



HAL
open science

Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue

Catherine Maynard

► **To cite this version:**

Catherine Maynard. Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Linguistique. Université Grenoble Alpes; Université de Montréal, 2019. Français. NNT : 2019GREAL010 . tel-02460578

HAL Id: tel-02460578

<https://theses.hal.science/tel-02460578>

Submitted on 30 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTÉ UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

**préparée dans le cadre d'une cotutelle entre la
Communauté Université Grenoble Alpes
et l'Université de Montréal**

Spécialité : **Didactique et linguistique**

Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 – 25 mai 2016

Présentée par

Catherine MAYNARD

Thèse dirigée par **Catherine BRISSAUD** et **Françoise ARMAND**

préparée au sein du **Laboratoire de linguistique et didactique
des langues étrangères et maternelle** et du **Département de
didactique**

dans l'**École doctorale Langue, littérature et sciences
humaines** et la **Faculté d'éducation**

Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue

Thèse soutenue publiquement le **25 octobre 2019**
devant le jury composé de :

Madame Pascale LEFRANÇOIS

Professeure, Université de Montréal, Présidente

Madame Catherine BRISSAUD

Professeure, Université Grenoble Alpes, Directrice

Madame Françoise ARMAND

Professeure, Université de Montréal, Directrice

Madame Marie NADEAU

Professeure, Université du Québec à Montréal, Membre

Madame Andrea YOUNG

Professeure, Université de Strasbourg, Rapporteuse

Monsieur Olivier DEZUTTER

Professeur, Université de Sherbrooke, Rapporteur



Université de Montréal
(Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation)
Université Grenoble Alpes
(Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles)

Cette thèse intitulée

Effets d'un dispositif plurilingue
d'enseignement de l'orthographe grammaticale française
sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue

Présentée par

Catherine Maynard

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Pascale Lefrançois, présidente-rapporteuse

Françoise Armand, directrice de recherche

Catherine Brissaud, directrice de recherche

Marie Nadeau, membre du jury

Olivier Dezutter, examinateur externe

Andrea Young, examinatrice externe

Résumé

Des vagues d'immigration successives ont fait du Québec le lieu d'une importante diversité linguistique et culturelle. Ainsi, de nombreux élèves bi/plurilingues sont maintenant scolarisés dans les classes ordinaires des écoles francophones québécoises, notamment au secondaire. Pour ces élèves, l'apprentissage de l'écriture est bien souvent un défi de taille. L'apprentissage de l'orthographe grammaticale (OG) du français, plus spécifiquement, constitue un obstacle important au développement de leur compétence à écrire. Cet obstacle se présente d'ailleurs pour l'ensemble des élèves scolarisés dans cette langue. Les accords verbaux et adjectivaux de même que le choix des terminaisons verbales en /E/ sont entre autres la source de difficultés marquées (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 ; Manesse et Cogis, 2007). La présente recherche doctorale vise donc à contribuer à l'identification de dispositifs favorisant l'apprentissage de l'OG française d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue.

Conçues en réponse aux difficultés des élèves en contexte de langue première, certaines interventions tendent à avoir des effets positifs sur leur apprentissage de l'OG, telles que les dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014) et une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe (Allal et al., 2001). Dans notre thèse, nous avons conçu un dispositif qui s'inspire de ces interventions et, afin de prendre en compte les spécificités des milieux scolaires pluriethniques et plurilingues, nous avons intégré des approches plurilingues à ce dispositif. Ces approches sont susceptibles d'engager les élèves bi/plurilingues dans leurs apprentissages et de favoriser le développement de capacités métalinguistiques, en plus de soutenir d'éventuels transferts entre les langues (Cummins, 2009 ; de Pietro, 2003 ; Moore, 2006).

C'est ainsi que nous avons conçu un « dispositif plurilingue » d'enseignement de l'OG française. Ce dispositif allie la production de textes identitaires plurilingues (Cummins et Early, 2011) et la mise en œuvre de dictées métacognitives soutenues par des approches plurilingues, qui prennent la forme d'activités d'éveil aux langues (Armand, 2014 ; Auger, 2014) et de pratiques translinguistiques (Candelier et de Pietro, 2008 ; García et Kano, 2014). Nous avons testé l'hypothèse selon laquelle ce dispositif plurilingue favoriserait le développement de la compétence des élèves en OG en français. À cette fin, nous l'avons

mis à l'essai auprès d'élèves bi/plurilingues de première secondaire (groupe expérimental 1 ; n = 79), puis nous avons comparé ses effets avec ceux d'un « dispositif monolingue » d'enseignement de l'OG (groupe expérimental 2 ; n = 70), qui allie approche intégrée et dictées métacognitives, en français seulement, et avec ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG (groupe contrôle ; n = 46). Nous avons évalué la compétence en OG de l'ensemble des élèves au moyen d'une dictée et d'une production écrite guidée. Des entretiens métagraphiques réalisés auprès d'un nombre ciblé de participants des trois groupes (au total, n = 24) ont également permis une compréhension plus fine de l'évolution de leurs procédures graphiques. La passation de ces outils s'est effectuée à trois reprises : avant l'intervention (prétest), immédiatement après l'intervention (posttest immédiat) et cinq semaines après l'intervention (posttest différé).

Au terme de notre recherche, nous constatons que le dispositif plurilingue apporte une contribution significativement plus grande au développement de la compétence en OG en français que des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG. De plus, ce dispositif contribue tout autant, voire plus, à ce développement que le dispositif monolingue, alors que les effets propres au dispositif plurilingue se présentent notamment sous la forme d'un ancrage des apprentissages des élèves dans la durée. En effet, au posttest différé, seules les performances globales à la dictée des élèves du groupe expérimental 1 sont significativement supérieures à celles des élèves au groupe contrôle. Quant aux performances globales à la production écrite guidée, celles des élèves des groupes expérimentaux 1 et 2 sont significativement supérieures à celles des élèves du groupe contrôle. Enfin, au moyen des données tirées des entretiens métagraphiques, nous constatons l'existence d'un lien entre les plus grands progrès dans les performances globales des élèves des groupes expérimentaux 1 et 2 et l'augmentation du recours à des procédures morphosyntaxiques et à des procédures de remplacement, une tendance qui ne se dégage pas des résultats obtenus dans le groupe contrôle.

Mots-clés : orthographe grammaticale, approches plurilingues, dictées métacognitives, approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, élèves bi/plurilingues, milieux scolaires pluriethniques et plurilingues, éveil aux langues, pratiques translinguistiques, morphologie flexionnelle, écriture

Abstract

Successive waves of immigrants have turned the province of Quebec into a place of great linguistic and cultural diversity. Thus, many bi/plurilingual students are now attending regular classes in Quebec's French-language schools, particularly in high school. For these students, learning to write is often a challenge. The grammatical morphology (GM) of French, more specifically, constitutes an important obstacle to the development of their writing skills, an obstacle shared by all students of French regardless of their mother-tongue. Verbal and adjective agreements as well as the choice of verbal endings in /E/ are some of the greatest difficulties (Chevrot, Brissaud & Lefrançois, 2006; Manesse & Cogis, 2007). The present doctoral research aims to contribute to the identification of approaches promoting the learning of the French GM of bi/plurilingual students attending regular high school classes in a multi-ethnic and multilingual environment.

In order to address students' difficulties in a first language learning context, certain teaching practices, such as an integrated approach to teaching spelling and metacognitive dictations, tend to have positive effects on students' GM development (Allal et al., 2001; Nadeau & Fisher, 2014). In our thesis, we designed an approach inspired by these practices. Furthermore, in order to take into account the specificities of multi-ethnic and multilingual school environments, we integrated plurilingual pedagogical practices to this approach. Those practices are likely to engage bi/plurilingual students in their learning and to promote the development of metalinguistic abilities, in addition to supporting possible transfers between languages (de Pietro, 2003; Moore 2006; Cummins 2009).

Thus, we tailored a "plurilingual approach" for teaching French GM. This approach combines the writing of plurilingual identity texts (Cummins & Early, 2011) and metacognitive dictations supported by plurilingual pedagogical practices. Those practices consisted of language awareness activities (Armand, 2014; Auger, 2014) and translanguistic practices (Candelier & de Pietro, 2008; Garcia & Kano, 2014). We verified the hypothesis according to which our plurilingual approach would promote the development of student's GM in French. To this end, we tested this plurilingual approach with bi/plurilingual first-year secondary students (experimental group 1, n = 79). We then compared its effects with those of a "monolingual approach" for teaching French GM

(experimental group 2, n = 70), which combines an integrated approach of teaching spelling and metacognitive dictations, in French only, and with those of usual GM teaching practices (control group, n = 46). We assessed the GM skills of all students through a dictation and a guided written production. Metagraphic interviews with a targeted number of participants from all three groups (in total, n = 24) also provided a deeper understanding of the evolution of their graphical procedures. These data collection tools were used three times: before the experimentation (pre-test), immediately after the experimentation (immediate post-test) and five weeks after the experimentation (delayed post-test).

At the end of our research, we found that the plurilingual approach makes a significantly greater contribution to the development of GM in French than usual teaching practices. Moreover, this approach contributes as much, if not more, to this development as the monolingual approach, while the effects specific to the plurilingual approach involve the rooting of the skills learned by students over time. Indeed, at the delayed posttest, only the dictation overall performances of students in experimental group 1 are significantly higher than those of students in the control group. As for written production overall performances, both those in experimental groups 1 and 2 are significantly higher than those in the control group. Finally, using data from the metagraphic interviews, we find a link between the greatest progress in the overall performances of students in experimental groups 1 and 2 and the increase in the use of morphosyntactic procedures and substitution procedures, a trend that does not emerge from the results obtained in the control group.

Keywords: grammatical morphology, plurilingual approaches, metacognitive dictations, integrated approach to teaching spelling, bi/plurilingual students, multi-ethnic and multilingual school environments, language awareness, translanguaging, spelling, writing

Table des matières

Résumé.....	v
Abstract	vii
Table des matières	ix
Liste des tableaux	xv
Liste des figures	xxi
Liste des sigles et des abréviations	xxiii
Remerciements.....	xxvii
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	9
1.1 L’enseignement-apprentissage de l’écriture chez les élèves bi/plurilingues au secondaire	9
1.2 La production de textes identitaires plurilingues pour enseigner l’écriture aux élèves bi/plurilingues	13
1.3 L’apprentissage de l’orthographe grammaticale française	16
1.4 L’enseignement de l’orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue	20
1.5 La question générale de recherche.....	23
Chapitre 2. Cadre théorique et recherches empiriques	25
2.1 L’OG française et son apprentissage	25
2.1.1 L’écriture et l’orthographe : entre phonographie et sémiographie	25
2.1.2 L’orthographe française.....	28
2.1.3 De la compétence à écrire à la compétence en OG	37
2.1.4 Le développement de la compétence en OG	49
2.1.5 Les recherches empiriques qui témoignent du développement de la compétence en OG d’élèves en français L1	66
2.1.6 Le développement de la compétence en OG en contexte de L2.....	74
2.1.7 Les recherches empiriques qui témoignent du développement de la compétence en OG d’élèves en français L2	75

2.1.8	La synthèse des constats des recherches empiriques sur le développement de la compétence en OG d'élèves scolarisés en français (L1 et L2)	79
2.2	L'enseignement de l'OG	80
2.2.1	L'enseignement de l'OG en contexte de L1	81
2.2.2	L'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues	114
2.3	Les questions spécifiques de recherche	130
Chapitre 3. Méthodologie		133
3.1	Les participants.....	133
3.2	Les dispositifs plurilingue et monolingue d'enseignement de l'OG	139
3.2.1	Le déroulement de la mise en œuvre des dispositifs expérimentaux	139
3.2.2	La description des séances de travail orthographique dans les dispositifs expérimentaux	144
3.2.3	La prise en charge des séances de travail orthographique et des séances d'écriture dans les trois groupes de participants.....	151
3.3	La collecte des données	153
3.3.1	Les épreuves qui permettent de documenter l'évolution des performances orthographiques des élèves.....	154
3.3.2	Le recueil de commentaires métagraphiques pour comprendre plus en profondeur les procédures graphiques des élèves	162
3.3.3	Le journal de bord de la chercheuse	169
3.3.4	La synthèse de l'ensemble des données collectées.....	169
3.4	Le traitement et l'analyse des données	170
3.4.1	Le traitement et l'analyse des données tirées de la production écrite guidée et de la dictée	171
3.4.2	Le traitement et l'analyse des données tirées des entretiens métagraphiques	172
3.5	La validation de la procédure d'intervention et des outils de collecte et d'analyse de données dans le cadre d'une étude pilote.....	183
3.6	Les pratiques d'enseignement de l'OG dans le groupe contrôle	186
3.7	Les séances d'écriture dans les trois groupes de participants.....	190
3.8	Les limites de la présente étude	193

Chapitre 4. Résultats	195
4.1 Les performances des élèves à la production écrite guidée et à la dictée.....	195
4.1.1 Les performances des élèves à la production écrite guidée.....	199
4.1.2 Les performances des élèves à la dictée	213
4.1.3 La synthèse des performances des élèves à la production écrite guidée et à la dictée	230
4.2 Les procédures graphiques des élèves	234
4.2.1 Les procédures graphiques de l'ensemble des élèves interrogés.....	237
4.2.2 Les procédures graphiques des élèves faibles et des élèves forts : synthèses comparatives.....	284
Chapitre 5. Discussion	297
5.1 Les performances globales des élèves	301
5.1.1 Les performances globales des élèves à la production écrite guidée	301
5.1.2 Les performances globales des élèves à la dictée.....	303
5.2 Les performances des élèves pour chacun des objets orthographiques.....	306
5.2.1 Les performances des élèves pour l'accord de l'adjectif.....	307
5.2.2 Les performances des élèves pour l'accord du verbe	311
5.2.3 Les performances des élèves pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs).....	313
5.2.4 Les performances des élèves pour l'accord du PPE	314
5.3 La synthèse de la discussion des performances globales des élèves et de leurs performances pour chacun des objets orthographiques.....	316
5.4 L'évolution des procédures graphiques des élèves	319
5.4.1 Les liens entre les procédures des élèves et leurs performances aux deux tâches de production écrite	321
5.4.2 Les analyses complémentaires des commentaires métagraphiques des élèves	325
5.5 La synthèse de la discussion de l'évolution des procédures graphiques des élèves	333
Chapitre 6. Conclusion.....	337

6.1	Les contributions de la thèse à l'avancement des connaissances scientifiques.....	338
6.1.1	La documentation des effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue.....	338
6.1.2	L'identification de principes didactiques pour enseigner l'OG française en milieu pluriethnique et plurilingue	339
6.1.3	La description de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues	340
6.1.4	L'illustration de la richesse du recours à différents outils de collecte de données pour documenter la compétence en OG	340
6.1.5	L'illustration de la pertinence du recours à un posttest différé pour documenter les effets d'une intervention	341
6.1.6	La favorisation d'interventions plus adéquates pour enseigner l'écriture et l'OG en milieu pluriethnique et plurilingue	341
6.2	Les limites associées à la réalisation de la thèse	341
6.3	Les pistes de recherche découlant de la thèse.....	344
6.4	Des recommandations pour la formation des enseignants	346
6.4.1	Former les (futurs) enseignants aux fondements de l'enseignement de l'OG et soutenir le développement de conceptions scientifiques de l'écrit et de son enseignement	347
6.4.2	Former les (futurs) enseignants aux spécificités de l'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue	348
	Bibliographie.....	351
	Annexe 1. Les informations sociodémographiques recueillies sur les participants.	371
	Annexe 2. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (G1)	375
	Annexe 3. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (G2)	379
	Annexe 4. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (G3)	383
	Annexe 5. Le formulaire de consentement pour les enseignants (G1 et G2).....	387
	Annexe 6. Le formulaire de consentement pour les enseignants (G3).....	391

Annexe 7. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (recueil des commentaires métagraphiques)	395
Annexe 8. Les liens entre l'intervention et les prescriptions ministérielles.....	399
Annexe 9. La fleur des langues	403
Annexe 10. L'enquête sur les langues	409
Annexe 11. L'aide-mémoire distribué aux élèves	419
Annexe 12. Les manipulations syntaxiques enseignées et utilisées au cours de l'intervention.....	421
Annexe 13. Les consignes pour les discussions en sous-groupe lors des dictées métacognitives.....	425
Annexe 14. La séquence d'intervention sur l'accord du verbe (G1 et G2)	427
Annexe 15. La séquence d'intervention sur l'accord de l'adjectif (G1 et G2).....	435
Annexe 16. La séquence d'intervention sur l'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) (G1 et G2).....	447
Annexe 17. Les consignes d'écriture et documents pour l'écriture des textes identitaires (G1, G2 et G3).....	459
Annexe 18. Les canevas des journaux de bord remplis par les enseignants (pour les séances d'écriture)	465
Annexe 19. Le questionnaire pour recueillir des données sociodémographiques sur les participants	473
Annexe 20. Le texte de la production écrite guidée	475
Annexe 21. L'analyse des items pouvant être évalués au sein du texte de la production écrite guidée	477
Annexe 22. Le protocole de passation de la production écrite guidée	489
Annexe 23. La fréquence des mots de la dictée et de la production écrite guidée ...	491
Annexe 24. L'analyse des items évalués au sein de la dictée	495
Annexe 25. Le texte de la dictée	501
Annexe 26. Le protocole de passation de la dictée.....	503
Annexe 27. Le profil des participants à l'étude pilote.....	505
Annexe 28. Les exercices sur l'accord de l'adjectif attribut du sujet et l'accord du PPE (G3).....	507

Annexe 29. Les exercices sur l'accord du verbe (G3).....	513
Annexe 30. La précision des erreurs standards pour les différentes analyses statistiques réalisées.....	521

Liste des tableaux

Tableau I. La typologie orthographique (adaptation de Fayol et Jaffré, 2016, p. 4-5).....	31
Tableau II. La variation en personne et en nombre du verbe au présent en français : comparaison avec l'espagnol.....	46
Tableau III. La variation en personne et en nombre du verbe au présent en français : comparaison avec l'anglais.....	46
Tableau IV. La variation en personne et en nombre du verbe au présent en français : comparaison avec l'arabe	47
Tableau V. L'accord de l'adjectif en français : comparaison avec l'espagnol.....	47
Tableau VI. L'accord de l'adjectif en français : comparaison avec l'arabe	48
Tableau VII. L'accord de l'adjectif en français : comparaison avec l'anglais	48
Tableau VIII – La synthèse des principes didactiques découlant des travaux recensés..	106
Tableau IX – Le portrait des 24 participants aux entretiens métagraphiques	138
Tableau X. Les mots associés aux items ciblés lors des entretiens métagraphiques.....	165
Tableau XI. La synthèse de l'ensemble des données collectées.....	170
Tableau XII. La grille d'analyse des commentaires métagraphiques des élèves	178
Tableau XIII. Le nombre de participants dans chacun des groupes selon le niveau initial et le sexe	196
Tableau XIV. Les performances globales à la dictée au prétest selon le groupe, le sexe et le niveau initial	197
Tableau XV. Le nombre de mots produits à la production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial	200
Tableau XVI. Les performances globales à la production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial	202
Tableau XVII. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances globales à la production écrite guidée).....	204
Tableau XVIII. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances globales à la production écrite guidée)	205
Tableau XIX. Le nombre de participants de notre échantillon pour l'analyse des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif	206

Tableau XX. Le nombre de participants de notre échantillon pour l'analyse des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe.....	207
Tableau XXI. Les performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial ..	208
Tableau XXII. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif)....	210
Tableau XXIII. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif)	211
Tableau XXIV. Les performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial.....	212
Tableau XXV. Les performances globales à la dictée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial.....	214
Tableau XXVI. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances globales à la dictée)	216
Tableau XXVII. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances globales à la dictée).....	217
Tableau XXVIII. Les performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial	218
Tableau XXIX. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, selon le sexe, séparément pour chacun des groupes (performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif)	221
Tableau XXX. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes, selon le sexe, à chacun des temps de la collecte des données (performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif)	222
Tableau XXXI. Les performances à la dictée pour l'accord du verbe aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial	223
Tableau XXXII. Les performances à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial.....	225
Tableau XXXIII. Les performances à la dictée pour l'accord du PPE aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial	227

Tableau XXXIV. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances à la dictée pour l'accord du PPE)	229
Tableau XXXV. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances à la dictée pour l'accord du PPE).....	230
Tableau XXXVI. La synthèse des performances globales et des performances pour chacun des objets orthographiques – Tests post hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes	232
Tableau XXXVII. La synthèse des performances globales et des performances pour chacun des objets orthographiques – Tests post hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données.....	234
Tableau XXXVIII – Les 24 élèves ayant participé aux entretiens métagraphiques et leurs performances globales à la dictée au prétest	235
Tableau XXXIX. Les totaux d'items sur lesquels ont porté les analyses.....	237
Tableau XL. L'évolution des pourcentages de réponses correctes des élèves	238
Tableau XLI. L'évolution des pourcentages de fausses réussites parmi les réponses correctes des élèves	241
Tableau XLII. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des types de procédures verbalisées par les élèves	244
Tableau XLIII. Les totaux de commentaires métagraphiques analysés	256
Tableau XLIV. Les pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques verbalisés par les élèves	258
Tableau XLV. Les totaux de mots de métalangage recensés	275
Tableau XLVI. Les pourcentages des fréquences de mots de métalangage employés correctement, erronément et de façon ambiguë ou peu précise.....	276
Tableau XLVII. Le nombre de mots de métalangage différents correctement employés	277
Tableau XLVIII. Les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au prétest	278
Tableau XLIX. Les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au posttest immédiat.....	279

Tableau L. Les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au posttest différé	280
Tableau LI. Les mots de métalangage erronément employés ou employés de manière ambiguë ou imprécise les plus fréquents.....	281
Tableau LII. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des mots de métalangage correctement employés selon cinq catégories	283
Tableau LIII. Les totaux d'items sur lesquels ont porté les analyses selon les sous-groupes	285
Tableau LIV. L'évolution des pourcentages de réponses correctes des élèves faibles ...	286
Tableau LV. L'évolution des pourcentages de réponses correctes des élèves forts.....	288
Tableau LVI. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des types de procédures verbalisées par les élèves faibles.....	289
Tableau LVII. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des types de procédures verbalisées par les élèves forts	291
Tableau LVIII – La répartition des participants selon leur âge.....	371
Tableau LIX – La répartition des participants selon leur LM	371
Tableau LX – La répartition des participants selon la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils se sentent le plus à l'aise pour écrire.....	372
Tableau LXI – La répartition des participants selon leur pays d'origine	373
Tableau LXII – La répartition des participants selon leur scolarisation antérieure (lieu)	374
Tableau LXIII – La répartition des participants selon leur scolarisation antérieure (passage en classe d'accueil).....	374
Tableau LXIV. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive sur l'accord du verbe	431
Tableau LXV. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive sur l'accord du verbe	433
Tableau LXVI. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive sur l'accord de l'adjectif.....	440
Tableau LXVII. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive sur l'accord de l'adjectif.....	442

Tableau LXVIII. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive récapitulative	444
Tableau LXIX. Les manipulations syntaxiques pour distinguer les formes homophones (infinitifs et PPE).....	449
Tableau LXX. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive sur l'homophonie -é (PPE) et -er (infinitifs).....	452
Tableau LXXI. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive sur l'homophonie -é (PPE) et -er (infinitifs).....	453
Tableau LXXII. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive récapitulative	456
Tableau LXXIII. L'analyse des adjectifs présents dans la production écrite guidée	477
Tableau LXXIV. L'analyse des PPE présents dans la production écrite guidée.....	482
Tableau LXXV. L'analyse des verbes présents dans la production écrite guidée	484
Tableau LXXVI. L'analyse des infinitifs en -er présents dans la production écrite guidée	488
Tableau LXXVII. La fréquence des mots de la dictée et de la production écrite guidée	491
Tableau LXXVIII. L'analyse des adjectifs présents dans la dictée.....	495
Tableau LXXIX. L'analyse des PPE présents dans la dictée	497
Tableau LXXX. L'analyse des verbes présents dans la dictée.....	498
Tableau LXXXI. L'analyse des infinitifs en -er présents dans la dictée.....	499
Tableau LXXXII. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances globales à la dictée au prétest selon le niveau initial.....	521
Tableau LXXXIII. La précision des erreurs standards pour les moyennes de mots produits à la production écrite guidée.....	521
Tableau LXXXIV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances globales à la production écrite guidée	522
Tableau LXXXV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif.....	522
Tableau LXXXVI. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe	523

Tableau LXXXVII. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances globales à la dictée.....	523
Tableau LXXXVIII. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif.....	524
Tableau LXXXIV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la dictée pour l'accord du verbe.....	524
Tableau LXXXV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances des élèves faibles à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/	525
Tableau LXXXVI. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la dictée pour l'accord du PPE.....	525

Liste des figures

Figure 1. Le « plurisystème » du français (Catach, 2011, p. 54)	34
Figure 2. Cinq principes didactiques pour enseigner l'OG en L1	107
Figure 3. Le déroulement des deuxième et troisième séquences d'intervention dans les groupes expérimentaux 1 et 2	141
Figure 4. Un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse de l'accord du verbe au présent à la troisième personne	145
Figure 5. La procédure de collecte des données	169
Figure 6. Les performances globales à la dictée au prétest selon le groupe et le niveau initial	198
Figure 7. L'évolution des moyennes de mots produits à la production écrite guidée selon le groupe	201
Figure 8. L'évolution des performances globales à la production écrite guidée selon le groupe	203
Figure 9. L'évolution des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe	209
Figure 10. L'évolution des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe selon le groupe	213
Figure 11. L'évolution des performances globales à la dictée selon le groupe	215
Figure 12. L'évolution des performances des filles à la dictée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe	219
Figure 13. L'évolution des performances des garçons à la dictée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe	220
Figure 14. L'évolution des performances à la dictée pour l'accord du verbe selon le groupe	224
Figure 15. L'évolution des performances des élèves faibles à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ selon le groupe	226
Figure 16. L'évolution des performances à la dictée pour l'accord du PPE selon le groupe	228

Figure 17. L'évolution des pourcentages de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord.....	251
Figure 18. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence du recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents	259
Figure 19. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence du recours à des arguments morphosyntaxiques non pertinents	261
Figure 20. L'évolution des pourcentages de raisonnements complets	270
Figure 21. L'évolution des pourcentages des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord chez les élèves faibles	293
Figure 22. L'évolution des pourcentages des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord chez les élèves forts.....	294
Figure 23. L'évolution des pourcentages de raisonnements complets chez les élèves faibles	295
Figure 24. L'évolution des pourcentages de raisonnements complets chez les élèves forts	296
Figure 25. Un exemple de corpus en français venant soutenir l'analyse de l'accord du verbe au présent à la troisième personne.....	429
Figure 26. Un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse de l'accord de l'adjectif.....	435
Figure 27. Un exemple de corpus en français venant soutenir l'analyse de l'accord de l'adjectif.....	437
Figure 28. Un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse des contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs).....	447
Figure 29. Un exemple de corpus en français venant soutenir l'analyse des contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs).....	449

Liste des sigles et des abréviations

CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

G1 : groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue)

G2 : groupe expérimental 2 (dispositif monolingue)

G3 : groupe contrôle

L1 : langue(s) première(s)

L2 : langue(s) seconde(s)

LM : langue(s) maternelle(s)

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OG : orthographe grammaticale

OL : orthographe lexicale

PPE : participe passé employé avec l'auxiliaire *être*

À ma grand-mère Claire

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à mes directrices de recherche, Françoise Armand et Catherine Brissaud, toujours si inspirantes, si pertinentes, et dont les qualités de chercheuses n'ont d'égales que leurs qualités humaines. Vous m'avez permis de plonger dans cette aventure doctorale avec assurance et d'en sortir grandie. Votre engagement dans votre travail est admirable, vous êtes de véritables modèles pour moi. Chère Françoise, merci pour ton soutien indéfectible, à tout moment, et pour ta confiance qui fait chaud au cœur. Merci de m'avoir transmis ta passion pour la recherche et ton éthique de travail. Sache que c'est beaucoup grâce à toi si je m'épanouis maintenant dans une vie professionnelle aussi stimulante. Je n'aurais pu imaginer une meilleure mentore ! Chère Catherine, tout d'abord, merci d'avoir accepté ce projet de cotutelle en sachant très bien que ce serait loin d'être simple ! Merci de m'avoir accueillie si chaleureusement à Grenoble. Et merci de m'avoir accompagnée avec autant de disponibilité, de rigueur et d'enthousiasme, même avec la distance. Cette collaboration s'est avérée encore bien plus riche en apprentissages que je ne l'aurais espéré !

Par ailleurs, je tiens à remercier Olivier Dezutter, Pascale Lefrançois, Marie Nadeau et Andrea Young d'avoir accepté de participer au jury de cette thèse. Je remercie également Daniel Daigle pour ses précieux conseils et commentaires. Merci enfin à Nicole Gaboury, qui a toujours la réponse à mes questions.

Un très grand merci aux élèves et aux enseignants qui ont accepté de m'ouvrir la porte de leur classe et de se prêter au jeu avec autant d'ouverture et de confiance. J'espère que vous avez autant appris que moi ! Merci à Sylvie Rouleau, conseillère pédagogique, pour son appui.

J'ai la chance d'avoir à mes côtés des amies et collègues dévouées, qui ont été présentes dans les bons moments comme dans les plus difficiles. Merci à Catherine Gosselin-Lavoie pour les discussions tous azimuts, et les jeux de mots ! Merci à Sylvie Marcotte, qui a eu la brillante idée de demander, il y a quatre ans, « veux-tu être mon amie de doctorat ? » Merci à Hélène Landry d'être un modèle de dépassement de soi. Merci à Marie-Paule Lory d'être au bout du fil en un quart de seconde. Merci à Rosianne Arseneau, qui a le cœur sur

la main. Merci à Krystel Bédard et à Lynne Dwyer d'avoir été tellement présentes dans le sprint final, entre autres. Un grand merci également à ma famille et tout particulièrement à mon père, Alain, qui est d'une redoutable efficacité avec Excel. Julien, merci pour ta patience et ta compréhension, merci d'être toujours là et de me faire rire.

Enfin, je remercie le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, la Faculté d'éducation et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur soutien financier tout au long de mon parcours doctoral.

Introduction

L'importante diversité linguistique et culturelle marquant le Québec est associée à la présence de nombreux immigrants s'y établissant depuis des décennies. L'influence des flux migratoires est entre autres observable à travers la croissance du nombre d'élèves allophones (qui n'ont pas le français, l'anglais ou une langue autochtone comme langue maternelle [LM¹]) qui, année après année, fréquentent l'école québécoise francophone. En effet, la loi 101, aussi nommée Charte de la langue française (1977), oblige les enfants allophones issus de l'immigration et en âge d'être scolarisés au Québec à fréquenter l'école francophone, à quelques exceptions près.²

Sur l'île de Montréal, en 2017, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la LM n'est ni le français ni l'anglais (43,12 %) surpasse celle des élèves dont la LM est le français (37,76 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2018, p. 3).³ Dans l'ensemble des commissions scolaires en présence, on dénombre un total de 82 808 élèves allophones. La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) est celle où l'on constate la proportion la plus élevée de ces élèves, soit 52,02 % en 2017 (p. 10). Cette commission scolaire est aussi la seule de l'île de Montréal où la proportion d'élèves allophones augmente constamment depuis 1998 (p. 13).

C'est ainsi qu'on retrouve à Montréal une forte présence de classes dites « ordinaires » qui sont pluriethniques et plurilingues. À titre indicatif, en 2017, dans les écoles secondaires Pierre-Laporte (Mont-Royal), Collège Saint-Louis (Lachine) et Cavelier-de-LaSalle (LaSalle) de la CSMB, on compte respectivement 74,65 %, 63,31 % et 49,61 % d'élèves

¹ Le terme *langue maternelle* (LM) désigne « la langue acquise, de façon naturelle, dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère (étymologie du mot) » et dans laquelle s'est développée la fonction langagière (Armand, Lê, Combes, Saboundjian et Thamin, 2011, p. 3). Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, cité plus loin, définit quant à lui une LM comme « la première langue apprise et encore comprise par l'élève » (2017, p. 9).

² Par exemple, un élève dont l'un des parents a été majoritairement scolarisé en anglais au primaire au Canada est autorisé à fréquenter, au Québec, une école où la langue d'enseignement est l'anglais. Pour connaître les autres situations qui autorisent une demande d'admissibilité à la scolarisation en anglais, consulter le site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/admissibilite-a-lenseignement-en-anglais>.

³ À cet égard, notons que le formulaire utilisé par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal permet la déclaration d'une seule LM par élève. Les données recueillies ne reflètent donc pas nécessairement le portrait linguistique réel des écoles montréalaises.

allophones et 88,16 %, 72,64 % et 70,55 % d'élèves issus de l'immigration, c'est-à-dire d'élèves dont au moins un des deux parents ou les deux parents sont nés à l'extérieur du Canada (CGTSIM, 2018, p. 35, 45, 562, 568 et 769). Par exemple, parmi les langues parlées par les élèves de l'école Pierre-Laporte, on retrouve notamment, en ordre d'importance, l'arabe, le bengali, le tamoul, le roumain, l'espagnol, le chinois et le russe (p. 769).

Certains des élèves allophones présents dans les classes montréalaises et, plus généralement, québécoises sont des immigrants nouvellement arrivés (des immigrants de première génération, nés à l'extérieur du Canada), alors que d'autres sont des immigrants de deuxième génération (nés au Canada et ayant au moins un parent né à l'étranger), ou encore des enfants d'immigrants établis au Québec depuis plus d'une génération. Parmi les élèves allophones issus de l'immigration, ceux dont la maîtrise du français n'est pas suffisante pour intégrer immédiatement le système scolaire dans les classes ordinaires bénéficient des Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Dans le Grand Montréal, le modèle de services le plus répandu est la classe d'accueil fermée (Armand, 2005). Après un tel séjour en classe d'accueil où, selon leurs besoins, les élèves allophones issus de l'immigration restent plus ou moins longtemps (de quelques mois à quelques années), ceux-ci intègrent les classes ordinaires et évoluent ainsi auprès de pairs aux répertoires linguistiques variés.

Un plurilinguisme bien présent marque donc les classes québécoises, notamment à Montréal. En fait foi le slogan choisi par la Commission scolaire de Montréal à l'occasion de la semaine du français en 2014 : « Je suis francophone et plurilingue ». En effet, dans les contextes scolaires actuels, les différentes langues des élèves côtoient le français, qui est à la fois la langue de scolarisation et la langue de la vie publique. Du reste, au sein du répertoire linguistique des élèves, le français peut revêtir différents statuts. Il peut constituer une LM, ou encore une langue seconde (L2), soit une langue apprise ou acquise par l'élève à la suite de sa (ou de ses) LM.⁴ Par ailleurs, même si le français a été appris en tant que L2, il peut devenir la « langue première » (L1) des élèves qui, définie en termes de

⁴ On identifie habituellement l'âge de trois ans comme seuil à partir duquel les langues apprises ou acquises constituent des L2 (Grosjean, 1984).

fonction et non d'ordre d'acquisition, correspond à la langue « que la personne utilise le plus souvent et dans laquelle elle se sent le plus à l'aise » (Armand, Lê, Combes, Saboundjian et Thamin, 2011, p. 3).

Au demeurant, tout comme Armand et ses collaboratrices (2011), nous distinguons plusieurs portraits différents d'élèves scolarisés dans les classes ordinaires des écoles québécoises francophones. Par exemple, dans une même classe au secondaire pourraient se retrouver :

- des élèves dont le français est la LM, qui ont appris l'anglais L2 depuis le primaire et qui côtoient, dans leur milieu scolaire, plusieurs langues et cultures différentes ;
- des élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération) qui ont le français au sein de leur répertoire linguistique (que cette langue soit une LM ou une L2), qui ont une ou plusieurs autres langues qu'ils maîtrisent à des niveaux divers et qui sont scolarisés en classe ordinaire depuis leur entrée dans le système scolaire québécois ;
- des élèves issus de l'immigration (deuxième génération) qui n'avaient pas le français au sein de leur répertoire linguistique à leur entrée dans le système scolaire québécois au préscolaire (et pour qui le français est donc une L2), qui ont une ou plusieurs autres langues qu'ils maîtrisent à des niveaux divers et qui sont scolarisés en classe ordinaire depuis leur entrée dans le système scolaire québécois ;
- des élèves issus de l'immigration (première génération) qui n'avaient pas le français au sein de leur répertoire linguistique à leur arrivée au Canada (et pour qui le français est donc une L2), qui ont une ou plusieurs autres langues qu'ils maîtrisent à des niveaux divers, qui ont été scolarisés en classe d'accueil à leur entrée dans le système scolaire québécois et qui poursuivent maintenant leur apprentissage du français L2 en classe ordinaire.

L'exposition de cette variété de profils d'élèves permet de constater que l'ensemble d'entre eux disposent de plus d'une langue au sein de leur répertoire linguistique, ce qui en fait des

« élèves bi/plurilingues ».⁵ C'est donc ce terme que nous utilisons, tout au long de la présente thèse, pour décrire les élèves qui font l'objet de notre recherche. Cela dit, nous sommes consciente de regrouper sous une même étiquette des élèves aux profils différents, allophones ou non, issus d'une immigration récente ou non, qui ont néanmoins comme dénominateur commun de posséder un répertoire linguistique varié où cohabitent plusieurs langues dont fait partie, bien sûr, le français.

La variété de profils d'élèves présents dans les classes ordinaires québécoises reflète la réalité hétérogène avec laquelle les acteurs du milieu éducatif doivent composer. Pour rendre explicite cette réalité, nous parlons dans cette thèse de milieux scolaires « pluriethniques et plurilingues »⁶, où le français constitue la langue de scolarisation, sans nécessairement être la LM des élèves, ou encore leur L1. Ces milieux impliquent également la présence d'élèves allophones en cours d'apprentissage du français L2, mais se distinguent d'autres milieux où le français est la L2 de l'ensemble des élèves, comme cela peut être le cas dans les écoles anglophones et en contexte d'immersion française, notamment.

Pour tenir compte de cette réalité hétérogène, il est nécessaire d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent mieux intervenir auprès des élèves bi/plurilingues, par exemple au moyen de formations et de la diffusion de pratiques d'enseignement gagnantes (Armand, 2011 ; Dezutter et al., recherche en cours, 2017-2020, Fonds de recherche du Québec – Société et culture ; Young, 2013). Par ailleurs, on retrouve chez certains acteurs scolaires des questionnements quant à la façon de prendre en compte le plurilinguisme des élèves, ces questionnements étant souvent associés à un sentiment d'insécurité vis-à-vis de la pérennité du fait français dans le Québec actuel (Thamin, Combes et Armand, 2011). En effet, étant donné l'histoire sociolinguistique du Québec, Mc Andrew (2010) définit le français comme en situation de « majorité fragile », alors que cette langue cohabite avec

⁵ Le terme *élèves bi/plurilingues* permet de distinguer les élèves qui disposent de deux langues au sein de leur répertoire linguistique de ceux qui en disposent d'au moins trois. Du fait même, il permet aussi de rendre justice à la variété des profils d'élèves scolarisés dans les écoles québécoises. Toutefois, certains auteurs, dont Coste, Moore et Zarate (1997), considèrent le bilinguisme comme un cas particulier de plurilinguisme. Selon ce point de vue, un individu bilingue serait donc également considéré comme plurilingue.

⁶ Par ailleurs, ce terme est également employé dans les milieux scolaires québécois, comme en fait foi son utilisation par le Centre d'intervention en contexte pédagogique de la CSMB.

les langues de l'immigration et l'anglais, dominant dans les autres provinces canadiennes et le pays frontalier, les États-Unis.

Lors de leur scolarisation à l'école francophone québécoise, les élèves bi/plurilingues, et tout particulièrement les élèves allophones issus d'une immigration récente, font face à de nombreux défis. En plus de défis associés à l'apprentissage du français L2, selon leur parcours, certains doivent se construire de nouveaux repères pour s'adapter à leur environnement tout en faisant l'expérience, parfois, d'un choc culturel, d'un stress lié à l'immigration ou encore d'un sentiment de discrimination. Un processus de négociation identitaire délicat marque également le profil de ces élèves, notamment au secondaire, alors qu'il est lié à la traversée de l'adolescence (Armand, Lory et Rousseau, 2013 ; Duong et Kanouté, 2007 ; Kanouté, 2007). Sur le versant scolaire, Cummins utilise l'image de la « cible mouvante » (2000, p. 36) pour illustrer le défi de taille que représentent les apprentissages scolaires à réaliser pour les élèves scolarisés depuis peu dans une L2 : l'objectif à atteindre pour intégrer les classes ordinaires et parvenir à la réussite en évoluant auprès de pairs du même âge est constamment repoussé, puisque ces pairs réalisent au même moment des apprentissages de leur côté. Ce défi s'avère d'autant plus difficile à relever lorsque les élèves intègrent tardivement le système scolaire québécois.

Qui plus est, plusieurs chercheurs font état de la réussite scolaire difficile des élèves issus de l'immigration et scolarisés dans une L2, surtout au secondaire (Cummins, 2007 ; Garcia et Wei, 2014). En contexte québécois, certaines caractéristiques des élèves allophones issus de l'immigration au secondaire sont associées à une réussite scolaire particulièrement difficile, telles qu'une entrée tardive au sein du système scolaire québécois, un retard accumulé dans leurs apprentissages, ou encore un statut socioéconomique familial faible (Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013, MELS, 2014). Notons également que des variations quant à la réussite scolaire sont observées chez les élèves du secondaire selon leur région d'origine. Les élèves issus de l'Afrique subsaharienne, de l'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Asie du Sud, d'ailleurs caractérisés par un statut socioéconomique moins favorable, ont un taux de diplomation nettement inférieur à la moyenne et à celui d'élèves issus de l'Afrique du Nord, de l'Asie de l'Est et du Sud-Est, de l'Europe de l'Est et du Moyen-Orient (Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2011).

L'adolescence apparaît donc comme un âge « crucial et unique » (Cumming et Geva, 2012, p. 3) pour intervenir auprès des élèves allophones issus de l'immigration, notamment dans les milieux scolaires pluriethniques et plurilingues, et en particulier en contexte de défavorisation. Pour ce faire, Cummins (2000) souligne la nécessité de soutenir le développement de la littératie et, plus particulièrement, l'apprentissage de l'écriture. Cependant, malgré la complexité des apprentissages en écriture et les difficultés des élèves à cet égard, les connaissances dans ce domaine sont relativement limitées, aussi bien en milieu anglophone (Geva, 2006) que francophone (Armand et al., 2011 ; Le Ferrec, 2008). Toutes ces considérations nous amènent à nous intéresser à l'enseignement-apprentissage de l'écriture chez les élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire à l'école québécoise francophone, et plus spécifiquement à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe grammaticale (OG) dans les milieux pluriethniques et plurilingues, comme nous l'explicitons dans les pages suivantes.

Ainsi, le premier chapitre de notre thèse fait état de la problématique qui y est sous-jacente et, du fait même, de la pertinence de se pencher sur des dispositifs favorisant l'apprentissage de l'écriture et de l'OG du français chez les élèves bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue. Par la suite, le deuxième chapitre présente le cadre théorique et les recherches empiriques soutenant notre propre recherche. Il met en évidence, d'une part, la nature des difficultés rencontrées par les scripteurs dans le développement de leur compétence en OG en français et, d'autre part, les principes didactiques pouvant soutenir la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement de l'OG française en milieu pluriethnique et plurilingue. Nous en venons alors à spécifier notre question de recherche, associée à l'évaluation des effets d'un dispositif d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français d'élèves scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue.

Ce dispositif d'enseignement de l'OG, conçu et expérimenté dans le cadre de notre recherche, est décrit dans le troisième chapitre de cette thèse, qui explicite sa méthodologie. Ce faisant, ce chapitre expose également le profil des élèves ayant pris part à cette thèse et les outils de collecte et d'analyse de données utilisés pour évaluer les effets du dispositif mis à l'essai sur le développement de leur compétence en OG en français. Les résultats de cette expérimentation sont présentés dans le quatrième chapitre de cette thèse, puis discutés

dans son cinquième chapitre. Enfin, une conclusion présente les contributions apportées par notre thèse à l'avancement des connaissances scientifiques, de même que les limites qu'elle comporte, les pistes de recherche qui en découlent et les recommandations dont elle permet la formulation pour la formation initiale et continue des enseignants.

Chapitre 1. Problématique

Dans ce chapitre, nous nous penchons d'abord sur l'apprentissage de l'écriture en français chez les élèves bi/plurilingues, ce qui nous amène à présenter une approche renouvelée d'enseignement de l'écriture en milieu pluriethnique et plurilingue : la production de textes identitaires plurilingues. Nous en arrivons ensuite à souligner les limites d'une telle approche pour l'enseignement de l'orthographe grammaticale (OG) du français, dont l'apprentissage constitue d'ailleurs une difficulté importante pour l'ensemble des scripteurs scolarisés dans cette langue. Ce faisant, l'apprentissage de l'OG française est discuté, et nous nous interrogeons sur des dispositifs d'enseignement de l'OG particulièrement adaptés au profil des élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. La formulation de notre question générale de recherche conclut notre problématique.

1.1 L'enseignement-apprentissage de l'écriture chez les élèves bi/plurilingues au secondaire

Comme l'a montré l'introduction de la présente thèse, au Québec, l'apprentissage du français représente bien souvent un défi important pour les élèves bi/plurilingues. Plus spécifiquement, Verdelhan-Bourgade (2002) évoque la « part douloureuse » (p. 198) de l'apprentissage de l'écriture pour les élèves pour qui la langue de scolarisation constitue une L2 et représente donc à la fois un objet et un vecteur d'apprentissage. Au secondaire, et surtout pour les élèves allophones issus d'une immigration récente, la difficulté de cet apprentissage s'explique notamment par le fait que les élèves ont peu de temps pour développer de nouvelles pratiques langagières associées à des contenus scolaires de plus en plus sophistiqués (Garcia et Wei, 2014). Or, en moyenne, de cinq à sept ans sont nécessaires aux élèves scolarisés en L2 pour développer, dans la langue de scolarisation, des capacités langagières de haut niveau équivalentes à celles de leurs pairs, notamment en lecture et en écriture (Cummins, 2000). Ainsi, au Québec, certains élèves allophones poursuivent leur apprentissage de l'écriture en L2 alors même qu'ils sont scolarisés en classe ordinaire.

Par ailleurs, en milieu pluriethnique et plurilingue plus particulièrement, l'apprentissage de l'écriture revêt une importante dimension socioculturelle. Ce faisant, la réussite en écriture et, plus largement, en littérature serait tributaire des interactions entre la culture familiale des élèves et celle de l'école et de la classe (Cummins, 2000 ; Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Par exemple, les conceptions, les attitudes et les pratiques d'écriture dans les différentes langues des élèves bi/plurilingues peuvent influencer leur apprentissage de l'écriture ainsi que leur engagement dans cet apprentissage (Goldenberg, Rueda et August, 2006). Ces conceptions, attitudes et pratiques sont associées à celles des groupes auxquels ils appartiennent en raison, notamment, de leur statut socioéconomique et de leurs appartenances culturelles. Le statut attribué aux langues des élèves bi/plurilingues est également à prendre en considération, de même que les politiques linguistiques scolaires, qui privilégient et valorisent certaines langues aux dépens d'autres langues (Young, 2011 ; Young, 2014a, 2014b). En ce sens, la dimension socioculturelle de l'apprentissage de l'écriture chez les élèves bi/plurilingues est reliée aux rapports de force et de pouvoir marquant la relation entre les pratiques d'écriture promues par l'école et celles des élèves et de leur famille (Grant, Wong et Osterling, 2007). Du fait même, certains élèves bi/plurilingues sont susceptibles d'entretenir un rapport conflictuel à la langue et à l'écriture, qui sont porteuses de grands enjeux sociaux et scolaires (Perregaux, 1997). Pour ces élèves, l'apprentissage du français peut donc représenter à la fois un lieu de conflit culturel, lorsque l'écriture n'est pas partie prenante de leur milieu familial ou qu'elle y est présente sous des formes différentes de celles attendues par l'école, et un lieu de conflit symbolique, lié au sentiment d'être socialement inférieurs aux individus maîtrisant l'écriture dans la langue de scolarisation.

Dans les pays francophones et au Québec, plus précisément, la présence de tels conflits culturels et symboliques découlerait entre autres de pratiques d'enseignement du français marquées par un certain traditionalisme (Bronckart, 2011 ; Chartrand et Lord, 2013). En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture en milieu pluriethnique et plurilingue, des pratiques traditionnelles d'enseignement couramment en vigueur dans les classes ne paraissent pas répondre aux besoins des élèves, car elles considèreraient les différences entre les pratiques langagières et culturelles des élèves et celles de l'école en termes de déficits et non en termes de ressources (Cummins, 2000, 2003). Pourtant, nombreux sont

les chercheurs et praticiens qui soulignent l'importance de prendre en compte le bagage de connaissances linguistiques et culturelles des élèves bi/plurilingues dans les pratiques enseignantes utilisées (Genesee, Geva, Dressler et Kamil, 2006 ; Goldenberg, Rueda et August, 2006 ; Grant, Wong et Osterling, 2007). Cela pourrait notamment contribuer à favoriser le développement d'un rapport positif à la langue de scolarisation et l'engagement dans l'écriture (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Cummins, 2009).

En effet, de façon plus générale, pour enseigner efficacement en milieu pluriethnique et plurilingue, il est nécessaire de concevoir qu'un élève bi/plurilingue est différent d'un élève monolingue (Grosjean, 1989) et que, lors de leur scolarisation, les élèves bi/plurilingues font face à des défis supplémentaires, tout en disposant de ressources supplémentaires pour les relever (Genesee, Geva, Dressler et Kamil, 2006, p. 153).⁷ Ces ressources, qui influencent entre autres leur apprentissage de l'écriture, correspondent notamment aux savoirs et expériences associés à leur bagage linguistique et culturel. Sur le plan cognitivolangagier, les élèves bi/plurilingues sont susceptibles d'effectuer des transferts de connaissances et d'habiletés entre leurs différentes langues au moment de l'apprentissage de la L2 et des apprentissages réalisés dans la L2. À titre illustratif, dans le domaine de l'écriture, des transferts pourraient survenir lors de l'apprentissage de l'orthographe, tant lexicale que grammaticale⁸ (Dressler et Kamil, 2006 ; Jarvis et Pavlenko, 2007), et lors de la production des textes, par exemple en ce qui a trait aux stratégies utilisées (Cummins et Early, 2011 ; Lefrançois, 2001). Le fait de disposer de connaissances dans plusieurs langues favorise également le développement de capacités métalinguistiques et métacognitives, associées à de meilleures capacités d'analyse (Hamers, 2005). Qui plus est, le recours aux connaissances linguistiques et aux capacités métalinguistiques et métacognitives développées par les élèves bi/plurilingues semble à même de favoriser leurs

⁷ Traduction libre de « In contrast to monolingual English-speaking students, language-minority students bring an additional set of resources or abilities and face an additional set of challenges when learning to read and write in ESL. » (Genesee, Geva, Dressler et Kamil, 2006, p. 153)

⁸ L'orthographe grammaticale (OG) correspond aux marques grammaticales indiquant le genre, le nombre, le temps, le mode et la personne (Cogis, 2005), soit à la morphologie flexionnelle à l'écrit. De son côté, l'orthographe lexicale (OL), « spécifique à chacune des unités de la langue » (Cogis, 2005, p. 41), est associée aux correspondances graphèmes-phonèmes et aux propriétés idiosyncrasiques des mots (Boivin et Pinsonneault, 2014). Ces définitions sommaires sont approfondies dans le cadre théorique de cette thèse.

apprentissages linguistiques (Herdina et Jessner, 2002 ; Jessner, 2008). Ainsi, Lüdi (1996) décrit le bilinguisme comme une « chance cognitive » (p. 2).

Plusieurs recherches empiriques réalisées en milieu pluriethnique et plurilingue mettent à l'essai des interventions légitimant l'utilisation des langues du répertoire des élèves pour favoriser leur apprentissage de l'écriture et de la lecture dans la langue de scolarisation. Ces recherches tendent notamment à démontrer que les interventions mises en place stimulent un engagement dans la littératie chez les élèves (voir entre autres, auprès d'élèves du secondaire, en français, au Québec : Armand et al., 2015 ; Saboundjian, 2013 ; en anglais, aux États-Unis : Ivey et Broaddus, 2007). Le rôle clé d'un tel engagement pour la réussite en littératie est souligné par l'OCDE (2011). Qui plus est, des chercheurs, à la fois en contexte de L1⁹ (Guthrie, 2004) et de L2 (Cummins, 2009), soulignent la nécessité de l'engagement des élèves dans la littératie pour qu'ils réussissent dans ce domaine. Un tel engagement correspond à l'investissement à la fois affectif et cognitif d'un élève dans une tâche de lecture ou d'écriture dans le but de la réussir.

Plus largement, pour stimuler l'engagement des élèves scolarisés en milieu pluriethnique et plurilingue, Cummins et ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2011, 2012 ; Cummins, Brown et Sayers, 2007) mettent de l'avant l'importance de l'établissement, en classe, de contextes d'*empowerment*.¹⁰ Ces contextes rendent possibles, pour les élèves bi/plurilingues, une affirmation et une négociation identitaires. Leur engagement se voit alors favorisé par la légitimation de l'utilisation des connaissances contenues dans leur bagage linguistique et culturel. Cela permet leur pleine participation en classe et la

⁹ Dans cette thèse, nous utilisons le terme *contexte de L1* pour décrire les travaux réalisés auprès d'élèves pour qui la langue de scolarisation est une LM, ou encore les travaux réalisés auprès d'un grand nombre d'élèves pour qui la langue de scolarisation est une LM, sans que ceux pour qui ce n'est pas le cas fassent l'objet d'une attention spécifique.

¹⁰ L'Office québécois de la langue française préfère le terme « autonomisation », défini comme le « processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement » (<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>, site consulté le 21 août 2017). Toutefois, à nos yeux, et comme l'affirme Chartier (2017), cette traduction française ne rend pas justice au concept auquel elle est reliée, car elle omet de rendre explicite la notion de pouvoir qui fonde ce concept. De ce fait, à l'instar de certains chercheurs francophones, tels que Nathalie Auger, professeure-chercheuse spécialisée en sociolinguistique et en didactique des langues, nous choisissons d'utiliser le terme *empowerment* dans la présente étude.

reconnaissance de leur intelligence, de leur imagination et de leurs talents, et ce, dans plusieurs langues (Cummins, 2012).

Sachant cela, nous posons la question suivante : *quelles interventions stimulant l'engagement des élèves et prenant en compte leur bagage linguistique et culturel pourraient favoriser l'apprentissage de l'écriture en français chez des élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue ?*

1.2 La production de textes identitaires plurilingues pour enseigner l'écriture aux élèves bi/plurilingues

Pour soutenir le développement d'un rapport positif à la langue de scolarisation et l'engagement dans l'écriture des élèves bi/plurilingues, il apparaît nécessaire de proposer des approches d'enseignement qui ouvrent la porte à leurs langues et à leurs cultures (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Cummins, 2009). Comme l'ont montré de nombreuses recherches, l'absence de reconnaissance, à l'école, des langues du répertoire des élèves crée chez certains « une “insécurité linguistique”, une baisse d'estime de soi, un sentiment de discrimination et une difficulté à transférer les acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008, p. 47).

C'est ainsi que des didacticiens prônent la mise en œuvre d'approches plurilingues, que nous définissons comme celles qui impliquent la réalisation d'activités fondées sur plusieurs langues aux valeurs symboliques diverses (Moore, 2006 ; Candelier, 2008), que ces langues soient connues ou non des élèves. Grâce au « détour » par d'autres langues (de Pietro, 2003, p. 180), ces approches favorisent notamment une analyse du fonctionnement de la langue de scolarisation. Elles se veulent donc porteuses d'apprentissages linguistiques et métalinguistiques pour l'ensemble des élèves, peu importe leur répertoire linguistique. Qui plus est, ces approches sont susceptibles d'encourager les transferts de connaissances et d'habiletés entre les langues. Elles adoptent aussi une orientation sociolinguistique dans la mesure où elles contribuent à légitimer la diversité linguistique et culturelle dans l'environnement des élèves (Marshall et Moore, 2016). Elles permettent en outre une négociation identitaire qui peut être porteuse d'un engagement dans les apprentissages. Dès

lors, elles relèvent à la fois des volets socioaffectifs et cognitivolangagiers de l'apprentissage de la langue (Hélot et Young, 2002, 2003 ; Young et Hélot, 2003).

Dans le domaine de l'écriture, une approche plurilingue ayant fait ses preuves consiste en la production de textes identitaires plurilingues (Cummins et Early, 2011). Ces textes correspondent à des productions d'élèves sous diverses formes, notamment à l'écrit, où ceux-ci abordent des sujets signifiants reliés à leur vécu, en ayant la possibilité de s'exprimer dans les différentes langues de leur répertoire linguistique. Sur le plan socioaffectif, à travers le partage des textes identitaires plurilingues avec des lecteurs « authentiques » et les rétroactions de ces derniers¹¹, les élèves ont l'occasion de voir leur identité reflétée positivement et, du fait même, de se sentir valorisés. De plus, l'écriture de tels textes met en valeur le plurilinguisme des élèves, ce qui est susceptible de favoriser chez ces derniers le développement d'un sentiment de compétence lié à leur *empowerment* (Cummins, 2009). Enfin, Cummins et Early (2011) soulèvent l'intérêt d'inscrire la production de textes identitaires dans différentes disciplines scolaires. Ils suggèrent aussi de bonifier ces pratiques d'écriture au moyen de la conception d'interventions visant des apprentissages linguistiques propres à ces disciplines, « tout en maintenant le sentiment de fierté, l'engagement profond et la confiance observée chez les auteurs de textes identitaires » (p. 160).¹² Selon ces chercheurs, de telles interventions permettraient de favoriser explicitement, chez les élèves, l'adoption d'une posture réflexive et analytique vis-à-vis des différentes caractéristiques des textes et la verbalisation des transferts possibles entre les langues, par exemple en ce qui a trait aux structures grammaticales et aux stratégies d'écriture employées.

Des pratiques d'écriture de textes identitaires ont été mises en place dans le cadre de plusieurs recherches empiriques (au Canada : Armand et al., 2015 ; Bernhard, Cummins, Campoy, Ada, Winsler, et Bleiker, 2006 ; Cummins et Early, 2011 ; Giampapa, 2010 ;

¹¹ Dans le cadre d'un projet québécois associé à la production de textes identitaires en classe d'accueil au secondaire (Armand et al., 2015), lors du partage d'un texte contenant des passages dans des langues inconnues de certains élèves, une traduction est offerte en français, à l'oral ou à l'écrit. Cela permet à de plus nombreux lecteurs d'accéder au contenu du texte et d'y réagir, tout en valorisant la langue de scolarisation comme langue commune de communication.

¹² Traduction libre de « while still maintaining the sense of pride, deep engagement and confidence we observed among identity text authors » (Cummins et Early, 2011, p. 160).

Maynard, 2014 ; Prasad, 2016 ; Vatz-Laaroussi, Combes et Koné, 2015 ; aux États-Unis : Danzak, 2011a ; 2011b ; Souryasack et Lee, 2007 ; en Algérie : Senoussi, 2010 ; en Chine : Lo et Hyland, 2007) et de différentes propositions didactiques (au Canada : Chow et Cummins, 2003 ; Lotherington et Chow, 2006 ; Roessingh, 2011). Ces travaux, réalisés dans des contextes diversifiés, témoignent de la pertinence de la production de ces textes identitaires plurilingues pour susciter l'engagement des élèves et l'écriture de textes aux idées plus développées.

Parmi les recherches recensées, deux se sont attardées aux effets de la production de textes identitaires plurilingues sur les apprentissages scolaires des élèves, et ce, dans une perspective évaluative. D'une part, l'étude de Bernhard et ses collaborateurs (2006) s'est intéressée au développement d'habiletés de pré-littérature chez des élèves du préscolaire pour qui la langue de scolarisation, l'anglais, constitue une L2. Au terme de l'expérimentation d'un programme visant la production de textes identitaires, à l'écrit, par des élèves du préscolaire (le *Early Authors Program*), ces chercheurs constatent un gain significatif dans les habiletés langagières et cognitives des participants, en L1 et en L2. Ils soulignent aussi que l'intervention a favorisé le développement de l'estime personnelle des élèves et qu'elle a permis leur affirmation identitaire.¹³

D'autre part, la recherche-action d'Armand et ses collaboratrices (2015), réalisée auprès d'élèves immigrants allophones apprenant le français L2 au secondaire dans huit classes d'accueil à Montréal, visait à observer les effets de la production de textes identitaires plurilingues, soutenue ou non par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (Armand, Lory et Rousseau, 2013 ; Rousseau, Armand, Laurin-Lamothe, Gautier et Saboundjian, 2011), sur la compétence à écrire des élèves, leur engagement dans l'écriture et leur sentiment de compétence en écriture. L'analyse des données (prétests et posttests en production écrite, entrevues individuelles, observations participantes) permet de constater que l'intervention a fait progresser les élèves sur plusieurs dimensions. Par exemple, les textes écrits par les élèves après l'intervention sont significativement plus longs (nombre de mots) et plus détaillés (développement des idées) que ceux écrits par des élèves ayant

¹³ Traduction libre de « In addition, the children appeared to have made other gains, including strengthened images of self-identity and improved self-esteem. » (Bernhard et al., 2006, p. 2401)

reçu des pratiques habituelles d'enseignement de l'écriture en L2. De plus, sur le plan formel, les élèves ayant participé à l'intervention ont significativement développé leurs connaissances lexicales (sens des mots et orthographe lexicale [OL]). De plus, dans le cadre de cette recherche, l'écriture de textes identitaires plurilingues paraît en mesure de soutenir, chez les élèves, le développement d'un plus grand engagement et d'un sentiment de compétence à la fois plus affirmé et plus nuancé en écriture en français L2 (Maynard, 2014 ; Armand et al., 2015). Néanmoins, certaines limites sont constatées. Par exemple, au terme de l'intervention, les élèves ne progressent pas significativement en ce qui a trait au développement de « connaissances liées à la phrase » (p. 15), parmi lesquelles sont inclus des éléments relatifs à l'orthographe grammaticale (OG), tels que les accords dans le groupe du nom ainsi que l'accord du verbe. À cet égard, Armand et ses collaboratrices soulignent qu'

il serait important de se pencher sur des dispositifs d'enseignement de l'orthographe [grammaticale] en langue seconde susceptibles de bonifier l'approche mise en place, par exemple en suscitant un engagement des élèves au moyen de la prise en compte des langues de leur répertoire. (p. 22)

En résumé, la production de textes identitaires plurilingues semble à même d'avoir des effets positifs sur l'apprentissage de l'écriture chez des élèves allophones. Cela étant dit, cette intervention ne semble pas, en l'état actuel, viser ou susciter certains apprentissages plus spécifiques reliés à l'écriture, tels que l'apprentissage de l'OG.

Par ailleurs, l'apprentissage de l'OG constitue une difficulté généralisée à l'ensemble des scripteurs scolarisés en français (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008 ; Manesse et Cogis, 2007). Il paraît donc judicieux de s'y intéresser non seulement auprès d'élèves pour qui le français est une L2, mais aussi auprès d'élèves présentant un plus large éventail de profils, tels que les élèves bi/plurilingues scolarisés au Québec en milieu pluriethnique et plurilingue.

1.3 L'apprentissage de l'orthographe grammaticale française

Au sein de la compétence à écrire, un aspect en particulier semble faire l'objet de nombreuses difficultés chez les apprenants scolarisés en français : l'apprentissage de l'orthographe. Chez les élèves québécois, l'orthographe représente une zone de difficulté qui nécessite une attention particulière, entre autres au secondaire. À cet égard, les faibles

taux de réussite des élèves de deuxième (57,4 %) et de cinquième (55,4 %) secondaires pour le critère « orthographe » à l'épreuve ministérielle d'écriture en 2009 (MELS, 2010) sont révélateurs de difficultés manifestes.¹⁴ Soulignons que ces taux de réussite ont été calculés à partir des résultats de l'ensemble des élèves ciblés, que le français soit leur LM ou non, ce qui reflète la réalité hétérogène des contextes scolaires québécois actuels.

Nous permettant de préciser ce constat, une étude de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008) tend à démontrer que les erreurs d'orthographe grammaticale (OG) sont les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites d'élèves québécois de la sixième année du primaire et de la cinquième secondaire. Ailleurs dans la francophonie, l'apprentissage de l'OG semble aussi constituer une pierre d'achoppement importante pour les élèves. En France, Manesse et Cogis (2007) associent à l'OG, et plus particulièrement aux accords verbaux et adjectivaux, la baisse du niveau orthographique observée chez les élèves de la cinquième année du primaire à la troisième secondaire entre 1987 et 2005. Qui plus est, au terme d'une vaste étude sociolinguistique française, Lucci et Millet (1994) observent que les erreurs d'OG sont les plus fréquentes chez les scripteurs adultes ordinaires et chez les jeunes adultes futurs secrétaires et futurs enseignants.¹⁵ En Suisse, c'est également l'OG, source de difficultés persistantes, qui constitue un écueil particulier pour les élèves de cinquième et sixième années du primaire (Béatrix Köhler, 1991) et pour les élèves de 12 à 15 ans au secondaire (Rey-von Allmen, 1982).

