

Les deux usages des orthographes approchées : approche méthodologique et pratique enseignante

Doaa Mohammad Hamdan Ahmed, Université de Montréal, Canada et Université de Sohag, Égypte

Résumé : Le présent article constitue une note de synthèse qui porte sur la présentation des orientations didactiques qui sont susceptibles d'améliorer et de soutenir l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. L'objectif de cet article est de présenter la démarche didactique des orthographes approchées ainsi que son importance en tant que pratique enseignante qui favorise l'apprentissage de l'écrit et en tant qu'approche méthodologique permettant aux chercheurs de suivre l'évolution de l'écrit chez les élèves. Cette approche permet notamment aux enseignants de bien s'adapter aux différences individuelles des élèves et de mieux suivre leur cheminement cognitif lors des situations d'orthographes approchées.

Mots-clés : Orthographes approchées, Approche méthodologique, Pratique enseignante, Enseignement et apprentissage de l'écrit

Abstract : The theme of this current paper converges on the field of didactic orientations with the intent to improve and support the teaching and learning of writing. The purpose of this current paper is to present the invented spelling which is a didactic approach used in the world of writing. It addresses this goal through two important aspects namely as a practice that promotes the learning of reading and writing and as a methodological approach allowing researchers to follow the evolution of the spelling development of the students. This approach enables the teachers to adapt to the individual differences of the learners and better follow their cognitive development in the invented spelling situations.

Keywords: Invented spelling, Methodological approach, Teaching practice, Teaching and learning of writing

Introduction

Le développement de l'écrit constitue l'un des enjeux majeurs de la scolarisation, notamment au préscolaire et au primaire, puisque la maîtrise de l'écrit favorise la réussite scolaire (Gaudreau, 2017). Les personnes intéressées au domaine de l'enseignement-apprentissage cherchent toujours de bonnes stratégies qui peuvent contribuer à favoriser et à soutenir le développement des compétences en lecture ainsi qu'en écriture. Cet article essaie de présenter les orthographes approchées aux chercheurs et aux enseignants afin qu'ils puissent les utiliser dans les recherches scientifiques et dans la salle de classe. L'article présente ces éléments qui sont dans l'ordre : l'origine de la pratique des orthographes approchées (OA), leur conception, leur pertinence, la recension de recherches menées, les OA comme une approche méthodologique, puis comme une pratique enseignante dans l'apprentissage de l'écrit.

1. L'origine des OA

La conception des OA est apparue aux États-Unis, à la fin des années 1960, et elle a été connue d'abord en anglais, sous le concept d'*invented spelling*, dans les travaux de plusieurs chercheurs (Chomsky, 1979; Clarke, 1988; Read, 1986). Ces auteurs ont montré que la maîtrise de l'orthographe se réalise à partir d'un processus développemental dans lequel l'enfant scripteur est activement engagé. Il s'agit de décrire et de comprendre les différentes étapes développementales que l'enfant peut franchir afin de maîtriser l'orthographe (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). À la suite de ces travaux, nombreux auteurs ont pu exposer des modèles du développement orthographique chez les enfants scripteurs (Frith, 1985; Gentry, 1982; Henderson, 1985).

Certains auteurs appellent le terme d'*invented spelling* comme des écritures inventées (Montésinos-Gelet, 2001). Dans ses travaux, elle écriture, mais il essaie de s'approcher de la norme orthographique, d'où vient cet adjectif « approché » (Montésinos-Gelet et Morin, 2001). Dans cet article, nous sommes donc en cohérence avec les chercheurs francophones en privilégiant l'expression « orthographes approchées ».

2. La conception des OA

Les OA sont des transcriptions non conventionnelles que les enfants produisent au début de leur apprentissage de l'écrit (Jaffré, Bousquet et Massonet, 1999). Selon Ahmed et Lambardino (2000), elles sont des habiletés de la pré-lecture que les enfants manifestent avant la réception d'une construction formelle en écrit. Lors de leurs tentatives en écriture, ces enfants s'appuient sur leurs connaissances antérieures qui sont relatives aux noms et aux sons des lettres

et à la convention imprimée. Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2004) montrent également que les OA sont des graphies non conventionnelles présentées par les enfants qui tentent d'exploiter leurs connaissances alphabétiques. Nous pouvons donc conclure qu'ils essaient d'écrire en s'appuyant sur leurs propres idées et sur leurs hypothèses orthographiques, et ce, au préscolaire ou dans les premières années de l'enseignement formel de l'écriture.

