

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE À PARTIR D'UNE DICTÉE
PHONÉMIQUE DANS UNE CLASSE D'IMMERSION FRANÇAISE**

by

Karalyn Yuen Mei Yu

B.Ed (Elementary) Simon Fraser University, 2006

B.A. Simon Fraser University, 2004

A GRADUATING PAPER SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF
MASTER OF EDUCATION

In

THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Department of Language and Literacy Education

We accept this major paper as conforming

to the required standard

.....
.....

THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA

August 2010

© Karalyn Yuen Mei Yu, 2010

RÉSUMÉ

Ce travail décrit l'enseignement de l'orthographe dans une classe de première année du programme d'immersion française en Colombie-Britannique. Plus spécifiquement, il traite de l'acquisition phonémique à partir de l'emploi d'une dictée phonémique (von Mende, 1994) afin d'améliorer les résultats en orthographe des élèves et d'informer l'enseignant sur leur progrès. La dictée phonémique remplace une dictée traditionnelle, qui ne semblait pas une manière efficace d'enseigner l'orthographe. La correction de la dictée phonémique permet de situer chaque élève sur une des cinq étapes de développement phonologique et facilite des activités de groupes qui visent les besoins spécifiques des élèves à chaque niveau. De façon générale, une amélioration de l'utilisation de l'orthographe et de la qualité de l'écriture des élèves a été observée.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	ii
Table des matières	iii
Remerciements	v
INTRODUCTION	1
Description du contexte	1
Problème	2
Objectif du projet	5
REVUE DE LA LITTÉRATURE	6
L'orthographe	6
L'orthographe, la lecture et l'écriture	8
Un enseignement traditionnel : la dictée	9
L'évaluation à partir des dictées non-traditionnelles	10
L'évaluation formative	11
Résumé	12
LIENS À LA PRATIQUE	13
Préparation : le début de la première année	13
Ressources	14
Dictée phonémique en pratique	15
Moyens d'évaluation	16
Activités de groupe	18

Impact sur la pratique	19
CONCLUSION	20
RÉFÉRENCES	22
ANNEXE	25

Remerciements

Je souhaite remercier tout d'abord mes collègues de la cohorte; le partage de leur savoir a contribué à faire de cette maîtrise une expérience très enrichissante. Je tiens aussi à remercier les responsables et les professeurs des études graduées en langues modernes à l'Université de la Colombie-Britannique qui nous ont guidés tout au long de ce chemin.

Un grand merci à Nicole, Alex et aux autres membres du « posse » pour leur soutien et leur encouragement quotidien. Je suis si fière de notre réussite !

J'aimerais mentionner l'aide de Chantal Jobin et celle des enseignantes de l'équipe française à l'École Herbert Spencer pour leur bonne volonté de devenir lectrices de mes travaux. Vos conseils et rétroactions m'ont menée à trouver ma propre voix.

Mes remerciements s'adressent également à mes élèves. Mon intérêt pour l'apprentissage est motivé par vos questions et votre curiosité. Nous allons continuer à apprendre ensemble.

Finalement, je tiens à exprimer ma gratitude envers ma famille, mes amis précieux et mon amoureux qui m'ont soutenue durant ces deux années. L'importance de votre encouragement, patience et compréhension ne peut pas être sous-estimée; je vous dois beaucoup.

INTRODUCTION

Ce travail conceptuel porte sur l'enseignement de l'orthographe dans le contexte d'une classe de première année du programme d'immersion française en Colombie-Britannique. Cet intérêt dans l'orthographe peut être expliqué par son rôle essentiel dans le code écrit intrinsèque de la langue française. Dans mon expérience, l'emploi d'une dictée traditionnelle ne semble pas une manière efficace d'enseigner l'orthographe. Par conséquent, je cherche une autre façon d'améliorer la performance en orthographe de mes élèves. Plus spécifiquement, ce travail vise le développement de l'acquisition phonémique des élèves à partir de leur participation dans une dictée phonémique (von Mende, 1994) hebdomadaire afin d'améliorer leur pratique en orthographe et en écriture.

Description du contexte

Le Canada est un pays avec deux langues officielles: l'anglais et le français. Afin de promouvoir le bilinguisme, le système de l'éducation canadienne offre le programme d'immersion française. En Colombie-Britannique, le programme d'immersion précoce est un programme de choix qui s'adresse aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Les élèves suivent le même curriculum que les élèves du programme anglais régulier, mais l'enseignement s'effectue en français et ce dans toutes les matières (British Columbia Ministry of Education, 1996). Au début du programme d'immersion précoce, généralement de la maternelle jusqu'à la troisième année, l'enseignement est uniquement en français. En maternelle, la première année de scolarisation formelle, les élèves apprennent le français, mais une grande partie de leur expérience comprend la formation sociale. L'ensemble de ressources intégrées publié par le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique décrit que l'élève devrait être capable de:

partager ses idées, informations, expériences personnelles et émotions en s'appuyant sur des éléments visuels et gestuels tout en utilisant sa langue maternelle à l'occasion [...] interagir avec l'enseignant et avec ses pairs dans des situations orales provoquées ou spontanées en produisant des phrases simples [et...] parler de lui-même, de sa famille et de ses amis en utilisant un vocabulaire de base. (British Columbia Ministry of Education, 1997, p. 14)

L'accent est mis sur les aspects de la santé émotionnelle; se faire des amis, reconnaître ses talents, et la réglementation sociale, qui font partie du curriculum de la maternelle (British Columbia Ministry of Education, 1997). Par conséquent, quand les élèves arrivent en première année, ils ont dans l'ensemble un vocabulaire limité en français, y compris les lettres de l'alphabet, les chiffres, les couleurs, entre autres. Ils ne sont pas encore capables de lire, d'écrire ou de communiquer en français avec moi, leur enseignante de première année.

