant donné les lourdes conséquences d'un faible niveau de littératie tant pour l'individu que la société, des actions doivent être entreprises pour favoriser *la réussite pour tous*. La Politique de la réussite éducative s'est donné l'objectif d'ici 2030 « de réduire de moitié les écarts de réussite entre les différents groupes d'élèves » (MEES, 2017, p. 33), notamment en favorisant la réussite des plus vulnérables.

La mise en place d'une méthode basée sur un entraînement orthographique, favorisant à la fois le développement des compétences orthographiques et de la production écrite, contribuerait certainement à l'atteinte de cet objectif.

Lien entre les compétences orthographiques et rédactionnelles

Les compétences en écriture reposent sur la maîtrise de différents processus rédactionnels, dont *la transcription* qui comprend, entre autres, la production orthographique des mots. Lorsque les compétences orthographiques du rédacteur sont limitées, le *processus de transcription* engendre un coût cognitif qui exerce une contrainte majeure dans le développement des autres compétences rédactionnelles (Kent et Wanzek, 2016). Par ailleurs, le niveau des compétences orthographiques au primaire est un bon prédicteur du niveau des compétences rédactionnelles et l'inverse est aussi vrai (Abbott et al., 2010).

La mise en œuvre d'un entraînement orthographique devrait donc se traduire par une amélioration des deux compétences : orthographique et

réductionnelle. Une récente méta-analyse a effectivement identifié des gains significatifs de tels entraînements auprès d'élèves typiques (Kent et Wanzek, 2016) ainsi qu'auprès d'élèves faibles orthographes (Borchardt et al., 2012). L'ensemble de ces recherches ont toutefois été réalisées auprès d'une population de langue anglaise. En raison de la forte disparité entre le système orthographique de l'anglais et celui du français, les résultats de ces études ne sont pas généralisables.

Complexité du système orthographique du français

Le système orthographique du français est qualifié par Fayol (2004) comme étant le système le plus complexe au monde. Les mots écrits y sont représentés selon trois dimensions linguistiques (Catach, 2010) :

phonologique, morphologique et logographique.

La dimension phonologique permet d'orthographier les mots à partir des correspondances phonèmes (sons)-graphèmes (lettre ou séquence de lettres). Toutefois, plus de la moitié des mots comportent au moins un phonème pouvant s'orthographier à partir de différents graphèmes (ex. : [o] : o, au, eau, etc.; 46 possibilités).

La dimension morphologique véhicule le sens par l'ajout d'une ou de plusieurs lettres essentiellement « muettes » (ex. : *chat, chats*), contrairement à l'anglais (ex. : *cat, cats*).

Enfin *la dimension logographique* détermine le sens des homophones à l'écrit (ex. : *vers, verre*) ou rappelle l'étymologie orthographique de certains mots (ex. : *baptême*).

En français, un écart important est observé entre la forme phonologique des mots et leur forme orthographique, c'est pourquoi son orthographe est considérée comme l'une des plus longues et difficiles à apprendre. Pour plus de la moitié des mots, la mémorisation de leur orthographe est nécessaire. Tant que leur orthographe n'est pas mémorisée, la transcription écrite de ces mots engendre un coût cognitif important, nuisant au développement des compétences rédactionnelles.

Plutôt que de mémoriser l'orthographe d'un nombre importants de mots, l'enseignement des régularités graphotactiques pourrait être encouragé. Cette approche mise sur l'apprentissage des graphèmes les plus « réguliers » pour représenter un même son (ex. : le phonème /ɛ̃/ s'orthographie toujours *in* ou *im* en début de mot et non *ain* ou *ein*). Cet enseignement exige un coût cognitif moindre en réduisant le nombre de connaissances à mémoriser pour orthographier correctement de nombreux mots. À cet effet, l'enseignement des régularités morphologiques a déjà fait ses preuves et est reconnu efficace (Casalis et al., 2018).

Objectif principal

L'objectif principal de la présente recherche est de montrer qu'un entraînement orthographique basé sur un enseignement explicite de l'utilisation des régularités graphotactiques et morphologiques favorise les compétences orthographiques et rédactionnelles des élèves.

PARTIE B - PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

Comme mentionné dans l'*Appel de proposition* de l'Action concertée du « Programme de recherche sur l'écriture », la baisse des compétences en orthographe et en production de textes écrits des élèves québécois, observée ces dernières années, est notable et préoccupante. La présente recherche répond à l'appel de proposition portant sur *les approches les plus susceptibles de favoriser le développement de la compétence à écrire des élèves qui rencontrent des difficultés en contexte d'inclusion scolaire*. L'objectif principal de l'étude vise à élaborer et à évaluer l'efficacité d'un programme d'entraînement orthographique (PEO), basé sur un enseignement explicite de l'utilisation des régularités graphotactiques et morphologiques, favorisant à la fois le développement des compétences orthographiques et de la production écrite des élèves.

Les résultats de cette recherche intéresseront les enseignantes¹, les orthopédagogues, les orthophonistes, les conseillères pédagogiques, les gestionnaires, les conceptrices de programme, les décideuses et les chercheuses.

Conclusion 1. L'enseignement explicite de l'utilisation des régularités orthographiques (graphotactique et morphologique) permet de favoriser de façon significative le développement des compétences en orthographe lexicale de tous les élèves en contexte inclusif.

¹ Le féminin est utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme masculine.

L'une des plus grandes difficultés de l'orthographe vient du fait que la majorité des phonèmes du français peuvent être représentés par de multiples graphèmes (ex : /o/ : o, au, eau). Les correspondances phonèmes/graphèmes sont qualifiées d'inconsistantes et constituent une source majeure de difficulté d'apprentissage de l'orthographe chez les faibles orthographes. Ainsi, en plus de l'enseignement des régularités morphologiques, qui a déjà fait ses preuves, l'enseignement explicite des régularités graphotactiques, s'acquérant habituellement de façon implicite, favorise de façon significative l'apprentissage de l'orthographe lexicale de tous les élèves. Cette approche favorise particulièrement les faibles orthographes qui ne réalisent pas toujours cet apprentissage implicite.

Cette recherche vise à mesurer l'efficacité d'un PEO destiné aux élèves et reposant sur un enseignement explicite des régularités orthographiques. Au terme de l'expérimentation, tous les élèves ont, non seulement appris à utiliser des règles graphotactiques et morphologiques pour orthographier les mots, mais ils ont également transposé leurs nouvelles connaissances à de nouveaux mots n'ayant pas fait l'objet d'un enseignement. Les résultats montrent que le PEO assure l'acquisition de la dimension la plus difficile de l'orthographe du français, et ce, chez tous les élèves. Toutefois, la préexpérimentation a permis de montrer l'importance d'adapter le nombre d'activités en fonction du rythme d'apprentissage des élèves afin que l'apprentissage soit optimal (Moreau et al., 2018; Nolin et al., 2019).

Retombées de la conclusion 1. Un PEO sera bientôt disponible pour les enseignantes du primaire qui désirent adopter cette approche. D'ici sa

publication, celles qui le souhaitent peuvent s'inspirer du cahier de l'enseignante élaboré dans le cadre du projet de recherche (Annexe 1). Elles peuvent utiliser la liste des régularités recensées (Annexe 2) en attendant la liste hiérarchisée qui est en cours de développement.

Conclusion 2. *L'utilisation d'une base de données propre au lexique scolaire est essentielle pour connaître le vocabulaire auquel les élèves sont exposés et dont ils font usage à l'école.*

Étant donné que le lexique disciplinaire (ex. : mathématiques) est plus abstrait, plus soutenu et morphologiquement plus complexe que le lexique littéraire, la création d'une base de données propre à ce lexique est tout à fait pertinente (Stanké et al., 2019). Bien qu'ÉQOL ait été créée pour répondre à nos besoins de recherche, cette base répond à un autre objectif, soit celui de disposer d'informations linguistiques et psycholinguistiques propres à ce vocabulaire. ÉQOL est un complément au *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006) et à la *Liste orthographique à l'usage des enseignants et enseignantes* (MELS, 2013). Ce sont les objectifs d'enseignement, d'intervention ou de recherche qui déterminent le choix de la base de données à utiliser.

Conclusion 3. *L'utilisation d'une échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale est nécessaire pour guider son enseignement.*

ÉQOL comporte également une échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale de 1200 mots. Elle fournit le taux de réussite orthographique pour chacun de ces mots, et ce, à chacun des niveaux scolaires du primaire. Le taux de

réussite mis en relation avec les caractéristiques de chaque mot a permis d'identifier que les facteurs déterminants qui facilitent l'acquisition de l'orthographe lexicale sont, dans l'ordre :

1. le niveau élevé de consistance phonème/graphème ;
2. la fréquence élevée des mots ;
3. le nombre réduit de syllabes du mot.

Ce n'est qu'en 5^e année que 75 % des élèves parviennent à orthographier les 1200 mots.