Parmi les recherches faisant état des difficultés en OG des élèves scolarisés en français, certaines ont comparé la compétence orthographique d'élèves dont le français est la LM et celle d'élèves pour qui le français est une L2 (Béatrix Köhler, 1991 ; Lefrançois et al., 2008 ; Rey-von Allmen, 1982). Il est ainsi constaté que les difficultés des élèves en OG concernent à la fois les francophones et les allophones. À cet égard, des difficultés plus marquées vécues par les élèves allophones sont mentionnées. En Suisse, selon l'étude de

¹⁴ Le critère « orthographe » est associé au respect des normes relatives à l'OL et à l'OG. Il compte pour 20% de la note totale d'un élève à l'épreuve ministérielle d'écriture. Le nombre d'erreurs maximal pour réussir le critère « orthographe » change selon le niveau scolaire. En deuxième secondaire, pour un texte de 300 mots, 10 points sur 20 sont accordés à l'élève s'il commet entre 20 et 28 erreurs. En cinquième secondaire, pour un texte de 500 mots, 10 points sur 20 sont accordés à l'élève s'il commet 16 erreurs (MEES, 2018a, 2018b).

¹⁵ Cela est vrai si l'on ne considère pas les erreurs reliées aux diacritiques, dont l'évaluation est le plus souvent marginalisée (Lucci et Millet, 1994).

Béatrix Koehler (1991), les élèves de cinquième et sixième années du primaire qui ne parlent qu'une langue étrangère à la maison font plus d'erreurs orthographiques que leurs pairs parlant le français ou parlant le français et une autre langue à la maison. Toujours en Suisse romande, Rey-von Allmen (1982) souligne quant à elle la moins grande stabilité des connaissances orthographiques des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés, et notamment de ceux qui accusent un retard scolaire au secondaire. Enfin, selon la recherche menée par Lefrançois et ses collaborateurs (2008) en contexte québécois, la performance des élèves de cinquième secondaire dont le français est la seule LM et qui ont majoritairement été scolarisés dans cette langue n'est pas statistiquement différente de celle des élèves allophones, bien qu'une tendance indique que les élèves francophones sont ceux qui commettent le moins d'erreurs. Plus généralement, la question des plus grandes difficultés en écriture vécues par les élèves allophones est également soulevée par McAndrew (2001), au Québec, et par Rivard, Dilk et Barnabé (2007), en contexte francophone minoritaire manitobain. McAndrew n'évoque pas précisément la compétence en orthographe des élèves, alors que Rivard, Dilk et Barnabé associent entre autres les erreurs des élèves allophones au marquage des accords, sans que cette difficulté ressorte comme la plus importante.

À la lumière d'études empiriques réalisées en contexte de L1, les difficultés en OG des élèves scolarisés en français, plus généralement, peuvent être précisées (au Québec, au primaire : Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013 ; Fisher, 1996; Nadeau et Fisher, 2009 ; au Québec, au secondaire : Boivin et Pinsonneault, 2014 ; Boyer, 2012; en France, au primaire : Brissaud et Cogis, 2002 ; Geoffre, Totereau et Brissaud, à paraître ; en France, au secondaire : Brissaud, 2015 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Lucci et Millet, 1994 ; Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013 ; Voiriot-Cordary, 2005 ; en France, au primaire et au secondaire : Manesse et Cogis, 2007 ; en Suisse, au primaire : Béatrix Köhler, 1991). Parmi l'ensemble des constats posés par ces recherches sur différents objets de l'OG, le marquage du pluriel est identifié comme une difficulté saillante des élèves du primaire et du secondaire, notamment en ce qui a trait à la réalisation des accords verbaux et adjectivaux. La difficulté de ces accords réside principalement dans l'adjonction de marques inaudibles, qui requiert une réflexion métalinguistique. De plus, la réussite du marquage du pluriel est influencée par le contexte syntaxique dans lequel il

s'inscrit. À titre illustratif, la difficulté à marquer correctement les accords est exacerbée en présence de rupteurs (mots qui viennent suspendre la chaîne d'accord et qui complexifient ainsi la mise en œuvre correcte de la procédure d'accord [Jaffré et Bessonnat, 1993]). Par ailleurs, le choix entre différentes finales verbales homophones en /E/ (par exemple, le *-er* des infinitifs et le *-é* des participes passés) semble également poser problème.

Au Québec, les objets orthographiques identifiés comme posant des difficultés aux élèves figurent parmi les contenus listés dans la *Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement* (MELS, 2011). Selon ce document, à la fin de la première secondaire, il est attendu de l'élève qu'il accorde l'adjectif et le verbe pour ce qui est de la mise en œuvre de la règle générale (pour l'adjectif : « receveur du genre et du nombre du nom ou du pronom donneur » [p. 49] ; pour le verbe : « receveur de la personne et du nombre du nom ou du pronom donneur, dans la fonction de sujet » [p. 56]). De plus, à partir de la première secondaire, la distinction des finales verbales homophoniques en /e/ (« *er, ai, ez, é, ée, és, ées*, sauf le participe passé suivi d'un verbe à l'infinitif des verbes pronominaux » [p. 61]) est à l'étude.¹⁶ Plus généralement, l'enseignement et l'apprentissage de l'OG sont ciblés par la compétence *Écrire des textes variés* du *Programme de formation de l'école québécoise (Domaine des langues – Français langue d'enseignement)* (MELS, 2006). Par exemple, selon les prescriptions de ce programme, au premier cycle du secondaire, l'élève doit être amené à mettre à profit et à acquérir des connaissances sur la langue, ce qui sous-entend l'utilisation d'une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées (p. 109).

En ce qui a trait à l'apprentissage de l'orthographe en L2 plus particulièrement, compte tenu du peu d'écrits spécialisés sur le sujet (Luzzati, 2010) et des résultats des quelques

¹⁶ Les accords adjectivaux et verbaux de même que les formes verbales homophoniques en /E/ sont les objets orthographiques auxquels cette thèse s'intéresse, ce que nous rendons explicites dans les chapitres suivants. Par ailleurs, chez les élèves québécois dont le français est la LM, il est admis que l'opposition entre les finales verbales en /e/ et en /ɛ/ n'est pas neutralisée, contrairement à ce que l'on observe, par exemple, dans la plupart des régions françaises. Ainsi, dans les travaux francophones en général, il est davantage question de formes verbales homophoniques en /E/, qui regroupent les formes en /e/ et /ɛ/, alors qu'au Québec, le *Programme de formation de l'école québécoise* mentionne uniquement les formes verbales homophoniques en /e/. Cela dit, il est toutefois possible de penser que cette absence de neutralisation de l'opposition des formes verbales en /e/ et /ɛ/ ne se retrouverait pas chez l'ensemble des élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire dans les écoles québécoises.

études empiriques recensées dans ce contexte (Ågren, 2008 ; Granget, 2005 ; Rey-von Allmen, 1982 ; Thibeault, 2017 ; Thibeault et Fleuret, 2016 ; Thibeault, Fleuret et Lefrançois, 2018 ; Thibeault et Lefrançois, 2018), il est impossible de rendre compte avec précision de difficultés spécifiques rencontrées par les élèves. Il est également impossible de généraliser aux élèves bi/plurilingues scolarisés dans une L2 les difficultés rencontrées en contexte de L1. Par exemple, bien qu'attestant de la présence d'erreurs d'accords verbaux et adjectivaux chez les élèves, les études en L2 ne font pas état de difficultés associées à un contexte syntaxique précis. Cela étant dit, notons que la plupart de ces études ne visent pas spécialement à identifier des écueils dans le développement de la compétence des élèves en OG, mais bien à décrire plus largement ce développement. Qui plus est, réalisées dans des milieux où le français est une langue étrangère ou une langue minoritaire (à l'exception de la recherche de Rey-von Allmen, 1982), elles ciblent parfois des objets bien précis, comme l'accord du verbe en nombre (en Allemagne : Granget, 2005 ; en Ontario : Thibeault, 2017 ; Thibeault et Fleuret, 2016 ; Thibeault, Fleuret et Lefrançois, 2018 ; Thibeault et Lefrançois, 2018).

Au demeurant, l'apprentissage de l'orthographe, et notamment de l'OG, pose de nombreuses difficultés aux élèves scolarisés en français, par exemple au Québec. Or, dans cette langue, la réussite en orthographe est corrélée à la réussite scolaire globale des élèves, car elle nécessite la mise en œuvre d'un travail métacognitif similaire à celui mobilisé dans les disciplines non linguistiques (Chartier, 1998). Du fait même, le recours à des interventions visant à contribuer à l'apprentissage de l'orthographe française apparaît d'autant plus pertinent. De telles interventions devraient viser l'ensemble des élèves, et donc aussi ceux de l'école secondaire, puisque l'apprentissage de l'orthographe en est un « qui se prolonge au moins jusqu'à la fin de la scolarité au collège » (Brissaud et Cogis, 2011, p. 18).

1.4 L'enseignement de l'orthographe grammaticale française en milieu pluriethnique et plurilingue

Dans les milieux scolaires francophones, l'enseignement de l'orthographe, « domaine le plus emblématique de l'école » (Manesse et Cogis, 2007, p. 22), apparaît comme un facteur à la source de la reproduction d'inégalités sociales. En se basant sur les travaux de Chervel

(2008, p. 72-73), Luzzati (2010) affirme : « Si on ne fait rien, on aura de plus en plus une orthographe à deux vitesses et l'école ne pourra plus rien pour éviter un accroissement de l'inégalité des chances en fonction de l'origine sociale des familles. » (p. 182-183) Ce faisant, des chercheurs tels que Fayol et Jaffré (2014) soulignent la nécessité de tenir compte des profils des élèves dans le cadre des interventions menées. Dans des contextes de diversité linguistique et culturelle plus spécifiquement, Young et Mary (2009) évoquent la nécessité de « repenser la didactique de la langue de scolarisation » (p. 87), notamment en ce qui a trait à l'orthographe et à l'écriture. Il apparaît ainsi possible, par exemple, de s'interroger sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe mises en œuvre auprès des élèves bi/plurilingues fréquentant les écoles québécoises.

À cet égard, les recherches empiriques mettant à l'essai des interventions en orthographe auprès d'élèves scolarisés dans une L2 se font rares (en OG : Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois, 2014 ; en OL : Fejzo, 2011 ; Fleuret, 2013 ; Shaw, 2014), et aucune de ces recherches ne vise des élèves du secondaire. En OG plus particulièrement, la recherche de Balsiger et ses collaboratrices met à profit d'autres langues que le français comme levier pour l'apprentissage de l'orthographe française. En effet, l'approche d'enseignement de l'OG expérimentée fait appel à différentes langues, connues ou non des participants, des élèves de deuxième année du primaire. Les résultats de cette recherche, mitigés, sont discutés dans le cadre théorique de cette thèse.

Cela étant dit, considérant l'importance de prendre en compte les langues du répertoire linguistique des élèves bi/plurilingues pour leur enseigner la langue de scolarisation et les engager dans cet apprentissage, nous nous questionnons sur les effets d'une approche plurilingue d'enseignement de l'OG française sur les apprentissages d'élèves bi/plurilingues en classe ordinaire au secondaire. Au terme de sa recherche auprès d'élèves immigrants apprenant le français L2 au secondaire, Rey-von Allmen (1982) souligne d'ailleurs la pertinence de combiner l'enseignement de l'orthographe avec le répertoire linguistique et les capacités métalinguistiques des élèves. Du reste, le développement de ces capacités métalinguistiques peut être soutenu, plus largement, par des approches plurilingues qui, en plus de valoriser la diversité linguistique et culturelle, encouragent la réflexion des élèves sur la langue de scolarisation, et ce, à travers un « détour » par d'autres langues (de Pietro, 2003, p. 180).

Étant donné l’ancrage de notre recherche dans les milieux scolaires québécois où le français est la langue de scolarisation, il apparaît pertinent de se pencher sur les travaux empiriques s’intéressant à l’enseignement de l’OG en contexte de français L1. Dans ces travaux, certaines interventions sont expérimentées, à la fois au primaire et au secondaire. Il s’agit notamment d’une approche intégrée d’enseignement de l’orthographe (en Suisse : Allal et al., 2001), des ateliers de négociation graphique (en Belgique : Schillings et Neuberg, 2012 ; en France : Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996) et des dictées métacognitives (en France : Cogis et Brissaud, 2003 ; au Québec : Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Wilkinson, 2009), qui tendent à avoir des effets positifs sur l’apprentissage de l’OG des élèves. S’intéressant notamment à ces interventions, notre synthèse critique des écrits théoriques et empiriques portant sur l’enseignement de l’OG en L1 permet, au chapitre suivant, de dégager des principes didactiques guidant cet enseignement.

Par ailleurs, certaines des recherches ayant mis à l’essai des ateliers de négociation graphique et des dictées métacognitives ont été réalisées auprès d’élèves bi/plurilingues, sans toutefois tenir compte explicitement du profil de tels élèves (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Wilkinson, 2009). Or, bien que des pratiques d’enseignement gagnantes en général le soient probablement en contexte de L2 (Fitzgerald et Amendum, 2007 ; Goldenberg, 2013), il paraît essentiel de s’interroger sur l’adaptation des pratiques utilisées auprès d’élèves bi/plurilingues, dont le bagage de connaissances et les défis à relever sont différents de ceux d’élèves monolingues (Genesee, Geva, Dressler et Kamil, 2006 ; Grosjean, 1989), comme nous l’avons souligné plus tôt. D’ores et déjà, parmi les pistes d’adaptation possibles, nous relevons le potentiel des approches plurilingues. Prenant appui sur une diversité de langues pour enseigner la langue de scolarisation, ces approches sont à même de stimuler l’engagement des élèves dans la littératie, de mettre l’accent sur la mobilisation et le développement de leurs capacités métalinguistiques et métacognitives et de soutenir d’éventuels transferts entre les langues (Cummins, 2009 ; Dressler et Kamil, 2006 ; Hamers, 2005 ; Jarvis et Pavlenko, 2007 ; Lüdi, 1996 ; Herdina et Jessner, 2002 ; Jessner, 2008). Le chapitre suivant vient préciser

cette réflexion par l'identification de fondements et de principes pour l'enseignement aux élèves bi/plurilingues.

1.5 La question générale de recherche

En résumé, l'apprentissage de l'écriture pose un défi important aux élèves bi/plurilingues scolarisés en français en classe ordinaire à l'école secondaire québécoise. En réponse à cette situation, certaines interventions ont fait leurs preuves, telles que l'écriture de textes identitaires plurilingues, expérimentée spécifiquement en contexte de L2. Cela dit, cette intervention connaît des limites. Elle ne semble pas à même, entre autres, de favoriser l'apprentissage de l'OG française, qui fait d'ailleurs l'objet de nombreuses difficultés dans les milieux scolaires francophones plus généralement. En contexte de L1, des dispositifs tels que les ateliers de négociation graphique, les dictées métacognitives et une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe contribuent à remédier à ces difficultés. Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche ne permet l'identification de dispositifs favorisant spécifiquement l'apprentissage de l'OG française chez la population très hétérogène que forment les élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Notre question générale de recherche est donc la suivante :

Quels dispositifs favorisent l'apprentissage de l'OG française d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue ?

Chapitre 2. Cadre théorique et recherches empiriques

La problématique à la source de notre recherche nous a conduite à poser la question suivante : *Quels dispositifs favorisent l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (OG) française d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue ?* Pour soutenir et alimenter notre réflexion à cet égard, les concepts et recherches empiriques présentés dans le cadre théorique de cette thèse sont articulés selon deux sous-sections : une première section présente l'OG française et son apprentissage des points de vue à la fois linguistique et psycholinguistique, puis une seconde section aborde l'enseignement de l'OG d'un point de vue didactique. Enfin, le présent chapitre se clôt par la présentation des questions spécifiques auxquelles notre recherche vise à répondre.

2.1 L'OG française et son apprentissage

Dans cette première section, nous définissons tout d'abord l'orthographe, puis nous décrivons plus précisément l'orthographe française. Par la suite, nous présentons la compétence en OG, ce qui nous amène à clarifier ce que nous définissons comme l'OG. Nous exposons alors les processus d'apprentissage associés au développement de la compétence en OG ainsi que les recherches empiriques qui témoignent du développement de cette compétence chez les élèves en contexte de français L1. La question du développement de la compétence en OG en contexte de L2 est ensuite étudiée, et ce, des points de vue théorique et empirique, alors même qu'elle a fait l'objet de peu de travaux scientifiques. Une synthèse des constats des recherches empiriques sur le développement de la compétence en OG d'élèves scolarisés en français (L1 et L2) vient clore cette section.

2.1.1 L'écriture et l'orthographe : entre phonographie et sémiographie

D'un point de vue linguistique, Fayol et Jaffré (2008) distinguent l'écriture de l'orthographe. Parmi les écritures se retrouvent des écritures non linguistiques, c'est-à-dire celles dont les messages sont indéchiffrables, comme les peintures rupestres des grottes de Lascaux, et des écritures linguistiques, qui visent à offrir un équivalent graphique aux langues parlées. Ainsi, l'écriture linguistique, définie comme « l'ensemble des procédés utilisés pour représenter les unités de base que sont les syllabes et les phonèmes » (p. 26),

est associée au domaine de la phonographie et présente un matériau pouvant représenter les unités linguistiques de base. On parlera alors d'écritures alphabétiques, par exemple celles qui ont recours à l'alphabet latin (comme le français et l'italien), ou encore d'écritures syllabiques, par exemple l'écriture du japonais, qui a recours aux syllabaires *hiragana* et *katakana*. Coulmas (2003) nous met toutefois en garde : aucun système d'écriture ne réussit à transcrire exactement la langue parlée, tout comme aucun système d'écriture ne peut être basé exclusivement sur le principe sémiographique¹⁷ et, du fait même, transmettre directement du sens aux lecteurs. Ce faisant, la phonographie et la sémiographie sont les deux dimensions auxquelles doit se référer tout système d'écriture (Jaffré et Pellat, 2008).

L'orthographe, de son côté, sélectionne les unités linguistiques qu'elle emploie parmi celles mises à sa disposition par le système d'écriture (Fayol et Jaffré, 2008). On parlera alors, par exemple, de l'orthographe du français ou de l'orthographe du japonais. En raison de l'utilisation qu'elle fait des morphèmes et des mots, on relie davantage l'orthographe au domaine de la sémiographie¹⁸, soit à la représentation graphique du sens linguistique. Dès lors, l'orthographe permet la prise en compte de dimensions que l'écriture linguistique ne considère pas, celle-ci étant « trop limitée pour rendre compte des options graphiques propres à une langue ou à une société donnée » (p. 28). Par exemple, en allemand, l'orthographe permet de distinguer les formes homophones *mehr* [plus] et *Meer* [mer]. En grec moderne, le phonème /o/ s'écrit différemment selon qu'il marque la première personne du singulier des verbes au présent – il s'écrit alors *ω* – ou qu'il se trouve à la fin des mots et de certains adjectifs au masculin singulier - il s'écrit alors *ο*. Somme toute, l'orthographe est un « compromis entre des unités phonographiques qui créent un lien aussi étroit que possible avec une mécanique de base et des unités sémiographiques plus sensibles à la

¹⁷ Ce principe, décrit plus loin, est associé aux unités graphiques qui ont des fondements lexicaux ou grammaticaux (Fayol et Jaffré, 2008).

¹⁸ Certains auteurs utilisent plutôt le terme « idéographique » pour parler de cette dimension de l'orthographe (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969). À l'instar de Fayol et Jaffré (2008), nous choisissons toutefois d'employer le terme « sémiographique » pour parler de l'orthographe française. En effet, pour ces derniers, le terme « idéographique », surtout utilisé pour parler des hiéroglyphes égyptiens et mayas ainsi que des *hanzi* chinois, revêt un sens nébuleux – « noter des idées ? noter des mots ? » (p. 75) -, qui par ailleurs varie selon les auteurs et les systèmes orthographiques. Qui plus est, le concept de sémiographie semble plus à même d'entretenir des liens étroits avec le principe phonographique, qui permet de faire le pont entre écriture et orthographe.

représentation du sens linguistique » (p. 70). Jaffré (2005) défend ainsi l'idée qu'une orthographe est adaptée à la structure de la langue qu'elle sert.

C'est ainsi que l'orthographe met le principe phonographique au service de la construction d'unités linguistiques plus larges appartenant au domaine de la sémiographie. Dans un tel contexte, les unités graphiques qui auparavant servaient à représenter des unités phonologiques sont mises à contribution pour créer des unités nouvelles, ayant des fondements lexicaux ou grammaticaux (Fayol et Jaffré, 2008). À titre d'exemple, en roumain, « le phonogramme¹⁹ “i” marque le nombre – *lup/lupi* [loup/loups] – et la deuxième personne du singulier des verbes – *pari* [tu apparais] » (p. 90). En espagnol, l'utilisation du *s* dans *hombres* [hommes] permet de marquer, de manière audible, la différence entre ce nom au pluriel et sa forme au singulier, *hombre* [homme].

Fayol et Jaffré (2008) différencient les orthographe à la sémiographie alphabétique mineure et celles à la sémiographie alphabétique majeure. Les orthographe à la sémiographie mineure permettent une formation des mots consécutive aux suites de phonogrammes qu'ils présentent. Comme exemple d'une orthographe à sémiographie mineure, mentionnons celle du turc. En effet, en turc, sur les plans à la fois phonétique et orthographique, on retrouve 8 voyelles et 20 consonnes, et il existe « une correspondance quasi parfaite entre les phonèmes et leur graphie, rendant l'apprentissage de l'orthographe du turc l'un des plus aisés au monde » (Akinçi, 2008, p. 33). Au contraire, les orthographe à sémiographie majeure sont celles qui disposent du matériel alphabétique de façon à ce que différentes fonctions linguistiques soient attribuées aux graphèmes. L'orthographe de l'anglais en est un excellent exemple, car elle présente de nombreux homophones que des lettres « muettes » contribuent à différencier (par exemple, *new* [nouveau] et *knew* [verbe « savoir » ou « connaître » au passé]). Décrivant l'orthographe anglaise, Fayol et Jaffré mentionnent l'existence d'un « Guide des homophones » où figurent plus de 700 entrées

¹⁹ Les phonogrammes sont définis par Catach (2011) comme les graphèmes chargés de transcrire les sons. Par ailleurs, Catach définit le graphème comme une « *forme maximale stable* du phonème ou du morphème, en opposition d'une part aux *variantes combinatoires* (par rapport au groupe de mots, au mot, à la syllabe, à l'entourage immédiat), d'autre part aux sous-graphèmes et aux exceptions » (p. 58). Ces graphèmes sont déterminés selon leur degré de fréquence, leur degré de cohésion et de stabilité, leur degré de « signifiante » ou de pertinence phonologique, leur degré de « rentabilité » linguistique et leur degré de créativité linguistique. Enfin, comme nous le verrons plus loin, Catach définit le morphème comme une unité significative de la langue, alors que le phonème constitue une unité distinctive de la langue.

(p. 99). Bref, les orthographes à sémiographie alphabétique mineure sont principalement basées sur le principe phonographique et ont un degré élevé de transparence, alors que les orthographes à sémiographie alphabétique majeure sont associées à une certaine opacité. Les concepts de transparence et d'opacité de l'orthographe sont repris plus loin, alors que nous traitons plus précisément des principes phonographique et sémiographique au sein de l'orthographe française, dont la description fait l'objet de la section suivante.

2.1.2 L'orthographe française

L'orthographe française, respectant un principe alphabétique selon lequel les phonèmes vocaliques et consonantiques sont représentés à l'aide de phonogrammes (Fayol et Jaffré, 2008), est décrite comme mixte, c'est-à-dire qu'elle revêt à la fois une valeur phonographique et une valeur sémiographique (Jaffré et Pellat, 2008). Ainsi, attardons-nous maintenant à décrire les principes phonographique et sémiographique régissant l'orthographe française. Cette description est ensuite mise en parallèle avec celles d'orthographes d'autres langues, puis elle est suivie d'une présentation de la modélisation du plurisystème du français de Catach (1995, 2011).

2.1.2.1 Le principe phonographique dans l'orthographe française

Le principe phonographique confronte le matériau graphique au système phonologique. Selon Blanche-Benveniste et Chervel (1969), ce principe est à la base de l'orthographe française. Ces auteurs affirment que les « vingt-six éléments [de l'écriture française] et leur disposition linéaire obligent à poser dès le départ que chaque élément graphique est lié à un élément phonologique [et non sémiographique] » (p. 133). Toujours selon ces auteurs, et tel que repris par Lucci et Nazé (1979), le principe phonographique peut se décliner selon cinq valeurs associées aux correspondances phonographiques qui le régissent.

- 1) La **valeur de base** est celle qui est rattachée au moins de contraintes et qui est donc la plus fréquente. À titre d'exemple, il s'agit de la valeur /t/ du *t*. Comme le disent bien Lucci et Nazé (1979), « si une écriture ne comportait que des valeurs de base, il n'y aurait pas de problème d'acquisition orthographique » (p. 75), ce qui est loin d'être le cas en français.
- 2) Comme le révèle son intitulé, la **valeur de position** est conditionnée par la position du graphème. Dans certaines positions, un graphème peut être associé à une valeur

- différente de sa valeur de base. La valeur /z/ du *s* entre deux voyelles (par exemple, dans *cerise*) est donc une valeur de position de ce graphème, tout comme la valeur /ʒ/ du *g* devant les voyelles *e* et *i* (par exemple, dans *genou* et *agir*).
- 3) Un graphème prend une **valeur auxiliaire** lorsqu’il n’est pas lui-même prononcé, mais qu’il influe sur la valeur du graphème voisin. C’est le cas du *u* dans *guimauve* et du *h* dans *spaghetti*, qui entraînent la valeur /g/ de *g*.
 - 4) Les **digrammes** (et **trigrammes**) sont des « faits d’amalgame » formés de deux (ou trois) lettres pour transcrire « un seul phonème, étranger à chacun des composants » (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969, p. 141), comme *an*, *on* et *in* dans *blanc*, *onde* et *indice*, ou encore comme *ill* dans *grenouille*.²⁰
 - 5) La **valeur zéro** est attribuée à un graphème qui n’influe pas sur la prononciation, tel le *s* de *tu danses*, ou encore le *h* de *harmonica*.

2.1.2.2 Le principe sémiographique dans l’orthographe française

Selon Jaffré et Pellat (2008), le principe sémiographique est celui qui donne « à la langue une visibilité qui réponde aux exigences de la perception visuelle, ce qui explique bien ses aspects originaux » (p. 12). Dans l’orthographe française, le principe sémiographique permet entre autres de distinguer les homophones lexicaux (par exemple, *ancre* et *encre*) et grammaticaux (par exemple, *joue* et *jouent*), ou encore de marquer des relations entre les mots. Ces relations s’actualisent de deux manières :

- 1) par le biais de morphogrammes²¹ lexicaux, qui consistent notamment en une consonne finale muette. Un morphème lexical permet notamment de lier la forme masculine d’un mot à sa forme féminine (*grand* → *grande*) et de produire des mots de même famille (*enfant* → *enfant*, *enfantin*). On parlera alors de morphologie dérivationnelle ou lexicale (Cogis, 2005 ; Fayol et Jaffré, 2014).
- 2) par le biais de morphogrammes grammaticaux, qui ont un « sens grammatical » (Cogis, 2005, p. 47) et qui permettent de marquer le lien entre un donneur et un

²⁰ Il est à noter que Blanche-Benveniste et Chervel (1969) ne parlent que de digrammes, mais qu’ils incluent parmi ceux-ci des suites de trois lettres, ce qui est couramment qualifié de trigramme (voir par exemple Riegel, Pellat et Rioul, 2016).

²¹ Les morphogrammes se définissent comme des « “graphèmes de morphèmes”, c’est-à-dire de désinences, flexions verbales, préfixes, suffixes, de dérivation, etc. » (Catach, 2011, p. 53).

receveur d'accord (par exemple, la marque de troisième personne du pluriel dans *ils parlent* ; la marque du pluriel nominal et adjectival dans *des enfants sages*). On parlera alors de morphologie flexionnelle.

Les graphèmes qui portent une valeur sémiographique le font soit en raison de la disparition de la valeur phonographique de ce graphème (par exemple pour l'orthographe du mot *main*, où le *a* relie le mot à sa famille et donc aux dérivés en *-man*), soit en raison de l'introduction de lettres (supposées) étymologiques (par exemple pour l'orthographe du mot *compte*, qui viendrait du latin *computum* et où le *p* relie le mot à sa famille).

Comme évoqué plus tôt, les graphèmes de l'orthographe française ne correspondent pas seulement à leur valeur de base (Lucci et Nazé, 1979). Ainsi, l'orthographe française est marquée par une polyvalence graphique, associée à un déficit de biunivocité, c'est-à-dire qu'un graphème ne correspond pas à un seul phonème, et vice versa (Jaffré, 2005). Elle comporte un nombre de graphèmes largement supérieur au nombre de phonèmes, ce qui est révélateur de la complexité de la zone phonographique du français et, du fait même, de l'encodage (Fayol et Jaffré, 2008). En effet, avec ses 133 graphèmes servant à transcrire 36 phonèmes (Catach, 1995), l'orthographe française est caractérisée par son opacité (Fayol et Jaffré, 2008 ; Jaffré et Fayol, 2006). Elle se situe loin de « l'orthographe idéale », transparente, qui comporterait autant de graphèmes que de phonèmes. À titre indicatif, avec ses 29 graphèmes représentant 25 phonèmes, l'orthographe de l'espagnol s'approche de cette situation facilitante pour le scripteur, contrairement à l'orthographe de l'anglais, qui comporte plus de 1 000 graphèmes représentant environ 40 phonèmes (Fayol et Jaffré, 2008, p. 32).

En conclusion, réfléchissant à ce que pourrait être une orthographe idéale, Jaffré et Brissaud (2006) suggèrent qu'une telle orthographe serait marquée par un équilibre entre sémiographie et phonographie, deux « tendances conflictuelles » (p. 163). Ainsi, la sémiographie devrait répondre à des besoins du système orthographique que la phonographie ne peut combler.

2.1.2.3 Les principes phonographique et sémiographique dans d'autres systèmes orthographiques

Dans le cadre de notre thèse s'intéressant à l'enseignement-apprentissage de l'OG en milieu pluriethnique et plurilingue, voyons maintenant, à titre indicatif, comment les principes phonographique et sémiographique sont mis en œuvre dans d'autres systèmes orthographiques que le système français. Nous faisons ainsi ressortir des phénomènes susceptibles d'alimenter, selon différentes perspectives, une réflexion sur l'écriture et sur l'orthographe en français.

Fayol et Jaffré (2016) proposent un modèle « simple et productif » (p. 4) pour catégoriser les orthographes du monde, alliant toutes phonographie et sémiographie. D'une part, pour ce qui est du principe phonographique, les orthographes sont soit basées sur un alphabet, soit sur un syllabogramme. D'autre part, pour ce qui est du principe sémiographique, deux possibilités sont évoquées : la présence de morphogrammes qui viennent s'ajouter aux composantes phonographiques, ou encore la présence de logogrammes qui consistent en des mots séparés par des blancs graphiques. S'en suivent donc différents types d'orthographe : morphoalphabétique, morphosyllabique, logoalphabétique et logosyllabique (voir tableau I). Nous exemplifions chacun de ces types d'orthographe.

Tableau I. La typologie orthographique (adaptation de Fayol et Jaffré, 2016, p. 4-5)

SÉMIOGRAPHIE	PHONOGRAPHIE	
	<i>Alphabets</i>	<i>Syllabogrammes</i>
<i>Morphogrammes</i> (<i>morphèmes</i>)	Orthographes morphoalphabétiques (ex. : hangul coréen)	Orthographes morphosyllabiques (ex. : chinois)
<i>Logogrammes</i> (<i>mots</i>)	Orthographes logoalphabétiques (ex. anglais, arabe)	Orthographes logosyllabiques (ex. : japonais)

Le hangul coréen et le chinois²² sont deux systèmes orthographiques dont la sémiographie est basée sur la présence de morphèmes. Le hangul coréen, reconnu pour sa relative transparence, représente « le projet le plus homogène que l'on trouve dans l'histoire de l'orthographe » (Fayol et Jaffré, 2008, p. 28). Basé sur des lettres regroupées en blocs

²² « Le terme chinois est utilisé ici par commodité. En République populaire de Chine, l'orthographe est en fait associée à une langue commune appelée putonghua, qui n'est pas la langue maternelle de tous les Chinois. » (Fayol et Jaffré, 2016, p. 14)

syllabiques, ce système orthographique dit alphabétique est célèbre pour son adaptation remarquable à la phonologie de la langue coréenne, rendant ainsi son apprentissage assez simple (Malherbe, 1983). Sa sémiographie s’approche de celle des langues alphabétiques, mais sa disposition en blocs graphiques permet également d’illustrer certains morphèmes. Par exemple, « [l]e mot “indépendance”, qui se prononce [tongnip] s’écrit en fait *tok.lip* (독립) parce qu’il se compose des morphèmes *tok*, “seul”, et *lip*, “se tenir” » (Fayol et Jaffré, 2008, p. 96). Enfin, bien que son apprentissage soit réputé facile, la transparence de cette orthographe engendre la présence de nombreux homophones complexifiant la lecture et donc la compréhension du message véhiculé.

L’orthographe du chinois, de son côté, est composée de caractères qui marient un composant phonographique monosyllabique, que l’on nomme « phonétique », et un composant morphographique, que l’on nomme « clé » ou « radical » et qui évoque la catégorie d’objet représenté (Fayol et Jaffré, 2008 ; Malherbe, 1983). Un mot peut alors être représenté par deux ou trois caractères (Fayol et Jaffré, 2016). L’association morphosyllabique à la base des caractères est tout à fait arbitraire et complexifie l’apprentissage de l’orthographe et des correspondances entre langue parlée et langue écrite. L’utilisation de monosyllabes au sein de cette orthographe est également responsable de nombreux cas d’homophonie, que les composants morphographiques contribuent à désambigüiser. Par exemple,

le caractère signifiant « cheval » (马), qui se prononce [ma], devient phonétique dans des mots qui se prononcent eux aussi [ma], tels « mère » (妈) ou la particule interrogative (吗). Or ces deux caractères se distinguent par deux radicaux, placés à gauche, qui réfèrent respectivement aux notions de femme (女) et de bouche (口). (Fayol et Jaffré, 2008, p. 88)

La place de la sémiographie est différente dans des langues orthographiées au moyen d’un alphabet, telles que l’anglais et l’arabe. Dans ces langues, les formes graphiques significatives sont des mots, séparés par des blancs graphiques et composés de phonogrammes et de morphogrammes. Le mot en soi est donc porteur de sens, l’hétérographie permettant de différencier les formes homophoniques (par exemple, en anglais, *for* [pour] et *four* [quatre] ; Fayol et Jaffré, 2008, p. 99). Par ailleurs, les différents

alphabets utilisés accordent une place différente aux voyelles et aux consonnes. À titre illustratif, dans les orthographe sémitiques, les informations lexicales sont communiquées par les consonnes, alors que les informations grammaticales sont communiquées par les voyelles. Par exemple, en arabe, la racine *k.t.b.* signifie « écrire », et *aktubu* signifie « j'écris ». Cela dit, les orthographe sémitiques font parfois l'économie des voyelles. Fayol et Jaffré (2008) soulignent ainsi l'originalité sémiographique de ces orthographe, qui présentent des formes homographe, mais hétérophones. Ce faisant, la contextualisation d'un énoncé est nécessaire à sa compréhension, complexifiée par le fonctionnement même de l'orthographe.

Enfin, partageant le principe logographique des orthographe alphabétiques, l'orthographe du japonais articule différents types d'écriture et est particulièrement complexe. Dans cette orthographe qualifiée de logosyllabique (Fayol et Jaffré, 2016), la tendance est d'utiliser les *kanjis*, caractères issus du système d'écriture chinois, pour le lexique et les *kanas*, caractères syllabiques de création japonaise, pour la grammaire (Jaffré, 2005), bien que cette dichotomie soit remise en question (Galan, 2008). Par exemple, le kanji *sei* (制), qui signifie « système, organisation, régulation, contrôle » peut être utilisé avec les kanas す et る pour constituer la forme verbale composée *sei suru*, qui signifie « contrôler, supprimer... » (Galan, 2008, p. 60). Par ailleurs, la complexité de l'orthographe japonaise est accrue par l'emploi de deux systèmes de *kanas* différents : le *katakana* pour orthographier les noms étrangers et le *hiragana* pour tous les autres cas de figure (Malherbe, 1983). Les *kanas* ont une grande transparence phonographique et, vu leur nombre restreint – on en compte une centaine –, leur présence crée de nombreux cas d'homophonie. L'utilisation des *kanjis*, à forte valeur sémiographique puisqu'« assimilés à une véritable logographie » (Fayol et Jaffré, 2008, p. 99), contribue à lever l'ambiguïté sur ces formes homophoniques. Notons également que la présence d'une certaine proportion de *kanjis* dans l'écriture japonaise est perçue comme un signe d'érudition (Jaffré, 2006).

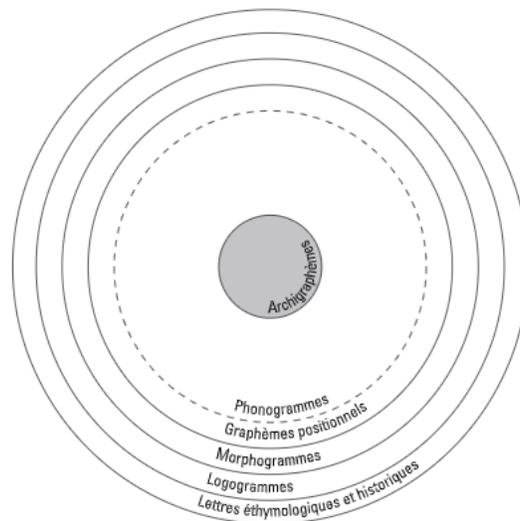
À la suite de cette description de différents types de systèmes orthographiques, nous exposons le modèle le plus reconnu visant à décrire l'orthographe française : le plurisystème du français, théorisé par Catach (1995 ; 2011).

2.1.2.4 Le plurisystème du français selon Nina Catach

La mixité de l'orthographe française, qui allie phonographie et sémiographie, est également mise de l'avant par Nina Catach (1995, 2011). Au terme des travaux de l'équipe CRNS-HESO, empruntant à Martinet (1974), cette chercheuse reconnaît comme indissociables trois éléments du système linguistique, sur le plan de l'oral : le phonème (plus petite unité distinctive), le morphème (plus petite unité significative) et le lexème (mot), tous articulés dans la combinaison syntaxique qu'est la phrase. Sur le plan de l'écrit, Catach (1995) décrit l'orthographe française comme un plurisystème à la fois phonologique (à plus de 80 %), morphologique (les morphogrammes grammaticaux étant plus nombreux que les morphogrammes lexicaux) et distinctif (pour ce qui est de la distinction des homophones lexicaux et grammaticaux).

Ce plurisystème, représenté par la figure 1 ci-dessous, est constitué des sous-systèmes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique.²³

Figure 1. Le « plurisystème » du français (Catach, 2011, p. 54)



Au cœur de ce schéma formé de cercles concentriques se retrouvent les archigraphèmes, unités théoriques filtrées parmi les 130 graphèmes de l'orthographe française, notamment

²³ Ces trois sous-systèmes peuvent être associés à trois types de connaissances orthographiques présentés à la section 2.1.3.2, soit respectivement aux connaissances phonologiques, morphologiques et visuo-orthographiques.

en raison de leur rendement linguistique moyen très élevé. Au nombre de 33²⁴, ils forment le « véritable *noyau graphémique* du français » (Catach, 2011 p. 60). Ils correspondent donc aux graphèmes de base permettant à un scripteur débutant de communiquer. D'un point de vue didactique, Catach met de l'avant la pertinence d'une telle description, économe, simple et pouvant servir de pierre angulaire à l'établissement d'une progression dans l'apprentissage de l'orthographe française.

S'éloignant de ce noyau graphémique se trouvent tout d'abord les phonogrammes, puis les morphogrammes, les logogrammes et, enfin, les lettres étymologiques et historiques. Les phonogrammes correspondent aux graphèmes chargés de transcrire les sons et régis par des « lois de position ». De ces phonogrammes émergent certains « graphèmes positionnels », ce qui réfère directement aux valeurs de position de Blanche-Benveniste et Chervel (1969). Les morphogrammes, des graphèmes qui transmettent du sens, se situent aux jointures des mots. Comme expliqué plus tôt, ils revêtent un rôle grammatical ou un rôle lexical. Certains de ces morphogrammes sont en lien avec la chaîne sonore, d'autres non. Enfin, les logogrammes sont des « figures de mots » dont la graphie se confond avec le mot en soi. C'est entre autres le cas des mots *pouls* et *sept*, dont l'orthographe des radicaux eux-mêmes est ambiguë. Les sous-systèmes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique du plurisystème de l'orthographe française en constituent la zone fonctionnelle, contrairement aux lettres étymologiques et historiques, qui en forment la zone non fonctionnelle. Parmi celles-ci, on retrouve les consonnes doubles faisant appel à une connaissance du latin, par exemple dans *appeler*, ou découlant d'une ancienne nasalisation, par exemple dans *sonner*. On y trouve également des reliquats du grec, comme le *h* de *théâtre*, ou encore du latin, comme le deuxième *p* de *prompt* (Catach, 2011, p. 56).

Cette conception du système orthographique du français est critiquée par Fayol et Jaffré (2016), qui la taxent de « phonocentriste » (p. 2). En effet, les phonogrammes sont situés en son centre et constituent le cœur de ce modèle, reléguant à la périphérie les morphogrammes et logogrammes. Or, la maîtrise du principe phonographique du français ne permet d'orthographier que 50 % des mots (Véronis, 1988). Considérant la dimension

²⁴ Ces archigraphèmes sont les suivants : A – E – I – O – U – EU – OU – AN – IN – ON – UN – ILL – Y – OI – OIN – P – B – T – D – C – G – F – V – S – Z – X – CH – J – L – M – N – GN (Catach, 2011, p. 61). L'ordre de présentation de ces derniers n'est pas pertinent.

sémiographique importante de l'orthographe française, il apparaît donc central de reconnaître plus explicitement l'importance non négligeable des morphogrammes et des logogrammes dans son fonctionnement. En ce qui a trait aux logogrammes, une ambiguïté existe quant à leur définition au sein du modèle de Catach. Un logogramme consiste-t-il en un seul graphème (comme lorsqu'il s'agit de différencier *ces* et *ses*) ou encore en un ensemble de graphèmes, voire un mot entier (comme lorsqu'il s'agit de différencier *teint* et *thym*) ?

Dans le même ordre d'idées, vu les séparations claires qu'elle induit entre phonogrammes, morphogrammes et logogrammes, la modélisation de Catach (2011) ne rend pas compte d'unités graphiques pouvant relever de plusieurs sous-systèmes du plurisystème théorisé. Aussi, elle n'explique pas ce qui se retrouve aux frontières entre les différents sous-systèmes et la valeur des éléments qui s'y situent. Par exemple, une valeur à la fois logogrammique et morphogrammique peut être attribuée à un graphème distinctif (comme le *t* du mot *vert*, qui le différencie du mot *ver*). Par ailleurs, certains phonogrammes jouent également un rôle morphologique, comme la finale *-ai* de *savait*. Cette unité graphique est nommée « morphonogramme » par certains auteurs (Jaffré et Fayol, 2006). Cela dit, les morphonogrammes doivent être distingués des morphogrammes, qui ont une fonction morphologique spécifique, comme pour le *-t* de *savait*, qui constitue une marque d'accord en personne et en nombre avec le sujet. La porosité des secteurs du plurisystème de Catach (1995 ; 2011) peut aussi s'illustrer par la finale *-eau* du mot *éléphantéau*. Cette graphie est à la fois expliquée par des régularités graphotactiques (des séquences de lettres fréquemment associées, Fayol et Jaffré, 2008), lorsque l'on considère que /o/ est plus fréquemment orthographié *-eau* après certaines consonnes (par rapport à *-o* ou à *-au*), et par des régularités morphologiques, *-eau* agissant à titre de suffixe diminutif (Pacton, Fayol et Perruchet, 2005). De telles régularités graphotactiques et morphologiques nous semblent d'ailleurs pouvoir être liées. En résumé, à nos yeux, afin de pallier certaines limites du plurisystème théorisé par Catach, il pourrait être intéressant d'utiliser des pointillés pour illustrer les frontières entre les différents sous-systèmes, ou encore de délimiter des zones de passages d'un sous-système à un autre au sein du modèle.

À la suite de cette description de l'orthographe française, nous abordons maintenant son apprentissage. Pour ce faire, nous décrivons plus particulièrement la compétence en OG et son développement chez les élèves, à la fois en contexte de L1 et de L2.

2.1.3 De la compétence à écrire à la compétence en OG

À cette section, après avoir défini plus largement la compétence à écrire et la compétence orthographique, nous présentons une définition de la compétence en OG. Cette présentation est suivie de celle des concepts linguistiques inhérents à l'OG française et convoqués dans notre thèse : les processus d'accord, puis le temps et le mode verbaux.

2.1.3.1 La compétence à écrire

L'apprentissage de l'orthographe est à repositionner plus largement au sein de l'apprentissage de l'écriture et, du fait même, du développement de la compétence à écrire. Selon l'ouvrage phare de Reuter (1996), l'écriture se définit comme

une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. (p. 58)

Suivant cette définition, la compétence à écrire, que Reuter nomme « compétence scripturale » (p. 66), regroupe trois composantes : des savoirs, des représentations, investissements et valeurs, et des opérations. Par ailleurs, ajoutons que la compétence à écrire peut être documentée au moyen de performances. Ces performances consistent en « [des] produits et [des] manifestations de l'activité scripturale » (p. 66) et peuvent correspondre à la fois à des écrits et à la manifestation des opérations mises en œuvre lors de l'écriture. Ce faisant, Reuter définit également la compétence scripturale comme « ce que le chercheur (ou l'enseignant) reconstruit à propos de chaque sujet après avoir étudié, autant que faire se peut, ses diverses performances » (p. 67).

L'aspect multidimensionnel de la compétence à écrire est également soulevé par d'autres chercheurs. En ce sens, le groupe DIEPE²⁵ (1995) définit la compétence à écrire comme

²⁵ La vaste recherche menée par le groupe DIEPE en 1995 visait à comparer les performances en écriture d'élèves de quatre territoires francophones différents (Québec, Nouveau-Brunswick, France et Belgique).

« l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (p. 26). Ajoutant à cette définition, Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008) s'inspirent des écrits de Moffet (1995) et identifient trois composantes au sein de la compétence à écrire : la composante discursive (associée à l'inscription d'un propos dans un contexte d'énonciation), la composante textuelle (associée à la connaissance des structures textuelles) et la composante linguistique (associée au code et aux règles d'utilisation de la langue).

Comme Lefrançois et ses collaborateurs (2008), nous nous intéressons tout particulièrement à la composante linguistique de la compétence à écrire. Cette composante peut également être dégagée des écrits de Reuter (1996), où elle fait écho aux savoirs linguistiques qui se retrouvent parmi l'ensemble des savoirs mobilisés dans la compétence scripturale. Toujours selon Reuter, ces savoirs linguistiques peuvent porter sur différents « sous-systèmes » en particulier, tels que le lexique, la morphologie, la syntaxe et l'orthographe (Reuter, 1996, p. 67). Ce faisant, dans notre thèse qui porte sur l'apprentissage de l'OG du français, nous ciblons une sous-compétence de la compétence à écrire et de sa composante linguistique : la compétence orthographique, qui a fait l'objet de nombreux travaux, notamment dans le monde francophone (par exemple, au Québec : Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013 ; en France : Ducard, Honvault et Jaffré, 1995).

2.1.3.2 La compétence orthographique

Au sein de la compétence à écrire, la compétence orthographique peut être envisagée comme un ensemble regroupant : 1) des savoirs spécifiques à l'orthographe ; 2) des représentations, valeurs et investissements associés plus précisément à ces savoirs ; et 3) des opérations qui consistent en « la mise en œuvre opératoire » (Reuter, 1996, p. 69) desdits savoirs, représentations, valeurs et investissements spécifiques. Par ailleurs, vu sa correspondance avec une plus vaste compétence à écrire dans laquelle elle se voit intégrée, la compétence orthographique pourrait elle aussi être documentée au moyen des performances des élèves et, du fait même, constituer une reconstruction faite par le chercheur à travers l'analyse de ces performances.

De leur côté, Daigle et Montésinos-Gelet (2013) décrivent la compétence orthographique comme la « capacité d'écrire les mots de manière normée » (p. 22). Plus précisément, selon

ces chercheurs, la compétence orthographique implique des connaissances « déjà emmagasinées en mémoire » (p. 22). Présentées selon trois volets, ces connaissances²⁶ recourent les différents aspects des définitions de la compétence à écrire présentées précédemment. Primo, la production de l'orthographe normée d'un mot est tributaire de la mémorisation de sa forme orale, ce qui est associé à une représentation mentale du mot en question. Secundo, cette production orthographique relève de connaissances des propriétés du code et des principes qui le constituent. Tertio, la résolution de problèmes orthographiques est rendue possible par différentes procédures qui permettent un recours explicite aux connaissances orthographiques. Ces procédures sont divisées en trois catégories : celle de l'activation, où le scripteur recourt à sa représentation mentale du mot à écrire ; celle de la transformation, où le scripteur analyse sa représentation mentale du mot pour l'orthographier ou fait appel à des stratégies pour y arriver (telles que l'analogie ou l'analyse de la structure morphologique du mot) ; et celle de la vérification, où le scripteur se base sur des connaissances diverses (présentées ci-après) pour vérifier l'orthographe du mot. Cette dernière catégorie rappelle ce que d'autres chercheurs nomment le « contrôle orthographique » (par exemple, Ducard, Honvault et Jaffré, 1995 ; Geoffre, 2013, 2014a, 2014b). Ce contrôle correspond à « une procédure métacognitive qui permet de faire des choix raisonnés parmi les possibles graphiques » (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995, p. 294). Il permet ainsi une meilleure gestion de la production orthographique, notamment dans des contextes syntaxiques complexes.

Ainsi, tout comme la compétence à écrire, la compétence orthographique est multidimensionnelle et fait coexister « des savoirs linguistiques spécialisés » et leur usage, soit « des procédures de traitement orthographique et de mise en mémoire » (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995, p. 102-103). Au sein de cette compétence cohabitent donc des connaissances déclaratives et procédurales (Fayol, 2008 ; Fayol et Largy, 1992), et ce, en production, et non simplement en compréhension. Cette distinction, importante, s'illustre par le fait que la compréhension de la notion de pluriel par un élève en mesure d'apparier

²⁶ Même si elles sont aussi divisées en trois volets, les connaissances ici décrites ne sont pas les mêmes que les connaissances de trois types (phonologiques, morphologiques et visuo-orthographiques) présentées plus loin et également mises de l'avant par Daigle et Montésinos-Gelet (2013).

le mot *enfants* avec une image où figurent deux enfants n'implique pas nécessairement son actualisation dans l'écriture (Cogis, 2008).

L'automatisation et l'efficacité des savoirs linguistiques et de leur gestion caractérisent la compétence orthographique experte, que Ducard, Honvault et Jaffré (1995) décrivent comme une compétence orthographique la plus achevée possible. Grâce à l'émergence d'un sentiment épilinguistique chez l'enfant, soit d'une « intuition d'un premier fonctionnement systématique de l'écrit » (p. 133), une telle automatisation naît et commence à se développer. Au fur et à mesure que l'enfant se familiarise avec l'écrit, à travers la récurrence de mots fréquents tels que son prénom, il apprend à mettre en relation un sens avec une forme orthographique spécifique, et ce, de manière systématique. S'ensuit une automatisation dépendante de la familiarité des formes orthographiques à produire. Une faible familiarité avec ces formes demande une plus grande part de calcul et d'analyse pour le contrôle orthographique, augmentant ainsi l'énergie cognitive nécessaire à la production. Dès lors, le décalage entre le temps de production des formes orthographiques et le temps de contrôle est beaucoup plus court chez le scripteur expert que chez le scripteur débutant. L'acquisition de l'orthographe donne donc lieu à des parcours différenciés, que l'on peut néanmoins décrire méthodiquement. Aussi, les erreurs orthographiques ne révèlent pas une absence de connaissances, mais constituent plutôt un indice de l'activité mentale de l'apprenant, qu'il en soit conscient ou non.

Par ailleurs, trois types de connaissances (phonologiques, morphologiques, visuo-orthographiques) sont nécessaires au développement d'une compétence orthographique experte en français (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Tout d'abord, l'élève doit développer des connaissances phonologiques, associées au sous-système phonogrammique du plurisystème du français et, du fait même, aux correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. La portée de ce type de connaissances a toutefois une limite, la maîtrise du principe phonographique du français ne permettant pas d'orthographier l'ensemble des mots, comme mentionné plus tôt.

Ensuite, l'élève doit développer des connaissances morphologiques lexicales et grammaticales, c'est-à-dire des connaissances sur les graphèmes transmettant des informations sémantiques. Les connaissances morphologiques permettent notamment de

déjouer certaines ambiguïtés liées aux phénomènes d'homophonie lexicale (*lait/laid*) et grammaticale (*il joue/ils jouent*). Ainsi, un défaut dans ces connaissances peut être à la fois source d'erreurs orthographiques lexicales et grammaticales, par exemple en raison d'une surcharge cognitive. Les mots étant des structures « à géométrie variable » (Jaffré, 1995, p. 147), les connaissances morphologiques sont d'une importance majeure dans le développement de la compétence orthographique.

Enfin, des connaissances visuo-orthographiques viennent compléter la compétence orthographique (Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013). Ces connaissances correspondent à l'inscription en mémoire, dans l'ordre, des lettres formant un mot. Elles sont associées au sous-système logogrammique du plurisystème du français. À titre illustratif, il est ici question de connaissances sur les phénomènes sublexicaux, tels que la multigraphémie (par exemple, *copain* et non **copin*), le doublement de certaines consonnes (par exemple, *m* et non *v*) et les lettres muettes non porteuses de sens (par exemple, dans *huit*), et sur les phénomènes lexicaux et supralexicaux, tels que la logogrammie (homophones) et le respect des frontières lexicales (par exemple, *à pied* et non **apied*). Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet soulignent le grand nombre d'erreurs orthographiques phonologiquement plausibles engendrées par des connaissances visuo-orthographiques déficientes. Ils rappellent ainsi la pertinence de s'attarder aux propriétés visuelles des mots, méconnues des milieux scolaires et « plus difficilement pris[es] en compte par les jeunes élèves » (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013, p. 18).

Le développement des trois types de connaissances orthographiques, loin d'être simple, se poursuit jusqu'à l'école secondaire. En effet, à la fin de l'école primaire, l'élève « a encore plus de 50 % de ses capacités langagières en langue écrite à acquérir, orthographe comprise » (Catach, 2011, p. 116). Brissaud et Bessonnat (2001) identifient deux paliers critiques pour l'apprentissage de l'orthographe, qui s'inscrit dans une perspective longitudinale. Un premier palier est atteint vers l'âge de sept ou huit ans, à la suite de la mise en place de connaissances phonologiques et au moment où l'élève est capable de jugements de grammaticalité, et non simplement de jugements d'acceptabilité basés sur le sens des énoncés. Un deuxième palier est atteint vers l'âge de 13 ans, soit au premier cycle du secondaire. En ce qui a trait à ce deuxième palier, Brissaud, Cogis et Totereau (2014) identifient l'articulation école-collège (qui, au Québec, s'approcherait de celle primaire-

secondaire) comme un « moment clé » (p. 867) de la scolarité où il est pertinent de se pencher sur les facteurs faisant varier la performance orthographique des élèves. En ce sens, Garcia-Debanc et Ober (2006) parlent de la fin du primaire et du début du collège comme des « années cruciales pour l'étude du fonctionnement de la langue » (p. 192), notamment en ce qui a trait à la mise en œuvre réussie des procédures d'accord. Dans cet ordre d'idées, au moyen d'un logiciel (*eye and pen software*) permettant l'enregistrement des mouvements des yeux et des mains du scripteur afin de voir le texte s'écrire, et ce, dans le cadre d'une tâche manuscrite de complètement d'accords, une étude d'Alamargot et ses collègues (2015) tend à démontrer que l'accord entre le verbe et son sujet est en voie d'automatisation à partir de la cinquième année du primaire et n'est réellement automatisé qu'en cinquième secondaire.²⁷

Parmi les trois types de connaissances orthographiques listées par Daigle et Montésinos-Gelet (2013), ce sont les connaissances morphologiques des élèves, et plus précisément celles associées à leur apprentissage de l'OG, qui retiennent notre attention. Qui plus est, le long apprentissage de l'orthographe est révélateur de la présence d'obstacles se dressant sur le chemin de l'élève, notamment sur le plan grammatical. Ainsi, dans cette thèse, nous nous intéressons spécifiquement au développement de la compétence en OG, décrite ci-après.

2.1.3.3 La compétence en OG

Dans le contexte scolaire, l'orthographe correspond à deux aspects de conventions de transcription de la langue écrite telles que définies et enseignées aux élèves, à savoir :

- l'orthographe lexicale (OL), décrite comme celle recensée par les dictionnaires et « spécifique à chacune des unités de la langue » (Cogis, 2005, p. 41) ; elle s'attarde aux correspondances phonèmes-graphèmes intervenant dans la transcription des mots pris individuellement, y compris leurs composantes morphémiques (par exemple, les préfixes et suffixes) et leurs aspects

²⁷ Pour faciliter la lecture de cette thèse, tous les niveaux scolaires mentionnés correspondent aux niveaux scolaires québécois, et ce, même si les recherches ont été effectuées hors Québec, dans des contextes où une autre terminologie est utilisée.

idéographiques (que nous avons choisi d'appeler sémiographiques) (Allal, 1997) ;

- l'orthographe grammaticale (OG), qui correspond aux graphèmes indiquant le genre, le nombre, le temps, le mode et la personne et qui sont donc porteurs de la morphologie flexionnelle (Cogis, 2005) ; elle cible les morphèmes spécifiant les accords et les relations entre les constituants de la phrase (Allal, 1997).²⁸

Reflet de l'appropriation des systèmes scolaires des différentes facettes de l'orthographe (Catach, 1995, 2011)²⁹, cette traditionnelle distinction OL-OG est employée en contexte anglophone (Allal, 1997) et francophone, à la fois en France (Cogis, 2005) et au Québec, comme en fait foi la recherche phare de Boivin et Pinsonneault (2014), qui étudie les erreurs de syntaxe, d'OL et d'OG des élèves québécois en situation de production écrite.

Par ailleurs, il est à noter que, à l'instar de Boivin et Pinsonneault (2014, 2018), notre définition de l'OG n'intègre pas l'homophonie grammaticale. Contrairement à d'autres chercheurs qui associent les homophones grammaticaux à l'orthographe ou, plus précisément, à l'OG (voir notamment DIEPE, 1995 ; Lefrançois et al., 2008 ; Libersan, 2003 ; Nadeau et Fisher, 2014), Boivin et Pinsonneault les associent à la syntaxe, arguant que le choix entre des homophones grammaticaux est guidé par une réflexion syntaxique reliée à l'identification de la catégorie grammaticale de l'homophone en question. Soulignons enfin que, restreinte à la morphologie flexionnelle, notre définition de l'OG cible directement les objets orthographiques enseignés et évalués dans le cadre de l'expérimentation associée à la présente thèse, dont les homophones grammaticaux ne sont pas partie intégrante.

Bref, au terme de cette présentation de la « compétence à écrire » et de la « compétence orthographique », nous en venons à définir, dans notre thèse, la compétence en OG comme *un ensemble de connaissances et de procédures, mais aussi de représentations, de valeurs*

²⁸ Par ailleurs, il est important de considérer les deux volets du terme « orthographe » : un premier volet, issu de la linguistique, cible le système orthographique en soi et réfère au terme anglais *orthography*, et un second volet, issu de la psycholinguistique, cible plutôt l'action d'orthographier et réfère donc au terme anglais *spelling* (Fejzo, 2011).

²⁹ Notons au passage que le sous-système morphogrammique du plurisystème de Catach (2011) permet la réunion des orthographe lexicale et grammaticale.

et d'investissements relatifs à l'OG, soit à la production de graphèmes porteurs de la morphologie flexionnelle. Pour rendre compte plus en détail des différentes facettes de cette définition, nous présentons à la section suivante certains concepts linguistiques associés à la morphologie flexionnelle écrite du français. Les concepts présentés sont ceux qui se voient mobilisés dans notre thèse ; il s'agit des processus d'accord ainsi que du mode et du temps verbaux.

2.1.3.4 Des concepts linguistiques associés à l'OG française et à son apprentissage

Pour mieux comprendre ce qu'implique le développement de la compétence en OG, nous présentons brièvement certains concepts associés à la morphologie flexionnelle écrite du français, en nous restreignant aux concepts convoqués dans notre thèse. Ainsi, nous décrivons d'abord les processus d'accord en français, qui impliquent les catégories morphologiques de genre, de nombre et de personne. Par la suite, nous mettons en parallèle ces processus d'accord avec des processus analogues dans d'autres langues. Enfin, pour compléter notre présentation des concepts relatifs à la morphologie flexionnelle écrite du verbe, plus précisément, nous abordons les catégories morphologiques de mode et de temps.

Les processus d'accord en français : le transfert du genre, du nombre et de la personne

L'accord est défini comme un

transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms. (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 897)

À l'écrit, pour ce qui est de l'accord en nombre, les deux principales marques du pluriel sont le *-s* pour les noms et les adjectifs et le *-nt* pour les verbes (Fayol, 2008), alors que l'accord en genre est le plus souvent associé à la marque *-e* (Cogis, 2005). Dans le cas du nom, lui-même donneur d'accord, c'est le contexte discursif qui permet l'attribution du nombre, qui réfère à un contexte extralinguistique. Le genre du nom est quant à lui inhérent au nom lui-même, et les formes masculine et féminine d'un même nom ne sont opposées que dans le cas des noms animés (Tomassone, 1996). Au sein d'un groupe nominal, c'est le nom noyau, porteur d'un genre qui lui est inhérent et d'un nombre associé au choix du

scripteur, qui donne ce genre et ce nombre aux receveurs – déterminant(s) et adjectif(s) – qui lui sont reliés. En ce qui a trait à l'accord adjectival, l'adjectif agit donc à titre de receveur d'accord ; on lui adjoint les marques de genre et de nombre du nom ou du pronom qu'il complète. Dans le cas de l'accord verbal, c'est le noyau du groupe sujet de la phrase, donneur d'accord, qui détermine les marques d'accords attribuées au verbe, receveur d'accord.³⁰ On dira que l'accord du verbe est régi par le sujet (Boivin et Pinsonneault, 2008), qui transfère au verbe sa personne et son nombre (et éventuellement son genre, dans le cas d'un participe passé employé avec *être* [PPE]).

Avant de nous pencher sur le mode et le temps verbaux, catégories morphologiques venant compléter notre présentation de la morphologie flexionnelle verbale, nous comparons succinctement les processus d'accord verbal et adjectival du français avec ceux d'autres langues. Encore une fois, une telle approche comparative vise à susciter, sous un angle nouveau, une réflexion sur les concepts linguistiques du français ciblés dans cette thèse.

Les processus d'accord dans d'autres langues que le français

L'accord du verbe

En espagnol comme en français, le verbe s'accorde avec le sujet. Ainsi, une variation flexionnelle est présente selon la personne et le nombre.³¹ Toutefois, en espagnol, contrairement au français, cette variation est audible pour les six personnes verbales. C'est ce qu'illustre l'exemple suivant (voir tableau II), qui fait état du verbe *parler* [*hablar*] au présent. En espagnol, l'utilisation des pronoms personnels (entre parenthèses dans le tableau) n'est pas obligatoire, les différences phonologiques permettant de distinguer les personnes (Brisson et Maccabée, 1998).

³⁰ Cela est aussi vrai pour l'accord du participe passé employé avec *être* [PPE] (Bosquart, 1998) qui, tout comme les accords verbaux et adjectivaux, fait l'objet d'une attention plus précise dans le cadre de l'intervention expérimentée dans cette thèse.

