



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

LA LITTÉRATIE - VECTEUR DE COHÉSION POUR LA PARTICIPATION SOCIALE : Enjeux et perspectives multidisciplinaires

DIRECTION : NANCY GRANGER ET ANDRÉ C. MOREAU

Volume 8, numéro 1

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



COMMENT DIFFÉRENCIER L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE ? **

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA¹

ANDRÉ C. MOREAU, UNIVERSITE DU QUEBEC EN OUTAOUAIS, CANADA

SYLVIE BLAIN, UNIVERSITE DE MONCTON, CANADA

Résumé

Pour communiquer efficacement à l'écrit, l'appropriation de connaissances en orthographe lexicale est nécessaire dès le primaire. Pour favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale par des élèves en difficulté de classes hétérogènes, un enseignement différencié qui répond à leurs besoins est souhaitable (Graham et Harris, 2011). Afin de décrire les pratiques différenciées en orthographe lexicale, une entrevue semi-dirigée, deux observations et deux entretiens d'autoconfrontation ont été menés dans sept classes du deuxième cycle primaire. Des adaptations générales et spécifiques à l'intention de la classe et de l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ont été collectées; ces résultats permettent de mieux comprendre l'apport de ces pratiques sur la formation des enseignants et sur les progrès à réaliser en contexte d'enseignement en classe hétérogène.

Mots-clés : différenciation pédagogique, orthographe lexicale, pratique enseignante, classe hétérogène et adaptation.

¹ Adresse de contact : myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca

**Pour citer cet article :

Villeneuve-Lapointe, M., Moreau, A.C. et Blain, S. (2021). Comment différencier l'enseignement de l'orthographe lexicale au deuxième cycle du primaire? *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 34-46.

1. INTRODUCTION

Des connaissances en orthographe lexicale sont inhérentes au développement de la littératie en contexte scolaire. En effet, pour communiquer efficacement à l'écrit, l'acquisition de ces connaissances est nécessaire dès le primaire. Afin de favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale chez les élèves en difficulté, un enseignement qui répond à leurs besoins est souhaitable (Graham et Harris, 2011), c'est-à-dire la différenciation pédagogique. En effet, les classes québécoises sont hétérogènes puisqu'elles accueillent des élèves ayant des besoins divers. À cet égard, la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) stipule que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) soient le plus possible intégrés dans les classes ordinaires. Ainsi, les enseignants doivent mettre en œuvre des pratiques différenciées qui répondent aux besoins de tous les élèves, et ce, dans l'ensemble des matières scolaires. La mise en œuvre des pratiques différenciées en orthographe lexicale par les enseignants du primaire est peu documentée dans la littérature scientifique, et encore moins en contexte québécois.

2. ASPECTS THEORIQUES

L'apprentissage de l'orthographe française peut poser problème à certains élèves et entraîner la mise en place de pratiques différenciées afin de répondre à leurs divers besoins. En effet, l'orthographe française est opaque, c'est-à-dire *les correspondances entre les phonèmes, la plus petite unité sonore de la langue, et les phonogrammes, les lettres représentant ces sons, sont peu régulières (Jaffré, 2003; Seymour, Aro et Erskine, 2003). Il y a 26 lettres pour représenter les 36 phonèmes de la langue française. Il doit donc y avoir des combinaisons de lettres afin de les représenter. C'est notamment le cas du phonème [u] qui s'orthographie « ou ». Il n'est pas possible de le représenter avec une seule lettre. De plus, un même phonème peut s'orthographier de différentes manières dans la langue française. Il est possible de penser au phonème [o] qui peut s'orthographier « o », « au » ou « eau ». On compte d'ailleurs environ 130 phonogrammes pour représenter les 36 phonèmes de la langue française (Catach, 2012). Un même phonogramme peut également être associé à plusieurs phonèmes. C'est notamment le cas de la lettre « c » qui peut représenter le phonème [k] dans carotte ou [s] dans cerise et de la lettre « t » qui peut être associée au phonème [t] dans table et [s] dans récréation.* L'opacité de l'orthographe française peut ainsi représenter une difficulté pour les élèves lors de l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Des difficultés à orthographier adéquatement les mots entraînent différentes conséquences. Le lecteur peut avoir de la difficulté à comprendre le texte de l'élève s'il y a trop d'erreurs ce qui peut entraîner une dévaluation de la qualité du texte (Graham, Harris et Hebert, 2011). En effet, selon les résultats de cette recherche, un enseignant évaluerait à la baisse la qualité d'un texte contenant des erreurs orthographiques comparativement au même texte sans erreur. De plus, l'absence d'automatismes en orthographe lexicale peut entraîner une surcharge cognitive lors de la rédaction d'un texte (Berninger, 1999; Graham, Harris et Chorzempa, 2002). Toute l'attention de l'élève peut porter sur la recherche de la graphie adéquate d'un mot et, dans cet effort, il oubliera l'idée non transcrite.