Retombées immédiates des conclusions 2 et 3. La base de données ÉQOL composée de 14 800 mots et d'une échelle d'acquisition de 1200 mots est désormais disponible en accès libre, en ligne. En plus de soutenir la recherche, l'enseignement/apprentissage et l'intervention, elle peut également servir à l'élaboration d'outils pédagogiques et d'intervention. Plusieurs articles ont été publiés pour favoriser son utilisation (voir la liste des publications en lien avec cette recherche dans l'Annexe 3).

Implications. Une formation minimale est nécessaire pour utiliser le PEO de façon optimale. Les enseignantes et les professionnelles devront allouer du temps pour l'acquisition et l'appropriation de nouvelles connaissances sur les caractéristiques orthographiques des mots et pour l'utilisation d'ÉQOL. Du temps sera aussi requis pour la planification de cet enseignement explicite ainsi que pour la conception de nouveau matériel. Pour les décideurs, cela suppose d'intégrer l'enseignement des caractéristiques orthographiques des mots dans les programmes de formation, initiale et continue, en sciences de

l'éducation et en adaptation scolaire et de soutenir le personnel dans l'appropriation des nouvelles pratiques issues de la recherche.

Limites de l'étude. Les résultats de la recherche ont montré que le PEO n'a pas permis de développer de meilleures compétences rédactionnelles des élèves, malgré l'amélioration de leurs compétences orthographiques. Ils ont toutefois permis de révéler que les élèves québécois présentent des difficultés dans toutes les composantes rédactionnelles. Le fait que ces compétences n'aient pas progressé en un an suggère que les pratiques pédagogiques actuelles ne suffisent pas à la tâche.

Solutions. L'implantation du programme d'entraînement est une solution permettant de pallier les difficultés orthographiques des élèves québécois. Pour ce qui est des compétences rédactionnelles, de nouvelles recherches sont nécessaires pour d'abord documenter le développement de ces compétences. Pour ce faire, le recours à une grille comportant des critères d'évaluation quantitatifs et objectifs, telle que celle développée dans la présente recherche, serait appropriée (Annexe 4). L'utilisation de cette grille permettrait ensuite de hiérarchiser le développement des différentes composantes rédactionnelles, d'identifier les difficultés rencontrées, de cibler des pistes d'intervention et de mesurer leurs impacts.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

L'approche méthodologie est mixte, qualitative et quantitative, et se déroule en trois phases. **Phase 1.** L'élaboration du PEO à l'utilisation des régularités orthographiques graphotactiques et morphologiques a nécessité leur identification. Plus de 14 800 mots tirés de manuels scolaires ont permis l'identification de près de 100 régularités et la création de la base québécoise de données du lexique disciplinaire ÉQOL (Stanké et al., 2019). Les plus fréquentes ont servi à élaborer l'outil de collecte de données (dictées). Le PEO a fait l'objet d'une préexpérimentation (Moreau et al., 2018; Nolin et al., 2019). **Phase 2.** Afin d'étudier l'effet du PEO sur les compétences orthographiques et rédactionnelles, 201 élèves de 3^e année ont pris part à l'étude (10 groupes expérimentaux ; 2 contrôles). Le devis s'est déroulé en quatre temps. Une dictée et une production écrite ont été réalisées par tous les groupes au T0 (pré) et T3 (post) permettant ainsi de mesurer l'impact du PEO. Les groupes expérimentaux ont profité de 8 séances du PEO (4 séances par type de régularité). Ces séances étaient précédées (T1) et suivies (T2) d'une dictée. L'effet du PEO a été mesuré à partir d'une analyse de régressions binomiales à modèle mixte. **Phase 3.** Afin de permettre l'utilisation du PEO, une liste hiérarchisée de la compétence à orthographier les régularités est nécessaire. Pour ce faire, 1 200 mots d'ÉQOL ont été dictés à 4733 élèves de 47 écoles du Québec (50 élèves par niveau scolaire). Une recherche doctorale est en cours pour déterminer l'ordre d'enseignement des régularités ainsi que les facteurs linguistiques liés à leur acquisition.

PARTIE D – RÉSULTATS

Phase 1. Élaboration du programme d'entraînement orthographique

1.1. Élaboration d'une liste des régularités graphotactiques et morphologiques

Les résultats montrent la pertinence de la création d'une base de données du lexique scolaire comportant une échelle d'acquisition orthographique pour l'identification des régularités graphotactiques et morphologiques. En effet, la comparaison du lexique d'ÉQOL à ceux de trois bases de données européennes existantes issues d'œuvres littéraires révèle que leur degré de correspondance est relativement faible. Ceci peut s'expliquer par le fait que la base québécoise inclut des mots spécifiques aux différentes disciplines scolaires, comme ceux des mathématiques, qui sont très peu représentés dans la littérature jeunesse (Stanké et al., 2019). Étant donné que le lexique disciplinaire est morphologiquement plus complexe que le lexique littéraire, le recours à la base ÉQOL est alors plus approprié pour cerner les régularités graphotactiques et morphologiques auxquels les élèves sont le plus exposés à l'école.

De plus, bien que les fréquences du vocabulaire commun aux quatre bases soient fortement corrélées, les résultats montrent que les fréquences de chacun des mots sont significativement et suffisamment différentes d'une base à l'autre pour également justifier la pertinence de recourir à ÉQOL pour enseigner les mots auxquels les élèves sont le plus exposés à l'école et dont ils feront usage.

Comme les bases de données lexicales, qu'elles soient issues de textes disciplinaires ou littéraires, ne permettent pas de déterminer le développement de l'orthographe lexicale, une échelle d'acquisition a été élaborée, et ce, malgré l'existence de l'échelle française ÉOLE (Pothier et Pothier, 2003). Les résultats soutiennent la nécessité d'utiliser une échelle propre aux compétences orthographiques des élèves québécois, car l'acquisition des mots ne se développe pas au même rythme que les élèves en France. En effet, la comparaison des compétences orthographiques des élèves québécois avec celles des Français révèle de meilleures compétences des élèves québécois pour plus de 60 % des mots orthographiés (Stanké et al., 2019).

Enfin, la création de l'échelle des régularités orthographiques permettra d'identifier les facteurs linguistiques liés à l'acquisition des principales régularités. Les résultats préliminaires d'une étude ont permis de montrer que la consistance des correspondances phonèmes/graphème des mots est le facteur le plus déterminant pour expliquer l'acquisition de l'orthographe lexicale comparativement à leur fréquence d'occurrence ainsi qu'à leur longueur (nombre de syllabes) (Dault, 2017). La seule fréquence d'occurrence ne suffit pas à prioriser les mots à enseigner selon le niveau scolaire.

1.2. Préexpérimentation menant à l'élaboration du programme d'entraînement orthographique

La préexpérimentation, réalisée selon un devis de recherche-développement, a permis d'évaluer la faisabilité du PEO. Les résultats rendent compte de

l'importance de considérer le rythme d'apprentissage des divers apprenants en adaptant, entre autres, le nombre d'activités nécessaires pour l'acquisition des nouvelles connaissances pour chaque élève, un aspect qui a été peaufiné avant l'expérimentation. Le PEO initial ainsi que les modifications qui ont mené au PEO final sont rapportés dans une publication scientifique (Moreau et al., 2018).

Phase 2. Effet du programme d'entraînement à l'utilisation des régularités orthographiques graphotactiques et morphologiques (PEO)²

L'évaluation de l'effet du PEO sur les compétences orthographiques est d'abord présentée pour l'ensemble des élèves de 3^e année, puis en fonction de deux groupes d'élèves (bons et faibles orthographes). L'effet du PEO sur les compétences rédactionnelles termine cette section.

2.1. Effet du PEO sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale pour l'ensemble des élèves participants

Comme l'indique la figure 1, entre T0 et T3, les compétences orthographiques du groupe expérimental s'améliorent de façon significative ($p < 0.001$) par rapport à celles du groupe contrôle. Une progression est également observée entre T0 et T1, bien que l'entraînement n'ait commencé qu'après T1. Une exposition répétée aux mots lors des dictées pourrait expliquer ce résultat. L'influence de ce facteur a été évaluée à 8 % seulement, soit la différence entre le T0 et le T1. Outre ce facteur, une

² L'effet respectif de l'entraînement graphotactique et morphologique n'est pas présenté dans ce rapport. Il est en cours de rédaction et il sera soumis dans une revue scientifique.

amélioration de 35 % est observée entre le T0 et T2, témoignant de l'effet immédiat positif du PEO. Des mesures montrent que, un mois et demi après chaque séance d'entraînement, l'apprentissage se maintient, avec une amélioration de 13 % au T3 par rapport au T0, et que cet apprentissage s'est même transposé à de nouveaux mots n'ayant pas fait l'objet d'un enseignement.

