

Quelles pratiques différenciées pour l'enseignement de l'orthographe lexicale? Une recension des écrits

Myriam Villeneuve-Lapointe
Université du Québec en Outaouais

Judith Beaulieu
Université du Québec en Outaouais

François Vincent
Université du Québec en Outaouais

Résumé

Malgré la quantité d'écrits sur la différenciation pédagogique, peu d'entre eux visent à appliquer son cadre conceptuel à des contenus scolaires. Cet article propose de croiser les pratiques en orthographe lexicale et ce cadre. Une recension des écrits a été effectuée dans différentes bases de données. L'anasynthèse a été employée pour analyser les données recueillies et élaborer une modélisation de la différenciation en orthographe lexicale. De nombreuses pistes de différenciation pédagogique sont proposées à la suite

de cette catégorisation dans les quatre axes de la différenciation pédagogique : contenu, processus, structure et production.

Mots-clés : pratique différenciée, orthographe lexicale, anasynthèse

Abstract

Despite the amount of literature on differentiated teaching, few aims are intended to apply the conceptual framework of differentiation to academic content. This article proposes to cross spelling teaching practices and the conceptual framework of differentiation. A review of literature was conducted in different databases. Anasynthesis was used to analyze the data collected and to develop lexical spelling differentiation modelling. Many paths of educational differentiation are proposed as a result of this categorization in the four areas of educational differentiation: content, process, structure, and production.

Keywords: differentiated practice, spelling, anasynthesis

Problématique

L'inclusion pédagogique — qui consiste à la scolarisation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) au sein de la classe régulière, afin de développer ses compétences et de lui faire vivre des réussites sur le plan de l'instruction, de la qualification et de la socialisation — demande de varier les pratiques enseignantes pour permettre à chacun des élèves d'atteindre l'intention pédagogique fixée (Block, Oakar, & Hurt, 2002 ; Hall, 2003 ; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau, & Martineau, 2005 ; Tomlinson et al., 2003). Ce processus est nommé « différenciation pédagogique » et s'inscrit dans un continuum de pratiques allant des pratiques différenciées d'enseignement en classe régulière pour l'ensemble des élèves jusqu'aux pratiques d'individualisation (adaptation ou modification) pour un élève inclus dans une classe régulière qui aurait de plus grandes difficultés (Paré, 2011 ; Tomlinson et al., 2003). Dans cet article, il sera uniquement question de la différenciation de l'enseignement pour un groupe d'élèves, de pratiques qui touchent le plus grand nombre d'individus et profitent également au plus grand nombre. Une taxonomie souvent retenue (Caron, 2008 ; Paré, 2011 ; Tomlinson, 1999 ; Tomlinson, 2004 ; Tomlinson et al., 2003) divise la différenciation pédagogique en quatre axes : 1) variation des productions (ex., donner des choix sur la façon de rendre un travail) ; 2) variation des processus (ex., permettre l'utilisation d'un prédicteur de mots ou d'une synthèse vocale) ; 3) variation des structures (ex., faire des sous-groupes ayant des besoins homogènes ou hétérogènes) ; et 4) variation du contenu (ex., cibler des textes différents selon les goûts et les compétences de chacun des élèves). Le cadre conceptuel de la différenciation est établi et fait consensus. Or, il ne suffit pas de connaître ces axes : la mise en œuvre de ces pratiques de différenciation nécessite une approche réflexive de la part des enseignants, une connaissance des contenus disciplinaires et la connaissance de chacun de ses élèves (Tomlinson et al., 2003). Ces conditions permettent aux enseignants d'appliquer le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique au contenu à faire apprendre, de planifier certaines pratiques et de se permettre une mise en œuvre spontanée au besoin (Caron, 2003). Par exemple, une enseignante peut planifier des travaux d'équipe en regroupant deux enfants ayant les mêmes besoins et offrir de l'aide aux dyades selon les besoins de chacun des groupes pour l'enseignement d'une stratégie précise. Il s'agit ici d'une intervention différenciée planifiée. Pendant le déroulement, l'enseignante gèrera le temps et l'espace, fera de la

gestion de classe, maintiendra une atmosphère propice aux apprentissages, fera des liens avec les connaissances antérieures des élèves et gardera en tête l'objet d'apprentissage. Elle peut ainsi, en cours de pilotage selon l'atmosphère de la classe, observer les besoins de ses élèves, évaluer les apprentissages réalisés, et laisser le choix aux élèves de la manière de démontrer leurs compétences (orale, écrite, etc.). Il s'agit de pratiques spontanées. Cette mise en œuvre à la fois planifiée et spontanée semble d'une grande complexité (Tomlinson et al., 2003), car les enseignants disposent de très peu de pistes pour savoir comment mettre en œuvre les pratiques de différenciation pédagogique au sein de leur classe (Khan, 2010).

L'application du cadre conceptuel de la différenciation pédagogique à l'enseignement d'un objet précis semble difficilement applicable. Pour certains auteurs (Khan, 2010; Tomlinson et al., 2003), la formation initiale en enseignement transmet des connaissances didactiques d'ordre déclaratif, mais peu est fait pour soutenir la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans le contexte complexe qu'est la classe et la transférer dans le contexte d'un enseignement disciplinaire spécifique. Dans cet article, il est question de l'enseignement différencié de l'orthographe lexicale, puisque cet objet de savoir est à la base de l'enseignement de la compétence scripturale au primaire (Fayol, 2017) et que notre recension en lien à la différenciation et à l'orthographe lexicale a montré qu'il n'existait pas d'essai recensé d'application du cadre conceptuel de la différenciation pédagogique à l'enseignement de l'orthographe lexicale. De plus, les résultats d'une recherche de Daigle et al. (2015) montrent que les pratiques différenciées d'enseignement explicite favorisent l'apprentissage de l'orthographe lexicale des élèves de deuxième année du primaire. Dans cette étude, une différenciation des processus était réalisée et ces pratiques différenciées ont permis aux élèves de progresser. Selon ces résultats, le maintien des progrès en orthographe lexicale d'élèves en difficulté était observé à la suite d'un enseignement explicite de la phonologie; le maintien des élèves normoscripteurs par l'enseignement explicite des propriétés visuelles; et celui des élèves ayant le français comme langue seconde par un enseignement impliquant la fréquence de lecture des mots. Toutefois, les résultats d'une recherche quantitative menée par Graham et al. (2008), qui ont interrogé des enseignants des différents États américains sur les pratiques en orthographe lexicale à l'aide de questionnaires, montrent que seulement 24 % des enseignants différencient leurs interventions fréquemment et que 42 % déclarent ne pas effectuer de différenciation ou très peu, d'où l'importance de proposer des pistes concrètes de

différenciation pédagogique en orthographe lexicale. Conceptualiser les pratiques différenciées de l'orthographe lexicale permettra l'émergence d'une construction théorique descriptive, mais aux retombées également praxéologiques (Reuter, 2013).