³¹ Dans cette thèse, comme le font les grammaires à visée didactique auxquelles nous nous référons (voir notamment Chartrand, 1996 ; Boivin et Pinsonneault, 2008), nous utilisons les termes première, deuxième et troisième personnes du singulier et première, deuxième et troisième personnes du pluriel. Nous sommes toutefois consciente que certains auteurs critiquent l'opposition entre les personnes du singulier et du pluriel (« je » et « nous » ; « tu » et « vous »), ces oppositions pouvant paraître sans fondement sémantique solide (Wilmet, 2010). C'est ainsi que l'utilisation d'une autre terminologie (personnes 1 à 6) est défendue par certains ouvrages auxquels les milieux scolaires québécois font toutefois moins souvent référence (Chartrand, 2016 ; Pellat et al., 2017).

Tableau II. La variation en personne et en nombre du verbe au présent en français : comparaison avec l'espagnol

Français	Espagnol
<i>je parle</i>	<i>(yo) hablo</i>
<i>tu parles</i>	<i>(tú) hablas</i>
<i>il/elle parle</i>	<i>(él/ella) habla</i>
<i>nous parlons</i>	<i>(nosotros) hablamos</i>
<i>vous parlez</i>	<i>(vosotros) habláis</i>
<i>ils/elles parlent</i>	<i>(ellos/ellas) hablan</i>

En anglais, les flexions verbales sont beaucoup moins nombreuses qu'en français. Au présent, la seule flexion utilisée est le *-s* que l'on adjoint au verbe à la troisième personne du singulier (Malherbe, 1983), comme le montre l'exemple du verbe *manger* [*to eat*] (voir tableau III). Par ailleurs, cette flexion est audible, contrairement aux différentes flexions observées en français. En anglais, un même pronom, *you*, correspond aux pronoms de deuxième personne *tu* et *vous* du français.

Tableau III. La variation en personne et en nombre du verbe au présent en français : comparaison avec l'anglais

Français	Anglais
<i>je mange</i>	<i>I eat</i>
<i>tu manges</i>	<i>you eat</i>
<i>vous mangez</i>	<i>you eat</i>
<i>il/elle mange</i>	<i>he/she eats</i>
<i>nous mangeons</i>	<i>we eat</i>
<i>ils/elles mangent</i>	<i>they eat</i>

En arabe, les verbes au présent se conjuguent en modifiant le mot, et non simplement sa terminaison (Malherbe, 1983, p. 201). Ainsi, le verbe *écrire*, dont la racine est *k.t.b.*, se présente sous six formes phonologiquement et orthographiquement différentes à l'oral, contrairement à ce que l'on observe en français (voir tableau IV).

Tableau IV. La variation en personne et en nombre du verbe au présent en français : comparaison avec l'arabe

Français	Arabe
<i>j'écris</i>	<i>aktubu</i>
<i>tu écris</i>	<i>taktabu</i> (féminin) <i>taktubina</i> (masculin)
<i>il écrit</i>	<i>yaktubu</i>
<i>elle écrit</i>	<i>taktabu</i>
<i>nous écrivons</i>	<i>naktubu</i>
<i>vous écrivez</i>	<i>taktubuna</i>
<i>ils/elles écrivent</i>	<i>yaktubuna</i>

La variation flexionnelle est quant à elle totalement absente en chinois, où les verbes sont toujours invariables, les temps et les personnes étant marqués respectivement par les auxiliaires et les pronoms sujets (Malherbe, 1983).

L'accord de l'adjectif

En espagnol et en arabe, comme en français, l'adjectif s'accorde avec le nom. C'est ce qu'exemplifient les tableaux V et VI en ce qui a trait à l'accord de l'adjectif *joli* dans le groupe du nom *le joli garçon* au masculin singulier, au masculin pluriel, au féminin singulier et au féminin pluriel. Nous remarquons qu'en espagnol et en arabe, la variation en genre et en nombre s'entend. Par ailleurs, l'adjectif est positionné après le nom (Malherbe, 1983), contrairement à ce que l'on observe dans notre exemple en français.

Tableau V. L'accord de l'adjectif en français : comparaison avec l'espagnol

Français	Espagnol
<i>le <u>joli</u> garçon</i>	<i>el niño <u>bonito</u></i>
<i>les <u>jolis</u> garçons</i>	<i>los niños <u>bonitos</u></i>
<i>la <u>jolie</u> fille</i>	<i>la niña <u>bonita</u></i>
<i>les <u>jolies</u> filles</i>	<i>las niñas <u>bonitas</u></i>

Tableau VI. L'accord de l'adjectif en français : comparaison avec l'arabe

Français	Arabe
<i>le <u>joli</u> garçon</i>	<i>walad <u>jamil</u></i>
<i>les <u>jolis</u> garçons</i>	<i>awlad <u>jamiloun</u></i>
<i>la <u>jolie</u> fille</i>	<i>bint <u>jamila</u></i>
<i>les <u>jolies</u> filles</i>	<i>banat <u>jamilat</u></i>

La situation est différente en anglais (voir tableau VII), où l'adjectif est invariable et se place devant le nom (Celce-Murcia et Larsen-Freeman, 1999). Notons au passage que le nom, contrairement à l'adjectif, varie en nombre, et que cette variation, marquée par l'ajout d'un *s*, est audible.

Tableau VII. L'accord de l'adjectif en français : comparaison avec l'anglais

Français	Anglais
<i>le <u>joli</u> garçon</i>	<i>the <u>pretty</u> boy</i>
<i>les <u>jolis</u> garçons</i>	<i>the <u>pretty</u> boys</i>
<i>la <u>jolie</u> fille</i>	<i>the <u>pretty</u> girl</i>
<i>les <u>jolies</u> filles</i>	<i>the <u>pretty</u> girls</i>

Le mode et le temps verbaux

Comme l'indiquent Riegel, Pellat et Rioul (2016) et Boivin et Pinsonneault (2008), les catégories morphologiques de mode et de temps s'ajoutent à celles de nombre et de personne lorsque l'on considère la morphologie verbale.³² Contrairement à l'accord du verbe, qui est associé aux caractéristiques morphologiques du sujet, le mode et le temps sont dictés par la situation d'énonciation. Par ailleurs, pour sélectionner le morphogramme adéquat à apposer au verbe selon le mode et le temps, il faut les considérer simultanément ; on parlera alors de marques mode-temps (par exemple, *-er* pour l'infinitif présent), une acception qui révèle le lien étroit qui unit ces deux catégories (Roy-Mercier et Chartrand, 2016).

Les modes verbaux se divisent en deux catégories : les modes personnels (l'indicatif, le subjonctif et l'impératif) et les modes impersonnels (l'infinitif et le participe). La première

³² À cela s'ajoute les marques de genre (dans le cas des participes passés), bien que les théoriciens ne le mentionnent pas toujours. L'aspect et la voix, que nous ne traitons pas dans le cadre de la présente thèse, sont également des catégories morphologiques impliquées dans la morphologie verbale.

de ces catégories, contrairement à la seconde, est « porteuse d'informations quant à la personne et au temps grammaticaux » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016, p. 512). Cette vision du mode verbal dépasse celle, réductrice, « héritée de la grammaire logicosémantique du XVIIe siècle, qui faisait référence aux modalités du langage (ces catégories mentales du possible, du doute, de l'hypothèse, de la certitude, etc.) » (Roy-Mercier et Chartrand, 2016, p. 187).

Chaque mode verbal comprend plusieurs temps. Alors que le concept de temps verbal peut revêtir à la fois un temps sémantique et un temps grammatical, il serait ainsi limité de le relier à un seul contexte énonciatif (par exemple, « [l]e présent de l'indicatif indique toujours le présent », Thibeault, 2017, p. 58). Qui plus est, il arrive que les temps sémantique et grammatical associés à un verbe ne coïncident pas, comme dans la phrase suivante, où l'emploi du présent de l'indicatif sert à exprimer une action qui se produira dans le futur : *Samedi prochain, je visite ma grand-mère.*

Les concepts d'accord (en genre, en nombre et en personne) ainsi que de mode et de temps verbaux sont mobilisés dans des processus d'apprentissage précis auxquels cette thèse s'intéresse plus particulièrement. Ces processus, qui ciblent la morphologie écrite du nombre et du genre ainsi que le choix des terminaisons verbales en /E/³³, sont exposés à la section suivante, qui traite du développement de la compétence en OG.

2.1.4 Le développement de la compétence en OG

À cette section, nous exposons des processus plus spécifiques d'apprentissage de l'OG ayant souvent été documentés par la recherche, soit le marquage en nombre (et, dans une moindre mesure, en genre) des noms, des adjectifs et des verbes, puis le choix des terminaisons verbales en /E/. En lien avec ces processus d'apprentissage, nous faisons ensuite ressortir des difficultés particulières des élèves dans le développement de leur compétence en OG.

³³ « /E/ est le symbole utilisé pour représenter les phonèmes neutralisés /e/ et /ɛ/, s'approchant ainsi de ce que Catach (2011) nomme archiphonème » (traduction libre de Brissaud, Fisher et Negro, 2012, p. 61).

2.1.4.1 Les processus d'apprentissage de la morphologie écrite du nombre et du genre en français

La morphologie écrite du nombre est mise en place « tardivement et laborieusement » (Jaffré et Fayol, 2008, p. 205), contrairement à sa morphologie orale, qui est présente de manière précoce chez l'enfant. D'après une étude de Totereau (1999), certaines étapes caractérisent l'apprentissage de la morphologie écrite du nombre nominal et verbal :

- 1) le non-repérage des marques et de leur signification ;
- 2) la détection et interprétation du *-s* nominal puis du *-nt* verbal ;
- 3) la mise en œuvre en production du *-s* nominal et sa surgénéralisation aux adjectifs (ce qui conduit à la réussite) et aux verbes (ce qui induit des erreurs) ; cette mise en œuvre résulte vraisemblablement de l'utilisation systématique d'un algorithme de calcul de l'accord correspondant à une règle simple : « si pluriel alors *-s* » ;³⁴
- 4) l'apparition des emplois de *-nt* avec surgénéralisation à certains noms (qui ont des homophones verbaux fréquents) et disparition du *-s* aux verbes, sauf avec certains d'entre eux (qui ont des homophones nominaux fréquents). (p. 108-109)

Les erreurs qui perdurent à la quatrième étape de ce schéma d'évolution seraient liées aux connaissances acquises par imprégnation, et non à la mise en œuvre d'un algorithme d'accord engendrant la surgénéralisation des marques du pluriel (Totereau et al., 2013). Elles relèvent d'associations inconscientes entre mots et flexions³⁵, les rendant donc difficiles à éviter, même chez des scripteurs avancés (Fayol, Hupet et Largy, 1999).

S'inscrivant dans la lignée des travaux de Totereau (1999), et au terme d'une expérimentation réalisée au moyen de dictées de phrases auprès de 288 élèves français de la deuxième à la sixième année du primaire, Guyon (2003) propose un développement orthographique passant par trois procédures d'accord de plus en plus sophistiquées. Souhaitant dessiner une psychogenèse de l'orthographe, à l'instar de la psychogenèse de l'écriture de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988), cette chercheuse s'est penchée sur deux formes orthographiques ciblées : le pluriel régulier en *-s* du nom et les formes homophones de l'indicatif présent des verbes en *-er*.

³⁴ Nous distanciant des propos de Totereau, nous aurions plutôt tendance à définir l'algorithme de calcul de l'accord comme « si pluralité alors *-s* ».

³⁵ Il s'agit d'erreurs comme *un *parents* ou *il les *timbres*, auxquelles nous revenons plus loin.

Tout d'abord, on retrouve la procédure phonocentrée, caractérisée par la dominance des phonogrammes et la négligence de la plupart des morphogrammes, et donc des graphèmes sans correspondant sonore. Par la suite, on retrouve la procédure morphographique, caractérisée par l'apparition de la marque *-s* pour le pluriel nominal. Dans ce contexte, les déterminants *les* et *des* sont considérés comme des signaux importants indiquant l'accord à marquer. Cette procédure morphographique se divise en quatre étapes :

- 1) une première étape où une seule marque du pluriel est présente, le *-s*, et où l'empan est réduit, l'accord au pluriel ne se faisant que sur le mot immédiatement à droite du déterminant pluriel ;
- 2) une deuxième étape où un empan de plus en plus long est considéré, ce qui permet l'accord du verbe avec son sujet ; seule la marque *-s* pour le pluriel est présente, les mots appartenant tous à une classe grammaticale indéterminée ;
- 3) une troisième étape où plusieurs marques du pluriel sont considérées et, de ce fait, où les marques du pluriel nominal (*-s*) et verbal (*-nt*) sont distinguées ; à ce stade, c'est l'accord de proximité qui détermine la marque utilisée, ce qui engendre des erreurs, notamment en présence d'un complément du nom « rupteur »³⁶ entre le sujet et le verbe (par exemple, *Le bateau des pêcheurs *rentrent au port*) ;
- 4) une quatrième étape où plusieurs fonctions sont attribuées à la marque *-s*, ce qui permet une meilleure gestion des marques, notamment pour l'accord verbal ; à ce stade, les accords sont bien réussis dans les structures de base et moins bien réussis dans des structures où un rupteur est positionné entre le donneur et le receveur d'accord.

Enfin, toujours selon Guyon (2003), on retrouve la procédure experte, caractérisée par la considération de critères grammaticaux et non plus spatiaux pour marquer l'accord, tel que celui entre le verbe et son sujet. Cette maîtrise suppose que des habiletés métalinguistiques complexes ont été acquises par le scripteur. L'automatisation de la procédure d'accord facilite la tâche du scripteur, qui commet toutefois certaines erreurs d'expert, telles que des accords de proximité dans des situations à lourde charge cognitive (Fayol et Got, 1991).

³⁶ Rappelons que les rupteurs sont des mots qui viennent suspendre la chaîne d'accord et qui complexifient ainsi la mise en œuvre correcte de la procédure d'accord (Jaffré et Bessonnat, 1993).

Associées aux difficultés inhérentes à l'homophonie et à la compétition entre deux marques du pluriel concurrentes, le *-s* et le *-nt*, les erreurs d'accord de proximité sont des erreurs de substitution qui surviennent entre autres en cas d'ambiguïté lexicale, avec les noms ayant un homophone verbal, ou encore avec les verbes ayant un homophone nominal (par exemple, *il les *timbres*). De tels homophones sont plus vulnérables aux effets d'interférence et de fréquence. Dès lors, le scripteur, même avancé, leur attribue souvent la marque de sa forme la plus fréquente (Fayol, 2008).

Guyon (2003) explique l'apparition précoce de l'accord verbal de proximité par le fait que l'enfant procède par analogie, et non par accord grammatical, calquant l'accord verbal sur l'accord nominal dans une conception de l'accord comme se faisant toujours de gauche à droite. Elle souligne également que l'accord verbal est plus facile avec un groupe nominal réduit qu'avec un syntagme sujet long ou qu'en présence d'un pronom identique à un déterminant ou d'un déterminant pluriel moins « typique » (par exemple, *nos*) (p. 64). Les travaux de Guyon (2003) viennent donc préciser ceux de Totereau (1999) en spécifiant certaines variables intervenant dans le développement de la morphologie écrite du nombre nominal et verbal. Par ailleurs, la généralisation erronée de l'ajout du graphème *-s* au pluriel pour les verbes, qui est mentionnée à la fois par Totereau (1999) et par Guyon (2003), est également soulevée par Jaffré et Fayol (2008), qui ajoutent qu'une fois cette difficulté dépassée, une surgénéralisation du graphème *-nt* aux adjectifs en position postnominale peut survenir. Cela est notamment le cas lorsqu'un adjectif est l'homophone d'un verbe (par exemple, *les yeux *fixent observent les insectes*) (p. 206).

Faisant écho aux travaux de Totereau (1999) et de Guyon (2003), Fayol (2008) propose un modèle d'apprentissage de la morphologie écrite du nombre nominal, adjectival et verbal en contexte scolaire. Au sein de ce modèle, les élèves passent de connaissances déclaratives à des connaissances procédurales. Ainsi, ce qu'il nomme « procéduralisation des connaissances », de type « Condition → Action », se manifeste sous deux formes : « si pluriel et nom ou adjectif alors *-s* » et « si pluriel et verbe alors *-nt* » (p. 123). Ces procédures, tout d'abord très exigeantes cognitivement et dont l'utilisation est affectée par la difficulté de la tâche à réaliser, sont peu à peu automatisées. Les erreurs d'omission de la marque du pluriel disparaissent progressivement, mais perdurent dans des contextes complexes qui viennent perturber les procédures mobilisées. Somme toute, l'accord peut

se réaliser selon deux processus : l'application plus ou moins automatisée de procédures et la récupération directe des instances en mémoire³⁷, le premier processus étant bien entendu plus coûteux et moins rapide que le second, en plus de nécessiter des capacités d'attention suffisantes ainsi que la détection correcte des erreurs.

À la suite de sa proposition théorique, Fayol (2008) soulève certains points venant nuancer et préciser ses idées. Il signale entre autres l'effet de fréquence associé à la morphologie écrite du nombre nominal. Ainsi, la mobilisation de procédures permet l'accord correct de mots nouveaux et de noms rencontrés principalement au singulier, alors que la récupération d'instances entraîne des erreurs lors de l'accord au singulier des noms rencontrés plus fréquemment au pluriel et donc mémorisés tels quels (par exemple, *parents* ; Largy, Cousin et Fayol, 2004), comme nous l'avons évoqué plus tôt. Ce constat vient toutefois confirmer que l'accord en nombre se fait à la fois grâce à des procédures et à la récupération en mémoire, et que les régularités orthographiques extraites au moyen d'une imprégnation ne suffisent pas à l'acquisition complète et systématique de la morphologie du nombre.

Par ailleurs, le caractère sémantiquement fondé de la pluralité influence la réussite de la procédure d'accord. Comme l'explique Fayol (2008),

le pluriel des noms est justifié du point de vue du sens : on met un « -s » à « poules » parce qu'il y en a plusieurs. Il n'en va pas de même du pluriel des adjectifs et des verbes : le fait que plusieurs poules soient rousses ne modifie en rien la couleur et le fait que plusieurs poules picorent ne change pas la réalisation de l'action. L'accord des adjectifs avec le nom et des verbes avec leur sujet ne tient pas à des raisons liées au sens. (p. 156)

Ainsi, alors même que cela n'est pas justifié sémantiquement (Fayol, 2008), l'accord du verbe et de l'adjectif est redondant. Dans une certaine mesure, cela est le cas également pour le marquage du nombre nominal, où le déterminant contribue souvent à lever les ambiguïtés.³⁸ Ainsi, l'accord du verbe servirait à marquer une cohésion entre le sujet et le

³⁷ Par exemple, Fayol (2008) attribue à la récupération d'instances en mémoire le marquage plus fréquent du pluriel adjectival par la graphie *-nt* après le nom (*Les bouteilles *vident du marchand...*) qu'après le verbe (*Les bouteilles du marchand sont vides*). Il est à noter qu'un tel phénomène rappelle aussi les erreurs de surgénéralisation de la marque *-nt* à certains noms qui ont des homophones verbaux fréquents et de la marque *-s* à certains verbes qui ont des homophones nominaux fréquents.

³⁸ À titre illustratif, dans *des filles*, le déterminant *des* indique d'emblée le pluriel, dont la marque sur le nom pourrait ainsi être vue comme redondante. Toutefois, tous les déterminants ne sont pas marqués en nombre à l'oral (par exemple, *leurs, quelques, maints*).

verbe, et l'accord de l'adjectif assurerait la cohésion au sein du groupe nominal (Fayol, 2008 ; Totereau et al., 2013).

L'effet du caractère sémantiquement fondé de la pluralité pourrait donc expliquer que l'accord verbal apparaisse après l'accord nominal, une autre hypothèse soutenant que la plus grande fréquence de la marque *-s* par rapport à la marque *-nt* en soit la cause. En ce sens, pour Fayol, Totereau et Barrouillet (2006), le fait que l'accord de l'adjectif soit acquis après celui du nom, mais avant celui du verbe s'expliquerait à la fois par l'utilisation de la graphie *-s*, comme pour le nom, et par l'absence de justification sémantique de cet accord, comme c'est le cas pour le verbe. Toutefois, un tel résultat est à nuancer, sachant que l'accord de l'adjectif, notamment lorsque deux marques sont à adjoindre, pose d'importantes difficultés aux élèves (Boyer, 2012 ; Brissaud, 2015 ; Cogis et Brissaud, 2019).

Venant résumer les propos exposés précédemment, Cogis (2005) dénombre trois « procédures graphiques » (p. 87) qui guident l'élève dans le marquage du pluriel :

- 1) une procédure de type phono/logographique, caractérisée, d'une part, par le recours à la prononciation du mot, ce qui engendre des graphies non normées en raison de l'absence de marquage du pluriel et, d'autre part, par le recours à une représentation mentale du mot (« Ça s'écrit toujours comme ça », p. 87), ce qui permet parfois l'atteinte des graphies normées ;
- 2) une procédure de type morphosémantique, caractérisée par le marquage du pluriel pour des raisons sémantiques, la notion de pluralité engendrant parfois des graphies normées (par exemple, *quatre galettes*), parfois des graphies non normées (par exemple, **de la nourritures*) ;
- 3) une procédure de type morphosyntaxique, caractérisée par la prise en compte de dimensions syntaxiques pour marquer l'accord. À titre illustratif, c'est au moyen d'une procédure de ce type que le marquage du nombre d'un nom collectif est réussi (par exemple, *le groupe* et non *le *groupes*), de même que l'accord du verbe avec un tel nom collectif (par exemple, *le groupe manifeste* et non *le groupe *manifestent*).

Pour ce qui est du marquage en genre, des procédures semblables sont proposées par Cogis (2005), qui en identifie quatre. La différence entre les procédures concernant l'accord en nombre et celles concernant l'accord en genre s'explique par le fait que, contrairement au pluriel, le genre est une caractéristique intrinsèque du nom, indépendamment du contexte :

- 1) une procédure de type phono/logographique, caractérisée par l'absence de marquage du genre, la présence occasionnelle d'un *e* en fin de mot étant due à la prononciation dudit mot ;
- 2) une procédure de type morphologique, caractérisée par la connaissance des marques du genre, dont l'attribution se fait soit aléatoirement, soit pour marquer le féminin, mais sans motif syntaxique (par exemple, dans *votre village est *inondée*).
- 3) une procédure de type morphosémantique, caractérisée par la présence d'une marque du féminin, et ce, en raison de l'établissement d'un rapprochement sémantique entre deux termes, l'atteinte de la norme dépendant de la validité syntaxique du rapprochement effectué (par exemple, *les cheveux *frisée de ma mère*) ;
- 4) une procédure de type morphosyntaxique, caractérisée par l'identification de rapports syntaxiques entre le « terme source (nom ou pronom) » et le « terme cible (déterminant, adjectif ou participe passé) » (Cogis, 2005, p. 99). La notion « d'accord » est maintenant nommée par l'élève, l'atteinte de la graphie normée étant tributaire de la validité de l'analyse syntaxique.

Les deux typologies proposées par Cogis (2005) ont soutenu le travail d'autres chercheurs qui ont étudié les procédures graphiques des élèves pour le marquage du nombre et du genre. Ainsi, s'intéressant à la fois aux graphies produites par des élèves de la troisième à la cinquième année du primaire concernant l'accord de différentes formes verbales, mais aussi aux justifications de ces graphies, Geoffre (2014b) a contribué à affiner de telles typologies en positionnant sur deux axes les procédures verbalisées par les élèves. D'une part, sur l'axe syntagmatique, il propose deux types de procédures morphosémantiques, ajoute une procédure « métalinguistique » et précise comment se déclinent les procédures morphosyntaxiques :

- Les *procédures morphosémantiques de type 1* font appel au sens global de la phrase sans cibler un référent particulier dans la chaîne syntagmatique (par exemple, justifier la présence erronée de marques du féminin et du pluriel sur un verbe à l’infinitif parce que, dans la phrase, il est question de deux personnes).
- Les *procédures métalinguistiques* sont celles où l’on retrouve l’utilisation d’un métalangage associé au sens global de la phrase, sans identification d’un référent spécifique dans la chaîne syntagmatique (par exemple, justifier la présence d’une marque du pluriel sur un adjectif en disant simplement « parce que c’est pluriel »).
- Tendait vers des « stratégies plus morphosyntaxiques » (Geoffre, 2014b, p. 1006), les *procédures morphosémantiques de type 2* réfèrent quant à elles au sens global de la phrase tout en précisant un référent dans la chaîne syntagmatique (par exemple, justifier la présence erronée de marques du féminin et du pluriel sur un verbe à l’infinitif en identifiant un référent féminin pluriel dans la phrase : « parce que c’est *Claire et Isabelle* »).
- Enfin, les *procédures morphosyntaxiques* se déclinent en deux types : a) celles où apparaît un lien syntaxique au moyen de la mention d’une stratégie d’accord avec un mot ou un groupe de mots (par exemple, « *aimaient* s’accorde avec *Claire et Isabelle* ») ; b) celles où, en plus de l’apparition de ce lien syntaxique, des précisions morphologiques appuient la justification (par exemple, « *aimaient* s’accorde avec *Claire et Isabelle*, qui est pluriel »).

D’autre part, sur l’axe paradigmatique, Geoffre (2014b) identifie deux types de justifications :

- Les *procédures morphologiques* sont liées à l’identification de la catégorie morphologique du mot pour expliquer son accord (par exemple, « parce que c’est un verbe »).
- Les *procédures de substitution* sont associées de manière explicite à l’utilisation de manipulations de remplacement pour : a) distinguer des formes verbales homophones (par exemple, remplacer un infinitif en *-er* par un infinitif du troisième groupe) ; b) justifier une stratégie d’accord par le remplacement d’un sujet par un pronom personnel (« parce que je peux remplacer *Claire et Isabelle* par *elles* »).

L'ajout des procédures de substitution aux typologies proposées par Cogis (2005) marque aussi les travaux de Le Levier, Brissaud et Huard (2018), qui analysent les justifications orthographiques d'élèves français de 13 à 15 ans. Ces chercheuses utilisent toutefois le terme *procédure de remplacement*³⁹ pour catégoriser les justifications où les élèves misent sur la substitution par une forme verbale du troisième groupe pour justifier le choix de la terminaison en /E/ d'un verbe en *-er* (par exemple, pour distinguer un infinitif en *-er* d'un participe passé en *-é*).

Ces ajouts aux procédures listées par Cogis (2005) mettent en lumière la complexité de l'apprentissage de la morphologie flexionnelle écrite des formes verbales en /E/, auxquelles Geoffre (2013, 2014a, 2014b) et Le Levier, Brissaud et Huard (2018) se sont notamment intéressés. Cet autre phénomène linguistique lié au développement de la compétence en OG fait l'objet de la section suivante.

2.1.4.2 Les processus d'apprentissage de la morphologie flexionnelle écrite des formes verbales en /E/

En ce qui a trait à la morphologie flexionnelle du verbe à l'écrit, la double, voire triple, sélection d'une marque d'accord en personne et en nombre et d'une marque mode-temps semble poser tout particulièrement problème pour les formes verbales en /E/, où différentes réalisations morphologiques d'une même forme phonologique entrent en concurrence. Par exemple, selon la neutralisation plus ou moins grande de /ɛ/ et /e/ selon les régions francophones, il existe jusqu'à 10 manières différentes d'écrire /parle/ : *parlé, parlés, parlée, parlées, parler, parlez, parlait, parlais, parlaient, parlai*. Pour orthographier ces formes au participe passé, à l'imparfait ou à l'infinitif⁴⁰, un choix entre différents morphogrammes mode-temps (*-ai, -é et -er*) doit d'abord être fait, pour ensuite ajouter un ou deux morphogrammes finaux associés au genre, à la personne ou au nombre (*-e, -s,*

³⁹ Dans la présente thèse, nous choisissons également d'employer ce terme, car il fait directement référence à l'une des six manipulations syntaxiques dont la *Progression des apprentissages au secondaire en français langue d'enseignement* prescrit l'enseignement et l'utilisation (MELS, 2011, p. 54).

⁴⁰ Dans les travaux portant sur les formes verbales en /E/, on s'intéresse surtout aux infinitifs présents, aux participes passés et aux formes de l'imparfait. En effet, une situation particulière se présente pour les formes en *-ai* et en *-ez*. D'une part, les finales en *-ai*, qui correspondent à la première personne du singulier du passé simple, posent problème aux élèves, mais sont très peu utilisées. D'autre part, les finales en *-ez* de l'indicatif présent sont généralement bien réussies grâce la présence du pronom *vous*, qui agit à titre d'indice.

-t, -ent). Par ailleurs, les choix à faire à cet égard sont interdépendants, par exemple « *-er* exclut tout morphogramme, *-é* élimine *-ent, -ai* exclut *-e*, etc. » (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006, p. 75). Au demeurant, vu les difficultés auxquelles il est associé, l'apprentissage de la morphologie flexionnelle écrite des formes verbales en /E/ a fait l'objet de nombreuses études auprès d'élèves dont le français est la LM, en France et au Québec, plus précisément en ce qui a trait au choix des terminaisons des infinitifs en *-er* et des participes passés en *-é* (Brissaud et Chevrot, 2000 ; Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2002 ; Brissaud et Sandon, 1999 ; Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003 ; Mout et Brissaud, 2013 ; Totereau et Brissaud, 2006).

Ces travaux, qui découlent notamment d'une vaste enquête auprès d'élèves français et québécois de la troisième année du primaire à la deuxième année du secondaire (n = 621) (Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003 ; Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006), ont permis de mettre de l'avant et d'étayer un scénario développemental du choix des terminaisons des infinitifs en *-er* et des participes passés en *-é*. Tout d'abord, en troisième année du primaire, on observe une surgénéralisation de l'emploi de *-er*. Cela cause des erreurs lorsque *-é* est attendu et crée de « fausses réussites » associées au choix de *-er* par défaut. Par la suite, en quatrième année du primaire, le morphonogramme *-é* devient plus disponible que *-er*, un phénomène qui émerge en synchronie avec l'augmentation du marquage des accords. Ce faisant, en quatrième et cinquième années, on observe une augmentation du nombre d'erreurs dues à l'adjonction erronée de marques d'accord au *-é*, ces marques étant liées au genre et au nombre du sujet. Cela révèle une volonté d'accord avec le sujet sans en arriver à des séquences improbables de morphogrammes comme *-ers* (par exemple, **marchers*). Cela encourage, du fait même, la sélection de *-é* au détriment de *-er*. Cette tendance à surgénéraliser l'accord avec le sujet se stabilise après la quatrième année du primaire, puis décroît entre la première et la deuxième secondaire. Bref, au fil de leur scolarité, les procédures surtout phonographiques d'abord utilisées par les élèves se transformeraient en procédures morphographiques permettant l'atteinte d'un « objectif morphosyntaxique » (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006, p. 91), soit la réalisation d'un accord. Résumé dans une revue des recherches sur l'acquisition des formes verbales en /E/ en français L1 (Brissaud et Chevrot, 2011), ce parcours développemental traduit l'apprentissage long et coûteux associé au choix de la terminaison des formes verbales en

/E/, notamment pour les infinitifs en *-er* et les participes passés en *-é* (Brissaud et Chevrot, 2011).

À la suite de ce tour d'horizon des processus d'apprentissage de l'OG en français, intéressons-nous maintenant au processus d'apprentissage de l'orthographe dans d'autres langues, vu le contexte pluriethnique et plurilingue de réalisation de cette thèse. Pour ce faire, nous traitons de deux cas qu'il est possible de mettre en parallèle avec l'apprentissage de la morphologie du nombre en français, soit le cas de la finale *-ed* des verbes au passé en anglais et le cas de la graphie du phonème /i/ en grec.

2.1.4.3 La place des règles morphologiques dans l'apprentissage d'autres langues

En anglais, Nunes et Bryant (2006) tracent un parallèle entre l'apprentissage de la graphie *-ed* pour marquer la finale des verbes réguliers au passé et l'apprentissage du marquage du nombre en français, tel que le théorisent par exemple Totereau (1999), Totereau, Barrouillet et Fayol (1998) et Fayol, Hupet et Largy (1999). Ainsi, une étude longitudinale effectuée auprès d'enfants anglophones de six à neuf ans révèle que les enfants orthographient tout d'abord la finale des verbes réguliers en *-ed* sur une base phonologique. C'est ce qui les amène à écrire **pikt* plutôt que *picked* (Nunes et Bryant, 2006, p. 26). Par la suite, les enfants commencent à adjoindre la marque *-ed* à certains verbes réguliers au passé, mais aussi à d'autres mots pour lesquels cette adjonction est inappropriée, tels que des verbes irréguliers, comme **sleped* et **toled* (au lieu de *slept* et *told*) ou des adjectifs comme **necsed* et **direced* (au lieu de *next* et *direct*) (p. 27). Avec le temps, les surgénéralisations à des items non verbaux disparaissent. Les enfants restreignent alors l'utilisation de *-ed* aux verbes réguliers au passé ou encore aux verbes irréguliers, ce qui représente toutefois une erreur grammaticalement appropriée, pour finalement se conformer au principe morphologique selon lequel seuls les verbes réguliers au passé présentent une finale en *-ed*.

De leur côté, Chliounaki et Bryant (2003) se sont interrogés sur la place de la morphologie au sein du développement de la compétence à écrire des élèves grecs, qui apprennent une orthographe qualifiée de transparente, contrairement au français ou à l'anglais. Dans le cadre d'une étude longitudinale, ces deux chercheurs se sont penchés sur la graphie du phonème multigraphémique /i/ chez 105 élèves grecs de première année du primaire. En

grec, le phonème /i/, auquel correspondent six graphies différentes, se transcrit différemment selon qu'il se trouve dans le radical du mot et dans la flexion du mot. La graphie du phonème /i/ n'est régie par aucune règle lorsqu'elle se retrouve dans un radical, alors qu'elle est déterminée par des règles morphologiques lorsqu'elle est partie intégrante d'une flexion.

Au moyen de tâches d'écriture de mots et de pseudo-mots, Chliounaki et Bryant (2003) constatent, chez les élèves, un progrès dans la réussite de cette graphie avec le temps. Ils constatent également la plus grande réussite de la graphie du phonème /i/ dans les flexions que dans les radicaux, et ce, pour les mots et les pseudo-mots. Les deux chercheurs en concluent que la production des graphies correctes du phonème /i/ est sous-tendue à la fois par un apprentissage des formes graphiques « par cœur » et par un apprentissage de règles morphologiques. Comme pour ce qui est de l'apprentissage d'orthographe plus opaques telles que celles du français et de l'anglais, l'apprentissage de l'orthographe plutôt transparente du grec s'effectuerait en deux phases consécutives : une phase où sont apprises les correspondances de base entre les phonèmes et les graphèmes, puis une phase où un lien est établi entre orthographe et morphologie.

Dans cette section, nous avons mis en lumière les processus d'apprentissage de l'OG en français, ce qui laisse entrevoir certaines difficultés associées à cet apprentissage. Ces difficultés sont présentées plus en détail à la section suivante.

2.1.4.4 Les difficultés associées à l'apprentissage de l'OG

Pour décrire les procédures d'accord, dont la mise en œuvre est associée à de nombreuses difficultés chez les élèves, Jaffré et Bessonnat (1993) parlent de chaînes syntagmatiques, soit des « suites d'éléments qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux » (p. 28). Au sein de ces chaînes syntagmatiques, si l'accord de différents éléments achoppe, c'est qu'il nécessite la mise en œuvre d'un savoir-faire double, soit le fait de combiner les éléments variants d'une chaîne syntagmatique et de sélectionner le morphogramme marquant la finale de chacun de ces éléments, en fonction de leur classe grammaticale.

En ce sens, la construction syntaxique des phrases apparaît également comme un point majeur à considérer pour ce qui est de la mise en œuvre réussie des processus d'accord. Pour Jaffré et Bessonnat (1993), trois critères principaux permettent d'évaluer la

complexité de l'accord à réaliser dans des chaînes syntagmatiques et, ainsi, d'appréhender les difficultés rencontrées par les élèves : le critère dynamique, le critère de position et le critère de rupture. Dans les paragraphes qui suivent, nous illustrons ces critères au moyen d'exemples relatifs à l'accord verbal, mais la pertinence de ces critères ne se limite pas à la considération de ce type d'accord.

Tout d'abord, le critère dynamique, tenant compte du sens de l'écriture, réfère à la complexité de l'accord dans des situations d'inversion (*du ciel tombe la pluie*) ou d'appositions antéposées (*réjouie par l'arrivée du facteur, la chienne jappe*).

Ensuite, le critère de position tient compte de la longueur des chaînes syntagmatiques. Ainsi, la conservation en mémoire des éléments d'une chaîne syntagmatique courte est plus simple que celle d'une chaîne syntagmatique longue. Cette réalité est davantage marquée chez les scripteurs débutants, dont les compétences graphiques ne sont pas automatisées et qui écrivent donc lentement. Selon ce critère, Jaffré et Bessonnat (1993) postulent « qu'il sera plus difficile d'accorder le verbe *jouent* dans l'énoncé *les enfants radieux crient et jouent* que dans l'énoncé *les enfants jouent* » (p. 29). Par ailleurs, la complexité de l'accord est affectée par la distance entre le déterminant et le nom (Mesquida, Largy, Soum-Favaro et Gunnarsson, 2010) et par la longueur du groupe nominal sujet (Guyon, 2003).

Pour terminer, le critère de rupture considère la présence de « rupteurs » au sein d'une chaîne syntagmatique. Deux types de rupteurs sont explicitement mis de l'avant : les rupteurs désactivants et les rupteurs distracteurs. Les rupteurs désactivants sont ceux qui suspendent la chaîne et qui peuvent donc inhiber l'accord, comme dans la phrase *Les chiens prudemment *approche* (Jaffré et Bessonnat, p. 29). Quant à eux, les rupteurs distracteurs peuvent « aiguiller le scripteur sur une autre chaîne d'accord », comme dans la phrase *Les chiens de ma voisine *approche* (Jaffré et Bessonnat, 1993, p. 29). La mise en œuvre du processus d'accord verbal est ainsi compliquée par la présence d'un groupe nominal sujet complexe comprenant un groupe prépositionnel complément du nom, ou encore par la présence d'un pronom complément identique à un déterminant (*il les *mangent*). Les rupteurs distracteurs, qui entraînent des accords de proximité, comme nous l'avons souligné plus tôt, sont associés à des erreurs d'experts (Fayol et Got, 1991).

Par ailleurs, au sein des chaînes syntagmatiques, des indices audibles du genre et du nombre facilitent la mise en œuvre réussie de la procédure d'accord. C'est alors que les morphogrammes sont interpellés, ces graphèmes à valeur phonologique pouvant « réactiver la fonction morphologique » (Jaffré et Bessonnat, 1993, p. 28), tels que le *-au* de *chevaux*, le *-er* d'un infinitif comme *aimer* et le *-t* de *petite*. Ainsi, la présence de morphogrammes faciliterait la procédure d'accord, qui se ferait conjointement à l'oral et à l'écrit. Mesquida et ses collaborateurs (2010), de leur côté, notent l'effet de la présence ou de l'absence d'une liaison prénominale sur le pluriel des noms (par exemple, *des petits avantages/des petits découpages*). De telles liaisons nuisent aux scripteurs débutants (soit ceux de la deuxième année du primaire), pour qui le coût cognitif associé à la gestion de la liaison entrave l'application des procédures d'accord, et aident les scripteurs plus avancés (soit ceux de la cinquième année du primaire), chez qui ces procédures sont automatisées. Ainsi, la mise en œuvre réussie des procédures d'accord est tributaire de connaissances déclaratives et procédurales. La nécessaire mobilisation articulée des connaissances déclaratives et procédurales peut être associée à quatre sources d'erreurs, qui se déclinent ainsi (Totereau et al., 2013) :

- 1) la méconnaissance complète de la règle ;
- 2) la connaissance déclarative de la règle, mais l'incapacité à la mobiliser ;
- 3) la connaissance déclarative de la règle et la capacité à la mobiliser, cette mobilisation étant toutefois laborieuse et coûteuse en énergie, rendant ainsi impossible son caractère systématique ;
- 4) l'application automatique de procédures engendrant des erreurs, par exemple d'accord de proximité, et ce, en raison d'un manque de contrôle sur lesdites procédures.

En situation d'écriture plus particulièrement, de nombreuses erreurs pourraient s'expliquer par le fait que les élèves révisent peu les aspects associés à la morphologie. À la suite d'une étude exploratoire s'intéressant à la révision orthographique dans les écrits d'élèves français de la troisième année du primaire à la deuxième année du secondaire, Cogis et Leblay (2010) affirment que les élèves « retouchent leurs textes, mais ils ne touchent pas à l'orthographe » (p. 76). Trois hypothèses sont avancées pour expliquer ce phénomène :

- une connaissance lacunaire du syntagme nominal ;
- l'absence de stratégies de relecture efficaces ;
- un travail de révision de la dimension textuelle du texte qui inhibe le contrôle orthographique.

En d'autres mots, la mise en œuvre réussie d'une procédure d'accord dépend du coût en attention et en mémoire de la tâche à effectuer (Fayol et Jaffré, 2016). Dans un tel contexte, la réalisation des accords est susceptible d'engendrer une surcharge cognitive si les procédures à mobiliser ne sont pas automatisées. Cela étant dit, de nombreuses erreurs sont également dues à l'identification erronée des classes et des structures syntaxiques, et non à une limite des ressources attentionnelles (Cogis, 2008).

Les constats ainsi posés concernent le marquage du nombre du nom et la mise en œuvre des procédures d'accord adjectival et verbal. Certaines difficultés spécifiques à chacun de ces phénomènes peuvent aussi être dégagées ; nous les présentons ci-après. À cela s'ajoutent des difficultés associées plus spécifiquement au choix des formes verbales en /E/, que nous exposons conjointement avec les difficultés liées à l'accord verbal.

Les difficultés spécifiques au marquage du nombre nominal

Comme nous l'avons vu plus tôt, le fondement sémantique justifiant le nombre nominal ne soutient pas l'accord du verbe et de l'adjectif, dont la maîtrise est ainsi plus tardive. Cela étant dit, le marquage du nombre du nom, bien qu'ayant une valeur sémantique, n'est pas en reste. Il est aussi source de difficultés orthographiques qui peuvent justement découler de cette valeur sémantique, notamment lorsqu'il y a confusion entre les notions de pluralité, d'un point de vue sémantique, et de pluriel, d'un point de vue syntaxique (Lefrançois, 2009). Associée à la distinction entre les noms comptables et les noms massifs, ou encore noms collectifs (MELS, 2006), cette confusion peut entraîner le scripteur à marquer erronément au pluriel un nom singulier référant à une pluralité, tel que *groupe* (qui compte plusieurs personnes) ou *escalier* (qui compte plusieurs marches). En outre, il est facile d'imaginer l'influence de ce phénomène sur l'accord du verbe, entraînant la production de formes comme *l'équipe *jouent* (Geoffre, 2013, p. 70).

Les difficultés spécifiques à l'accord adjectival

Le type d'adjectif auquel le scripteur fait face influence le repérage et l'accord de ce dernier. À cet égard, au terme d'une recherche effectuée auprès d'élèves québécois de quatrième, cinquième et sixième années du primaire, Fisher (1996) constate que les adjectifs classifiants sont plus difficilement repérables que les adjectifs qualifiants et que les adjectifs transcatégoriels (« formes qui, prises hors contexte, semblent plus susceptibles d'être associées, par les élèves, à la catégorie du nom qu'à celle de l'adjectif », [p. 323–324]) sont plus difficilement repérables que les adjectifs monocatégoriels.⁴¹ Cela pourrait s'expliquer par la définition de l'adjectif donnée dans les grammaires scolaires. Comme nous le verrons plus tard, Boyer (2012) arrive toutefois à un constat contraire : selon sa recherche, réalisée auprès d'élèves québécois de première secondaire, l'accord des adjectifs classifiants est mieux réussi que celui des adjectifs qualifiants.

Par ailleurs, selon les résultats obtenus par Fisher (1996), les adjectifs les mieux reconnus sont ceux ayant un « suffixe adjectival », comme *-al*, *-ant* et *-if* (p. 330), par rapport à des adjectifs se terminant par exemple par *-ienne* ou *-eur*. Cet effet s'accroît au fil de la scolarité. Dans le même ordre d'idées, dans la recherche de Boyer (2012), les adjectifs composés du suffixe *-ique* sont les moins bien accordés. Pour expliquer ce phénomène, la chercheuse évoque la possibilité que leur sens ait été moins bien identifié, puisque les adjectifs concernés sont des adjectifs classifiants, associés sémantiquement à la classe grammaticale des noms. Rappelons toutefois que, généralement, l'accord des adjectifs classifiants présents dans cette étude a été mieux réussi que celui des adjectifs qualifiants.

Les difficultés spécifiques à la morphologie flexionnelle verbale

L'accord des verbes en *-er* au présent et à l'imparfait de l'indicatif revêt une difficulté particulière, ces formes étant marquées par une fréquente homophonie (Geoffre, 2013 ; Largy et Fayol, 2001 ; Totereau et al., 2013). En effet, à ces temps verbaux, les verbes en

⁴¹ Les adjectifs qualifiants expriment une propriété intrinsèque du terme auquel ils se rapportent : *une balle rouge, un employé honnête, un large éventail, une courbe dangereuse. [...] Les adjectifs classifiants, pour leur part, correspondent le plus souvent à des dérivés nominaux (noms propres ou communs) et indiquent une relation avec le nom dont ils sont issus : national, olympique, espagnol.* » (Fisher, 1996, p. 321-322)

-er, contrairement aux autres verbes, ne comportent pas d'information phonologique guidant l'accord en nombre à la troisième personne (*arrive/arrivent et arrivait/arrivaient ; surgit/surgissent et surgissait/surgissaient*) (Largy et Fayol, 2001). De plus, l'homophonie verbonominale complexifie l'accord du verbe, notamment en présence d'un rupteur (Fayol et Jaffré, 2008, 2014).⁴² Ce faisant, une analyse syntaxique est nécessaire, d'une part, pour distinguer les formes verbales homophones du présent et de l'imparfait à la troisième personne et, d'autre part, pour identifier la classe grammaticale du mot ciblé par l'accord afin de différencier les verbes et les noms homophones.

Cela étant dit, une telle analyse syntaxique est aussi nécessaire pour distinguer les graphies des différentes formes verbales homophoniques en /E/, une difficulté bien établie en français écrit. Par ailleurs, cette difficulté se voit aggravée par neutralisation de /ɛ/ et /e/ chez certains scripteurs francophones, ce qui peut mener à la confusion entre des formes verbales à l'imparfait de l'indicatif et celles du participe passé ou de l'infinitif présent (Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 ; Brissaud et Cogis, 2002 ; Totereau et al., 2013). À ce sujet, une étude de Brissaud, Fisher et Negro (2012) auprès de 136 élèves de cinquième année de quatre régions francophones différentes (en France : Grenoble et Paris ; au Québec : Chicoutimi ; en Martinique : Fort-de-France) tend à montrer que la neutralisation de ces phonèmes est une source additionnelle de difficulté, mais que l'absence de neutralisation ne garantit pas la sélection de terminaisons verbales correctes. S'ajoutant à la mobilisation de connaissances déclaratives et procédurales, des effets de fréquence viennent aussi influencer le choix de ces terminaisons. Selon une étude de Honvault-Ducrocq (1984), les formes graphiques en -é et en -e sont le plus fréquemment utilisées (83 % du temps) pour marquer les terminaisons en /E/ des verbes en -er. Sinon, ce sont les formes en -ai qui sont utilisées (17 % du temps).⁴³

Somme toute, l'apprentissage de l'OG représente de grandes difficultés pour les scripteurs. De nombreux types d'erreurs d'OG sont appréhendés : erreurs de substitution liées à la confusion de classes grammaticales, erreurs d'attraction ou de proximité, erreurs dues à l'homophonie, erreurs de liens dans la chaîne morphologique, erreurs associées à un effet

⁴² Rappelons l'exemple suivant : *il les *timbres*.

⁴³ Les formes graphiques en -é et en -e incluent les terminaisons -er, -é, -ée, -és, -ées et -ez et les formes graphiques en -ai incluent les terminaisons -ai, -ais, -ait et -aient.

de fréquence, etc. Surviennent aussi des erreurs typiques de l'acquisition du pluriel, soit des erreurs liées à l'omission de la flexion, ou encore à la surgénéralisation d'une marque à tous les pluriels (Fayol et Jaffré, 2008). Le domaine de la morphologie flexionnelle en est donc un où se concentrent les erreurs, dont celles perdurant chez les bons élèves en orthographe (Béatrix-Koehler, 1991). Du fait même, la nécessité d'outiller les élèves pour qu'ils développent un contrôle orthographique plus aiguisé s'impose. Un tel contrôle implique une analyse du contexte morphosyntaxique en question, surtout dans les cas d'homophonie (Brissaud et Cogis, 2002).

À la section suivante, nous présentons des recherches empiriques qui décrivent la compétence en OG d'élèves en français L1. La présentation de ces recherches permet de confirmer ou de nuancer certains présupposés théoriques mentionnés précédemment, de manière à illustrer les difficultés réelles constatées chez les élèves.

2.1.5 Les recherches empiriques qui témoignent du développement de la compétence en OG d'élèves en français L1

Dans le cadre de cette thèse, nous avons recensé de nombreuses recherches empiriques qui témoignent du développement de la compétence en OG d'élèves en français L1 et, du fait même, des difficultés qu'ils rencontrent (au Québec : Boyer, 2012 ; Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013 ; Lefrançois, 2009 ; Nadeau et Fisher, 2009 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; en France : Brissaud, 2015 ; Brissaud et Chevrot, 2000 ; Brissaud et Cogis, 2002 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Brissaud et Sandon, 1999 ; Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003 ; Cogis et Brissaud, 2019 ; Dedeyan, Largy et Negro, 2006 ; Fayol et Got, 1991 ; Fayol, Hupet et Largy, 1999 ; Fayol et Largy, 1992 ; Fayol, Totereau et Barrouillet, 2006 ; Geoffre, 2013, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Geoffre, Totereau et Brissaud, à paraître ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Largy, Cousin et Fayol, 2004 ; Largy et Fayol, 2001 ; Le Levier et Brissaud, à paraître ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018 ; Lucci et Millet, 1994 ; Manesse et Cogis, 2007 ; Totereau, Barrouillet et Fayol, 1998 ; Totereau et al., 2013 ; Totereau, Thévenin et Fayol, 1997 ; Voiriot-Cordary, 2005 ; en Suisse : Béatrix-Koehler, 1991). Par souci de concision, nous en présentons ici une synthèse qui fait état des points saillants et convergents à retenir de ces recherches sur les plans théorique et méthodologique.

2.1.5.1 La synthèse des recherches empiriques recensées sur le plan théorique

À la suite de cette recension de recherches empiriques portant sur le développement de la compétence en OG d'élèves du primaire et du secondaire scolarisés en français L1, il nous apparaît nécessaire de mentionner d'emblée que, malgré des difficultés bien présentes, les élèves maîtrisent bien certains aspects de l'orthographe française. Par exemple, Jaffré et Bessonnat (1993) relèvent le grand nombre de chaînes d'accord correctes produites par des élèves de cinquième année du primaire et de première secondaire. De plus, Manesse et Cogis (2007), Boyer (2012) et Brissaud (2015) constatent la maîtrise du marquage du pluriel nominal, notamment dans des structures syntaxiques régulières, chez une majorité d'élèves de la fin du primaire à la quatrième secondaire.

Par ailleurs, nombreux sont les chercheurs qui soulignent l'amélioration des élèves au fil des niveaux scolaires (de la cinquième année du primaire à la troisième année du secondaire : Brissaud et Sandon, 1999 ; Manesse et Cogis, 2007 ; en première et deuxième années du primaire : Geoffre, Totereau et Brissaud, à paraître). Dans ce contexte, il apparaît néanmoins nécessaire de rappeler la baisse du niveau orthographique observée par Manesse et Cogis chez les élèves français de la cinquième année du primaire à la troisième secondaire. Cette baisse correspond à un décalage de deux niveaux scolaires chez les élèves de 2005 par rapport à ceux de 1987.

Dans un autre ordre d'idées, des recherches françaises révèlent que le développement de la compétence orthographique semble plus difficile en milieu défavorisé. Cela se traduit par des difficultés beaucoup plus marquées rencontrées par les élèves de ces milieux, entre autres en ce qui a trait au marquage du pluriel (en cinquième et sixième années du primaire : Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Totereau et al., 2013). Plus généralement, Manesse et Cogis (2007) mettent de l'avant l'écart d'au moins une année scolaire existant entre les élèves de zones d'éducation prioritaires et les autres élèves. Enfin, signalons l'hétérogénéité des performances des élèves (en sixième année du primaire : Nadeau et Fisher, 2009 ; en première et deuxième années du primaire : Geoffre, Totereau et Brissaud, à paraître).

Parmi les difficultés les plus marquées concernant l'OG se trouve le marquage du pluriel, et ce, tout au long de la scolarité (Brissaud, 2015 ; Lucci et Millet, 1994 ; Nadeau et Fisher,

2009 ; Totereau et al., 2013), plus précisément pour ce qui est de la réalisation des accords adjectivaux et verbaux (Brissaud, 2015 ; Cogis et Brissaud, 2019 ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Manesse et Cogis, 2007). Ainsi, Totereau et ses collaboratrices remarquent que les accords sont toujours mieux réussis pour le singulier que pour le pluriel. Les difficultés de marquage du pluriel semblent d'ailleurs liées au caractère silencieux de la morphologie française, l'oralisation des marques à adjoindre rendant plus facile la réalisation de la procédure d'accord (Béatrix-Koehler, 1991 ; Totereau et al., 2013). Dans la même veine, Cogis et Brissaud (2019) observent que le marquage du féminin est mieux réussi lorsque la variation en genre est audible. Qui plus est, la réussite des accords semble plus difficile lorsque ceux-ci nécessitent à la fois l'adjonction d'une marque du féminin et du pluriel (Boyer, 2012 ; Brissaud, 2015 ; Cogis et Brissaud, 2019). Dans cet esprit, en ce qui a trait au marquage du genre et du nombre nominaux, Brissaud (2015) souligne que « la désinence *-es* de l'adjectif ou du participe passé est plus difficile à réaliser quand le féminin ne s'entend pas » (p. 66). De plus, les adjectifs et les mots monocatégoriels semblent plus faciles à reconnaître et à accorder que les adjectifs et les mots transcatégoriels (Boyer, 2012 ; Nadeau et Fisher, 2009).

En ce qui a trait à l'accord adjectival, Totereau et ses collaboratrices (2013) soulignent son caractère discriminant, la mise en œuvre réussie de l'accord de l'adjectif étant associée à la mise en œuvre réussie des accords nominaux et verbaux. Qui plus est, plusieurs chercheuses constatent l'influence du déterminant sur la réussite des accords adjectivaux et nominaux (Boyer, 2012 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Nadeau et Fisher, 2009). À ce sujet, Lefrançois (2009) souligne que les élèves de troisième, quatrième et cinquième années du primaire identifient souvent le déterminant en tant que donneur d'accord. Par ailleurs, Manesse et Cogis (2007) relèvent la difficulté de l'accord en présence du déterminant *de* qui, par rapport à *des*, constitue un signal plus ambigu du pluriel. Quant à elles, Nadeau et Fisher observent que les groupes nominaux les mieux repérés sont ceux qui contiennent le déterminant *les* et que les moins bien reconnus sont ceux qui contiennent un déterminant numéral. Les capacités des élèves à repérer les déterminants seraient d'ailleurs corrélées à la réussite des accords dans le groupe nominal (contenant ou non un adjectif ou un complément du nom sous forme de groupe prépositionnel). En effet, selon la recherche de Nadeau et Fisher (2009), la mobilisation de « connaissances explicites »

(p. 209) est utile à la réussite des accords, quelles que soient les constructions syntaxiques et les particularités sémantiques ; les élèves forts en identification sont ceux qui réussissent mieux les accords.

En ce qui a trait à l'accord verbal, c'est encore une fois l'adjonction de marques inaudibles qui entraîne des difficultés chez les élèves, l'accord des verbes étant mieux réussi lorsqu'il est phonologiquement marqué (Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Totereau et al., 2013). En ce sens, Largy et Fayol (2001) mentionnent la difficulté de réalisation de l'accord des verbes réguliers chez des étudiants universitaires en raison de la compétition entre plusieurs flexions différentes. Chez les élèves du primaire et du secondaire également, ce sont les formes verbales homophones au singulier et au pluriel, particulièrement pour les verbes en *-er* et pour les troisièmes personnes du singulier et du pluriel, qui posent le plus problème (Brissaud, 2015 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Totereau et al., 2013 ; Voiriot-Cordary, 2005). Des difficultés surviennent également en présence de rupteurs et de formes homophones verbonominales (Nadeau, Fisher et Cogis, 2014).

De façon générale, au primaire et au secondaire, les critères de position, de distance et de rupture semblent à même d'influencer la réussite de l'accord (Béatrix-Koehler, 1991 ; Jaffré et Bessonnat, 1993), notamment pour les adjectifs et les verbes (Boyer, 2012 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Voiriot-Cordary, 2005). Cela permet d'expliquer la difficulté que représentent les accords adjectivaux et verbaux dans des contextes syntaxiques particuliers, par exemple lorsqu'il y a inversion sujet-verbe et lorsque l'adjectif se trouve en tête de phrase. Un autre exemple fréquemment relevé consiste en la présence d'un rupteur susceptible d'entraîner un accord de proximité erroné (Brissaud, 2015 ; Brissaud et Cogis, 2002 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Brissaud et Sandon, 1999 ; Manesse et Cogis, 2007 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Voiriot-Cordary, 2005). Les élèves auraient effectivement tendance à adjoindre au verbe la marque d'une unité lexicale marquée qui leur est contigüe et qui fait alors office de sujet (Brissaud et Cogis, 2002). Par ailleurs, comme tendent à le montrer les recherches de Fayol, Totereau et Barrouillet (2006), de Geoffre, Totereau et Brissaud (à paraître) et de Mesquida, Largy, Soum-Favaro et Gunnarsson (2010), la distance avec le déterminant a un effet sur l'accord. Les mots suivant immédiatement le déterminant, soit en deuxième position, sont mieux accordés que les mots en troisième position (*Les chatons mignons/Les chatons mignons dorment sur le lit*).

Comme nous l'avons explicité plus tôt dans ce cadre théorique, la présence d'accords de proximité dans les procédures des élèves est associée à l'automatisation des procédures d'accord, c'est pourquoi ce type d'erreurs est qualifié « d'erreurs d'experts » (Dedeyan, Largy et Negro, 2006 ; Fayol et Got, 1991 ; Fayol, Hupet et Largy, 1999 ; Fayol et Largy, 1992). Ces erreurs apparaissent notamment en présence d'homophones verbonominaux, alors que le marquage du pluriel semble tributaire de la récupération d'instances en mémoire. Deux marques du pluriel sont alors en compétition, et deux voies se présentent au moment de choisir entre ces deux marques : l'application d'un algorithme d'accord et la récupération d'instances d'associations entre lexème et flexion. Des associations privilégiées entre certains mots facilitent le processus d'accord, lorsqu'elles sont pertinentes, mais nuisent à ce processus lorsqu'elles entraînent un marquage incorrect (Totereau, Barrouillet et Fayol, 1998). Cette automatisation des procédures est sensible aux tâches secondaires que réalisent les élèves en concomitance avec la production orthographique. En effet, bon nombre de chercheurs constatent la réapparition d'erreurs dans des situations d'écriture complexes (Fayol et Got, 1991 ; Fayol, Hupet et Largy, 1999 ; Fayol et Largy, 1992 ; Totereau, Thévenin et Fayol, 1997).

Pour documenter plus en profondeur le développement de la compétence orthographique des élèves du primaire et du secondaire, les procédures graphiques auxquelles ceux-ci recourent pour choisir les marques d'accord à adjoindre font également l'objet de recherches empiriques menées en France et au Québec (en France : Brissaud et Chevrot, 2000 ; Brissaud et Cogis, 2002 ; Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003 ; Geoffre, 2013, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012b ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018 ; au Québec : Lefrançois, 2009). De grands constats découlent de l'analyse de ces procédures, réalisée à partir des commentaires métagraphiques⁴⁴ des élèves et de leurs performances dans différentes tâches de productions écrites, sur lesquelles nous revenons plus loin.

Tout d'abord, les élèves recourent à une variété de procédures pour justifier leurs graphies. Basant souvent leurs travaux sur la typologie de procédures graphiques proposée par Cogis (2005), les chercheurs recensent chez les élèves des procédures phono/logographiques, morphologiques, morphosémantiques et morphosyntaxiques. À cela s'ajoutent des

⁴⁴ La teneur de ces commentaires métagraphiques est présentée à la section 3.3.2 de cette thèse.

procédures de remplacement, le plus souvent décrites comme le recours à une forme verbale du troisième groupe pour choisir la graphie d'une terminaison verbale en /E/ (Geoffre, 2014a, 2014b ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018).

Par ailleurs, à la fois au primaire et au secondaire, différentes procédures graphiques, plus ou moins efficaces, peuvent être mobilisées par les élèves dans le cadre d'une même tâche de production écrite (Geoffre, 2013, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012b ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018). Au primaire tout particulièrement, la compétence orthographique des élèves serait ainsi marquée par une certaine instabilité, notamment associée à la réalisation d'accord réussie ou non selon la complexité des environnements syntaxiques (Lefrançois, 2009). À ce sujet, les raisonnements métalinguistiques mouvants verbalisés par les élèves constituent des indices des difficultés qu'ils rencontrent (Brissaud et Cogis, 2002).

À la fin du primaire, de nombreux élèves recourent à des procédures morphosyntaxiques pour expliquer leurs choix orthographiques. Ces procédures sont celles qui s'avèrent les plus fiables, bien que leur mobilisation ne soit pas toujours synonyme d'un marquage d'accord réussi (Geoffre, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012b ; Lefrançois, 2009). En ce qui concerne le choix des terminaisons verbales en /E/, le recours efficace aux procédures de remplacement est associé au développement d'une compétence orthographique opérationnelle (Geoffre, 2014a, 2014b ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018). Cela étant dit, au primaire comme au secondaire, des procédures morphosémantiques sont également utilisées pour accorder le verbe et l'adjectif et faire le choix entre les différentes formes verbales en /E/ (Brissaud et Chevrot, 2000 ; Brissaud et Cogis, 2002 ; Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003 ; Geoffre, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012b). Dans ce contexte, le développement de capacités métalinguistiques permet la réalisation d'accords basés à la fois sur des arguments morphosyntaxiques et morphosémantiques. Cela soutiendrait, chez les élèves, des raisonnements orthographiques complets associés au repérage des classes de mots et à l'identification des donneurs d'accord (Lefrançois, 2009).

Par ailleurs, chez les élèves, le passage de procédures morphosémantiques à des procédures morphosyntaxiques s'accompagnerait de l'utilisation et de la maîtrise progressive d'un

métalangage venant soutenir leurs raisonnements (Geoffre, 2014 ; Geoffre et Brissaud, 2012b). Le métalangage utilisé par les élèves lors de la verbalisation des raisonnements sous-jacents à leurs choix orthographiques est en effet associé à de meilleures performances (Le Levier et Brissaud, à paraître ; Nadeau et Fisher, 2009). Cependant, certains termes pourtant utilisés dès le primaire ne sont toujours pas maîtrisés au secondaire, comme le montrent Le Levier et Brissaud (à paraître) dans leur recherche réalisée auprès d'élèves français d'un niveau scolaire équivalent à la quatrième secondaire au Québec. Par exemple, le terme *adjectif*, couramment employé, est utilisé erronément par bon nombre d'élèves. Au contraire, le terme *verbe* est à la fois fréquemment utilisé et bien maîtrisé. Dans un autre ordre d'idées, Le Levier et Brissaud constatent que les mots de métalangage employés pour décrire la nature de l'accord, comme *pluriel* et *féminin*, sont plus fréquents que les mots servant à rendre explicite le processus à mettre en branle, comme *conjuguer* et *accord*.

Enfin, d'un point de vue didactique, nous dégageons des recherches recensées la pertinence d'un enseignement de l'orthographe au-delà du primaire, puisque certains de ses aspects ne sont toujours pas maîtrisés au secondaire (Boyer, 2012 ; Brissaud, 2015 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Totereau et al., 2013 ; Voiriot-Cordary, 2005). Des pistes pour un tel enseignement, dont nous présentons les principes clés plus loin, sont évoquées. Ces pistes consistent par exemple en un enseignement encore plus explicite d'aspects négligés de l'orthographe, comme l'homophonie verbale, et ce, au moyen d'approches permettant une analyse métalinguistique des chaînes d'accord et la verbalisation des conceptions des élèves, notamment grâce à des dispositifs comme la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour.

Au terme de cette présentation, rappelons la nécessité d'interpréter avec précaution les résultats d'études empiriques traçant des trajectoires développementales associées à la maîtrise de notions d'OG par les élèves. Ce constat est notamment posé par Lefrançois (2009), qui s'interroge sur les liens qui peuvent être établis entre les conceptions qu'ont les élèves du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes et ce qui leur a été enseigné à l'école. Alors qu'elle observe que les conceptions des élèves sont associées à l'enseignement grammatical prodigué, elle souligne également qu'« on ne peut savoir si les élèves savent une chose parce qu'on la leur a enseignée, qu'ils en aient eu ou non une certaine

connaissance au préalable, ou si on la leur a enseignée parce qu'ils avaient déjà des conceptions qui s'en approchaient » (p. 204). Ainsi, il semble que la maîtrise d'une notion avant une autre puisse non seulement être liée à la facilité de son apprentissage sur le plan développemental, mais aussi à la place qu'on lui accorde dans les programmes scolaires et, du fait même, en classe.