En immersion précoce les capacités linguistiques de l'élève sont essentielles, car le français est la langue d'enseignement. L'élève doit être capable de lire, d'écrire, de parler, d'écouter et de comprendre pour pouvoir apprendre les autres matières. Au début de la première année, une grande partie du temps en classe est consacrée aux activités orales en français, mais aussi, à la conscience phonologique. Celle-ci est à la base de l'initiation pour apprendre à lire et à écrire, des outils essentiels de l'apprentissage.

Problème

Avec ce projet, je tente d'améliorer l'orthographe de mes élèves en utilisant une dictée phonémique (von Mende, 1994) non-traditionnelle. Cette dictée a été proposée par von Mende (1994) basée sur ses cinq étapes de l'acquisition phonémique de l'élève. Je cherche à apprendre comment elle contribuera à l'amélioration des résultats en orthographe de mes élèves, ainsi de

voir comment l'évaluation de la dictée phonémique modifiera mon enseignement pour mieux répondre aux besoins de mes élèves de niveaux hétérogènes.

Cette année j'enseigne la première année pour la troisième fois. Le début de l'année est toujours stimulant pour moi et pour les élèves. Après deux mois de vacances d'été, les élèves ne sont pas habitués d'être à l'école pendant toute la journée, ni de parler uniquement en français; donc, je suis constamment en train de leur rappeler d'utiliser le français. Malgré ces défis, j'adore enseigner en première année car j'aime voir le progrès de mes élèves du début jusqu'à la fin de l'année. Des élèves qui savaient à peine leur alphabet en septembre peuvent par la suite déchiffrer des mots inconnus en décembre et lire des albums entiers en juin.

La connaissance des lettres et de leurs sons correspondants sont à la base de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Pour faciliter l'apprentissage de la lecture, je l'enseigne de façon explicite, en présentant les règles de correspondance graphèmes-phonèmes et en incluant la pratique de la lecture des mots complets. Mon programme d'écriture comprend des activités d'écriture guidée et libre ainsi qu'une dictée hebdomadaire pour pratiquer l'orthographe.

L'enseignement de l'écriture en première année a toujours été un défi pour moi. Pour la lecture, une fois que l'élève connaît ses lettres et ses sons, il peut lire presque n'importe quel mot. Par contre, avec l'écriture, la situation est plus compliquée. Si l'élève veut écrire le mot *beau*, il y a trois différentes façons de l'écrire qui sont toutes phonétiquement correctes : *bo*, *bau*, *beau*. Mes élèves sont souvent si préoccupés par l'orthographe correcte d'un mot qu'ils ne veulent pas continuer leur écriture sans me demander comment écrire un mot spécifique. Je cherche une façon d'encourager les élèves à être plus indépendants dans leur travail écrit (être capable de nommer et écrire les sons d'un mot eux-mêmes), mais aussi d'apprendre l'orthographe conventionnelle de certains mots fréquents.

Comme plusieurs professeurs de français, la dictée fait partie de mon enseignement de l'orthographe. Au niveau primaire, une dictée traditionnelle consiste en une liste de mots ou de phrases centrés sur un son particulier. Les élèves pratiquent les mots ou les phrases à la fois à l'école et à la maison pendant une semaine. Une fois par semaine, l'enseignant lit les mots à haute voix et les élèves sont responsables de transcrire les mots ou les phrases. La dictée sert à évaluer la performance de l'élève en orthographe, en grammaire et en écriture.

Au fil des années, la dictée traditionnelle a évolué et d'autres types de dictée se sont développés. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) du Québec écrit que la dictée, « utilisée à des fins d'apprentissage, [...] peut revêtir différentes formes, dont [...] la dictée zéro faute, la dictée dirigée, la dictée préparée et la dictée mutuelle entre pairs » (p. 3). Dans la *Mesure 1: l'écriture hebdomadaire*, le Ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport (2009) décrit plus en détail ces quatre genres de dictées. Dans la dictée zéro faute, les élèves ont le droit de poser des questions pendant la dictée. Dans ce sens, il y a une négociation de sens entre l'enseignant et les élèves, ce qui permet à l'élève de construire ses propres connaissances en orthographe. Pendant une dictée dirigée, l'enseignant attire l'attention de l'élève sur certaines parties de la dictée qui lui posent souvent des difficultés. De cette façon, l'élève doit réfléchir sur la transcription d'un son, une règle de grammaire ou une conjugaison de verbe en particulier. Comme intitulée, la dictée préparée veut dire que le texte est étudié avec les élèves auparavant. La dictée préparée est similaire à la dictée dirigée, sauf que l'enseignant et les élèves analysent la dictée ensemble en avance tout en faisant ressortir des aspects spécifiques qui pourraient être difficiles à maîtriser. Lors d'une dictée mutuelle, les élèves travaillent en petits groupes de deux ou trois. Un élève lit la dictée et les autres élèves travaillent ensemble pour arriver à transcrire le texte le plus exactement que possible.

Quand je pense aux résultats de ces dictées, les enfants n'apprenaient que dix mots par semaine, ne s'en souvenaient plus quand il s'agissait de s'en servir en contexte dans leur écriture et, pour la plupart, ils ne retenaient qu'une fraction de ces mots à la fin de l'année. Alors, ils mémorisaient mais n'apprenaient pas à écrire. Dans la correction de la dictée, il n'y avait que la bonne réponse (l'orthographe correcte) qui comptait pour un point. L'élève qui avait oublié d'écrire un accent sur une lettre, ou qui ne savait pas qu'un mot s'épelle avec une double consonne, ne recevait aucune reconnaissance dans ses efforts. Donc, on ne voyait pas le vrai progrès de l'enfant dans l'acquisition et l'appropriation du code alphabétique. Malgré la présence de multiples genres de dictée, je me demande toujours quelle est la meilleure façon d'enseigner l'orthographe à mes élèves.