En connaissant la difficulté que l'orthographe française peut représenter pour les élèves et l'importance de sa maîtrise, il est possible de se questionner sur les pratiques différenciées mises en œuvre par les enseignantes lors de son enseignement afin de répondre aux besoins de tous les élèves de la classe hétérogène. Bien que différentes enquêtes aient permis de documenter les pratiques déclarées en orthographe lexicale tant au

Québec (Daigle et Bastien, 2015; Mansour, 2012) qu'ailleurs dans le monde (Fresch, 2007; Graham *et al.*, 2008; McNeill et Kirk, 2014), seule la recherche de Graham *et al.* (2008) s'est intéressée aux pratiques différenciées, et ce, même si les résultats de recherche montrent l'efficacité des pratiques différenciées en orthographe lexicale (Daigle *et al.*, 2015). Ainsi, dans le cadre d'une recherche de doctorat de plus grande envergure, les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale d'enseignantes du deuxième cycle du primaire et leurs discours sur ces pratiques ont été recueillis. Dans cet article, les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes seront décrits.

3. CADRE CONCEPTUEL

Selon Altet (2002), une pratique enseignante correspond à « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p. 86). Cette définition met en évidence l'importance de l'individu, de l'environnement ainsi que des interactions, toujours changeantes, sur les pratiques. De plus, les pratiques enseignantes ne sont pas « seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (Altet, 2002, p. 86). D'ailleurs, trois phases composent les pratiques enseignantes : préactive, interactive et postactive (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). La phase préactive correspond à la préparation didactique et n'est pas visible lors des observations en classe. Celle interactive est associée aux interactions à la fois pédagogique, didactique, psychologique, sociale et intersubjective. Finalement la phase postactive est composée du retour et de la réflexion sur l'action en plus des corrections effectuées par l'enseignant. Cette phase a lieu à la suite de la phase interactive avec les élèves. Afin de bien analyser les pratiques enseignantes, il est donc nécessaire d'analyser ces trois phases, c'est-à-dire d'observer l'enseignant en action en classe et également de discuter avec lui avant et après son enseignement.

Selon les principes sous-jacents à la différenciation pédagogique, une variété de pratiques enseignantes est nécessaire pour répondre aux divers besoins des élèves de la classe (Meirieu, 2004; Tomlinson *et al.*, 2003; Vienneau, 2004). Ainsi, sans être de l'individualisation, la différenciation pédagogique vise la participation optimale de tous les élèves tant ceux doués que ceux en difficulté (Vienneau, 2004). La différenciation pédagogique correspond aux pratiques enseignantes variées dans un groupe hétérogène (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005) afin de répondre aux caractéristiques de tous les élèves de la classe. Nootens et Montésinos-Gelet (2012) la définissent d'ailleurs comme « l'ensemble des actes "situés et singuliers" de l'enseignant, et les significations qu'il leur donne, actes qui visent – dans la planification, l'intervention et l'évaluation de celle-ci – l'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité de la classe et aux caractéristiques de chaque élève » (p. 272). Les trois phases, préactive, interactive et postactive (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010), doivent être analysées pour comprendre la différenciation pédagogique. La planification et l'évaluation de sa pratique en classe sont incluses dans la différenciation pédagogique et doivent être analysées afin de comprendre sa mise en œuvre en classe.

Afin d'analyser les pratiques différenciées, Nootens et Debeurme (2010) proposent un modèle de l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves de la classe hétérogène. Dans leur modèle présent à la figure 1, les pratiques d'adaptation font partie des pratiques enseignantes.