2.1.5.2 La synthèse des recherches empiriques recensées sur le plan méthodologique

Différents outils sont utilisés pour mesurer la compétence en OG des élèves dans les recherches recensées. D'une part, c'est en grande partie l'utilisation de dictées et de productions écrites qui permet la mesure de la compétence des élèves, et ce, par le relevé et l'analyse de leurs erreurs. Des tâches de complêtement (composées de phrases lacunaires) sont également utilisées. D'autre part, des entretiens métagraphiques permettent une compréhension plus en profondeur des procédures graphiques des élèves en étudiant leurs raisonnements métalinguistiques. Dans ce type d'entretiens (décrit plus en profondeur au troisième chapitre de cette thèse), le scripteur, confronté à son texte, est invité à verbaliser les raisons soutenant le choix de certaines graphies (Cogis et Ros, 2003⁴⁵; David et Jaffré, 1997; Jaffré, 2003; Jaffré et Ducard, 1996). Ces verbalisations constituent des commentaires métagraphiques qui peuvent par la suite faire l'objet d'une analyse. Nous verrons plus loin que les commentaires métagraphiques des élèves peuvent également être recueillis dans d'autres contextes que celui d'un entretien métagraphique.

À nos yeux, et comme nous le verrons plus tard dans le cadre de recherches empiriques mettant à l'essai des interventions en orthographe, il apparaît judicieux de jumeler ces deux types d'outils de collecte de données pour obtenir un portrait plus complet de la compétence orthographique des élèves. Les avantages et les limites des épreuves utilisées dans les recherches recensées, de même que les principes guidant les méthodologies des recherches étudiant la compétence orthographique des élèves sont explicités au chapitre suivant.

⁴⁵ Soulignons que Cogis et Ros (2003) font valoir la valeur d'une telle méthodologie de recherche en tant qu'outil didactique venant transformer les pratiques d'enseignement de l'orthographe au moyen d'une réflexion métalinguistique soutenant la confrontation des savoirs.

Jusqu'à présent, les écrits théoriques et les recherches empiriques que nous avons présentés s'ancrent dans un contexte d'apprentissage de l'orthographe en L1. Étant donné la population visée par notre étude, les élèves bi/plurilingues qui présentent des répertoires linguistiques variés au sein desquels le français revêt différents statuts, nous nous penchons maintenant sur le développement de la compétence orthographique en contexte de L2.

2.1.6 Le développement de la compétence en OG en contexte de L2

Selon Montésinos-Gelet, Daigle et Plisson (2013), il est nécessaire d'apporter un soutien particulier aux élèves des « populations exceptionnelles » (p. 224), tels que les élèves en contexte de L2, lors de leur apprentissage de l'orthographe. Prenant en compte leurs besoins spécifiques, ce soutien important devrait favoriser l'automatisation de l'orthographe afin que les élèves puissent plutôt investir leur énergie cognitive dans la génération des idées et l'expression écrite. En effet, pour l'ensemble des élèves et pour les élèves appartenant à une population exceptionnelle plus particulièrement, le défi de la mobilisation des connaissances orthographiques en situation de production écrite est considérable, vu la lourde charge cognitive associée à une telle tâche. Aussi, le « nécessaire partage de leurs ressources attentionnelles les conduit souvent à de moins bonnes performances orthographiques » (p. 226).

Dans un autre ordre d'idées, pour orthographier les mots, certains élèves allophones peuvent difficilement se baser sur leurs connaissances en français oral, en cours de développement, ou sur les connaissances acquises par une exposition à l'écrit en français, cette exposition étant parfois assez récente ou limitée (Armand, Gagné, De Koninck et Dutil, 2005 ; Rey-von Allmen, 1982). En ce sens, le faible bagage lexical initial en français⁴⁶ des élèves en contexte de L2 est également mentionné comme un obstacle particulier (Montésinos-Gelet, Daigle et Plisson, 2013). Ainsi, les élèves qui apprennent le français depuis peu peuvent éprouver des difficultés à émettre les jugements de grammaticalité nécessaires à la mise en œuvre des manipulations syntaxiques venant soutenir les procédures d'accord (Chartrand, 1996). Selon leur parcours, ceux-ci ne disposent pas nécessairement des compétences linguistiques en français essentielles à

⁴⁶ Rappelons que ces élèves peuvent disposer d'un bagage de connaissances lexicales bien développé dans d'autres langues que le français.

mobiliser dans ce contexte, ce qui entrave leur apprentissage de l'OG. Pour développer ces compétences, il est crucial d'exposer suffisamment les élèves à la langue française, orale et écrite (Larouche et al., 2016 ; Nadeau et Fisher, 2011). Soulignons aussi qu'une influence entre les langues peut marquer les jugements de grammaticalité des élèves bi/plurilingues, aussi bien positivement que négativement (Jarvis et Pavlenko, 2007).

Pour approfondir notre compréhension du contexte dans lequel les enjeux et les défis du développement de la compétence en OG en L2 sont rencontrés, nous présentons ci-après des études empiriques décrivant ce développement.

2.1.7 Les recherches empiriques qui témoignent du développement de la compétence en OG d'élèves en français L2

En L1, de vastes et nombreuses études permettent d'appréhender le développement de la compétence en OG, notamment en ce qui a trait à l'accord en nombre. De ces études sont issus des modèles spécifiant des étapes (Totereau, 1999) ou des procédures (Cogis, 2005 ; Guyon, 2003) qui s'enchaînent et parfois se juxtaposent dans le développement de la compétence à marquer le pluriel. À notre connaissance, des modèles aussi précis et acceptés⁴⁷ du développement de la compétence orthographique n'ont pas été établis en contexte de français L2, ce que nous expliquons entre autres par la rareté des travaux ainsi que par la pluralité des contextes étudiés et des LM des apprenants, plus ou moins proches du français.

Lefrançois (2001), dans un article présentant une synthèse de recherches empiriques portant sur les transferts dans l'écriture en L2, indique que « l'orthographe de la L1 influence celle de la L2, du moins chez les scripteurs faibles » (p. 239). Cette affirmation, basée sur des recherches réalisées dans des contextes très différents, révèle l'existence de liens entre l'orthographe de différentes langues et, incidemment, entre les compétences orthographiques dans différentes langues. Plus largement, les effets positifs des transferts de compétence entre les langues s'observent davantage dans le processus que dans le

⁴⁷ À ce sujet, mentionnons que les modèles étapistes de développement de la compétence orthographique sont remis en question (voir notamment Geoffre, 2013, 2014b; Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier, 1999 ; Seymour, 2008)

produit, lequel est plus affecté par la compétence linguistique en L2 et par la proximité entre les langues.

Par ailleurs, certaines tendances se dégagent des quatre études empiriques que nous avons recensées et qui offrent un éclairage potentiel sur le développement de la compétence en OG des élèves scolarisés au Québec et dont le français est une L2. Deux de ces études ont été menées en contexte de français L2 et langue de scolarisation : celle de Rey-von Allmen (1982), qui a étudié les erreurs en dictée et en production écrite de 20 élèves italophones et hispanophones de 13 et 14 ans en Suisse ; et celle de Thibeault (2017 ; Thibeault et Fleuret, 2016 ; Thibeault, Fleuret et Lefrançois, 2018 ; Thibeault et Lefrançois, 2018), qui a analysé la compétence à accorder le verbe de huit élèves plurilingues à la fin de l'école primaire en milieu minoritaire francophone ontarien, notamment au moyen d'une activité de complètement, d'une production écrite et d'entretiens métagraphiques. Les deux autres études ont porté sur l'analyse de productions écrites d'élèves de différents niveaux apprenant le français comme langue étrangère. Il s'agit de la thèse d'Ågren (2008), qui porte sur le marquage du pluriel chez des lycéens suédophones (entre 16 et 19 ans), et de l'étude de Granget (2005), qui s'intéresse à l'accord verbal au pluriel chez des lycéens germanophones (âge non précisé).

En L2 comme en L1, les difficultés vécues par les élèves peuvent être surmontées grâce au recours à des opérations métalinguistiques (en L2 : Thibeault, 2017 ; Thibeault et Fleuret, 2016 ; Thibeault, Fleuret et Lefrançois, 2018 ; Thibeault et Lefrançois, 2018 ; en L1 : notamment Nadeau et Fisher, 2014). De plus, à la fois en L2 et en L1, la qualité et la quantité de l'exposition des élèves au français jouent un rôle dans les difficultés auxquelles ils font face (en L2 : Ågren, 2008, Granget, 2005, Thibeault, 2017, Thibeault et Fleuret, 2016, Thibeault, Fleuret et Lefrançois, 2018 ; en L1 : notamment Fayol et Largy, 2001 ; Nadeau et Fisher, 2009). À ce sujet, à titre illustratif, trois des quatre recherches réalisées en contexte de L2 que nous avons recensées attestent la présence d'une même difficulté : le choix du radical des verbes à bases multiples lors du processus d'accord. Selon les chercheurs, ce type d'erreur, associé à la production de formes erronées telles que **prendent*, pourrait s'expliquer par l'exposition limitée des élèves au français oral et par leur exposition importante à un intransitif écrit. Dans ces cas précis, les élèves semblent maîtriser le marquage morphologique inaudible de l'accord (l'ajout de *-nt*) avant son

marquage lexical (le choix du bon radical), contrairement à ce que l'on observe en L1. À nos yeux, une telle difficulté révèle un problème d'ordre lexical plutôt qu'orthographique, car elle n'est pas associée directement à l'adjonction de marques d'accord.

Dans un autre ordre d'idées, en L2, selon Ågren (2008), l'accord de l'adjectif surviendrait après l'accord du verbe.⁴⁸ En ce sens, Granget (2005) souligne que l'accord verbal apparaîtrait précocement, vers le huitième mois d'apprentissage. Qui plus est, l'effet de contextes syntaxiques complexes sur sa réussite n'est pas aussi saillant qu'en L1. Granget constate plutôt que le taux de réussite des accords verbaux reste assez similaire au fil des apprentissages. Toutefois, les textes des élèves de niveaux plus avancés témoignent de leur gestion des accords verbaux dans des environnements syntaxiques qui se complexifient.

Enfin, les quatre études recensées font état de l'influence des langues du répertoire des élèves et de leurs connaissances dans ces langues sur leur apprentissage de l'OG en L2, qui suit donc des parcours hétérogènes. Par exemple, Ågren (2008) souligne que les connaissances des élèves en suédois et en anglais, où l'accord est peu marqué, pourraient expliquer l'omission des accords adjectivaux et verbaux en français langue étrangère en début d'apprentissage. Par ailleurs, en contexte de L2, les parcours d'apprentissage des élèves sont également influencés par des facteurs socioaffectifs et identitaires tels que l'insécurité et l'ambivalence vécue par les élèves par rapport au français (Thibeault, 2017), alors que la norme orthographique est vue comme « une valeur inaccessible » (Rey-von Allmen, 1982, p. 272). Notons en ce sens que la considération de la dimension affective de l'apprentissage devient de plus en plus prégnante en contexte de L1, comme en fait foi la thèse de Boyer (2012), où sont reliés le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et leur compétence en OG.

Puisqu'elle a été réalisée récemment dans un contexte similaire à celui de la présente recherche, soit auprès d'élèves plurilingues scolarisés en français à la fin du primaire, et puisqu'elle permet d'appréhender le développement de la compétence orthographique (plus précisément, lexicomorphogrammique) au moyen des performances des élèves et de leurs commentaires métagraphiques, la recherche de Thibeault (2017, Thibeault et Fleuret,

⁴⁸ Rappelons que cela est contraire à ce que Fayol, Totereau et Barrouillet (2006) constatent en contexte de L1 (voir section 2.1.4.1).

2016 ; Thibeault et Lefrançois, 2018 ; Thibeault, Fleuret et Lefrançois, 2018) nous semble revêtir un intérêt particulier. Afin de compléter les grands constats énoncés ci-haut, nous choisissons donc de préciser notre description des résultats qui en découlent. De manière générale, cette recherche, qui a sondé la compétence des élèves à plusieurs reprises sur une durée de 13 mois⁴⁹, montre que les élèves recourent à une grande variété de procédures pour justifier leurs choix orthographiques. Elle révèle également un lien entre les performances des élèves et leur capacité à mener une réflexion morphosyntaxique venant soutenir la procédure d'accord à réaliser, ce qui est associé à l'identification adéquate du donneur d'accord.

Plus précisément, les participants ont pu être classés en trois groupes d'élèves auxquels correspond un profil de développement différent.

- 1) Un premier groupe réunit les élèves dont la compétence à marquer l'accord verbal en nombre est d'emblée « opérationnelle » (Thibeault et Lefrançois, 2018, p. 584) et qui la maintiennent tout au long de la recherche. Ils commettent néanmoins certaines erreurs dans des environnements syntaxiques complexes induisant notamment des accords par proximité. Ces élèves recourent principalement à des arguments morphosyntaxiques et sémantiques pertinents pour justifier leurs choix orthographiques.
- 2) Un deuxième groupe réunit les élèves qui réalisent difficilement et rarement l'accord verbal en nombre tout au long de la recherche. Pour justifier leurs choix orthographiques, ces élèves recourent davantage à des procédures phono/logographiques et à l'identification du temps verbal qu'à des procédures morphosyntaxiques. Du fait même, ils identifient rarement un donneur d'accord.
- 3) Un troisième groupe réunit les élèves dont les performances relatives à l'accord verbal s'améliorent nettement et dont la compétence, à la fin de la recherche, s'approche de celle des élèves du premier groupe. Au départ, ils mobilisent surtout des procédures phono/logographiques. Ensuite, leur recours à des procédures morphosémantiques diminue au profit du recours quasi exclusif aux procédures

⁴⁹ L'activité de complètement a été réalisée à trois reprises et la production écrite, à deux reprises. Les entretiens métagraphiques ont porté sur l'accord du verbe dans ces deux épreuves, à chacune de leur passation.

morphosyntaxiques, qui s'accompagne de l'utilisation efficace de manipulations syntaxiques soutenant l'identification d'un donneur d'accord. À l'instar des élèves du premier groupe, ils commencent alors à commettre des erreurs associées à la présence d'environnements syntaxiques plus complexes.

De par la description des procédures mobilisées par les élèves, l'étude de Thibeault (2017, Thibeault et Lefrançois, 2018) fait écho à des travaux qui ont été réalisés en contexte de L1 et que nous avons présentés plus tôt (Geoffre, 2013, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Lefrançois, 2009 ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018). Elle révèle le potentiel de recourir à l'analyse des commentaires métagraphiques des élèves pour documenter leurs apprentissages, et ce, dans un contexte de scolarisation différent de ceux ayant déjà fait l'objet de telles investigations.

2.1.8 La synthèse des constats des recherches empiriques sur le développement de la compétence en OG d'élèves scolarisés en français (L1 et L2)

Au terme de cette recension de recherches empiriques sur le développement de la compétence en OG d'élèves scolarisés en français, à la fois en contexte de L1 et de L2, nous remarquons qu'aucune recherche ne s'est attardée précisément aux élèves scolarisés en milieu pluriethnique et plurilingue au Québec. À cet égard, rappelons également que les recherches réalisées en contexte de L2 ou reconnaissant explicitement la présence d'élèves dont le français n'est pas la LM ou la L1 se font rares.

Par ailleurs, les constats issus des recherches recensées font état de phénomènes spécifiques aux contextes d'apprentissage ciblés. D'une part, les recherches en L1, nombreuses et fréquemment réalisées auprès de vastes échantillons d'élèves, permettent l'identification de difficultés saillantes vécues par les élèves. Parmi ces difficultés se retrouvent les objets de l'OG étudiés dans la présente thèse, soit les accords adjectivaux et verbaux et les formes verbales homophones en /E/. D'autre part, les recherches en L2 décrivent le développement de la compétence des élèves en OG, parfois sur des objets bien précis (par exemple, le pluriel verbal), et visent souvent des échantillons d'élèves assez restreints. Dans ce contexte, une difficulté des élèves rapportée par trois des quatre recherches recensées (le

choix du radical des verbes à bases multiples lors du processus d'accord) est différente des difficultés mises en évidence par les recherches en contexte de L1. Qui plus est, la possibilité d'observer une telle difficulté chez des élèves semble dépendre de leur contexte de scolarisation et, du fait même, de leur exposition au français.

En ce sens, il semble important de mettre en exergue certains éléments venant influencer l'apprentissage de l'OG des élèves, à la fois en L1 et en L2. Parmi ceux-ci se retrouvent leur exposition au français ainsi que leur capacité à recourir à des opérations métalinguistiques. En ce qui a trait au contexte de L2 plus spécifiquement, soulignons que les recherches empiriques font état de l'influence des langues des élèves sur leur apprentissage de l'OG en français. De façon encore plus marquée qu'en L1, des facteurs socioaffectifs et identitaires semblent également entrer en jeu dans cet apprentissage.

À la section suivante, d'un point de vue didactique, nous nous intéressons à l'enseignement de l'OG, à la fois en contexte de L1 et auprès d'élèves bi/plurilingues. Nous dégagons ainsi des principes clés et des pistes d'intervention pouvant guider cet enseignement afin de répondre aux difficultés rencontrées par les élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue.

2.2 L'enseignement de l'OG

En portant un regard sur l'orthographe française et son apprentissage, les sections précédentes ont permis de faire ressortir des difficultés inhérentes au développement de la compétence en OG en français. Ainsi, d'un point de vue linguistique, la polyvalence graphique du français est associée à de nombreuses zones de difficultés orthographiques potentielles (Fayol et Jaffré, 2008). En ce qui a trait à l'OG, la présence de marques morphologiques silencieuses et de formes homophones complique grandement les apprentissages des élèves, notamment en ce qui a trait aux processus d'accord et au choix des formes verbales en /E/. Par ailleurs, divers travaux permettent l'identification de facteurs influençant les processus d'apprentissage de l'OG. Parmi ces facteurs se trouvent notamment la fréquence d'exposition à des formes orthographiques stockées et récupérées directement en mémoire, la difficulté d'application de règles et de procédures en situation de surcharge cognitive ainsi que l'utilisation de procédures de différentes natures (logo/phonographique, morphosémantique, morphologique, morphosyntaxique, de

remplacement) venant soutenir la réalisation des accords. C'est ainsi que sont commises, par exemple, des erreurs de surgénéralisation, ou encore des erreurs d'accord de proximité.

Dans cette section, nous abordons maintenant l'OG d'un point de vue didactique, et ce, en traitant de son enseignement en contexte scolaire. Ainsi, nous discutons d'abord de l'enseignement de l'OG en contexte de L1, puis de ce même enseignement aux élèves bi/plurilingues, plus précisément.

2.2.1 L'enseignement de l'OG en contexte de L1

Deux tendances complémentaires se dégagent pour l'enseignement de l'OG en contexte de L1 : la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement et, plus largement, l'inscription d'un tel enseignement dans le cadre d'approches intégrée ou spécifique d'enseignement de l'orthographe. À la suite de la présentation de ces dispositifs et approches, nous mettons l'accent sur des études empiriques ayant décrit leur mise en œuvre et ayant évalué leurs effets sur le développement de la compétence en OG des élèves. Dès lors, nous sommes en mesure de dégager cinq principes didactiques sur lesquels devrait s'appuyer un dispositif d'enseignement de l'OG en L1.

2.2.1.1 Les dispositifs d'enseignement de l'OG en contexte de L1

Parmi l'ensemble des dispositifs d'enseignement de l'OG en L1 proposés par des didacticiens, nous décrivons les deux dispositifs qui nous apparaissent les plus saillants, notamment parce qu'ils ont fait l'objet de plusieurs études empiriques. Il s'agit des ateliers de négociation graphique (Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Haas et Maurel, 2009) et des dictées métacognitives (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015 ; Fisher, Huneault et Nadeau, 2015 ; Nadeau et Fisher, 2014), soit la phrase dictée du jour (Cogis, 2005 ; Cogis et Brissaud, 2003) et la dictée 0 faute (Angoujard, 1994 ; Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016). Cela dit, à la suite de ce cadre théorique, par souci de synthèse et de concision, nous regroupons les ateliers de négociation graphique, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute sous le terme « dictées métacognitives ». En effet, les travaux portant sur les ateliers de négociation graphique sont à la source de ceux portant sur la phrase dictée du jour et sur la dictée 0 faute. Ainsi, ces interventions sont basées sur des principes didactiques communs et leur mise en place présente plusieurs points de convergence.

Les ateliers de négociation graphique et les dictées métacognitives sont des dispositifs d'enseignement de l'OG qui cherchent « à favoriser la réflexion sur la langue, à développer cette indispensable conscience métalinguistique qui ne se réduit pas au travail formel d'étiquetage de la grammaire scolaire » (Brissaud et Bessonnat, 2001, p.145). Inscrits dans une perspective socioconstructiviste (Bruner, 1983, 1987 ; Vygotski, 1997) et approchant l'orthographe par l'entremise de situations problèmes, ils visent le développement de la compétence orthographique des élèves au moyen d'un travail sur leurs erreurs et favorisent l'évolution de leurs représentations⁵⁰ en les prenant explicitement en compte (Cogis, 2008). Par ailleurs, ils constituent un « format » d'interaction (Bruner, 1983, p. 288) et reposent sur la médiation de l'enseignant et les interactions entre pairs (Nadeau et Fisher, 2014). Ainsi, ces dispositifs permettent le traitement des problèmes orthographiques des élèves grâce à la mobilisation et à la confrontation de leurs connaissances avec celles de leurs pairs. L'objectif est d'amener les élèves à intérioriser les apprentissages réalisés socialement pour les réinvestir de manière autonome dans leurs productions. Qui plus est, cette intériorisation prend source dans une démarche engagée⁵¹ d'apprentissage de l'OG, et donc dans laquelle les élèves s'investissent activement et consciemment pour construire leurs connaissances grammaticales, en les reliant à leurs connaissances antérieures (Nadeau et Fisher, 2006).

Les ateliers de négociation graphique

Les ateliers de négociation graphique sont définis comme « une activité métalinguistique qui offre aux élèves la possibilité de conceptualiser des connaissances sur la langue par le raisonnement et de mettre de l'ordre dans les savoirs orthographiques construits » (Haas et Maurel, 2009, p. 70). Ils visent l'appropriation de stratégies, notamment pour la révision, et s'inscrivent dans le courant *Language Awareness* (Hawkins, 1984 ; Hawkins, 1992), décrit plus loin (Haas et Lorrot, 1996). En effet, ils stimulent la réflexion des élèves sur la langue, et ce, par le biais de l'observation de leurs propres graphies.

⁵⁰ À l'instar de Boyer (2012) et de Brissaud et Cogis (2011), nous retiendrons dans ce texte le terme « représentations » pour parler « des constructions mentales [des élèves], qu'elles soient stables ou éphémères » (Boyer, 2012, p. 49-50).

⁵¹ Bien que nous tissions ici un lien avec les « démarches actives » telles que décrites par Nadeau et Fisher (2006, p. 172), nous choisissons d'employer le terme « engagée » afin de nous distancier explicitement de la *Démarche active de découverte* de Chartrand (1996).

Les ateliers de négociation graphique se déroulent selon un protocole bien précis (Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Haas et Maurel, 2009). Chaque atelier a lieu auprès de sous-groupes de cinq ou six élèves, ce qui favorise, entre autres, la prise de parole des élèves les plus en difficulté. Tout d'abord, un court texte est dicté aux élèves, qui produisent individuellement des graphies qui sont par la suite affichées afin d'en faciliter la confrontation. Dans le but de déterminer la graphie correcte, un débat s'ensuit. Les élèves sont ainsi amenés à argumenter leurs choix orthographiques et, par le fait même, à rendre leurs justifications de plus en plus précises et convaincantes aux yeux de leurs pairs. À la suite de ce débat, les graphies correctes sont présentées aux élèves, qui dressent le bilan de leurs acquisitions et des questionnements qui perdurent. Une fois que chaque sous-groupe de la classe a participé à l'atelier, une synthèse générale présente les conclusions de chacun des sous-groupes. Une discussion a alors cours pour que les sous-groupes s'entraident en échangeant sur les problèmes résolus. Les problèmes qui restent non résolus sont pris en note, et le texte correctement orthographié est recopié par les élèves. Ceux-ci pourront s'y référer lorsqu'ils rencontreront des difficultés similaires à celles traitées.

Les dictées métacognitives

Inspirées des ateliers de négociation graphique, les dictées métacognitives se concrétisent notamment sous deux dispositifs différents : la phrase dictée du jour (Cogis, 2005 ; Cogis et Brissaud, 2003) et la dictée 0 faute (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016). Mentionnons d'emblée que ces deux dispositifs ne visent pas l'apprentissage de notions nouvelles, mais bien la mobilisation des connaissances des élèves pour la résolution de problèmes orthographiques mettant au jour leurs représentations et les obstacles qu'ils rencontrent en situation d'écriture contrôlée (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015).⁵²

Lors de la mise en œuvre de ces deux dispositifs, une phrase ou un texte est dicté, et des interactions autour des différentes graphies proposées par les élèves ont lieu. Dans la dictée 0 faute, l'enseignant invite les élèves à poser des questions après chaque phrase dictée, ces questions donnant lieu à des discussions. Dans la phrase dictée du jour, les différentes graphies des élèves sont inscrites au tableau. La discussion émerge alors de la confrontation entre ces graphies. Dans les deux dispositifs, contrairement à l'atelier de

négociation graphique, le débat est tenu en groupe classe, et non en sous-groupes.

Nous relevons une différence importante entre la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute quant à la place qu'elles accordent au doute. Dans la phrase dictée du jour, le doute vient de la présence de graphies concurrentes, puisque l'on tient pour acquis que les élèves ne douteront pas d'emblée de leurs productions. Ce n'est pas le même tenant qui guide la mise en œuvre des dictées 0 faute, où le doute est à la source même des questionnements et des réflexions des élèves (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015). Notons néanmoins que dans les deux dispositifs, un enseignant averti aura choisi les phrases dictées en fonction des difficultés préalablement rencontrées par ses élèves et des doutes qu'il pense voir émerger.

En concluant, soulignons que les ateliers de négociation graphique et les dictées métacognitives pourraient plus largement s'insérer dans le cadre d'activités de production écrite signifiantes et, ainsi, dans une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe (décrite plus loin), bien que cet atout ne soit pas exploité dans les études recensées. De plus, puisque ces dispositifs tirent leur origine du courant *Language Awareness*, il semble aussi possible de les associer à d'autres approches issues de ce même courant, telles que l'éveil aux langues (que nous décrivons aussi plus loin).

2.2.1.2 Des études empiriques mettant à l'essai des dispositifs d'enseignement de l'OG

Dans cette section, nous évoquons d'abord des études descriptives ayant mis à l'essai les dispositifs présentés précédemment, puis nous exposons plus en profondeur des études ayant évalué les effets de ces mêmes dispositifs sur les apprentissages des élèves.

⁵² Bien que Cogis et Brissaud (2003) évoquent une approche inductive lorsqu'elles décrivent le dispositif de la phrase dictée du jour, les dispositifs d'enseignement de l'OG que nous décrivons ne s'inscrivent pas, à notre avis, dans une telle démarche, du moins dans sa nature prototypique. Dans une approche inductive, l'objectif est la découverte et la coconstruction d'une règle n'ayant pas, au préalable, été abordée en classe. Les élèves sont alors invités à verbaliser leurs représentations grammaticales à partir d'exemples et de contre-exemples tirés d'un corpus bâti par les élèves ou l'enseignant (Chartrand, 1996; Vincent et Lefrançois, 2013). Dans les dispositifs que nous présentons, les élèves se situent plutôt dans une posture de « redécouverte » d'une règle, à partir d'un corpus constitué de leurs propres graphies, et s'engagent dans un processus de déconstruction et de reconstruction de leurs connaissances afin de les rendre plus opérationnelles. Cela correspond à un *modèle allostérique de l'apprendre* (Pellaud, Eastes et Giordan, 2005) selon lequel, pour transformer les savoirs, l'enseignement amène l'élève à prendre conscience de l'inadéquation de ses connaissances lorsqu'elles sont limitées ou invalides. Ce modèle, issu de la didactique des sciences, est aussi vu comme pertinent en didactique de la grammaire (Gauvin et Boivin, 2012).

Les études empiriques décrivant la mise à l'essai des dispositifs

Les ateliers de négociation graphique et les dictées métacognitives ont fait l'objet d'études empiriques descriptives rendant compte des verbalisations des élèves et des enseignants lors de leur mise en œuvre, sans toutefois mesurer leurs effets sur les apprentissages réalisés, dans ces cas, en français (pour les ateliers de négociation graphique, au primaire, en France : Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; pour les dictées métacognitives, au primaire et au secondaire, au Québec : Fisher, Huneault et Nadeau, 2015, au primaire, en France : Cogis et Brissaud, 2003). Selon ces études, l'utilisation des dispositifs est associée au développement de capacités métalinguistiques chez les élèves, leurs interactions orales et leurs verbalisations jouant un rôle crucial à cet égard. En effet, ce sont elles qui les amènent à formuler des réflexions métalinguistiques et à analyser la langue à un niveau avancé, par exemple en prenant en considération les chaînes d'accord (Haas et Lorrot, 1996). Dès lors, les élèves bâtissent leurs connaissances orthographiques en dégagant peu à peu les règles orthographiques à suivre et le métalangage à utiliser, malgré des connaissances initiales lacunaires (Cogis et Brissaud, 2003).

Par ailleurs, ces dispositifs requièrent des élèves un travail intellectuel complexe, et le soutien que leur apporte l'enseignant semble primordial. En ce sens, l'enseignant gagnerait à fournir aux élèves des outils analytiques pour soutenir leurs raisonnements et développer une confiance en leurs capacités (Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996). Qui plus est, amener les élèves à verbaliser des raisonnements grammaticaux complets, soutenir chez eux l'emploi d'un métalangage précis et approprié et les accompagner dans l'utilisation de manipulations syntaxiques soutenant un jugement grammatical sont des « gestes pédagogiques » de l'enseignant qui favorisent la mise en œuvre efficace des dictées métacognitives (Fisher, Huneault et Nadeau, 2015). Enfin, les dispositifs mis à l'essai semblent à même de stimuler l'engagement des élèves dans leur apprentissage de l'OG (Cogis et Brissaud, 2003).

Dans la section suivante, nous jetons un éclairage sur quatre études empiriques dont la réalisation donne suite à ces travaux descriptifs, vu l'intérêt des dispositifs ciblés.

Les études empiriques évaluant les effets des dispositifs sur les apprentissages

Dans cette section, nous exposons, en ordre chronologique, quatre études empiriques découlant des propositions didactiques préalablement présentées et mettant donc à l'essai deux dispositifs d'enseignement de l'OG en contexte de français L1 : les ateliers de négociation graphique (étude de Schillings et Neuberg, 2012) et les dictées métacognitives (étude de Geoffre, 2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; étude de Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; étude de Wilkinson, 2009).⁵³ Deux de ces recherches font état de certains participants ayant une LM autre que le français. Par la suite, nous présentons deux autres recherches empiriques mettant aussi à l'essai des dictées métacognitives, mais dans des contextes différents qui impliquent tous deux une majorité d'élèves bi/plurilingues pour qui le français est une L2 (Ammar et Mohammed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018).

L'étude de Wilkinson (2009)

Dans son mémoire de maîtrise réalisé au Québec, Wilkinson (2009) a évalué les effets de la dictée 0 faute sur l'apprentissage de l'OG d'élèves de troisième secondaire, en comparaison avec les effets de la mise en œuvre de la dictée sous sa forme traditionnelle, c'est-à-dire sans possibilité pour les élèves de poser des questions et sans attention portée à la verbalisation de leurs raisonnements orthographiques. Pour ce faire, sur 116 participants au total, afin de constituer des groupes de composition identique, 31 élèves ont été retenus pour faire partie du groupe expérimental et 31 élèves ont été retenus pour faire partie du groupe contrôle. Ces participants avaient des langues premières différentes ; 13 langues ont été recensées en plus du français et de l'anglais. Dans les groupes expérimentaux et contrôle, les mêmes neuf textes ont été dictés aux élèves tout au long de la recherche, d'une durée de cinq mois. Dans le groupe expérimental, où la chercheuse, titulaire de la classe, a mené l'intervention, les dictées 0 faute ont été complétées par des « capsules d'enseignement » permettant de travailler explicitement les notions orthographiques ciblées. Dans le groupe contrôle, les dictées traditionnelles ont été

⁵³ Les textes de Geoffre (2013, 2014a) et de Geoffre et Brissaud (2012a, 2012b) font référence à la même étude doctorale. Les textes de Nadeau et Fisher (2014), de Fisher et Nadeau (2014a, 2014b) et de Nadeau, Fisher et Cogis (2014) font également référence à une même étude.

complétées par un « enseignement traditionnel » (p. 79) de l'OG, où l'enseignante présentait la théorie sur une notion, puis proposait aux élèves des exercices à compléter.

L'évaluation des effets de l'intervention sur les apprentissages des élèves s'est faite au moyen de la dictée *Les arbres*, utilisée comme prétest et comme posttest immédiat. C'est cette même dictée qui a été utilisée par Manesse et Cogis (2007) dans leur étude auprès d'élèves français. Quatre objets orthographiques, regroupés en deux ensembles, ont été ciblés : les accords dans le groupe nominal (qui incluent ici le marquage du nom et l'accord du déterminant et de l'adjectif) et l'accord du verbe. Le nombre de mots bien écrits (sur 83), le nombre d'erreurs d'OG pour les déterminants, les noms et les adjectifs et le nombre d'erreurs d'accord sujet-verbe ont fait l'objet d'analyses statistiques. En outre, Wilkinson (2009) a documenté les discussions ayant lieu au moment des dictées 0 faute au moyen de l'étude des verbatims des vidéos des première, cinquième et neuvième séances d'intervention dans le groupe expérimental.

Au moyen de tests t, Wilkinson (2009) établit que les moyennes du nombre de mots bien écrits à la dictée dans les groupes expérimental et contrôle, statistiquement équivalentes au prétest, augmentent toutes deux significativement au posttest. Cela dit, le gain de 8,07 mots bien écrits dans le groupe expérimental est plus marqué que celui du groupe contrôle, qui se chiffre à 1,71 mot. Par ailleurs, au posttest, plus d'élèves du groupe expérimental (86,7 %) que du groupe contrôle (44,0 %) atteignent un score « fort » (74 à 78 mots bien écrits) ou « très fort » (79 mots bien écrits et plus). En outre, dans le groupe expérimental, l'intervention mise à l'essai semble avoir favorisé les apprentissages des élèves faibles et des élèves forts.

En ce qui concerne les objets orthographiques ciblés, plus précisément, des statistiques descriptives éclairent les performances des élèves des deux groupes. Pour l'accord des déterminants, des noms et des adjectifs, la diminution de la moyenne d'erreurs commises par les élèves du groupe expérimental (de 4,17 à 1,23) se distingue de la relative stabilité de la moyenne d'erreurs commises par les élèves du groupe contrôle (de 4,52 à 4,37). Pour ce qui est de l'accord du verbe, la situation est moins évidente. Dans les deux groupes, la moyenne du nombre d'erreurs commises par les élèves diminue d'environ une erreur entre le prétest et le posttest. Cette moyenne passe de 1,57 à 0,40 dans le groupe expérimental et

de 1,87 à 0,80 dans le groupe contrôle. Wilkinson (2009) interprète ces résultats comme la manifestation d'une plus grande amélioration des élèves du groupe expérimental, dont la moyenne d'erreurs commises devient quatre fois moins grande.

Dans un autre ordre d'idées, les résultats tirés de l'analyse des verbatims des séances de dictée 0 faute permettent de constater le développement de la capacité des élèves à douter de leurs productions orthographiques. Ces résultats mettent aussi de l'avant l'augmentation du niveau d'attention, relié à la diminution d'erreurs commises dans les dictées sur les mots ayant fait l'objet de discussions. De plus, au cours de l'intervention, une plus grande utilisation du métalangage est observée à la fois chez les élèves et chez l'enseignante.

Au terme de sa recherche, Wilkinson (2009) fait valoir le potentiel de la dictée 0 faute pour améliorer les performances des élèves en OG, notamment en raison du climat propice à l'apprentissage instauré au moyen de cette intervention, qui favorise la participation de tous les élèves et qui s'appuie sur une vision de l'erreur comme outil d'apprentissage. Elle souligne néanmoins la complexité de la mise en œuvre de la dictée 0 faute, qui nécessite une grande préparation et qui implique un travail important d'anticipation des questions des élèves et de gestion des tours de parole. Pour bonifier l'intervention, la chercheuse conseille de raccourcir le texte des dictées 0 faute tout en ciblant certaines difficultés particulières des élèves. Elle évoque également la pertinence de faire des liens entre ces dictées et l'enseignement donné en classe de français plus généralement afin de favoriser le transfert des connaissances acquises en contexte de dictée à des situations d'écriture authentiques. Enfin, il semble important de mettre en perspective les résultats obtenus dans cette recherche en rappelant que les analyses statistiques réalisées (tests t et statistiques descriptives) n'ont pas permis de comparer l'évolution des performances des élèves des deux groupes, comme auraient pu le faire des ANOVA, par exemple. De telles analyses permettraient également de prendre en compte un éventuel effet d'apprentissage associé à l'utilisation de la même dictée comme prétest et comme posttest.

L'étude de Schillings et Neuberg (2012)

En Belgique francophone, Schillings et Neuberg (2012) ont mené une recherche mettant à l'essai, auprès d'élèves de première secondaire, des ateliers de négociation graphique sur des objets d'OG tels que les finales verbales en /E/ et la graphie du verbe *ont*, homophone

du pronom *on*. Ces ateliers avaient parfois lieu avec le guidage de l'enseignant, qui soutenait les élèves dans leurs discussions, ou encore sans ce guidage, les élèves échangeant alors de façon autonome. Les chercheuses souhaitent déterminer les conditions de mise en œuvre du dispositif qui permettaient un diagnostic des difficultés des élèves.

C'est dans cette visée que Schillings et Neuberg (2012) ont décrit les propos des élèves durant les ateliers, en plus de dégager d'autres faits saillants, tels que les régulations de l'enseignant et l'engagement des élèves. Seuls deux ateliers font l'objet de leur analyse: un atelier avec guidage de l'enseignant dans un premier groupe d'élèves et un atelier sans guidage dans un deuxième groupe d'élèves. Les élèves du deuxième groupe ont vécu un échec lors de leur première année au secondaire, contrairement aux élèves du premier groupe. Voici le texte utilisé lors de l'atelier guidé par l'enseignant : « Le 11 mars, un tremblement de terre à Fukushima a gravement endommagé une centrale nucléaire. Depuis, d'autres secousses ont peut-être aggravé la situation. » (p. 109) La phrase travaillée lors de l'atelier sans guidage, qui n'apparaît pas liée au texte utilisé lors de l'atelier guidé, est la suivante : « Une nouvelle année commence, il faut désormais penser à travailler. » (p. 114) Peu d'informations concernant la collecte et l'analyse des résultats sont évoquées par les chercheuses. Nous pouvons néanmoins supposer que les propos des élèves ont été enregistrés et retranscrits.

Lors de l'atelier de négociation graphique sans guidage, l'engagement cognitif des élèves et leur participation sont constatés. La discussion, rapide, n'est toutefois pas toujours structurée. Les élèves ont par ailleurs tendance à corriger et à justifier leurs choix graphiques plutôt qu'à fournir un répertoire des arguments énoncés. Du fait même, l'enseignant peut difficilement prendre conscience des raisonnements erronés de ses élèves. Pour y arriver, il aurait fallu que les différentes graphies et arguments des élèves soient relevés plus assidûment. Il est donc possible de conclure que le fait de disposer d'une trace écrite pertinente faisant état des raisonnements des élèves est une condition permettant un diagnostic des difficultés des élèves par l'enseignant.

Pour ce qui est de l'atelier avec guidage, Schillings et Neuberg (2012) identifient trois types de régulations de l'enseignant :

- 1) l'enseignant joue un rôle de « miroir cognitif » (p. 112) et reflète la procédure de l'élève ;
- 2) l'enseignant suggère le recours à une procédure de raisonnement (substitution, manipulation) pour rendre le processus transparent et accompagne ainsi l'élève, à partir de ses propres hypothèses, afin qu'il devienne autonome dans ses raisonnements ;
- 3) l'enseignant amène l'élève à reformuler ses propos.

Selon les chercheuses, ces trois types de régulation gagneraient à être intégrés sur trois plans : lors des interactions entre pairs, lors d'interventions de l'enseignante et dans la structure de la situation d'enseignement-apprentissage pour faire des liens entre ses différentes étapes. Ces types de régulations n'ont pas lieu uniquement lors de l'atelier avec guidage. Il semblerait donc possible que les ateliers de négociation graphique amènent les élèves à acquérir « une démarche réflexive leur permettant de dialoguer avec leur texte, grâce à un processus d'autorégulation qui les amène à mobiliser seuls des modes de raisonnement utilisés précédemment à plusieurs » (p. 119). Enfin, que l'atelier de négociation graphique ait lieu avec ou sans le guidage de l'enseignant, Schillings et Neuberg (2012) constatent l'importance du caractère affectif des régulations qui s'y opèrent : lorsque les élèves analysent leurs raisonnements à partir de leurs erreurs, ils tirent du plaisir des échanges menés et développent « un rapport moins crispé, plus confiant et plus raisonné à l'orthographe » (p. 121).

Notons toutefois que les résultats de cette recherche ne sont issus que de deux ateliers de négociation graphique, ce qui ne donne accès qu'à peu d'exemples pour refléter les avantages et limites de chacun des types d'ateliers. Nous constatons également que les phrases utilisées dans chacun des ateliers comportent plusieurs différences, notamment en termes de longueur et de difficultés orthographiques.

Faisant aussi appel au travail métalinguistique et aux verbalisations des élèves, les recherches présentées ci-après (Geoffre, 2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2102a, 2012b ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014) font état d'intervention ciblant la mise en œuvre de dictées métacognitives.

L'étude de Geoffre (2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b)

La recherche doctorale de Geoffre (2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b) visait à étudier la pertinence de dispositifs didactiques pour l'apprentissage de l'OG en ce qui concerne l'accord dans le groupe nominal, l'accord verbal et les formes verbales homophones en /E/. Cette étude longitudinale s'est déroulée auprès de 30 élèves parmi lesquels certains (n = 8) forment un groupe de référence suivi pendant trois ans, de la troisième à la cinquième année du primaire. Les autres élèves ont été suivis pendant une ou deux années. Trois séquences impliquant la mise en œuvre de phrases dictées du jour et de phrases données du jour⁵⁴ ont été expérimentées au fil de l'étude (une par an). Tout au long de la recherche, la compétence orthographique des élèves a été mesurée au moyen d'une dictée, de productions écrites et d'entretiens métagraphiques. Ces épreuves ont agi à titre de prétests, de posttests immédiats et de posttests différés.

Au terme de sa recherche, Geoffre (2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b) constate que les séquences expérimentales favorisent l'apprentissage de la morphographie, notamment pour les accords adjectivaux et verbaux. À cet égard, les progrès des élèves lors des dictées sont également observés dans les textes produits. Par ailleurs, il relève que les élèves qui progressent le plus sont ceux chez qui l'on observe un large répertoire de graphies et de procédures. En ce sens, à partir des performances à la dictée des huit élèves du groupe de référence lors de la troisième année de sa recherche longitudinale, Geoffre dégage trois « profils d'évolution » (2014a, p. 165) selon lesquels se répartissent les participants. Un premier profil regroupe les élèves qui font surtout appel aux procédures morphosyntaxiques et de substitution et dont le contrôle orthographique déjà avancé continue de s'améliorer en cours d'année. Un deuxième profil regroupe les élèves qui progressent, mais dont l'évolution est marquée par une certaine instabilité. Geoffre associe cette instabilité au recours à des procédures qui ne sont pas toujours efficaces, telles que des procédures morphologiques, et ce, malgré une diminution du recours à des procédures morphosémantiques et une augmentation de l'identification d'un mot donneur d'accord. Un troisième profil réunit quant à lui les élèves dont la compétence orthographique évolue

⁵⁴ La phrase donnée du jour est une variante de la phrase dictée du jour où les élèves doivent justifier la graphie d'une phrase, dans sa version normée.

peu, voire pas du tout, en cours d'année. Ce phénomène serait associé au recours à des procédures principalement morphosémantiques et morphologiques. Ainsi, à la suite de l'intervention menée, Geoffre conclut qu'il est important de présenter aux apprenants des tâches de résolution de problèmes orthographiques adaptées à leurs compétences effectives afin de permettre l'intégration des procédures graphiques disponibles. Qui plus est, un « contrôle orthographique progressif » (Geoffre et Brissaud, 2012a, p. 300) serait favorisé par une intervention associée à la compréhension des liens syntaxiques au sein d'une phrase.

L'étude de Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; 2014b ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014)

Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; 2014b ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014) ont mené une vaste recherche auprès d'élèves québécois provenant de 40 classes du deuxième cycle du primaire au deuxième cycle du secondaire. Elles poursuivaient deux objectifs :

- 1) mesurer l'impact de la dictée 0 faute et de la phrase dictée du jour sur la compétence orthographique d'élèves de divers niveaux en production de texte, particulièrement en OG ;
- 2) documenter, dans une perspective de formation, la manière dont les enseignants conduisent ces activités innovantes. (Nadeau et Fisher, 2014, p. 6)

Pour ce faire, en ce qui concerne le volet quantitatif de la recherche, elles ont utilisé deux outils de collecte de données, en plus de faire passer aux élèves un questionnaire sur leurs langues (dont les données ne sont pas, à notre connaissance, rendues disponibles) : une dictée évaluative (n = 777) et une rédaction déclenchée par un extrait vidéo incitant à la production du pluriel nominal et verbal (n = 722). Les accords grammaticaux et l'infinitif des verbes en *-er* sont les objets ciblés pour mesurer l'évolution de la compétence en OG dans la dictée, alors que les progrès en rédaction sont constatés au moyen de la réussite de l'accord verbal et des homophones grammaticaux. Des tests t ont été effectués pour évaluer les progrès des élèves. En ce qui concerne le volet qualitatif de la recherche, Nadeau et Fisher (2014) ont recueilli deux enregistrements vidéos par classe dans le but d'analyser les discussions grammaticales ayant lieu lors de la mise en œuvre des dispositifs, en plus d'effectuer un entretien semi-dirigé avec chaque enseignant.

En ce qui a trait au premier objectif, Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; 2014b) constatent une amélioration chez la très grande majorité des élèves. Cette amélioration correspond à un progrès moyen de cinq accords en cours d'année. Vu l'absence de groupe contrôle, pour mesurer l'ampleur de ce progrès, ces résultats sont comparés avec ceux de la vaste recherche française de Manesse et Cogis (2007). Cette recherche indique le progrès moyen attendu chez des élèves français en OG, soit une diminution moyenne d'une à une erreur et demie par année, progrès beaucoup moins marqué que celui constaté par Nadeau et Fisher chez des élèves québécois.

Par ailleurs, un transfert de la compétence orthographique développée par les élèves est observé en situation de production écrite, à la fois pour l'accord verbal et les homophones grammaticaux. Cela suggère « qu'un entraînement à la réflexion grammaticale réalisé en groupe, sous la guidance d'un enseignant attentif aux conceptions sous-jacentes, conduit les élèves à développer leur compréhension du fonctionnement de la langue écrite et à orthographier leurs textes de manière plus sûre » (Fisher et Nadeau, 2014b, p. 11). En situation de production écrite, notons également que le progrès accompli par les élèves les plus faibles est beaucoup plus net que celui des élèves les plus forts. Dans cet ordre d'idées, en contexte de dictée, c'est la classe la plus faible de l'échantillon, une classe du deuxième cycle du primaire, qui connaît les plus grands progrès et qui surpasse ainsi les autres classes du même niveau en fin d'année. Les chercheuses associent ce phénomène à ce qu'elles appellent un « nivèlement par le haut », qui permettrait aux élèves les plus faibles de rattraper leurs pairs plus avancés, rendant ainsi la classe « à la fois plus performante et plus homogène » (Fisher et Nadeau, 2014a, p. 19). Par ailleurs, il est également intéressant de constater que l'école où ont été observés les plus grands progrès, la plus défavorisée de l'échantillon, compte une majorité d'élèves qui n'ont pas le français comme L1 (Fisher et Nadeau, 2014a).

En ce qui a trait au deuxième objectif, pour un sous-échantillon de classes contrastées, des liens sont également établis entre la conduite de l'activité par les enseignants et les progrès accomplis par les élèves. De plus grands progrès en dictée sont observés dans les classes où le volume de métalangage est plus élevé. En outre, les classes aux plus forts progrès sont celles où un recours plus fréquent est fait aux manipulations syntaxiques et où sont mis en œuvre de plus nombreux raisonnements grammaticaux complets (manipulations

syntaxiques exécutées et jugées). Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; 2014b) rappellent ainsi la nécessité d’accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de dispositifs innovants tels que la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute pour qu’ils adoptent des gestes professionnels plus efficaces, notamment en ce qui a trait à leur posture vis-à-vis de l’erreur et à leur utilisation du métalangage et des manipulations syntaxiques, outils de la grammaire nouvelle.

En conclusion, Fisher et Nadeau (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; 2014b ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014) soulignent la pertinence de pratiques d’enseignement explicite de l’OG telles que les dictées métacognitives pour favoriser le développement de la compétence orthographique de l’ensemble des élèves. De plus, pour l’atteinte des résultats mentionnés pour le premier objectif, les deux chercheuses recommandent, au primaire, une pratique hebdomadaire de l’un des deux dispositifs dans des séances de 20 à 30 minutes, alors que les séances au secondaire pourraient être moins fréquentes, mais de plus longue durée (50 à 60 minutes). Enfin, elles soulignent la pertinence d’approfondir l’analyse des données de leur recherche afin de porter une attention particulière aux effets des dictées innovantes selon les caractéristiques des élèves. Ces effets pourraient aussi être mesurés sur la compétence en OL de ces derniers et en ce qui a trait à différents contextes syntaxiques dans lesquels ils commettent des erreurs, par exemple pour l’accord du verbe.

Donnant suite aux travaux présentés précédemment à cette section, les études d’Ammar et Mohamed Hassan (2017) et d’Arseneau et Nadeau (2018) ont mis à l’essai des dictées métacognitives dans des contextes d’enseignement particuliers. La première a été menée dans le contexte d’un programme spécial d’immersion française offert par deux écoles primaires recevant des enfants d’immigrants arabophones.⁵⁵ La seconde a été menée en contexte ontarien où le français est une langue minoritaire. Ces deux études impliquent donc d’emblée une majorité d’élèves bi/plurilingues. Ainsi, dans le cadre de notre thèse, elles revêtent un intérêt particulier, car les élèves auprès desquels elles sont réalisées présentent des caractéristiques similaires à celles d’élèves bi/plurilingues visés par notre recherche. Cela étant dit, les contextes de réalisation de ces deux études se distinguent des

⁵⁵ Un tel programme se distingue des programmes typiques d’immersion française offerts dans les milieux scolaires québécois anglophones (Ammar et Mohamed Hassan, 2017).

milieux scolaires pluriethniques et plurilingues québécois auxquels nous nous intéressons, car ils ne sont pas marqués par une aussi grande diversité linguistique et culturelle.

Deux études réalisées auprès d'apprenants bi/plurilingues

L'étude d'Ammar et Mohamed Hassan (2017)

Ammar et Mohamed Hassan (2017) ont mis à l'essai la dictée 0 faute auprès d'élèves québécois arabophones de 5^e et 6^e années du primaire. Leur recherche a été réalisée dans deux écoles offrant un programme spécial d'immersion française aux enfants d'immigrants arabophones. Dans le cadre de ce programme, l'enseignement leur est principalement prodigué en français, mais ils suivent également des cours de langue et de religion en arabe ainsi que des cours d'anglais L2. Au total, 42 élèves de 2 classes différentes ont pris part à 5 dictées 0 faute, soit une dictée par semaine durant 5 semaines. Formant un groupe contrôle, 37 élèves de 2 classes différentes ont quant à eux réalisé les mêmes dictées, mais sous une forme traditionnelle. Ainsi, dans ce groupe, aucun « dialogue collaboratif » ne survenait dans la classe au moment des dictées, c'est-à-dire que les élèves n'avaient pas la possibilité d'échanger avec leurs pairs et l'enseignante sur leurs doutes orthographiques. Dans le groupe expérimental, les séances de dictée ont duré entre 47 et 53 minutes, alors que dans le groupe contrôle, elles ont duré 35 minutes.

Afin d'évaluer si le dialogue collaboratif au sein des dictées 0 faute contribuait à l'apprentissage de l'OG chez les élèves dans ce contexte de français L2, et ce, selon le niveau des élèves (faible ou fort) et les objets orthographiques ciblés, Ammar et Mohamed Hassan (2017) ont utilisé une dictée comme prétest et posttest (une semaine après l'intervention). Ainsi, elles ont documenté à la fois l'évolution des performances globales des élèves, mais aussi leurs performances pour chacun des quatre objets orthographiques suivants : l'accord de l'adjectif, l'accord du déterminant et du « prédéterminant » *tout* (par exemple, *tous les biscuits*), l'accord du verbe et l'accord du participe passé avec les auxiliaires *avoir* et *être*. Tous ces objets impliquaient l'adjonction de marques inaudibles.

Au terme de leur recherche, Ammar et Mohamed Hassan (2017) constatent qu'au posttest, les performances globales des élèves du groupe expérimental surpassent celles des élèves du groupe contrôle, alors que ces performances globales étaient statistiquement équivalentes dans les deux groupes au prétest. En analysant les gains effectués par les

élèves faibles et forts de chacun des groupes, elles ont également observé, dans le groupe expérimental seulement, un gain plus élevé chez les élèves faibles que chez les élèves forts. Au contraire, dans le groupe contrôle, au posttest, les performances globales des élèves faibles et forts sont presque équivalentes. Du fait même, comme Nadeau et Fisher (2014), Ammar et Mohamed Hassan soulignent les effets positifs de la participation à des dictées 0 faute pour l'ensemble des élèves, de même que le « nivèlement par le haut » qui s'opère lorsqu'un gain plus important est constaté dans les apprentissages des élèves faibles par rapport aux élèves forts. Enfin, elles ont constaté que l'intervention menée a favorisé de plus grands gains dans les apprentissages des élèves pour l'accord du déterminant et du prédéterminant que pour les autres objets orthographiques étudiés.

Par ailleurs, à l'instar de Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a), Ammar et Mohamed Hassan (2017) associent les apprentissages réalisés par les élèves à l'utilisation de métalangage en classe dans un contexte signifiant pour les élèves. Qui plus est, c'est au caractère répétitif de l'intervention qu'elles associent les apprentissages réalisés par les élèves faibles, plus particulièrement, car cela permettrait à ces derniers de gagner en confiance et de s'engager dans la tâche malgré des compétences moins avancées. Cette confiance serait aussi associée à un plus grand rôle d'étayage joué par l'enseignant. Ammar et Mohamed Hassan mettent donc en évidence la pertinence de recherches qui s'intéresseraient non seulement à des dictées métacognitives où les questionnements orthographiques émergent des élèves, mais aussi à d'autres interventions où ces questionnements orthographiques viendraient à la fois des élèves et de l'enseignant. En contrepartie, elles supposent que l'intervention menée pourrait diminuer la motivation des élèves plus forts, qui ne percevraient pas ses éventuels bénéfices pour leurs apprentissages. De plus, ces chercheuses mentionnent que le fait de comparer les gains des élèves faibles et des élèves forts à la suite de l'intervention constitue une limite, un plus grand potentiel d'amélioration étant nécessairement présent chez les élèves faibles. Enfin, Ammar et Mohamed Hassan soulignent l'importance d'évaluer à plus long terme les effets d'une intervention sur les apprentissages des élèves et de mesurer ces effets dans des contextes d'écriture autres que celui de la dictée. Dans une telle évaluation, elles soulignent également la pertinence de considérer le temps accordé à la tâche ou à l'intervention faisant

l'objet de la recherche («time on task»), ce temps pouvant différer dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle.

L'étude d'Arseneau et Nadeau (2018)

S'appuyant sur le constat selon lequel « l'utilisation d'une langue par une majorité apparaît affecter positivement le rendement des élèves en écriture dans cette langue » (p. 128), Arseneau et Nadeau (2018) se sont intéressées à un contexte particulier de mise à l'essai des dictées métacognitives : celui des élèves du secondaire scolarisés en milieu francophone minoritaire en Ontario. Elles se sont plus précisément penchées sur les effets de la dictée 0 faute sur l'apprentissage de l'OG de ces élèves, dont les contacts avec le français hors de l'école sont limités, et ont souhaité comparer ces effets avec ceux observés par Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a) en milieu francophone majoritaire, au Québec. Ces deux chercheuses ont également pris en compte dans leurs analyses le degré d'usage du français en dehors de la classe ainsi que le type de cours suivi par les élèves, soit inscrits au cours théorique, soit inscrits au cours appliqué. Arseneau et Nadeau décrivent le premier de ces cours comme concentré sur les problèmes abstraits et la théorie et le second comme axé sur les applications pratiques et les exemples concrets.

Dans cette étude, d'une durée de 4 mois, 10 dictées métacognitives ont été expérimentées auprès de 117 élèves de neuvième année (élèves de 14-15 ans, soit l'équivalent de la troisième secondaire au Québec) de 16 écoles différentes en Ontario. Le degré d'usage du français par les participants a été évalué au moyen d'un questionnaire. Il ressort des réponses des élèves que la majorité d'entre eux utilisent à la fois le français et l'anglais au quotidien, dans des proportions diverses, et qu'une quinzaine d'élèves mentionnent la présence d'une langue tierce au sein de leur répertoire linguistique. Il est à noter que, comme en contexte québécois, les cours donnés aux élèves ayant participé à la recherche avaient tous lieu en français, exception faite du cours d'anglais.

Pour mesurer les progrès des élèves, Arseneau et Nadeau (2018) ont recouru au même outil de collecte de données que Nadeau et Fisher (2014) pour les élèves du premier cycle du secondaire ayant participé à leur recherche : une dictée-test de 125 mots intitulée *Des chèvres sacrifiées pour réparer un avion* et utilisée comme prétest et comme posttest immédiat. Lors de l'évaluation des performances des élèves en OG, elles se sont attardées

aux objets orthographiques suivants : l'accord dans le groupe nominal (déterminant, nom, adjectif), l'accord du verbe, l'accord du participe passé avec les auxiliaires *avoir* et *être*, les graphies du verbe à l'infinitif versus le participe passé ou l'adjectif, la segmentation des mots (par exemple, « sacharner », p. 138), les mots invariables dans le cadre d'une possible confusion homophonique (par exemple, *a* [plutôt que *à*] et *est* [plutôt que *et*]) et l'accord du pronom avec l'antécédent.

Au moyen d'une ANOVA à mesures répétées, Arseneau et Nadeau (2018) constatent une plus grande augmentation du taux de réussite à la dictée dans le groupe expérimental (de 71,2 % à 78,2 %) que dans le groupe contrôle (de 74,7 % à 78,6 %), où les résultats obtenus par les élèves sont plutôt stables. Les chercheuses ont calculé ce taux de réussite en divisant le nombre de mots réussis pour l'OG par le nombre de mots écrits dans la dictée, étant donné que « [c]ertains élèves ont parfois sauté une phrase de la dictée-test » (p. 150). Notons néanmoins une différence significative entre les groupes au prétest, la moyenne des performances des élèves du groupe expérimental étant significativement inférieure à celle des élèves du groupe contrôle, ce qui constitue une limite à considérer dans l'interprétation des résultats. Venant préciser ces résultats, les chercheuses ont également vérifié si, individuellement, les élèves de chacun des groupes avaient régressé ou progressé en OG entre le prétest et le posttest. Elles observent ainsi qu'un plus grand nombre d'élèves progressent entre les deux temps de mesure dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Par ailleurs, le degré d'utilisation du français hors de la classe et le type de cours auquel sont inscrits les élèves n'influencent pas significativement les performances des élèves ayant pris part aux dictées métacognitives. Enfin, en ne considérant que les objets orthographiques communs entre cette étude et celle de Nadeau et Fisher (2014, Fisher et Nadeau, 2014a), soit l'accord dans le groupe nominal, l'accord du verbe, l'accord du participe passé et les graphies du verbe à l'infinitif versus le participe passé ou l'adjectif, Arseneau et Nadeau constatent que les progrès des élèves des groupes expérimentaux québécois et ontarien sont statistiquement équivalents.

Au terme de leur recherche, Arseneau et Nadeau (2018) observent une efficacité similaire des dictées métacognitives en contexte minoritaire et majoritaire francophone. À l'instar des commentaires d'Ammar et Mohamed Hassan (2017) sur leur propre recherche, nous avançons que de tels effets gagneraient à être observés à plus long terme chez les élèves,

notamment au moyen d'un posttest différé, en plus d'être évalués dans des contextes d'écriture autres que celui de la dictée.

En résumé

D'une part, au terme de la mise en œuvre des dispositifs étudiés, les chercheurs constatent les progrès des élèves en contexte de dictée et de production écrite (Geoffre, 2013 ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014) ou en contexte de dictée seulement (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014). Les apprentissages des élèves se manifestent donc dans deux types de tâches différents, alors même que, dans le cadre des dispositifs, les objets orthographiques à l'étude sont principalement travaillés au moyen de dictées.

D'autre part, nous retenons de ces études certains principes didactiques favorisant le développement de la compétence en OG et du contrôle orthographique. Tout d'abord, il semble pertinent d'adapter au niveau des élèves les tâches de résolution de problèmes proposées. Qui plus est, le fait de s'intéresser aux représentations des élèves et à ce qui sous-tend leurs erreurs apparaît comme un geste professionnel efficace. Les progrès des élèves semblent également favorisés par des pratiques accordant une place centrale au métalangage et aux manipulations syntaxiques, qui soutiennent la verbalisation de raisonnements grammaticaux complets et qui permettent l'explicitation des connaissances orthographiques (Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014). Enfin, c'est en travaillant à plusieurs que les élèves s'approprient des procédures d'autorégulation.

D'un point de vue critique, notons que, dans les études de Geoffre (2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b) et de Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014), aucun groupe contrôle scolarisé dans un contexte similaire à celui des dites études ne permet de comparer les résultats obtenus à ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG. Par ailleurs, à la lecture des travaux de Nadeau et Fisher et de Wilkinson (2009), nous comprenons que des élèves dont la LM n'est pas le français se retrouvent parmi les participants à leur vaste étude. Il aurait été intéressant de considérer cette réalité plus explicitement afin de préciser les résultats obtenus et de mieux prendre en compte les enjeux associés à la présence des nombreux élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire dans les écoles québécoises francophones.

À la section suivante, nous traitons plus largement des approches intégrée et spécifique d'enseignement de l'orthographe (Allal, 1997, 2018 ; Allal et al., 2001).

2.2.1.3 Les approches intégrée et spécifique d'enseignement de l'orthographe

Une approche intégrée suppose l'articulation de la situation de production écrite avec des activités orthographiques complémentaires, qui se veulent ciblées et différenciées (Allal, 1997, 2018 ; Allal et al., 2001). Ainsi, des situations d'écriture véritables sont accompagnées d'activités orthographiques « différées » (activités traitant explicitement des difficultés orthographiques des élèves au moment même où elles sont rencontrées dans les textes) et « décrochées » (activités de classement et d'analyse orthographiques directement associées aux situations de production écrite, mais traitant des difficultés constatées en amont) (p. 54). Les connaissances orthographiques des élèves se veulent ainsi construites et actualisées dans un contexte concret de communication. Au contraire, une approche spécifique d'enseignement de l'orthographe consiste en des leçons orthographiques poursuivant des objectifs précis à l'extérieur des situations de production écrite et sans lien explicite avec celles-ci ; l'apprentissage de l'orthographe et l'apprentissage de l'écriture sont alors indépendants. Dans une approche spécifique sont par exemple mises en œuvre des activités de mémorisation et des dictées.

Afin d'évaluer et de comparer les effets de ces deux approches sur les apprentissages des élèves, nous décrivons maintenant des études empiriques interrogeant la place de l'enseignement de l'orthographe, notamment grammaticale, au sein de la didactique de l'écriture et du processus d'écriture.

2.2.1.4 Des études empiriques interrogeant la place de l'enseignement de l'orthographe au sein de la didactique de l'écriture et du processus d'écriture

Dans cette section, nous présentons, en ordre chronologique, cinq études empiriques étudiant les effets d'approches intégrée et spécifique d'enseignement de l'orthographe sur les apprentissages des élèves (au Québec : Brassard, 2011 ; Marin, Lavoie et Sirois, 2015 ; en Suisse francophone : Allal et al., 2001 ; aux États-Unis : Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Needels et Knapp, 1994). Les études de Davis, Clarke et Rhodes (1994) et de Needels et Knapp (1994), réalisées en contexte d'anglais L1, portent sur les pratiques effectives des

enseignants, alors que les trois autres études, réalisées en contexte de français L1, ciblent une intervention mise à l'essai par les chercheuses. Les cinq études recensées se sont déroulées auprès d'élèves du primaire.