3. La pertinence des OA

Lors de l'analyse des productions écrites, l'approche traditionnelle considère fréquemment le mot comme une unité d'analyse. Comme une approche méthodologique, les OA contribuent à raffiner l'analyse des écrits, puisqu'elles considèrent le graphème comme unité d'analyse (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Le graphème est la plus petite unité de la chaîne écrite et il possède une référence phonique ou sémique dans la langue (Catach, 1995). Sa prise en compte permet d'identifier avec une plus grande précision les acquis et les besoins des scripteurs en développement.

L'utilisation des OA dans la classe comme une pratique enseignante suscite des situations didactiques profitables. L'enseignant met les apprenants dans des situations variées où ils peuvent s'interroger, poser et examiner leurs hypothèses jusqu'à l'atteinte de la norme orthographique. Il les encourage donc à savoir et à découvrir eux-mêmes le principe alphabétique et les différentes caractéristiques orthographiques. De plus, cette pratique considère l'enseignement comme une construction du savoir et elle rend compte d'un modèle axé sur l'apprentissage (constructivisme et socioconstructivisme), ce qui implique de considérer l'apprenant et son processus d'apprentissage (Charron, 2006). En outre, la mise en œuvre des OA permet de libérer les apprenants pendant l'écriture, puisque l'enseignant les aide à s'exprimer et à exprimer les idées, les intérêts, les besoins, etc. (Routman, 1993). Par ailleurs, la valorisation des connaissances des élèves soutient leur estime, leur sentiment de compétence, ce qui augmente leur motivation et leur confiance face aux efforts plutôt difficiles d'appropriation (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

4. La recension des recherches menées en OA

Très nombreuses sont les études expérimentales menées sur les OA. Montésinos-Gelet (2007) les divise en quatre catégories, auxquelles Ahmed (2013) ajoute une cinquième catégorie.

1. La première catégorie comporte des études documentant les étapes que les enfants franchissent pour maîtriser l'orthographe (Bégin, 2005; Besse, 2000; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988).
2. La deuxième catégorie englobe des études faisant une relation entre le développement orthographique et d'autres compétences linguistiques comme la conscience phonologique (Alves Martins et Silva, 2006; Frost, 2001; Silva et Alves Martins, 2003), et la lecture (Chomsky, 1979; Rieben, Ntamkilior, Gonthier et Fayol, 2005; Rieben, Saada-Robert et Maro, 1997).
3. La troisième catégorie s'intéresse aux études qui considèrent les caractéristiques particulières des élèves en examinant l'influence des répercussions de ces caractéristiques sur le développement orthographique : la langue seconde (Clark, 1995; Fleuret, 2008); la surdité (Allman, 2002); le milieu défavorisé (Centre, Freeman et Robertson, 1998) et les élèves en difficulté (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Nous ajoutons le contexte étranger (Ahmed, 2018; Ahmed, Montésinos-Gelet et Charron, 2015, 2017).
4. La quatrième catégorie comprend la formulation des orientations pédagogiques (Charron, 2006; Miller, 2002) et l'évaluation de la mise en œuvre de ces orientations (Clarke, 1988; Nicholson, 1996).
5. La cinquième catégorie ajoutée par Ahmed (2013) correspond à des études visant à vérifier les attitudes des enseignants du préscolaire et du primaire envers les OA comme une pratique enseignante (Rivaldo, 1994; Routman, 1993).

5. Les OA comme approche méthodologique

Plusieurs chercheurs ont utilisé les OA comme une approche méthodologique. Celle-ci comporte les trois étapes suivantes telles que décrites par Besse (1990, 2000) :

1. L'expérimentateur propose oralement aux enfants de produire un certain nombre d'écrits sans modèle, soit des mots ou des groupes de mots, en leur demandant d'essayer de bien mettre à profit leurs propres idées et leurs acquis (connaissance des lettres alphabétiques, connaissance de leur prénom et de celui de leurs camarades).
2. Les enfants écrivent ce que l'expérimentateur a demandé sur une feuille de papier.
3. Une fois ces écrits produits, l'expérimentateur leur demande de montrer du doigt ce qu'ils ont écrit et d'argumenter leurs productions, ce qu'on appelle la verbalisation des connaissances.