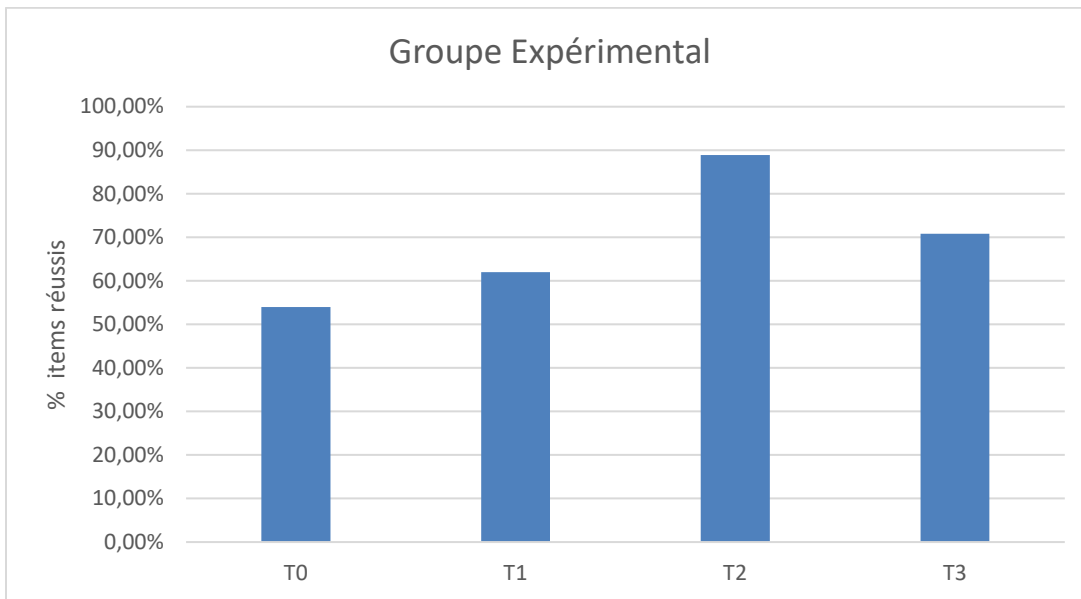


Figure 1. Compétence orthographique des élèves du groupe expérimental selon le temps

2.2. Effet du PEO sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale auprès des élèves faibles orthographes

Une comparaison des résultats des élèves faibles orthographes avec leurs pairs bons orthographes témoigne de l'efficacité du PEO auprès des deux groupes. Cette comparaison est illustrée à la figure 1. L'entraînement a même permis aux faibles orthographes de dépasser les compétences des

bons orthographes du groupe contrôle au T3 ($p < 0.001^3$) sans atteindre toutefois celles du groupe expérimental ($p < 0.001$). Ces résultats montrent que le temps consacré à un enseignement explicite de l'orthographe lexicale est un investissement qui rapporte sur le plan de l'apprentissage, et ce, pour tous les élèves.

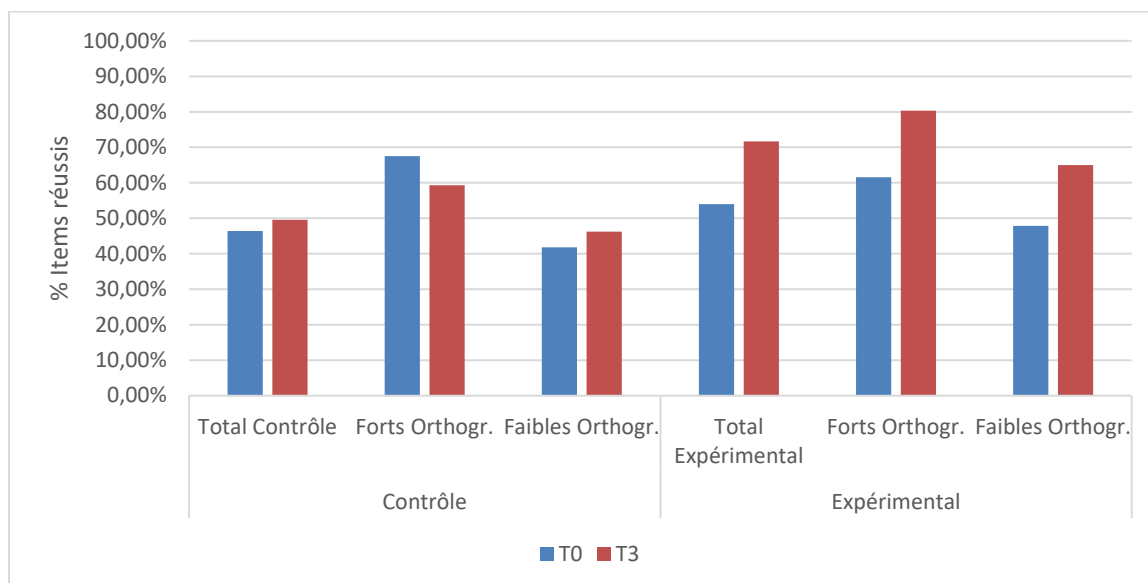


Figure 2. Compétence orthographique des élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental selon le temps

2.3. Effet du PEO sur les compétences rédactionnelles

Une grille d'évaluation des compétences rédactionnelles, basée sur des critères objectifs et quantitatifs, a été élaborée pour mesurer l'impact du PEO sur les compétences rédactionnelles des élèves (Annexe 4). Une première analyse des productions écrites des élèves participant au T0 a permis de corroborer le lien entre les compétences orthographiques et les compétences

³ Selon l'arbre de partition binaire qui a été calculé pour mieux comprendre les résultats du modèle de régression.

réductionnelles (Cloutier, 2017). Toutefois, le PEO n'a pas eu l'effet escompté sur les compétences rédactionnelles des élèves malgré l'amélioration de leurs compétences en orthographe. En effet, les résultats des analyses statistiques n'ont révélé aucune différence significative des compétences rédactionnelles entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au T3 (Achkar, 2019).

Ainsi, un entraînement basé uniquement sur le développement de l'orthographe lexicale ne semble pas suffisant pour améliorer les compétences rédactionnelles dans notre système d'écriture, contrairement à celui de l'anglais. Rappelons qu'en français, l'orthographe grammaticale est plus complexe que celui de l'anglais, car l'ensemble des marques grammaticales n'ont pas, dans l'ensemble, de correspondant phonologique. Les élèves doivent donc nécessairement mettre en œuvre des règles d'accord explicitement enseignées engendrant par le fait même un coût cognitif supplémentaire important.

Les résultats permettent cependant de brosser un portrait global des compétences rédactionnelles des élèves de 3^e année et de révéler les difficultés rencontrées, aux deux temps de collecte des données. La plupart des récits sont constitués de juxtaposition de 1 à 10 phrases (voir des exemples de textes à l'Annexe 5). Certaines phrases peuvent compter jusqu'à 60 mots, et ce, en raison d'une absence totale de ponctuation. Les textes comportent peu de marques de cohésion et, lorsqu'elles sont présentes, leur utilisation est dans la grande majorité inappropriée. Bien que le *point* d'une phrase soit l'une des premières marques de ponctuation locale enseignée au primaire (ex. : une phrase commence toujours par une

majuscule et se termine par un point), cette marque est surtout utilisée de façon globale pour marquer la fin de leur récit, contrairement aux élèves français qui l'utilisent déjà (Favart, 2005). Quant aux connecteurs, ils sont peu diversifiés. Le connecteur *et* est surutilisé et tient lieu, le plus souvent, de virgule. Quant aux marques anaphoriques, la première mention d'un référent est majoritairement exprimée à partir d'un syntagme nominal et est rarement maintenue par l'utilisation d'un pronom personnel. Lorsque l'utilisation d'un pronom est utilisée, elle est souvent inappropriée.

Phase 3. Élaboration de la liste hiérarchisée des régularités orthographiques

Des résultats préliminaires tirés des analyses des compétences à orthographier des régularités de « vrais » mots, chez les élèves de 1^{re} année, suggèrent qu'ils font déjà preuve d'une bonne sensibilité graphotactique. Par exemple, ils privilégient l'utilisation du graphème « in » qui est de loin le graphème le plus fréquent pour transcrire le phonème /ɛ̃/ (Dutemple et al., en préparation). Ces résultats corroborent ceux de plusieurs recherches, qui ont montré une sensibilité précoce, mais qui ont toutefois été obtenus à partir de non-mots.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Nouvelles pistes de recherche et de solution découlant de la recherche

L'étude sur l'impact du PEO sur les compétences orthographiques et rédactionnelles a été réalisée auprès d'élèves de 3^e année provenant de six écoles de trois commissions scolaires différentes et d'une école privée du Québec. Aucune différence significative n'a été observée entre les compétences rédactionnelles évaluées en début d'année et celles évaluées en fin d'année scolaire, et ce, quels que soient la classe, l'école ou le groupe d'élèves (contrôle/ expérimental). Ce constat, non anticipé ni souhaité, permet de réaliser que la production de textes représente toujours un réel défi pour les élèves, défi que les pratiques actuelles ne parviennent pas à relever. De nouvelles recherches doivent être entreprises afin de documenter de façon précise et objective le développement des compétences rédactionnelles et d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves. Par la suite, d'autres recherches pourraient être réalisées afin de développer de meilleures pratiques répondant aux besoins spécifiques des élèves.