Cet article vise donc à catégoriser, selon le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique, les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale présentées par la littérature scientifique.

Cadre théorique

Avant d'appliquer le cadre théorique de la différenciation pédagogique à l'enseignement de l'orthographe lexicale, il est nécessaire de définir ces deux concepts. La différenciation pédagogique sera d'abord conceptualisée, puis le concept d'orthographe lexicale détaillé.

Pratiques différenciées

Les pratiques inclusives, accueillant tous les élèves dans les classes ordinaires dont ceux ayant un handicap ou une difficulté (Paré, 2011), regroupent les pratiques différenciées et les pratiques individualisées. Cet article présente uniquement les pratiques différenciées. En effet, les pratiques individualisées, par définition, réclament d'avoir une connaissance de l'élève visé par la pratique. Il faudrait, pour en discuter, proposer des cas d'élèves, décrire les contextes de mise en œuvre pour traiter de manière précise des pratiques individualisées, ce qui n'est pas l'objet du présent article.

Les pratiques différenciées, quant à elles, sont nommées différemment selon les auteurs : pratiques différenciées (Paré, 2011 ; Tomlinson, 2004) ou pédagogie différenciée (Przesmycki, 2004). Dans cet article, nous opterons plutôt pour l'appellation pratique différenciée. Celle-ci met l'accent sur l'importance des pratiques, donc de l'intervention, pour prendre en compte l'hétérogénéité de la classe (Paré, 2011). Les pratiques différenciées prennent appui sur la différenciation pédagogique. Les principes sous-tendant cette dernière doivent donc être abordés.

La différenciation pédagogique repose sur le principe que les différences entre les élèves conduisent à des besoins distincts lors de l'apprentissage, et donc sur une diversité de pratiques pour répondre à ces besoins et aux caractéristiques de tous les élèves de la classe et non uniquement de ceux ayant des difficultés d'apprentissage

(Meirieu, 2004 ; Tomlinson, 2004 ; Tomlinson et al., 2003). Ainsi, la différenciation ne vise pas l'individualisation de l'enseignement, mais la participation optimale de tous les élèves : ceux ayant des difficultés d'apprentissage comme les autres élèves de la classe (Vienneau, 2004). Prud'homme et al. (2005) soulignent d'ailleurs que la différenciation pédagogique correspond à un « modèle collaboratif de pratique enseignante centrée sur la diversité » (p. 20) dans une posture épistémologique socioconstructiviste. Les façons de faire des enseignants, c'est-à-dire leurs actions, leurs choix, leurs prises de décision, leurs valeurs et leurs idéologies, influencent leur différenciation pédagogique. Paré (2011) ajoute qu'il s'agit d'un processus de planification de l'enseignement, afin de s'adapter à l'hétérogénéité de la classe, qui comporte plusieurs pratiques enseignantes. Dans le même ordre d'idées, Murray, Shea, Shea et Harlin (2004) précisent qu'il s'agit d'une pédagogie à l'opposé de l'enseignement uniforme.

Quatre différents axes caractérisent les pratiques différenciées : la différenciation des productions, des processus d'apprentissage, des structures et des contenus (Paré, 2011 ; Przesmycki, 2004). Dans cet article, les différentes pratiques avancées dans la littérature, spécifiquement en enseignement de l'orthographe lexicale pour prendre en compte la diversité des élèves, seront regroupées dans ces axes de différenciation afin de les catégoriser.

Différenciation des productions. La différenciation des productions consiste à faire varier la manière dont les élèves doivent remettre leurs travaux ou présenter leur acquisition de connaissances (Tomlinson, 2004). Pour ce faire, les enseignants peuvent encourager l'utilisation d'œuvres artistiques, de la photographie, de l'art dramatique, de la musique, de l'animation, de la vidéo, de la construction d'un modèle, du rapport écrit, etc. (Janney & Snell, 2006 ; Wehmeyer, 2006). Les critères d'évaluation — c'est-à-dire la longueur et la complexité (Janney & Snell, 2006 ; Paré, 2011) —, les échéanciers de remise des travaux (Paré, 2011) et la production attendue, respectant certains critères (Paré, 2011), peuvent être négociés avec les élèves ou simplement planifiés par l'enseignant.

Différenciation des processus. La différenciation des processus d'apprentissage correspond aux activités variées proposées par les enseignants afin de s'assurer de l'apprentissage de tous les élèves (Tomlinson, 2004). Perraudeau (1997) spécifie qu'il

est possible « d'entrer dans un apprentissage de plusieurs façons différentes (motrice, représentative, symbolique, abstraite...) » (p. 114) et de laisser l'élève « organiser son travail personnel et gérer son temps et programmer son travail » (p. 69). Pour ce faire, les postes de travail, l'agenda, les centres d'apprentissage, l'enseignement explicite et l'enseignement par résolution de problèmes peuvent être utilisés (Janney & Snell, 2006; Meirieu, 2004; Tomlinson, 2004). Différentes façons de présenter les apprentissages doivent être préconisées : à l'oral ou à l'aide d'une vidéo ou d'un texte (Janney & Snell, 2006; Wehmeyer, 2006). Les enseignants peuvent également proposer des activités d'enrichissement ou de reprise de notions antérieures (Paré, 2011; Perraudeau, 1997).

Différenciation des structures. La différenciation des structures est associée à la variation des regroupements des élèves, du temps accordé pour réaliser une tâche et de l'aménagement de la classe (Paré, 2011). Perraudeau (1997) ajoute qu'il est possible de faire varier le temps à consacrer à une tâche et le temps de la semaine pour réaliser un nouvel apprentissage. De plus, les orthopédagogues permettent de différencier les structures d'enseignement. Gravel et Trépanier (2010) précisent que le coenseignement, qui permet le partage des responsabilités entre l'enseignant et l'orthopédagogue, favorise la différenciation des structures. Les interventions peuvent se réaliser : en collaboration en classe régulière, en parallèle en intervenant auprès de sous-groupes dans une même classe, en enseignant à des sous-groupes multiples au contenu variable ou en soutien auprès des élèves en difficulté (Gravel & Trépanier, 2010; Trépanier, 2005). Le coenseignement favorise la réussite de tous les élèves, et non seulement la réussite de ceux en difficulté, puisque les deux professionnels peuvent intervenir auprès de tous les élèves (Gravel & Trépanier, 2010).