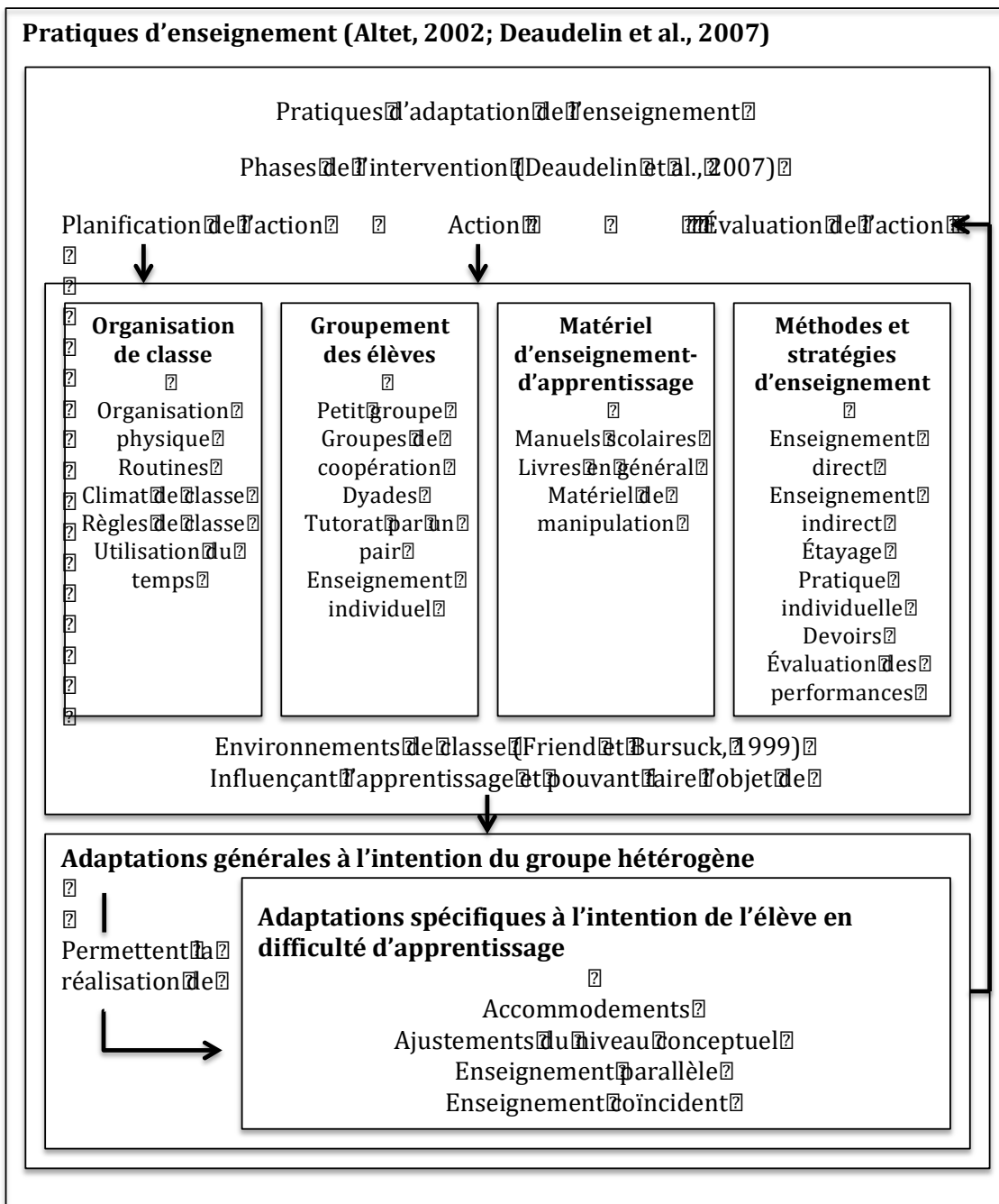


Figure 1 : Modèle d'analyse proposé par Nootens et Debeurme (2010, p. 137)

Celles-ci incluent l'organisation de la classe, le groupement des élèves, le matériel d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les méthodes et les stratégies d'enseignement. Elles peuvent faire l'objet d'adaptation générale à l'intention du groupe hétérogène, c'est-à-dire que les adaptations s'adressent à tous les élèves de la classe et permettent de répondre aux besoins variés de ceux-ci. Des élèves nécessitent toutefois des adaptations spécifiques afin de répondre à leurs besoins. Des accommodements, des ajustements sur le plan conceptuel, l'enseignement parallèle et l'enseignement coïncident permettent de faire ces adaptations spécifiques.

L'accommodation correspond à l'utilisation d'une stratégie afin de contourner la difficulté d'un élève sans modifier le niveau de difficulté de la tâche et de l'évaluation. À l'opposé, les ajustements conceptuels modifient la difficulté de la tâche et son évaluation. Pour sa mise en œuvre, l'enseignement en parallèle permet l'utilisation de deux programmes de formation au sein de la classe : un régulier et un permettant le développement des compétences de base pour certains élèves n'étant pas en mesure d'atteindre les objectifs du programme régulier. Les élèves réalisent ainsi des activités sur un même thème, mais avec un niveau de difficulté différent. L'enseignement coïncide à lieu lorsque des élèves réalisent une tâche dans une même équipe et qu'il y a une grande adaptation pour un élève sur le contenu ou sur l'évaluation.

L'objectif de cette recherche consistait à décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes pour dégager ce que les répondants considèrent comme meilleures pratiques et pour préciser les besoins de formation au regard des connaissances actuelles et des progrès à réaliser.