Les OA sont utilisées avec les enfants dans le cadre d'un entretien individuel. L'expérimentateur ne juge pas les écrits présentés. Il se contente d'encourager les enfants à effectuer l'épreuve écrite. Il les encourage également à verbaliser ce qu'ils ont introduit, ce qui les invite à accorder une nouvelle attention à leurs écrits et à ajouter enlever certains caractères (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988). Cette approche méthodologique a été adoptée par plusieurs chercheurs dans différentes langues : en danois (Frost, 2001), en chinois (Rieben, Saada-Robert et Maro, 1997), en espagnol (Ferreiro et Pontcorvo, 2002), en anglais (McBrid-Chang, 1998), en français langue maternelle (Besse, 2000; Morin, 2002), en français langue seconde (Fleuret, 2008) et en français langue étrangère (Ahmed, 2013). Nous présentons ici certaines études qui expliquent l'usage de cette approche.

En espagnol, l'étude de Ferreiro et Gomez Palacio (1988) a été effectuée sur un échantillon de 959 enfants inscrits en première année. Les enfants ont été soumis à une épreuve d'OA qui s'est composée de quatre mots et une phrase. Ces différents écrits ont été réalisés au cours de quatre rencontres individuelles. Après la production écrite, les enfants ont été invités à interpréter leurs écrits. L'analyse de ces écrits a permis d'observer leur évolution écrite et de formuler l'ébauche d'un modèle théorique. Celui-ci comporte huit niveaux, à savoir : écriture avec tracé peu différencié, écriture sans contrôle de quantité, une graphie par mot, écart fixe de la variation de la quantité, quantité variable, avec limites contrôlées, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique. Ces niveaux ont été mis, ensuite, dans quatre étapes : pré-syllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique.

En français, Besse a mené ses études (1990, 2000) en mobilisant l'approche d'OA dans le cadre d'entretiens semi-dirigés de type individuel qui sont enregistrés au magnétoscope. Ces études lui ont permis de présenter un modèle théorique qui comporte trois types de conceptualisation : visuographique, phonographique et orthographique. Dans les préoccupations visuographiques, l'enfant commence à associer les marques graphiques à des significations sans considération de la chaîne sonore. Il établit la relation entre les marques graphiques et la chaîne sonore, ensuite, dans les préoccupations phonographiques. Il présente parfois des écritures syllabiques, ce qui le conduit à établir la correspondance entre les syllabes et les marques graphiques. Dans les préoccupations orthographiques, il utilise également des traces graphiques; il réalise la norme orthographique, il emploie les marques du pluriel, du féminin et les lettres muettes, il distingue les formes sonores équivalentes et il utilise des morphogrammes et des logogrammes.

Au Québec, Morin (2002) a réalisé une étude avec l'objectif d'investiguer l'évolution des habiletés orthographiques de 202 enfants de la maternelle. La chercheuse a utilisé les OA pour étudier ce développement à partir des entretiens individuels semi-dirigés enregistrés par vidéo. Les enfants ont été soumis à une épreuve d'OA. Initialement, l'ensemble des enfants a répondu à l'épreuve écrite à la maternelle et seulement 67 élèves ont répondu à l'épreuve deux fois lors de la première année. Les résultats ont montré qu'à la fin de la maternelle, ils ont manifesté une connaissance générale dans l'écrit autour des aspects visuographiques, 89,11% ont commencé la phonétisation et que 4,95% ont considéré la dimension morphogrammique. Alors qu'à la fin de la première année, ils ont exprimé une progression dans la dimension phonogrammique et morphogrammique. En outre, les compétences morphogrammiques en écrit ont été développées chez plus de la moitié des enfants, soit 67,16%.

De son côté, Montésinos-Gelet (2004) a étudié les préoccupations variées de 126 enfants du préscolaire en français. La chercheuse a utilisé les mêmes choix méthodologiques en analysant les écrits et les commentaires

métalinguistiques et métacognitifs émis par les enfants. Les résultats ont permis d'observer cinq préoccupations : visuographiques, sémiographiques et lexicales, phonographiques, celles qui sont liées à la norme orthographique et celles qui sont liées aux stratégies d'appropriation. Concernant les stratégies d'appropriation, les enfants ont adopté trois stratégies : phonographique (l'utilisation de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes), lexicale (l'accès direct à l'orthographe d'un mot déjà présent en mémoire) et analogique (le rapprochement phonologique entre deux mots, puis l'utilisation de la forme orthographique du mot le plus familier pour écrire le mot le moins connu).