L'utilisation d'une grille d'évaluation comportant des critères d'évaluation quantitatifs et objectifs, développée dans la présente recherche, permettrait de documenter le développement des compétences rédactionnelles et les difficultés rencontrées par les élèves et également de cibler des pistes d'interventions. L'utilisation de cette grille permettrait également de mesurer de façon précise l'impact des interventions.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. 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.
- Borchardt, G., Fayol, M. et Pacton, S. (2012). L'influence de la sensibilité aux régularités graphotactiques sur l'apprentissage de l'orthographe de nouveaux mots: L'apprentissage du langage écrit et ses troubles. Un bilan de 25 années d'approches cognitives. *ANAE*, 116, 67-73.
- Casalis, S., Pacton, S., Lefebvre, F. et Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98.
- Catach, N. (2010). (2010). *L'orthographe française: L'orthographe en leçons: un traité théorique et pratique* (3^eed.). Armand Colin.
- Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires. (2014). Rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 181 p., réf. du 6 juillet 2017. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf
- CSEQ. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Avis à la MELS et au MESRST, Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Dupéré, V., Archambault, I., Desrosiers, H. et Nanhou, V. (2019). Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie. *ELDEQ*, 9(1). <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/diplomation/diplome-avant-20-ans.pdf>
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion: leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie française*, 50(3), 305-322.
- Fayol, M. (2004) Les difficultés de l'orthographe. *Cerveau et Psycho - N° 3*, 1-5.

- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. (*ÉLDEQ 1998-2010*) – *De la naissance à 12 ans*, 7(2), 1-22. [Lien](#).
- Kent, S. C. et Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research*, 86(2), 570-601.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Liste orthographique à l'usage des enseignants et enseignantes*. Québec : Direction des communications.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf
- MELS (2012). Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec : Direction générale des régions et direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>
- Pothier, B., & Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale: pour l'école élémentaire: du CP au CM2*. Retz.
- UNESCO. (2016). *L'éducation pour les peuples et la planète: créer des avenir durables pour tous; Rapport mondial de suivi sur l'éducation*.
<https://fr.unesco.org/gem-report/node/1279>

Annexes

IDENTIFICATION

Chercheurs

- **Brigitte Stanké**, chercheuse principale
École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, CRIR
(brigitte.stanke@umontreal.ca)
- **André C. Moreau**, cochercheur
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, ERLI (andre.moreau@uqo.ca)
- **Phaedra Royle**, cochercheuse
École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, CRBLM, BRAMS (phaedra.royle@umontreal.ca)
- **Stefano Rezzonico**, cochercheur
École d'orthophonie et d'audiologie, Université de Montréal, CRIR
(stefano.rezzonico@umontreal.ca)
- Christian Dumais, cochercheur
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, ERLI (christian.dumais@uqtr.ca)

Partenaires du milieu

- Université de Montréal
- Université du Québec en Outaouais
- Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble de l'autisme – DI-TSA (<http://institutditsa.ca/>)
- Équipe de recherche en littératie et inclusion
- Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion

Gestionnaire de la subvention

- Université de Montréal

Titre du projet de recherche

Nouvelle approche basée sur un enseignement orthographique favorisant l'apprentissage de la production écrite et de l'orthographe lexicale des élèves faibles orthographes de 3^e année du primaire

Numéro du projet de recherche

2015-LC-187661

Partenaire de l'action concertée

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

ANNEXE 1 - PROGRAMME D'ENTRAÎNEMENT ORTHOGRAPHIQUE (VERSION DU PROJET DE RECHERCHE)

Dans les pages suivantes, vous trouverez les documents remis aux enseignantes participant au projet de recherche. Ces documents contiennent:

- les explications et les consignes (cahier de l'enseignante);
- les diapositives énonçant la règle pour l'une des régularités travaillées (IN-AIN);
- un exemple de feuille de dictée pour les élèves (pour la régularité IN-AIN);
- un exemple de dictée d'un enfant ayant participé au projet de recherche (pour la régularité IN-AIN).

À noter que les mots choisis dans le cadre du projet de recherche et qui sont indiqués dans les documents ne sont pas adaptés au niveau des élèves de 3^e année. Ce sont des mots plus difficiles. Le choix a été effectué puisqu'il fallait s'assurer que les élèves ne connaissent pas déjà l'orthographe des mots, afin de mesurer leurs progrès.

Lorsque vous réaliserez vos propres entraînements, nous vous suggérons de choisir des mots du niveau de vos élèves.

Méthode d'entraînement pour apprendre l'orthographe lexicale



Cahier de l'enseignante

Projet de recherche

Brigitte Stanké, Ph. D.

École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal

Christian Dumais, Ph. D.

Département d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

André C. Moreau, Ph. D.

Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais

Phaedra Royle, Ph. D.

École d'orthophonie et d'audiologie de l'Université de Montréal

Dans le document suivant, vous trouverez l'ensemble des informations nécessaires concernant la réalisation des entraînements que vous réaliserez dans les prochaines semaines.

Nous vous sommes d'ailleurs très reconnaissants d'avoir accepté de collaborer avec notre de recherche. Nous savons qu'une telle participation n'est pas simple pour les enseignants, mais nous nous engageons à faire tout le possible pour diminuer les possibles désagréments au maximum.

Si jamais vous rencontrez une difficulté ou avez besoin de communiquer avec nous, écrivez-nous à l'adresse projeteqol@gmail.com. Nous vous répondrons dans les meilleurs délais.

Mise en contexte

Ce projet de recherche vise à fournir aux élèves un entraînement orthographique. Le matériel de l'entraînement a été élaboré à partir de la liste des régularités hiérarchisées des compétences attendues et de données issues d'une précédente étude portant sur l'évaluation d'une nouvelle méthode d'enseignement favorisant l'apprentissage de l'orthographe et de la production écrite menée en 2014-2015.

La méthode qui est proposée dans cette étude tient compte d'une méta-analyse sur l'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage de Wanzek, Vaughn et Wexler (2006). Cette étude a permis d'identifier quatre éléments clés pour enseigner l'orthographe de façon efficace : 1) l'enseignement de stratégies; 2) une correction immédiate; 3) un enseignement explicite de règles et de la morphologie; et 4) un entraînement répété. Les activités du programme d'entraînement sont inspirées des quatre éléments clés, des suggestions d'activités des listes orthographiques du MELS (2014) et des mesures recommandées par le MELS (2008a, 2009a et 2009b) pour améliorer le français écrit. La méthode d'enseignement répond également à la méthode d'apprentissage sans erreur (Carrion, 2010; Coleman-Martin & Heller, 2004; Stanké, Ferlatte & Granger, soumis; Vinter, Pacton, Witt, & Perruchet, 2010). Elle consiste principalement à enseigner de façon explicite de nouvelles connaissances en réduisant au maximum les possibilités que le sujet produise des erreurs (Fillingham, Hodgson, Sage, & Lampron Ralph, 2003).

Plus précisément, la méthode consiste à enseigner de façon explicite des régularités orthographiques, par un entraînement répété au moyen d'activités ludiques réduisant l'exposition à l'erreur. Des activités de mots cachés et de Sudomots (jeu semblable au jeu de Sudoku, mais utilisant les lettres d'un mot plutôt que des chiffres) sont tout à fait appropriées, car elles exposent l'enfant aux mots bien orthographiés de façon répétitive. De plus, ces activités permettent un apprentissage par le jeu, une méthode d'enseignement qui a l'avantage d'intéresser les enfants et de favoriser leur attention, la qualité des apprentissages et la

mémorisation à long terme des nouvelles connaissances apprises (Fenouillet, 2003).

Cet entraînement comporte aussi deux dictées utilisées à la fois aux fins d'apprentissage (MELS, 2008a) et pour mesurer la progression des compétences des élèves à orthographier les mots qui ont fait l'objet d'apprentissage. La première est réalisée chaque semaine à la suite de l'entraînement. La seconde sera réalisée après que tous les entraînements auront été réalisés.

L'entraînement orthographique, basé sur l'apprentissage de régularités orthographiques, permet de répondre à la progression des apprentissages au primaire, en français langue d'enseignement de la compétence Écrire des textes variés (Section Lexique : MELS, 2009a), où il est mentionné qu'à la fin du primaire « l'élève emploiera dans ses textes des mots précis et justes appartenant généralement au registre standard et variera son vocabulaire lorsque le contexte de communication s'y prêtera ». Il est mentionné que cet objectif sera atteint grâce, entre autres, « à la découverte de certaines propriétés des mots » p. 6). Enfin, la rédaction d'une histoire, à la fin de tous les entraînements, permettra de répondre à la progression des apprentissages au primaire, en français langue d'enseignement, Compétence Écrire des textes variés (Section Orthographe d'usage : MELS, 2009b), où il est mentionné, entre autres, « qu'à la fin du primaire, l'élève orthographiera correctement quelque 3000 mots fréquents. Elle ou il aura atteint cet objectif par la découverte du fonctionnement du système orthographique, un système organisé comprenant plus de régularités que d'irrégularités. » (p. 14).