Différenciation des contenus. La différenciation des contenus est liée à la variation des notions apprises par les élèves ainsi qu'au matériel utilisé pour y parvenir et aux mécanismes nécessaires (Tomlinson, 2004). Pour y parvenir, il est possible de simplifier ou de restreindre le curriculum — par exemple, en fixant des objectifs correspondant à des niveaux scolaires inférieurs, en diminuant leur nombre ou en sélectionnant des apprentissages moins complexes (Janney & Snell, 2006; Lawrence-Brown, 2004; Perraudeau, 1997) — et d'utiliser un curriculum alternatif, qui consiste à enseigner des habiletés sociales, les éléments de la vie de tous les jours et les

compétences scolaires de base (Janney & Snell, 2006 ; Lawrence-Brown, 2004). Par exemple, un programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde existe au Québec (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011a). La Progression des apprentissages (MELS, 2011b) fournit des indications sur le contenu prioritaire qui n'était pas présent dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) afin de guider les enseignants dans la sélection du contenu à enseigner aux élèves à risque ou ayant un trouble d'apprentissage.

Orthographe

L'orthographe est définie par Catach (2012) comme la

« manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) » (p. 26).

Selon Daigle et al. (2015), l'orthographe lexicale correspond à « l'orthographe normée telle qu'on la retrouve dans les dictionnaires » (p. 4) et se rapporte à « la séquence de lettres attendue et spécifique à chaque mot qui respecte la norme écrite » (p. 5), tandis que l'orthographe grammaticale fait référence aux morphogrammes qui ont pour fonction « d'indiquer, selon la classe de mots concernée, la catégorie grammaticale du genre, du nombre, de temps, de mode, de personne » (Cogis, 2005, p. 45). Dans cet article, seules les pratiques différenciées en orthographe lexicale sont abordées.

L'orthographe lexicale. L'orthographe française repose en grande partie sur la phonologie, c'est-à-dire que des phonogrammes transcrivent tous les sons de la chaîne sonore. Toutefois, la langue française est opaque puisque les correspondances entre les phonogrammes et les phonèmes ne sont pas régulières (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). En effet, environ 130 phonogrammes représentent les 36 phonèmes de la langue française (Catach, 2012). Un même phonème peut donc s'orthographier à l'aide de différents phonogrammes. Par exemple, le phonème [ã] peut s'orthographier avec les phonogrammes *en, an, am, em, ant*, etc. Malgré son importance, le principe

phonographique ne suffit pas pour orthographier la langue française puisque des lettres dites muettes sont omniprésentes dans la langue (Jaffré, 2003). Des connaissances morphologiques et la connaissance des propriétés visuelles doivent être enseignées en plus des connaissances phonologiques (Brissaud & Cogis, 2011 ; Daigle & Montésinos-Gelet, 2013). Les connaissances morphologiques spécifiques à l'orthographe lexicale correspondent à l'utilisation de morphèmes porteurs de sens (Catach, 2012). La lettre *t* dans le mot *chant* en est un exemple : ce morphème est présent dans ce mot parce qu'il fait partie de la même famille morphologique que les mots *chanteur* et *chanter*. Selon Daigle et Montésinos-Gelet (2013), les propriétés visuelles font référence à sept phénomènes visuo-orthographiques pouvant être enseignés : les règles de positionnement (la lettre *n* qui devient un *m* devant les lettres *p* ou *b*), la légalité orthographique correspondant à ce qui est accepté dans la langue (le positionnement des consonnes doubles), la multigraphémie faisant référence au fait qu'un son peut s'écrire de plusieurs façons (le phonème [o] pouvant s'orthographier *o*, *au*, *eau*, *ot*...), les lettres muettes qui ne transmettent pas de sens (la lettre *s* dans le mot *jamais*), les irrégularités orthographiques associées aux mots contenant un phonogramme atypique (les mots *monsieur* et *jazz*), l'homophonie faisant référence à l'utilisation d'une graphie différente de deux mots ayant la même prononciation (les mots *aire* et *air*), l'idéographie liée à l'utilisation de signes graphiques dans les mots afin de les distinguer (les mots *Boucher* représentant un nom de famille et *boucher* correspondant à un métier) et le respect des frontières lexicales consistant à une représentation lexicale erronée du jeune scripteur ou du scripteur en difficulté (par exemple « lécole »).

Méthodologie

Afin de catégoriser les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale selon le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique, nous avons choisi de privilégier l'anasynthèse qui est un cadre méthodologique permettant d'effectuer une recherche théorique (Messier & Dumais, 2016) et qui correspond au « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74). Nous avons privilégié cette méthodologie parce qu'elle permet l'élaboration d'un modèle à partir des différentes étapes d'analyse et de synthèse. Nous avons donc respecté les étapes habituellement

décrites : l'identification, l'analyse, la synthèse de l'ensemble de départ et l'élaboration d'un prototype (Legendre, 2005 ; Messier & Dumais, 2016). À partir d'un ensemble de départ qui a été sélectionné selon différents critères, l'analyse des documents permet l'identification et la collecte de données pertinentes jusqu'à saturation des données. L'analyse de contenu a été utilisée pour atteindre la saturation (Paquay, Crahay, & De Ketele, 2010). La synthèse des éléments sélectionnés lors de l'analyse est ensuite produite en favorisant les liens entre eux. Par la suite, un prototype est élaboré selon la conceptualisation effectuée dans la synthèse.

Afin de déterminer notre ensemble de départ, nous avons effectué une recherche sur des moteurs de recherche fréquemment utilisés en éducation (ERIC, Virtuose, Repère, Érudit) en utilisant le terme *orthographe* et en l'associant à d'autres termes relatifs à la différenciation pédagogique (*méthode d'enseignement, difficultés d'apprentissage, pratique inclusive*). Comme le montre le tableau 1, les équivalents anglais ont été utilisés pour les moteurs de recherche anglophones (*spelling, teaching method, learning disabilities, individualized instruction*).