En français langue seconde, Fleuret (2008) a mené son projet doctoral en visant à décrire le développement orthographique de onze enfants créolophones de la maternelle à la troisième année du primaire. Les participants ont été soumis à une épreuve d'OA qui s'est déroulée trois fois dans le cadre de rencontres individuelles et semi-dirigées. L'analyse des écrits a permis d'observer trois modalités du développement orthographique, rapide, moyen et lent. En analysant les commentaires émis par ces enfants, l'étude a montré la présence de trois stratégies adoptées en écriture : phonologique, lexicale et analogique.

En français langue étrangère, Ahmed (2013) a documenté le développement orthographique de 30 élèves égyptiens qui commençaient l'apprentissage du français au cycle du secondaire. En utilisant l'entretien individuel, semi-dirigé et filmé, la chercheuse a utilisé une épreuve d'OA à quatre reprises. L'analyse des écrits introduits a permis d'observer deux préoccupations phonologique et orthographique. Puisque les élèves du secondaire ont déjà appris l'arabe et l'anglais, ils ont commencé l'apprentissage du français en ayant la capacité à faire la correspondance entre l'oral et l'écrit. L'analyse des commentaires émis par ces élèves a également permis de remarquer les mêmes trois stratégies précédentes, soit phonologique, lexicale et analogique.

L'approche méthodologique d'OA permet alors de documenter efficacement les étapes évolutives qui distinguent le développement écrit chez les enfants dans n'importe quel contexte linguistique. Elle s'emploie toujours dans le cadre d'entretiens individuels semi-dirigés, avec des enregistrements audios ou vidéo. De plus, cette approche permet aux chercheurs d'interpréter les commentaires émis par les élèves lors de la justification de leurs écrits, ce qui leur permet de savoir les stratégies mobilisées lors de l'écrit. Il est intéressant d'observer les mêmes trois stratégies que les élèves ont utilisées en français langue maternelle, en français langue seconde et en français langue étrangère.

6. Les OA comme pratique enseignante

Dans leur utilisation comme une pratique enseignante, les OA peuvent contribuer à soutenir l'apprentissage de l'écrit chez les élèves et à surmonter les difficultés de l'écrit. Cette pratique comporte cinq étapes essentielles à suivre, qui sont, selon Montésinos-Gelet et Morin (2006) :

1. Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase : l'enseignant place les enfants dans une situation où ils sont invités à utiliser la langue écrite puisqu'elle propose certains contextes d'écriture afin de piquer leur curiosité à orthographier des mots (le nom d'un camarade, le titre d'un livre, etc.).
2. Les consignes de départ : l'enseignant explique l'activité tout en se mettant par la suite à l'écoute des représentations des enfants par rapport à la langue écrite, et ce, en les encourageant à écrire.
3. Les tentatives d'écriture et l'échange de stratégies : l'enseignant encourage les enfants à chercher l'orthographe d'un mot et à partager leurs idées à propos de leurs connaissances et de leurs stratégies utilisées lors de l'écriture.
4. Le retour collectif sur le mot: l'enseignant demande aux enfants de présenter leurs hypothèses d'écriture et les stratégies mobilisées à l'ensemble de la classe. L'enseignant leur demande ensuite d'observer les ressemblances et les différences des écrits présentés.
5. La norme orthographique : l'enseignant aide les enfants à vérifier la norme orthographique à partir d'un dictionnaire illustré, d'un livre, etc.