Les entraînements

Les entraînements sont présentés aux pages suivantes. Ils se déroulent quatre jours par semaine, à raison d'une paire de régularités par semaine. Les jours de la semaine sont à votre discrétion; vous pouvez réaliser l'entraînement du lundi au jeudi ou du mardi au vendredi. Les documents nécessaires sont les suivants : **feuille de dictées** pour écrire les dictées trouées du jour 1, le **cahier de l'élève** pour réaliser les jeux des jours 2 et 3 et le **cahier de dictées** pour écrire les dictées trouées du jour 4 sont à écrire dans le **cahier de dictées**. Les cahiers et la feuille doivent être identifiés au nom de l'élève. L'équipe de recherche se chargera de les anonymiser avant de traiter les données. Tous les cahiers doivent nous être rendus à la fin de la période d'entraînement.

Jour 1 (environ 50 min) :

1. Dictée des mots à l'étude (10 minutes) **[ne pas montrer le diaporama powerpoint]**

Sur la feuille fournie, demander aux élèves d'écrire leur nom. Dicter les 10 mots aux élèves. Les élèves écrivent seulement les lettres manquantes. Par exemple, le mot à dicter est « attention ». Dites d'abord « attention », puis dites : « Tu écris le son **tion**. » Le but de s'assurer que l'élève n'écrive que les lettres manquantes et pas autre chose.

2. Présentation de deux régularités des 10 mots à l'étude (5 minutes). On invite ici les élèves à réfléchir à la règle orthographique. **[Diapositive Jour 1-A]**

2.1 Exemple : les mots à l'étude cette semaine contiennent le son Yod, comme **papillon, soleil, paille, feuille, citrouille**

2.2 Ce son peut s'écrire de différentes façons.

3. Activité de classement des mots en catégories (10 minutes) **[Diapositive Jour 1-B]**

Cette activité permet de mettre en évidence les deux phonèmes et ainsi d'accéder à la régularité.

3.1 Inviter les élèves à classer les mots en deux catégories. Avec le TBI, on peut encercler les mots avec des couleurs différentes.

3.2 Marquer sur la diapositive les différences que les élèves observent, par exemple en soulignant les lettres qui sont similaires ou différences. On peut aussi les faire classer en 2 colonnes.

déployer	bouillir
côtoyer	jaillir
employer	mouiller
aboyer	bâiller
broyer	réveiller

[suite à la page suivante]

4. Trouver la règle (environ 15 minutes)

Exercice qui se déroule en deux parties. La première partie permet aux élèves de demeurer actifs en prenant la parole en sous-groupes (dyade, trio) pour découvrir les régularités orthographiques et en discuter. La deuxième partie consiste de revenir en grand groupe pour énoncer les règles.

4.1 En dyade ou en trio, faire discuter les élèves afin qu'ils tentent de déterminer les régularités orthographiques. **[Laissez la diapositive Jour 1-B à l'écran.]**

4.2 En groupe-classe, discuter en groupe des règles orthographiques, puis énoncer les règles.

4.2.1 Présenter la règle 1 **[Diapositive Jour 1-C]**, puis observer cette règle dans les mots à l'étude **[Diapositive Jour 1-D]**

4.2.2 La règle 2 **[Diapositive Jour 1-E]**, puis observer cette règle dans les mots à l'étude **[Diapositive Jour 1-F]**

5. Exercice de mémorisation des mots et de la règle (10 minutes)

Questionner les élèves sur les particularités orthographiques des mots (nombre de syllabes, nombre de sons, etc.). Les inviter à mémoriser les mots ainsi que les règles orthographiques. Demander à un ou plusieurs élèves ce qu'ils connaissent à propos des mots à l'étude.

Jour 2 (environ 20 minutes)

Il s'agit de reprendre les étapes précédentes en ajoutant un jeu.

- Activité 1 – présentation des régularités vedettes (nommer les sons);
- Activité 2 – discussion de la règle avec les élèves; ce qu'ils en retiennent, en comprennent, observent dans les mots, etc.;
- Activité 3 – mémorisation des mots et de la règle; **[Diapositive Jour 2-A]**
- Activité 4 – renforcement avec un jeu de SudoMot

Il s'agit d'écrire les lettres manquantes dans chacune des sections de la grille et dans chacune des lignes et colonnes (voir l'exemple ci-dessous). Un jeu pour chaque régularité est fourni. Les élèves font d'abord le 1^{er} mot **[Diapositive Jour 2-B]** et son corrigé **[Diapositive Jour 2-C]**, puis le 2^e mot **[Diapositive Jour 2-D]** et son corrigé **[Diapositive Jour 2-E]**.

- Activité 5 – rappel de la règle en grand-groupe.

Exemple de SudoMot

o	e	y	r	a	b
a	r	b	y		o
y	o	r	a	b	e
b	a			r	
e	y	a	b	o	
r	b	o		y	a

© APPLIGOGIQUES ÉDUCATION
REPRODUCTION AUTORISÉE POUR
LES DÉTENTEURS DE L'APPLICATION.

appli
gogiques

GerDere

Toutes les lettres du mot doivent se retrouver dans chaque ligne.

Toutes les lettres du mot doivent se retrouver dans chaque colonne.

Toutes les lettres du mot doivent se retrouver dans chaque section.

Jour 3 (environ 20 minutes)

Il s'agit de reprendre les étapes précédentes avec un autre jeu.

- Activité 1 – présentation des régularités vedettes (nommer les sons);
- Activité 2 – discussion de la règle avec les élèves; ce qu'ils en retiennent, en comprennent, observent dans les mots, etc.;
- Activité 3 – mémorisation des mots et de la règle; **[Diapositive Jour 3-A]**
- Activité 4 – renforcement avec un jeu de mots cachés

Il s'agit de retrouver les mots de la liste dans la grille. D'autres mots comportant les mêmes régularités sont **[Diapositive Jour 3-B]** et son corrigé **[Diapositive Jour 3-C]**

- Activité 5 – rappel de la règle en grand-groupe.

Jour 4 (environ 25 minutes)

Il s'agit de reprendre les étapes précédentes, en omettant le jeu et en ajoutant la dictée trouée.

- Activité 1 – présentation des régularités vedettes;
- Activité 2 – discussion de la règle avec les élèves; ce qu'ils en retiennent, en comprennent, observent dans les mots, etc.;
- Activité 3 – rappel de la règle en grand groupe; **[Diapositive Jour 4-A]**
- Activité 4 – dictée trouée;

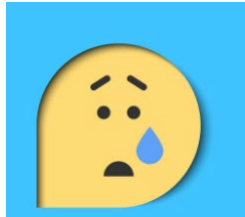
Dictier les 10 mots aux élèves. Les élèves écrivent seulement les lettres manquantes. Par exemple, le mot à dicter est « attention ». Dites d'abord « attention », puis dites : « Tu écris le son **tion**. » Le but de s'assurer que l'élève n'écrive que les lettres manquantes et pas autre chose.

Laissez à l'écran la diapositive qui présente les règles. **[Diapositive Jour 4-B]**

Diapositives

Connais-tu la signification de ces mots ?

chagrin



coquin



terrain



sain



médecin



taquin



grain



soudain



féminin



gain



Classe les mots en deux catégories

chagrin

terrain

sain

coquin

taquin

grain

médecin

soudain

féminin

gain

Règle 1

- Le son « **in** » s'écrit généralement à l'aide des lettres **i-n**.
- La lettre **i** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **i** ».

Par exemple:

J'écris **matin** parce que j'entends le son «**i**» dans les mots de même famille **matinal** ou **matinée**

- chagr**in** → *chagr**in**er*
- taqu**in** → *taqu**in**er*
- coqu**in** → *coqu**in**e*
- médec**in** → *médec**in**e*
- fémin**in** → *fémin**in**e*

Règle 2

- Le son « **in** » peut s'écrire à l'aide des lettres **a-i-n**.
- La lettre **a** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **ai** » ou « **a** ».

Par exemple:

J'écris **vilain** parce que j'entends le son « **ai** » dans
le mot de même famille **vilaine**

• gain → *gagner*

• terrain → *terrasse*

• grain → *graine*

• soudain → *soudainement*

• sain → *saine*

Projet de recherche- Stanké, Dumais, Moreau, Royle, Rezzonico (2016)

Projet de recherche- Stanké, Dumais, Moreau, Royle, Rezzonico (2016)

i-n

- Le son « **in** » s'écrit généralement à l'aide des lettres **i-n**.
- La lettre **i** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **i** ».

chagr**in** → chagr**i**ner

taqu**in** → taqu**i**ner

coqu**in** → coqu**i**ne

médec**in** → médec**i**ne

fémin**in** → fémin**i**ne

a-i-n

- Le son « **in** » peut s'écrire à l'aide des lettres **a-i-n**.
- La lettre **a** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **ai** » ou « **a** ».

g**ain** → g**a**gner

s**ain** → s**a**ine

terr**ain** → terr**a**sse

soud**ain** → soud**a**inement

gr**ain** → gr**a**ine

g	a	r	h	c		n	i
c		n		a			r
a	c			n		i	h
	r	i	n			c	a
	g	h		r	n		c
r	n			h	i		g
	i	a		g		h	n



c h a g r i n

i	n	d	s	u		a	
u	o	a		s	d		i
d		i	o	n		u	s
n	s	u	a	i		d	
			u	a	s	o	d
s	a		d				
a	d	s	i				

s o u d a i n

Projet de recherche- Stanké, Dumais, Moreau, Royle, Rezzonico (2016)

i-n

- Le son « **in** » s'écrit généralement à l'aide des lettres **i-n**.
- La lettre **i** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **i** ».