Tableau 1. Occurrences des mots-clés selon les bases de données

Mots-clés 1	Mots-clés 2	Mots-clés 3	Bases de données	Occurrences
<i>Spelling instruction</i>	<i>Learning disabilities</i>	<i>Individualized instruction</i>	ERIC	8
			Virtuose	16
Orthographe lexicale	Enseignement	Difficulté d'apprentissage	Érudit	1
			Repère	2
			Virtuose	38
Orthographe lexicale	Difficulté d'apprentissage	Pratique inclusive	Érudit	0
			Repère	0
			Virtuose	8

Nous avons trois critères d'inclusion. Premièrement, les articles devaient présenter des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale différenciées, ou les préceptes de telles pratiques. Deuxièmement, nous avons sélectionné les articles produits depuis 2000, étant donné notre intérêt pour les pratiques émergentes, ou du moins, dans le contexte du programme de formation actuel (MEQ, 2001). Troisièmement, les articles devaient s'inscrire dans le cadre de l'enseignement au primaire, en excluant les premiers apprentissages, liés au préscolaire, pour lesquels

beaucoup de recherches spécifiques sont effectuées (Charron, Bouchard, & Cantin, 2009; Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanc, 2010). En tout, 20 articles ont été retenus.

Lors de l'analyse des documents, nous avons pu faire ressortir des définitions formelles de la différenciation, telles que recensées dans le présent cadre conceptuel, des définitions axiologiques de ce même concept, ciblant les fonctions de la différenciation pédagogique et des définitions praxiques, qui sont plus particulièrement l'objet de cet article. Il s'agit de pistes sur la façon de mettre en œuvre les axes de la différenciation pédagogique au sein de la classe.

Les définitions praxiques de l'enseignement/apprentissage différencié de l'orthographe lexicale ont été catégorisées dans le cadre théorique présenté précédemment en prenant en considération les différents axes de différenciation (Paré, 2011; Przesmycki, 2004) et en utilisant une grille d'analyse lors de la synthèse de l'ensemble du départ. Enfin, une modélisation de la différenciation en orthographe lexicale a été réalisée à l'étape de l'élaboration du processus. La catégorisation effectuée et la modélisation conçue sont présentées dans la section résultats. Après avoir exposé les données recensées, nous discuterons des principales répercussions sur la pratique enseignante de même que des pistes de recherche à explorer à partir des constats principaux.

Résultats

Les différentes possibilités de pratiques différenciées en orthographe lexicale recensées sont catégorisées dans les quatre axes de différenciation proposés dans le cadre théorique : la différenciation des productions, des processus d'apprentissage, des structures et des contenus. Nous présenterons le modèle dans son ensemble avant d'en décrire les catégorisations proposées.

Modélisation de la différenciation pédagogique de l'enseignement de l'orthographe lexicale

La figure 1 présente la modélisation de la différenciation pédagogique de l'enseignement de l'orthographe lexicale.

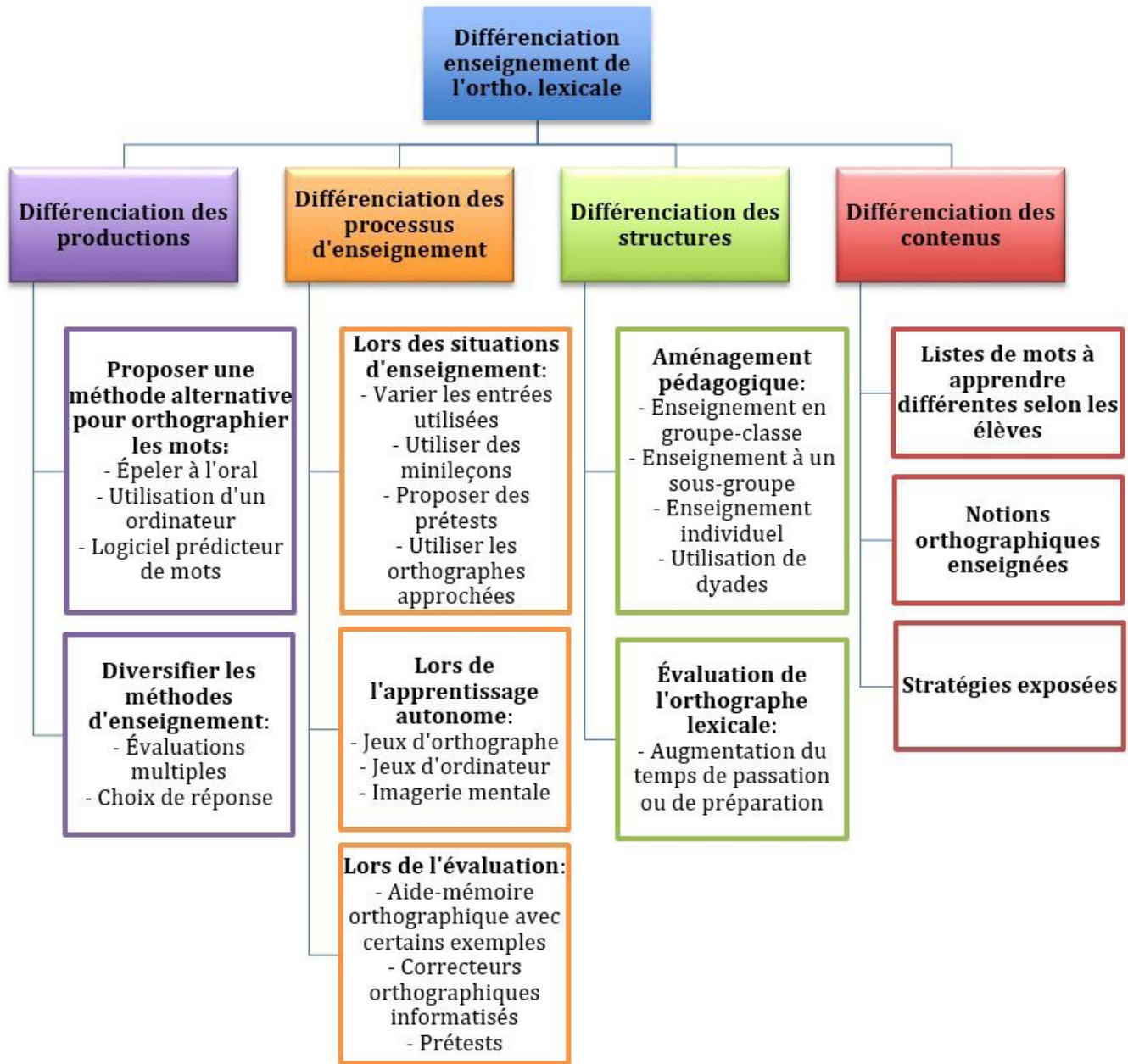


Figure 1. Différenciation pédagogique de l'enseignement de l'orthographe lexicale