Objectif du projet

J'aimerais amener l'élève à utiliser l'écriture inventée pour pouvoir indépendamment transcrire des mots qu'ils cherchent à écrire. L'écriture inventée de l'élève est leur représentation écrite d'un mot basée sur leur interprétation des phonèmes du mot traité. Au début de l'année, je m'attends à ce que l'élève écrive les mots phonétiquement, c'est à dire qu'elle/il transcrit le mot à partir des phonèmes qu'elle/il entend. Rendu au troisième trimestre de l'année scolaire, l'élève devrait être capable d'écrire plusieurs mots conventionnellement, ce qui est l'orthographe d'usage du dictionnaire. Dans les deux cas, cette transcription sera effectuée sans l'aide du professeur.

Afin de faciliter l'objectif de l'apprentissage de l'orthographe, j'utiliserais une dictée phonémique (von Mende, 1994) hebdomadaire. Cette dictée est composée de mots que l'élève n'a jamais vus, n'a peut-être jamais entendus et, probablement, qu'elle/il ne comprend pas. L'élève est assuré qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise manière d'écrire ces mots. Quand je lui

demande d'écrire ce qu'il entend (les phonèmes), les mots sont choisis pour leur valeur phonémique parmi une liste de mots fréquents de la langue française.

La dictée servira aussi comme outil diagnostique pour évaluer l'étape de développement de l'orthographe où se situe l'élève à n'importe quel moment de l'année scolaire. De cette manière, je pourrais évaluer la performance de l'élève afin de l'aider à s'améliorer. Je me demande si ce type de dictée non-traditionnelle pourrait accélérer le développement de chaque élève à travers les cinq étapes.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'orthographe

L'orthographe est définie comme étant la « manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte » (Robert, 2007, p. 1763). Catach (1995) ajoute que l'orthographe est: la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapport établis avec les autres sous-systèmes de langue (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit. (p. 16)

L'orthographe en français est un cas précis; les Français sont connus pour leur attitude stricte à l'égard de la grammaire et l'orthographe est considérée comme « un code, et ce code orthographique il faut le connaître » (Catach, 1991, p. 8). De plus, ce code écrit accorde une valeur importante dans l'apprentissage d'une langue, car il sert comme outil de communication en forme d'expression écrite.

Selon Bosman et Van Orden (1997), apprendre à écrire correctement les mots

(l'orthographe) est plus difficile qu'apprendre à lire. Par conséquent, l'enseignement de l'orthographe diffère de l'enseignement de la lecture à cause de la nature de la langue française. Selon Fayol (2003) et Fayol et Jaffré (1999), le français a un système irrégulier et comprend une orthographe opaque, comparé aux autres langues comme l'espagnol, l'italien et l'allemand qui comprennent des orthographe plutôt « transparentes ». Dans ces langues, les relations entre graphèmes et phonèmes sont plus régulières qu'en français qui « ne fait pas correspondre à chaque phonème une configuration graphique (ou graphème) unique » (Fayol, 2008, p. 2). C'est-à-dire que chaque phonème, ou son, en français peut être représenté de différentes façons, par lettres différentes dans des mots différents. De plus, les lettres muettes sont fréquentes dans cette langue, ce qui contribue aussi aux difficultés de l'orthographe. Dubois (1973) récapitule effectivement certaines causes des difficultés en orthographe:

Le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue; l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale. Si cette dernière était représentée fidèlement par une suite univoque de signes alphabétiques, il n'y aurait que des problèmes de graphies et non des problèmes d'orthographe. Mais en français les signes graphiques correspondent à plusieurs phonèmes. Par exemple, (ch) représente [ʃ] ou [k] et un phonème peut être représenté par plusieurs signes graphiques: [o] est représenté par *o, au, eau* etc. (pp. 37-38)

Pour ces raisons, on pourrait dire que l'enseignement de l'écriture et de l'orthographe est plus difficile que l'enseignement de la lecture. Pacton (2008) précise que la nature de chaque tâche est « la reconnaissance pour la lecture, le rappel pour l'orthographe » (p. 327), c'est-à-dire que

l'orthographe exige un acte de mémoire qui n'est pas nécessaire en lecture. L'élève doit maîtriser un grand nombre de capacités linguistiques pour « être bon » en orthographe. Elle ou il doit être conscient de tous les graphèmes qui peuvent représenter chaque phonème, doit connaître certaines régularités de la langue et doit savoir appliquer ses connaissances morphologiques pour réussir à écrire correctement des mots. Cela explique pourquoi il y a souvent des élèves qui n'ont aucun problème en lecture mais qui sont faibles en orthographe (Fayol, 2003; Pacton, 2008).

L'orthographe, la lecture et l'écriture

L'importance de l'orthographe dans le développement de la littératie chez les jeunes apprenants ne peut pas être sous-estimé. Angoujard (1994) explique que l'orthographe « correspond à la maîtrise de la forme graphique de mots particuliers [...], ce qui] permet leur identification immédiate en situation de lecture et, en situation d'écriture, leur réalisation en conformité avec la norme orthographique » (p. 13). Que ce soit des activités d'écriture ou de lecture, les habiletés orthographiques bien développées contribuent au succès des apprenants. La maîtrise de l'orthographe est un élément fondamental de la compétence en écriture. Bien que d'autres facteurs comme la calligraphie, la grammaire et le vocabulaire contribuent au développement du code écrit, l'acquisition de l'orthographe joue un rôle important dans la production de l'écriture des jeunes élèves. Selon Angoujard (1994), « savoir orthographier, c'est être capable d'écrire [...] les mots que l'on veut introduire dans un texte » (p. 29). Alors une connaissance de l'orthographe facilite la production écrite et a un lien direct à l'activité d'écriture.