chagr**in** → chagr**i**ner

taqu**in** → taqu**i**ner

coqu**in** → coqu**i**ne

médec**in** → médec**i**ne

fémin**in** → fémin**i**ne

a-i-n

- Le son « **in** » peut s'écrire à l'aide des lettres **a-i-n**.
- La lettre **a** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **ai** » ou « **a** ».

g**ain** → g**a**gner

s**ain** → s**a**ine

terr**ain** → terr**a**sse

soud**ain** → soud**a**inement

gr**ain** → gr**a**ine

JOUR 3-B

L Y Y J Y L L A H C P Ç X G Ç T I D R S
B U X T D V H Y L V P H X V F L G I I X
Ç S X S L S C D M M Q F P N O X Q H E S
K W U Z F F I V D N L F M T F T M M V F
H M E F Ç S M Z J T W P A A P Q Ç E B H
L C T E R R A I N P M V S Q D W C D I T
B O L L C I G J K N O K Y U X Y H E L H
O U Ç I X B A L B H U M A I N O A C A T
S A I N M C S Q R O W F Ç N H R G I T F
O B M O U L I N S K O G L O M P R N R N
S O U D A I N B T Ç B I H Y C H I U Ç Z
K P A I N C G L O W Z D M Ç N E N C K T
E K E M O N W U Ç V E A Ç B M L J G W Y
T Z C A H R D R Q X Y N J F A I I E Q N
M U O R Y N O B P I Z F E M I N I N Ç G
G L Q I Ç P V A C X G H E W N K H Q F T
R Ç U N Q G A I P B K L L U A U V V Z M
A M I J B K U N B A J N M Z Y G A I N X
I U N I L G F N F I Y P Z O H O F T S D
N V U U K F R L N N P G V R M Q P S I T

taquin
coquin
chagrin
médecin
féminin
gain
grain
sain
soudain
terrain

JOUR 3-C

L Y Y J Y L L A H C P Ç X G Ç T I D R S
B U X T D V H Y L V P H X V F L G I I X
Ç S X S L S C D M M Q F P N O X Q H E S
K W U Z F F I V D N L F M T F T M M V F
H M E F Ç S M Z J T W P A A P Q Ç E B H
L C T E R R A I N P M V S Q D W C D I T
B O L L C I G J K N O K Y U X Y H E L H
O U Ç I X B A L B H U M A I N O A C A T
S A I N M C S Q R O W F Ç N H R G I T F
O B M O U L I N S K O G L O M P R N R N
S O U D A I N B T Ç B I H Y C H I U Ç Z
K P A I N C G L O W Z D M Ç N E N C K T
E K E M O N W U Ç V E A Ç B M L J G W Y
T Z C A H R D R Q X Y N J F A I I E Q N
M U O R Y N O B P I Z F E M I N I N Ç G
G L Q I Ç P V A C X G H E W N K H Q F T
R Ç U N Q G A I P B K L L U A U V V Z M
A M I J B K U N B A J N M Z Y G A I N X
I U N I L G F N F I Y P Z O H O F T S D
N V U U K F R L N N P G V R M Q P S I T

taquin
coquin
chagrin
médecin
féminin
gain
grain
sain
soudain
terrain

i-n

- Le son « **in** » s'écrit généralement à l'aide des lettres **i-n**.
- La lettre **i** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **i** ».

chagr**in** → chagr**i**ner

taqu**in** → taqu**i**ner

coqu**in** → coqu**i**ne

médec**in** → médec**i**ne

fémin**in** → fémin**i**ne

a-i-n

- Le son « **in** » peut s'écrire à l'aide des lettres **a-i-n**.
- La lettre **a** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **ai** » ou « **a** ».

g**ain** → g**a**gner

s**ain** → s**a**ine

terr**ain** → terr**a**sse

soud**ain** → soud**a**inement

gr**ain** → gr**a**ine

Dictée trouée de mots

Rappel des règles

- Le son « **in** » s'écrit généralement à l'aide des lettres **i-n**. La lettre **i** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **i** ».
- Le son « **in** » peut s'écrire à l'aide des lettres **a-i-n**. La lettre **a** sert à écrire des mots de la même famille dans lesquels on entend le son « **ai** » ou « **a** ».

Consigne :

Ceci est une dictée trouée. Je vais te dicter un mot à la fois. Je veux simplement que tu écrives le son « **in** » du mot que je vais te dicter. Le reste du mot est déjà écrit. Aide-toi des règles que tu as apprises.

mat **in**_____

Prénom : _____

La dictée du jour 1

Semaine 1 : Écris le son manquant.

1- taqu_____

2- coqu_____

3- g_____

4- soud_____

5- chagr_____

6- médec_____

7- s_____

8- terr_____

9- fémin_____

10- gr_____

Prénom : _____

La dictée du jour 4

Semaine 1 : Écris le son manquant.

1- taqu_____

2- coqu_____

3- g_____

4- soud_____

5- chagr_____

6- médec_____

7- s_____

8- terr_____

9- fémin_____

10- gr_____

Dictées d'un enfant de l'école C2 à T1, T2 et T3

Liste de mots différente pour chaque école

Prétest 1

2/10

1- félin

2- orphelin

3- gin

4- souding

5- coquing

6- médecing

7- sing

8- terring

9- féminin

10- ging

Post-test 1

10/10

1- féⁱlin

2- orphelin

3- gain

4- soudain

5- coquin

6- médecin

7- sain

8- terrain

9- féminin

10- grain

- 1- Un gr ain de maïs est tombé.
- 2- Tu as un sourire taqu in. ←
- 3- Il y a des miettes de p ain partout. ←
- 4- Cet enfant est un orphel in de guerre.
- 5- Tu ré pares le moul ain. ←
- 6- Le mot liberté est féminin in.
- 7- Faire de l'exercice est un choix s imple. ←
- 8- Cette méthode permet un g ain de temps.
- 9- Ils vivent en milieu urb ain. ←
- 10- Ce magas in vend des produits frais. ←
- 11- Le médec in examine chaque patient.
- 12- Le mar in travaille sur un bateau. ←
- 13- Sa sœur a du chagr ain. ←
- 14- Le chat est un fél in.
- 15- Mets ta m ain devant ta bouche. ←
- 16- L'hum ain est un être surprenant. ←
- 17- Le vent s'est soud in calmé.
- 18- Tu es un vrai petit coqu in !
- 19- Chloé est au terr ain de soccer.
- 20- Mon frère n'aime pas prendre son b ain. ←

Post-test 2

1 mois et demi plus tard

8/11 nouveaux mots

ANNEXE 2 - LISTE DES RÉGULARITÉS RECENSÉES

Cette liste a été tirée de la maîtrise intitulée *Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3^e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe*, déposée par Mélanie Dutemple en 2017.

Tableau-synthèse des régularités orthographiques

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
ACC en position initiale	N	N	O	O	O	O	N	N
ACE conscience articulatoire	N	N	N	O	N	N	N	N
AD	N	N	N	O	N	N	N	N
AFF en position initiale la plupart du temps	N	O	O	O	O	O	N	N
AI et non EI quand on trouve un mot de même famille qui contient un A (ex : AIMER et AMOUR)	N	O	N	N	N	N	N	N
AIE en position finale des noms féminins la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
AIL au masculin et AILLE au féminin	O	O	O	O	N	N	N	N
AIN dans les mots d'une syllabe la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N
AIN si un mot de la même famille fait A	O	N	N	N	N	N	N	N
AINE en position finale	N	N	N	O	N	N	N	N
AIRE ou ÈRE en position finale	N	N	N	N	N	N	O	N
ALL en position initiale	N	N	N	O	N	N	N	N
ANC fréquent	N	N	O	N	N	O	N	N
ANCE la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N
ANCHE	N	O	N	O	O	N	N	N
AND en tout temps	N	N	O	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
ANDE	N	N	N	O	O	N	N	N
ANG fréquent	N	N	O	N	N	O	N	N
ANGE	N	O	N	O	O	N	N	N
ANGL	N	N	N	O	N	N	N	N
ANH	N	N	N	N	N	O	N	N
ANN en position initiale	N	N	N	N	N	N	N	N
ANTI en position initiale dans la plupart des mots	N	O	N	N	O	N	N	N
ANTI en tout temps	N	N	O	N	N	N	N	N
ANT pour les connecteurs	O	N	N	N	N	N	N	N
APP en position initiale	N	N	O	O	N	O	N	N
ARR en position initiale	N	N	O	O	N	O	N	N
ASSE conscience articulatoire	N	N	N	O	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
ATT en position initiale	N	N	O	O	O	O	N	N
AU en position initiale la plupart du temps	O	N	O	O	N	N	O	N
AU en position médiane la plupart du temps	O	N	O	N	N	N	N	N
ATION, ITION, OTION, UTION, ÉTION, sauf PASSION et MISSION	N	O	N	N	N	N	N	N
C en début de mot pour le son [ka] et le son [kan] sauf quelques mots	N	O	N	N	N	N	N	N
CA et CO la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N
CL CR CU en tout temps	N	N	O	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
CAN (C dur) en tout temps	N	N	O	N	O	O	N	N
CEN en tout temps si le C est doux	N	N	O	N	N	N	N	N
CHAN	N	O	N	O	O	N	N	N
CO/COI/COIN/CON/COM/COU en début de mot la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
COMM	N	N	N	N	N	O	N	N
consonne + L + E	N	N	N	O	N	N	N	N
consonne + R + E	N	N	N	O	N	N	N	N
DIFF	N	O	N	N	N	N	N	N
E en position finale des mots féminins (SIC : finissant par une voyelle!)	N	N	N	N	O	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
E en position finale des noms féminins finissant par OU, I, U, OIR	N	N	N	N	N	O	N	N
E en position finale des noms féminins finissant par AIL, EIL, OUIL, EUIL	N	N	N	N	N	O	N	N
Le son [E] s'écrit è au milieu des mots la plupart du temps, mais aussi AI et Ê	N	N	O	N	N	N	N	N
È — son créé par 2 consonnes après le E	N	N	O	O	N	N	O	N
E — son créé par les consonnes S, C et T après le E	N	N	N	N	N	N	N	N
È — son créé par EX	N	N	N	O	N	N	N	N
È — son créé par une consonne finale	N	N	N	O	N	N	N	O