Différencier des productions

Les pratiques recensées dans la catégorie de la différenciation des productions sont principalement de deux ordres : proposer une méthode alternative pour orthographier les mots appris et diversifier les méthodes d'évaluation. D'abord, quelques textes recensés proposent des méthodes différentes aux élèves pour démontrer l'apprentissage de l'orthographe lexicale des mots en leur permettant d'épeler les mots (Lévesque & Gate, 2014), d'utiliser un ordinateur pour les élèves dyslexiques ou encore d'employer des logiciels prédicteurs de mots (Lange, McPhillips, Mulhern, & Wylie, 2006 ; Stanké, 2010). En effet, Lévesque et Gate (2014) soulignent que les parents, lors des leçons à la maison, peuvent faire épeler les mots à l'oral. Les auteurs ne précisent pas que cette façon de faire peut être réutilisée à l'école, mais il est possible d'imaginer un élève ayant des difficultés motrices épeler les mots au lieu de les écrire. Ainsi, comme le suggèrent les résultats de Fayol et Miret (2005), en n'ayant pas d'énergie cognitive à consacrer au geste moteur, les élèves ont plus d'énergie à allouer à la graphie des mots lors de l'épellation. Cette tâche peut donc être moins difficile pour les élèves ayant une difficulté motrice.

De plus, la mesure 30810 de la direction de l'adaptation scolaire du MELS, permettant aux élèves dyslexiques d'avoir recours à un ordinateur et à un logiciel prédicteur orthographique, est un moyen pour différencier les productions. Tout comme l'épellation des mots, les ordinateurs et les logiciels prédicteurs de mots permettent de réduire la charge cognitive allouée au geste moteur pour en accorder davantage aux connaissances orthographiques. Des auteurs, comme Stanké (2010) et Lange et al. (2006), montrent les résultats positifs de l'utilisation des logiciels prédicteurs de mots sur le développement des compétences en écriture et surtout sur l'amélioration des compétences en orthographe lexicale. Ici, l'élève utilisateur n'a donc plus à écrire le mot avec un crayon, il ne doit plus tracer les lettres. La production des phonogrammes est de la responsabilité de l'ordinateur. L'élève doit reconnaître les bons phonogrammes sur le clavier de son ordinateur. Ensuite, il peut utiliser diverses fonctions du logiciel prédicteur de mots, telle la synthèse vocale, qui lui permet de se faire lire le mot qu'il écrit. L'élève pourra peut-être se corriger lorsque la synthèse vocale lui lira le mot erroné. Les logiciels prédicteurs orthographiques peuvent également fournir une liste de mots à l'élève selon le début du mot écrit. Par exemple, si l'élève écrit *ma*, le logiciel peut fournir une liste de mots qui débutent par *ma*. Le logiciel prédicteur orthographique rend la langue

complètement transparente. Si un élève ayant des difficultés écrit le mot *beaucoup*, *bokou*, le logiciel prédicteur orthographique reconnaîtra le mot et le corrigera.

En ce qui concerne la diversification des méthodes d'évaluation, il est possible pour différencier les productions, selon les textes recensés, d'utiliser plusieurs minitests ou de donner des choix de réponses aux élèves. Selon les résultats d'une recherche de Graham et al. (2008) visant à documenter la différenciation des pratiques en orthographe lexicale réalisée par les enseignants de première à troisième année aux États-Unis, les enseignants déclarent réaliser plusieurs minitests durant la semaine pour certains élèves. Ainsi, il est possible d'évaluer seulement quelques mots chaque jour au lieu d'évaluer l'ensemble des mots appris dans la semaine lors d'une seule dictée (Amtmann, Abbott, & Berninger, 2008). Aussi, les enseignants peuvent proposer des choix de réponse aux élèves en difficulté (Daigle et al., 2015; Graham et al., 2008; Johnston, 2001). Encore une fois, la difficulté de la tâche est diminuée puisque l'élève n'a pas à orthographier le mot. Son énergie cognitive peut donc être attribuée à la reconnaissance de la graphie adéquate du mot.

Différencier des processus d'enseignement et d'apprentissage

Plusieurs pistes pour la catégorie de différenciation des processus d'enseignement et d'apprentissage ont été recensées dans les textes consultés. De la différenciation peut être mise en place lors des situations d'enseignement, lors de l'apprentissage autonome des élèves ou lors de l'évaluation. En situation d'enseignement, les enseignants peuvent varier les entrées utilisées pour enseigner l'orthographe lexicale (Handy, 2009), utiliser des minileçons (Amtmann et al., 2008; Graham et al., 2008), proposer des prétests avant les évaluations formelles (Schlagal, 2002) et utiliser les orthographes approchées (Charron, Montésinos-Gelet, & Morin, 2009; Graham et al., 2008). Effectivement, afin de favoriser l'apprentissage de l'ensemble des élèves de la classe, Handy (2009) suggère de varier les entrées utilisées lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale. Différentes stratégies d'apprentissage organisées autour de chacune des entrées : visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive, gustative, tactile, cognitive, affective, ludique et métacognitive, peuvent être présentées aux élèves. Par exemple, la stratégie *reproduire avec son corps ou ses doigts les formes des lettres du mot* est associée à l'entrée kinesthésique et celle *écrire le mot avec des aliments* à l'entrée gustative. Selon cette recherche, l'utilisation des

diverses entrées favorise l'apprentissage des élèves (Handy, 2009). Dans un autre ordre d'idées, Amtmann et al. (2008) ainsi que Graham et al. (2008) précisent qu'il est possible d'utiliser des minileçons afin d'enseigner quelques connaissances orthographiques spécifiques. Des connaissances phonologiques et morphologiques ainsi que des propriétés visuelles (Daigle & Montésinos-Gelet, 2013) peuvent être enseignées selon les besoins des élèves de la classe. Par exemple, un enseignement de la régularité du phonogramme *eau* peut être réalisé auprès de certains élèves. De plus, il est possible de répéter un enseignement auprès de certains élèves afin de favoriser leur compréhension (Graham et al., 2008). La pratique des orthographe approchées permet également une différenciation des pratiques puisque des interventions ciblées peuvent être réalisées auprès de chacun des élèves (Charron et al., 2009; Graham et al., 2008). Les six étapes de cette pratique permettent un accompagnement différencié selon les connaissances et les besoins des élèves.