4. METHODOLOGIE

Afin de décrire les pratiques effectives différenciées en orthographe lexicale et le discours d'enseignantes du deuxième cycle du primaire de classes hétérogènes, une recherche qualitative interprétative a été réalisée. Ce type de recherche se caractérise par *l'observation, la description et l'interprétation de la situation par la chercheuse sans qu'il y ait de mesures de contrôle* (Cohen, Marion et Morrison, 2011; Fortin et Gagnon, 2016).

4.1 Participantes

Un échantillon de convenance (Cohen *et al.*, 2011) de sept enseignantes a été sollicité dans cette recherche. Les participantes ont été choisies à l'aide de critères de sélection : a) enseigner dans des classes hétérogènes du deuxième cycle du primaire comportant des élèves à risque et des élèves HDAA ; b) mettre en place de la différenciation pédagogique dans leur classe ; c) enseigner l'orthographe lexicale ; et d) n'être plus en insertion professionnelle. Trois participantes enseignaient en troisième année et quatre en quatrième année du primaire. Elles avaient entre 9 et 23 ans d'expérience en enseignement et provenaient de 6 écoles différentes avec des milieux socioéconomiques variés. L'échantillon a permis d'atteindre la saturation des données.

4.2 Méthodes et analyse des données

La collecte de données a eu lieu durant l'année scolaire 2017-2018 lorsque les autorisations éthiques ont été obtenues. Afin de répondre à l'objectif de recherche, plusieurs méthodes de collecte de données ont été utilisées. En effet, l'unique observation des pratiques ne permet pas d'avoir un portrait complet des pratiques enseignantes puisque pour analyser les pratiques enseignantes, il faut avoir accès aux phases préactive, interactive et postactive (Clot et Faïta, 2000). La description intrinsèque du cours d'actions par l'acteur est ainsi nécessaire pour l'expliquer (Rix-Lièvre, 2010). Trois méthodes de collecte de données ont donc été utilisées : des entrevues semi-dirigées individuelles, des observations et des entretiens d'autoconfrontation. Les entrevues semi-dirigées portaient sur les connaissances orthographiques enseignées et sur leurs pratiques différenciées lors de l'enseignement de celles-ci. Les entrevues ont eu lieu en début d'année scolaire et ont permis de documenter, entre autres, les besoins des élèves de leur classe et les pratiques différenciées mises en place. Certains éléments associés à la phase préactive étaient ainsi documentés dans ces entrevues. Deux

observations ont ensuite eu lieu dans chacune des classes. Une grille d'observation était utilisée afin de documenter les pratiques différenciées mises en œuvre. Les observations étaient également filmées puisqu'un entretien d'autoconfrontation suivait chacune des observations. Dans ce type d'entretien, le participant est confronté à ses propres actions en visionnant une vidéo et il est invité à les commenter simultanément (Nicolas, 2015). Ainsi, cette méthode a été sélectionnée afin que les enseignantes puissent expliquer leur pratique à partir de ces séquences vidéo et puissent traiter de la phase postactive. Chacun des entretiens d'autoconfrontation a été réalisé le lendemain des observations.

Afin d'analyser les données, les verbatims des entrevues et des entretiens d'autoconfrontation ont d'abord été retranscrits. L'analyse de contenu dirigée (Hsieh et Shannon, 2005) a ensuite été appliquée pour analyser les verbatims (entrevues et entretiens d'autoconfrontation) et les données issues des grilles d'observation avec le logiciel QDA Miner. Une liste des codes préalablement établis a été employée pour analyser les données. Des codes émergents sont apparus lors de l'analyse des données et ont été ajoutés à la liste de codes. Un accord interjuge (Miles et Huberman, 2003) de 93,8 % a été calculé sur 10 % des données.

5. RESULTATS

Les observations, les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation ont permis de documenter les pratiques différenciées mises en œuvre par les enseignantes. Ces pratiques présentaient à la fois des adaptations générales à l'intention du groupe hétérogène et des adaptations spécifiques à l'intention de l'élève en difficulté d'apprentissage.

5.1 Des adaptations générales

Les enseignantes ont proposé des pratiques différenciées en ce qui a trait à l'organisation de la classe, au groupement des élèves, au matériel d'enseignement et d'apprentissage et aux méthodes et stratégies d'enseignement pour répondre aux différents besoins des élèves de la classe hétérogène. Par exemple, l'organisation de la classe de l'enseignante P1 est différenciée puisqu'elle propose un fonctionnement de classe dit flexible. Les élèves n'ont pas de place attirée et changent de place à chacune des périodes. Les élèves ont ainsi la possibilité de s'asseoir à l'endroit de leur choix dans la classe et différents matériels sont à leur disposition : chaises, bancs, tabourets, ballons d'exercices, table basse, coussins, etc. L'organisation de la classe de cette enseignante présente donc des caractéristiques de différenciation, elle offre une flexibilité dans l'organisation.