Cataldo et Ellis (1988) et Brunelle (1977) notent la relation directe entre l'orthographe et la lecture. La conscience phonologique, partie essentielle de l'acquisition de l'orthographe, mène aussi à la réussite en lecture. Juel, Griffith et Gough (1986) ont trouvé que les élèves qui

possèdent de bonnes capacités orthographiques démontrent aussi une meilleure connaissance des relations graphèmes-phonèmes. Perfetti (1997) élabore cette idée en soutenant que des activités de lecture et d'écriture comportent des éléments orthographiques et phonologiques en commun; plus spécifiquement:

L'orthographe et la lecture mobilisent ces deux ensembles d'éléments et possèdent une étape de vérification. En lecture les formes orthographiques activent les formes phonologiques [...qui] activent à leur tour des formes orthographiques. La forme orthographique vérifie l'identité du mot. En orthographe, les formes phonologiques activent les formes orthographiques, lesquelles à leur tour activent des formes phonologiques qui vérifient l'identité du mot. Dans les deux cas, la vérification est généralement rapide et inconsciente; toutefois, le fait que l'orthographe correspond à la récupération des constituants-lettres plutôt qu'à leur reconnaissance signifie que l'orthographe requiert des efforts importants dans certaines situations et provoque une trace lente et consciente de ce processus. (p. 52)

À cause des liens étroits entre l'orthographe, la phonologie, la lecture et l'écriture, c'est essentiel d'inculquer une bonne maîtrise de l'orthographe à l'élève dès le début de l'éducation au niveau primaire.

Un enseignement traditionnel : la dictée

Historiquement, l'orthographe a été enseignée de façon traditionnelle avec la mémorisation de listes de mots et des dictées une fois par semaine (Nadon, 2007). En remontant aussi loin que 1971, le plan de renouvellement de l'enseignement du français à l'école élémentaire en France a reconnu que « la pratique de la dictée comme moyen d'acquisition de l'orthographe est en contradiction, d'une part avec les données de la linguistique, et d'autre part

avec celles de la psychologie de l'apprentissage » (Chaumont, 1980, p. 55).

Les effets d'une dictée sur l'apprentissage de l'orthographe sont limités en grande partie car la dictée est « une forme élémentaire, pauvre, de ce qui est demandé en rédaction » (Dubois, Sumpf et Meyrat, 1970, p. 116). C'est-à-dire que les compétences acquises lors de la participation dans une dictée ne se transfèrent pas lorsque l'élève rédige une composition. Comme résultat de ces observations, plus récemment l'approche de l'enseignement de l'orthographe s'est modifiée. Un consensus général établit que l'enseignement traditionnel de l'orthographe par les exercices n'est pas efficace en dictée pour la plupart des élèves (St-Laurent, 2002). Selon Nadon (2007), les dictées sont importantes et ont un rôle à jouer; cependant, elles doivent être modifiées pour être non seulement un outil d'évaluation mais aussi un outil d'enseignement.

L'évaluation à partir des dictées non-traditionnelles

Présentement, il y a un mouvement vers un nouvel enseignement de l'orthographe qui propose une variété d'activités pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe. Ceux-ci comprennent la négociation graphique (Haas, 2002) et différents types de dictées: la dictée zéro faute, la dictée dirigée, la dictée préparée, la dictée mutuelle (Ministère de l'Éducation, de Loisirs et de Sport, 2009). Ces nouvelles pistes servent de base à une dictée phonémique (von Mende, 1994) engendrant alors de « bonnes capacités de traitement phonologique [qui] sont aussi nécessaires pour produire une orthographe plausible [...] et une capacité d'analyse phonémique [étant] essentielle pour produire une orthographe phonologiquement correcte » (Bosse & Pacton, 2006, p. 3).

En apprenant l'orthographe à partir d'une dictée phonémique non-traditionnelle, il est probable que l'élève sera plus capable de transférer ses habiletés d'orthographe en écriture. Ce

transfert s'avère possible car l'environnement de la dictée phonémique est plus authentique que celui des dictées traditionnelles. L'élève transcrit des mots à partir des phonèmes (sons) qu'il entend, ce que je lui demande souvent de faire s'il ne sait pas comment écrire un mot.

La dictée phonémique emploie des procédures pour enseigner l'orthographe, ce qui est suggéré par Troia et Graham (2003): l'enseignement des associations graphèmes-phonèmes, l'enseignement des règles d'orthographe et la révision des mots directement après la dictée pour pouvoir réfléchir sur la performance. Le développement des capacités orthographiques de l'élève peut aussi avoir un effet sur d'autres aspects de l'écriture. Berninger, Cartwright, Yates, Swanson et Abbott (1994) suggèrent qu'il y a une relation entre une maîtrise faible de l'orthographe et des problèmes de cohérence dans les textes écrits. Alors, une maîtrise de l'orthographe peut également engendrer la réussite dans l'écriture.

L'évaluation formative

Une partie essentielle de la dictée phonémique est l'évaluation qui sert non pas à juger les enfants mais à guider l'enseignement. De cette façon, « l'orthographe [sera] évaluée de façon analytique et non seulement sous l'angle de la justesse » (Nadon, 2007, p. 85). Contrairement à une évaluation sommative, la dictée phonémique permet une évaluation formative et montre le progrès de l'apprenant tout au long de l'année scolaire. La fonction de la dictée, ainsi que de l'évaluation formative, c'est « [d']en savoir assez pour optimiser les situations d'apprentissage proposées à chaque élève » (Perrenoud, 2001, p. 20).