L'étude de Davis, Clarke et Rhodes (1994)

Au moyen de trois productions écrites et d'une tâche de détection d'erreurs, Davis, Clarke et Rhodes (1994) ont évalué les effets de l'écriture de textes longs et authentiques (approche intégrée d'enseignement de l'orthographe) sur la compétence à écrire d'élèves mexicains-américains, afroaméricains et « blancs » d'origine européenne. Les participants à cette étude sont issus de 39 classes de quatrième et cinquième années du primaire, dont 10 classes bilingues anglais-espagnol (au total, n=1123). Au terme de cette étude, les chercheurs constatent que, dans les classes où domine l'écriture de textes longs et authentiques, des performances plus élevées sont observées en ce qui a trait au contenu des textes écrits et à la maîtrise des conventions d'écriture. Par ailleurs, dans ces classes, les performances des élèves au questionnaire à choix multiples (tâche de détection d'erreurs) sont aussi bonnes que celles des élèves recevant un enseignement au moyen d'exercices décontextualisés (approche spécifique). Dans ce contexte, Davis, Clarke et Rhodes concluent qu'une approche spécifique est moins efficace pour développer la compétence à écrire de l'ensemble des élèves, et plus particulièrement de ceux issus de minorités ethniques, nombreux au sein de leur échantillon.

L'étude de Needels et Knapp (1994)

Tout comme Davis, Clarke et Rhodes (1994), Needels et Knapp (1994) se sont intéressés aux effets de pratiques effectives d'enseignants associées aux approches intégrée et spécifique d'enseignement de l'orthographe sur les apprentissages scripturaux et orthographiques des élèves. Ainsi, ils ont mené une recherche auprès des élèves de 26 classes de quatrième année et de 16 classes de sixième année du primaire (au total, n=931). Plus spécifiquement, ces chercheurs avaient pour objectif d'évaluer les effets de six principes d'un enseignement sociocognitif sur la compétence à écrire et la maîtrise des conventions d'écriture. Ces six principes, que l'on peut associer à une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe (*whole-language*) et opposer à une approche spécifique (*skill-based approach*), sont les suivants : l'enseignement d'habiletés et de connaissances

en contexte, la proposition de tâches signifiantes et authentiques, l'établissement d'un lien avec les connaissances antérieures et les expériences des élèves, la valorisation des interactions sociales durant l'écriture, la conception de l'écriture comme un processus de résolution de problèmes et la présence de nombreuses occasions d'écrire des textes longs et authentiques.

L'analyse de deux productions écrites par élève leur a permis d'observer que la mise en œuvre des six principes au sein des pratiques des enseignants explique, au posttest, 30 % de la variance pour la compétence à écrire. Qui plus est, les élèves scolarisés dans les classes où sont mis en œuvre ces six principes associés à une approche intégrée maîtrisent au moins aussi bien les conventions d'écriture que les élèves scolarisés dans les classes où ces principes ne sont pas mis à profit et où on observe plutôt un enseignement traditionnel basé sur la transmission décontextualisée de connaissances.

L'étude d'Allal et ses collaboratrices (2001)

Comme dans les études plus récentes de Brassard (2011) et de Marin, Lavoie et Sirois (2015) exposées plus loin, Allal et ses collaboratrices (2001) ont expérimenté une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves du primaire. Ces chercheuses ont ainsi pu comparer les effets des approches intégrée et spécifique sur la progression des compétences et la gestion des connaissances orthographiques des élèves (notamment pour les accords nominaux et verbaux). Pour ce faire, elles ont collecté des données auprès des élèves de 12 classes de deuxième année et de 8 classes de sixième année (pour l'approche intégrée : $n = 116$ en deuxième année, $n = 72$ en sixième année ; pour l'approche spécifique : $n = 116$ en deuxième année, $n = 69$ en sixième année), et ce, en recourant à des dictées, des productions écrites et des tâches ciblées de complètement et de correction d'erreurs. D'une part, à la suite de cette étude, Allal et ses collaboratrices constatent qu'en deuxième année, dans une approche intégrée, les élèves explicitent mieux leurs stratégies et corrigent plus densément leurs textes. C'est toutefois dans le cadre d'une approche spécifique que les plus grands gains en orthographe se manifestent. Allal (2018) interprète ce constat comme la nécessité pour les plus jeunes « d'effectuer régulièrement des tâches centrées sur des aspects spécifiques de l'orthographe afin de construire une représentation

de la langue écrite et de s'exercer à produire des énoncés écrits » (p. 4), tout en intégrant ces tâches à de courtes situations de productions écrites.

D'autre part, en sixième année, au moyen d'exercices et d'une dictée, il est constaté que l'approche intégrée s'avère plus efficace pour les élèves dans leur ensemble, et surtout pour les plus faibles. Ces derniers améliorent leurs connaissances, alors que les plus forts les mobilisent mieux en contexte d'écriture. Cela dit, de grandes différences interindividuelles persistent en production écrite. Par ailleurs, un progrès est remarqué dans les réflexions métacognitives des élèves (stratégies explicitées), corrélées à la réussite orthographique lorsque l'objet d'apprentissage est nouveau (par exemple, pour l'accord du verbe au passé simple plutôt que pour le marquage en nombre du nom). Enfin, d'un point de vue pratique, pour l'ensemble des élèves, Allal et ses collaboratrices suggèrent de favoriser le développement de stratégies de révision au moyen d'interactions et d'activités de réflexion métacognitive.

L'étude de Brassard (2011)

S'intéressant également à des objets d'OG, Brassard (2011) a évalué les effets d'approches intégrée et spécifique (jumelées à une approche inductive) sur le repérage des classes de mots, l'accord entre le déterminant et le nom, l'accord adjectival et l'accord verbal. Dans le cadre de sa recherche de maîtrise, elle a ainsi recueilli des données auprès de quatre classes de quatrième année du primaire (pour l'approche intégrée, $n = 29$; pour l'approche spécifique, $n = 26$; dans le groupe contrôle, $n = 28$) au moyen d'une dictée, d'une production écrite et d'entretiens métagraphiques. Elle en conclut que, par rapport au groupe contrôle, les approches intégrée et spécifique n'ont pas entraîné d'amélioration significative dans les performances globales des élèves, pour les accords grammaticaux ciblés. Toutefois, les élèves des trois groupes ont vu leurs performances augmenter significativement pour ce qui est du pourcentage d'accords réussis entre le déterminant et le nom. Considérant ces résultats, Brassard évoque des pistes susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves dans d'éventuelles études se penchant sur une intervention similaire. Parmi ces pistes se trouvent le fait d'inscrire l'intervention dans la durée (plus de six semaines) et d'espacer les leçons, ou encore le fait de varier les types de textes produits. Qui plus est, la chercheuse fait valoir la pertinence de faire passer un posttest différé et de

mener des entretiens métagraphiques pour enrichir le recueil de données dans le cadre d'une étude s'intéressant aux effets d'une intervention sur les apprentissages orthographiques des élèves.

L'étude de Marin, Lavoie et Sirois (2015)

La dernière étude que nous avons recensée portant sur les approches intégrée et spécifique d'enseignement de l'orthographe est celle de Marin, Lavoie et Sirois (2015), mise en œuvre en contexte québécois, tout comme celle de Brassard (2011). Cette recherche visait à évaluer les effets d'une approche intégrée et différenciée sur les compétences orthographique et métagraphique d'élèves de quatre classes de quatrième année du primaire. Au total, 48 élèves de 2 classes différentes constituaient un groupe expérimental où a été mise à l'essai l'approche intégrée et différenciée et 45 élèves de 2 classes différentes également constituaient un groupe témoin où ont été utilisées les pratiques d'enseignement habituelles, qui s'apparentaient davantage à une approche spécifique. Au moyen d'une dictée et d'une production écrite, Marin et ses collaboratrices ont constaté que les élèves ayant participé à l'approche intégrée ont progressé significativement plus que les élèves du groupe témoin. Par ailleurs, les progrès des élèves ciblent principalement la dimension morphogrammique de l'orthographe. Enfin, au moyen d'entretiens métagraphiques, les chercheuses remarquent que les élèves en difficulté progressent comme les autres et développent leur compétence métagraphique : la plupart du temps, ils justifient correctement le choix de leurs graphies.

En résumé

D'une part, dans le cadre des études s'intéressant aux pratiques effectives d'enseignants, il est constaté que, lorsque les élèves ont la possibilité de produire des textes longs et authentiques, cela entraîne une plus grande amélioration en ce qui a trait au contenu des textes et à la compétence à écrire plus généralement (Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Needels et Knapp, 1994). Cela ne nuit pas aux performances des élèves quant au respect des conventions d'écriture, qui sont meilleures ou égales à celles d'élèves ayant reçu un enseignement fondé sur des exercices décontextualisés. D'autre part, selon Allal et al. (2001) et Marin, Lavoie et Sirois (2015), la mise en œuvre d'une approche intégrée soutient le développement des compétences orthographique et métagraphique des élèves. De son

côté, Brassard (2011) constate l'absence d'amélioration significative chez les élèves à la suite de la mise en œuvre d'une approche intégrée. Pour mieux observer et favoriser des effets positifs d'une telle approche sur l'apprentissage de l'OG, elle propose notamment, sur le plan méthodologique, de mener des entretiens métagraphiques et, sur le plan didactique, d'inscrire l'intervention dans la durée. Enfin, une approche intégrée semble pouvoir être bonifiée pour favoriser le développement de stratégies de révision au moyen d'interactions et d'activités de réflexion métacognitive (Allal et al., 2001).

2.2.1.5 Une synthèse : vers des principes didactiques sur lesquels devrait s'appuyer un dispositif d'enseignement de l'OG

En contexte de L1, les études empiriques recensées tendent à démontrer la pertinence des dispositifs d'enseignement mis à l'essai et d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe pour favoriser les apprentissages des élèves en OG. Le tableau VIII récapitule les travaux recensés, regroupés selon les interventions étudiées. Il résume les principes didactiques à retenir de ces interventions.

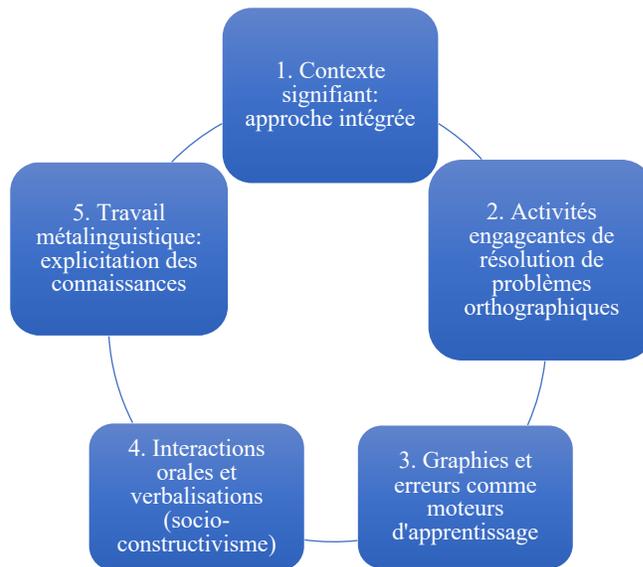
Tableau VIII – La synthèse des principes didactiques découlant des travaux recensés

Deux tendances complémentaires pour l’enseignement de l’OG : études empiriques	Principes didactiques associés au développement de la compétence en OG
<p><u>Dispositifs d’enseignement :</u></p> <p>Ateliers de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1996 ; Haas, 1999 ; Schillings et Neuberg, 2012)</p> <p>Dictées métacognitives (phrase dictée du jour et dictée 0 faute) (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Cogis et Brissaud, 2003 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Geoffre, 2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Wilkinson, 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des approches socioconstructivistes. • Proposer des activités de résolution de problèmes. • Engager les élèves affectivement et cognitivement. • Encourager les interactions, les médiations et l’étayage : pertinence des régulations de l’enseignant et de la conservation d’une trace écrite. • Encourager les réflexions métalinguistiques : importance de mener des raisonnements grammaticaux complets (métalangage et manipulations syntaxiques). • Soutenir l’explicitation des connaissances. • Considérer l’erreur comme moteur des apprentissages. • Favoriser l’appropriation de stratégies, notamment de révision.
<p><u>Approches intégrée et spécifique :</u> (Allal et al., 2001 ; Brassard, 2011 ; Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Marin, Lavoie et Sirois, 2015 ; Needels et Knapp, 1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer, dans la situation de production écrite, des activités orthographiques décrochées, qui se veulent ciblées et différenciées. • Dans ce contexte signifiant, encourager le développement de réflexions métacognitives et mettre en œuvre des stratégies de révision.

2.2.1.6 Cinq principes didactiques pour enseigner l’OG en L1

À l’issue de cette recension d’études empiriques, nous sommes à même de dégager cinq principes didactiques sur lesquels appuyer un dispositif d’enseignement de l’OG en L1. Ces principes, dont le plus grand potentiel réside dans leur articulation, sont intimement liés. De fait, les frontières les séparant sont poreuses. La figure 2 présente la manière dont nous nous représentons ces principes, que nous organisons selon un modèle récursif.

Figure 2. Cinq principes didactiques pour enseigner l'OG en L1



- 1) De prime abord, il apparaît essentiel qu'un dispositif d'enseignement de l'OG soit mis en œuvre dans un **contexte signifiant** d'apprentissage, ce contexte se matérialisant sous la forme d'une **approche intégrée** d'enseignement de l'orthographe.
- 2) Au sein de cette approche intégrée sont proposées des **activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques**.
- 3) Ces activités mobilisent essentiellement les **graphies** et les **erreurs** des élèves en les considérant comme des indices de leur compréhension et des **moteurs d'apprentissage**.
- 4) Dans une **perspective socioconstructiviste**, les graphies produites par les élèves, erronées ou non, font l'objet d'**interactions orales** et de **verbalisations**, ce qui permet de résoudre les problèmes orthographiques posés.
- 5) C'est ainsi qu'est menée une analyse orthographique en profondeur. Ce **travail métalinguistique** permet l'explicitation de **connaissances** qui sont ensuite réinvesties dans les écrits produits dans le cadre d'une approche intégrée.

Nous amalgamons ainsi les principes découlant des études empiriques sur les dispositifs d'enseignement (principes 2 à 5) et sur les approches intégrée et spécifique (principe 1), postulant que leur synergie fonderait un dispositif d'autant plus pertinent d'enseignement de l'OG. Notons que ces principes ne constituent pas en soi des étapes de mises en œuvre d'un dispositif d'enseignement. Ils spécifient l'articulation entre certains principes sous-

jacents à la mise en œuvre d'un dispositif, lui-même articulé à une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe.

En plus d'être issus des études empiriques précédemment présentées, les principes que nous dégageons sont soutenus par des écrits théoriques sur l'orthographe et sa didactique (cités aux moments opportuns dans la suite du texte). Dessinant « un nouveau rapport orthographe/écriture » (Cogis, 2008, p. 185), les travaux des didacticiens de l'orthographe, théoriques ou empiriques, visent à apporter une réponse et un éclairage différents à un enseignement à l'ancienne qui donne lieu à des pratiques traditionnelles ayant pour socles la dictée et des activités de mémorisation et de répétition (Brissaud et Bessonnat, 2001). Rappelons que, de nos jours, bien que leur pertinence reste à démontrer, ces pratiques traditionnelles, qui sollicitent peu les élèves intellectuellement et qui s'apparentent à un enseignement magistral « informationnel » plutôt que « raisonné », occupent une place de choix dans les salles de classe (Chartrand et Lord, 2013, p. 523 ; Ouellet, Dubé, Gauvin, Prévost et Turcotte, 2014). Dans la section suivante, nous décrivons plus en profondeur les cinq principes didactiques que nous proposons pour fonder un dispositif d'enseignement de l'OG.

Principe 1 : Mettre en œuvre un contexte signifiant d'apprentissage consistant en une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe

Le premier principe didactique que nous proposons correspond à la mise en œuvre d'un contexte signifiant d'apprentissage, ce contexte se concrétisant sous la forme d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe. Il y a plus de 20 ans, Ducard, Honvault et Jaffré (1995) appelaient déjà à la reconsidération de la place de l'orthographe dans l'écriture, argumentant que la compétence et la réflexion orthographiques développées par les élèves ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles sont mises au service de la résolution de problèmes orthographiques durant la mise en texte. Ces auteurs valorisent donc une démarche jumelant prise de distance réfléchie, objectivation du savoir et pratique effective de l'écrit. Ce point de vue est partagé par de nombreux didacticiens, qui prônent un enseignement de l'orthographe au service des textes à écrire, notamment dans le but de favoriser la mobilisation des compétences orthographiques des élèves dans leurs

productions écrites (Brissaud, 2015 ; Fayol et Jaffré, 2008 ; Montésinos-Gelet, Daigle et Plisson, 2013).

Par ailleurs, une approche intégrée encourage, chez les élèves, le développement de capacités métacognitives et métalinguistiques. Dans une telle approche, les élèves sont amenés à verbaliser leurs procédures graphiques dans un processus de révision efficace, parce que différé et orienté sur des objectifs orthographiques spécifiques. Dans ce contexte, il est important de construire avec les élèves un outil de référence « provisoire et évolutif » (Brissaud et Bessonnat, 2001, p. 107) faisant état des savoirs abordés lors des activités orthographiques. Les élèves peuvent alors y recourir lors de la révision de leurs textes. En effet, l'enseignement de l'orthographe est optimisé lorsqu'articulé avec « des situations d'écriture qui aident progressivement l'élève à reconnaître les configurations à risque et à gérer l'orthographe dans ses propres textes » (Totereau et al., 2013).

Dans un autre ordre d'idées, dans une approche intégrée, le développement d'un rapport plus harmonieux à l'écrit est favorisé par le fait de ne pas limiter la production des élèves par souci du respect de la norme orthographique. Dans ce contexte, l'engagement des élèves peut également être suscité par la proposition de tâches d'écriture faisant appel à leurs connaissances antérieures et à leurs expériences. Selon Needels et Knapp (1994), de telles tâches contribuent à diminuer la charge cognitive associée à la génération de connaissances et de savoirs, ce qui permet à l'élève d'écrire avec plus de fluidité et de se concentrer davantage sur la syntaxe et la forme. Enfin, notons qu'une approche intégrée de l'enseignement de l'orthographe comporte certaines limites, telles que la difficulté de faire en sorte que tous les élèves produisent dans leurs textes l'ensemble des formes orthographiques dont l'apprentissage est visé (Allal et al., 2001 ; Brissaud et Bessonnat, 2001).

Principe 2 : Proposer des activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques

Le deuxième principe didactique que nous mettons de l'avant consiste en un enseignement de l'orthographe au moyen d'activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques. Pistes prometteuses pour favoriser un enseignement de l'orthographe dans le cadre d'une approche intégrée, ces activités prennent alors la dénomination

d'activités « décrochées », comme évoqué plus tôt. Elles revêtent un caractère signifiant, puisqu'elles s'inscrivent dans un contexte authentique d'écriture et qu'elles sont associées aux difficultés effectives des élèves. Ainsi, tout en contribuant au contexte signifiant d'apprentissage dans lequel évoluent les élèves (Brissaud et Bessonnat, 2001), ces activités favorisent un étayage des pairs et de l'enseignant et soutiennent le développement d'une posture réflexive sur l'orthographe, comme nous le verrons dans la description des autres principes. Elles permettent de prévenir les comportements « d'évitement du travail intellectuel » que pourraient adopter les élèves, notamment ceux les plus en difficulté, lorsqu'on ne leur présente que des tâches simples et mécaniques (Cogis, 2008, p. 196).

Enfin, des activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques sont associées au développement d'un rapport plus harmonieux à l'orthographe et à l'écrit. Brissaud et Bessonnat (2001) soulignent que les représentations négatives qu'ont les adolescents de l'orthographe ont un effet néfaste sur son apprentissage et celui de l'écriture. Vu la « réputation d'austérité » (p. 216) de l'orthographe, les adolescents la percevraient, sans enthousiasme, comme « un corpus arbitraire et hétéroclite de règles bizarroïdes, une collection de lois intangibles à laquelle on les invite à se soumettre, sous peine de sanction » (p. 116). Ces deux chercheurs invitent donc à réconcilier rigueur et créativité en amenant les élèves à résoudre des problèmes orthographiques nécessitant la mobilisation de leurs compétences. L'orthographe est alors considérée par les élèves comme un objet qu'il est possible d'appréhender (Brissaud et Cogis, 2011).

Principe 3 : Mobiliser les graphies et les erreurs des élèves en les concevant comme des indices de leur compréhension et des moteurs d'apprentissage

Le troisième principe didactique que nous dégagons consiste en la mobilisation des graphies et des erreurs des élèves, conçues comme des indices de leur niveau de compréhension provisoire du fonctionnement de l'orthographe et comme des moteurs d'apprentissage.⁵⁶ Les graphies des élèves, qu'elles soient erronées ou non, reflètent leurs représentations et leur niveau de maîtrise des notions ciblées (Brissaud et Cogis, 2002 ; Jaffré et Bessonnat, 1993). Ainsi, les élèves développeraient leur compétence

⁵⁶ Ce principe est aussi mis de l'avant en L2, alors que les erreurs sont conçues comme des tentatives logiques d'appréhender l'orthographe (Rey-von Allmen, 1982).

orthographique grâce à un travail réflexif sur leurs graphies, et non grâce à des activités de remédiation les confortant dans ce qu'ils ont déjà compris sans leur permettre de dépasser les représentations freinant leurs apprentissages (Brissaud et Bessonnat, 2001 ; Cogis, 2008). C'est dans ce contexte que des pratiques gagnantes d'enseignement de l'orthographe mettent à profit l'hétérogénéité de la classe par le partage des graphies et des représentations des élèves (Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a). Selon Cogis, Fisher et Nadeau (2015), cette hétérogénéité alimenterait les dispositifs visant à faire émerger les représentations des élèves dans le but de soutenir leur évolution.

Dans cet esprit, Brissaud et Bessonnat (2001) définissent l'erreur comme un point d'appui important pour aider les élèves à bâtir leur compétence orthographique, sa prise en considération contribuant à éviter la formation d'obstacles cognitifs (Brissaud et Cogis, 2011). Aussi, cette façon de concevoir l'erreur contribue à la création d'un climat de classe motivant pour l'apprentissage de l'orthographe, alors que l'apprenant est un sujet actif dont on prend en compte les représentations pour l'amener à progresser.

Principe 4 : Susciter des interactions orales et les verbalisations des élèves

Un quatrième principe didactique sur lequel appuyer un dispositif d'enseignement de l'OG consiste en la proposition d'activités stimulant les interactions orales et les verbalisations des élèves autour de leurs graphies et de leurs erreurs, agissant à titre d'outils d'apprentissage. Comme le résume Nadeau et Fisher (2014), « il s'agit de promouvoir des démarches qui favorisent la verbalisation, l'expression du doute, un traitement de l'écrit en termes de résolution de problèmes et une situation d'apprentissage qui donne lieu à l'interaction entre pairs » (p. 3). Dans ce cadre, les élèves sont invités à expliciter leurs connaissances et leurs procédures graphiques par des réflexions métalinguistiques (Brissaud et Bessonnat, 2001). Il apparaît en effet plus efficace de privilégier la réflexion sur la langue plutôt que de « rabâcher » des règles, et c'est notamment à travers la parole que peut être reconnu et soutenu le travail métalinguistique des élèves (Brissaud et Cogis, 2002). Par ailleurs, la confrontation orale des représentations implique une charge cognitive moins grande que leur justification écrite (Brissaud et Cogis, 2011).

C'est sous ce principe que s'actualisent le plus explicitement, pour la didactique de l'orthographe, les principes de la théorie socioconstructiviste (Bruner, 1983, 1987 ;

Vygotski, 1997). Dans des dispositifs comme les dictées métacognitives, les interactions entre les élèves et avec l'enseignant sont au cœur d'un travail sur l'orthographe et constituent des interactions de tutelle (Bruner, 1983) soutenant les apprentissages des élèves, réalisés en collaboration (Nadeau et Fisher, 2014). Le doute constitue alors le point de départ des questionnements et des réflexions (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015). Grâce à de telles interactions se forme « une sorte de “pot commun” des propriétés linguistiques dont chacun ne saisit souvent qu'une parcelle au départ » (Cogis, 2008, p. 192). L'enseignant joue alors un rôle de médiateur (Ducard, Honvault et Jaffré, 1995) dans le remodelage des représentations des élèves, qui, positionnés dans leur zone prochaine de développement (Vygotski, 1997), verbalisent et confrontent leurs représentations.

Principe 5 : Soutenir un travail métalinguistique menant à l'explicitation de connaissances réinvesties dans les textes écrits par les élèves

Le cinquième et dernier principe didactique que nous proposons consiste à amener les élèves à analyser en profondeur l'orthographe française en réalisant un travail métalinguistique associé à l'explicitation des connaissances orthographiques. Celles-ci sont par la suite réinvesties dans les textes écrits dans le cadre d'une approche intégrée.

La pertinence d'un tel travail métalinguistique est énoncée par Varin, Daigle, Berthiaume et Ruberto (2013) et Montésinos-Gelet, Daigle et Plisson (2013), qui font valoir l'existence d'un lien entre les compétences métalinguistique et orthographique des élèves.⁵⁷ De plus, offrant aux élèves des « clés de résolution » de leurs erreurs (Brissaud et Bessonnat, 2001, p. 130), ce travail est intimement lié à leurs interactions orales et à leurs verbalisations. Nous constatons donc l'interdépendance et le caractère récursif des principes didactiques dégagés.

Agissant à titre d'interface entre l'écriture et la réflexion grammaticale (Jaffré et Bessonnat, 1993), l'orthographe « se révèle une voie royale pour entrer dans la réflexion

⁵⁷ Ces chercheurs parlent plus spécifiquement d'une *compétence métaorthographique*, soit la capacité de réfléchir, de verbaliser et de manipuler l'orthographe des mots pour en gérer la production. Cependant, nous choisissons ici de parler plus largement de compétence métalinguistique. En effet, le terme *métaorthographique* est moins utilisé dans le domaine de l'OG, où une importance particulière est également accordée, par exemple, à la compétence métasyntaxique, soit la capacité « de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément les règles grammaticales » (Gombert, 1990, p. 59).

grammaticale » (Cogis et Brissaud, 2003, p. 65). À ce sujet, pour favoriser la mobilisation des connaissances grammaticales des élèves lors de la résolution de problèmes orthographiques, Béatrix Köhler (1991) souligne l'intérêt de décloisonner les activités de grammaire et d'orthographe. Par ailleurs, le travail métalinguistique effectué par les élèves gagne à s'ancrer dans des activités portant sur leurs propres erreurs. Dans ce contexte, ces derniers sont encouragés à analyser leurs propres productions, ce qui aiguille leur travail de révision et favorise donc leur autorégulation (Cogis, 2008). Rendus actifs, les élèves sont amenés à « se poser des questions en acte » et à s'appropriier les procédures et les stratégies à mettre en œuvre (Jaffré et Bessonnat, 1993, p. 37). Pour mener à terme ce travail d'analyse orthographique en profondeur, Fisher et Nadeau (2014a) mettent de l'avant l'importance de la formulation de raisonnements grammaticaux complets en recourant aux manipulations syntaxiques et au métalangage appropriés.

Fait intéressant, l'explicitation du fonctionnement de la langue au moyen d'une analyse en profondeur en situation de résolution de problèmes pourrait être induite par la comparaison entre la morphologie du français et celle des autres langues (Garcia-Debanc et Ober, 2006). Une telle comparaison permet d'éclairer les zones de difficultés orthographiques propres au français (Brissaud et Bessonnat, 2001), et ce, en faisant abstraction du sens. Cela favorise le développement d'une posture distanciée indispensable pour la mise en place du travail métalinguistique soutenant la réussite orthographique. Ainsi, grâce à ces détours didactiques (Cogis, 2008 ; de Pietro, 2003), l'orthographe apparaît comme un objet raisonné et permet l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Brissaud et Cogis, 2002 ; Ducard, Honvault et Jaffré, 1995). Toutefois, une étude empirique récente réalisée en Suisse romande auprès d'élèves de deuxième année du primaire en milieu pluriethnique nous encourage à envisager de telles approches avec discernement et à éviter de généraliser hâtivement leur potentiel pour les apprentissages des élèves en OG. En effet, au terme d'une intervention menée en deuxième année du primaire et consistant en la comparaison du marquage du nombre nominal en français et dans d'autres langues, Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois (2014) constatent que la progression des élèves pour ce qui est du repérage du marquage du pluriel dans le groupe nominal en français n'est pas significativement plus élevée que celle d'élèves d'un groupe contrôle. À nos yeux, considérant notamment certaines lacunes de cette étude sur le plan méthodologique, les

effets de telles activités comparatives sur les apprentissages orthographiques des élèves restent néanmoins à explorer.⁵⁸

Enfin, le travail métalinguistique effectué par les élèves en contexte de résolution de problèmes orthographiques basés sur leurs graphies et suscitant des interactions orales est associé au développement de « connaissances explicites » sur l'orthographe, qui jouent un rôle important dans son apprentissage (Nadeau et Fisher, 2009, 2011). Fayol et Jaffré (2008, 2014) soulignent également l'importance de rendre explicites les connaissances orthographiques soutenant la gestion des procédures d'accord dans des situations exigeantes cognitivement, en vue de l'automatisation de l'emploi de règles, dont l'identification et l'utilisation spontanées sont exceptionnelles. Par ailleurs, Needels et Knapp (1994) rappellent l'importance toute particulière du développement de connaissances orthographiques explicites chez les enfants de milieux défavorisés et de milieux culturels minoritaires, plusieurs des participants ciblés par leur recherche étant d'origine afro-américaine.

En résumé, à cette section, à partir d'une recension d'études empiriques, nous avons dégagé cinq principes didactiques, interreliés et articulés selon un modèle récursif, qui peuvent fonder un dispositif d'enseignement de l'OG en L1. Cela étant dit, Fayol et Jaffré (2014) encouragent les acteurs scolaires à tenir compte des profils des élèves lorsqu'ils imaginent de nouvelles façons d'enseigner l'orthographe. Ainsi, compte tenu du portrait sociolinguistique québécois, associé au grand nombre d'élèves bi/plurilingues scolarisés dans les écoles francophones, une intervention adaptée aux milieux scolaires pluriethniques et plurilingues apparaît particulièrement pertinente. Ce faisant, à la section suivante, nous portons un regard sur l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues.

2.2.2 L'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues

Afin de dégager des principes didactiques pouvant soutenir l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues, dans un premier temps, nous abordons les fondements et les

⁵⁸ Parmi les lacunes méthodologiques inhérentes à cette étude, soulignons notamment l'absence de description de l'enseignement ayant eu cours dans le groupe contrôle, la courte durée de l'intervention et le choix d'un outil de collecte de données (test à choix multiples) évaluant les compétences orthographiques des élèves en réception. Nous y revenons plus loin.

principes généraux sur lesquels devraient s'appuyer des pratiques d'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue, ce qui fait ressortir la pertinence de la mise en œuvre d'approches plurilingues. Dans un second temps, nous exposons les travaux, plutôt rares, qui portent spécifiquement sur l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues. Nous incluons dans cet ensemble les travaux réalisés en milieu pluriethnique et plurilingue et les travaux réalisés en contexte de L2. Nous retenons ainsi la pertinence d'apporter une attention particulière à la dimension affective de l'apprentissage de l'orthographe et à l'engagement des élèves, de même que le potentiel d'une intervention plurilingue. L'ensemble des principes dégagés vient alors renforcer ceux mis de l'avant en contexte de L1, et ce, au moyen de pistes permettant de maximiser leur opérationnalisation.

2.2.2.1 Les fondements de l'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue

Les fondements généraux de l'enseignement en contexte pluriethnique et plurilingue découlent notamment de la didactique du plurilinguisme. La didactique du plurilinguisme est définie par Candelier (2008) comme une didactique dont les buts sont de faciliter l'acquisition « d'un plurilinguisme fonctionnel et diversifié » (p. 73) et, du fait même, de favoriser le développement de la compétence plurilingue des élèves. Avec le concept de « compétence plurilingue », le Conseil de l'Europe (2007) remet en question le « modèle idéal natif monolingue comme cible d'apprentissage » (Moore, 2006, p. 211). En effet, ce concept permet de prendre en considération et de valoriser les compétences des élèves, même partielles, dans plusieurs langues et de les fédérer au sein d'un même répertoire. Cette compétence, décrite d'emblée comme déséquilibrée et évolutive, est définie comme

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12)

Au sein de la compétence plurilingue des élèves, le français langue de scolarisation a pleinement sa place et, en contexte québécois, son apprentissage est primordial. C'est donc spécifiquement au développement des compétences des élèves en français que s'intéresse notre thèse. Ainsi, dans cette section, nous exposons d'abord des concepts fondateurs de la didactique du plurilinguisme, qui appellent à la mise en place de contextes de bilinguisme additif pour favoriser les apprentissages linguistiques des élèves. Dans cette même lignée,

nous présentons la pertinence de miser sur une caractéristique particulière des élèves bi/plurilingues : l'*atout plurilingue*. Nous discutons ensuite de la mobilisation de ces concepts dans le contexte sociolinguistique québécois au moyen de l'adoption d'une approche équilibrée, puis de leur actualisation au sein de deux approches plurilingues : l'éveil aux langues et les pratiques translinguistiques.

Mettre en place des contextes de bilinguisme additif

La recherche pionnière de Peal et Lambert (1962), qui fait état des avantages cognitifs du bilinguisme, tels qu'une plus grande flexibilité cognitive des bilingues par rapport aux monolingues, marque un tournant dans le domaine de l'éducation bilingue. Ces avantages, confirmés par maintes recherches (Baker, 2011), ainsi que les contextes dans lesquels ils s'observent sont éclairés par des travaux précurseurs et fondateurs de la didactique du plurilinguisme. Il s'agit notamment des travaux de Cummins (1981, 2000) sur les hypothèses du seuil minimal de compétence linguistique et d'interdépendance des langues, et de ceux de Lambert (1975) sur les contextes de bilinguisme additif et soustractif.⁵⁹

L'hypothèse du seuil minimal de compétence linguistique stipule que le niveau qu'un élève est susceptible d'atteindre en L2 est tributaire du niveau atteint en L1. Selon cette hypothèse, pour que l'acquisition d'une L2 ait des effets positifs sur le développement de l'élève, un premier seuil critique doit avoir été atteint en L1. C'est ensuite l'atteinte d'un second seuil critique dans les deux langues qui permet que celles-ci s'alimentent l'une l'autre et que des avantages soient associés au bilinguisme. Par ailleurs, selon l'hypothèse d'interdépendance des langues, une compétence commune sous-jacente est partagée par les langues, rendant ainsi possibles des transferts entre celles-ci. Au sein de cette compétence commune se retrouveraient les stratégies métacognitives et métalinguistiques, de même que certaines connaissances linguistiques spécifiques (Cummins, 2008). Dès lors, Armand (2012) souligne la pertinence de pratiques d'enseignement reconnaissant la valeur des langues du répertoire des élèves, et ce, pour éviter un certain « gaspillage cognitif » (p. 48). Dans cet esprit, il apparaît pertinent de prendre appui sur les langues du répertoire

⁵⁹ À l'instar de Moore (2006) et de Lory et Armand (2016), nous considérons les travaux de Cummins (1981, 2000) et de Lambert (1975), qui soutiennent notre compréhension du fonctionnement cognitif et affectif de l'élève bi/plurilingue, comme des fondements de la didactique du plurilinguisme et des approches plurilingues telles que nous les connaissons actuellement et qu'elles sont décrites plus loin.

des élèves et de soutenir leur développement pour favoriser l'apprentissage de la L2 et, plus généralement, l'ensemble des apprentissages réalisés en L2.

Comme le font valoir Armand, Dagenais et Nicollin (2008), l'absence de reconnaissance, à l'école, des langues du répertoire des élèves crée chez certains « une “insécurité linguistique”, une baisse d'estime de soi, un sentiment de discrimination et une difficulté à transférer les acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (p.47). Pour que le bilinguisme (ou encore le plurilinguisme) entraîne des retombées positives sur la dimension affective des apprentissages des élèves et pour que des transferts puissent bel et bien être opérés, il apparaît donc nécessaire de mettre en place des situations dites de bilinguisme additif (Lambert, 1975). Dans ces situations, les langues des élèves sont vues comme complémentaires, et non comme concurrentes. Ainsi, les élèves se sentent autorisés à avoir recours à toutes les langues de leur répertoire et perçoivent la légitimité de telles pratiques langagières plurilingues. La L2 est alors vue comme un outil de pensée et de communication complémentaire (Hamers, 2005). À l'inverse, en situation de bilinguisme soustractif, les élèves rejettent leur LM au profit de la L2, dominante et perçue comme plus prestigieuse. L'apprentissage de la L2 se fait alors au détriment de celui de leur LM (et des autres langues de leur répertoire linguistique, le cas échéant).

À la suite de l'exposition de ces concepts fondateurs, des travaux plus récents sur l'*atout plurilingue* nous permettent d'approfondir notre compréhension de la pertinence d'approches légitimant le recours aux langues des élèves.

Mettre à profit l'atout plurilingue

Comme le rapportent Herdina et Jessner (2002) et Jessner (2008), l'apprentissage d'une nouvelle langue est favorisé par le fait d'être déjà bilingue ou plurilingue. Pour illustrer ce phénomène, ces chercheurs postulent l'existence d'un *atout plurilingue*⁶⁰, qui différencierait les élèves monolingues des élèves plurilingues. L'*atout plurilingue* réfère à toutes les qualités que développe un élève plurilingue en raison de la fréquence des contacts entre les langues de son répertoire linguistique. Il s'actualise entre autres dans le

⁶⁰ Il s'agit de la traduction que nous proposons pour le terme *multilingualism factor*, abrégé *M-Factor*. Le choix de cette traduction est inspiré des travaux de Bono et Stratilaki (2009) qui, en anglais, utilisent le terme *asset* pour parler du *M-Factor*.

développement d'une conscience métalinguistique et métacognitive accrue, ce qui aurait un effet catalyseur sur l'apprentissage d'une deuxième L2 (Jessner, 1999, 2006). Par ailleurs, selon Bono et Stratilaki (2009), cet atout plurilingue serait potentiel et ne serait donc activé qu'à certaines conditions, associées aux représentations qu'a l'apprenant du plurilinguisme et aux attitudes envers le plurilinguisme présentes dans un contexte sociolinguistique donné. Ainsi, Jessner invite les acteurs du monde éducatif à réexaminer le rôle accordé aux L1 des élèves dans l'apprentissage d'une L2. Elle suggère d'exploiter et de développer les capacités métalinguistiques des élèves en promouvant des pratiques d'enseignement qui permettent la verbalisation des stratégies en L1 et la réactivation des connaissances antérieures des élèves, notamment encodées dans la L1, d'autant plus que cela favoriserait la motivation dans les apprentissages. Pour ce faire, la mise en exergue de similarités et de différences entre les langues apparaît comme une piste prometteuse.

Une étude empirique récente de Jessner, Allgäuer-Hackl et Hofer (2016), réalisée en Italie, témoigne de la pertinence de mettre à profit l'atout plurilingue pour favoriser, dans leur ensemble, les apprentissages des élèves. Dans cette étude, l'atout plurilingue est interpellé par une approche plurilingue d'enseignement qui correspond à une filière d'éducation trilingue où trois langues sont enseignées (L1 : italien ; L2 : allemand ; L3 : anglais). La L1 et la L2 y sont utilisées, parfois conjointement, pour l'enseignement des matières. Cette filière implique aussi des séances de travail de réflexion sur la langue et de comparaison entre les langues. Les effets de l'approche plurilingue expérimentée sont observés au moyen de trois tests écrits : un test de compétence en allemand L2, un test de compétence en anglais L3 et un test mesurant les habiletés métalinguistiques en italien L1. Ainsi, les chercheuses concluent que, par rapport à une approche monolingue d'enseignement où les élèves sont scolarisés en L1 et reçoivent quelques heures par semaine des cours de L2 et de L3, l'approche plurilingue étudiée entraîne de meilleures performances linguistiques et métalinguistiques chez des élèves de quatrième année du primaire (dans le groupe expérimental, n = 40 ; dans le groupe contrôle, n = 44). Par ailleurs, les performances des élèves aux trois tests sont hautement corrélées : un élève ayant obtenu un score élevé à une épreuve dans une langue aura également obtenu un score élevé aux autres épreuves dans d'autres langues. Selon Jessner, Allgäuer-Hackl et Hofer, ces résultats suggèrent que des

compétences équilibrées en L1 et en L2 sont un bon prédicteur de l'atteinte d'un haut niveau en L3.

En contexte québécois, contrairement au contexte de l'étude de Jessner, Allgäuer-Hackl et Hofer (2016), les élèves ne partagent pas tous les mêmes langues au sein de leur répertoire linguistique, à l'exception du français et de l'anglais, qui font l'objet d'un enseignement. Il s'avère donc impossible d'évaluer les compétences langagières de tous les élèves dans leur(s) LM, et encore moins d'enseigner explicitement ces LM. Cela étant dit, la recherche de Jessner, Allgäuer-Hackl et Hofer (2016) indique les avantages possibles découlant de compétences équilibrées dans plusieurs langues et de la mise en œuvre d'approches plurilingues. Ce constat revêt un intérêt en contexte québécois, dans la mesure où il incite à la mise en œuvre d'interventions qui gagneraient à encourager, autant que possible, le développement de l'ensemble des langues du répertoire des élèves.

Comme nous le constatons, les fondements et principes d'enseignement issus de la didactique du plurilinguisme ouvrent la voie à des approches plurilingues d'enseignement aux élèves bi/plurilingues, qui sont notamment susceptibles d'encourager l'apprentissage de la langue et le développement des habiletés métalinguistiques des élèves. Avant d'aborder ces approches, nous complétons la présentation de ces fondements et principes en interrogeant leur mobilisation dans les milieux scolaires québécois.

Adopter une approche équilibrée

Les fondements et principes exposés précédemment viennent démontrer la pertinence de légitimer et de mettre à profit les connaissances du bagage culturel et linguistique des élèves, comme le défend d'ailleurs depuis près de 20 ans le ministère de l'Éducation du Québec (1998). Ces fondements et principes prennent une teinte particulière en contexte québécois, où est reconnue la « fragilité sociolinguistique du français » (Mc Andrew, 2001, p. 26), alors que cette langue cohabite avec les langues de l'immigration et l'anglais, dominant dans les autres provinces canadiennes et aux États-Unis. Dans ce contexte, Armand (2014) utilise l'image du funambule pour représenter la nécessité, dans l'enseignement aux élèves bi/plurilingues, de trouver l'« équilibre subtil » entre « mettre pleinement et activement l'accent sur l'apprentissage du français langue d'enseignement et légitimer, reconnaître l'existence des langues et des cultures des élèves issus de

l'immigration » (p. 173).

L'adoption d'une position de funambule permet de prendre en compte les enjeux spécifiques au contexte sociolinguistique québécois tout en offrant un enseignement adapté aux élèves bi/plurilingues, puisque répondant aux fondements et principes présentés plus tôt. Les approches plurilingues, décrites ci-après, constituent une piste d'intervention pour l'actualisation de ces fondements et principes en contexte scolaire.

Mettre en œuvre des approches plurilingues

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique de notre thèse, nous définissons les approches plurilingues⁶¹ comme celles qui impliquent la réalisation d'activités fondées sur plusieurs langues aux valeurs symboliques diverses (Moore, 2006 ; Candelier, 2008). Ces approches visent à valoriser et à développer la compétence plurilingue des élèves (Conseil de l'Europe, 2007) tout en s'appuyant sur cette même compétence pour favoriser leurs apprentissages. Plus particulièrement, elles sont susceptibles de soutenir les apprentissages de l'ensemble des élèves dans la langue de scolarisation, qui se voit incluse dans leur compétence plurilingue. En effet, proposant une analyse du fonctionnement des langues, les approches plurilingues sont porteuses d'apprentissages linguistiques et métalinguistiques, en plus de favoriser les transferts entre les langues.

Par ailleurs, d'un point de vue sociolinguistique, les approches plurilingues s'inscrivent dans un contexte de bilinguisme additif (Lambert, 1975) et contribuent à légitimer la diversité linguistique et culturelle dans l'environnement des élèves (Marshall et Moore, 2016). Elles favorisent ainsi une négociation identitaire qui peut sous-tendre un engagement dans les apprentissages (Cummins, 2009). Dès lors, ces approches relèvent à la fois des volets socioaffectifs et cognitolangagiers de l'apprentissage de la langue (Hélot et Young, 2002 ; Young et Hélot, 2003) et développent chez les élèves des « atouts pour l'apprentissage » (Moore, 2006, p. 227). Cela rappelle l'atout plurilingue discuté plus tôt (Herdina et Jessner, 2002 ; Jessner, 2008) ainsi que les savoir, savoir-être et savoir-faire,

⁶¹ Tout comme Moore (2006), nous choisissons de parler d'*approches plurilingues* plutôt que d'*approches plurielles* (Candelier, 2008), car nous nous en tenons aux approches à visée proprement linguistique. Du fait même, nous ne ciblons pas des approches plus larges, telles que l'approche interculturelle. Trois approches plurilingues sont identifiées par Moore et Candelier : la didactique intégrée des langues apprises, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues.

détaillés ci-après, qui sont susceptibles d'être développés au moyen d'approches plurilingues (Candelier et al., 2012).

Parmi l'ensemble des approches plurilingues, nous en ciblons deux auxquelles nous nous intéressons plus particulièrement vu les potentialités de leur mise en œuvre en contexte québécois et dans un dispositif d'enseignement de l'OG : l'éveil aux langues et les pratiques translinguistiques.

L'éveil aux langues

Né du courant *Language Awareness* impulsé par Hawkins (1984) en Grande-Bretagne, l'éveil aux langues est maintenant bien présent dans la francophonie, par exemple en France (Candelier, 2003), en Suisse (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003) et au Québec (Armand et Dagenais, 2005). Armand, Dagenais et Nicollin (2008) définissent ainsi l'éveil aux langues : « il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent » (p. 49). Ayant comme objectif principal de préparer les élèves à vivre dans des sociétés plurilingues et pluriculturelles, l'éveil aux langues vise le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être associés à la compétence plurilingue (Candelier, 2003). Ceux-ci « concern[ent] les faits linguistiques et culturels en général » et « permett[ent] un appui sur des aptitudes acquises à propos de/dans une langue ou culture particulière [...] pour accéder plus facilement à une autre » (Candelier et al., 2012, p. 8).⁶²

En outre, les activités d'éveil aux langues prennent tout leur sens pour l'apprentissage de la langue d'enseignement : constituant un « détour », elles permettent aux élèves « de sortir de leur [langue], de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir » (de Pietro, 2003, p. 180), ce qui est associé à une réflexion métalinguistique. Du fait même, s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste, elles peuvent soutenir l'enseignement d'objets grammaticaux (de Pietro, 1999), notamment par la comparaison d'un même objet linguistique dans plusieurs langues (Auger, 2014 ; Dabène, 1996). Un tel

⁶² Par exemple, les savoirs peuvent correspondre à des connaissances relatives aux ressemblances et aux différences entre les langues ; les savoir-faire, à des capacités d'analyse et de réflexion métalinguistiques ; et les savoir-être, à une curiosité et à une ouverture à la diversité linguistique (Candelier, 2003).

constat prend une importance particulière dans le cadre de la présente thèse, qui s'intéresse de près à l'apprentissage de l'OG en milieu pluriethnique et plurilingue.

Ayant comme point de départ des travaux à visée principalement théorique et réflexive, le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) constitue un référentiel des savoir, savoir-faire et savoir-être qui peuvent être développés par des approches plurielles, dont font partie les approches plurilingues et, du fait même, l'éveil aux langues (Candelier et al., 2012). Ce référentiel conçoit ces savoirs, savoir-faire et savoir-être comme des « ressources internes » (p. 13) pouvant être mobilisées par deux compétences globales qui sont donc aussi susceptibles d'être développées au moyen des approches plurielles : la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité et la compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel. Il est possible de faire émerger du CARAP des ressources internes pouvant tout particulièrement être développées au moyen de l'éveil aux langues et contribuer au développement de la compétence en OG. Il s'agit :

- de savoirs tels que « savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres » (p. 29), « savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances entre les langues pour apprendre des langues » (p. 31) ;
- de savoir-faire tels que « savoir observer/analyser des structures syntaxiques et/ou morphologiques » (p. 49), « maîtriser des démarches de comparaison » (p. 52) et « savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue » (p. 56) ;
- de savoir-être tels que « considérer/appréhender des phénomènes langagiers comme un objet d'observation/de réflexion » (p. 38), « être motivé à étudier/comparer le fonctionnement des différentes langues » (p. 42), « avoir une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues » (p. 48).

Dans le monde anglosaxon, retraçant différents travaux empiriques et théoriques inscrits dans le courant *Language Awareness*, James et Garrett (1991 ; Garrett et James, 1991) déclinent selon cinq « domaines » (les domaines *affectif, social, cognitif, des relations de*

*pouvoir et des performances*⁶³) les effets possibles de pratiques s'inscrivant dans ce courant, et ce, à la fois sur le développement de l'élève et sur les contextes de scolarisation, plus largement.

Premièrement, en ce qui concerne le domaine affectif, les pratiques associées au courant *Language Awareness* sont susceptibles de développer chez les élèves différentes attitudes favorables à l'apprentissage de la langue et, plus particulièrement, d'une L2, telles qu'une sensibilité et un intérêt pour cet apprentissage.

Deuxièmement, pour ce qui est du domaine social, ces pratiques peuvent encourager des interactions et des relations plus positives entre les élèves de la classe et, plus généralement, entre différents groupes d'origines ethniques différentes.

Troisièmement, en ce qui a trait au domaine cognitif, puisqu'elles permettent une « discussion sur la langue »⁶⁴ (James et Garrett, p. 16), les pratiques mises en œuvre sont vues comme un moyen d'engendrer un « gain cognitif »⁶⁵ (Garrett et James, p. 310) chez les élèves. Un tel gain pourrait s'approcher des avantages liés au bilinguisme, tels que la favorisation de la pensée divergente, du recours à des stratégies métacognitives et d'une plus grande flexibilité cognitive, comme mentionné plus tôt.

Quatrièmement, en ce qui concerne le domaine des relations de pouvoir, les pratiques du courant *Language Awareness* sont perçues comme un moyen de favoriser le développement d'un meilleur contrôle de l'usage de la langue et de son apprentissage, de manière à ce qu'un individu puisse s'accomplir tout en affirmant son identité.

Cinquièmement, les effets de pratiques du courant *Language Awareness* relèvent du domaine des performances lorsqu'elles sont reliées directement aux apprentissages réalisés par les élèves.

Enfin, il est à noter que l'éveil aux langues ne peut pas être considéré comme une approche plurilingue équivalente au *Language Awareness*. En effet, selon les auteurs du CARAP (Candelier et al., 2012), qui choisissent d'ailleurs d'employer le terme *awakening to*

⁶³ En anglais, ces domaines sont respectivement nommés *affective domain, social domain, power domain, cognitive domain et performance domain* (Garrett et James, 1991, p. 310).

⁶⁴ Il s'agit d'une traduction libre de « talk about language » (James et Garrett, 1991, p. 16).

⁶⁵ Il s'agit d'une traduction libre de « cognitive gain » (Garrett et James, 1991, p. 310).

language comme traduction anglaise d'*éveil aux langues*, cette approche plurilingue constitue « un sous-ensemble de la perspective *Language Awareness*, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues » (p. 7).

Du côté des recherches empiriques ayant porté sur l'éveil aux langues, divers travaux révèlent que les programmes d'éveil aux langues favorisent l'émergence de représentations positives sur les langues et l'engagement des élèves (Candelier, 2003 ; Hélot et Young, 2002, 2003 ; Lory, 2015), ce qui se rapporte au domaine affectif tel que mis de l'avant par James et Garrett (1991 ; Garrett et James, 1991). De plus, ces programmes soutiennent le développement de capacités métalinguistiques (Hélot et Young, 2002, 2003), notamment dans le cadre d'un curriculum long (plus de 30 heures), entre autres en ce qui a trait à la mémorisation et à la discrimination auditives dans des langues non familières (Candelier, 2003). Toutefois, les effets d'activités d'éveil aux langues sur les apprentissages linguistiques et les capacités métalinguistiques associées à l'OG ne sont pas aussi résolument positifs (Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois, 2014 ; Beacco, 2010), un point que nous approfondissons plus loin. Cela étant dit, ces effets restent à explorer, alors même que, depuis 1991, Garrett et James soulignent la nécessité de documenter les pratiques associées au courant *Language Awareness* dans les salles de classe

pour observer réellement ce que les enseignants font et ce que les élèves apprennent, pour caractériser les pratiques utilisées à mesure qu'elles évoluent et pour trouver des moyens plus efficaces de transmettre les contenus et d'atteindre les buts propres au *Language Awareness*.⁶⁶ (p. 318)

Les pratiques translinguistiques

À nos yeux, la pédagogie du *translanguaging* vient s'ajouter aux approches plurilingues proposées par Moore (2006) et Candelier (2008) et considérées dans le CARAP (Candelier et al., 2012). Elle consiste en un processus dans lequel s'engagent tous les élèves et qui inclut toutes leurs pratiques langagières afin d'en développer de nouvelles, de soutenir celles qui existent déjà, de communiquer et de s'approprier des connaissances (García et Kano, 2014). Cette pédagogie est fondée sur des travaux sociolinguistiques qui mobilisent

⁶⁶ Il s'agit d'une traduction libre de « to see what teachers actually do, and what pupils actually get; to see what characterizes LA as it evolves, and to find more effective ways to deliver its content and achieve its goals » (Garrett et James, 1991, p. 318).

le concept de *translanguaging*, défini comme des pratiques langagières multiples servant à donner un sens à un monde plurilingue (García, 2009). Nous proposons la traduction *pratiques translinguistiques* pour nommer le *translanguaging* et les verbalisations émises dans le cadre de la pédagogie du même nom.⁶⁷

À nos yeux, une des forces du concept de pratiques translinguistiques est de s'intéresser à l'usage que les élèves font des langues de leur répertoire en reconnaissant explicitement le dynamisme de leurs pratiques plurilingues (García, 2017 ; García et Kleifgen, 2010 ; García et Wei, 2014). Il semble néanmoins nécessaire de porter un regard critique sur les travaux entourant ce concept, qui s'inscrivent dans une perspective selon laquelle les élèves disposeraient d'un répertoire linguistique où les langues n'ont pas à être distinguées. À notre avis, une telle perspective ne prend pas en considération certains enjeux des milieux scolaires, comme l'évaluation des élèves dans des disciplines linguistiques précises, et certains enjeux sociolinguistiques, comme l'insécurité vis-à-vis de la primauté du français au Québec (Mc Andrew, 2010). Par ailleurs, avec le concept de pratiques translinguistiques, García et Wei (2014) et García (2017) souhaitent dépasser le concept de compétence plurilingue (Conseil de l'Europe, 2007) et la vision du bilinguisme adoptée dans les travaux de Lambert (1975) et de Cummins (1981, 2000), argumentant que ces propositions théoriques présentent une vision linéaire de l'apprentissage des langues et ne rendent pas justice à la complexité des répertoires des élèves. Dès lors, même si nous reconnaissons l'apport intéressant des travaux novateurs sur les pratiques translinguistiques, associés à la légitimité des langues du répertoire des élèves, nous souhaitons mettre ces idées en perspective en rappelant 1) le caractère dynamique et complexe de la compétence plurilingue, dont l'exercice et l'évolution dépendent notamment des contextes sociolinguistiques et scolaires venant soutenir ou inhiber l'agentivité⁶⁸ de l'individu (Marshall et Moore, 2016) ; et 2) le caractère pionnier des

⁶⁷ Ce terme est adapté de celui de « compétences translinguistiques », utilisé par Candelier et de Pietro (2008) et défini comme des compétences générales sur des faits linguistiques et comme « la faculté à prendre appui sur des aptitudes acquises à propos d'une langue ou d'une culture particulière pour accéder à une autre » (p. 184). En ce sens, le terme « translinguistique » semble bien traduire la multiplicité des pratiques langagières, comme le veut le *translanguaging*, et le fait de changer le terme « compétences » pour « pratiques » permet de référer directement à l'usage que font les locuteurs de leurs langues.

⁶⁸ Il s'agit de la traduction que nous proposons pour le terme *agency*, utilisé par Marshall et Moore (2016). Selon ces auteurs, l'agentivité d'un locuteur plurilingue est sa capacité, selon les contextes, à utiliser différentes langues (et donc sa compétence plurilingue) pour faire des choix, interagir et apprendre.

travaux de Lambert et de Cummins, qui éclairent les conditions facilitant l'apprentissage des langues et permettant certains transferts, ce qui montre bien l'interaction entre les langues.

Plusieurs études empiriques se sont penchées sur des interventions impliquant des pratiques translinguistiques, et ce, dans différentes matières scolaires (Arteagoitia et Howard, 2015 ; Ballinger, 2015 ; García et Wei, 2014 ; Luk et Lin, 2015). Dans ces interventions, l'utilisation des langues des élèves vise un étayage linguistique et cognitif. Au terme de ces recherches, il est constaté que les pratiques translinguistiques permettent le développement et la démonstration d'une conscience métalinguistique et sociolinguistique chez les élèves, en plus de les amener à s'engager activement dans les activités proposées, souvent réalisées en collaboration. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a évalué les effets de pratiques translinguistiques sur des dimensions ciblées de la compétence linguistique des élèves. En effet, les recherches recensées s'inscrivent fréquemment dans une perspective exploratoire, les données ainsi recueillies étant de nature plus descriptive qu'évaluative (Arteagoitia et Howard, 2015 ; García et Wei, 2014 ; Luk et Lin, 2015). Dans un autre ordre d'idées, nous relevons que les études empiriques recensées ont été effectuées auprès d'élèves partageant une même L1 (au Québec, en contexte bilingue français-anglais : Ballinger, 2015 ; aux États-Unis, en contexte bilingue anglais-espagnol : Arteagoitia et Howard, 2015 ; García et Wei, 2014 ; en Chine, en contexte bilingue anglais-chinois : Luk et Lin, 2015). Une telle homogénéité linguistique ne reflète pas le profil des élèves bi/plurilingues au Québec.

La réflexion sur la langue inhérente aux approches plurilingues est également perçue comme importante dans les travaux réalisés en L1 que nous avons présentés précédemment. Du fait même, la mise en œuvre d'approches plurilingues semble susceptible de renforcer le potentiel de certains des principes clés d'enseignement de l'OG que nous avons explicités plus tôt dans ce chapitre. C'est notamment le cas lorsqu'il est question de proposer des activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques (principe 2), de susciter des interactions orales et les verbalisations des élèves (principe 4) et de soutenir un travail métalinguistique menant à l'explicitation de connaissances réinvesties dans les textes écrits par les élèves (principe 5). À travers la présentation de travaux portant spécifiquement sur l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues, à la

section suivante, nous complétons notre identification de principes didactiques associés à cet enseignement et nous confirmons leur lien étroit avec ceux dégagés en L1.

2.2.2.2 Les fondements de l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues

Parmi les quelques travaux théoriques et empiriques spécifiques à l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues, certains se sont intéressés aux milieux pluriethniques et plurilingues, alors que d'autres se sont concentrés sur l'apprentissage de l'orthographe en contexte de L2 plus précisément. Compte tenu de l'hétérogénéité des classes ordinaires en milieu pluriethnique et plurilingue, où l'on trouve certains élèves issus d'une immigration récente qui poursuivent leur apprentissage de l'écriture en L2, les travaux de ces deux catégories revêtent une importance dans notre thèse. Parmi les principes qui en émergent, nous relevons la pertinence de considérer la dimension affective des apprentissages orthographiques, d'engager les élèves et d'envisager une piste d'intervention plurilingue.

Mentionnons que, bien qu'elles aient été réalisées auprès d'apprenants principalement bi/plurilingues, les recherches empiriques d'Ammar et Mohamed Hassan (2017) et d'Arseneau et Nadeau (2018) mettent à l'essai des dictées métacognitives telles qu'elles ont été conçues et expérimentées en contexte de L1. De ce fait, comme mentionné précédemment, nous avons choisi de présenter ces études avec celles évaluant les effets de dispositifs sur les apprentissages des élèves en contexte de L1.

Considérer la dimension affective des apprentissages et engager les élèves

Des rares travaux recensés sur l'enseignement de l'OG en L2 et en milieu pluriethnique et plurilingue ressort la nécessité de la prise en compte de la dimension affective des apprentissages orthographiques, comme nous l'avons également constaté plus tôt avec la recherche de Rey-von Allmen (1982). En ce sens, Beacco (2010) rappelle la nécessité de stimuler « l'investissement » des élèves dans l'apprentissage de l'OG, car il s'agit d'un élément essentiel à leur réussite. Cela fait écho aux travaux de chercheurs en littératie, à la fois en L1 (Guthrie, 2004) et en L2 (Cummins, 2009), qui soulignent que l'engagement dans la littératie est nécessaire à la réussite des élèves dans ce domaine. Cet engagement correspond à un investissement affectif et cognitif d'un élève dans une tâche de lecture ou d'écriture dans le but de la réussir. En L2, la dimension affective de cet engagement est

particulièrement prégnante, notamment pour l'apprentissage de l'écriture, vu la lourde charge qu'il représente (Armand et al., 2011).

En réponse à une telle situation, Cummins (2009, 2012) met de l'avant l'importance de l'établissement, en classe, de contextes qui rendent possibles l'affirmation et la négociation identitaires des élèves bi/plurilingues. Ces contextes signifiants sous-tendent et stimulent leur engagement, favorisé par la légitimation des connaissances de leur bagage linguistique et culturel et par la reconnaissance de leur intelligence, de leur imagination et de leurs talents dans plusieurs langues. Comme mentionné dans la problématique de cette thèse, un exemple d'un tel contexte pour l'apprentissage de l'écriture consiste en la production de textes identitaires plurilingues, dans lesquels les élèves s'expriment sur leur vécu en s'appuyant sur toutes les langues de leur répertoire (Cummins et Early, 2011).

Selon des études empiriques ayant été réalisées en contexte pluriethnique et plurilingue québécois et auprès d'élèves scolarisés dans une L2, l'écriture de textes identitaires plurilingues engagerait les élèves affectivement (enthousiasme, diminution du stress) et cognitivement (diversité de stratégies d'écriture déclarées), en plus de favoriser le développement de leur compétence à écrire (écriture de textes plus longs et aux idées plus développées) (Armand et al., 2015 ; Cummins et Early, 2011 ; Maynard, 2014). Dès lors, dans la lignée des travaux faisant état des effets positifs d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe sur les apprentissages des élèves en L1, le fait d'intégrer un dispositif d'enseignement de l'OG à l'écriture de textes identitaires plurilingues apparaît comme une piste intéressante pour susciter l'engagement des élèves bi/plurilingues dans leur apprentissage de l'OG. Par ailleurs, la pertinence du caractère plurilingue que pourrait prendre ce dispositif est étayée par certains constats posés ci-après.

Envisager une piste d'intervention plurilingue

Une seule étude empirique mettant à l'essai une intervention en OG en français en contexte de diversité linguistique et culturelle a été recensée (Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois, 2014). Elle porte sur l'enseignement du pluriel dans le groupe nominal auprès d'élèves de deuxième année du primaire en Suisse.⁶⁹ L'intervention, inscrite dans une

⁶⁹ Dans cette recherche, on comprend que, pour plusieurs élèves, la langue d'enseignement constitue une L2. Toutefois, les langues du répertoire des élèves ne sont pas présentées explicitement.

démarche d'éveil aux langues, consiste en une comparaison de la notion travaillée dans plusieurs langues, avec un album jeunesse, suivie d'un réinvestissement de cette notion à l'écrit. Au terme de cette intervention, la progression des élèves pour ce qui est du repérage du marquage du pluriel dans le groupe nominal n'est pas significativement plus élevée que celle d'élèves d'un groupe contrôle. Toutefois, « le fait de travailler sur des textes écrits et entendus dans des langues parlées par certains élèves de la classe a des conséquences très positives sur les élèves ainsi valorisés et sur les représentations de leurs camarades » (p. 49).