Les enseignantes P1, P3, P4, P5 et P7 proposent également des groupements qui varient dans la classe selon les activités proposées. Certains regroupements sont hétérogènes tandis que d'autres, plus homogènes. La création de groupes homogènes permet à ces enseignantes d'intervenir davantage avec les élèves en difficulté durant certaines périodes tout en laissant les élèves qui ont plus de facilité de progresser à leur rythme. L'enseignante P4 indique dans l'entretien d'autoconfrontation « l'équipe qui est près de moi quand j'enseigne, c'est l'équipe qui [regroupe] des élèves qui ont le plus de difficultés aussi. Donc, je vais plus souvent intervenir auprès de ceux-là ». Son regroupement permet donc d'intervenir davantage auprès de ces élèves éprouvant des difficultés. Pour sa part, l'enseignante P1 ajoute dans l'entretien d'autoconfrontation que les regroupements ne sont pas permanents et varient selon les besoins des élèves. Elle indique d'ailleurs que « ça se pourrait que ce soit les mêmes [élèves], mais il y a des semaines où ça va changer ». Ainsi, ses groupements permettent de répondre aux besoins des élèves.

Toutes les enseignantes sauf P6 différencient les matériels d'enseignement et d'apprentissage présents dans la classe lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale. En effet, les enseignantes spécifient dans les entrevues que différents matériels pour écrire les mots sont proposés durant les périodes d'ateliers ou d'étude en classe. Cette pratique différenciée permet aux élèves de choisir le matériel avec lequel ils vont pouvoir orthographier les mots. L'enseignante P4 précise, par exemple, que lors des ateliers en orthographe, elle propose des lettres magnétiques et d'autres matériels afin que les élèves « manipulent, qu'ils écrivent le mot avec autre chose que papier crayon ». Pour sa part, l'enseignante P5 indique que dans ses ateliers, les élèves peuvent écrire les mots de différentes manières : « écrire des mots d'orthographe avec de la pâte à modeler, j'ai des lettres aimantées, aller les faire avec les lettres aimantées. Ça, ça en est un, tout simplement les écrire sur la tablette ». Enfin, l'enseignante P3 propose aux élèves différents outils de correction lors d'une situation d'écriture où l'orthographe lexicale est enseignée. Ils peuvent employer selon leurs besoins un aide-mémoire orthographique, un dictionnaire et un correcteur informatisé. Lors de la première observation, les élèves pouvaient utiliser l'outil de leur choix pour vérifier l'orthographe des mots. Dans l'entretien d'autoconfrontation qui suit, l'enseignante précise être intervenue auprès d'un élève parce que « ce n'est pas un élève qui a une difficulté orthographique, langagière au niveau de l'orthographe ou peu importe. Je ne sais pas pourquoi il est allé vers Eurêka, mais je ne voulais pas comme le brimer dans son initiation de prendre Eurêka. [...] Je [ne] l'ai jamais entraîné à Eurêka, mais il avait l'air à savoir comment ça fonctionnait parce qu'il cherchait *propos* et il était à la bonne place, dans les pages du centre. » Elle a donc soutenu l'élève tout en lui laissant le choix de son outil de correction.

Les méthodes et les stratégies d'enseignement sont différenciées par toutes les participantes. L'enseignante P7 propose différentes stratégies de mémorisation aux élèves lors d'une activité visuosémantique. Les élèves peuvent donc choisir entre plusieurs stratégies. Par exemple, pour le mot *caillou*, un élève suggérait de mettre deux cailloux au-dessus des « l » et un autre proposait de faire un chemin de caillou entre les deux « l » en dessinant plusieurs petits cailloux. Lors du premier entretien d'autoconfrontation, elle justifie cette pratique en indiquant que les élèves « ont le choix. Ils peuvent décider de la technique ». Elle ajoute que l'objectif de donner plusieurs stratégies et d'accepter celles que les élèves proposent fait en sorte que l'élève « y pense tout de suite en voyant le mot ou en l'entendant. Ça vient plus rapide pour eux. » Pour cette enseignante, ces choix flexibles de stratégies de mémorisation permettront à plus d'élèves de mémoriser la difficulté des mots à l'étude et c'est ainsi qu'elle explique ce dispositif de différenciation mis en place lors de la première observation. Pour sa part, l'enseignante P3 indique dans l'entrevue semi-dirigée qu'elle cible les erreurs dans les dictées bien que cette pratique n'ait pas été observée. Ainsi, les élèves ont la possibilité de vérifier l'orthographe lexicale et grammaticale de ceux-ci avant qu'elle corrige les dictées. Elle fournit donc de l'aide personnalisée aux élèves selon leurs besoins.