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
È écrit AIS à la fin des noms masculins	N	N	N	N	N	N	N	O
É écrit ÉE à la fin des noms féminins la plupart du temps	N	N	O	O	N	N	O	O
É écrit É à la fin des noms masculins la plupart du temps	N	N	O	O	N	N	O	O
EAU généralement associable à un mot de même famille contenant un E	O	N	O	N	N	N	N	N
EAU en fin de mot la plupart du temps (sauf BEAUCOUP, article Stanké)	O	O	O	N	N	N	N	N
EFF en position initiale	N	O	O	O	N	N	N	O

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
EI rare (en position médiane seulement – précision Bescherelle)	N	O	O	O	N	N	N	O
EIN rare	N	N	O	N	N	N	N	N
EIL au masculin et EILLE au féminin	O	O	O	O	N	N	N	O
ELLE et non ÈLE en position finale la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
EMENT si les mots viennent d'un verbe qui en IER/YER UER/OUER sauf châtiment et argument	N	N	N	N	N	N	N	N
EMM en position initiale	N	N	O	N	N	N	N	N
EN en position initiale	N	N	O	N	O	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
ENN en position initiale	N	N	N	N	N	N	N	N
ENDRE pour les verbes qui se terminent en ENDRE	N	O	N	N	N	N	N	N
ENTRE dans la plupart des mots qui commencent par ENTRE	N	O	N	N	N	N	N	N
ENTR en toutes positions	N	N	O	N	O	N	N	N
ESSION	N	N	O	N	N	N	N	N
ET en position finale des noms masculins la plupart du temps	N	O	O	N	N	N	N	N
ÊT et ET en position finale seulement	N	N	N	N	N	N	N	N
ÊTE occasionnel en position finale des noms	N	N	N	N	N	N	O	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
ETTE en position finale des noms féminins la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
EUE à la fin des noms féminins la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
EUIL en position finale des noms masculins et EUILLE au féminin	O	N	O	O	N	N	O	N
EUR en position finale des noms fém. (et masc.)	N	N	O	N	O	O	N	N
Son [f] écrit [f] la plupart du temps sauf dans les prénoms et quelques exceptions	N	N	O	N	N	N	N	N
GAN (g dur) en tout temps	N	N	O	N	N	N	N	N
GE en tout temps à la fin des mots	N	N	O	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
GE et GER et non JE et JER la plupart du temps	N	O	O	N	N	N	N	N
GEN en tout temps si le G est doux	N	N	O	N	N	N	N	N
GI et non JI en tout temps	N	O	O	O	N	N	N	N
GNER à la fin des verbes et NIER dans les autres mots la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
GY en tout temps	N	O	N	N	N	N	N	N
HAN en tout temps	N	N	O	N	N	O	N	N
I écrit IE à la fin de noms féminins la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
I écrit IS ou IT à la fin des noms masculins	N	N	N	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
IER en tout temps au masculin	N	N	O	N	N	N	N	N
IER arbres fruitiers et métiers	N	N	O	N	N	O	N	N
ILL en position initiale	N	N	O	O	N	O	N	N
IMM en position initiale	N	N	O	O	N	O	N	N
IN si un mot de la même famille fait l...	O	N	N	N	N	N	N	N
IN à la fin des noms de deux syllabes la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N
IN au début des mots en tout temps	N	N	O	N	N	N	N	N
INCE la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
IR 8 fois plus fréquent que IRE à l'Infinitif	N	N	O	N	N	N	N	N
IRR en position initiale	N	N	O	O	N	O	N	N
IQUE en fin de mot la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N
JU en tout temps	N	N	O	N	N	N	N	N
JA et JO la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N
L (son) généralement écrit avec 2 L	N	N	N	N	N	N	N	N
MENT en position finale sauf exceptions	O	O	N	N	N	N	N	N
MENT à la fin de tous les adverbes	N	N	O	N	N	N	N	N
MISSION	N	N	O	O	N	N	N	N

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
« O » écrit « o » 9 fois sur 10 (dans Manulex)	O	N	N	N	N	N	N	N
« O » ouvert écrit O en tout temps (souvent suivi de 2 consonnes – Orthogra-Fixe)	O	N	O	O	N	N	O	N
O à la fin des mots seulement dans les mots tronqués	O	N	N	N	N	N	N	N
OCC en position initiale	N	N	O	O	N	N	O	O
OFF – OUFF	N	O	O	O	N	N	O	N
OIE à la fin des noms féminins la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
OIR et non OIRE dans la plupart des verbes	N	O	N	N	N	N	N	N
OIR dans la plupart des noms masculins	N	O	N	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
OIRE dans les noms féminins	N	O	O	N	N	N	N	N
OMM	N	N	N	O	N	N	N	N
ONCE la plupart du temps	N	N	O	N	N	N	N	N
ONNE/ONNER EN FIN DE MOT	N	O	N	N	N	N	N	N
ONN	N	N	N	O	N	N	N	N
OPP en position initiale	N	N	O	O	N	N	N	N
OSE en situation finale	N	N	N	N	N	N	N	N
OTT	N	N	N	O	N	N	N	N
OUE à la fin des noms féminins la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
OUIL au masculin et OUILLE au féminin	O	N	O	N	N	N	N	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
OY	O	N	N	N	N	N	N	N
PASSION	N	N	O	N	N	N	N	N
Q ou QU dans les nombres et les noms interrogatifs	N	N	O	N	N	N	N	N
QUE en fin de mot — parfois C si une syllabe (Mots sans maux)	N	N	N	O	O	N	N	N
QUE – QUI pour créer le son [k] – K = rare (400 mots)	N	O	O (toujours)	N	N	N	N	N
RR à l'intérieur des verbes	N	N	N	N	N	N	N	N
S en position initiale — C seulement si CE ou CI (Mots sans maux)	N	N	O	N	O	N	O	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
SSER en position finale la plupart du temps	N	N	N	N	N	N	O	N
SUFF en position initiale	N	O	N	N	N	N	N	N
T + E en position finale	N	N	N	N	O	N	O	N
TIÉ TÉ sauf contenu, récipient ou titre de personne au féminin	N	O	N	O	O	O	O	N
TIER à la fin des noms et adjectifs masculins	N	O	N	N	N	N	N	N
TION en position finale	N	N	N	O	O	N	O	N
TION après toutes les lettres sauf E, N et R	N	N	O	N	N	N	N	N
TRAN en tout temps	N	N	O	N	O	N	O	N

Dutemple, M. (2017). Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais.

Régularités	Projet de recherche Stanké et articles Stanké	Découvrons L'orthographe	Orthogra-Fixe	Mots pour maux	Scénarios pour mieux écrire les mots	Orthographivore	Mots sans maux	Bescherelle de l'orthographe
UE à la fin des noms féminins la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
URE en position finale la plupart du temps	N	O	N	N	N	N	N	N
YOD = ILL à l'intérieur d'un mot, ILLE en position finale mot féminin, IL en position finale mots masculins	N	N	N	N	N	N	O	N
Z dans les nombres	N	N	O	N	N	N	N	N
Z au début des mots	N	N	O	N	N	N	N	N

Bescherelle, L.-N. (2013). *Bescherelle : l'orthographe pour tous*. Montréal : Hurtubise.

Côté C. (2011). *Découvrons l'orthographe*. Montréal : Éditions la Pensée.

Jacques, D. (2012). *Des mots pour les maux*. Montréal : Le Cime.

Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots : L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale*. Montréal : Chenelière.

Lussier, A., Giraudet-Lelong, F. et Dufresne-Pitre, A. (2014). *Orthographivore*. Montréal : Éditions Passe-temps.