Il est également possible de différencier les outils offerts aux élèves lorsqu'ils s'entraînent à mémoriser l'orthographe de certains mots. En effet, il est aussi possible de favoriser cet apprentissage en utilisant des jeux d'orthographe, comme le scrabble (Graham et al., 2008; McNeill & Kirk, 2014; Schlagal, 2002), des jeux d'ordinateurs (Amtmann et al., 2008; Graham et al., 2008) et l'imagerie mentale (Aguirre & Rehfeldt, 2015). Ces différents outils favorisent les pratiques différenciées puisque tant les élèves forts que ceux en difficulté progressent à leur rythme et peuvent faire des apprentissages différents.

Enfin, lors de l'évaluation, une différenciation des processus est également recensée. Un aide-mémoire orthographique avec certains exemples (Allal, Rouiller, Saada-Robert, & Wegmuller, 1999) et des correcteurs orthographiques informatisés (Daigle & Bastien, 2015) peuvent être employés par certains élèves afin de favoriser leur réussite. Ainsi, les élèves en difficulté peuvent se référer à un outil de référence lors des évaluations hebdomadaires, mais également lors de la rédaction d'un texte. Ces outils de référence permettent aux élèves de soutenir leurs apprentissages. Des prétests peuvent aussi être réalisés avant l'évaluation formelle (Schlagal, 2002). Ces prétests sont considérés comme un processus d'enseignement puisque les élèves apprennent de la rétroaction qui suivra et pourront déterminer des stratégies pour acquérir les notions non maîtrisées.

Différencier les structures

Plusieurs auteurs recensés soulignent l'aménagement pédagogique dans la catégorie de la différenciation des structures (Berninger et al., 2000 ; Chapleau, 2013 ; Daigle & Bastien, 2015 ; Graham et al., 2008 ; Mansour, 2012 ; McNeill & Kirk, 2014). Encore une fois, l'évaluation de l'orthographe est associée à cette catégorie de différenciation (Daigle et al., 2015 ; Graham et al., 2008 ; Johnston, 2001). D'abord, l'enseignement peut se réaliser selon divers regroupements : l'enseignement en grand groupe, l'enseignement à quelques élèves, l'enseignement individuel et l'utilisation des dyades (Daigle & Bastien, 2015 ; Graham et al., 2008 ; Mansour, 2012 ; McNeill & Kirk, 2014). Ces regroupements sont déterminés selon les besoins des élèves. Un enseignement en grand groupe peut être réalisé, par exemple, pour l'enseignement d'une nouvelle stratégie orthographique, tandis qu'un enseignement individuel ou à quelques élèves peut être suffisant pour consolider l'enseignement d'une notion phonologique. Pour ce faire, l'enseignement à des groupes d'élèves ayant les mêmes besoins a été recensé dans la revue de littérature effectuée (Graham et al., 2008 ; Mansour, 2012 ; McNeill & Kirk, 2014). Ainsi, les enseignants s'adressent seulement aux élèves nécessitant un enseignement d'une notion précise. Des interventions spécifiques d'un orthopédagogue ou d'un professionnel en rééducation permettent également une intervention ciblée en classe ou en dénombrement flottant auprès d'élèves ayant un besoin particulier en orthographe (Chapleau, 2013 ; Daigle & Bastien, 2015 ; McNeill & Kirk, 2014). La comparaison des interventions proposées par les enseignants spécialisés et ceux titulaires n'est pas réalisée dans la recension effectuée. Une autre méthode recensée pour différencier l'aménagement pédagogique en orthographe lexicale est l'utilisation du tutorat avec un pair ou un adulte (Berninger et al., 2000). Dans cette situation, un enseignement plus individualisé est effectué. Enfin, puisque l'apprentissage de l'orthographe lexicale s'effectue principalement à la maison lors des périodes de leçons et de devoirs, la mise en place de conférences pour les parents sur cet apprentissage favorise la réussite des élèves et peut être considérée comme une pratique de différenciation pédagogique (Graham et al., 2008 ; Lévesque, Gaté, Mansour, & Saint-Pierre, 2013).

En ce qui concerne l'évaluation de l'orthographe lexicale, les résultats de quelques recherches (Daigle et al., 2015 ; Graham et al., 2008 ; Johnston, 2001) montrent également que la structure des évaluations peut être modifiée en augmentant le temps de

passation ou le temps de préparation. Cette modification du temps attribué à la réalisation de la tâche permet de différencier les structures d'évaluation mises en place dans la classe.

Différencier les contenus

Les écrits recensés proposent également différentes pistes de différenciation dans cette catégorie. Les listes de mots à apprendre proposées aux élèves (Mansour, 2012; McNeill & Kirk, 2014; Wallace, 2006), les notions orthographiques enseignées (Amtmann et al., 2008; Chapleau, 2013; Daigle et al., 2015; Goodwin & Ahn, 2010; McNeill & Kirk, 2014; St-Pierre, Laferrière, & Hamel, 2014) et les stratégies exposées (Graham et al., 2008; Mansour, 2012) peuvent différer selon les besoins des élèves. Tout d'abord, puisque l'étude d'une liste de mots à la maison est une pratique très répandue pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale tant au Québec qu'ailleurs, il est possible d'utiliser des listes de mots différentes dans une même classe (Mansour, 2012; McNeill & Kirk, 2014; Wallace, 2006). Pour ce faire, les enseignants peuvent présenter les mêmes mots à l'étude à la maison pour tous les élèves, mais diminuer leur nombre pour certains enfants. Une autre méthode consiste à donner le même nombre de mots dans chacune des listes remises aux élèves en choisissant des mots moins complexes pour ceux en difficulté. Mansour (2012) et McNeill et Kirk (2014) précisent que le choix des mots peut également être fait selon les difficultés des élèves en écriture, selon les mots rencontrés lors de la lecture de littérature jeunesse et selon ceux qui sont davantage utilisés par les élèves.