5.2 Des adaptations spécifiques

En plus de ces adaptations générales à l'intention du groupe hétérogène, certains élèves dans les classes des enseignantes participantes avaient des besoins plus grands et nécessitaient des adaptations spécifiques. Ces adaptations étaient associées à des accommodations et des ajustements du niveau conceptuel de Nootens et Debeurme (2010). Différentes accommodations ont été mises en place par les enseignantes afin de répondre aux besoins spécifiques de certains élèves. L'enseignante P1 propose pour quelques élèves dont le français n'est pas la langue maternelle des minileçons dans lesquelles elle revient avec eux sur des notions enseignées préalablement. Elle utilise ainsi les périodes de devoirs et de leçons qui se font en classe dans cette école comme des moments pour enseigner de nouveau des notions que ces élèves ne maîtrisent pas. Par exemple, elle revoit

avec eux, par un enseignement guidé, les particularités des mots qui sont à l'étude et leur signification. Elle leur demande également de les regrouper selon le phonogramme représentant le phonème [k]. Elle précise que cette pratique est utilisée parce que « le français, ce n'est pas leur langue maternelle et le premier et le deuxième jour, on essaye de vraiment ancrer il veut dire quoi, le mot ». Des explications supplémentaires sont ainsi données aux élèves sur les mots à mémoriser. Elle regroupe ces élèves puisque « souvent c'est qu'en grand groupe leur capacité d'attention est courte. Donc, ils ne se souviennent pas de ce qui s'est passé la veille. » De plus, les élèves participant à ces minileçons varient selon leurs difficultés.

Pour sa part, l'enseignante P2 donne plus de temps à un élève pour accomplir une tâche de dictée 0 faute. Lorsque la dictée est terminée, cet élève a la possibilité de relire sa dictée et de poser des questions supplémentaires. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle précise « Je sais souvent que c'est Émile², le dernier à finir les mots ». Puisque cela est plus complexe pour lui, elle lui donne davantage de temps afin de compléter la dictée pendant que les autres élèves de la classe réalisent une autre tâche.

Les enseignantes P5 et P6 donnent aussi accès à un ordinateur à certains élèves lors des activités en orthographe lexicale, car ils ont des difficultés motrices. L'enseignante P5 affirme dans les entretiens d'autoconfrontation : « Lui, tout ce qui est écriture, il a droit à l'ordinateur. C'est vraiment pour la fatigue parce qu'il a une condition particulière. Pour pas le forcer trop à écrire quand on fait des dictées ou des productions écrites, il a droit à un ordinateur. » L'enseignante P6 affirme, pour sa part, lors du premier entretien d'autoconfrontation, qu'un de ses élèves utilise l'ordinateur « juste pour la motricité, donc lui, il a aucun programme ». Il s'agit d'une mesure d'accommodation puisque l'utilisation de l'ordinateur permet de contourner la difficulté d'un élève sans modifier le niveau de difficulté de la tâche et de l'évaluation. Ces élèves doivent produire un texte comme les autres élèves de la classe ou rédiger la même dictée. Seul le support d'écriture varie.

Bien que l'intervention de l'orthopédagogue n'ait pas été observée, certaines enseignantes déclarent cette pratique différenciée dans les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation. Les enseignantes P2 et P6 indiquent que l'orthopédagogue intervient avec un sous-groupe d'élèves en difficulté dans un autre local. Les interventions proposées par ces orthopédaugues se situaient ainsi au deuxième et au troisième palier du modèle de réponse à l'intervention (RAI³) selon les dires des enseignantes durant les entrevues semi-dirigées.

Des ajustements de niveau conceptuel ont également été recensés dans la recherche rapportée dans ce texte. Deux élèves de la classe de P3 étudient des listes de mots différentes. Ceux-ci sont associés au premier cycle puisque les élèves n'étaient pas en mesure d'orthographier adéquatement les mots du deuxième cycle. Cette adaptation s'est toutefois arrêtée en cours d'année scolaire. L'enseignante justifie cet arrêt lors de l'un des entretiens d'autoconfrontation en indiquant « qu'on s'est rendu compte qu'il n'y avait pas de rétention même avec des mots de premier cycle. » Elle explique, par la suite, que ce constat l'a amenée à arrêter cette pratique différenciée. Pour sa part, l'enseignante P2 traite également de la différenciation de la liste de mots à mémoriser dans les entretiens. Elle indique que

² Il s'agit d'un prénom fictif.

³ Le modèle RAI a été développé sous le nom Response to Intervention aux États-Unis et propose une organisation des services en trois niveaux : le premier est associé à un enseignement de grande qualité éprouvé par la recherche s'adressant à tous les élèves de la classe, le second à un enseignement spécifique et ciblé en sous-groupe pour les élèves en difficulté et le troisième à des interventions intensives en petits groupes ou individuellement (notamment Johnson et Karns, 2015; Whitten, Esteves et Woodrow, 2012).