L'objectif de cette pratique ici est de donner du sens à l'apprentissage de l'enfant en lui accordant le rôle principal dans la découverte et l'analyse des particularités orthographiques des mots appris (Ouarab, 2016). Dans ce sens, l'adaptation des OA en classe de langue offre des situations didactiques appropriées pour l'enseignant et même pour les enfants. Selon Montésinos-Gelet et Morin (2006), la pratique des OA permet à l'enseignant de ne pas avoir recours à épeler les mots visés, et de placer les enfants dans des situations variées où ils peuvent s'interroger, poser et examiner leurs hypothèses jusqu'à l'arrivée à la norme orthographique. Elle lui permet également de s'adapter aux différences individuelles qui distinguent les enfants en salle de classe. L'enseignant peut alors mieux répondre aux besoins de chacun et différencier davantage son enseignement. Quant aux enfants, cette pratique considère le processus d'apprentissage, et celui-ci s'appuie sur le constructivisme et le socioconstructivisme (Charron, 2006). Le fait d'offrir plusieurs contextes d'écriture encourage l'enfant à porter son attention sur la langue écrite autour de lui et à récolter des indices permettant de comprendre le fonctionnement de l'écrit (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Les activités et les tâches d'OA sont riches et variées et elles ont été utilisées dans de nombreuses études. Certaines études se sont intéressées à l'impact des OA sur l'apprentissage de l'écrit, en comparaison avec les pratiques traditionnelles (Nicholson, 1996; Saulnier-Beaupré, 2006). Certaines autres ont examiné leur impact sur la conscience phonologique (Ahmed, 2018; Alves Martins et Silva, 2006; Montésinos-Gelet, 2001; Silva et Alves Martins, 2003) et sur le développement orthographique (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). D'autres études ont décrit les OA comme une pratique utilisée par les enseignantes du préscolaire (Charron, Montésinos-Gelet et Morin, 2008) et du primaire (Ouarab, 2016). Les lignes suivantes présentent un bref portrait pour certaines études et leurs résultats recueillis.

L'étude de Silva et Alves Martins (2003) a examiné l'impact d'un programme basé sur la pratique des OA sur la performance de 30 enfants portugais de maternelle en conscience phonologique. Les chercheuses ont divisé les enfants en deux groupes : un groupe expérimental a suivi un programme d'OA et un groupe contrôle qui a uniquement produit des dessins. Les résultats ont montré que les enfants du groupe expérimental et deux enfants seulement du groupe contrôle ont introduit des écritures phonétiques. En outre, une performance significative dans les productions écrites lors des post-tests a été présentée par les enfants du groupe expérimental, ce qui indique que l'entraînement aux pratiques d'OA favorise la performance des enfants en conscience phonologique.

Dans le contexte francophone, Montésinos-Gelet et Morin (2003) ont comparé le niveau d'extraction phonologique chez 20 enfants québécois de la maternelle répartis en deux groupes. Un groupe expérimental de 12 enfants a bénéficié d'une situation d'OA en trio, alors que ce n'était pas le cas pour les huit enfants du groupe contrôle. Les résultats de l'étude ont montré que la moyenne des scores obtenus par le groupe expérimental était, après l'intervention, supérieure à celle du groupe contrôle, ce qui confirme l'importance des pratiques des OA dans l'amélioration du niveau des enfants en extraction phonologique.

Pour réaliser une comparaison entre la pratique des OA et l'enseignement traditionnel, Saulnier-Beaupré (2006) a mené une étude auprès de 37 enfants allophones de la première année. La chercheuse a divisé ces enfants en deux groupes, un groupe expérimental qui a suivi un programme basé sur les OA, et un groupe contrôle soumis à l'enseignement traditionnel en orthographe. L'analyse des données a démontré que les enfants bénéficiant des OA ont amélioré leur orthographe (15,3%) comparativement à une amélioration de 4,9% pour ceux du groupe contrôle. De plus, les enfants utilisant les OA ont développé leurs préoccupations de la norme orthographique et du principe alphabétique, alors que ce n'était pas le cas pour les autres.

Dans le contexte étranger, Ahmed (2018) a également étudié l'impact de la pratique des OA sur la conscience phonémique et sur l'atteinte de l'écriture orthographique. L'étude comportait un groupe expérimental de 35 élèves et un groupe contrôle de 35 élèves du secondaire lors de la première année de leur apprentissage du français. La chercheuse a suivi ce plan de recherche expérimentale : un prétest pour les deux groupes, un programme d'OA présenté uniquement pour le groupe expérimental et un post-test pour les deux groupes. Les résultats de l'étude ont confirmé la présence d'une performance significative pour les élèves du groupe expérimental qui est supérieure à celle des élèves du groupe contrôle, et ce, en conscience phonémique et en écriture orthographique.