L'évaluation formative comprend des objectifs pour l'enseignant, ainsi que des objectifs pour l'élève. L'enseignant peut observer le progrès des élèves, identifier leurs besoins divers et mettre en application un plan d'intervention. De cette manière, l'évaluation sert comme outil à l'enseignant et lui permet d'améliorer son enseignement. Pour l'élève, l'évaluation formative sert

à lui fournir de la rétroaction continue, à l'informer de ses succès et de ses points forts, mais aussi à lui montrer ses faiblesses et les défis qu'il lui reste à surmonter. Il y a une prise de conscience chez l'élève: en analysant ses erreurs et en s'efforçant de les corriger, il prend un rôle actif dans son apprentissage. Perrenoud (2001) récapitule effectivement la façon dont l'évaluation formative contribue au développement de l'élève et de l'enseignant:

L'évaluation formative participe alors à la construction d'une représentation précise non seulement des acquis de l'élève, mais de sa façon d'apprendre, de son rapport au savoir, de son projet, de ses ressources. C'est à cette condition que l'enseignant pourra donner une réponse satisfaisante à la question: que *faire* pour aider cet élève à apprendre. (p. 21)

Une évaluation formative est avantageuse car elle fournit à l'élève « des feed-back, des régulations sous diverses formes : identification des erreurs, suggestions et contre suggestions, explications complémentaires, reprise de notions de base, travail sur le sens de la tâche ou la confiance en soi » (Perrenoud, 1993, p. 108).

Résumé

La maîtrise de l'orthographe est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Le français est une langue complexe où un phonème peut être représenté par plusieurs lettres, donc l'apprentissage de l'orthographe au niveau primaire pose certains défis pour l'enseignant et pour l'élève. L'enseignement traditionnel de l'orthographe sous forme de dictée hebdomadaire ne semble pas une méthode efficace car une bonne dictée n'est pas évidente chez l'élève. La dictée phonémique est une dictée non-traditionnelle qui propose un enseignement basé sur l'analyse des habiletés de conscience phonologique acquises par l'élève. Un des aspects importants de la dictée phonémique est son évaluation formative qui permet une amélioration continue de la part de l'élève et de l'enseignant.

LIENS À LA PRATIQUE

Préparation: le début de la première année

L'année scolaire de 2009-2010 était ma quatrième année d'enseignement et ma troisième année dans une classe de première année. En septembre, je me sentais très à l'aise avec le curriculum, les routines et les attentes d'une classe de première année. Afin de préparer les élèves pour la lecture et l'écriture, j'ai commencé l'année avec des activités qui développent leur conscience phonologique. Les activités sont basées sur l'enseignement des lettres et de leurs sons correspondants qui font la base de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Pour enseigner les lettres et les sons, j'utilise un programme qui s'appelle *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001). D'habitude j'enseigne une lettre pendant deux jours. Le premier jour, je commence la leçon en présentant la lettre. Je montre l'affiche avec la lettre de l'alphabet qui est représentée en forme de dessin et je raconte l'histoire qui accompagne la lettre. Par exemple, pour la lettre « a », l'affiche montre une petite fille qui a la bouche et la joue enflées; la lettre *a* est écrite en caractère gras dans l'ouverture de la bouche. C'est l'histoire d'une petite fille qui a mal aux dents et dit toujours, « *aaaaa*, ça fait très *maaaaal!* » (Laplante, 2001, p. 34). Lorsque le dentiste soigne sa dent, elle est soulagée et dit « *aaaaaaa* ». Après avoir lu l'histoire, je demande aux élèves de mettre leurs mains sur leurs joues et d'ouvrir leur bouche bien grand pour faire le son « *aaaaaaa* » comme la petite fille de l'histoire.

Ensuite, nous dressons une liste de mots qui commencent avec la lettre en question et je présente quelques mots contenant la graphie concernée. Puis, je donne aux élèves l'occasion de lire des livres et compter combien de fois ils peuvent trouver la lettre dans un livre. Suite à la leçon, une affiche avec le dessin et une carte repère individuelle correspondante sont fournies à l'élève et servent d'aide-mémoire; ainsi l'élève peut les consulter en tout temps.

Le deuxième jour, nous révisons la lettre et le son qu'elle fait. Nous faisons aussi la lecture partagée d'une comptine ou d'un poème qui traite le son de la lettre. Ensuite, je montre aux élèves comment faire la majuscule et la minuscule de la lettre en question et je leur donne de la pâte à modeler pour sculpter la lettre. Les élèves utilisent leurs sculptures pour pratiquer à tracer la lettre, puis ils complètent une activité de calligraphie concernant cette lettre. J'enseigne les lettres dans un ordre spécifique; les voyelles en premier, puis la plupart des sons qui s'allongent, suivi par les consonnes courtes et les graphies complexes (Laplante, 2001).

Nous jouons aussi des jeux phonologiques pour renforcer les phonèmes, la conscience syllabique, les sons initiaux et finaux, ainsi que d'autres composantes de la lecture et de l'écriture. Certains jeux populaires parmi les élèves sont « Pareil, pas pareil » où ils identifient des mots qui commencent avec le même son, « Le nouveau mot » où ils changent une syllabe pour former un nouveau mot et « Compter les syllabes » où ils séparent les syllabes en frappant des mains.

Les activités de conscience phonologique décrites ci-dessus englobent des activités qui permettent aux élèves de reconnaître les lettres et leurs sons correspondants. Cela donne aux élèves les habiletés nécessaires pour commencer à lire des mots. Afin d'encourager l'utilisation des connaissances phonologiques des élèves dans leur production écrite, j'ai remplacé la dictée traditionnelle par une dictée phonémique hebdomadaire (von Mende, 1994).

Ressources

Le matériel nécessaire pour réaliser ce projet était fourni par l'école ou par les élèves (dans leur trousse d'effets scolaires). Pour effectuer ces activités, j'avais besoin du manuel et des affiches du programme, *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001), du grand papier blanc pour faire les listes de mots, une collection de poèmes/comptines pour chaque phonème, de la pâte à

modeler pour former les lettres, des activités de calligraphie, les cahiers lignés de l'élève (pour la dictée phonémique), ainsi qu'un ensemble de stylos et feutres pour corriger les dictées, pour écrire sur le tableau et sur les affiches. En plus du manuel *Littératie en 1^{re} et 2^e année, répertoire de ressources pédagogiques* (Trehearne, 2006), j'ai aussi consulté des collègues pour collaborer les listes de mots des dictées phonémiques.