« pour des élèves qui ont plus de difficultés, le nombre de mots, des fois, est diminué. Jusqu'à date, cette année, première étape, j'ai diminué personne, même ceux qui avaient plus de difficultés, parce que là, l'orthopédagogue les suit, pis au niveau de l'orthographe, la réussite est quand même là. [...] Pour là, à date, il y a comme pas eu vraiment de modifications, mais souvent pour d'autres années, c'est ça, au lieu d'être dix mots, on va en choisir juste cinq, on va cibler ceux-là. Puis ce sont ceux-là qui vont être évalués aussi. »

Le choix des mots à apprendre, leur quantité et leur difficulté peuvent ainsi varier en fonction des besoins des élèves selon ces deux enseignantes. L'enseignante P3 modifie également la structure des évaluations de deux autres élèves : leur dictée comporte moins de phrases que les autres élèves de la classe. Cette adaptation est mise en œuvre, car les élèves n'étaient pas en mesure de corriger adéquatement un texte plus long. Enfin, l'enseignante P6 donne accès à un logiciel prédicteur de mots lors des dictées hebdomadaires à trois élèves. Cet outil modifie la difficulté de la tâche d'écriture de ces élèves puisqu'il propose différents mots orthographiés adéquatement lorsqu'un élève commence à écrire quelques lettres. Il s'agit d'un support pour répondre à un besoin particulier de ces élèves.

6. DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats de la recherche ont permis de documenter la mise en œuvre des pratiques différenciées en orthographe lexicale à l'aide d'entrevues semi-dirigées, d'observations et d'entretiens d'autoconfrontation, ce que les recherches précédentes ayant une visée euristique n'avaient pas été en mesure de faire (Graham *et al.*, 2008). En effet, les recherches réalisées préalablement étaient principalement des enquêtes utilisant des questionnaires pour documenter les pratiques en orthographe lexicale (Fresch, 2003, 2007 ; Graham *et al.*, 2008 ; McNeill et Kirk, 2014). Ainsi, seules les pratiques déclarées avaient été recueillies sans pouvoir décrire leur mise en œuvre. Les observations réalisées ont permis d'y avoir accès. De plus, dans le cadre de notre recherche, le double regard obtenu de la chercheuse et de la praticienne en entretiens d'autoconfrontation a également permis d'avoir une compréhension plus approfondie des pratiques différenciées mises en œuvre par les enseignantes (Bru, 2002). Il s'agit d'une contribution importante de cette étude puisque les écrits scientifiques spécifient que des recherches permettant de dresser un portrait rigoureux et détaillé des pratiques différenciées sont nécessaires (Nootens et Debeurme, 2010). Les pratiques différenciées recensées sont d'ailleurs en accord avec celles recensées dans l'enquête de Graham *et al.* (2008). En effet, plusieurs d'entre elles dont l'enseignement à l'aide de minileçons et l'utilisation de l'ordinateur ont également été recensées dans la recherche de Graham *et al.* (2008). D'autres pratiques ont toutefois émergé des résultats comme l'utilisation de différents matériels pour écrire les mots et l'emploi d'outils de correction variés.

Des adaptations générales associées à l'organisation de la classe, au groupement des élèves, au matériel d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'aux méthodes et aux stratégies d'enseignement du modèle de Nootens et Debeurme (2010) ont été documentées dans cette recherche. Ainsi, l'ensemble des enseignantes de notre échantillon a mis en œuvre des pratiques différenciées générales pour répondre aux différents besoins des élèves de la classe hétérogène. Certaines adaptations spécifiques liées à des accommodations et à des ajustements de niveau conceptuel ont également été recensées. Une enseignante propose, par exemple, comme accommodation à un élève ayant des difficultés motrices d'utiliser un ordinateur lors des périodes d'écriture. Dans ce cas, le niveau de difficulté de la tâche et de l'évaluation n'a pas été modifié. Une autre

enseignante proposait comme ajustement de niveau conceptuel une liste de mots différenciés à deux élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les mots proposés étaient ceux du premier cycle, ce qui modifiait la difficulté de la tâche et son évaluation. En effet, les mots proposés avaient moins de morphogrammes que ceux présentés aux autres élèves de la classe. Ils étaient également composés de plus de phonogrammes simples. Toutefois, aucun enseignement en parallèle et coïncident n'a été observé ou documenté, et ce, même si l'enseignante P3 a déclaré que les grandes difficultés de certains élèves ne leur permettaient pas d'acquérir les connaissances orthographiques ciblées au deuxième cycle par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b). Ainsi, il est possible de croire que l'utilisation d'un curriculum différent et la mise en place de grandes adaptations spécifiques pour un élève restent des défis pour les enseignants et constituent une piste de formation.