Ensuite, en ce qui concerne les notions orthographiques enseignées, un enseignement favorisant le développement de la conscience phonologique (McNeill & Kirk, 2014) et morphologique (Chapleau, 2013; Goodwin & Ahn, 2010; St-Pierre et al., 2014) doit être envisagé. Il est donc possible d'effectuer des interventions plus ciblées en conscience phonologique et morphologique auprès de certains élèves ayant ce besoin. De plus, une recherche réalisée par Daigle et al. (2015) montre qu'il est possible d'enseigner des notions différentes en orthographe lexicale aux élèves sous forme de différenciation pédagogique. Ainsi, les propriétés phonologiques, les propriétés visuelles et les propriétés morphologiques peuvent être enseignées de manière différenciée. Selon les résultats de leur recherche, les élèves en difficulté ont davantage progressé en orthographe lexicale avec un enseignement de la phonologie, les élèves considérés normoscripteurs avec

un enseignement des propriétés visuelles, et les élèves ayant le français comme langue seconde avec une haute fréquence de rencontre des mots enseignés. Certains élèves peuvent donc bénéficier davantage de l'enseignement des connaissances phonologiques tandis que pour d'autres élèves, un enseignement davantage centré sur les propriétés visuelles des mots sera nécessaire. Dans le même ordre d'idées, Amtmann et al. (2008), Graham et al. (2008) et McNeill et Kirk (2014) précisent que l'enseignement des correspondances phonogrammes et phonèmes est susceptible d'être différencié. Certaines correspondances peuvent être ciblées et enseignées uniquement à certains élèves. Il est possible de présenter dans un premier temps seulement les phonogrammes les plus communs tels que e et è pour orthographier le phonème [ɛ] dans les mots *bec*, *merci*, *mère* et *chère*, et attendre pour présenter ceux plus rares comme le phonogramme *ei* pour représenter le phonème [ɛ] dans le mot *neige*.

Finalement, les stratégies présentées aux élèves peuvent également différer. Il est possible d'enseigner des repères mnémotechniques comme stratégies auprès de certains élèves (Graham et al., 2008). L'enseignant a la possibilité d'enseigner de manière différenciée ces stratégies en tenant compte des besoins des élèves et de leurs connaissances de la langue française. Mansour (2012) ajoute qu'il est possible d'enseigner des stratégies de mémorisation à un ou plusieurs élèves en classe ou des stratégies pour analyser la structure des mots, c'est-à-dire la signification, entre autres, des préfixes et des suffixes.

Discussion

L'objectif de cet article est de catégoriser les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale répertoriées dans une recension des écrits, selon le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique. Des pratiques ont donc été catégorisées dans chacun des quatre axes de la différenciation présentés dans le cadre théorique. Cette catégorisation donne des pistes pour mettre en œuvre des pratiques différenciées dans un domaine précis, soit l'enseignement de l'orthographe lexicale, ce qui était absent de la littérature (Khan, 2010).

Selon quelques recherches, les enseignants différencient davantage les conditions de pilotage de la tâche, puisque cela occasionnerait moins de perturbations dans le

fonctionnement et la gestion de la classe (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips, & Karns, 1995 ; McLeskey & Waldron, 2002). Les enseignants semblent donc davantage effectuer des adaptations génériques pour l'ensemble des élèves de la classe plutôt que des adaptations spécifiques pour chacun des élèves, telles des listes de mots différentes pour l'ensemble des élèves (Nootens & Debeurme, 2010). Il est ainsi possible de croire que les pratiques différenciées concernant le pilotage de la tâche, comme la différenciation des structures ou des processus d'enseignement et d'apprentissage, sont plus utilisées par les enseignants. Par exemple, une modification de l'environnement pédagogique en permettant aux élèves de travailler en sous-groupe hétérogène, l'enseignement avec l'orthopédagogue en classe ou en sous-groupe de besoins, et la pratique des orthographe approchées auprès de l'ensemble des élèves de la classe semblent des pistes plus facilement mises en place puisque cela semble demander moins de temps de la part des enseignants.

Aussi, plus de pratiques recensées dans cet article sont associées à l'axe de la différenciation des contenus qu'aux autres axes. Cette différenciation correspond à des adaptations spécifiques et non à des adaptations génériques (Nootens & Debeurme, 2010), ce qui demande du temps de planification puisque les besoins particuliers de tous les élèves doivent être pris en compte. Les enseignants considèrent souvent manquer de temps, de soutien et de ressources matérielles pour effectuer la différenciation pédagogique (Bélangier, 2006 ; Coots, Bishop, & Grenot-Scheyer, 1998 ; Nootens & Debeurme, 2004 ; Schumm & Vaughn, 1992), et la différenciation de contenu nécessite beaucoup de temps. De plus, la différenciation de contenu nécessiterait davantage de planification, car elle occasionnerait plus de perturbations quant au fonctionnement de la classe et à sa gestion (Fuchs et al., 1995 ; McLeskey & Waldron, 2002). Il est ainsi possible de croire que les enseignants différencient moins leur enseignement en ayant recours à ces pistes proposées associées à cet axe, et ce, malgré le plus grand nombre d'adaptations possibles en orthographe lexicale. Selon différentes recherches, enseigner des correspondances entre phonogrammes et phonèmes, présenter des notions différentes en orthographe lexicale — comme des connaissances morphologiques à certains élèves et des propriétés visuelles à d'autres —, et adapter la liste de mots d'étude à la maison représenteraient de plus grands défis pour les enseignants. En plus de la difficulté additionnelle que représente la différenciation des contenus pour les enseignants, il est possible de se questionner sur la pertinence de certaines propositions dans l'axe de la différenciation des contenus. En effet, il peut être judicieux de prioriser l'enseignement

de certaines notions selon les caractéristiques des élèves. Un élève, par exemple, n'ayant aucune difficulté en lien avec les correspondances phonèmes et phonogrammes, mais en éprouvant lors de la gestion des propriétés visuelles, bénéficierait d'un enseignement ciblant ses difficultés. Par contre, simplifier les phonogrammes à maîtriser pour un élève éprouvant des difficultés à les connaître n'est pas nécessairement une bonne pratique à privilégier puisque toutes les connaissances orthographiques doivent être connues afin d'être un scripteur efficace.