D'un point de vue critique, soulignons que, dans cette étude, l'épreuve utilisée pour mesurer la compétence des élèves est un test à choix multiples suivi d'un entretien métagraphique. On n'y évalue donc pas les connaissances des élèves en production, bien que ce soit la difficulté identifiée par les chercheuses au sein des écrits scientifiques. De plus, l'intervention ne consiste pas en un entraînement régulier à l'aide d'une approche comparative. Les chercheuses soulignent effectivement que « l'accord dans le GN a été travaillé plus ou moins intensivement dans trois séquences didactiques mettant en œuvre trois genres » et, sur les trois « situations de recherche » (p. 200) qu'elles donnent en exemple, une seule permet d'aborder cette notion à l'écrit et dans une perspective de comparaison des langues. Les deux autres situations de recherche portent respectivement sur les caractéristiques du récit d'aventures et sur la morphologie des mots désignant les jours de la semaine. Aussi, il paraît optimiste d'envisager des effets positifs d'une intervention aussi éclectique, qui gagnerait à nos yeux à être plus intensive et ancrée dans la durée, vu les difficultés orthographiques importantes rencontrées par les élèves (voir notamment la section 2.1.4.4) et les constats de précédentes études s'intéressant à l'éveil aux langues (Candelier, 2003). Enfin, « l'enseignement habituel » (p. 198) ayant eu cours dans le groupe contrôle n'est pas décrit par les chercheuses. Il aurait été intéressant d'en connaître la teneur pour mieux comprendre et documenter les résultats obtenus.

En conclusion, dans les milieux scolaires francophones, l'enseignement et l'apprentissage de l'OG représentent un enjeu important. En contexte pluriethnique et plurilingue, vu les défis à la fois personnels et scolaires auxquels certains élèves bi/plurilingues font face, cet enjeu prend une teinte particulière. À ce sujet, les travaux spécifiques à l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues et, plus largement, les travaux issus de la didactique du

plurilinguisme permettent de dégager des fondements et principes sur lesquels appuyer un tel enseignement. Parmi ces derniers se retrouvent le fait de reconnaître la dimension affective de l'apprentissage de l'orthographe et d'engager les élèves dans cet apprentissage, de même que la pertinence de recourir à des approches plurilingues. Du fait même, l'arrimage entre la production de textes identitaires plurilingues et une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe semble à même d'ajouter de la valeur à la mise en œuvre de ce contexte signifiant d'apprentissage (principe 1), entre autres par la considération de la dimension affective de l'apprentissage de l'OG et par la plus grande stimulation de l'engagement des élèves.

Rappelons néanmoins que, même si une piste plurilingue n'est pas empruntée dans les recherches ayant mis à l'essai des dictées métacognitives auprès d'élèves bi/plurilingues (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018), ces recherches tendent à démontrer que les interventions expérimentées favorisent le développement de la compétence en OG des élèves en français. Cela étant dit, alors que les principes didactiques dégagés des travaux sur l'enseignement de l'OG aux élèves bi/plurilingues semblent renforcer le potentiel des principes tirés des travaux en L1, il est possible de s'interroger sur l'apport d'une dimension plurilingue aux dictées métacognitives et, plus largement, à une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe.

Au demeurant, nous nous questionnons sur les effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Ce dispositif pourrait être composé de dictées métacognitives et d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, auxquelles se grefferaient, par exemple, des approches plurilingues telles que des activités d'éveil aux langues et des pratiques translinguistiques.

2.3 Les questions spécifiques de recherche

La problématique de notre thèse a permis de soulever la question générale de recherche suivante : *Quels dispositifs favorisent l'apprentissage de l'OG française d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue ?* Venant soutenir et alimenter notre réflexion, les concepts et recherches

empiriques exposés dans ce cadre théorique ont permis de dégager des objets orthographiques dont l'apprentissage représente un défi pour les élèves scolarisés en français ainsi que des principes didactiques susceptibles de favoriser le développement de la compétence en OG en français, à la fois en contexte de L1 et auprès d'élèves bi/plurilingues. Dans les milieux scolaires, de tels principes se retrouvent au cœur de différentes interventions présentées précédemment : les dictées métacognitives, une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et les approches plurilingues.

Par conséquent, nous formulons l'hypothèse qu'un dispositif recourant à ces différentes interventions favoriserait le développement de la compétence en OG en français des élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Dans cet esprit, notre recherche vise à répondre aux questions et sous-questions spécifiques suivantes :

- 1) Quels sont les effets d'un dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue ? (groupe expérimental 1)
 - a. Quels sont les effets de ce dispositif plurilingue sur les performances globales des élèves, qui regroupent leurs performances pour les quatre objets orthographiques étudiés : l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitif) et l'accord du PPE ?
 - b. Quels sont les effets de ce dispositif plurilingue sur les performances des élèves pour chacun de ces quatre objets orthographiques ?
 - c. Quels sont les effets de ce dispositif plurilingue sur les procédures graphiques des élèves ?
- 2) Ces effets (sur les performances globales, sur les performances pour chacun des quatre objets orthographiques et sur les procédures graphiques) sont-ils différents de ceux d'un dispositif « monolingue » d'enseignement de l'OG ? (groupe expérimental 2)

- 3) Ces effets (sur les performances globales, sur les performances pour chacun des quatre objets orthographiques et sur les procédures graphiques) sont-ils différents de ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG ? (groupe contrôle)

Le dispositif plurilingue dont il est ici question a été conçu dans le cadre de notre recherche. Il met en application des dictées métacognitives, une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et des approches plurilingues. Quant à lui, le dispositif monolingue, aussi conçu dans le cadre notre recherche, met en application des dictées métacognitives et une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, en français seulement. Enfin, les pratiques habituelles d'enseignement de l'OG telles que mises en œuvre dans le groupe contrôle n'incluent ni dictées métacognitives, ni approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, ni approches plurilingues.

À titre exploratoire, pour affiner l'analyse de nos données, nous nous questionnons également sur les effets des variables indépendantes « sexe » et « niveau initial » (faible ou fort) sur le développement de la compétence en OG en français des élèves, en fonction de leur condition expérimentale (groupe expérimental 1, groupe expérimental 2, groupe contrôle). Par ailleurs, pour dégager les effets des deux traitements expérimentaux plus généralement et ainsi bonifier les réponses à nos questions de recherche, nous inclurons dans nos analyses la comparaison des effets du dispositif monolingue d'enseignement de l'OG avec ceux des pratiques habituelles d'enseignement de l'orthographe telles qu'utilisées dans le groupe contrôle.

Chapitre 3. Méthodologie

Dans le cadre de la présente étude, nous nous questionnons sur les effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue (groupe expérimental 1). Nous nous questionnons également sur la différence entre ces effets et ceux d'un dispositif monolingue d'enseignement de l'OG (groupe expérimental 2), de même que sur la différence entre ces effets et ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG (groupe contrôle).

Pour répondre à ces questionnements, nous avons fait le choix de mener une recherche quasi expérimentale, dont le présent chapitre expose la méthodologie. Nous y présentons les participants à notre recherche, les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés et les outils utilisés pour collecter nos données, les traiter et les analyser. Nous évoquons ensuite une étude pilote ayant permis de valider la procédure d'intervention et les outils de collecte et d'analyse de données, puis nous décrivons les pratiques d'enseignement de l'OG dans le groupe contrôle et les séances d'écriture dans les trois groupes de participants. La présentation des limites de notre étude, sur le plan méthodologique, vient clore ce chapitre.

3.1 Les participants

Au total, 195 élèves d'une même école ont participé à notre recherche. Ces élèves étaient scolarisés en première secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue à Montréal. Ils ont pris part à la recherche dans le cadre de leur cours de français et étaient issus de 8 classes différentes qui comptaient chacune entre 23 et 29 élèves.

Les élèves de notre échantillon se divisent de manière presque équivalente entre filles ($n = 95$) et garçons ($n = 100$). Lors de leur participation à notre étude, ils ont en moyenne 12 ans (âge au 30 septembre 2017). La moitié d'entre eux ($n = 98$) déclarent être nés au Québec, alors que l'autre moitié ($n = 97$) est constituée d'élèves issus de 35 pays d'origine différents. Par ailleurs, au sein de notre échantillon, nous avons recensé 33 langues maternelles différentes.⁷⁰ Au total, 134 élèves ont déclaré une langue maternelle différente

⁷⁰ Tous les élèves ont déclaré une seule LM.

du français et 71 élèves ont déclaré une autre langue que le français (ou encore le français et une autre langue) comme langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils se sentent le plus à l'aise pour écrire. Ainsi, nous pouvons affirmer qu'une grande majorité de nos participants sont bi/plurilingues et ont des répertoires linguistiques variés qui incluent le français langue de scolarisation. En effet, seuls 45 des élèves de notre échantillon déclarent le français comme seule langue maternelle et comme seule langue dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise pour écrire. Toutefois, cela ne signifie pas nécessairement que ces élèves n'ont pas d'autres langues que le français dans leur répertoire linguistique. Enfin, 31 participants déclarent avoir été scolarisés ailleurs qu'au Québec dans une autre langue que le français, et 28 élèves déclarent avoir été scolarisés ailleurs qu'au Québec, mais en français. De plus, 31 élèves déclarent avoir été scolarisés en classe d'accueil au Québec. Il est à noter que ce ne sont pas exactement les 31 mêmes élèves qui disent avoir été scolarisés à l'étranger dans une autre langue que le français. L'annexe 1 présente le détail des informations sociodémographiques (âge, langues, pays d'origine, scolarisation antérieure) recueillies sur nos participants. Soulignons qu'un formulaire de consentement a été rempli et signé par les élèves et leurs parents afin d'assurer le libre choix de participation à la présente étude (voir annexes 2, 3 et 4).

Nous avons divisé les participants à notre recherche en trois groupes, chaque groupe étant formé de deux ou trois classes prises en charge par un même enseignant.⁷¹

- Groupe 1 (G1) : il s'agit d'un groupe expérimental plurilingue (trois classes) dans lequel a été mis en place un dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'OG (n = 79).
- Groupe (G2) : il s'agit d'un groupe expérimental monolingue (trois classes) dans lequel a été mis en place un dispositif « monolingue » d'enseignement de l'OG, en français seulement (n = 70).
- Groupe (G3) : il s'agit d'un groupe contrôle (deux classes) dans lequel ont été mises en œuvre les pratiques d'enseignement de l'orthographe habituellement utilisées par l'enseignante (n = 46).

⁷¹ Chaque enseignant a rempli et signé un formulaire de consentement afin d'assurer son libre choix de participer à notre recherche (voir annexes 5 et 6).

La comparaison des effets des dispositifs plurilingue et monolingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français des élèves visait à isoler les effets du volet plurilingue de l'ensemble de l'intervention. En comparant deux contextes différents d'intervention, nous avons ainsi évité les biais inhérents au fait de comparer une intervention avec l'absence d'intervention (Hiebert et Grouws, 2007). La présence d'un groupe contrôle a néanmoins permis d'effectuer une comparaison entre les dispositifs expérimentés et des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG.

Comme nous l'exposons plus en détail plus loin, parmi l'ensemble des élèves, 4 élèves par classe, soit 32 élèves au total, ont été recrutés pour le recueil de leurs commentaires métagraphiques lors d'entretiens métagraphiques et des activités d'enseignement-apprentissage mises en œuvre en classe (voir la section 3.3.2 pour une description de ces deux contextes de collecte des données). Pour participer à ce deuxième volet de la recherche, ces 32 élèves ainsi que leurs parents ont rempli un deuxième formulaire de consentement (voir annexe 7). Cela étant dit, au terme de l'expérimentation, nous avons conservé trois élèves par classe parmi nos participants, comme prévu. La sélection d'un plus grand nombre d'élèves au départ se voulait un moyen de prévenir une éventuelle attrition de notre échantillon, ce qui ne s'est pas avéré. Ainsi, nous avons analysé les commentaires métagraphiques de 24 participants, soit 9 élèves dans chacun des groupes expérimentaux et 6 élèves dans le groupe contrôle.

Les participants dont nous avons recueilli les commentaires métagraphiques ont été choisis dans le but de refléter l'hétérogénéité de la population des élèves scolarisés en milieu pluriethnique et plurilingue. Ainsi, nous avons sélectionné, le plus possible, des élèves d'origines variées et aux répertoires linguistiques diversifiés, tout en tentant d'atteindre un équilibre entre garçons et filles. À ce sujet, dans le groupe expérimental 1, au sein de chacune des classes, nous avons le plus possible sélectionné des participants qui partageaient certaines langues autres que le français. Par exemple, dans une des classes, trois des quatre élèves ciblés s'exprimaient aisément en anglais et, dans une autre classe, deux des élèves ciblés étaient susceptibles de discuter en arabe. Cette sélection, basée sur les recommandations des enseignants, avait pour but de favoriser un éventuel recours à des pratiques translinguistiques entre les élèves pendant les activités d'enseignement-

apprentissage réalisées en sous-groupe en classe, comme le prévoyait le dispositif plurilingue expérimenté.

Enfin, dans chacune des classes, nous avons aussi sélectionné les participants sur la base de leur niveau en écriture et en orthographe (un élève faible, deux élèves moyens, un élève fort), tel qu'identifié par leur enseignant avant les prétests (décembre 2017). Toutefois, afin de préciser la description du profil des participants et de pouvoir comparer plus adéquatement leur niveau entre les groupes, nous les avons par la suite positionnés selon le score qu'ils ont obtenu à la dictée au moment des prétests. Pour ce faire, nous avons déterminé s'ils étaient classés parmi les élèves désignés comme forts, soit ceux dont la performance à la dictée au prétest est supérieure à 60 %, ou parmi les élèves désignés comme faibles, soit ceux dont la performance à la dictée au prétest est inférieure à 60 %. Il est à noter que, vu la taille de notre échantillon, cette catégorisation des élèves selon deux niveaux (faibles, forts) plutôt que trois (faibles, moyens, forts) s'est avérée nécessaire pour que nous puissions également contrôler le niveau initial des élèves dans les analyses statistiques de leurs performances à la dictée et à la production écrite guidée, et ce, sans trop diminuer la puissance statistique de ces analyses. Mentionnons également que, pour certains élèves, nous avons constaté une différence entre notre mesure de leurs performances orthographiques et la manière dont les enseignants les ont catégorisés selon leur niveau en écriture et en orthographe au moment de nous les référer pour le recueil des commentaires métagraphiques. Du fait même, et en raison des choix que nous avons dû faire concernant les élèves à exclure de l'échantillon pour l'analyse des commentaires métagraphiques, comme nous l'expliquons ci-après, nous n'avons pas pu avoir, dans chacun des groupes, un nombre équivalent d'élèves de même niveau.

Les élèves qui ont été exclus de l'échantillon pour l'analyse des commentaires métagraphiques sont ceux ayant été absents à un ou plusieurs des moments de passation des épreuves servant à la collecte des données. Nous avons également exclu de l'échantillon les élèves dont les profils étaient plus atypiques. En ce sens, nous avons écarté 1) les élèves qui se sont avérés très faibles et chez lesquels, à la suite de notre présence en classe, nous pouvions supposer la présence de difficultés d'apprentissage, et 2) les élèves qui avaient d'emblée de très fortes performances à la dictée et à la production écrite guidée

(score de près de 100 %), car l'étude de leur profil nous semblait moins intéressante étant donné la très petite marge de progrès que nous pourrions observer au fil des passations.

Le tableau IX dresse le portrait des 24 participants dont nous avons recueilli les commentaires métagraphiques. En plus de préciser leur sexe et leur niveau initial à la dictée, ce tableau fait état de leur âge (au 30 septembre 2017), de leur LM et de la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils se disent le plus à l'aise pour écrire.

Il est à noter que, parmi les élèves de notre échantillon, une seule élève (Ann, groupe 1) déclare avoir été scolarisée en classe d'accueil au Québec, trois élèves (Yanis et Marwan, groupe 1 ; Estelle, groupe 3) déclarent avoir vécu une scolarisation ailleurs qu'au Québec et dans une autre langue que le français, et quatre élèves déclarent avoir vécu une scolarisation ailleurs qu'au Québec, mais en français (Pierre, groupe 2 ; Rokia, Mamadou et Aminata, groupe 3).

Tableau IX – Le portrait des 24 participants aux entretiens métagraphiques

Groupe	Pseudonyme ⁷²	Sexe	Âge	LM	L1	Pays d'origine	Niveau initial
Groupe expé. 1 (G1)	Valérie	F	12	français	français	Québec	Faible
	Kurt	M	12	anglais	anglais	Québec	Fort
	Ann	F	12	chinois	anglais	Québec	Fort
	Yanis	M	12	arabe	français, anglais, arabe	Maroc	Fort
	Rachana	F	12	tamoul	français, anglais	Québec	Fort
	Ahmed	M	12	français	français	Liban	Fort
	Malik	M	12	arabe	français	Québec	Fort
	Marwan	M	12	arabe	français	Québec	Fort
	Souad	F	12	pachto	français, anglais	Québec	Fort
Groupe expé. 2 (G2)	Yousra	F	13	arabe	français, anglais, arabe	Québec	Fort
	Abel	M	12	hébreu	anglais	Israël	Faible
	Sarita	F	12	gujarati	français	Québec	Fort
	Christelle	F	12	créole	français	Québec	Fort
	Rayan	M	13	arabe	français, arabe	Québec	Faible
	Lauren	F	12	français	français, anglais	Québec	Faible
	Mia	F	12	français	français	Québec	Fort
	Safi	F	12	français	français	Cameroun	Fort
	Pierre	M	12	français	français	Cameroun	Faible
Groupe contrôle (G3)	Rokia	F	13	français	français	Cameroun	Faible
	Mamadou	M	12	français	français	Côte-d'Ivoire	Faible
	Jiao	F	12	chinois	français	Chine	Fort
	Aminata	F	12	français	français, anglais, javanais	Côte-d'Ivoire	Fort
	Nassim	M	12	arabe	français, anglais, arabe	Maroc	Faible
	Estelle	F	12	français	français	Québec	Faible

⁷² Des pseudonymes ont été attribués aux participants. Ces pseudonymes ont été choisis parmi les prénoms populaires donnés aux enfants dans les langues maternelles et les pays d'origine de nos participants.

3.2 Les dispositifs plurilingue et monolingue d'enseignement de l'OG

Dans cette section, nous décrivons les dispositifs plurilingue et monolingue d'enseignement de l'OG qui ont été expérimentés dans le cadre de la présente recherche. Tout d'abord, nous exposons le déroulement de la mise en œuvre de ces dispositifs. Ensuite, nous énonçons plus spécifiquement les différentes étapes des séances de travail orthographique réalisées au sein de ce dispositif, où, selon une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, nous articulons travail orthographique et écriture.

3.2.1 Le déroulement de la mise en œuvre des dispositifs expérimentaux

Dans les groupes expérimentaux 1 et 2, un dispositif d'enseignement de l'OG a été expérimenté sur une durée de quatre mois, de janvier à avril 2018. Dans le cadre de ce dispositif, selon une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, des séances de travail orthographique ont été réalisées en alternance avec l'écriture de deux textes identitaires sur deux thèmes différents. Au total, six séances de travail d'écriture et huit séances de travail orthographique ont eu lieu dans les deux groupes expérimentaux. Ces séances de travail avec les élèves duraient chacune 75 minutes, soit la durée normale d'une période de cours dans leur école.

3.2.1.1 Le déroulement des séances de travail d'écriture

Après une discussion avec les trois enseignants dont les classes participaient à la recherche, les thèmes suivants ont été choisis pour faire l'objet des textes produits : *Une personne significative* et *Un lieu que j'aime fréquenter*. À nos yeux, l'écriture sur ces thèmes était susceptible d'induire la production de formes orthographiques travaillées dans le cadre de l'intervention et que nous décrivons plus loin. Dans le groupe expérimental 1, durant la production des textes identitaires, s'ils le désiraient, les élèves étaient encouragés à recourir à toutes les langues de leur répertoire linguistique pour l'écriture du plan et du brouillon de leur texte. Pour des raisons d'évaluation, la version finale des textes produits devait être écrite en français seulement. Dans le groupe expérimental 2, les élèves n'écrivaient qu'en français. Enfin, rappelons que dans le groupe contrôle, des pratiques habituelles d'enseignement de l'orthographe étaient mises en œuvre. Ainsi, l'intervention

expérimentée dans le cadre de cette thèse n'a pas été mise à l'essai dans ce dernier groupe. Toutefois, les élèves de ce groupe ont également produit des textes identitaires sur les thèmes ciblés, en français seulement et sans que l'écriture de ces textes ne soit ancrée dans une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe. Ce faisant, l'écriture de ces textes a eu lieu indépendamment des séances d'enseignement de l'OG.⁷³ Soulignons que, au cours de la recherche, dans les trois groupes de participants, les seuls textes produits par les élèves en classe sont les deux textes identitaires associés à la recherche.

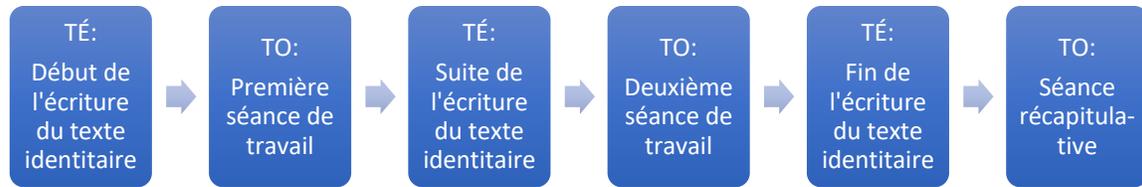
3.2.1.2 Le déroulement général des trois séquences d'intervention

Au sein de nos deux dispositifs, trois séquences d'intervention se sont enchaînées. La première des trois séquences, différente des deux autres, ne comportait que deux séances de travail orthographique (et aucune séance de travail d'écriture). Cela a permis aux élèves de se familiariser avec le déroulement de ces séances de travail orthographique, qui impliquaient notamment des dictées métacognitives et qui étaient différentes des périodes d'enseignement habituellement menées par leur enseignant. Cette première séquence d'intervention s'est échelonnée sur une durée d'environ une semaine.

Les deuxième et troisième séquences d'intervention étaient quant à elles structurées de la même manière et comportaient, en alternance, des séances de travail d'écriture (trois séances) et des séances de travail orthographique (trois séances). Ces deux séquences ont ainsi été articulées autour des deux textes identitaires produits par les élèves au cours de l'expérimentation. Chacune de ces séquences d'intervention a été mise en œuvre sur une durée d'environ un mois, au rythme d'une à trois séances de travail par semaine. La figure 3 présente le déroulement de ces deux séquences d'intervention. Dans cette figure, « TÉ » signifie « séance de travail d'écriture » et « TO » signifie « séance de travail orthographique ».

⁷³ Dans leur définition même, les textes identitaires revêtent une dimension plurilingue et, lors de leur production, le recours à d'autres langues que la langue de scolarisation est encouragé (Cummins et Early, 2011). Dans le cadre du dispositif monolingue d'enseignement de l'OG expérimenté et dans le groupe contrôle, les élèves devaient toutefois produire ces textes en recourant seulement au français. Cela étant dit, les autres éléments encadrant la production des textes identitaires étaient les mêmes dans les trois groupes de participants (les thèmes abordés, les consignes d'écriture, etc.).

Figure 3. Le déroulement des deuxième et troisième séquences d'intervention dans les groupes expérimentaux 1 et 2



3.2.1.3 Les notions abordées dans les séquences d'intervention

Lors de chacune des séquences d'intervention, les séances de travail orthographique ciblaient une notion différente. Comme nous l'expliquons à la section 3.2.2, les modalités de ces séances de travail orthographique variaient au sein d'une même séquence et selon le groupe (dispositif plurilingue ou monolingue). Par ailleurs, au fil des séquences, les notions orthographiques abordées ont été travaillées de manière cumulative. Dans cet esprit, au terme des deuxième et troisième séquences d'intervention, une séance de travail orthographique récapitulative a permis de réviser l'ensemble des notions orthographiques étudiées.

En ce qui a trait aux notions enseignées, nous avons ciblé les accords adjectivaux et verbaux (plus particulièrement lorsque les marques à adjoindre sont inaudibles et en présence de formes verbales homophones) et le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/-er (infinitifs), ce que nous avons traité simultanément avec l'accord du PPE. Ces notions posent effectivement des difficultés importantes pour les élèves scolarisés en français (voir notamment Brissaud et Chevrot, 2011 ; Brissaud, Chevrot et Lefrançois, 2006 ; Manesse et Cogis, 2007). Par ailleurs, une attention a été portée aux contextes syntaxiques de production des formes ciblées, en considérant par exemple la complexité associée à la réalisation d'un accord en présence d'un rupteur (voir notamment Boyer, 2012 ; Brissaud et Cogis, 2002 ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Manesse et Cogis, 2007). Pour les accords verbaux, plus précisément, il nous a aussi semblé important de considérer les formes homophoniques, notamment en /E/, à la troisième personne au présent et à l'imparfait de l'indicatif (voir Brissaud et Cogis, 2002 ; Voiriot-Cordary, 2005 ;

Manesse et Cogis, 2007). Mentionnons que le travail orthographique (et, plus largement, scriptural) effectué dans le cadre de nos dispositifs répond aux prescriptions ministérielles pour la première secondaire selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006) et la *Progression des apprentissages au secondaire – Français, langue d'enseignement* (MELS, 2011) (voir annexe 8).

En résumé, voici donc, dans l'ordre, les trois notions orthographiques que nous avons abordées dans nos dispositifs :

- 1) l'accord du verbe au présent et à l'imparfait⁷⁴ de l'indicatif, pour les verbes présentant des formes homophones, notamment en /E/, à la troisième personne ;
- 2) l'accord de l'adjectif, lorsque les marques à adjoindre sont inaudibles ;
- 3) le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)⁷⁵/-er (infinitifs) et, du fait même, l'accord du PPE.

Identique dans les groupes expérimentaux 1 et 2, l'ordre dans lequel ces trois notions ont été abordées a été déterminé avec les enseignants. Ainsi, les notions que les enseignants jugeaient les plus difficiles pour les élèves ont été étudiées en premier afin de leur permettre d'avoir plus de temps pour les maîtriser. Pour ce qui est du groupe contrôle, nous avons documenté les pratiques d'enseignement de l'OG et de l'écriture qui ont été utilisées par l'enseignante pour les trois notions ciblées et lors de la production des textes identitaires. Au préalable, nous nous sommes assurée que ces notions soient abordées dans les classes concernées. La section 3.6 décrit les pratiques habituelles d'enseignement de l'OG de l'enseignante du groupe contrôle.

⁷⁴ Comme indiqué à l'annexe 14, c'est l'accord des verbes au présent de l'indicatif qui fait l'objet d'une analyse orthographique lors de la première séance de travail orthographique de la séquence d'intervention. L'accord des verbes à l'imparfait de l'indicatif n'a pas fait l'objet d'une analyse en soi, les difficultés y étant associées en contexte québécois ressemblant à celles de l'accord verbal au présent (adjonction de marques inaudibles, présence de formes homophones; Brissaud, Negro et Fisher, 2012 ; voir section 2.1.4.4). Les formes verbales à l'imparfait ont toutefois été travaillées explicitement lors de certaines dictées métacognitives.

⁷⁵ Nous incluons parmi ces PPE des participes adjectifs employés comme attributs (par exemple, *ses cheveux sont toujours bien coiffés, les habitants étaient enchantés*). Régis par la même règle d'accord, ils sont susceptibles d'être traités de la même manière par les élèves.

3.2.1.4 Un préalable aux séquences d'intervention dans le groupe expérimental 1 : des activités d'éveil aux langues

Dans le groupe expérimental 1, préalablement à la mise en œuvre de l'intervention, des activités d'éveil aux langues ont été réalisées. Ces activités, qui visent à ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle et à légitimer l'utilisation, en classe, d'autres langues que la langue de scolarisation, ont eu lieu au cours d'une même période de 75 minutes. La réalisation de ces activités se voulait un moyen de favoriser l'engagement des élèves dans notre dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG. En effet, vu la norme monolingue fréquemment prônée dans les écoles francophones (Young, 2011 ; Young, 2014a, 2014b), notamment au Québec (Thamin, Combes et Armand, 2013), il était possible de penser que les élèves ne seraient pas d'emblée habitués aux approches plurilingues, ce que nous avons effectivement constaté.

Tout d'abord, une activité d'éveil aux langues « brise-glace » a été réalisée : la fleur des langues (ELODiL, 2010; voir annexe 9). Dans cette activité, chaque élève de la classe se voit remettre un pétale de fleur en carton sur lequel il écrit toutes les langues de son répertoire linguistique. Une fois cela fait, les pétales sont assemblés pour créer une fleur des langues de la classe et les élèves sont invités à présenter le contenu de leur pétale à leurs pairs. Lors de la mise en œuvre du dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG, la fleur des langues produite dans chacune des classes a été affichée bien en évidence sur le mur pour rappeler aux élèves la richesse de leurs répertoires linguistiques. Par la suite, une deuxième activité d'éveil aux langues a été mise en œuvre : l'enquête sur les langues (voir annexe 10). Dans cette activité, « les élèves sont sensibilisés à l'existence de la diversité linguistique et prennent connaissance de faits et de chiffres au sujet des langues du monde (leurs similarités, leurs différences, leurs locuteurs, etc.) » (Armand et Maraillet, 2013, p. 20). Par exemple, ils sont amenés à discuter et à déterminer la véracité d'énoncés tels que « Un être humain est incapable d'apprendre plus de cinq langues » et « Le mot ketchup est un mot d'origine anglaise » (Armand et Maraillet, 2013, p. 24).

À la prochaine section, nous décrivons les séances de travail orthographique incluses dans les dispositifs d'enseignement de l'OG que nous avons expérimentés.

3.2.2 La description des séances de travail orthographique dans les dispositifs expérimentaux

Les séances de travail orthographique mises en œuvre au sein des dispositifs d'enseignement de l'OG expérimentés dans notre étude sont le résultat d'une union entre les ateliers de négociation graphique et les dictées métacognitives, dont la description fait l'objet d'une partie du cadre théorique de cette thèse (voir section 2.2.1.1). Ces séances, qui ciblent certaines notions orthographiques spécifiques, sont mises en œuvre en trois étapes et s'ancrent dans une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe (en contexte d'écriture de textes identitaires plurilingues ou en français seulement, selon le groupe expérimental). Dans les lignes qui suivent, chacune de ces étapes est illustrée par un exemple associé à un travail orthographique sur un objet précis : l'accord du verbe au présent à la troisième personne, dans le cas où les formes des troisièmes personnes du singulier et du pluriel sont homophones.

Étape 1 : l'analyse de la notion orthographique

Dans le groupe expérimental 1, dans une démarche d'éveil aux langues, une même notion orthographique est comparée dans plusieurs langues, à partir d'exemples donnés par l'enseignant. À cette étape, les élèves sont également invités à ajouter des exemples dans d'autres langues de leur répertoire linguistique. L'analyse de l'ensemble des exemples donnés permet de faire ressortir les particularités et les difficultés, en français, de la notion orthographique en question. Par ailleurs, en plus de valoriser les compétences des élèves plurilingues, une telle démarche encourage le développement des compétences métalinguistiques de l'ensemble des élèves de la classe.

Il est utile de préciser que, puisque l'intention poursuivie est d'enseigner le français, l'enseignant n'a pas à se soucier de la véracité des exemples ajoutés par les élèves dans d'autres langues que le français. En effet, les élèves sont considérés comme les « experts » des autres langues qu'ils connaissent (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2010, p. 40). De plus, il serait déraisonnable de s'attendre d'un enseignant qu'il maîtrise toutes les langues connues dans sa classe. La mise en œuvre d'une démarche d'éveil aux langues nécessite donc un certain lâcher-prise quant aux affirmations des élèves

sur les phénomènes linguistiques de leurs langues, ce qui permet une coconstruction des savoirs en jeu (García, 2019; Kleyn et García, 2019).

La figure 4 présente un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse de l'accord du verbe au présent à la troisième personne.

Figure 4. Un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse de l'accord du verbe au présent à la troisième personne

Le joueur <u>marque</u> un but.	Les joueurs <u>marquent</u> un but.
El jugador <u>marca</u> un gol.	Los jugadores <u>marcan</u> un gol.
The player <u>scores</u> a goal	The players <u>score</u> a goal.
球员 <u>进球</u> 得分. qiú yuán <u>jìn qiú dé fēn</u> .	球员们 <u>进球</u> 得分. qiú yuán men <u>jìn qiú dé fēn</u> .
Игрок <u>забивает</u> гол. Igrok <u>zabivayet</u> gol.	Игроки <u>забивают</u> гол Igroki <u>zabivayut</u> gol.
Allaeib <u>sajal</u> hadaf اللاعب <u>سجل</u> هدف	Allaeibin <u>sajilou</u> hadaf اللاعبين <u>سجلوا</u> هدف

Il s'agit d'analyser la procédure d'accord verbal en français et de la contraster avec cette même procédure dans d'autres langues. Pour ce faire, les élèves sont d'abord invités à reconnaître les langues en présence (dans l'ordre : le français, l'espagnol, l'anglais, le chinois, le russe et l'arabe). Par la suite, il est possible de mettre en évidence qu'en français, c'est l'adjonction d'une marque inaudible (le *-nt*) qui permet de marquer la troisième personne du pluriel, par rapport à la troisième personne du singulier. Cette difficulté orthographique particulière au français n'est pas observée dans les autres langues présentées. En effet, les exemples donnés permettent de constater que, dans plusieurs langues, la différence entre la troisième personne du singulier et du pluriel est audible (en espagnol, en anglais, en russe et en arabe) et que, dans d'autres langues, l'accord verbal n'est simplement pas réalisé (en chinois).

Voici des exemples de questions posées aux élèves afin de mener la réflexion attendue :

- Que se passe-t-il avec le verbe dans chacune des langues ? Qu'est-ce qui est différent en français, par rapport aux autres langues ? Qu'est-ce qui est pareil en français et dans les autres langues ?
- Pouvez-vous traduire ces phrases dans une autre langue que vous connaissez ? Comment forme-t-on le pluriel verbal à l'écrit dans cette langue ?
- Pourquoi la marque finale du verbe change-t-elle ?
- En français, comment procède-t-on à l'accord avec le sujet ?

Enfin, lors de cette analyse au moyen d'un corpus dans plusieurs langues, les outils de la grammaire nouvelle sont convoqués. Les manipulations syntaxiques venant soutenir la réalisation de la procédure d'accord verbal sont identifiées et exemplifiées (par exemple, l'encadrement par *ne... pas* pour identifier un verbe et l'encadrement par *c'est/ce sont... qui + verbe* pour identifier un sujet). De plus, des fléchages reliant le donneur d'accord au receveur d'accord sont tracés.

Dans le groupe expérimental 2, la notion ciblée fait également l'objet d'une analyse spécifique, mais sans le volet plurilingue. Dans une visée plus traditionnelle, au sein du corpus utilisé, il s'agit donc de ne conserver que l'exemple en français, et ce, afin de rendre explicites la procédure d'accord et les difficultés qui y sont associées. Les manipulations syntaxiques et les fléchages du donneur au receveur d'accord sont également utilisés.

Dans les deux groupes expérimentaux, les manipulations syntaxiques venant soutenir la réalisation des procédures d'accord sont prises en note par les élèves et par l'enseignant, qui les affiche dans la classe afin que les élèves puissent s'y référer au cours des autres étapes du dispositif d'enseignement de l'orthographe. La création, avec les élèves, d'un aide-mémoire rappelant ces manipulations a également été réalisée (voir annexe 11). Les différentes manipulations syntaxiques enseignées et employées au cours de l'intervention sont présentées à l'annexe 12. Étant donné que les enseignants nous ont déclaré que les élèves étaient déjà familiers avec ces manipulations syntaxiques, nous n'avons pas prévu de temps supplémentaire pour les introduire en classe, en amont de la mise en œuvre des dispositifs. Nous les avons directement mobilisées lors des séances de travail orthographique, en prenant toutefois le temps de bien les expliquer.

Une même notion orthographique est abordée tout au long d'une séquence d'intervention. Dès lors, l'analyse de cette notion (étape 1) est réalisée seulement lors de la première séance de travail orthographique de la séquence d'intervention. La deuxième séance de travail orthographique commence directement à l'étape 2, la dictée métacognitive.

Étape 2 : la dictée métacognitive

À la suite de l'analyse de la notion orthographique, une dictée métacognitive est donnée aux élèves. Prenant la forme d'une phrase dictée du jour, cette dictée permet de mobiliser et de rendre explicites les connaissances interpellées lors de l'analyse de la notion orthographique. L'utilisation d'une phrase dictée du jour permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines formes orthographiques ciblées et, du fait même, associées aux analyses orthographiques réalisées préalablement. Par ailleurs, contrairement à la dictée 0 faute, par exemple, la phrase dictée du jour permet de confronter explicitement les graphies proposées par les élèves, ce qui nous semble à même d'encourager leurs doutes et leurs réflexions sur les formes orthographiques qu'ils produisent.

À cette étape de la séance, tout d'abord, la phrase en question est dictée aux élèves, qui l'écrivent individuellement. Par la suite, selon le moment de réalisation de la séance de travail orthographique au sein de la séquence d'intervention, les modalités associées à la confrontation des différentes graphies proposées par les élèves varient. D'une part, lors de la première séance de travail orthographique au sein de la séquence, la discussion autour des différentes graphies des élèves, affichées au tableau, a lieu en grand groupe. Un modelage et un guidage de la part de l'enseignant, pour structurer la discussion, sont donc rendus possibles. Au terme de cette discussion, la forme normée de la phrase dictée du jour est rendue explicite. Le dispositif de la phrase dictée du jour est ainsi actualisé sous sa forme « classique ».

D'autre part, lors de la seconde séance de travail orthographique au sein de la séquence d'intervention, la discussion autour des graphies des élèves a lieu en sous-groupe. Le déroulement de la discussion s'approche ainsi de celui d'un atelier de négociation graphique. Toutefois, contrairement à ce qui se produit lors de ces ateliers, tous les sous-groupes discutent en même temps. Ainsi, l'enseignant, qui circule alors entre les sous-groupes, ne peut intervenir aussi activement que lors des ateliers de négociation graphique

tels que proposés par Haas (1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Haas et Maurel, 2009). C'est pourquoi la forme que peuvent prendre les discussions a été modélisée lors de la première mise en œuvre du dispositif. Au terme du travail en sous-groupe, les formes orthographiques résultant des discussions entre les élèves sont affichées au tableau et discutées en grand groupe. Enfin, la forme normée des graphies est explicitée.

Les consignes données aux élèves pour discuter en sous-groupe sont présentées à l'annexe 13. Grosso modo, ces consignes mentionnent que les membres de chaque sous-groupe doivent échanger pour en venir à proposer une seule version du texte dicté, qui fait l'unanimité. Pour ce faire, chaque élève doit expliquer comment il est arrivé à écrire les mots soulignés de la manière dont il l'a fait. Tous les élèves doivent s'entendre sur une seule manière d'écrire les mots et sur les raisons qui expliquent ces choix. Dans chaque sous-groupe, un secrétaire note les raisons qui expliquent pourquoi l'équipe a choisi d'orthographier les mots soulignés d'une certaine manière, par exemple avec des fléchages et en indiquant les manipulations syntaxiques effectuées.

Dans le groupe expérimental 1, lors des discussions en sous-groupe, les élèves sont invités à recourir à toutes les langues de leur répertoire, que ce soit pour exprimer leurs idées et leurs représentations orthographiques ou pour faire référence au fonctionnement d'une autre langue. La confrontation des graphies en sous-groupe paraît particulièrement propice à de telles pratiques translinguistiques, qui peuvent également être encouragées par l'enseignant au moment des discussions en grand groupe. Pour favoriser ces pratiques, rappelons que les sous-groupes ont été constitués, le plus possible, d'élèves partageant certaines langues autres que le français. Dans le groupe expérimental 2, les discussions des élèves n'ont lieu qu'en français. Toutefois, afin de proposer une intervention comparable à celle mise en œuvre dans le groupe expérimental 1, nous avons également tenté de former des sous-groupes d'élèves partageant certaines langues autres que le français.

Par ailleurs, dans les deux groupes expérimentaux, comme explicité précédemment, chacun des sous-groupes a été formé, le plus possible, d'élèves de niveaux différents en orthographe et en écriture en français. Dans ce contexte, au départ, certains élèves plus faibles ou plus introvertis se sont exprimés moins fréquemment que les autres. Nous pensons toutefois que le fait d'inscrire l'intervention dans la durée a permis de familiariser

l'ensemble des élèves avec le processus et a ainsi facilité l'expression de tous. Notons également que, dans chacune des classes, les élèves ciblés pour participer à des entretiens métagraphiques et être enregistrés lors des séances de travail orthographique en classe ont formé un même sous-groupe. Cela a facilité le recueil de données.

Voici un exemple de phrase dictée du jour permettant un travail autour des formes verbales homophones aux troisièmes personnes du singulier et du pluriel. Cette phrase dictée permet également un travail sur la présence de rupteurs venant complexifier la réalisation de la procédure d'accord.

*Tom et Julie marchent depuis des heures. Une femme les aide à retrouver leur chemin.
Les deux amis l'écoutent expliquer la route à prendre, puis ils filent à la maison.*

Dans cette phrase dictée, ce sont d'abord les mots soulignés (les verbes à la troisième personne) qui font l'objet de discussions. Par la suite, si le temps le permet, d'autres mots posant problème sont discutés.

Étape 3 : la courte production écrite à contraintes

Au terme de la dictée métacognitive, les élèves sont invités à réinvestir les connaissances orthographiques développées dans une courte production écrite à contraintes. Dans les deux groupes expérimentaux, cet exercice a lieu en français et permet aux élèves de mettre en application, dans l'immédiat, ce qu'ils ont appris au cours des deux premières étapes du dispositif.

Voici un exemple de consignes d'une courte production écrite à contraintes permettant un travail sur l'accord du verbe au présent de l'indicatif, notamment en présence de rupteurs, pour les verbes présentant des formes homophones à la troisième personne.

Écris quelques phrases avec les mots suivants en t'inspirant de la situation proposée.

1) *Situation : Décris la tenue des invités à une fête.*

- *Mots : portent ; portes ; les porte*

2) *Situation : Raconte ce que les élèves de la classe font durant les vacances.*

- *Mots : visitent ; visites ; les visite*

Il est à noter que, lors de la première séance de travail orthographique d'une séquence d'intervention, le texte de la dictée métacognitive et les consignes de la petite production écrite à contraintes sont déterminés à l'avance par la chercheuse. Lors des deuxièmes séances de travail orthographique de chacune des séquences d'intervention, afin de rendre encore plus effective l'approche intégrée d'enseignement de l'orthographe que nous proposons, ces phrases et consignes sont directement inspirées des difficultés des élèves et des formes orthographiques qu'ils ont produites lors de l'écriture des textes identitaires.⁷⁶

En alternance avec les séances de travail orthographique, lors des séances de travail d'écriture, les élèves sont invités à consolider leurs connaissances orthographiques dans le cadre de la production d'un texte identitaire. Selon le moment de mise en œuvre de la séance de travail orthographique au cours de la séquence d'intervention, les élèves sont plus ou moins avancés dans l'écriture de ce texte. Par ailleurs, durant l'écriture du texte, leur attention est attirée sur les notions orthographiques travaillées. C'est ainsi qu'est actualisée une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, qui articule la production de texte à un travail orthographique ciblé. Comme mentionné plus tôt, dans le groupe expérimental 1, les élèves sont encouragés à écrire dans toutes les langues de leur répertoire linguistique, alors que dans le groupe expérimental 2, les élèves n'écrivent qu'en français.

Voici un exemple de consigne pour la production d'un texte identitaire ayant pour thème *Une personne significative*.

Vous devez écrire un texte d'environ 200 à 250 mots qui décrit une personne significative pour vous, c'est-à-dire quelqu'un qui a de l'influence dans votre vie et qui compte pour vous. Cette personne peut être un de vos parents, un frère ou une sœur, un(e) enseignant(e) qui vous a marqué(e), etc.

Votre texte doit être divisé en quatre paragraphes : un paragraphe présentant brièvement la personne ainsi que les raisons de votre choix, deux paragraphes décrivant deux aspects de la personne que vous présentez (apparence physique, traits de personnalité, occupations et intérêts, talents particuliers ou autres caractéristiques) et un paragraphe rappelant pourquoi cette personne est importante pour vous de même que vos souhaits et vos remerciements pour elle.

⁷⁶ Lors de la première séquence d'intervention, qui n'est pas articulée à l'écriture d'un texte identitaire, nous sommes inspirée des difficultés des élèves et des phrases qu'ils avaient produites dans un texte rédigé plus tôt dans l'année (en décembre 2017) et ayant fait l'objet d'une évaluation par les enseignants.

Au terme des deuxième et troisième séquences d'intervention, une séance de travail orthographique récapitulative a lieu. Lors d'une telle séance, la dictée métacognitive proposée aux élèves est réalisée en sous-groupe afin de favoriser la prise de parole de tous et, dans le groupe expérimental 1, la mise en œuvre de pratiques translinguistiques. Par ailleurs, durant les deux séances de travail orthographique récapitulatives inscrites dans nos dispositifs, à l'instar de ce qui est fait lors de la deuxième séance de travail orthographique d'une séquence d'intervention, les phrases de la dictée métacognitive et les consignes de la courte production écrite à contraintes sont directement inspirées des difficultés constatées dans les textes des élèves. Cette décision s'inscrit tout à fait dans la logique d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe.

L'annexe 14 présente les deux séances de travail orthographique de la première séquence d'intervention. Les annexes 15 et 16 présentent les trois séances de travail orthographique des deuxième et troisième séquences d'intervention. L'annexe 17 présente les consignes d'écriture et les documents d'accompagnement fournis aux élèves des trois groupes de participants pour l'écriture des deux textes identitaires.

3.2.3 La prise en charge des séances de travail orthographique et des séances d'écriture dans les trois groupes de participants

Tout au long de l'intervention, afin d'en uniformiser la conduite, la chercheuse a piloté les séances de travail orthographique dans les groupes expérimentaux. La période dédiée aux activités d'éveil aux langues dans le groupe expérimental 1 a quant à elle été menée conjointement par la chercheuse et l'enseignant. Dans le groupe contrôle, les séances d'enseignement de l'OG prévues par l'enseignante ont également été prises en charge par la chercheuse. Cela avait pour but de minimiser le biais associé à sa présence dans les groupes expérimentaux lors de la mise en œuvre des dispositifs. Par ailleurs, la chercheuse s'est entendue avec l'enseignante pour que les notions ciblées lors de ces séances soient les mêmes que celles faisant l'objet des dispositifs expérimentaux. Ainsi, de concert avec l'enseignante, 2 périodes d'enseignement de 75 minutes ont été menées par la chercheuse dans le groupe contrôle. Celle-ci y a enseigné le contenu planifié par l'enseignante, de la même manière dont cette dernière a affirmé qu'elle l'aurait fait. Ces deux périodes, décrites

à la section 3.6, sont les seules que l'enseignante du groupe contrôle aurait consacrées aux notions ciblées, indépendamment de notre recherche.

Pour ce qui est des séances de travail d'écriture dans les trois groupes, elles ont principalement été pilotées par les enseignants. Toutefois, au moyen d'observations participantes lors de 17 de ces séances (sur un total possible de 48)⁷⁷, la chercheuse a pu documenter ce qui s'y produisait tout en s'assurant de leur déroulement sensiblement similaire dans les trois groupes, mis à part les spécificités associées aux deux dispositifs expérimentaux. Il lui a été impossible d'assister à l'ensemble des séances d'écriture, notamment parce que certaines d'entre elles se déroulaient simultanément ou avaient lieu en même temps qu'une séance de travail orthographique dans les groupes expérimentaux. Pour pallier cette limite, les enseignants ont rempli un journal de bord (fourni par la chercheuse, voir annexe 18) où ils relataient le contenu de chacune des séances durant lesquelles la chercheuse était absente. Par ailleurs, dans les groupes expérimentaux seulement, lorsque la chercheuse était en classe lors des séances d'écriture, elle les prenait en charge conjointement avec l'enseignant.

Enfin, pour mener à bien la recherche dans les classes, préalablement à la collecte des données et à l'expérimentation, la chercheuse a réuni les trois enseignants pour une rencontre d'information d'environ une heure. Lors de cette première rencontre, ils ont été mis au courant des différentes facettes de la recherche et se sont entendus sur les consignes entourant l'écriture des deux textes produits par les élèves dans le cadre de l'expérimentation. Par la suite, les enseignants ont à nouveau été rencontrés, cette fois individuellement lors d'une période de travail personnel de 75 minutes. Les enseignants des deux groupes expérimentaux ont alors été mis au courant des particularités du dispositif (plurilingue ou monolingue) expérimenté dans leurs classes. De son côté, la rencontre individuelle avec l'enseignante du groupe contrôle a d'abord permis de discuter de ses pratiques habituelles d'enseignement de l'OG, puis de déterminer que 2 périodes de 75

⁷⁷ En ce qui concerne l'écriture du texte ayant pour thème *Une personne significative*, la chercheuse a assisté à quatre périodes d'écriture dans le groupe expérimental 1, à trois périodes d'écriture dans le groupe expérimental 2 et à deux périodes d'écriture dans le groupe contrôle. En ce qui concerne l'écriture du texte ayant pour thème *Un lieu que j'aime fréquenter*, la chercheuse a assisté à trois périodes d'écriture dans le groupe expérimental 1, à trois périodes d'écriture dans le groupe expérimental 2 et à deux périodes d'écriture dans le groupe contrôle.

minutes seraient consacrées à cet enseignement au cours de la recherche. Une deuxième rencontre de 75 minutes a été nécessaire pour que cette enseignante expose en détail les pratiques qu'elle utiliserait lors de ces 2 périodes, et ce, afin que la chercheuse puisse les répliquer le moment venu.

Les effets des dispositifs expérimentaux d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français des élèves sont documentés au moyen des outils de collecte de données décrits à la section suivante.

3.3 La collecte des données

Selon Roegiers (2004) et De Ketele et Roegiers (2009), une bonne évaluation, fondée sur des objectifs précis, permet de collecter un ensemble d'informations 1) pertinentes, c'est-à-dire nécessaires, suffisantes et accessibles ; 2) valides, c'est-à-dire qu'il y a adéquation entre les données recueillies et celles dont le recueil est souhaité ; et 3) fiables, c'est-à-dire recueillies le plus objectivement possible. Dans le domaine de l'écriture plus précisément, au terme de la conception d'une épreuve d'évaluation de la compétence à écrire d'élèves de première année du primaire dans le cadre de la vaste recherche *LireÉcrireCP*, Soulé, Kervyn, Geoffre et Chabanne (2016) soulignent la nécessité d'une collecte de données discriminantes, associées à des observables soutenant l'évaluation et obtenues au moyen d'un protocole transposable.

Avec ces principes en tête, nous avons mené une étude quasi expérimentale employant une méthodologie mixte. Basés sur notre lecture de recherches empiriques antérieures ayant mesuré les effets d'interventions sur la compétence orthographique d'élèves, cinq principes ont guidé notre collecte des données :

- 1) permettre la production des objets orthographiques étudiés, et ce, au sein d'épreuves discriminantes ;
- 2) obtenir des résultats riches et exhaustifs au moyen de l'utilisation d'une combinaison d'épreuves ;
- 3) engager affectivement et cognitivement, de la même façon, l'ensemble des élèves dans les épreuves, et ce, en considérant les connaissances préalables nécessaires à

- leur réalisation et en proposant des contextes d'évaluation signifiants en ce qui a trait aux thèmes ciblés et aux apprentissages réalisés ;
- 4) considérer l'ampleur de la collecte et de l'analyse des données et, du fait même, cibler des notions orthographiques précises à évaluer et sélectionner un nombre limité d'élèves pour la passation de certaines épreuves ;
 - 5) faire preuve de rigueur quant au protocole mis en œuvre, précis et transposable, afin d'assurer le recueil et l'analyse de données fiables.

Les outils que nous avons utilisés pour collecter nos données s'inscrivent dans deux tendances différentes. D'une part, une production écrite guidée (l'écriture d'un texte sous forme de rappel écrit) et une dictée ont permis de décrire, au moyen de la comptabilisation des réussites et des erreurs pour des notions ciblées, l'évolution des performances des élèves à trois temps de collecte des données (prétest, posttest immédiat, posttest différé) et de comparer ces performances entre les groupes. Ces épreuves ont mené à l'obtention de données quantitatives. D'autre part, pour comprendre plus finement les procédures graphiques des élèves, nous avons recueilli leurs commentaires métagraphiques dans deux contextes différents : lors d'entretiens métagraphiques et lors des activités d'enseignement-apprentissage incluses dans notre dispositif. Cela a mené à l'obtention de données qualitatives qui, afin d'être objectivées, ont fait l'objet d'un traitement principalement quantitatif (voir section 3.4.2). Ainsi, l'utilisation d'une variété d'outils de collecte des données a favorisé l'obtention de résultats riches, qui visent à décrire exhaustivement la compétence des élèves. Enfin, au début de notre collecte des données, les élèves ont rempli un questionnaire (voir annexe 19) qui nous a permis de recueillir des données sociodémographiques permettant de décrire plus en détail le profil de nos participants (âge, parcours migratoire, scolarisation antérieure, LM, langue[s] dans laquelle [ou lesquelles] les élèves se disent le plus à l'aise pour écrire) (voir annexe 1).

3.3.1 Les épreuves qui permettent de documenter l'évolution des performances orthographiques des élèves

Afin de documenter l'évolution des performances orthographiques des élèves et de comparer ces performances entre les groupes, les épreuves de production écrite guidée et de dictée, auxquelles l'ensemble des élèves prendront part, ont permis la production des

formes orthographiques que nous souhaitons étudier, tout en étant discriminantes. Constituant des observables soutenant l'évaluation, les formes orthographiques produites par les élèves ont été présentes en nombre suffisant pour permettre une collecte de données pertinentes. Dans le cadre de notre recherche, qui évalue les effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur les apprentissages des élèves, les formes orthographiques ciblées dans les épreuves que nous utilisons correspondent aux formes orthographiques travaillées en classe durant l'intervention. De ce fait, nous nous sommes attardée à trois notions d'OG, soit les accords verbaux, les accords adjectivaux et le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs), ce que nous avons traité simultanément avec l'accord du PPE. Par ailleurs, comme nous l'explicitons plus loin, la richesse des données recueillies réside notamment dans la production possible de formes semblables, voire identiques, dans la production écrite guidée et la dictée, offrant ainsi un lieu de comparaison privilégié de la compétence orthographique des mêmes élèves dans deux contextes de production différents. Enfin, les épreuves de production écrite guidée et de dictée ont été utilisées comme prétest (décembre 2017), comme posttest immédiat (directement après l'intervention, avril 2018) et comme posttest différé (cinq semaines après l'intervention, juin 2018). Notons également que ces épreuves, que nous avons nous-mêmes conçues, ont été testées et validées avant d'être utilisées auprès des participants (voir section 3.5).

3.3.1.1 La production écrite guidée

L'utilisation d'une production écrite permet de mesurer la compétence orthographique des élèves dans un cadre se voulant authentique. Lors d'une production écrite, les élèves doivent gérer l'ensemble des contraintes de la situation d'écriture, et leur performance serait donc un bon indicateur de leur compétence orthographique effective, en contexte naturel. Cependant, la plus grande liberté associée à un contexte de production écrite est également porteuse de limites. Parmi celles-ci, on retrouve la lourde charge que représente l'analyse des textes produits. Pour alléger cette tâche, il semble possible de n'évaluer que certains objets au sein des textes des élèves, comme le font Nadeau et Fisher (2014). Dans le cadre de notre recherche, nous nous limitons donc à l'analyse des formes orthographiques travaillées dans le cadre de notre intervention : les accords verbaux et

adjectivaux et le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs), traité simultanément avec l'accord du PPE.

Par ailleurs, dans une production écrite, il n'est pas certain que les élèves produisent les formes orthographiques ciblées. Une manière de diminuer cette limite consiste en l'utilisation de « productions écrites guidées » (Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013, p. 15), aussi nommées « rappels écrits ».⁷⁸ Prenant la forme d'un résumé d'un texte lu en classe, ce type de production permet d'influencer les formes orthographiques produites par les élèves, et ce, davantage que l'utilisation de productions écrites libres, portant sur un sujet ciblé, ou encore déclenchées par des images, un film ou la lecture du début d'un texte, par exemple. Aussi, le fait de fournir aux élèves les connaissances préalables à l'écriture d'un texte contribue à alléger, dans une certaine mesure, la charge cognitive de la tâche qui leur est imposée. Bien qu'employée dans le cadre d'études permettant de décrire la compétence orthographique d'élèves (Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013 ; Jaffré et Bessonnat, 1993), la production écrite guidée, à notre connaissance, n'a été utilisée dans aucune étude empirique visant à évaluer les effets d'une intervention sur les apprentissages des élèves.

De plus, l'utilisation d'une production écrite guidée susciterait, de la même façon, l'engagement affectif et cognitif de l'ensemble des élèves dans la production écrite. Ce type de production permet de s'assurer que les élèves disposent de ressources (non linguistiques) équivalentes avant de se lancer dans la production de leur texte. En contexte de diversité linguistique et culturelle, pour que le thème de la production écrite guidée ne cause préjudice à aucun élève, il semble particulièrement important de proposer des thèmes qui transcendent les cultures, comme ceux de la famille et des adultes significatifs dans la vie des élèves. Ces mêmes thèmes sont d'ailleurs abordés dans le cadre de notre recherche, comme nous l'explicitons plus tôt. Dès lors, la production écrite guidée que nous utilisons

⁷⁸ Comme nous l'explicitons plus loin, nous entendons par rappel écrit la production d'un texte venant résumer un texte lu en classe. Dans notre contexte, il ne s'agit donc pas d'un terme synonyme de dictée, comme c'est par exemple le cas dans certains travaux en psychologie cognitive (voir notamment Fayol et Got, 1991; Fayol et Largy, 1992).

dans la présente recherche porte sur une personne adulte significative pour l'auteure⁷⁹ et, comme nous l'expliquons plus loin, la dictée reprend ce même thème.

Enfin, pour engager les élèves, des épreuves évaluatives gagneraient à induire des apprentissages. En ce sens, nos épreuves de production écrite guidée et de dictée (décrite à la section suivante) présentent ce que nous définissons comme une cohérence et une portée didactiques. En effet, le texte faisant l'objet des épreuves de production écrite guidée et de dictée agit également à titre de modélisation de la production des textes identitaires attendue des élèves participant à la recherche. Aussi, à la suite du posttest différé, la chercheuse a pu discuter avec les élèves des formes orthographiques produites, comme le suggèrent Manesse et Cogis (2007).

Dans la présente étude, le texte à l'origine de la production écrite guidée, intitulé *Ma grand-mère Claire*, est le suivant. Il est également présenté à l'annexe 20 de cette thèse.

Je vais vous parler d'une personne importante pour moi, c'est ma grand-mère maternelle. Elle s'appelle Claire et elle a des yeux moqueurs. Ses cheveux courts, touffus et frisés sont toujours très bien coiffés. Ses tenues, assez distinguées, sont choisies avec soin. Elle possède de nombreux bijoux élégants et elle les porte souvent. Cette personne âgée est une femme fière et déterminée. Elle n'est pas gênée de dire ce qu'elle pense. Quand elle se fâche contre des gens incompetents, elle leur lance des regards sévères qui font peur.

Claire habite sa ville natale, éloignée des grands centres urbains. Autrefois, ses parents, maintenant décédés, vivaient dans une ferme afin de s'occuper de vaches laitières. Chaque jour, Claire et sa sœur Isabelle marchaient de longs kilomètres pour aller à l'école. Elles pouvaient observer les animaux sauvages et cueillir des plantes médicinales. Claire possédait un livre sur ces plantes incroyables, alors elle les reconnaissait facilement. Depuis ce temps, les deux sœurs aiment beaucoup fabriquer d'étranges remèdes. Claire et Isabelle adoraient l'école. Leurs matières scolaires préférées étaient le français et le sport. Encore aujourd'hui, Claire se passionne pour la lecture et les mots croisés. Plus jeunes, Claire et sa sœur passaient leurs vacances au bord d'un lac. Elles étaient championnes de plusieurs sports nautiques. Elles sont même arrivées à gagner certaines compétitions locales ! Aujourd'hui, quand elles ne sont pas trop fatiguées, elles pratiquent quelques activités sportives assez douces, comme la nage et la danse.

Claire est une excellente cuisinière. Elle est allée dans plusieurs pays inconnus où les habitants étaient enchantés de partager leurs recettes traditionnelles avec elle. Depuis qu'elle est revenue, elle mélange des ingrédients exotiques pour cuisiner des plats

⁷⁹ L'auteure de ce texte est la chercheuse. À l'instar des élèves pendant l'expérimentation, celle-ci a donc produit un texte sur le thème *Une personne adulte significative*. Vu son caractère authentique, ce texte est susceptible d'engager davantage les élèves dans les épreuves d'écriture.

surprenants et délicieux. Elle travaille très fort pour cuisiner des repas parfaits, et ses invités sont toujours reçus comme des rois. Toute la famille en profite.

Claire fait preuve d'une patience illimitée envers les enfants, même lorsqu'ils sont insupportables. Elle les conseille lorsqu'ils rencontrent des problèmes. Les enfants lui demandent souvent de leur raconter des histoires fantastiques, puis ils l'embrassent bien fort et la remercient. Aucune grand-mère ne semble aussi populaire !

Composé de 30 phrases sémantiquement liées et regroupées en quatre paragraphes, ce texte présente de nombreuses occurrences des formes orthographiques faisant l'objet de cette recherche. Au total, il contient 41 adjectifs, 29 verbes, 9 infinitifs en *-er* et 9 PPE (dont 6 en *-é*) qui sont donc susceptibles de se retrouver dans les textes des élèves ou, du moins, d'influencer le contenu des textes qu'ils produisent. Les différents items qui y sont ciblés sont décrits à l'annexe 21.

Par ailleurs, la fréquence des mots contenus dans le texte de la production écrite a été contrôlée au moyen de l'utilisation de la banque Manulex (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004), une base de données lexicales qui, selon un corpus de 54 manuels scolaires utilisés à l'école primaire en France, fait l'inventaire des fréquences d'occurrences des mots rencontrés par les élèves. Nous nous sommes ainsi préoccupée de la familiarité des élèves avec les items de notre épreuve, et ce, en considérant leur index de fréquence standard (SFI) pour des élèves de 8 à 11 ans (en France, cycle 3 : CE2-CM2). Nous pouvons en ce sens affirmer que 90 % des items du texte déclenchant la production écrite guidée se trouvent parmi le quartile des mots les plus fréquents (SFI supérieur à 44,35 ; <http://www.manulex.org/fr/manulex/request.html>). Notons que la banque Manulex ne cible pas les manuels québécois utilisés au secondaire. Nous jugeons néanmoins que les mots familiers des élèves français de la fin du primaire devraient également, pour la plupart, être familiers des élèves québécois, d'autant plus que les élèves participant à notre étude sont plus âgés que ceux ciblés par les manuels considérés dans la banque Manulex.

Lors de la passation de l'épreuve, le texte à l'origine de la production écrite guidée a été lu deux fois aux élèves, qui ont dû prendre des notes sur son contenu à la deuxième lecture seulement. Ils ont ensuite eu 30 minutes pour produire un texte résumant le mieux possible ce qu'ils avaient retenu du texte lu. La première version de leur texte a été écrite à l'encre bleue, et les modifications effectuées par la suite ont été faites au moyen d'un stylo à l'encre

noire.⁸⁰ De cette manière, il a été possible de retracer, au besoin, les corrections apportées par les élèves. Tout le matériel nécessaire à la passation de l'épreuve a été fourni aux élèves. L'ensemble des consignes relatives à sa passation sont présentées à l'annexe 22. L'épreuve de production écrite guidée a précédé la passation de la dictée, décrite à la section suivante.

3.3.1.2 La dictée

L'utilisation d'une dictée entraîne la production, par les élèves, de formes orthographiques précises. De ce fait, elle permet de comparer les performances des élèves entre elles et à travers le temps et de rendre compte des effets d'une intervention par rapport à une autre sur les apprentissages réalisés. Qui plus est, le caractère ritualisé de la passation d'une dictée dans les milieux scolaires facilite l'utilisation de cette épreuve (Manesse et Cogis, 2007), qui est également à même de réduire la charge cognitive de la tâche d'écriture et de production orthographique. En contexte de dictée, l'élève se voit délesté de la charge relative à la génération des idées. Toutefois, cela ne signifie pas qu'une tâche de dictée soit exempte de toute charge cognitive, notamment en raison de la « très grande variété de formes différentes produites par les élèves » (Totereau et al., 2013, p. 10), formes qu'ils n'auraient probablement pas écrites spontanément. Enfin, dans notre recherche, la dictée utilisée est constituée de phrases tirées du texte à l'origine de la production écrite guidée. Ainsi, nous considérons que la capacité des deux épreuves à engager les élèves dans la tâche d'écriture est sensiblement similaire. Qui plus est, une telle manière de fonctionner permet la contextualisation des énoncés écrits par les élèves, sémantiquement liés, contrairement à une dictée de phrases plus « classique » (voir, par exemple, la dictée de Boyer, 2012).