En accord avec les conclusions de Fuchs, Fuchs, Hamelett, Phillips et Karns (1995) et de McLeskey et Waldron (2002), les enseignantes ont davantage différencié et déclaré différencier les conditions de pilotage de la tâche. Le fait que les enseignantes considèrent souvent manquer de temps, de soutien et de ressources matérielles pour effectuer la différenciation pédagogique (Bélanger, 2006; Nootens et Debeurme, 2010) et que la différenciation des contenus entraîne plus de perturbations en ce qui a trait au fonctionnement de la classe et à sa gestion (Fuchs *et al.*, 1995; McLeskey et Waldron, 2002) peut expliquer ce résultat. Il est ainsi possible que l'absence de ces éléments suggère le besoin de soutien ou de formation de la part des participantes principalement lorsque les élèves de leur classe présentent de grandes difficultés.

Enfin, comme tout projet de recherche, celui-ci présente certaines limites. Tout d'abord, l'utilisation d'un échantillon de convenance spécifiant des participants qui enseignent l'orthographe lexicale et qui estiment mettre en place la différenciation pédagogique dans leur classe ne permet pas de généraliser les résultats. Une recherche de plus grande envergure au Québec permettrait de dresser un portrait plus précis des pratiques différenciées en orthographe lexicale mises en œuvre par les enseignants. De plus, il est possible que l'utilisation d'une caméra vidéo en classe ait entraîné des modifications dans les pratiques des enseignantes ou dans les interactions entre les enseignantes et leurs élèves. L'utilisation de différents outils de collecte de données, observation, entretien d'autoconfrontation et entrevue individuelle, a toutefois permis de trianguler les données et de limiter les effets de l'utilisation de la caméra.

7. CONCLUSION

Toutes les enseignantes participantes ont mis en œuvre des pratiques différenciées en orthographe lexicale lors de la collecte des données. Une variété de pratiques associées à des adaptations générales et spécifiques du modèle de Nootens et Debeurme (2010) a été documentée afin de répondre aux différents besoins des élèves de leur classe. L'actualisation des pratiques a été recueillie lors des observations et la justification de celles-ci lors des entretiens d'autoconfrontation, ce qu'aucune recherche n'avait permis de documenter au Québec. Nos résultats mettent également en lumière des pistes de formation, notamment sur le contenu disciplinaire et sur les pratiques différenciées en orthographe lexicale, pour permettre aux enseignants du primaire d'améliorer leurs pratiques d'enseignement différenciées. Une autre façon de soutenir ces enseignants serait de réaliser une recherche afin d'évaluer l'apport de ces pratiques sur l'apprentissage. En effet, peu d'évaluations de l'apport de ces pratiques différenciées ont été observées ou rapportées dans la recherche. Il serait donc intéressant de vérifier leur efficacité.

8. REFERENCES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85–93.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.63-90). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99–112.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63–73.
- Catach, N. (2012). *L'orthographe française*. Domont, France : Armand Colin.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail - Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Cohen, L., Marion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York, N.Y.: Routledge.
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Montréal, Canada : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*. Montréal, Canada : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 13(2), 159–176.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Fresch, M. J. (2003). A National Survey of Spelling Instruction: Investigating Teachers' Beliefs and Practice. *Journal of Literacy Research*, 32(3), 819–848.
- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: a national survey. *Reading Psychology*, 28, 301–330.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B. et Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61(5), 440–458.
- Gouvernement du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada :

- Gouvernement (MEQ) (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Graham, S., Harris, K. R. et Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686.
- Graham, S., Harris, K. R. et Hebert, M. (2011). It is more than just the message: Presentation effects in scoring writing. *Focus on Exceptional Children*, 44(4), 1–12.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796–825.
- Hsieh, H.F. et Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jaffré, J. P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue Des Sciences de l'éducation*, 29(1), 37–49.
- Johnson, E. et Karns, K. (2015). *Le modèle RAI appliqué en classe*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada). Repéré à <http://semaphore.uqar.ca/963/>.
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(1), 41–54.
- McNeill, B. et Kirk, C. (2014). Theoretical beliefs and instructional practices used for teaching spelling in elementary classrooms. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 27(3), 535–554.
- Meirieu, P. (2004). *L'école, mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris, France : ESF.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu : des documents et des communications. Formation permanente en sciences humaines* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Nicolas, L. (2015). La méthode d'entretien « combinée » comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. Complémentarité de l'auto-confrontation et de l'explicitation. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 55–85.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux C@hiers de La Recherche En Éducation*, 13(2), 127–144.
- Nootens, P. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue Canadienne de l'éducation*, 35(2), 268–284.

- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1–31.
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 358–379.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. et Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119–145.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125–152). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.