Pour leur part, Rieben, Ntamkilior, Gonthier et Fayol (2005) ont effectué une étude pour vérifier l'effet de trois approches sur l'orthographe et sur la lecture, soit la copie des mots, les OA sans retour sur la norme orthographique et les OA avec le retour sur la norme orthographique, chez 145 enfants du préscolaire. Les enfants étaient divisés en quatre groupes expérimentaux dont chacun était associé à l'une des trois approches et un groupe

contrôle. Ce dernier n'a produit que des dessins. Les résultats ont indiqué que les enfants du groupe expérimental profitant des OA avec le retour sur la norme orthographique ont présenté une performance significativement supérieure en orthographe et en lecture, à celle présentée par les enfants des deux autres groupes expérimentaux. De plus, les enfants profitant des OA sans retour sur la norme orthographique et ceux utilisant la copie des mots n'ont pas manifesté de performances supérieures à ceux du groupe des dessins. L'étude montre alors l'importance accordée aux OA avec le retour sur la norme orthographique dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

De son côté, Ouara (2016) a visé à décrire les pratiques déclarées d'une enseignante avec ses élèves de la 3^e année ainsi qu'à décrire les pratiques observées pour cette enseignante. Afin d'atteindre ces objectifs, l'enseignante a exposé le fonctionnement son travail selon les pratiques d'OA pendant trois entretiens et la chercheuse a effectué trois observations en classe en écrivant ses remarques à partir d'une grille d'observation. Les résultats de l'étude ont indiqué que l'enseignante a perçu la pratique ciblée plutôt comme une démarche didactique en suivant parfaitement ses étapes et ses principes. En outre, elle l'a régulièrement utilisée en classe, ce qui a contribué à favoriser l'interaction des élèves sur l'orthographe.

À la lumière des études recensées précédemment, nous pouvons dire que la pratique enseignante d'OA a un effet positif sur la performance des élèves en conscience phonémique et pour l'apprentissage de l'orthographe. Les études examinant l'impact des pratiques d'OA ont pratiquement toutes suivi le même plan expérimental : un pré-test pour les groupes expérimentaux et contrôles, un programme basé sur les OA présenté au groupe expérimental et un post-test destiné aux deux groupes.

Conclusion

Les OA sont une orientation didactique qui a pu vigoureusement imposer sa présence et son importance dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit chez les élèves de différentes langues. Le présent article a présenté ces OA aux chercheurs s'intéressant au domaine de l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit. L'article a également présenté l'origine et la conception et la pertinence des OA. Ensuite, il a présenté leurs deux usages comme une approche méthodologique et comme pratique enseignante. Dans les deux usages, il a montré certains exemples pour les études menées. Les résultats de ces études indiquent que les OA ont été utilisées avec succès comme une approche méthodologique dans les études qui examinent le développement orthographique des élèves au début de leur apprentissage de la langue écrite. Leur présence considérable a été également confirmée dans les études semi-expérimentales et d'études de cas qui se sont intéressées à favoriser et à soutenir l'enseignement de l'orthographe et de la conscience phonémique, et ceci, dans différentes langues alphabétiques : anglais, espagnol et français. De plus, les OA sont utilisées normalement au début de l'enseignement et de l'apprentissage de ces langues.

En terminant, il est souhaitable de mener d'autres recherches afin d'adapter les OA pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'autres aspects linguistiques. Il conviendrait, entre autres, de mener des études dont l'objectif est de favoriser le développement des élèves en grammaire et d'autres en vocabulaire, et ceci, au primaire dans les différentes langues.