Parallèlement aux nombreux avantages qu'elle comporte, l'utilisation d'une dictée présente une limite particulièrement importante : l'absence d'une production orthographique des élèves dans un contexte se voulant authentique, lorsqu'ils sont eux-mêmes à l'origine du texte écrit. Comme nous l'avons souligné, plusieurs aspects de la production scripturale ne sont pas interpellés par une dictée, où les élèves sont plus à même

⁸⁰ Cette manière de faire avait aussi pour but de rendre possible l'analyse des corrections apportées par les élèves à leurs textes, ce que nous avons finalement choisi de ne pas faire dans la présente thèse, vu le temps et les moyens qui nous sont impartis.

de se concentrer sur l'orthographe des mots. C'est pourquoi, afin de dresser un constat de la compétence en OG des élèves participant à notre recherche, nous avons également recouru à l'épreuve de production écrite guidée décrite plus tôt.

À l'issue de l'analyse de 26 dictées du certificat d'études primaires français effectuées par des élèves de 13 ans dans les années 1920, puis par un échantillon équivalent d'élèves dans les années 1990, Chartier (1998) rend explicites trois éléments permettant de hiérarchiser le niveau de difficulté d'une dictée. Ainsi, sa longueur, le vocabulaire utilisé, rare ou familier, ainsi que les difficultés grammaticales qu'elle comporte sont des éléments à considérer. La prise en compte de ces éléments permettrait notamment d'éviter un « décalage culturel » (Brissaud, Cogis et Totereau, 2014, p. 868) associé au choix du texte dicté, comme dans la recherche de Manesse et Cogis (2007), qui recourent à un texte de Fénelon (*Les arbres*), vieilli et complexe. Ainsi, nous avons tenu compte de ces trois éléments lors de la conception de notre dictée.

- 1) Nous nous sommes assurée que la dictée soit d'une longueur raisonnable, tout en permettant la production d'un nombre suffisant d'occurrences de chacun des objets orthographiques traités. Notre dictée compte donc 11 phrases, formant 2 paragraphes, pour un total de 147 mots. Cela s'approche du nombre de mots d'autres dictées utilisées auprès d'élèves du secondaire (par exemple, 77 mots, dictée utilisée par Manesse et Cogis, 2007, élèves de la cinquième primaire à la troisième secondaire ; 154 mots, dictée utilisée par Boyer, 2012, élèves de première secondaire ; 103 mots, dictée utilisée par Brissaud, 2015, élèves de troisième secondaire). Le texte de la dictée est constitué de certaines phrases du texte à l'origine de la production écrite guidée. Les phrases sélectionnées dans ce texte présentent de la manière la plus prototypique les formes orthographiques étudiées dans le cadre de l'intervention.
- 2) Nous avons considéré la fréquence des mots faisant l'objet d'une évaluation dans le cadre de la dictée (verbes, adjectifs, PPE, infinitifs en *-er*). Comme pour le texte à l'origine de la production écrite guidée, près de 90 % des items de notre dictée se trouvent parmi le quartile des mots les plus fréquents (SFI supérieur à 44,35 pour 89 % des mots) selon la banque Manulex. Considérant l'âge et le niveau scolaire des participants à notre étude, nous avons fait le choix de conserver dans notre dictée (et, du fait même, dans le texte déclenchant la production écrite guidée) certains mots peu

fréquents, qui ont un SFI inférieur à 44,35 ou qui sont tout simplement absents de la banque Manulex (par exemple, dans la dictée : *illimitée, laitières, médicinales, coiffés*). L'annexe 23 présente la fréquence des mots de notre dictée et du texte à l'origine de la production écrite guidée.

- 3) Nous avons porté attention à certaines difficultés grammaticales que nous voulions cibler au sein de la dictée. Par exemple, nous nous sommes tenue aux accords verbaux et adjectivaux impliquant l'adjonction de marques inaudibles, car c'est justement l'adjonction de telles marques qui pose problème chez les élèves et qui devrait donc être travaillée en priorité. Les notions ciblées permettent aussi de travailler la difficulté que représente la présence de formes verbales homophones en français. De plus, nous avons considéré certains contextes syntaxiques spécifiques engendrant des difficultés chez les élèves, telles que la présence de rupteurs, à même de perturber la réalisation des procédures d'accord.

Pour ce qui est des adjectifs, nous avons varié les types d'adjectifs devant faire l'objet d'un accord (différents suffixes adjectivaux, variations en genre et en nombre, adjonction d'une ou deux marques inaudibles, présence d'adjectifs qualificatifs et classifiants, antéposés et postposés, attributs du sujet et épithètes). Pour ce qui est des verbes, nous avons fait varier la structure et la composition des donneurs d'accord (sujets). Par ailleurs, nous nous sommes concentrée sur les formes verbales homophones à la troisième personne, au présent et à l'imparfait de l'indicatif, et principalement sur les formes homophones en /E/. Nous avons également ciblé six infinitifs en *-er* (trois suivant un verbe conjugué et trois suivant une préposition) et six PPE (dont trois en *-é*, un en *-i* et deux en *-u*). Cela étant dit, nous avons consciemment laissé de côté certaines difficultés qui, bien qu'avérées, nous semblent survenir moins fréquemment au sein des textes, telles que l'inversion entre le sujet et le verbe et l'accord d'un adjectif en tête de phrase. Au total, 12 adjectifs, 10 verbes (5 au présent et 5 à l'imparfait), 6 infinitifs en *-er* et 6 participes passés avec *être* (dont 3 en *-é*) sont évalués dans le cadre de cette dictée. Les différents items ciblés dans la dictée sont analysés à l'annexe 24.

Le texte de la dictée utilisée dans notre recherche, également intitulée *Ma grand-mère Claire*, est le suivant. Ce texte est aussi présenté à l'annexe 25.

Je vais vous parler de ma grand-mère maternelle. Ses cheveux très touffus et frisés sont toujours bien coiffés. Ses tenues, assez distinguées, sont choisies avec soin. Autrefois, ses parents, maintenant décédés, vivaient dans une ferme afin de s'occuper de vaches laitières. Claire et sa sœur Isabelle pouvaient observer les animaux sauvages. Claire possédait un livre sur les plantes médicinales, alors elle les reconnaissait facilement. Encore aujourd'hui, Claire et Isabelle aiment beaucoup fabriquer d'étranges remèdes.

Claire est allée dans plusieurs pays inconnus où les habitants étaient enchantés de partager leur(s) recette(s) traditionnelle(s) avec elle. Depuis qu'elle est revenue, Claire travaille très fort pour cuisiner des repas parfaits, et ses invités sont toujours reçus comme des rois. Claire fait preuve d'une patience illimitée envers les enfants. Elle les conseille souvent, puis ils l'embrassent bien fort et la remercient.

Enfin, un protocole rigoureux de passation de la dictée (voir annexe 26) et de la production écrite guidée (voir annexe 22) a été respecté eu égard, notamment, à la consultation d'outils de référence — aucun outil n'a pu être utilisé — et à la lecture d'un texte en respectant certaines prononciations et liaisons, comme le font par exemple Nadeau et Fisher (2014).

Afin de décrire plus finement la compétence en OG en français des élèves, et vu le peu d'études sur l'orthographe réalisées en milieu pluriethnique et plurilingue, il nous a semblé judicieux de compléter notre collecte de données par le recueil des commentaires métagraphiques auprès d'un nombre ciblé d'élèves. Les épreuves utilisées pour réaliser une telle collecte sont décrites à la section suivante.

3.3.2 Le recueil de commentaires métagraphiques pour comprendre plus en profondeur les procédures graphiques des élèves

Pour passer de l'évaluation de la compétence en OG des élèves à une compréhension plus fine de leurs procédures graphiques, il est utile de s'intéresser à leurs commentaires métagraphiques, qui révèlent la « géographie procédurale des compétences morphographiques » (Jaffré, 2003, p. 69). Généralement exprimés après la production, ces commentaires sont définis comme « les explications, libres ou sollicitées, que donnent les enfants pour justifier leurs options graphiques » (p. 67). Leur recueil permet ainsi d'appréhender la compétence orthographique des élèves dans sa globalité (Jaffré et Ducard, 1996). Dans notre thèse, les commentaires métagraphiques des élèves ont été recueillis dans deux contextes : lors d'entretiens métagraphiques et lors d'activités d'enseignement-apprentissage. Lors d'entretiens métagraphiques, les commentaires métagraphiques des élèves ont porté sur certains items produits lors de la production écrite guidée et de la

dictée. Venant bonifier les données ainsi collectées, le recueil des commentaires métagraphiques en cours d'activité d'enseignement-apprentissage visait à accéder au développement de la compétence orthographique « en direct ».

D'emblée, soulignons certaines limites inhérentes au recueil de commentaires métagraphiques dans le cadre d'entretiens métagraphiques et d'activités d'enseignement-apprentissage vécues en classe. Par exemple, la qualité des verbalisations des élèves est affectée par leur capacité à s'exprimer à l'oral, sachant qu'il peut exister un décalage entre leur capacité de réflexion et leur capacité de verbalisation (Arseneau, 2016 ; Thibeault, 2017). Le degré de familiarité des élèves avec la passation d'une telle épreuve entrerait aussi en jeu (Jaffré, 2003 ; Jaffré et Ducard, 1996). Ces deux limites paraissent particulièrement importantes à considérer en L2, où l'insécurité linguistique possiblement vécue par certains élèves pourrait inhiber l'expression de leurs raisonnements (Thibeault, 2017). Or, dans notre étude, pour faciliter la production de commentaires métagraphiques en milieu pluriethnique et plurilingue, les élèves du groupe expérimental 1 ont été encouragés à recourir aux différentes langues de leur répertoire linguistique lors des activités d'enseignement-apprentissage réalisées en classe. Lors des entretiens métagraphiques, l'ensemble des élèves des trois groupes ont choisi d'emblée de verbaliser leurs commentaires métagraphiques en français. Par ailleurs, nous pouvons supposer une plus grande aisance développée chez les élèves des groupes expérimentaux en ce qui a trait à l'expression de leurs commentaires métagraphiques, car la verbalisation de leurs raisonnements orthographiques est au cœur même de l'intervention qui a été mise à l'essai.

3.3.2.1 Le recueil des commentaires métagraphiques des élèves lors d'entretiens métagraphiques

Les entretiens métagraphiques s'apparentent à des entretiens semi-dirigés où un scripteur, confronté à son texte, est invité à verbaliser les raisons soutenant le choix de certaines graphies (Jaffré et Ducard, 1996 ; David et Jaffré, 1997 ; Jaffré, 2003 ; Cogis et Ros, 2003⁸¹). Ils visent à cerner « les procédures en acte, par un dialogue qui suit le cheminement

⁸¹ Soulignons que Cogis et Ros (2003) font valoir la valeur d'une telle méthodologie de recherche en tant qu'outil didactique venant transformer les pratiques d'enseignement de l'orthographe au moyen d'une réflexion métalinguistique soutenant la confrontation des savoirs.

mental du sujet, avec ses détours imprévus » (Jaffré et Ducard, 1996, p. 94). Permettant une compréhension plus fine des procédures graphiques des élèves, les entretiens métagraphiques apportent un éclairage complémentaire à celui obtenu au moyen des épreuves décrites précédemment.

Grâce à l'environnement contrôlé dans lequel ils peuvent être produits, les commentaires métagraphiques tirés d'entretiens sont à même de porter sur des items sélectionnés au préalable par le chercheur et répondant donc à des critères précis. Du fait même, des items équivalents, voire identiques, peuvent être pointés dans les textes des élèves, et leurs commentaires métagraphiques peuvent faire l'objet de comparaisons. Cela permet entre autres de dégager des tendances associées aux procédures soutenant la production de certaines graphies, par exemple au sein d'assez vastes études (Brissaud et Sandon, 1999 ; Lefrançois, 2009). Dans un autre ordre d'idées, vu le caractère différé des entretiens métagraphiques, il s'avère possible que « les élèves construisent après coup des raisonnements qu'ils n'avaient pas tenus au moment d'écrire » (Lefrançois, 2009, p. 189). Ainsi, le délai entre la production orthographique et l'entretien est à considérer.

Dans notre thèse, des entretiens métagraphiques se sont tenus aux trois mêmes moments de la collecte des données que les épreuves de dictée et de production écrite guidée, soit en guise de prétest (décembre 2017), de posttest immédiat (avril 2018) et de posttest différé (juin 2018). Au total, 96 entretiens métagraphiques ont été réalisés, et ce, auprès de 32 élèves différents. Par la suite, nous avons conservé 24 de ces élèves au sein de notre échantillon. Chacun des entretiens était divisé en deux parties : une première portait sur certains items produits lors de la dictée et une seconde portait sur certains items produits lors de la production écrite guidée.

Lors de la partie de l'entretien portant sur la dictée, à tous les moments de la collecte des données et pour chacun des élèves, les mêmes 12 items ont été ciblés. Notre choix reposait sur la volonté d'interroger les élèves sur les quatre objets orthographiques étudiés : l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs) et l'accord du PPE. Durant les entretiens, la chercheuse a orienté les commentaires des élèves vers l'explicitation des terminaisons choisies. Comme dans l'analyse des performances des élèves à la dictée et à la production

écrite guidée, pour les adjectifs et les verbes conjugués, nous nous sommes intéressée aux marques d'accord produites. Pour les infinitifs, nous nous sommes attardée au choix du graphème final, soit la terminaison en /E/. Pour le PPE, nous avons porté notre attention à la fois sur la marque d'accord choisie et sur le choix de la terminaison en /E/. Ainsi, bien que seuls 11 mots aient fait l'objet des entretiens pour la dictée, nous considérons que les élèves ont été interrogés sur 12 items, qui correspondent à 12 terminaisons différentes.

Parmi ces 12 terminaisons se trouvent celles de :

- 4 adjectifs épithètes, dont 2 sont des participes passés employés comme adjectifs se terminant en *-é* ;
- 3 verbes conjugués à la troisième personne du singulier ou du pluriel, soit 1 à l'imparfait et 2 au présent ;
- 3 infinitifs en *-er* ;
- et 1 PPE, pour lequel nous avons considéré, d'une part, le choix de la terminaison en /E/ et, d'autre part, le choix de la marque d'accord.

Le tableau X présente en détail les 11 mots associés aux 12 items sur lesquels les élèves ont été interrogés lors des entretiens métagraphiques.

Tableau X. Les mots associés aux items ciblés lors des entretiens métagraphiques

	Mots associés aux items ciblés	Caractéristiques
Adjectifs	ses cheveux très touffus et <u>frisés</u>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + adjectif + coordonnant + <u>adjectif</u>), deuxième de deux adjectifs coordonnés Adjectif éloigné du donneur d'accord (coordination) Adjectif associé à une forme verbale en <i>-er</i> (terminaison en /E/)
	ses tenues, assez <u>distinguées</u>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur entre le nom et l'adjectif : l'adverbe <i>assez</i> Adjectif associé à une forme verbale en <i>-er</i> (terminaison en /E/)
	les plantes <u>médicinales</u>	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif peu familier selon Manulex

	d' <u>étranges</u> remèdes	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épique (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom) Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>d'</i>
	ses parents, maintenant décédés, <u>vivaient</u>	Verbe <i>vivre</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom + groupe adjectival), sujet long (4 mots) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
Verbes conjugués	elle les <u>conseille</u>	Verbe <i>conseiller</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur entre le donneur d'accord et le verbe : le pronom personnel <i>les</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>conseil</i>
	ils l'embrassent bien fort et la <u>remercient</u>	Verbe <i>remercier</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : verbe coordonné qui partage le même sujet que le verbe <i>embrassent</i> , donneur éloigné Présence d'un rupteur entre le coordonnant (<i>et</i>) et le verbe : le pronom personnel <i>la</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et au mot <i>merci</i>
PPE	les habitants étaient <u>enchantés</u> de partager [...]	Participe passé (verbe <i>enchanter</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire + <u>participe passé</u> + groupe prépositionnel) Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
Infinitifs en -er	je vais vous <u>parler</u>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un pronom personnel (<i>vous</i>)
	Claire et sa sœur Isabelle pouvaient <u>observer</u>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du pluriel à l'imparfait de l'indicatif (<i>pouvaient</i>)
	aiment beaucoup <u>fabriquer</u>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un adverbe (<i>beaucoup</i>), lui-même précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du pluriel au présent de l'indicatif (<i>aiment</i>)

Lors de la partie de l'entretien portant sur le texte produit dans le cadre de l'épreuve de production écrite guidée, nous avons interrogé les élèves sur une dizaine de mots reflétant

la variété de ceux ciblés dans la dictée. Les adjectifs ciblés se voulaient diversifiés (masculin/féminin, singulier/pluriel, qualifiant/classifiant, épithète/attribut, antéposé/postposé, avec rupteur/sans rupteur), de même que les verbes (présent/imparfait de l'indicatif, infinitifs en *-er*, troisième personne du singulier /du pluriel, avec rupteur/sans rupteur, verbes coordonnés ou non, PPE).

Les entretiens métagraphiques, enregistrés sur support audio, se sont déroulés auprès d'un seul élève à la fois et ont duré environ 10 minutes chacun. Ils ont eu lieu, le plus possible, le lendemain ou le surlendemain de la passation des épreuves de dictée et de production écrite et se sont tenus à l'école, dans un endroit calme où l'élève était susceptible de se sentir à l'aise de s'exprimer. Enfin, lors de la conduite des entretiens métagraphiques, une attention a été portée à la formulation des questions. Ainsi, nous nous sommes assurée d'interroger l'élève sur le *comment* plutôt que sur le *pourquoi*, avec des formulations semblables à « Explique-moi comment tu as pris la décision d'écrire ce mot de cette façon » (Voiriot-Cordary, 2005, p. 77). Nous souhaitons ainsi encourager l'élève à rendre explicite l'enchaînement des actions menées pour produire une graphie ciblée (Vermersch, 2010) plutôt qu'à énoncer une règle ou à chercher « la bonne réponse », par exemple.

3.3.2.2 Le recueil des commentaires métagraphiques des élèves lors des activités d'enseignement-apprentissage en classe

Dans le cadre de notre étude, le recueil de commentaires métagraphiques en concomitance avec la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage visait à décrire les procédures graphiques des élèves dans un contexte de production orthographique plus authentique que lorsque ces commentaires sont tirés d'un entretien métagraphique. Les commentaires métagraphiques des élèves en cours d'activité sont effectivement plus à même de refléter leurs raisonnements réels au moment de l'écriture, davantage que les commentaires recueillis lors d'entretiens, qui revêtent un caractère différé. Par ailleurs, puisque les commentaires métagraphiques des élèves en cours d'activité d'enseignement-apprentissage sont sujets à l'influence des commentaires de leurs pairs, ce contexte semble propice à faire évoluer les raisonnements des élèves. Il est ainsi possible d'assister « en direct » à cette évolution au moyen de l'enregistrement des commentaires métagraphiques des élèves en classe. Enfin, ce contexte est également susceptible de faciliter la production

des commentaires métagraphiques des élèves, car il permet de diminuer une éventuelle crainte du regard du chercheur sur leurs graphies et leurs raisonnements.

Dans les groupes expérimentaux, les activités d'enseignement-apprentissage lors desquelles ont été recueillis les commentaires métagraphiques des élèves sont celles vécues dans le cadre des dispositifs d'enseignement de l'orthographe expérimentés. Cela correspond à 8 périodes d'intervention de 75 minutes dans chacun des groupes expérimentaux. Dans le groupe contrôle, ces activités correspondent à celles des 2 périodes de 75 minutes que, indépendamment de notre recherche, l'enseignante aurait mises à profit pour l'enseignement des objets orthographiques étudiés. Rappelons que, lors de ces deux périodes, nous avons joué le rôle de l'enseignante et mis en place les pratiques habituelles d'enseignement de l'OG utilisées par cette dernière. Dans les trois groupes, le recueil des commentaires métagraphiques des élèves a été fait au moyen d'une captation vidéo, et ce, afin d'avoir accès aux interactions orales des élèves. Le fait d'enregistrer les élèves sur support vidéo plutôt que sur support audio se voulait un moyen d'associer plus facilement les commentaires métagraphiques à l'élève qui les a prononcés.

Lors des interventions en grand groupe, seule la chercheuse était filmée, mais les prises de parole de l'ensemble des élèves étaient audibles. La chercheuse faisait intervenir les élèves en nommant leur prénom afin de pouvoir les identifier par la suite. La caméra était alors positionnée à l'arrière de la classe, dans le but de ne pas trop attirer l'attention des élèves. Lors des moments de travail en sous-groupe, les seuls élèves filmés étaient ceux ciblés pour le recueil des commentaires métagraphiques. Ces quatre élèves par groupe étaient regroupés dans un même sous-groupe, ce qui avait pour but de faciliter la captation vidéo et l'analyse des commentaires métagraphiques. Cela dit, nous avons tenté de positionner la caméra le plus en retrait possible de ces élèves pour ne pas les distraire ou encore inhiber la production de leurs commentaires métagraphiques.

Venant résumer la procédure de collecte des données, la figure 5 présente l'ordre de passation des différentes épreuves par les élèves, et ce, considérant l'intervention menée.

Figure 5. La procédure de collecte des données



Par ailleurs, les notes tirées d'un journal de bord rédigé par la chercheuse tout au long de la recherche viennent également s'ajouter aux données collectées, comme nous l'exposons à la section suivante.

3.3.3 Le journal de bord de la chercheuse

Tout au long de la recherche, la chercheuse a tenu un journal de bord où elle a consigné des notes descriptives, méthodologiques et théoriques (Baribeau, 2005). Cela lui a notamment permis de se rappeler les moments clés de la recherche, de retenir la raison d'être de divers choix méthodologiques et de noter ses intuitions mettant en lien les données recueillies et certains éléments du cadre théorique. De plus, c'est dans ce journal de bord qu'ont été décrits, tout au long de la recherche, les contextes de classe, les caractéristiques des élèves et des enseignants, les différentes séances d'intervention, etc. Comme nous l'évoquons plus loin, le fait de rendre ces contextes explicites aux « lecteurs » de la recherche leur permet d'entrevoir son potentiel de généralisation dans les contextes les intéressant (Spada, 2005). Enfin, les notes relatives aux observations participantes réalisées par la chercheuse lors des séances d'écriture dans les trois groupes de participants ont également été consignées dans son journal de bord (voir section 3.2.3).

3.3.4 La synthèse de l'ensemble des données collectées

Avant de présenter les outils que nous avons utilisés pour traiter et analyser nos données, nous rappelons, dans le tableau XI, l'ensemble des données qui ont été collectées.

Tableau XI. La synthèse de l'ensemble des données collectées

Moyens de collecte des données		Moments de la collecte des données	Nombre et types de données recueillies
Dictées Production écrite guidée		Prétest	580 dictées
		Posttest immédiat Posttest différé	580 productions écrites
Entretiens métagraphiques	Basés sur la dictée	Prétest	72 entretiens métagraphiques
	Basés sur la production écrite guidée	Posttest immédiat Posttest différé	
	Enregistrement des commentaires métagraphiques des élèves lors d'activités d'enseignement-apprentissage en classe	Tout au long de l'intervention	8 périodes d'intervention de 75 minutes filmées dans les groupes expérimentaux 2 périodes d'enseignement de l'OG de 75 minutes filmées dans le groupe contrôle
Rédaction d'un journal de bord par la chercheuse		Tout au long de l'intervention	Notes de terrain

Au sein de ce tableau, les cases en gris présentent des données qui ont été recueillies, mais qui n'ont pas pu être traitées dans le cadre de la présente thèse. Cela est dû au temps important qu'auraient représenté le traitement et l'analyse de ces données et à l'espace limité dont nous disposons dans notre thèse pour présenter notre projet de recherche et ses résultats. Par ailleurs, le fait de concentrer nos analyses sur les données collectées au moyen de la dictée, de la production écrite guidée et de la partie des entretiens métagraphiques portant sur la dictée permet amplement de répondre aux questions de recherche formulées.

3.4 Le traitement et l'analyse des données

Tout comme les outils utilisés pour la collecte des données, ceux que nous employons pour le traitement et l'analyse de ces données s'inscrivent dans deux tendances : les outils permettant de documenter l'évolution des performances orthographiques des élèves et de comparer ces performances et ceux permettant de comprendre plus en profondeur leurs

procédures graphiques. Ces deux types d'outils sont respectivement associés au traitement et à l'analyse des données issues, d'une part, des dictées et des productions écrites guidées et, d'autre part, des entretiens métagraphiques réalisés avec certains élèves.

3.4.1 Le traitement et l'analyse des données tirées de la production écrite guidée et de la dictée

Au moment du traitement des données tirées de la production écrite guidée et de la dictée, nous avons évalué les performances des élèves en calculant le nombre de réussites pour un objet orthographique par rapport au nombre total d'occurrences de cet objet orthographique. Par ailleurs, nous n'avons considéré que les terminaisons des mots faisant l'objet d'une évaluation, soit les adjectifs marqués (et qui impliquent l'adjonction d'au moins une marque inaudible), les verbes conjugués à la troisième personne au présent et à l'imparfait de l'indicatif, les infinitifs en *-er* et les PPE. Toutefois, dans la production écrite guidée, pour augmenter le nombre d'occurrences de terminaisons en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs), nous avons aussi pris en compte les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*, car le choix de leur terminaison en /E/ peut reposer sur les mêmes raisonnements orthographiques que pour les PPE. Cependant, au moment de traiter et d'analyser l'accord du participe passé dans les textes des élèves, nous avons considéré seulement les PPE, sans y ajouter les participes passés employés avec *avoir*. En effet, selon la *Progression des apprentissages*, l'accord du participe passé avec *avoir* ne figure pas parmi les connaissances que les élèves doivent acquérir et utiliser en première secondaire (MELS, 2011).

Une fois le traitement des données terminé, l'évolution des performances orthographiques des élèves telle qu'évaluée par la production écrite guidée et la dictée a été mesurée au moyen d'analyses de variance univariée (ANOVA), qui permettent de comparer les moyennes de trois groupes (c'est-à-dire, dans notre cas, les deux groupes expérimentaux et le groupe contrôle). Dans un premier temps, nous avons ainsi comparé les performances globales des élèves à chacune de ces deux épreuves (nombre de réussites pour l'ensemble des objets orthographiques étudiés/nombre total d'occurrences des objets orthographiques étudiés). Dans un deuxième temps, les items de la dictée et de la production écrite guidée ont été regroupés en sous-ensembles afin de comparer les progrès orthographiques des

élèves pour des notions précises. Par exemple, il a été possible de distinguer l'évolution orthographique des élèves pour les accords verbaux et adjectivaux.⁸²

3.4.2 Le traitement et l'analyse des données tirées des entretiens métagraphiques

Après avoir transcrit l'ensemble des entretiens métagraphiques réalisés, nous avons procédé à leur traitement et à leur analyse. Pour ce faire, nous avons d'abord compilé le nombre de réponses correctes données par les élèves dans leur dictée et le nombre de réponses correctes données à la suite des entretiens métagraphiques. À l'instar d'autres chercheuses (Le Levier, Brissaud et Huard, 2018), nous avons constaté que les élèves sont parfois amenés à modifier leurs réponses, de manière correcte ou non, lorsqu'ils y sont confrontés dans une perspective réflexive.

Une fois cela fait, nous avons procédé à la catégorisation des commentaires métagraphiques des élèves selon un protocole en cinq étapes.

Étape 1 : classification des procédures auxquelles recourent les élèves

Pour chacun des items sur lesquels les élèves se sont exprimés, nous avons associé une procédure aux commentaires verbalisés. Nous basant sur les typologies de Cogis (2005) et sur leurs adaptations par Geoffre (2014b) et Le Levier, Brissaud et Huard (2018), nous avons catégorisé les explications des élèves selon cinq types de procédures. Nous référons le lecteur à l'annexe 25 pour retracer le contexte d'emploi des mots de la dictée figurant dans les exemples de commentaires métagraphiques présentés à ce chapitre et aux suivants.

- 1) Les **procédures phonographiques ou logographiques** sont mobilisées lorsque l'explication du choix d'une graphie est basée sur la prononciation du mot, ou encore lorsqu'un élève affirme tout simplement savoir qu'un mot s'écrit d'une certaine manière, intuitivement ou parce qu'il dit l'avoir mémorisé ainsi.
- 2) Les **procédures morphosémantiques** sont mobilisées lorsque l'explication du choix d'une graphie repose sur des bases sémantiques et fait appel au sens global

⁸² Nous remercions chaleureusement Miguel Chagnon, du Service de consultation statistique de l'Université de Montréal, pour son accompagnement dans la réalisation des analyses statistiques contenues dans cette thèse.

de la phrase. Dans notre corpus, l'exemple suivant révèle une procédure morphosémantique : « j'ai mis un *s* à **observés* [alors que l'infinitif *observer* est attendu], parce que Claire et Isabelle, c'est deux personnes ».

- 3) Les **procédures morphologiques** sont mobilisées lorsque l'explication du choix d'une graphie est associée à la mention d'une classe de mots ou encore d'un temps verbal, sans argument morphosyntaxique. Dans notre corpus, l'exemple suivant révèle une procédure morphologique : « j'ai mis *é* à *enchanté* parce que c'est un participe passé ».
- 4) Les **procédures morphosyntaxiques** sont mobilisées lorsque l'explication de la graphie choisie rend explicite le lien entre le mot ciblé et un autre mot de la phrase. Nous avons hiérarchisé ces procédures en les divisant en deux types.
 - a. Les **procédures morphosyntaxiques de type a** sont celles qui sont associées à l'évocation d'un lien syntaxique entre le mot ciblé et un autre mot susceptible d'expliquer la graphie produite. Dans notre corpus, les exemples suivants révèlent de telles procédures : pour l'accord de l'adjectif, « j'ai mis *s* à *frisés* parce que c'est *ses cheveux* qui sont frisés » ; pour l'accord du verbe, « j'ai écrit *vivaient a-i-e-n-t* parce que c'est *ses parents* » (dans ces deux exemples, les élèves réfèrent explicitement à un donneur d'accord, qui s'avère ici correct) ; pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs), « j'ai mis *é* à *enchanté* parce que c'est après *étaient* ».
 - b. Les **procédures morphosyntaxiques de type b** sont celles où, en plus de l'identification d'un lien syntaxique, des précisions morphologiques appuient l'explication de la graphie choisie. Ces procédures impliquent l'utilisation du métalangage. Dans notre corpus, les exemples suivants révèlent de telles procédures : pour l'accord de l'adjectif, « j'ai mis *s* à *frisés* parce que *cheveux*, c'est masculin pluriel » ; pour l'accord du verbe, « j'ai écrit *vivaient a-i-e-n-t* parce que c'est les parents qui vivaient, on peut le remplacer par *ils* au pluriel » ; pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs), « j'ai mis *é* à *enchanté* parce que c'est un participe passé, il est après l'auxiliaire *être* ».

- 5) Les **procédures de remplacement** sont mobilisées lorsque l'explication du choix d'une terminaison en /E/ passe par le remplacement d'une forme verbale du premier groupe par une forme verbale du troisième groupe. Comme d'autres chercheurs l'ont fait valoir (David, Guyon et Brissaud, 2006 ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018), ces procédures, souvent utilisées par les élèves, ne sont pas nécessairement associées à des raisonnements morphosyntaxiques, et nous choisissons donc de les regrouper dans une catégorie indépendante de la précédente. Dans notre corpus, les exemples suivants révèlent des procédures de remplacement : « j'ai mis *parler e-r*, parce que je peux le remplacer par *mordre* », « j'ai écrit *enchantés* avec *é* parce qu'on peut dire *ils étaient "mordus" de partager* ».

Notons que cette catégorisation des procédures des élèves ne correspond pas à un modèle étapiste du développement de la compétence en OG en français, et ce, bien que nous puissions considérer les procédures logographiques et phonographiques comme moins avancées que les procédures morphosémantiques, elles-mêmes moins avancées que les procédures morphosyntaxiques, d'abord de type a, puis de type b. À cet égard, il serait d'ailleurs possible de se questionner sur la place des procédures morphologiques et des procédures de remplacement au sein de cette gradation en complexité.

Quand un élève recourait à plusieurs types de procédures pour expliquer sa réponse pour un même item, nous avons attribué son explication à un seul type de procédures. Pour les cas d'accord de l'adjectif, du verbe et du PPE, c'est la procédure la plus avancée parmi celles verbalisées qui a été choisie. Par exemple, si un élève recourait à la fois à des considérations morphosémantiques et morphosyntaxiques pour justifier l'accord de l'adjectif *étranges* (« c'est parce que *remèdes*, c'est masculin pluriel, et que Claire et Isabelle n'ont pas fait des remèdes juste une fois »), nous avons apposé l'étiquette « procédures morphosyntaxiques » à son explication.

Pour le choix des terminaisons en /E/, nous avons pris la décision de catégoriser une explication parmi les procédures de remplacement dès le moment où celle-ci faisait mention d'une manipulation de remplacement, et ce, même si l'explication était appuyée par des arguments morphosyntaxiques supplémentaires (« parce qu'on peut remplacer *observer* par *mordre*, donc c'est à l'infinitif, et c'est après un verbe conjugué »). Cela nous

a permis de mieux rendre compte de l'utilisation d'une telle manipulation, qui a été enseignée dans le cadre de l'intervention mise à l'essai. À ce sujet, précisons que les cas où une procédure de remplacement et une procédure morphosyntaxique étaient employées simultanément se sont avérés peu nombreux. Dans le groupe expérimental 2 et dans le groupe contrôle, cela s'est produit chez un seul élève au posttest différé. Dans le groupe expérimental 1, un tel cas s'est présenté à quatre reprises au prétest (observé chez deux élèves) et à six reprises au posttest immédiat (observé chez quatre élèves) et au posttest différé (observé chez cinq élèves).⁸³

Enfin, à quelques reprises lors des entretiens, certains élèves se sont retrouvés dans l'impossibilité de formuler une justification pour certaines graphies qu'ils avaient produites. Dans ces cas, nous avons indiqué qu'aucune procédure n'avait été mobilisée. Nous avons exclu de nos données les cas où l'absence d'identification d'une procédure par un élève pouvait être attribuable au fait qu'aucune relance n'avait été faite par la chercheuse pour susciter la verbalisation de cette procédure. Ce cas de figure est survenu pour le mot « enchantés », lorsque l'élève se concentrait sur la justification de la marque d'accord à adjoindre sans verbaliser le choix de la terminaison en /E/ et que la chercheuse ne l'a pas relancé à ce propos.

Étape 2 : identification correcte d'un donneur d'accord

Afin d'approfondir notre analyse des commentaires métagraphiques des élèves, nous avons cherché à vérifier si ces derniers, pour chacun des items ciblés, étaient en mesure d'identifier le donneur d'accord adéquat. Ainsi, nous avons divisé les explications des élèves en deux catégories :

- 1) Dans une première catégorie, nous regroupons toutes les explications où :
 - a. pour les adjectifs, les verbes conjugués et les PPE, les élèves identifient adéquatement le donneur d'accord (par exemple, « *frisés* s'accorde avec *cheveux* »);

⁸³ Les occurrences de ce phénomène sont associées au fait que, pour justifier leur choix de l'infinitif, les élèves mentionnent à la fois la règle des « deux verbes qui se suivent » et la manipulation syntaxique de remplacement par un verbe du troisième groupe.

- b. pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs), les élèves n'identifient aucun donneur d'accord et justifient leur choix orthographique par une procédure morphosyntaxique ou de remplacement (par exemple, « j'ai écrit *parler* avec *e-r* parce que je peux le remplacer par *mordre* » ; « j'ai mis *é* à *enchantés* parce qu'il y a l'auxiliaire *être* »).

Comme le fait Lefrançois (2009), nous avons considéré comme donneur adéquat la référence à n'importe quel mot « présentant un bon lien dans la chaîne des accords » (p. 193), par exemple lorsqu'un élève fait le lien entre un déterminant et un adjectif au pluriel (« parce que *d'*, c'est comme *des*, alors *étranges* avec un *s* »).

- 2) Dans une deuxième catégorie, nous regroupons toutes les explications où :
 - a. pour les adjectifs, les verbes conjugués et les PPE, les élèves n'identifient pas le bon donneur d'accord ou n'identifient pas de donneur d'accord alors qu'il y en a un (par exemple, « j'ai choisi de mettre *e-n-t* à *conseillent* [plutôt que *conseille*] parce qu'il y a *les* devant, c'est des enfants qu'elle conseille »,
 - b. pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs), les élèves identifient un donneur d'accord alors qu'il n'y en a pas (par exemple, « j'ai écrit *fabriquées é-e-s* [plutôt que *fabriquer*] parce que c'est Claire et Isabelle qui fabriquent »).

Nous avons donc inclus dans cette deuxième catégorie les explications où les élèves n'identifient pas de donneur d'accord parce qu'ils recourent à des procédures phonographiques ou logographiques pour expliquer une graphie, ou encore parce qu'ils ne sont pas en mesure de verbaliser une procédure ayant mené à la graphie produite (par exemple, « ça s'écrit comme ça, je le sais »).

Étape 3 : classification des commentaires métagraphiques selon différents types

Avec encore une fois la volonté d'affiner notre analyse des commentaires métagraphiques des élèves, nous avons également codé ces commentaires selon leur type, et ce, en nous appuyant sur des grilles d'analyse préexistantes. Nous avons ainsi recouru à la grille de Lefrançois (2009), qui a servi à catégoriser les commentaires d'élèves québécois du primaire sur le pluriel nominal, verbal et adjectival, et à la grille de Thibeault et Lefrançois

(2018), qui a servi à catégoriser les commentaires d'élèves sur l'accord du verbe en nombre en contexte d'apprentissage du français comme langue minoritaire en Ontario. Après avoir codé les commentaires métagraphiques du tiers de nos participants, nous avons précisé et adapté les différentes catégories de commentaires établies par ces chercheurs pour que la typologie à laquelle nous recourrions convienne à nos données qui, en plus de cibler l'accord en nombre, concernent aussi le choix des terminaisons verbales en /E/ pour les infinitifs et les PPE. Par exemple, nous avons éliminé de notre grille d'analyse une catégorie à laquelle recourt Lefrançois (2009) et qui est associée à l'explication d'une graphie par une marque apposée sur le mot en question ou sur un autre mot de la chaîne d'accord. Ce cas ne s'est pas présenté dans notre corpus - nous aurions pu imaginer un commentaire comme « *enchantés*, c'est pluriel, car il y un *s* à *habitants* » -, possiblement parce que nous n'avons pas utilisé de tâche de complètement, contrairement à Lefrançois. Par ailleurs, nous avons ajouté à notre grille d'analyse une catégorie associée à une pseudorègle selon laquelle lorsque deux verbes se retrouvent l'un après l'autre dans une phrase, le deuxième se doit d'être à l'infinitif. Comme Le Levier, Brissaud et Huard (2018), nous avons remarqué que plusieurs élèves réfèrent à cette pseudorègle pour justifier leur choix de finale terminaison en /E/ pour un infinitif ou un participe passé.

Nous sommes ainsi arrivée à la grille d'analyse suivante (voir tableau XII), qui expose les différentes catégories ayant permis d'analyser les commentaires métagraphiques des élèves. Dans cette grille, les items ciblés lors des entretiens métagraphiques sont soulignés et un astérisque les précède lorsqu'ils ne sont pas bien orthographiés. Les passages en italique sont ceux qui reprennent tels quels des passages de la dictée ainsi que ceux où les élèves nomment les lettres des terminaisons des items ciblés.

Tableau XII. La grille d'analyse des commentaires métagraphiques des élèves

Types de commentaires	Description	Exemples
Arguments morphosyntaxiques pertinents	L'élève fait appel à des arguments pertinents qui évoquent un lien syntaxique entre deux éléments de la phrase et qui justifient la graphie choisie. Ces arguments sont divisés en quatre types.	Voici des exemples pour les quatre types d'arguments :
	a) Identification du genre, du nombre ou de la personne du donneur ou du mot ciblé	a) « J'ai écrit <i>distinguées é-e-s</i> , car <i>ses tenues</i> , c'est féminin pluriel. », « J'ai écrit <i>conseille</i> comme ça, car c'est la troisième personne du pluriel. » ;
	b) Emploi efficace à une manipulation syntaxique	b) « C'est <i>les habitants</i> qui étaient <i>enchantés</i> , donc <i>é-s</i> . », « <i>Ses parents</i> , c'est ils avec un <i>s</i> , donc <i>v-i-v-a-i-e-n-t</i> . » ;
	c) Identification d'une marque d'accord (-s, -e, -ent), mais sans utiliser le métalangage associé	c) « C'est <i>les habitants</i> , donc je mets un <i>s</i> à <i>enchantés</i> . », « J'ai écrit <i>vivaient e-n-t</i> parce que c'est les parents. » ;
	d) Selon un raisonnement syntaxique, référence pertinente à un mot dans la phrase	d) « J'ai mis un <i>s</i> à <i>frisés</i> parce que c'est <i>ses</i> devant. », « <i>Je vais vous parler</i> à l'infinitif, parce qu'il y a <i>vais</i> avant <i>parler</i> . »
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	L'élève fait appel à des arguments non pertinents qui évoquent un lien syntaxique entre deux éléments de la phrase et qui justifient la graphie choisie. Ces arguments sont divisés en deux types.	Voici des exemples pour les deux types d'arguments :
	a) Mauvaise interprétation d'une marque d'accord ou d'une terminaison	a) « <i>Conseille</i> , ça finit par <i>e</i> parce que c'est <i>elle</i> , au féminin. », « J'ai écrit <i>distinguées</i> au féminin, car <i>ses</i> est mis pour <i>Claire</i> . », « C'est <i>*observé</i> parce qu'il y a un verbe avant, alors j'ai mis un <i>é</i> au deuxième verbe. » ;
	b) Erreur dans l'emploi d'une manipulation syntaxique	b) « C'est parce que c'est <i>les</i> qu'elle conseille, donc j'ai mis <i>*conseillent e-n-t</i> . », « J'ai essayé de faire avec <i>prendre</i> [remplacement de l'infinitif <i>observer</i>], mais ça ne fonctionnait pas. »
	c) Choix d'une marque erronée, mais cohérente avec le donneur identifié	c) « C'est <i>vous</i> , donc on met <i>e-z</i> à <i>*parlez</i> . », « J'aurais dû rajouter un <i>e</i> et un <i>s</i> à <i>*observé</i> , parce que <i>Claire et sa sœur</i> , c'est elles au pluriel, et c'est au féminin. »
	d) Selon un raisonnement syntaxique, référence non pertinente à un mot dans la phrase	d) « Après <i>beaucoup</i> , il faut mettre <i>observer</i> avec <i>e-r</i> . »

Référence pertinente à la réalité	L'élève fait appel au sens, à la réalité, et cela peut expliquer correctement la marque à adjointe.	« Il y a plusieurs habitants, donc <i>enchantés</i> , c'est au pluriel. » « Puisqu'il y a plein de <i>remèdes</i> , j'ai mis un <i>s</i> à <i>étranges</i> . »
Référence non pertinente à la réalité	L'élève fait appel au sens, à la réalité, mais cela ne peut pas expliquer correctement la marque à adjointe.	« Je pense que c'est <i>ses parents</i> , et elle, et sûrement sa sœur, alors c'est comme au pluriel, et j'ai mis <i>vivaient a-i-e-n-t</i> . » « Il dit qu'ils aimaient <i>*fabriqués beaucoup</i> et pour moi, <i>beaucoup</i> , c'est comme plusieurs, alors j'ai mis au pluriel. »
Référence correcte à la classe de mots	L'élève identifie correctement la classe du mot ciblé ou celle d'un autre mot impliqué dans le choix de la graphie.	« J'écris <i>étranges</i> comme ça grâce au mot <i>remèdes</i> ; je me fie au nom, au noyau du groupe du nom plutôt. » « Vu que c'était un verbe à l'infinitif, j'ai écrit <i>parler</i> ; je me suis dit, on va dire <i>je vais vous "mordre" de ma grand-mère</i> . »
Référence erronée à la classe de mots	L'élève identifie erronément la classe du mot ciblé ou celle d'un autre mot impliqué dans le choix de la graphie.	« C'est <i>e-r</i> parce qu'il y a le verbe <i>assez</i> devant <i>*distinguer</i> . » « C'est <i>ils la *remercie</i> , et le déterminant c'est <i>la</i> . »
Référence au temps verbal	L'élève fait référence à un temps verbal dans son explication.	« Parce que <i>observer</i> , c'est après le verbe conjugué <i>pouvaient</i> . » « J'ai écrit <i>vivaient</i> , car c'est le verbe <i>vivre</i> à l'imparfait. »
Pseudorègle pour choisir la forme infinitive	L'élève recourt à la pseudorègle selon laquelle lorsque deux verbes se retrouvent l'un après l'autre dans une phrase, le deuxième doit être à l'infinitif.	« Quand un verbe est suivi d'un verbe, le deuxième prend <i>e-r</i> . » « En classe, on s'était dit que lorsqu'il y a un verbe qui est conjugué, le deuxième verbe qui suit va être à l'infinitif. »
Arguments révélant des procédures phonographiques ou logographiques	Soit l'élève se base sur la prononciation d'un mot pour justifier la graphie choisie, soit il affirme tout simplement savoir qu'un mot s'écrit d'une certaine manière, intuitivement ou parce qu'il dit l'avoir mémorisé ainsi.	Procédures phonographiques : « Je crois que ça s'écrit avec un <i>e</i> parce que ça fait <i>*mé-di-ci-na-le</i> [division en syllabes écrites]. », « Tu mets <i>é</i> à <i>enchantés</i> parce que sinon tu dis <i>étaient</i> "enchante" » Procédures logographiques : « Je me suis dit, les <i>cheveux très touffus et frisés</i> , je peux pas dire <i>f-r-i-s-e-r</i> . », « C'est juste automatique, ça s'écrit direct, <i>é</i> et <i>e-r</i> . »
Référence à une règle	L'élève justifie la graphie choisie par le recours à une règle. Nous avons inclus dans cette catégorie des cas où la règle énoncée n'est pas complète et des cas où elle n'est que partiellement juste.	« Le verbe <i>enchantés</i> est après <i>étaient</i> , alors on l'accorde. » « J'ai dit que <i>ses cheveux</i> sont au masculin pluriel, donc un adjectif [<i>frisés</i>] devrait être accordé par son sujet et devrait aussi être masculin pluriel. »
Analogie avec un autre mot	L'élève fait une analogie avec un autre mot qui est lié au choix de la graphie à justifier.	« J'ai mis <i>merci</i> et j'ai mis <i>re</i> [pour <i>*remerci</i>]. » « J'ai mis un <i>e</i> à <i>*étrange</i> parce que c'est une étrangeté au féminin. »

Étape 4 : repérage des raisonnements dits « complets »

Dans la continuité des étapes précédentes, nous avons cherché à documenter le niveau de complétude des explications fournies par les élèves. Pour ce faire, nous avons d'abord établi des critères pour définir ce en quoi constituait un raisonnement complet pour justifier le choix d'une graphie.

- Pour l'accord de l'adjectif, du verbe et du PPE, l'élève formule un raisonnement complet lorsqu'il identifie correctement le donneur d'accord (noyau du groupe du nom pour l'adjectif ou sujet pour le verbe et le PPE) et qu'il fournit une explication morphosyntaxique supplémentaire justifiant le choix de la graphie associée à ce donneur (identification de la classe du mot ciblé ou de celle d'un autre mot impliqué dans son accord ; genre et nombre ou personne et nombre du donneur ; temps du verbe). Pour un adjectif ou un PPE masculin pluriel, nous avons inclus parmi les raisonnements complets ceux qui ne faisaient mention que du nombre du mot ciblé. En effet, nous avons constaté que, le plus souvent, les élèves ne mentionnent que le genre et le nombre correspondant aux marques d'accord à adjoindre à un mot, le masculin n'étant pas associé à une telle marque. Pour le verbe « vivaient », nous avons considéré comme une explication morphosyntaxique supplémentaire pertinente le fait de remplacer le sujet par le pronom « ils ».
- Pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs), l'élève formule un raisonnement complet lorsqu'il identifie correctement le temps verbal et appuie cette identification par un raisonnement syntaxique pertinent (remplacement par une forme verbale du troisième groupe; identification d'un verbe conjugué ou d'un auxiliaire devant le mot ciblé).

Nous avons ensuite analysé les commentaires des élèves pour chacun des items ciblés pour vérifier si leurs explications répondaient à ces critères.

Étape 5 : recension du métalangage

Enfin, nous avons complété notre analyse des entretiens métagraphiques par la recension du métalangage utilisé dans les commentaires des élèves. Pour ce faire, nous avons relevé, pour chacun des items ciblés, les mots de métalangage employés par les élèves, puis nous

avons évalué la fréquence de leur utilisation tout en les regroupant en cinq ensembles. Ces ensembles, fortement inspirés des regroupements proposés par Fisher et Nadeau (2014), sont présentés ci-dessous :

- 1) les termes relatifs aux classes de mots (par exemple, *déterminant, verbe, pronom, nom, préposition*) ;
- 2) les termes relatifs aux relations et fonctions syntaxiques (par exemple, *sujet, groupe du nom, noyau, donner l'accord, s'accorder, etc.*) ;
- 3) les termes relatifs aux terminaisons verbales et adjectivales (*genre, nombre, pluriel, féminin, personne, terminaison, conjuguer, auxiliaire, infinitif, imparfait, temps, participe passé*)
- 4) les termes relatifs aux manipulations syntaxiques (par exemple, *effacer, remplacer*) ;
- 5) les termes « autres » (*phrase, mot, suffixe, préfixe*).

Précisons que, lors de la recension du métalangage utilisé par les élèves, nous avons regroupé sous l'étiquette « accorder » les différentes formes découlant de ce verbe (par exemple *s'accorder, accordé, accord*). Une autre étiquette a été utilisée pour les variations autour de « donner l'accord » (par exemple *donneur d'accord, donne son accord*).

Nous avons également évalué la justesse d'emploi des mots de métalangage utilisés par les élèves. Pour ce faire, nous les avons classifiés selon trois catégories :

- 1) Dans une première catégorie, nous avons regroupé les mots de métalangage employés de manière correcte (par exemple, « habitants, c'est au masculin pluriel, alors j'ai écrit *enchantés é-s* » ; « les, c'est le pronom pour *les enfants* » ; « parler, on peut le remplacer par *mordre* »). Si un élève se trompait lors de l'utilisation d'un mot et s'en rendait compte lui-même, nous avons considéré que ce mot était bien employé (par exemple, « les habitants c'est singulier, heu pluriel »). Nous avons aussi inclus dans cette catégorie l'utilisation adéquate de métalangage pour appuyer un raisonnement s'avérant toutefois erroné (« parce que c'est Claire et Isabelle, féminin pluriel, j'ai écrit *observées é-e-s* [alors que la forme attendue est un infinitif] »).

- 2) Dans une deuxième catégorie, nous avons regroupé les mots de métalangage employés erronément (par exemple, « j'ai mis un *e* à *conseille* parce que c'est féminin » ; « *assez*, c'est conjugué » ; « l'adjectif s'accorde avec le sujet ») ;
- 3) Dans une troisième catégorie, nous avons regroupé les mots de métalangage employés de façon ambiguë ou imprécise, de telle sorte qu'il nous était impossible de déterminer s'ils étaient utilisés à tort ou à raison (« *cheveux*, c'est du genre masculin pluriel » ; « dès qu'on va écrire le verbe *distinguer*, après on va écrire les pronoms »). Nous avons inclus dans cette catégorie l'utilisation du mot « verbe » pour identifier un auxiliaire et un participe passé ou encore pour identifier un adjectif associé à une forme verbale, comme *frisés* et *distinguées*. Nous avons également inclus dans cette catégorie la mention du genre lorsque nous ne pouvions pas le relier clairement au donneur ou au receveur d'accord (« *elle conseille*, c'est féminin »).

Spécifions qu'un même mot était comptabilisé une seule fois par explication sur un item ciblé, et ce, même si ce mot était employé à plusieurs reprises dans cette explication. Toutefois, dans un même commentaire, lorsqu'un mot de métalangage était à la fois utilisé à tort et à raison, nous l'avons inclus dans la catégorie du métalangage correctement employé et dans la catégorie du métalangage erronément employé.

Enfin, tout au long du traitement et de l'analyse des données issues des entretiens métagraphiques, nous avons discuté avec nos directrices de recherche des décisions prises dans des cas que nous jugions ambigus. À plusieurs reprises, cela nous a amenée à préciser nos cadres d'analyse, notamment pour ce qui est de la caractérisation des procédures auxquelles recourent les élèves et des types de commentaires métagraphiques qu'ils verbalisent. Pour assurer sa justesse et sa cohérence, le processus de traitement et d'analyse des données s'est donc avéré itératif. C'est de cette façon que nous avons abouti au protocole présenté précédemment.

Par ailleurs, au terme de ce processus, pour assurer la fidélité de nos analyses, nous avons effectué un contrecodage intercodeur. Pour ce faire, une assistante de recherche que nous

avons formée et qui disposait d'emblée d'une expertise en didactique du français⁸⁴ a codé le quart des données tirées des entretiens. Ce contrecodage ciblait les procédures auxquelles recourent les élèves, l'identification correcte d'un donneur d'accord, les types de commentaires métagraphiques verbalisés⁸⁵ et le repérage des raisonnements dits « complets ». Cela a permis le calcul d'un accord interjuge de 99,07 % pour les procédures auxquelles recourent les élèves et pour le repérage des raisonnements complets, de 100 % pour l'identification correcte d'un donneur d'accord et de 90,0 % pour les types de commentaires métagraphiques verbalisés.

3.5 La validation de la procédure d'intervention et des outils de collecte et d'analyse de données dans le cadre d'une étude pilote

Une étude pilote réalisée dans le cadre d'un projet de recherche en France (*Écrire@lp : améliorer les compétences rédactionnelles au lycée professionnel*) a permis la validation, sur le terrain, de la procédure d'intervention associée au dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG et des outils de collecte et d'analyse des données qui ont été utilisés dans le cadre de la présente recherche doctorale.

En mars 2017, deux des trois séquences d'intervention proposées dans le dispositif plurilingue, soit celles sur les accords verbaux et adjectivaux (voir annexes 14 et 15), ont été expérimentées auprès d'une classe d'élèves de lycée professionnel (n = 16). Il est important, d'emblée, de noter que les profils de ces élèves étaient sensiblement différents

⁸⁴ Nous remercions chaleureusement Krystel Bédard pour sa contribution au traitement et à l'analyse des données tirées des entretiens métagraphiques.

⁸⁵ Le calcul de l'accord interjuge pour les types de commentaires métagraphiques des élèves s'est avéré plus complexe que pour les autres volets de l'analyse des données, car le nombre de commentaires métagraphiques identifiés dans les propos des élèves n'était pas fixé d'avance. Ainsi, le pourcentage d'accord interjuge pour les types de commentaires métagraphiques verbalisés par les élèves a été calculé à partir du total le plus élevé de commentaires métagraphiques identifiés (par nous-mêmes ou par l'assistante) dans les propos des élèves. Par exemple, dans un cas où nous relevions trois types de commentaires métagraphiques pour un item chez un élève alors que l'assistante de recherche en relevait quatre, nous considérions que quatre types de commentaires étaient attendus. Dans cette situation, si les trois types de commentaires que nous avions relevés étaient identiques à trois des types de commentaires identifiés par l'assistante, le pourcentage d'accord interjuge se chiffrait à 75%. Si seulement deux des types de commentaires relevés étaient les mêmes, cet accord se chiffrait à 50%. Du reste, pour calculer le pourcentage total d'accord interjuge pour l'analyse des types de commentaires métagraphiques des élèves, nous avons divisé le nombre total d'accords atteints par le nombre total de commentaires qu'il était possible de relever.

de ceux des participants à la présente recherche doctorale. En effet, les participants à l'étude pilote avaient des répertoires linguistiques et des parcours migratoires qui diffèrent de ceux des élèves ciblés par la présente recherche, en plus d'être plus âgés (16-17 ans) que ces derniers (12-13 ans). L'annexe 27 présente plus en détail le profil de ces participants. Par ailleurs, le contexte de scolarisation de ces participants était particulier : ces derniers étaient scolarisés en lycée professionnel, une voie de scolarisation moins prestigieuse que le lycée général.

D'une part, au terme de cette étude pilote, nous avons constaté que notre dispositif plurilingue pouvait bel et bien être mis en œuvre avec succès en salle de classe. Cette intervention a également pu être associée à une progression de la compétence en OG en français des élèves (Maynard, Brissaud et Armand, 2018). De plus, nous avons confirmé la pertinence des notions orthographiques ciblées, qui constituaient effectivement des difficultés pour les élèves.

Cela étant dit, nous pouvons entrevoir certains ajustements à apporter au dispositif tel qu'expérimenté afin de le bonifier. Dans le but de contribuer davantage au développement de la compétence en OG en français des élèves, il nous apparaît notamment important d'inscrire l'intervention dans la durée et de réaliser plus d'une séance de travail orthographique récapitulative. Cela contribuerait à éviter que les élèves ne se concentrent que sur certaines notions orthographiques récemment travaillées et laissent donc de côté d'autres notions qui sont pourtant également associées à certaines erreurs récurrentes. Pour prendre en considération ces éléments, dans notre recherche doctorale, nous avons mis en œuvre les dispositifs expérimentés sur une période de quatre mois et nous avons réalisé deux séances de travail orthographique récapitulatives. Par ailleurs, nous avons dégagé de notre étude pilote la pertinence d'articuler de plus près l'écriture de textes identitaires et le travail orthographique afin de mettre en œuvre une approche encore plus intégrée d'enseignement de l'orthographe où cet enseignement a véritablement un sens aux yeux des élèves. En ce sens, lors de la mise à l'essai des dispositifs expérimentés dans notre thèse, nous avons choisi :

- 1) d'alterner plusieurs séances de travail d'écriture et de travail orthographique lors des deuxième et troisième séquences d'intervention ;

- 2) de commencer ces deux mêmes séquences d'intervention par une séance de travail d'écriture ;
- 3) de puiser à même les difficultés et les erreurs des élèves dans leurs textes pour composer les phrases dictées et les consignes des courtes productions écrites à contraintes des deuxième et troisième séances de travail orthographique de chacune des séquences d'intervention.

D'autre part, nous avons constaté l'adéquation de nos outils de collecte de données pour dresser un constat de la compétence en OG en français des élèves. À cet égard, l'étude pilote menée nous a permis de perfectionner nos épreuves de production écrite guidée et de dictée, notamment en modifiant un des items ciblés. Durant l'étude pilote, l'adjectif *rieurs* semble avoir été mal compris par une majorité des participants, probablement en raison de sa faible fréquence (SFI = 41,88 selon la banque Manulex [Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004]). Lors de notre étude doctorale, nous l'avons donc remplacé par l'adjectif *moqueurs*, plus fréquent (SFI = 50,25), qui présente le même suffixe adjectival.

D'autres modifications ont également été apportées à la dictée à la suite de l'ajout d'une troisième séquence d'enseignement de l'OG aux dispositifs expérimentés dans la présente recherche. En effet, le choix de ne cibler que l'OG dans notre thèse nous a amenée à changer la séquence d'intervention sur les terminaisons adverbiales (terminaisons en *-ment* et en *-mment*) initialement proposée en lycée professionnel par une séquence d'intervention sur le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs). Ce faisant, nous avons ajouté un PPE en *-é* et deux infinitifs en *-er* aux textes à l'origine de la production écrite guidée et de la dictée. Nous avons aussi enlevé de ces épreuves deux verbes à l'imparfait. Dans le cadre de la présente expérimentation, l'accord des verbes à ce temps est abordé moins explicitement que l'accord des verbes au présent, qui fait l'objet à lui seul d'une séance de travail orthographique. Notons que l'accord des verbes à l'imparfait constitue une difficulté saillante en France en raison de la neutralisation de l'opposition entre /e/ et /ɛ/ (Brissaud, Negro et Fisher, 2012). La difficulté associée à cette neutralisation n'est toutefois pas documentée en contexte québécois. À ce sujet, les données recueillies dans notre étude pourraient faire l'objet d'analyses visant à alimenter les écrits scientifiques sur cette question, bien que cela ne figure pas parmi nos objectifs de recherche.

Par ailleurs, grâce à l'étude pilote réalisée, nous avons confirmé la pertinence du recueil des commentaires métagraphiques des élèves pour comprendre plus finement leurs procédures graphiques, ce qui éclaire leurs résultats obtenus aux épreuves de production écrite guidée et de dictée. Enfin, nous avons ajouté certains items qui nous paraissent des plus pertinents au questionnaire sociodémographique rempli par les élèves en début d'expérimentation (identification des langues dans lesquelles les élèves se sentent les plus à l'aise à l'écrit, informations sur un possible séjour en classe d'accueil). Notons que la formulation des différents items de ce questionnaire a été adaptée au contexte québécois.

3.6 Les pratiques d'enseignement de l'OG dans le groupe contrôle

Dans le groupe contrôle, l'enseignement de l'OG a eu lieu lors de 2 périodes de 75 minutes, les seules qui auraient normalement été consacrées à cet enseignement, indépendamment de la recherche. Comme mentionné plus tôt, ces deux périodes ont été pilotées par la chercheuse. Cela visait à minimiser le biais associé à sa présence dans les groupes expérimentaux, où elle a assuré l'enseignement lors des séances de travail orthographique. Durant les deux périodes, les objets orthographiques suivants ont été abordés : l'accord de l'adjectif attribut du sujet, l'accord du PPE et l'accord du verbe. Avant de décrire le déroulement de ces périodes plus en profondeur, rappelons que les pratiques enseignantes qui y ont été utilisées sont celles auxquelles l'enseignante du groupe contrôle a habituellement recours. Du fait même, selon l'enseignement normal de cette dernière, les périodes prises en charge par la chercheuse ont commencé par 15 minutes de lecture personnelle accordées aux élèves. Soulignons également que, lors de ces périodes, l'enseignante était présente en classe et intervenait au besoin pour compléter ce que disait la chercheuse, s'assurant ainsi que l'enseignement prodigué était conforme à ce qu'elle faisait habituellement.

La première période d'enseignement de l'OG s'est divisée en deux parties d'égale durée : une première sur l'accord de l'adjectif attribut du sujet et une seconde sur l'accord du PPE. Durant la première partie de cette période, puisque l'attribut du sujet avait déjà fait l'objet d'un enseignement en première moitié d'année scolaire, la chercheuse a tout d'abord demandé aux élèves ce dont ils se souvenaient à ce sujet. Elle a ensuite animé une mini-

leçon sur cette notion. Toujours selon ce qui avait été déterminé par l'enseignante, lors de cette mini-leçon, la chercheuse a :

- 1) défini l'adjectif attribut du sujet comme l'expansion d'un verbe attributif ;
- 2) nommé les différents verbes attributifs ;
- 3) enseigné comment reconnaître l'adjectif attribut du sujet, soit en le repérant après un verbe attributif (qu'on peut remplacer par *être*) et en le pronominalisant ;
- 4) enseigné que l'adjectif attribut du sujet s'accorde avec le noyau du groupe sujet.

La phrase suivante, composée à l'avance par l'enseignante et écrite au tableau, a été utilisée pour enseigner aux élèves à reconnaître et à accorder l'adjectif attribut du sujet (troisième et quatrième étapes de la mini-leçon) : *Les élèves sont tranquilles le matin*. Dans cette phrase, pour soutenir la procédure d'accord entre le noyau du groupe sujet et l'adjectif attribut du sujet, une flèche a été tracée de ce noyau jusqu'à l'adjectif en question.

Après cette mini-leçon, les élèves ont complété individuellement un exercice photocopié du cahier *Nouvelle grammaire pratique*⁸⁶ afin de mettre en pratique de manière autonome ce qui venait d'être vu en classe. Ils devaient identifier le verbe attributif, indiquer le genre et le nombre du donneur d'accord (mis en gras dans les phrases) et accorder l'adjectif attribut du sujet. Pour s'assurer de leur compréhension, la chercheuse a réalisé les deux premiers numéros de cet exercice avec eux. Après environ 10 minutes de travail, la correction de l'exercice a été faite à l'oral, en groupe classe. À son tour, chaque élève devait partager sa réponse à l'un des numéros. Les réponses données étaient validées par la chercheuse, qui fournissait une explication supplémentaire en cas d'erreur.

Durant la deuxième partie de la période, la chercheuse a abordé l'accord du PPE avec les élèves, en soulignant d'emblée sa ressemblance avec l'accord de l'adjectif attribut du sujet. Les pratiques d'enseignement qu'elle a employées sont très similaires à celles utilisées précédemment. Puisque le PPE avait déjà fait l'objet d'un enseignement en première moitié d'année scolaire, la chercheuse a tout d'abord demandé aux élèves ce dont ils se

⁸⁶ Laporte, M. (2013). *Nouvelle grammaire pratique - Plus – Classe branchée – Français – 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.

souvenaient à ce sujet. Elle a ensuite animé une mini-leçon sur cette notion. Lors de cette mini-leçon, la chercheuse a :

- 1) différencié l'adjectif attribut du sujet du PPE, en précisant que ce dernier découle d'un verbe ;
- 2) enseigné comment reconnaître le PPE, soit en le repérant après l'auxiliaire *être* et en le pronominalisant ;
- 3) enseigné que le PPE s'accorde avec le noyau du groupe sujet.