Dictée phonémique en pratique

La dictée phonémique proposée par von Mende (1994) est composée de mots choisis pour leur valeur phonémique et non pas pour leur signifiante. Au mois de septembre, quand certains élèves ont encore de la difficulté à écrire leur nom à la main, la dictée comprend seulement six mots, sans article. En octobre, la dictée comprend huit mots avec l'article défini le/la. À partir du mois de novembre, il y a huit mots, avec l'article indéfini un/une. Les listes de mots à savoir écrire et à savoir lire pour chaque niveau au primaire, fournies dans le livre *Littératie en 1^{re} et 2^e année, répertoire de ressources pédagogiques* (Trehearne, 2006), ont servi de guide dans le choix des mots pour la dictée phonémique. Les mots choisis ont été séparés en listes selon la composition de voyelles et de consonnes, les phonèmes traités et le nombre de syllabes dans chaque mot. Une liste des mots utilisée pour chaque semaine est fournie en l'Annexe.

Avant la dictée, j'ai discuté de l'importance de l'activité avec les élèves. Bien que j'étais contente d'avoir un mot écrit correctement par l'élève, j'ai mis l'emphase sur le fait que d'avoir la transcription correcte n'était pas l'aspect le plus important de la dictée. L'important c'est ce que j'ai expliqué, à savoir que la dictée servait d'outil à moi et à l'élève; de plus, en observant les dictées, je suis capable de mieux les aider et de mieux enseigner. De cette manière, la dictée phonémique est différente d'une dictée traditionnelle. Dans mon expérience avec la dictée

traditionnelle, elle comporte un aspect de stress pour les élèves parce qu'ils s'inquiètent de leur résultat. Par contre, la dictée phonémique encourage la découverte, permet aux élèves d'appliquer leurs connaissances pour épeler les mots et les amène à construire leurs propres règles d'orthographe.

Une fois par semaine, j'ai dicté les listes de mots aux élèves. Pendant la dictée, je lisais un mot à la fois, laissant assez de temps pour que tous les élèves écrivent ce qu'ils entendaient. À la fin de la dictée, je lisais tous les mots une dernière fois. Immédiatement après la complétion de la dictée, les mots étaient revus en grand groupe. Au début de l'année, c'est possible, même probable, que les élèves aient peu de mots écrits correctement. Afin de ne pas décourager les élèves pendant la révision, ils ne devraient pas avoir leur cahier devant les yeux étant donné que c'est un exercice de classe et non pas une correction individuelle. Assis sur le tapis, on révisait un mot à la fois. Je demandais aux élèves de partager toutes les transcriptions qu'ils avaient écrites. Chaque élève, qui prenait la parole, avait également besoin de justifier sa transcription en expliquant la raison pour laquelle elle/il avait choisi ces lettres en particulier. Cette correction fournissait aussi une bonne occasion d'introduire ou de renforcer certaines particularités de l'orthographe française. Par exemple, pour le mot « brosse », la plupart des élèves utiliseraient seulement un « s » pour représenter le phonème [s]. Dans ce cas, j'expliquerais qu'un « s » à l'intérieur d'un mot représente le son [z] et qu'il faut utiliser une double consonne « ss » pour le son [s] au milieu d'un mot.

Moyens d'évaluation

Après la révision des mots de la semaine en grand groupe, je corrigeais les dictées des élèves. La correction de la dictée phonémique diffère considérablement de la correction d'une dictée traditionnelle. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, pas de points attribués aux mots

écrits conventionnellement et, par conséquent, pas de note donnée à l'élève. La dictée est corrigée selon une échelle de cinq étapes de développement phonologique de l'élève. Pendant son acquisition phonémique du code écrit, l'élève passe habituellement par ces cinq étapes: l'étape hasard, l'étape semi-phonétique, l'étape phonétique, l'étape transitionnelle et l'étape correcte (von Mende, 1994).

Dans l'étape hasard, l'élève apprend n'importe quelle lettre dans n'importe quel ordre. Par exemple, pour le mot « domino », l'élève, à l'étape hasard, pourrait écrire « freonsp ». L'élève, à l'étape semi-phonétique, écrit les consonnes, mais il n'écrit pas de voyelles. L'élève écrit la consonne initiale d'autres consonnes au milieu ou à la fin du mot. Cependant, si le mot commence par une voyelle qui constitue une syllabe entière, cette voyelle peut apparaître. L'élève, à l'étape semi-phonétique, écrira « d », « dm » ou « dmn » pour le mot « domino ». Lors de l'étape phonétique, les voyelles commencent à apparaître, souvent dans des syllabes simples du type CV (consonne/voyelle) telles que « ma », « pi », « so », etc. D'habitude, les combinaisons nasales plus complexes, comme « on », « in », « en » sont réduites à la voyelle sans le 'n' final. En utilisant encore l'exemple du mot domino, l'élève, à l'étape phonétique, écrira « domno » ou « dmino ». Il y a un grand écart entre l'étape phonétique et l'étape transitionnelle. Donc, typiquement l'élève reste plus longtemps dans l'étape phonétique que dans les autres étapes. L'élève qui est arrivé à l'étape transitionnelle peut transcrire phonétiquement presque n'importe quel mot avec précision. Ce n'est pas encore l'orthographe du dictionnaire mais on peut le lire et comprendre sans effort. Encore une fois, pour le mot « domino », l'élève pourrait écrire « deaumino ». Finalement, la dernière étape est l'étape correcte, où l'élève écrit le mot avec l'orthographe conventionnelle du dictionnaire.