RÉFÉRENCES

- Ahmed, D. (2018). L'effet de la pratique enseignante des orthographes approchées sur la conscience phonémique et l'écriture selon la norme chez les élèves du secondaire en français langue étrangère. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 4(3), 47-84.
- Ahmed, D. (2013). *Étude de l'appropriation de l'orthographe française langue seconde/étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Ahmed, D., Montésinos-Gelet, I., Charron, A. (2017). Similitudes et différences dans la production d'orthographes approchées en français chez des élèves arabophones en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement secondaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 8(1), p. 1-9.
- Ahmed, D., Montésinos-Gelet, I., Charron, A. (2015). L'étude du développement orthographique en français langue étrangère d'élèves arabophones du secondaire en Égypte. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2(6), 32-43.
- Ahmed, S., et Lambardino, L. (2000). Invented Spelling. An Assessment and Intervention Protocol for Kindergarten Children. *Communication Disorders Quarterly*, 22(1), 19-28.
- Allman, T. M. (2002). Patterns of spelling in young deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 46-64.
- Alves Martins, M., et Silva, C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.
- Bégin, C. (2005). *L'évolution des écritures provisoires et l'orthographe lexicale d'élèves francophones de la première à la quatrième année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit), Université Laval, Canada.
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. Dans J.-M. Besse et L'ACLE (Éds.), *Regarde comme j'écris!* (pp. 26-38). Paris: Magnard.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Center, Y., L. Freeman et G. Robertson. (1998). An evaluation of Schoolwide Early Language and Literacy (SWELL) in six disadvantaged schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(2), 143-172.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2008). La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographes approchées chez des enseignantes de maternelle. *Revue française de pédagogie*, 163, 91-103.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2004). Les écritures spontanées, c'est bien... Les orthographes approchées, c'est mieux ! *Revue préscolaire*, 42(3), 15-18.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. Dans P. Weaver et L. B. Resnick (Eds.), *The theory and practice of early reading* (pp. 43-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E. R. (1995). How did you learn to write in English when you haven't been taught in English? The language experience approach in a dual language program. *The Bilingual Research Journal*, 19(3, 4), 611-627.
- Clarke, L. K. (1988). Invented versus traditional spelling in first graders' writings: effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22(3), 281-309.
- Ferreiro, E., et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Ferreiro, E., et Pontecorvo, C. (2002). Word Segmentation in Early Written Narratives. *Language and Education*, 16(1), 1-17.
- Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Canada.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Dans K. E. Patterson, J. C. Marshall et M. Coltheart (Éds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 14, 487-513.
- Gaudreau, A. (2017). *Émergence de l'écrit : éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal : Chenelière/Didactique.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Henderson, E. (1985). *Teaching Spelling*. Boston : Houghton Mifflin.

- Jaffré, J.-P., Bousquet, S., et Massonet, J. (1999). Retour sur les orthographes approchées. Dans J., Fijalkow (Ed.), *Des enfants, des livres et des mots* (pp. 91-107). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- McBride-Chang, C. (1998). The development of invented spelling. *Early Education & Development*, 9(2), 147-160.
- Miller, H. M. (2002). Spelling: From Invention to Strategies. *Voices from the Middle*, 9(3), 33-37.
- Montésinos-Gelet, I. (2007). Les préoccupations du jeune lecteur et le développement des compétences langagières à l'écrit. Dans A.-M. Dionne et M.-J. Berger (Éds.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp. 35-54). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Montésinos-Gelet, I. (2004). Les préoccupations du jeune scripteur. *Revue préscolaire*, 42(3), 12-14.
- Montésinos-Gelet, I. (2001). Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ? *Québec français*, 122, 33-37.
- Montésinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français: Recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section maternelle en France* (Thèse de doctorat inédite). Université de Lumière Lyon 2, France.
- Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière/ Didactique.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2003). L'émergence de l'écrit avant la maternelle. *Revue préscolaire*, 41(3), 7-9.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ? *Archives de Psychologie*, 69, 159-176.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Canada.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Nicholson, M.-J.S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*. Mémoire de maîtrise, Kean College of New Jersey, New Jersey: États-Unis.
- Ouarab, K. (2016). *Application de la démarche des orthographes approchées au deuxième cycle du primaire : une étude de cas* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Québec à Montréal, Montréal.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London : Routledge et Kegan Paul.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., et Gonthier, B. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 145-166.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., et Maro, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 7(2), 137-159.
- Rivaldo, R. (1994). Invented Spelling : What is the problem ? The Misconceptions of whole language Teachers. *Reports-Research/Technical (143)-Tests/Evaluation instruments (160)*.
- Routman, R. (1993). The Uses and Abuses of Invented Spelling. *Instructor*, 102(9), 53-39.
- Saulnier-Beaupré, K. (2006). *Une démarche des orthographes approchées pour favoriser l'atteinte de la norme orthographique des élèves allophones de première année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Québec.
- Silva, C., et Alves Martins, M. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23(1), 3-16.