À la lumière de ces résultats, il appert qu'un enseignant voulant faire de la différenciation lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale a à sa disposition plusieurs pistes dont l'intérêt a été souligné par les écrits scientifiques. Or, nous ne savons pas pour l'instant quelles pratiques ont véritablement pénétré les milieux. Une recherche future pourrait tenter de vérifier si les enseignants différencient réellement davantage les conditions de pilotage de la tâche lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale, et ce, même si de nombreuses pistes de pratiques différenciées sont proposées dans les quatre axes de la différenciation pédagogique. De plus, il serait intéressant de vérifier l'efficacité des pratiques différenciées dans des classes du primaire.

Conclusion

Pour conclure, la modélisation sur les pratiques différenciées en orthographe lexicale proposée dans cet article, en plus de permettre une transposition didactique, offre la possibilité d'une meilleure diffusion des ressources auprès des milieux de pratique. En effet, les enseignants affirment se sentir peu outillés et formés pour différencier leur enseignement (Bélanger, 2006). La catégorisation effectuée dans cet article propose des pistes d'adaptation précises qui peuvent être mises en relation avec les besoins spécifiques des élèves du primaire en orthographe lexicale qui est à la base de la compétence scripturale au primaire. Notre recension des écrits nous a montré que le champ de l'adaptation scolaire, avec ici le cadre conceptuel de la différenciation pédagogique, et le champ de la didactique du français ne se croisent pas fréquemment. Cet article est un lieu de rencontre entre ces deux champs et montre bien tout le potentiel de la multidisciplinarité. Il est donc possible et souhaitable que dans des travaux subséquents ce travail soit repris.

Références

- Aguirre, A. A. & Rehfeldt, R. A. (2015). An evaluation of instruction in visual imagining on the written spelling performance of adolescents with learning disabilities. *Analysis of Verbal Behavior, 31*(1), 118–125.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue Française de Pédagogie, 126*, 53–69.
- Amtmann, D., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2008). Identifying and predicting classes of response to explicit phonological spelling instruction during independent composing. *Journal of Learning Disabilities, 41*(3), 218–234.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire. Dans C. Dionne & 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., Vaughan, K., Abbott, R. D., Brooks, A., Begay, K., Curtin, G., ... Graham, S. (2000). Language-based spelling instruction: Teaching children to make multiple connections between spoken and written words. *Learning Disability Quarterly, 23*(2), 117–135.
- Block, C. C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly, 37*(2), 178–206.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris: Hatier.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Canada: Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Catach, N. (2012). *L'orthographe française*. Paris, France: Armand Colin.
- Chapleau, N. (2013). *Effet d'un programme d'intervention orthopédagogique sur la conscience morphologique et la production de mots écrits chez des élèves*

présentant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

- Charron, A., Bouchard, C., & Cantin, G. (2009) *Langage et littératie en service de garde éducatif*. Montréal, Canada: Presse de l'Université du Québec.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2009). Description et catégorisation des pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes du préscolaire. *Revue des sciences de L'éducation*, 35(3), 85–106.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France: Delagrave Édition.
- Coots, J. J., Bishop, K. D., & Grenot-Scheyer, M. (1998). Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: Personal perspectives on inclusion. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 33(4), 317–330.
- Daigle, D. & 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.
- Daigle, D. & Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet, & A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 11–34). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montésinos-Gelet, I., Ouellet, C., & 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.
- Fayol, M. & Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50(3), 391–402.
- Fayol, M. (2017). Les premiers apprentissages. Mieux les décrire pour mieux prévenir et mieux intervenir. *Administration & Éducation*, 155(3), 103–108.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., & Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61(5), 440–458.
- Goodwin, A. P. & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183–208.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., & 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.
- Gravel, C. & Trépanier, N. (2010). Le coenseignement: comment l'appliquer? Dans N. Trépanier & M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257–274). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. Dans N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy* (p. 315–326). London, Grande-Bretagne: SAGE.
- Handy, M. J. (2009). *La différenciation de l'enseignement de l'orthographe lexicale par les entrées sensorielles, les gestes mentaux et la métacognition stratégique, auprès des élèves de 3e année du primaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- 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.
- Janney, R. E. & Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215–223.
- Johnston, F. R. (2001). Exploring classroom teachers' spelling practices and beliefs. *Reading Research and Instruction*, 40(2), 143–155.
- Khan, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lange, A. A., McPhillips, M., Mulhern, G., & Wylie, J. (2006). Assistive software tools for secondary-level students with literacy difficulties. *Journal of Special Education Technology*, 21(3), 13–22.

- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–63.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin Éditeur.
- Lévesque, J. Y. & Gate, J. (2014). *Soutien parental et procédures des élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale*. Rimouski, Canada: Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Lévesque, J. Y., Gaté, J. P., Mansour, M., & Saint-Pierre, A. (2013). Étude de l'orthographe lexicale à domicile et soutien parental. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 77–103.
- 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, Rimouski.
- McLeskey, J. & 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. & 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.
- Messier, G. & Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique : deux exemples d'application en éducation. *Recherche qualitative*, 35(1), 56-75.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011a). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). *Progression des apprentissages au primaire. Français langue d'enseignement*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Murray, R., Shea, M., Shea, B., & Harlin, R. (2004). Issues in education: Avoiding the one-size-fits-all curriculum: Textsets, inquiry, and differentiating instruction. *Childhood Education, 81*(1), 33–35.
- Nootens, P. & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(2), 127–144.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Perraudé, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris, France: Armand Colin.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & 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.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris, France: Hachette Éducation.
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Schlagal, B. (2002). Classroom spelling instruction: History, research, and practice. *Reading Research and Instruction, 42*(1), 44–57.
- Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality, 3*(2), 81–98.

- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Stanké, B. (2010). *Une aide technologique pour écrire plus et mieux*. Répéré à <https://ecolebranchee.com/2010/05/02/une-aide-technologique-pour-ecrire-plus-et-mieux/>
- St-Pierre, M.-C., Laferrière, T., & Hamel, C. (2014). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention*. Québec, Canada: Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, États-Unis : ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal, Canada: Chenelière McGraw-Hill.
- 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.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté: une typologie de modèles de service* (2e éd.). Montréal, Canada: Éditions Nouvelles AMS.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125–152). Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Wallace, R. R. (2006). Characteristics of effective spelling instruction. *Reading Horizons*, 46(4), 267–278.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*, 14(4), 225–235.