Pomerleau, D. (2017). *Orthografixe*. Montréal : Éditions Génie Folie.

Stanké, B. (2016). *Mots sans maux*. Récupéré sur Appligogiques : <http://appligogiques.com>

ANNEXE 3 – LISTE DES PUBLICATIONS ET TRAVAUX ÉTUDIANTS RÉALISÉS DANS LE CADRE DU PROJET DE RECHERCHE

Cette liste contient les publications et travaux cités dans le rapport scientifique, mais qui n'ont pas été ajoutés dans la bibliographie dudit document.

- Achkar, F. (2019). *Impact de l'entraînement orthographique sur les compétences rédactionnelles des élèves de 3e année du primaire* [travail dirigé]. Université de Montréal.
- Cloutier, C. (2017). *Comparaison des compétences en productions écrites des élèves au développement typique et des élèves dyslexiques* [travail dirigé]. Université de Montréal.
- Dault, C. (2017). *L'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les enfants québécois d'âge scolaire* [rapport de stage de recherche]. Université de Montréal.
- Dutemple, M. (2017). *Enseignement explicite et rééducation de l'orthographe lexicale auprès d'élèves de 3e année ayant une hypothèse de dyslexie/dysorthographe*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec en Outaouais.
- Dutemple, M., Stanké, B., et Moreau, A.C. (en préparation). Enseignement explicite de l'orthographe lexicale par les régularités graphotactiques en milieu scolaire inclusif.
- Moreau, A. C., Dumais, C., Nolin, R., Villeneuve-Lapointe, M. et Stanké, B. (2018). Enseigner l'orthographe lexicale et l'apprentissage sans erreur : expérience pilote d'un modèle d'enseignement en classe ordinaire du primaire par un enseignant expert. *Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 39, 7-32. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/001.moreau_final.pdf
- Nolin, R., Dumais, C. et Stanké, B. (2019). Enseigner l'orthographe lexicale au primaire : compte-rendu d'une expérimentation. *Vivre le primaire*, 32(4), 11-14. <https://aqep.org/revue-vivre-le-primaire/>
- Stanké, B. et Dumais, C. (2018a). *é, ée, er, ez, ied, et, es, est, ai, aie, aies, ais, ait ou aient? Comment écrire le son /e/?* *Vivre le primaire*, 31(3), 24-25. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/grapheme.pdf>

- Stanké, B. et Dumais, C. (2018b). *e, è, ê, ai, ei, ès, ë, et ou est? Comment écrire le son /ɛ/? Vivre le primaire, 31(2), 20.* <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/06/Graphemes.pdf>
- Stanké, B. et Dumais, C. (2017a). *An, am, en, em, aon ou aen? Comment écrire le son /ɑ̃/? Vivre le primaire, 30(4), 32.* <http://crifpe.net/publications/view/20599>
- Stanké, B. et Dumais, C. (2017b). *in, im, en, ain, aim, ein, yn ou ym ? Comment écrire le son /ɛ̃/? Vivre le primaire, 30(3), 30-31.* <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/13-Comment-e%CC%81crire-le-son.pdf>
- Stanké, B. et Dumais, C. (2017d). *q, qu, cqu, c, cc, ch ou k ? Comment écrire le son /k/? Vivre le primaire, 30(1), 24.* <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/03/vlp30-1-vlp30-1-q-qu-cqu-c-cc-ch-ou-kcomment-ecrire-le-sonk.pdf>
- Stanké, B., Dumais, C. et Moreau, A. C. (2018b). *ÉQOL : une nouvelle base de données lexicale pour les enseignants du primaire. Vivre le primaire, 31(4), 26-27.* https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/11/EQOL_-une-nouvelle-base-de-donnees.pdf
- Stanké, B., Le Mené, M., Rezzonico, S., Moreau, A.C., Dumais, C., Robidoux, J., Dault, C. et Royle, P. (2019). *ÉQOL : Une nouvelle base de données québécoise du lexique scolaire du primaire comportant une échelle d'acquisition de l'orthographe lexicale. CORPUS, 19, 1-17.* <http://journals.openedition.org/corpus/3818>

ANNEXE 4 - GRILLE QUANTITATIVE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS

Cette grille a été tirée du travail dirigé (exigence pour l'obtention de la maîtrise professionnelle en orthophonie) intitulé *Impact de l'entraînement orthographique sur les compétences rédactionnelles des élèves de 3e année du primaire*, déposé par Faridé Achkar en 2019.

Grille quantitative d'évaluation de la production de texte écrits

Respect des normes de la langue					
Erreurs	Types des erreurs		Nombre	%	
	Grammaire et orthographe	Orthographe d'usage			
		Orthographe grammaticales			
		Mots inconnus			
		Mots incomplets			
		Mots/segments inintelligibles			
		Nombre total de mots mal orthographiés			
	Nombre d'erreurs par 100 mots				
	Score grammaire et orthographe				
	Syntaxe	Ponctuation			
Phrases incomplètes					
Phrases non conventionnelles					
Score syntaxe et ponctuation					
SCORE TOTAL					
Données descriptives supplémentaires					
Nombre d'erreurs total					
Nombre d'erreurs par 100 mots					

Productivité		
Données descriptives		
Phrases	Nb de phrases	
	LM en nombre de mots	
	Score total (nombre de phrases correctement produites)	
	Données quantitatives supplémentaires	
	Nb de phrases simples	
	Nb de phrases coordonnées	
	Nb de phrases subordonnées	
	Nb de phrases juxtaposées	
Nb de phrases négatives		
Mots	Nombre de mots	
	LM en nombre de caractères	
Score total		

Vocabulaire		
Diversité lexicale	Nombre de mots différents	
	Mesure de la diversité lexicale	
Données descriptives supplémentaires		
Catégories lexicales	Nombre	%
Noms propres		
Noms communs		
Adjectifs		
Verbes		
Déterminants		
Données supplémentaires		
Adverbes		
Pronoms		
Prépositions		
Conjonctions		
Erreurs de vocabulaire	Nombre	%

Maturité narrative				
Éléments relevés			Nb	
Éléments du schéma narratif				
Nombre de thèmes				
Ordre chronologique respecté				
Utilisation du passé				
Score total				
Données descriptives supplémentaires				
Erreurs	Introduction des personnages et anaphores	Introduction	Reprise	
		Personnage 1		
	Personnage 2			
	Personnage 3			
	Personnage 4			
	Personnage 5			
Schéma narratif	Éléments mentionnés			
	Situation initiale			
	Élément déclencheur			
	Péripéties			
	Dénouement			
Nombre de thèmes	Situation finale			
	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
Temps verbaux	Présent	Nb	%	
		Passé		
		Futur		
	Nombre de temps verbaux différents			
Score total				

Cohérence textuelle		
Connecteurs	Nombre	%
Nombre total de connecteurs		
Nombre de conjonctions de coordination		
Nombre de conjonctions de subordination		
Score total		
Données descriptives supplémentaires		
Erreurs sur le plan des introductions		
Erreurs sur le plan des anaphores		
Erreurs sur le plan de la ponctuation		
Nombre de connecteurs mal utilisés		
Données qualitatives		
Respect de l'ordre chronologique	Oui	Non
Respect du thème		
Non contradiction		
Critère descriptif à revoir		

ANNEXE 5 - EXEMPLES DE TEXTES ÉCRITS PAR DES ÉLÈVES DE LA 3^E ANNÉE DU PRIMAIRE

Les productions écrites ont été transcrites textuellement, en conservant les erreurs, les marques de ponctuation et les retours à la ligne produits par les élèves.

Exemples de productions écrites pré-tests

Récit écrit «Les ours» de la *Batterie Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention* (L2MA)¹

Phrase amorce: Dans la forêt, une maman ourse se promène avec...

Élève 1 (classe régulière)

Il y avait un bracogner qui se cachai dans les fleures
il tue la maman ourse son bébé se sauve le garson et la
fille le retrouve et l'amene chez eu.

Élève 2 (classe allophone)

oursen

et avi chaser et ve mama n ourse et

Mar de de ourse sene garcon et une fille

¹ Référence: Chevrie-Muller, C., Simon, A. M. et Fournier, F. (1997). *Batterie Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention*. Paris, France : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

et va radede ourse tia la dea ours.
via dede ourse et nuvo te ta t la garçon et
fille

Exemples de productions écrites post-tests

Tâche élaborée par Evelyne Moreau et Julie Robidoux (auxiliaires de recherche); inspirée du récit écrit «Les ours» du L2MA²

Phrase amorce: Par un beau matin ensoleillé, Petit Poussin...

Élève 1 (classe régulière)

se promenne mais il y a
un chat derrier un arbre et le chat
sortt de derier l'arbre mais le poussin
n'a pas peur alors son père le coq
fait mal au chat

Élève 2 (classe allophone)

à manja Les garan.
Et la chaton vu les de manja le
Petit poussin. Le Petit poussin a Pas
Per de la chaton. Le PaPa cop

² Images utilisées pour cette tâche trouvées sur Pinterest (2017).