Quand je corrigeais la dictée d'un élève, j'écrivais l'orthographe correcte à côté de

chaque mot, suivi d'un code qui indique à quelle étape de développement le mot est représenté. De façon générale, je notais aussi en haut de la page à quelle étape se trouvait l'élève lors de cette dictée. Ça me permettait de regarder les cahiers des élèves, de suivre la progression des étapes pour répondre aux besoins de cet élève et de planifier une intervention si nécessaire.

Activités de groupe

Selon les résultats de la dictée phonémique, j'ai pu déterminer à quelle étape de développement se situait chaque élève et ce à n'importe quel moment dans l'année scolaire. J'ai séparé les élèves en cinq groupes et, pendant la période de lecture indépendante de chaque journée, j'ai travaillé avec un des groupes. Les activités de groupe ont été conçues spécifiquement pour aider les élèves à progresser aux prochaines étapes. Ce temps en travail de groupes servait non seulement à travailler la conscience phonémique, mais fournissait aussi une bonne occasion d'introduire certains aspects de grammaire ou de conventions d'écriture.

Pour le groupe d'élèves, à l'étape hasard, le travail de groupe se concentrait sur la révision des lettres et de leurs sons correspondants. Quand ils étaient à l'étape hasard, la première étape était d'exercer les enfants à trouver les consonnes initiales. Après la lecture de courtes phrases ou d'histoires, j'ai demandé aux élèves de relever le son initial et le son final de certains mots clés. Nous avons joué avec les lettres aimantées et avec les sons. Nous avons récité des chansons et des poèmes qui riment ou qui ont des sons en commun. Toutes ces activités servaient à enseigner et à réviser les phonèmes du français.

Les élèves, à l'étape semi-phonétique, avaient besoin de revoir le concept de la syllabe. C'était important de renforcer le fait que le noyau d'une syllabe est la voyelle et qu'une syllabe contient toujours au moins une voyelle. J'ai revu et travaillé les voyelles avec ces élèves en les faisant se concentrer sur des syllabes simples, telles consonne/voyelle. Nous avons écrit des mots

sur des cartes-éclair et nous les avons coupé en syllabes.

À l'étape phonétique, le travail de groupe était ciblé sur l'introduction des combinaisons nasales. Ces élèves étaient capables de transcrire les consonnes et les voyelles, alors, il était temps de travailler les sons du type « on », « en », « an », « in », « un » et « ou ». Nous avons dressé des listes de mots pour chaque son. Ayant ces sons dans leur répertoire, les élèves pouvaient donc transcrire plusieurs autres mots.

Rendu à l'étape transitionnelle, les élèves étaient prêts pour apprendre des sons plus complexes, tels que « ph », « ail », « ille ». Avec ces élèves, j'ai aussi travaillé des mots avec des consonnes doubles (ex. brosse, plus, très) et des mots à double consonnes (ex. flammme, bonnne, elle).

Pour les élèves de l'étape correcte, le travail de groupe portait moins sur la révision et l'enseignement des aspects phonologiques mais plutôt sur des aspects de grammaire; par exemple, j'ai enseigné la différence entre un nom propre et un nom commun. J'ai introduit l'ordre alphabétique et j'ai présenté le dictionnaire avec la façon de l'utiliser. Plus tard, j'ai présenté les concepts de singulier et de pluriel, de féminin et de masculin. J'ai également enseigné quand et comment substituer le nom féminin ou masculin par le pronom il ou elle.

Impact sur la pratique

La dictée phonémique a servi d'outil d'évaluation pour moi, mais aussi d'outil d'apprentissage pour les élèves. Pour l'élève, comparée à une dictée traditionnelle, la dictée phonémique est devenue une activité amusante; ils avaient l'occasion d'explorer et de découvrir eux mêmes le système écrit du français. Pour moi, la dictée m'a permis de savoir quels concepts phonologiques les élèves avaient maîtrisés et quels aspects j'avais besoin d'enseigner ou de réviser avec eux. Sachant à quelle étape de développement se situait chaque élève, j'ai pu créer

un plan pour encourager leur conscience phonologique. De la même façon que la lecture guidée me permet de travailler sur les habiletés de lecture, les activités de groupe m'ont permis d'aller plus loin dans la compétence écrite des élèves.

J'ai remarqué une grande différence entre mes élèves de cette année et ceux des années précédentes à travers la performance en orthographe et en écriture. Normalement, pendant les périodes d'écriture, il y a constamment des mains levées qui attendent pour demander comment épeler un mot. Ayant eu l'expérience avec la dictée phonémique, les élèves étaient beaucoup plus à l'aise avec l'écriture. Ils écrivaient des mots inconnus avec confiance en utilisant le savoir phonémique acquis à travers leur participation dans la dictée et dans les activités de groupes. De plus, les élèves étaient capables d'écrire plusieurs mots d'une manière rapide et correcte très tôt dans l'année scolaire. Il semblait que les connaissances de l'orthographe se transféraient de la dictée phonémique à l'écriture des élèves et qu'ils se souvenaient comment écrire des mots correctement dans un contexte. Comme j'ai passé moins de temps à aider les élèves pour épeler les mots, j'ai pu passer plus de temps à enseigner d'autres aspects de l'écriture tels que le développement des idées, la structure des phrases et du texte ainsi que des conventions linguistiques. Dans l'ensemble, j'ai noté une amélioration dans la quantité et la qualité de la production écrite des élèves.

CONCLUSION

Ce travail visait à observer les effets de la mise en place d'une dictée phonémique hebdomadaire (von Mende, 1994) sur l'orthographe des élèves de première année du programme d'immersion française en Colombie-Britannique. L'enseignement de l'orthographe posait un défi pour moi: j'ai constaté que de bons résultats dans les dictées traditionnelles ne se manifestaient

pas quand l'élève avait besoin d'orthographier des mots dans son écriture. L'évaluation de la dictée phonémique, qui requiert cinq étapes de développement phonémique, m'a permis d'orienter mon enseignement pour chaque niveau de l'élève, afin de les amener le plus près possible de l'orthographe conventionnelle des mots. Il paraît qu'à la suite de leur participation dans la dictée phonémique, les élèves étaient beaucoup plus à l'aise et confiants dans leurs habilités orthographiques. En général, j'ai observé une amélioration dans l'orthographe des élèves et, par conséquent, dans la qualité de leur écriture. Suite à cette expérience positive, j'aimerais continuer à utiliser la dictée phonémique dans ma salle de classe. Je vais tenter également d'aller plus loin: développer une plus grande variété d'activités de groupe et trouver une manière de continuer l'emploi de la dictée non seulement au premier trimestre, mais aussi plus tard dans l'année scolaire.

RÉFÉRENCES

- Angoujard, A. (1994). Les difficultés à enseigner l'orthographe et les problèmes sous-jacents. In A. Angoujard (Ed.), *Savoir orthographier* (pp. 9-26). Paris: Hachette.
- Berninger, V.W., Cartwright, A.C., Yates, C.M., Swanson, H.L., & Abbott, R.D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing*, 6, 161-196.
- Bosman, A.M.T., & Van Orden, G.C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (pp. 1-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bosse, M.-L., & Pacton, S. (2006). *Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ?* Retrieved July 21, 2009, from http://webu2.upmf-grenoble.fr/LPNC/resources/marie_line_bosse/2007-ChapitreBosse&Pacton.pdf
- British Columbia Ministry of Education (1997). *Ensemble de ressources intégrées 1997: Français langue seconde – immersion de la maternelle à la 7e année*. Retrieved August 10, 2010, from http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/english_language_arts/f_1995fls_immerK7.pdf
- British Columbia Ministry of Education (1996). *Policy document: K-12 - French immersion program*. Retrieved August 10, 2010, from http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/french_immersion.htm
- Brunelle, L. (1977). *Lecture et orthographe: problèmes d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation*. Paris: A Colin.
- Catach, N (1995). *L'orthographe française*. Paris: Nathan Université.
- Catach, N. (1991). *L'orthographe en débat*. Paris: Editions Nathan.

- Cataldo, S., & Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, 2, 86-109.
- Chaumont, M. (1980) *Orthographe avec ou sans dictée*. Paris: Nathan.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Dubois, J., Sumpf, J., & Meyrat, M. (1970). L'orthographe. *Langue française* 5(1), 100-117.
- Fayol, M. (2008). *Orthographier*. Paris: Presse universitaires de France.
- Fayol, M. (2003). Les difficultés de l'orthographe. *Cerveau et psycho*, 3, 52-55.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126, 143-170.
- Haas, G. (2002). Une nouvelle activité orthographique: l'atelier de négociation graphique. In G. Haas (Ed.), *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée* (pp. 59-72). Dijon: CRDP Bourgogne.
- Juel, C., Griffith, P., & Gough, P. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255.
- Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Sainte-Foy, QC: Les Éditions Septembre.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Mesure 1: L'écriture hebdomadaire*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles. Guide à l'intention du personnel scolaire*. Retrieved July 17, 2009, from http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/GuideEcrireEcolesPrimSec.pdf
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire: Réflexions et pratiques*. Montréal, QC: Chenelière.
- Pacton, S. (2008). L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français. In A. Desrochers, F. Martineau, & Y.S. Morin (Eds.), *Orthographe française évolution et pratique* (pp. 327-

- 350). Paris: David.
- Perfetti, C.A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 37-56). Lausanne, Switzerland: Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (2001) Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2(9), 19-25.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16 (1-2), 7-132.
- Robert, P. (2007). *Le nouveau Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- St-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal, QC: Gaëtin Morin Éditeur.
- Trehearne, P. M. (2006). *Littératie en 1re et 2e année, répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC: Thomson, Groupe Modulo.
- Troia, G., & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
- von Mende, S. (1994). *Je jem écrire*. Article soumis, mais non publié. Conseil scolaire #43-Coquitlam.

Annexe: Les mots de la dictée phonémique

<p><u>Semaine 1</u></p> <p>avec</p> <p>jupe</p> <p>patate</p> <p>vole</p> <p>fiche</p> <p>sac</p>	<p><u>Semaine 2</u></p> <p>pomme</p> <p>tomate</p> <p>domino</p> <p>carton</p> <p>marine</p> <p>vélo</p>
<p><u>Semaine 3</u></p> <p>maison</p> <p>soupe</p> <p>salive</p> <p>autre</p> <p>nature</p> <p>rose</p>	<p><u>Semaine 4</u></p> <p>table</p> <p>cane</p> <p>rideau</p> <p>vache</p> <p>prendre</p> <p>brosse</p>
<p><u>Semaine 5</u></p> <p>la salade</p> <p>la ronde</p> <p>le garçon</p> <p>la mère</p> <p>la réponse</p> <p>le jeton</p> <p>le chapeau</p> <p>le domino</p>	<p><u>Semaine 6</u></p> <p>la prune</p> <p>le mime</p> <p>la robe</p> <p>la minute</p> <p>le code</p> <p>la poire</p> <p>le talon</p> <p>la tasse</p>

<p><u>Semaine 7</u></p> <p>le cheval le lavabo la chanson la fête la porte pour grand bonjour</p>	<p><u>Semaine 8</u></p> <p>la foule le poisson le chat le jardin le vendredi comme petit dans</p>
<p><u>Semaine 9</u></p> <p>une girafe un jeton un trou une école une fenêtre après demain rouge</p>	<p><u>Semaine 10</u></p> <p>un ruban une étable un légume une boisson un jeu avant pourquoi orange</p>
<p><u>Semaine 11</u></p> <p>une couleur une semaine un frère une nouvelle un monde merci très jaune</p>	<p><u>Semaine 12</u></p> <p>un élève une maman un jour un visage un cadeau beaucoup mais bleu</p>