La phrase suivante, composée à l'avance par l'enseignante et écrite au tableau, a été utilisée pour enseigner aux élèves à reconnaître et à accorder le PPE (deuxième et troisième et étapes de la mini-leçon) : *Certains élèves sont arrivés à l'heure*. Dans cette phrase, pour soutenir la procédure d'accord entre le PPE et le noyau du groupe sujet, une flèche a été tracée de ce noyau jusqu'au PPE.

Après cette mini-leçon, les élèves ont à nouveau complété individuellement un exercice photocopié du cahier *Nouvelle grammaire pratique* afin de mettre en pratique de manière autonome ce qui venait d'être vu en classe. Ils devaient trouver l'auxiliaire *être*, indiquer le genre et le nombre du donneur d'accord et accorder le PPE. Pour s'assurer de leur compréhension, la chercheuse a réalisé les deux premiers numéros de cet exercice avec eux. Après environ cinq minutes de travail, la correction de l'exercice a été faite en groupe classe. À son tour, chaque élève devait partager sa réponse à l'un des numéros. Les réponses données étaient validées par la chercheuse, qui fournissait une explication supplémentaire en cas d'erreur. Enfin, durant les cinq dernières minutes de la période, dirigés par la chercheuse, les élèves ont réalisé à l'oral un exercice photocopié du cahier d'exercices *Décllic*⁸⁷ et où la tâche à accomplir était semblable à celle du premier exercice. Les exercices réalisés par les élèves sur l'accord de l'adjectif attribut du sujet et sur l'accord du PPE sont présentés à l'annexe 28.

La deuxième période d'enseignement de l'OG dans le groupe contrôle s'est déroulée de manière similaire à la période précédente et s'est également divisée en deux parties d'égale durée : une première sur l'accord du verbe en général et une seconde sur trois contextes

⁸⁷ Tremblay, C. (2011). *Décllic – Français – 1^{er} cycle du secondaire – 1^{re} année – Cahier de grammaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

particuliers d'accord du verbe. Ainsi, durant la première partie de la période, les élèves ont révisé la règle générale d'accord du verbe, cette notion ayant déjà été abordée par l'enseignante plus tôt dans l'année. Au moyen d'un encadré du cahier d'exercices *Déclit* projeté au tableau, la règle d'accord du verbe a été rappelée aux élèves. La chercheuse a également démontré que la réalisation de l'accord du verbe pouvait être soutenue en traçant une flèche du donneur d'accord jusqu'au receveur d'accord. Une fois cela terminé, après avoir fait un exemple en groupe classe, les élèves ont réalisé individuellement deux exercices du cahier *Rendez-vous*⁸⁸. Ces exercices demandaient d'identifier le noyau du groupe sujet ainsi que son genre et son nombre, puis de tracer une flèche vers le verbe receveur d'accord et d'accorder ce verbe. Après une vingtaine de minutes de travail, la correction des exercices a été faite en groupe classe. À son tour, chaque élève devait partager sa réponse à l'un des numéros. Les réponses données étaient validées par la chercheuse, qui fournissait une explication supplémentaire en cas d'erreur. Elles étaient également projetées au tableau blanc interactif grâce au corrigé associé au cahier d'exercices utilisé.

Durant la deuxième partie de la période, les élèves ont étudié trois contextes particuliers d'accord du verbe : lorsque le groupe sujet est constitué d'un groupe nominal dans un autre groupe nominal (par exemple, *la forêt boréale du Canada*), lorsque le groupe sujet est constitué de groupes nominaux coordonnés (par exemple, *l'érable, le bouleau et le chêne*) et lorsque le groupe sujet est constitué d'éléments coordonnés qui ne sont pas de la même personne (par exemple, *toi et moi*). Pour ces trois contextes particuliers d'accord du verbe, l'enseignante avait réuni dans un même document des phrases tirées du cahier d'exercices *Relais grammatical*⁸⁹ que les élèves devaient compléter au moyen d'un verbe bien accordé (indiqué à l'infinitif entre parenthèses). En grand groupe, la chercheuse a présenté chacun des contextes particuliers d'accord en référant à ce document, projeté au tableau. Cela lui a également permis d'insister sur la manipulation syntaxique d'encadrement par « c'est... qui » pour repérer le groupe sujet. Après les explications de la chercheuse sur chaque

⁸⁸ Fortin, J. et Tremblay, C. (2006). *Rendez-vous – Français – 1^{er} cycle du secondaire – Cahier d'activités A*. Montréal, QC : Graficor – Chenelière Éducation.

⁸⁹ Blais, S. et Gagnon, M. (2006). *Relais grammatical – Cahier d'activités – 1^{er} cycle du secondaire – 1^{re} secondaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.

contexte d'accord, des élèves volontaires venaient écrire au tableau les verbes manquants dans les phrases correspondantes du document. La chercheuse validait les réponses données et fournissait une explication supplémentaire en cas d'erreur. Lors de cette activité, aucune note n'a été prise par les élèves. Enfin, durant les 15 dernières minutes de la période, les élèves ont dû compléter individuellement des exercices photocopiés du cahier *Déclic* pour mettre en pratique de manière autonome ce qui venait d'être vu. Au préalable, un exemple a été réalisé en grand groupe pour expliquer la tâche à faire, soit identifier le donneur d'accord, indiquer son genre et son nombre, tracer une flèche vers le verbe receveur d'accord et accorder ce verbe. Les exercices réalisés par les élèves sur l'accord du verbe sont présentés à l'annexe 29, de même que le document sur les trois contextes particuliers d'accord du verbe mis au point par l'enseignante.

Pour ce qui est de l'accord de l'adjectif épithète (complément du nom), l'enseignante a affirmé avoir enseigné cette notion plus tôt dans l'année. Elle estime y avoir accordé une ou deux périodes de 75 minutes et n'a pas souhaité y consacrer de temps supplémentaire lors de la recherche. L'enseignante dit avoir abordé cette notion d'une manière similaire à celle utilisée lors des deux périodes prises en charge par la chercheuse. Lors d'un entretien, elle nous a aussi mentionné que son enseignement de l'accord de l'adjectif épithète avait été précédé par un enseignement des manipulations syntaxiques. Elle nous a expliqué que cet enseignement avait entre autres permis de mettre en évidence les manières de reconnaître les mots appartenant à différentes classes grammaticales, dont les adjectifs. Enfin, en ce qui trait à l'enseignement du choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs), aucun enseignement particulier n'a été donné aux élèves. En effet, l'enseignante du groupe contrôle nous a dit ne pas consacrer de temps spécifiquement à cette notion, qu'elle ne semblait pas percevoir comme devant faire l'objet d'une intervention en soi.

3.7 Les séances d'écriture dans les trois groupes de participants

Comme expliqué aux sections 3.2.3 et 3.3.3, au cours de l'expérimentation, au moyen d'observations participantes et de journaux de bord rempli par les enseignants, nous avons documenté le déroulement des séances d'écriture dans les trois groupes de participants à

notre recherche. Dans toutes les classes, trois séances d'écriture pour chacun des textes produits ont eu lieu. Leur déroulement est ici décrit afin de permettre une meilleure compréhension des similitudes et des différences entre ces séances selon les groupes.

Tout d'abord, malgré certaines spécificités associées aux dispositifs d'enseignement de l'orthographe mis à l'essai dans les groupes expérimentaux, le déroulement des séances d'écriture s'est avéré très similaire dans les trois groupes. Cela était notamment dû au fait que les deux textes produits étaient évalués par les enseignants et que les résultats obtenus étaient pris en compte dans le calcul de la note des élèves en écriture au bulletin. Dans ce contexte, les trois enseignants souhaitaient utiliser des épreuves communes d'évaluation.⁹⁰ Notons que la similitude des séances d'écriture dans les trois groupes était également souhaitée pour permettre une harmonisation des pratiques mises en œuvre auprès de l'ensemble des participants et donc favoriser la comparaison des groupes dans le contexte écologique d'expérimentation de nos dispositifs.

Ainsi, dans les trois groupes, les consignes d'écriture données aux élèves étaient les mêmes et le déroulement des périodes d'écriture était quasi identique. Ces périodes commençaient par de brèves explications et consignes données par les enseignants, puis consistaient principalement en du travail individuel des élèves pour produire leurs textes. Durant ce temps, les enseignants soit circulaient entre les pupitres, soit restaient assis à leur bureau devant la classe pour répondre individuellement aux questions posées par les élèves. Le plus souvent, ces questions portaient sur la structure du texte à écrire, sur le contenu des différentes sections du plan à compléter et sur le nombre de mots à respecter.

Dans les trois groupes, pour chacun des textes, il était demandé aux élèves de faire un plan selon un canevas distribué. Cependant, ce sont surtout les élèves du groupe expérimental 2

⁹⁰ Les deux textes produits en classe pendant la recherche n'ont pas été évalués par la chercheuse. La production de ces textes est conforme aux pratiques habituelles des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture, indépendamment de leur participation à notre étude. Seuls les thèmes des deux textes produits et les consignes relatives à l'utilisation d'autres langues que le français dans le groupe expérimental 1 sont différents de ce qui aurait normalement été fait par les enseignants.

Selon la méthodologie adoptée dans notre étude, nous avons évalué l'évolution des performances des élèves en OG au moyen de deux épreuves différentes : une production écrite guidée et une dictée (voir section 3.3.1). Conformément à ce qu'indiquent les formulaires de consentement signés par les élèves et leurs parents, ces deux épreuves, distinctes des deux textes produits par les élèves pendant la recherche, n'ont pas été utilisées par les enseignants pour attribuer une note aux élèves dans leur bulletin scolaire.

et du groupe contrôle qui ont effectivement complété de tels plans, l'enseignant du groupe expérimental 1 étant moins insistant à ce sujet. De plus, dans les trois groupes, les élèves devaient rédiger un brouillon de leur texte, puis mettre ce texte au propre. En résumé, typiquement, pour un même texte, la première période d'écriture était consacrée au plan et au début de l'écriture du brouillon, la deuxième période d'écriture était dédiée à la suite et à la fin de l'écriture du brouillon et la troisième période d'écriture servait à la correction et à la mise au propre du texte. Dans toutes les classes et lors de toutes les séances d'écriture, les élèves avaient accès à des dictionnaires, à des dictionnaires de synonymes et à des Bescherelle. Par ailleurs, les trois enseignants ont fortement insisté sur le respect du nombre de mots exigé pour la production des textes (de 200 à 250 mots) et les élèves ont semblé très préoccupés par cette question. Tous les documents fournis aux élèves dans le cadre de ces périodes d'écriture sont présentés à l'annexe 17.

Dans les groupes expérimentaux seulement, les périodes d'écriture avaient pour spécificité principale d'être alternées avec des séances de travail orthographique, comme expliqué à la section 3.2.1.2. Par ailleurs, au début de chacune des séances d'écriture, pour inciter les élèves à porter attention aux notions étudiées lors des séances de travail orthographique, l'enseignant faisait un rappel de ces notions et projetait au tableau les manipulations syntaxiques enseignées pour soutenir les élèves dans leurs choix orthographiques. Le contenu à projeter était fourni par la chercheuse et, au fur et à mesure des séances, des informations étaient ajoutées selon ce qui avait été vu précédemment. Ainsi, au moment de la correction de leurs textes, il était attendu des élèves qu'ils laissent sur leurs feuilles des traces de manipulations syntaxiques et de fléchages comme durant les séances de travail orthographique. Lors de sa présence en classe durant les périodes d'écriture, la chercheuse a observé que bon nombre d'élèves laissent effectivement de telles traces sur le brouillon de leur texte. Pour faciliter ce processus, aux deux dernières séances d'écriture, les élèves avaient également à leur disposition un aide-mémoire rappelant tout ce qui avait été enseigné dans le cadre des dispositifs expérimentés (voir annexe 11).

Enfin, dans le groupe expérimental 1, les approches plurilingues mobilisées par le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG étaient également mises en valeur lors des séances d'écriture. Comme mentionné précédemment, les élèves étaient autorisés à recourir à l'ensemble des langues de leur répertoire au moment d'écrire leur plan et le

brouillon de leur texte, ce qui leur était fréquemment rappelé. Contribuant à ce rappel, la fleur des langues réalisée dans chacune des classes au début de l'expérimentation et faisant montre de la richesse des répertoires linguistiques des élèves était affichée en évidence dans la classe. Toutefois, la chercheuse a pu constater que, bien que les élèves paraissaient généralement enthousiastes lorsque la possibilité d'utiliser d'autres langues que le français était mentionnée, seul un petit nombre d'entre eux se sont prévalus de ce droit. De plus, une telle idée semblait laisser certains élèves perplexes. Cela étant dit, lorsque certains élèves recouraient à d'autres langues que le français lors du processus d'écriture, la chercheuse a perçu leur engagement dans la tâche et le soutien que cela pouvait leur apporter. Par exemple, lors de l'écriture sur le thème *Une personne significative*, un élève n'arrivait pas à se lancer dans la planification de son texte. Un déblocage à cet égard est survenu lorsque la chercheuse lui a rappelé la possibilité de recourir à l'anglais, une langue de son répertoire linguistique dans laquelle il manifestait une grande aisance. Cet élève a ainsi utilisé l'anglais pour produire et organiser efficacement ses idées dans son plan, puis il a produit son texte en français.

3.8 Les limites de la présente étude

Notre étude doctorale comporte nécessairement certaines limites inhérentes à nos choix méthodologiques. Tout d'abord, notre présence en classe en tant que chercheuse est susceptible d'avoir créé un effet de nouveauté stimulant l'intérêt des élèves pour les interventions menées, en plus d'encourager l'adoption de comportements favorables au bon déroulement de ces interventions. Or, le fait d'avoir réalisé la recherche sur une période de quatre mois et d'avoir été fréquemment présente en classe (dans les groupes expérimentaux durant la mise en œuvre des dispositifs et, dans une moindre mesure, dans le groupe contrôle) a contribué à minimiser le caractère innovant et attrayant de l'intervention aux yeux des participants ainsi que les comportements de désirabilité sociale que certains ont pu manifester au départ. Par ailleurs, le fait que la chercheuse ait mené l'intervention dans les groupes expérimentaux 1 et 2 ne permet pas de mesurer le potentiel transférable des dispositifs mis à l'essai dans les milieux scolaires. Cependant, ce choix méthodologique assure un certain contrôle de « l'effet enseignant » dans chacun des groupes, ce qui contribue à la validité de notre étude.

Dans un autre ordre d'idées, un effet d'apprentissage pourrait être associé à l'utilisation des mêmes outils de collecte de données à trois reprises tout au long de notre recherche. Toutefois, puisque ces outils ont été utilisés de manière identique dans les trois groupes d'élèves, ce possible effet d'apprentissage ne devrait pas différer d'un groupe à l'autre. Ainsi, c'est la comparaison des performances des élèves des trois groupes aux trois temps de passation qui permet de contrôler cette limite liée à nos choix méthodologiques et de dégager des effets des dispositifs expérimentés, au-delà d'un éventuel effet d'apprentissage.

Enfin, un biais en faveur des élèves des groupes expérimentaux est associé à l'utilisation d'entretiens métagraphiques pour rendre compte plus en profondeur des procédures graphiques des élèves. Au cours de la recherche, de par le déroulement même des dispositifs expérimentés, notamment au moment des dictées métacognitives, les élèves des groupes expérimentaux se sont davantage exercés à la verbalisation de commentaires métagraphiques que leurs pairs du groupe contrôle. Ils ont également été exposés à un plus grand nombre et à une plus grande variété de commentaires métagraphiques. Ces facteurs sont susceptibles d'avoir augmenté l'aisance des élèves pour la formulation de tels commentaires ainsi que le nombre, la diversité et la qualité des arguments qu'ils contiennent.

Chapitre 4. Résultats

Dans ce chapitre, afin de comparer le développement de la compétence en OG en français des élèves des trois groupes aux trois temps de la collecte des données, nous présentons d'abord les résultats de l'analyse des données tirées de la production écrite guidée et de la dictée, puis nous exposons les résultats de l'analyse des données tirées des entretiens métagraphiques.

4.1 Les performances des élèves à la production écrite guidée et à la dictée

Afin de documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle, nous avons comparé les performances des élèves de chacun des groupes à la production écrite guidée et à la dictée aux trois temps de la collecte des données. Pour ce faire, nous avons réalisé des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées qui mobilisent le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Pour chacune des épreuves, dans un premier temps d'analyse, nous avons regroupé les quatre objets orthographiques étudiés (l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* [PPE]/*-er* [infinitif], l'accord du PPE) pour évaluer les performances globales des élèves. Dans un deuxième temps, nous avons analysé séparément les performances des élèves pour chacun des objets orthographiques étudiés. Nous cherchions à savoir si des différences statistiquement significatives existaient entre les performances des élèves de chacun des groupes aux trois temps de la collecte des données. Lorsque des différences significatives étaient révélées par les ANOVA à mesures répétées, nous avons utilisé des tests post-hoc (Tukey ou Bonferroni) pour identifier où se situaient ces différences.

Dans les analyses, nous avons considéré les performances de 185 des 195 participants à notre étude. En effet, nous avons retiré de l'échantillon les élèves ayant été absents à l'un des trois moments de la collecte des données, ce qui correspond à trois élèves du groupe expérimental 1, cinq élèves du groupe expérimental 2 et deux élèves du groupe contrôle.

Ces modifications ont peu changé le portrait de nos participants et leur distribution entre les trois groupes. Notre échantillon se divise encore de manière presque équivalente entre garçons (n = 92) et filles (n = 93) et entre faibles (n = 90) et forts (n = 95), et nous comptons maintenant 76 élèves dans le groupe expérimental 1, 65 élèves dans le groupe expérimental 2 et 44 élèves dans le groupe contrôle. Par ailleurs, le tableau XIII présente le nombre de participants dans chacun des groupes selon le niveau initial à la dictée et le sexe.

Tableau XIII. Le nombre de participants dans chacun des groupes selon le niveau initial et le sexe

Groupe	Niveau initial à la dictée	Sexe		Total
		Filles	Garçons	
Dispositif plurilingue (G1)	Faible	14	14	28
	Fort	31	17	48
	Total	45	31	76
Dispositif monolingue (G2)	Faible	14	27	41
	Fort	15	9	24
	Total	29	36	65
Groupe contrôle (G3)	Faible	9	12	21
	Fort	10	13	23
	Total	19	25	44
Total	Faible	37	53	90
	Fort	56	39	95
	Total	93	92	185

Nous avons choisi de déterminer le niveau initial des élèves à partir de leur score à la dictée au prétest, car un tel outil de collecte de données permettait de comparer les performances des élèves dans le cadre d'une tâche bien délimitée et moins libre que celle de production écrite guidée. Dans notre échantillon, les élèves identifiés comme faibles sont ceux dont la performance globale à la dictée au prétest est inférieure à 60 %. Au contraire, les élèves identifiés comme forts sont ceux dont la performance globale à la dictée au prétest est supérieure à 60 %.⁹¹ Cela étant dit, nous avons aussi voulu nous assurer de l'équivalence

⁹¹ Étant donné le nombre d'items dans la dictée, il était impossible pour un élève d'obtenir un score équivalant exactement à 60%.

statistique des niveaux des élèves faibles ou forts dans chacun des groupes. Le tableau XIV décrit les performances globales à la dictée des élèves de chacun des groupes au prétest, selon le sexe et le niveau initial.

Tableau XIV. Les performances globales à la dictée au prétest selon le groupe, le sexe et le niveau initial

Niveau initial	Groupe	Sexe (Effectif)	Moyenne (Écart-type)
Élèves faibles	Dispositif plurilingue (G1)	Filles (n = 14)	51,35 (8,14)
		Garçons (n = 14)	45,17 (10,46)
	Dispositif monolingue (G2)	Filles (n = 14)	45,37 (10,12)
		Garçons (n = 27)	41,64 (9,98)
	Groupe contrôle (G3)	Filles (n = 9)	49,25 (10,96)
		Garçons (n = 12)	40,77 (12,65)
Élèves forts	Dispositif plurilingue (G1)	Filles (n = 31)	80,21 (9,03)
		Garçons (n = 17)	80,60 (12,39)
	Dispositif monolingue (G2)	Filles (n = 15)	78,02 (10,51)
		Garçons (n = 9)	74,77 (13,24)
	Groupe contrôle (G3)	Filles (n = 10)	80,00 (14,26)
		Garçons (n = 13)	79,83 (9,91)

Note : Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types.

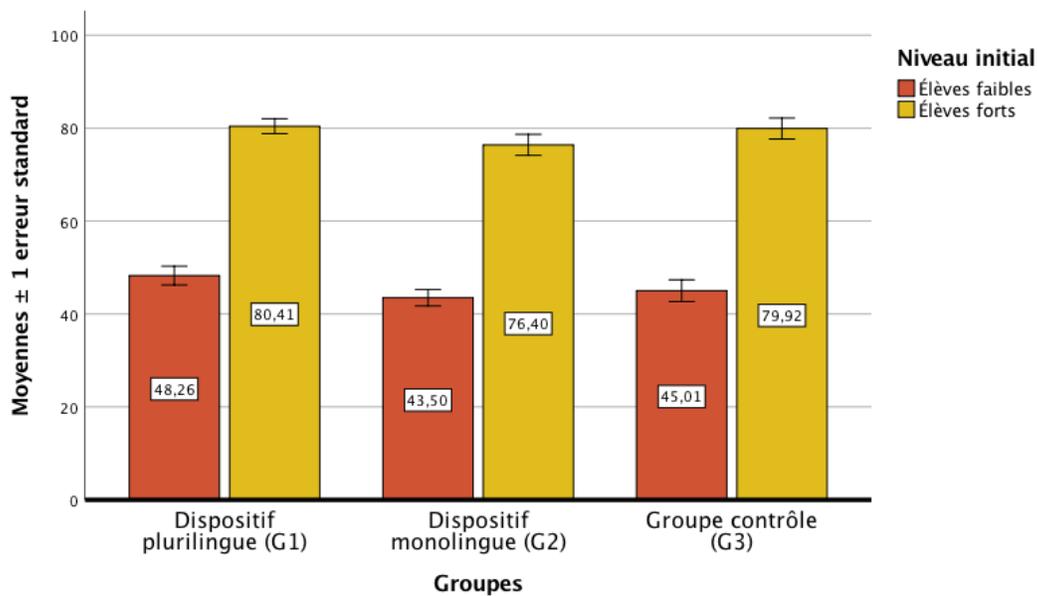
Pour vérifier si des différences significatives étaient présentes entre les moyennes des performances à la dictée des élèves faibles et des élèves forts de chacun des groupes au prétest, nous avons réalisé deux ANOVA, soit une pour les élèves faibles et une pour les élèves forts. Dans ces analyses, les moyennes des performances globales des élèves (faibles ou forts) à la dictée au prétest ont été désignées comme variables dépendantes et le groupe et le sexe des élèves ont été désignés comme facteurs fixes. Nous n'avons observé aucune interaction⁹² entre les facteurs mobilisés dans les analyses (groupe et sexe). Indépendamment du sexe, nous n'avons observé aucune différence significative dans les

⁹² Dans les analyses statistiques que nous avons effectuées dans cette thèse, une interaction entre deux facteurs (ou plus) signifie que l'effet d'un facteur sur la variable dépendante est différent selon la valeur prise par un autre facteur. Par exemple, lors de l'analyse des performances globales des élèves à la dictée, une interaction temps*groupe signifierait que ces performances évoluent différemment dans le temps selon le groupe auquel appartiennent les élèves.

performances des élèves à la dictée au prétest selon leur groupe, à la fois chez les élèves faibles ($F(2,89) = 1,72$; $p = 0,186$) et chez les élèves forts ($F(2,94) = 1,03$; $p = 0,360$). Indépendamment du groupe, et seulement chez les élèves faibles, nous avons observé une différence significative dans les moyennes des performances globales à la dictée au prétest selon le sexe ($F(1,89) = 7,14$; $p = 0,009$, $\eta^2 = 0,078$). En effet, peu importe le groupe, la moyenne des performances des filles faibles (48,66 %) est significativement plus élevée que celle des garçons faibles (42,53 %).

La figure 6 décrit les performances globales des élèves à la dictée au prétest selon le groupe et le niveau initial.⁹³

Figure 6. Les performances globales à la dictée au prétest selon le groupe et le niveau initial



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe.

Ainsi, aux sections suivantes, nous présentons d'abord l'analyse des performances des élèves à la production écrite guidée, puis l'analyse des performances des élèves à la dictée.

⁹³ Un tableau à l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées. L'erreur standard est une mesure de précision de la moyenne de l'échantillon. Généralement, un intervalle de confiance de 95% correspond approximativement à quatre fois l'erreur standard.

4.1.1 Les performances des élèves à la production écrite guidée

D'emblée, rappelons que, dans la production écrite guidée comme dans la dictée, nous avons évalué les performances des élèves en calculant le nombre de réussites pour un objet orthographique par rapport au nombre total d'occurrences de cet objet orthographique. Pour obtenir un score global, nous avons par la suite calculé le rapport entre le nombre de réussites pour l'ensemble des objets orthographiques et le nombre total d'occurrences de ces objets orthographiques. Cela dit, puisque la production écrite guidée est une situation d'écriture moins contrôlée que la dictée, le nombre d'occurrences de chacun des objets orthographiques produits dans les textes varie. Du fait même, il faut être conscient que notre mesure de la performance varie d'un élève à l'autre. Par exemple, un élève qui a réussi trois accords de l'adjectif sur un total de quatre occurrences de cet objet orthographique dans son texte obtient un score de 75 %, tout comme un élève qui a réalisé correctement six accords de l'adjectif sur un total de huit occurrences de cet objet orthographique dans son texte.

De plus, le nombre de mots produits dans le cadre de la production écrite guidée diffère nécessairement d'un élève à un autre. Le tableau XV décrit le nombre de mots produits par les élèves à la production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

Tableau XV. Le nombre de mots produits à la production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

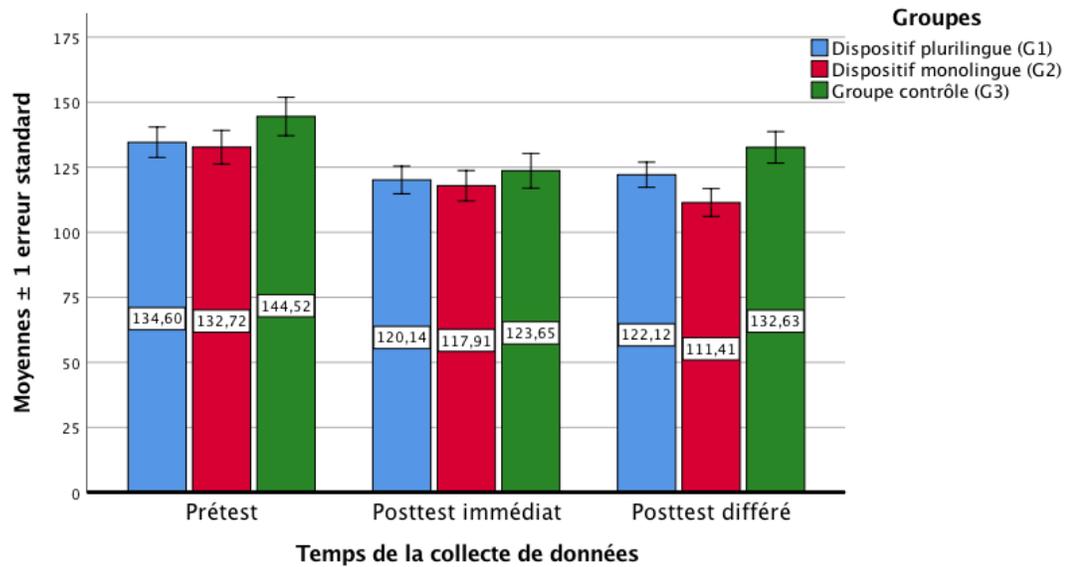
Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 14)	135,14 (28,03)	113,64 (41,34)	123,29 (34,72)
		Fort (n = 31)	154,35 (47,04)	131,42 (48,07)	124,42 (39,10)
	Garçons	Faible (n = 14)	113,43 (32,17)	107,50 (49,06)	111,07 (50,39)
		Fort (n = 17)	135,47 (41,58)	128,00 (54,28)	129,71 (43,09)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 14)	127,36 (44,03)	112,43 (47,58)	108,43 (38,99)
		Fort (n = 15)	169,47 (80,38)	128,27 (26,69)	122,73 (26,21)
	Garçons	Faible (n = 27)	103,07 (31,21)	100,37 (31,62)	102,04 (31,28)
		Fort (n = 9)	131,00 (52,66)	130,56 (40,51)	112,44 (35,05)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	124,67 (46,06)	109,83 (36,98)	116,67 (40,17)
		Fort (n = 10)	149,00 (74,11)	125,15 (61,19)	134,46 (60,69)
	Garçons	Faible (n = 12)	124,67 (46,06)	109,83 (36,98)	116,67 (40,17)
		Fort (n = 13)	149,00 (74,11)	125,15 (61,19)	134,46 (60,69)

Pour évaluer l'impact de cette limite de notre outil de collecte de données sur les résultats obtenus, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées pour comparer les moyennes de mots produits par les élèves de chacun des groupes aux trois temps de la collecte des données. Dans cette analyse, le temps de la collecte des données a été désigné comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée ont été désignés comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple, triple ou double entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). Les moyennes de mots produits dans les trois groupes à chacun des temps de la collecte des données sont donc statistiquement équivalentes.

Indépendamment du groupe, du sexe et du niveau initial, nous avons observé une différence significative dans les moyennes de mots produits par les élèves à la production écrite guidée selon le temps de la collecte des données ($F(2, 346) = 14,98$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,080$). Au prétest, la moyenne de nombre de mots produits par les élèves (137,28) est significativement plus élevée que les moyennes au posttest immédiat (120,57) et au posttest différé (122,05). Il n'y a pas de différence significative entre les moyennes de mots produits

par les élèves aux posttests immédiat et différé. La figure 7 présente l'évolution des moyennes de mots produits par les élèves à la production écrite guidée selon le groupe.⁹⁴

Figure 7. L'évolution des moyennes de mots produits à la production écrite guidée selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Enfin, indépendamment des autres facteurs, nous avons observé une différence significative dans les moyennes de mots produits par les élèves à la production écrite guidée selon le sexe ($F(1, 173) = 4,96$; $p = 0,027$, $\eta^2 = 0,028$) et selon le niveau initial à la dictée ($F(1, 173) = 11,97$; $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,065$). En effet, peu importe le temps, le groupe et le niveau initial, la moyenne de mots produits par les filles (133,02) est significativement supérieure à celle des garçons (120,25) et, peu importe le temps, le groupe et le sexe, la moyenne de mots produits par les élèves forts (136,55) est significativement supérieure à celle des élèves faibles (116,71).

Les sections 4.1.1.1 et 4.1.1.2 présentent respectivement l'analyse des performances globales des élèves à la production écrite guidée et celle de leurs performances pour chacun des objets orthographiques étudiés.

⁹⁴ Un tableau à l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

4.1.1.1 Les performances globales des élèves à la production écrite guidée

Le tableau XVI décrit les performances globales des élèves à la production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

Tableau XVI. Les performances globales à la production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

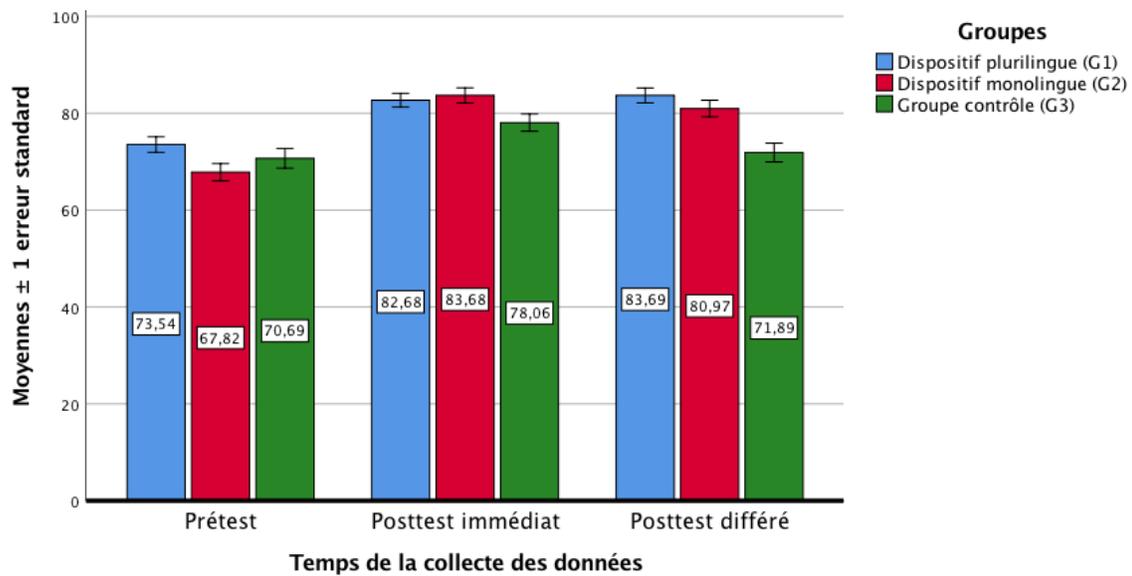
Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 14)	62,26 (15,10)	74,99 (11,95)	77,20 (9,72)
		Fort (n = 31)	83,39 (13,25)	91,40 (9,42)	92,35 (8,35)
	Garçons	Faible (n = 14)	65,58 (14,78)	72,25 (14,85)	74,32 (12,69)
		Fort (n = 17)	82,94 (13,46)	92,09 (11,06)	90,89 (10,42)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 14)	53,25 (10,26)	75,39 (17,07)	73,05 (15,41)
		Fort (n = 15)	76,56 (12,51)	89,65 (11,57)	93,48 (6,24)
	Garçons	Faible (n = 27)	57,29 (11,12)	77,89 (11,59)	73,73 (14,30)
		Fort (n = 9)	84,19 (10,90)	91,80 (7,30)	83,62 (12,61)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	58,77 (16,45)	66,37 (11,14)	60,14 (17,09)
		Fort (n = 10)	82,12 (17,88)	87,35 (9,06)	83,59 (17,46)
	Garçons	Faible (n = 12)	59,37 (14,81)	66,49 (15,13)	58,68 (20,16)
		Fort (n = 13)	82,49 (11,10)	92,04 (7,27)	85,15 (10,09)

Note : Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types.

Pour documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle sur les performances globales des élèves à la production écrite guidée, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple ou triple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). Parmi les interactions doubles, une seule s'est avérée significative : temps*groupe ($F(4, 346) = 6,15$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,066$). Indépendamment du temps, du groupe et du niveau initial, nous n'avons observé aucune différence significative dans les performances globales des élèves à la production écrite guidée selon leur sexe ($F(1,173) = 0,12$; $p = 0,730$). De plus,

indépendamment du temps, du groupe et du sexe, il existe une différence significative dans les performances globales des élèves à la production écrite guidée selon leur niveau initial à la dictée ($F(1,173) = 160,71$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,495$). En effet, la moyenne des performances des élèves faibles (67,06 %) est significativement inférieure à celle des élèves forts (86,95 %). La figure 8 présente l'évolution des performances globales des élèves à la production écrite guidée selon le groupe.⁹⁵

Figure 8. L'évolution des performances globales à la production écrite guidée selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Pour identifier où se situent les différences dans l'interaction temps*groupe, nous avons effectué des tests post-hoc (Bonferroni) permettant de comparer les performances globales des élèves à la production écrite guidée selon le groupe et le temps de la collecte des données. Le tableau XVII permet de voir que, dans tous les groupes, les progressions entre le prétest et le posttest immédiat sont statistiquement significatives. Dans les deux groupes expérimentaux, les progressions entre le prétest et le posttest différé sont également significatives, car les performances globales des élèves entre les deux posttests restent stables. Dans le groupe contrôle, une progression significative est observée dans les

⁹⁵ Un tableau à l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

performances des élèves entre le prétest et le posttest immédiat, puis une baisse significative survient entre les deux posttests. Du fait même, les moyennes des performances des élèves au prétest et au posttest différé sont statistiquement équivalentes, contrairement à ce qui est constaté dans les deux groupes expérimentaux.

Tableau XVII. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances globales à la production écrite guidée)

Groupe	Temps (I)	Temps (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	Posttest immédiat	-9,14	1,77	< ,001
	Prétest	Posttest différé	-10,14	1,84	< ,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	-1,01	1,42	1,000
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	Posttest immédiat	-15,86	1,95	< ,001
	Prétest	Posttest différé	-13,15	2,04	< ,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	2,71	1,58	,261
Groupe contrôle (G3)	Prétest	Posttest immédiat	-7,37	2,23	,003
	Prétest	Posttest différé	-1,20	2,32	1,000
	Posttest immédiat	Posttest différé	6,17	1,79	,002

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Par la suite, afin de comprendre comment l'appartenance à un des trois groupes d'élèves influence les performances globales de ces derniers à la production écrite guidée, nous avons comparé les performances des élèves des trois groupes aux trois temps de la collecte des données. Comme le montre le tableau XVIII, au prétest et au posttest immédiat, aucune différence statistiquement significative n'est présente entre les groupes. C'est au posttest différé qu'une différence significative apparaît, alors que les moyennes des performances des élèves des groupes expérimentaux sont significativement plus élevées que celle des élèves du groupe contrôle. Aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes expérimentaux à ce temps de la collecte des données.

Tableau XVIII. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances globales à la production écrite guidée)

Temps	Groupe (I)	Groupe (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Prétest	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	5,72	2,40	,055
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	2,86	2,59	,814
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	-2,87	2,70	,869
Posttest immédiat	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	-1,00	2,12	1,000
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	4,62	2,28	,133
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	5,62	2,38	,058
Posttest différé	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	2,72	2,30	,716
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	11,80	2,48	< ,001
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	9,08	2,59	,002

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

4.1.1.2 Les performances des élèves à la production écrite guidée pour chacun des objets orthographiques étudiés

Dans les sections suivantes, nous rapportons les résultats d'analyses des performances des élèves à la production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données pour ce qui est de chacun des objets orthographiques étudiés. Afin d'obtenir les résultats les plus représentatifs possible des compétences réelles des élèves, nous avons retranché de l'échantillon les élèves qui avaient produit peu d'occurrences des objets orthographiques étudiés. Ainsi, pour chacune des analyses présentées subséquemment, nous n'avons conservé dans notre échantillon que les participants qui avaient produit au moins trois occurrences de l'objet orthographique ciblé aux trois temps de la collecte des données. De ce fait, nous n'avons pas pu réaliser d'analyse des performances des élèves pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) et pour l'accord du PPE. En effet, pour ces deux objets orthographiques, les nouveaux échantillons d'élèves que nous avons créés se sont avérés trop petits pour effectuer des analyses statistiques. Dans le cas du choix de la terminaison en /E/, seuls 43 élèves avaient produit au moins trois infinitifs en -er ou participes passés en -é aux trois temps de la collecte des données (20 élèves dans le groupe expérimental 1, 11 élèves dans le groupe expérimental 2,

12 élèves dans le groupe contrôle). Dans le cas de l'accord du PPE, seuls cinq élèves (deux élèves dans le groupe expérimental 1, un élève dans le groupe expérimental 2 et deux élèves dans le groupe contrôle) avaient produit au moins trois occurrences de cet objet orthographique aux trois temps de la collecte des données.

Les tableaux XIX et XX présentent les nombres de participants de notre échantillon pour l'analyse des performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif (n = 150) et pour l'accord du verbe (n = 137).

Tableau XIX. Le nombre de participants de notre échantillon pour l'analyse des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif

Groupe	Niveau initial à la dictée	Sexe		Total
		Filles	Garçons	
Dispositif plurilingue (G1)	Faible	10	6	16
	Fort	28	15	43
	Total	38	21	59
Approche monolingue (G2)	Faible	11	23	34
	Fort	14	6	20
	Total	25	29	54
Groupe contrôle (G3)	Faible	9	8	17
	Fort	9	11	20
	Total	18	19	37
Total	Faible	30	37	67
	Fort	51	32	83
	Total	81	69	150

Tableau XX. Le nombre de participants de notre échantillon pour l'analyse des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe

Groupe	Niveau initial à la dictée	Sexe		Total
		Filles	Garçons	
Dispositif plurilingue (G1)	Faible	10	9	19
	Fort	27	13	40
	Total	37	22	59
Dispositif monolingue (G2)	Faible	9	18	27
	Fort	11	7	18
	Total	20	25	45
Groupe contrôle (G3)	Faible	6	9	15
	Fort	9	9	18
	Total	15	18	33
Total	Faible	25	36	61
	Fort	47	29	76
	Total	72	65	137

Dans les pages suivantes, nous présentons donc d'abord les résultats associés aux performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif, puis ceux associés aux performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord du verbe.

Les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif

Le tableau XXI décrit les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

Tableau XXI. Les performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

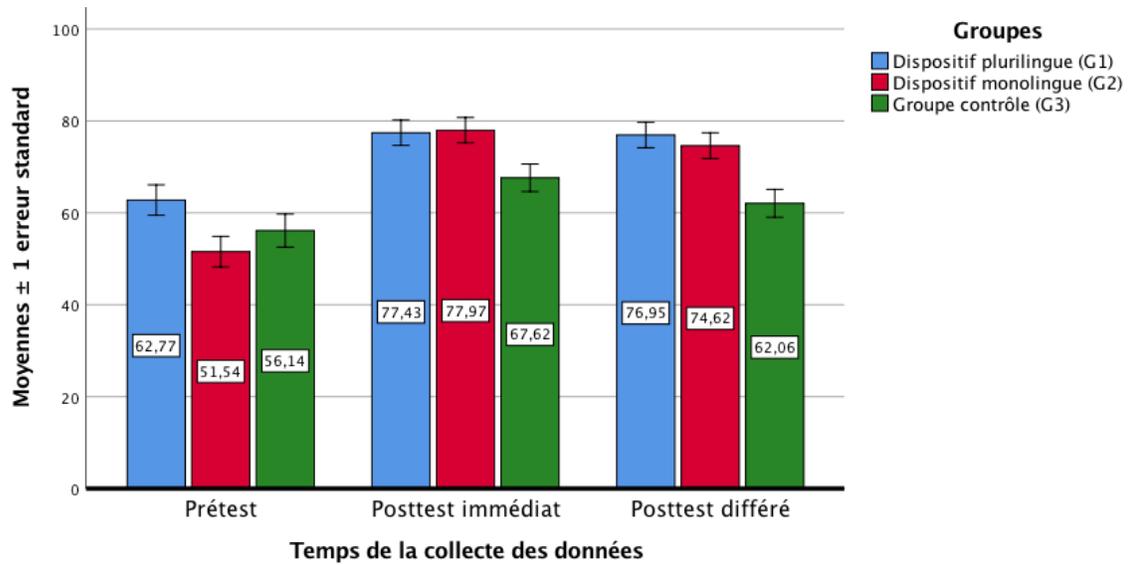
Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 10)	50,74 (25,87)	72,76 (14,23)	69,79 (18,02)
		Fort (n = 28)	80,93 (18,97)	90,58 (12,99)	93,70 (8,99)
	Garçons	Faible (n = 6)	42,64 (19,28)	55,81 (11,89)	54,70 (17,28)
		Fort (n = 15)	76,75 (18,70)	90,58 (15,66)	89,62 (15,73)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 11)	39,01 (17,47)	64,24 (25,17)	65,73 (26,90)
		Fort (n = 14)	57,26 (26,74)	85,78 (19,21)	90,29 (9,88)
	Garçons	Faible (n = 23)	38,97 (21,92)	72,43 (21,09)	68,91 (19,97)
		Fort (n = 6)	70,91 (17,06)	89,46 (12,93)	73,55 (25,18)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	36,32 (20,35)	49,66 (23,98)	41,40 (25,09)
		Fort (n = 9)	74,08 (31,44)	81,25 (19,43)	75,13 (30,59)
	Garçons	Faible (n = 8)	41,47 (24,01)	48,39 (25,14)	45,63 (15,89)
		Fort (n = 11)	72,69 (18,18)	91,20 (9,72)	86,08 (12,74)

Note : Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types.

Pour documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle sur les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple ou triple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). L'interaction temps*groupe s'est avérée statistiquement significative ($F(4, 276) = 4,45$; $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,061$). Indépendamment des autres facteurs, le niveau initial à la dictée a un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif ($F(1, 138) = 104,09$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,430$). En effet, peu importe le groupe, le temps et le sexe, la moyenne des performances des élèves faibles (53,25 %) est significativement inférieure à celle des élèves forts (81,66 %). Enfin, indépendamment du temps, du groupe et du niveau initial, nous n'avons observé aucune différence significative dans les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord

de l'adjectif selon le sexe ($F(1,138) = 0,03$; $p = 0,860$). La figure 9 présente l'évolution des performances globales des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe.⁹⁶

Figure 9. L'évolution des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe



* Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Pour identifier où se situent les différences dans l'interaction temps*groupe, nous avons effectué des tests post-hoc (Bonferroni) permettant de comparer les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe et le temps de la collecte des données. Le tableau XXII montre que, dans les deux groupes expérimentaux, les progressions observées entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives. Entre les deux posttests, les moyennes des performances des élèves de ces deux groupes se maintiennent. Dans le groupe contrôle, la progression observée entre le prétest et le posttest immédiat est statistiquement significative. Toutefois, cette progression significative ne se maintient pas au posttest différé. En effet, les moyennes des performances des élèves au prétest et au

⁹⁶ Un tableau à l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

posttest différé ne sont pas statistiquement différentes. Cela dit, la baisse observée dans les moyennes des performances des élèves entre les deux posttests est non significative.

Tableau XXII. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif)

Groupe	Temps (I)	Temps (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	Posttest immédiat	-14,66	3,39	< ,001
	Prétest	Posttest différé	-14,18	3,43	< ,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	0,48	2,53	1,000
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	Posttest immédiat	-26,43	3,41	< ,001
	Prétest	Posttest différé	-23,08	3,44	< ,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	3,35	2,54	,569
Groupe contrôle (G3)	Prétest	Posttest immédiat	-11,49	3,70	,007
	Prétest	Posttest différé	-5,92	3,74	,346
	Posttest immédiat	Posttest différé	5,56	2,76	,137

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Par la suite, afin de comprendre comment l'appartenance à un des trois groupes d'élèves influence les performances de ces derniers à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif, nous avons comparé les moyennes des performances des élèves des trois groupes aux trois temps de la collecte des données. Comme le montre le tableau XXIII, au prétest, aucune différence statistiquement significative n'est présente entre les groupes. Au posttest immédiat, la moyenne des performances des élèves du groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) surpasse significativement celle des élèves du groupe contrôle. Les moyennes des deux groupes expérimentaux sont quant à elles statistiquement équivalentes, tout comme les moyennes du groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue) et du groupe contrôle. Au posttest différé, les moyennes des performances des élèves des groupes expérimentaux sont toujours statistiquement équivalentes et elles surpassent maintenant significativement la moyenne des performances des élèves du groupe contrôle.

Tableau XXIII. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif)

Temps	Groupe (I)	Groupe (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Prétest	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	11,23	4,69	,054
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	6,63	4,89	,533
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	-4,60	4,90	1,000
Posttest immédiat	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	-0,54	3,90	1,000
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	9,81	4,07	,052
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	10,35	4,08	,037
Posttest différé	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	2,33	3,95	1,000
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	14,89	4,12	,001
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	12,56	4,13	,008

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord du verbe

Le tableau XXIV décrit les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord du verbe aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

Tableau XXIV. Les performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

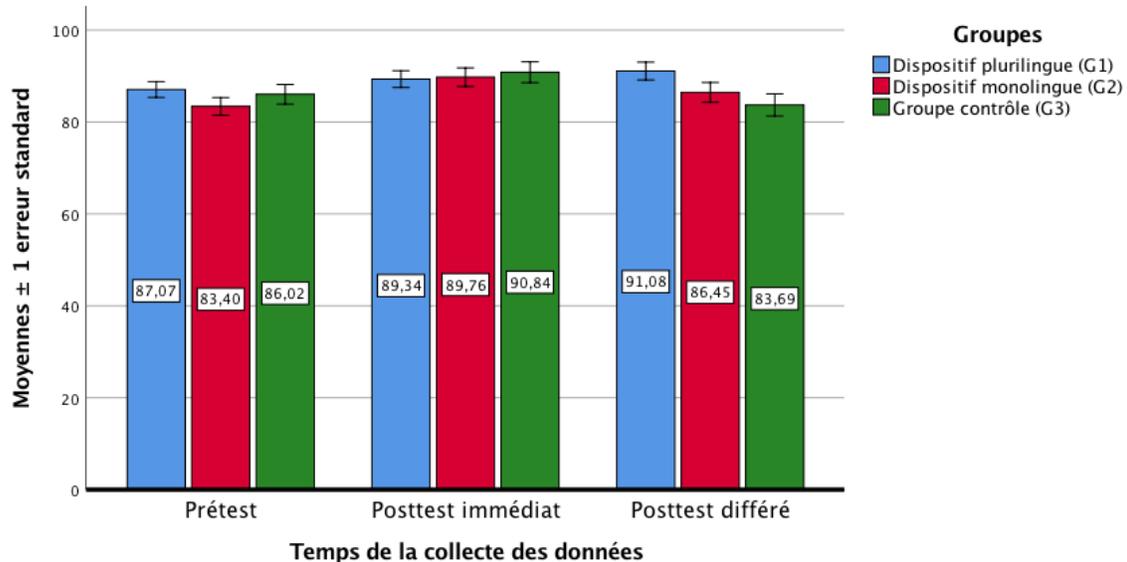
Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 10)	74,70 (16,27)	83,07 (13,21)	88,89 (9,40)
		Fort (n = 27)	92,88 (8,54)	93,64 (11,82)	93,09 (11,52)
	Garçons	Faible (n = 9)	90,05 (10,38)	88,47 (11,22)	89,58 (11,23)
		Fort (n = 13)	90,66 (12,34)	92,19 (12,84)	92,78 (10,69)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 9)	73,73 (13,19)	86,43 (10,17)	81,68 (15,09)
		Fort (n = 11)	91,28 (7,99)	95,71 (5,03)	95,51 (8,61)
	Garçons	Faible (n = 18)	76,22 (12,06)	83,01 (19,45)	78,36 (23,95)
		Fort (n = 7)	92,36 (9,70)	93,91 (6,53)	90,26 (6,91)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 6)	86,86 (7,51)	90,95 (9,51)	80,01 (14,42)
		Fort (n = 9)	88,37 (18,31)	94,63 (6,97)	90,85 (7,24)
	Garçons	Faible (n = 9)	76,14 (18,95)	84,64 (20,27)	72,62 (15,81)
		Fort (n = 9)	92,72 (7,58)	93,14 (7,47)	91,29 (9,01)

Note : Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types.

Pour documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle sur les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord du verbe, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple, triple ou double entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). Indépendamment des autres facteurs, le temps de la collecte des données ($F(2, 250) = 5,32$; $p = 0,005$, $\eta^2 = 0,041$) et le niveau initial ($F(1,125) = 32,68$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,207$) ont un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves, contrairement au groupe ($F(2, 125) = 1,02$; $p = 0,365$) et au sexe ($F(1, 125) = 0,20$; $p = 0,659$). En effet, les moyennes des performances de tous les élèves, peu importe le groupe, le sexe et le niveau initial, augmentent significativement entre le prétest (85,50 %) et le posttest immédiat (89,98 %), mais pas entre le prétest et le posttest différé (87,08 %). Toutefois, les moyennes des performances des élèves aux deux posttests sont statistiquement équivalentes. Par

ailleurs, la moyenne des performances des élèves faibles (82,52 %) est significativement inférieure à celle des élèves forts (92,52 %). En conclusion, en ce qui a trait aux performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord du verbe, nous n'avons pas poussé nos analyses plus loin, l'interaction temps*groupe étant non significative. Les performances assez élevées observées dès le prétest dans les trois groupes pourraient d'ailleurs être associées à un effet plafond expliquant l'absence d'évolution significative des performances des élèves selon le groupe. La figure 10 présente l'évolution des performances globales des élèves à la production écrite guidée pour l'accord du verbe selon le groupe.⁹⁷

Figure 10. L'évolution des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe selon le groupe



* Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

4.1.2 Les performances des élèves à la dictée

Comme pour la production écrite guidée, l'analyse des performances des élèves à la dictée se divise en deux grandes sections : celle présentant l'analyse des performances globales

⁹⁷ Un tableau à l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

des élèves et celle présentant l'analyse des performances des élèves pour chacun des objets orthographiques étudiés.

4.1.2.1 Les performances globales des élèves à la dictée

Le tableau XXV décrit les performances globales des élèves à la dictée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée. Rappelons que cette dictée contient, au total, 12 adjectifs, 10 verbes (5 au présent et 5 à l'imparfait), 6 PPE (dont 3 en *-é*) et 6 infinitifs en *-er*. Ces items sont décrits à l'annexe 24. Seule l'OG, soit les terminaisons adjointes aux items ciblés, a été considérée dans notre évaluation des performances des élèves. Les performances globales obtenues ont été calculées sous la forme de pourcentages en divisant le nombre de réussites pour l'ensemble des objets orthographiques étudiés par le nombre total d'occurrences de ces objets. Suivant la même procédure, les performances des élèves pour chacun des objets orthographiques ciblés ont également été calculées sous la forme de pourcentages, en divisant le nombre de réussites pour un objet orthographique par le nombre total d'occurrences de cet objet.

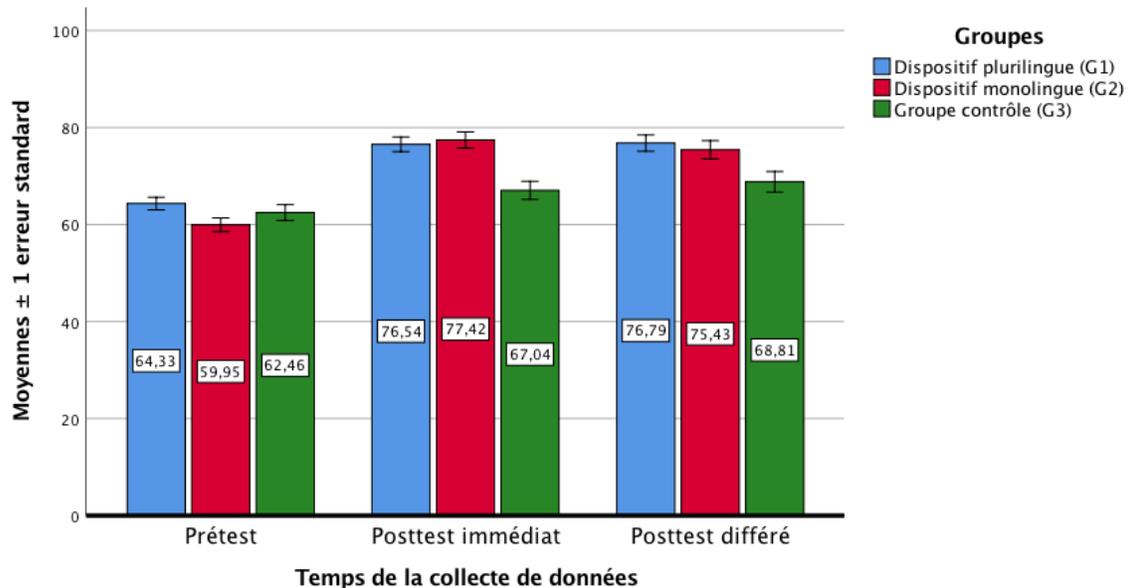
Tableau XXV. Les performances globales à la dictée aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 14)	51,35 (8,14)	64,48 (10,65)	62,93 (15,08)
		Fort (n = 31)	80,21 (9,03)	90,76 (7,80)	89,97 (9,32)
	Garçons	Faible (n = 14)	45,17 (10,46)	62,55 (13,86)	64,29 (18,61)
		Fort (n = 17)	80,60 (12,39)	88,39 (12,67)	89,98 (11,18)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 14)	45,37 (10,12)	68,15 (12,86)	65,64 (17,14)
		Fort (n = 15)	78,02 (10,51)	89,19 (8,30)	89,73 (7,52)
	Garçons	Faible (n = 27)	41,64 (9,98)	64,36 (15,33)	61,66 (16,37)
		Fort (n = 9)	74,77 (13,24)	87,99 (10,74)	84,68 (12,82)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	49,25 (10,96)	53,15 (10,81)	57,06 (13,81)
		Fort (n = 10)	80,00 (14,26)	79,19 (16,71)	79,73 (16,72)
	Garçons	Faible (n = 12)	40,77 (12,65)	52,25 (16,95)	53,83 (18,20)
		Fort (n = 13)	79,83 (9,91)	83,58 (10,67)	84,62 (9,06)

Note : Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types.

Pour documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d’enseignement utilisées dans le groupe contrôle sur les performances globales des élèves à la dictée, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n’avons observé aucune interaction quadruple ou triple entre les facteurs mobilisés dans l’analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). Parmi les interactions doubles, deux se sont avérées significatives : temps*groupe ($F(4, 346) = 9,68$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,101$) et temps*niveau initial ($F(2, 346) = 14,30$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,076$). Indépendamment du temps, du groupe et du niveau initial, nous n’avons observé aucune différence significative dans les performances globales des élèves à la dictée selon le sexe ($F(1,173) = 1,176$; $p = 0,280$). La figure 11 présente l’évolution des performances globales des élèves à la dictée selon le groupe.⁹⁸

Figure 11. L’évolution des performances globales à la dictée selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

⁹⁸ Un tableau de l’annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

Pour identifier où se situent les différences significatives dans les interactions temps*groupe et temps*niveau initial, nous avons effectué des tests post-hoc (Bonferroni) permettant de comparer les performances des élèves à la dictée aux trois temps de la collecte des données, d'abord selon le groupe, puis selon le niveau initial. Pour ce qui est de l'interaction temps*groupe, le tableau XXVI permet de voir que, dans chacun des groupes, les progressions observées entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives.

Tableau XXVI. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances globales à la dictée)

Groupe	Temps (I)	Temps (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	Posttest immédiat	-12,21	,1,28	<,001
	Prétest	Posttest différé	-12,46	1,43	<,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	-2,50	1,10	1,000
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	Posttest immédiat	-17,47	1,42	<,001
	Prétest	Posttest différé	-15,48	1,58	<,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	1,99	1,22	,309
Groupe contrôle (G3)	Prétest	Posttest immédiat	-4,58	1,62	,015
	Prétest	Posttest différé	-6,35	1,80	,002
	Posttest immédiat	Posttest différé	-1,77	1,39	,613

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Par la suite, afin de comprendre comment l'appartenance à un des trois groupes d'élèves influence les performances globales de ces derniers à la dictée, nous avons comparé les moyennes des performances des élèves des trois groupes aux trois temps de la collecte des données. Comme le montre le tableau XXVII, au prétest, aucune différence statistiquement significative n'est présente entre les groupes. C'est aux deux posttests que ces différences apparaissent. Au posttest immédiat, les moyennes des performances des élèves des groupes expérimentaux sont significativement plus élevées que la moyenne des performances des élèves du groupe contrôle, et aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes expérimentaux. Au posttest différé, la seule différence statistique significative qui se maintient se trouve entre les performances des élèves du groupe expérimental 1

(dispositif plurilingue) et celles des élèves du groupe contrôle. En effet, les performances des élèves du groupe expérimental 1 sont significativement plus élevées que celles des élèves du groupe contrôle. Aucune différence significative ne perdure entre les performances des élèves du groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) et du groupe contrôle, et ce, bien que les performances des élèves des groupes expérimentaux 1 et 2 demeurent statistiquement équivalentes.

Tableau XXVII. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances globales à la dictée)

Temps	Groupe (I)	Groupe (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Prétest	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	4,38	1,93	,073
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	1,87	2,08	1,000
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	-2,51	2,17	,745
Posttest immédiat	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	-0,88	2,23	1,000
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	9,50	2,41	< ,001
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	10,38	2,51	< ,001
Posttest différé	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	1,37	2,51	1,000
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	7,99	2,71	,011
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	6,62	2,83	,061

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Pour ce qui est de l'interaction temps*niveau initial, elle est attribuable au fait que, peu importe le groupe et le sexe, la moyenne des performances des élèves faibles augmente deux fois plus que celle des élèves forts entre le prétest et le posttest immédiat. Cette augmentation se chiffre à 15,23 % pour les élèves faibles et à 7,61 % pour les élèves forts. Nous observons néanmoins qu'à tous les temps de la collecte des données, les moyennes des performances des élèves faibles sont significativement inférieures à celles des élèves forts ($p < 0,001$).

4.1.2.2 Les performances des élèves à la dictée pour chacun des objets orthographiques étudiés

Dans les sections suivantes, nous rapportons les résultats d'analyses des performances des élèves à la dictée aux trois temps de la collecte des données pour ce qui est de chacun des

quatre objets orthographiques étudiés. Nous présentons donc, dans l'ordre, les résultats associés à l'accord de l'adjectif, à l'accord du verbe, au choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitif) et à l'accord du PPE.

Les performances des élèves à la dictée pour l'accord de l'adjectif

Le tableau XXVIII décrit les performances des élèves à la dictée pour l'accord de l'adjectif aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

Tableau XXVIII. Les performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

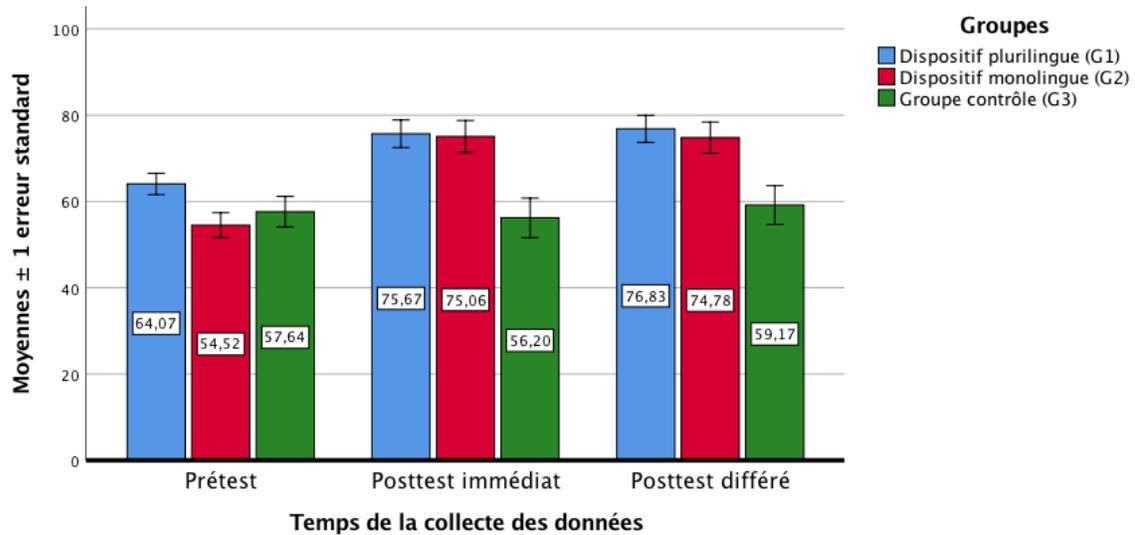
Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 14)	46,43 (16,58)	58,33 (20,67)	60,12 (24,06)
		Fort (n = 31)	81,72 (12,81)	93,01 (11,80)	93,55 (9,79)
	Garçons	Faible (n = 14)	36,90 (15,92)	54,17 (20,35)	63,10 (26,30)
		Fort (n = 17)	79,41 (16,17)	88,24 (15,61)	93,63 (9,10)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 14)	35,71 (15,13)	60,12 (25,15)	60,12 (25,77)
		Fort (n = 15)	73,33 (18,69)	90,00 (17,87)	89,44 (11,98)
	Garçons	Faible (n = 27)	28,40 (14,11)	63,89 (22,17)	58,95 (22,75)
		Fort (n = 9)	72,22 (13,18)	84,26 (19,74)	76,85 (19,89)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	36,11 (15,02)	40,74 (12,81)	41,67 (22,05)
		Fort (n = 10)	79,17 (18,53)	71,67 (27,83)	76,67 (21,08)
	Garçons	Faible (n = 12)	29,86 (15,27)	50,00 (27,98)	50,00 (25,87)
		Fort (n = 13)	73,08 (16,01)	82,05 (17,30)	83,97 (15,01)

Note : Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types.

Pour documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle sur les performances des élèves à la dictée pour l'accord de l'adjectif, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). L'interaction triple

temps*groupe*sexe s'est avérée statistiquement significative ($F(4, 346) = 2,56$; $p = 0,042$; $\eta^2 = 0,029$), de même que l'interaction double temps*niveau initial ($F(2, 346) = 10,71$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,058$). Les figures 12 et 13 présentent l'évolution des performances des élèves à la dictée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe et le sexe.⁹⁹

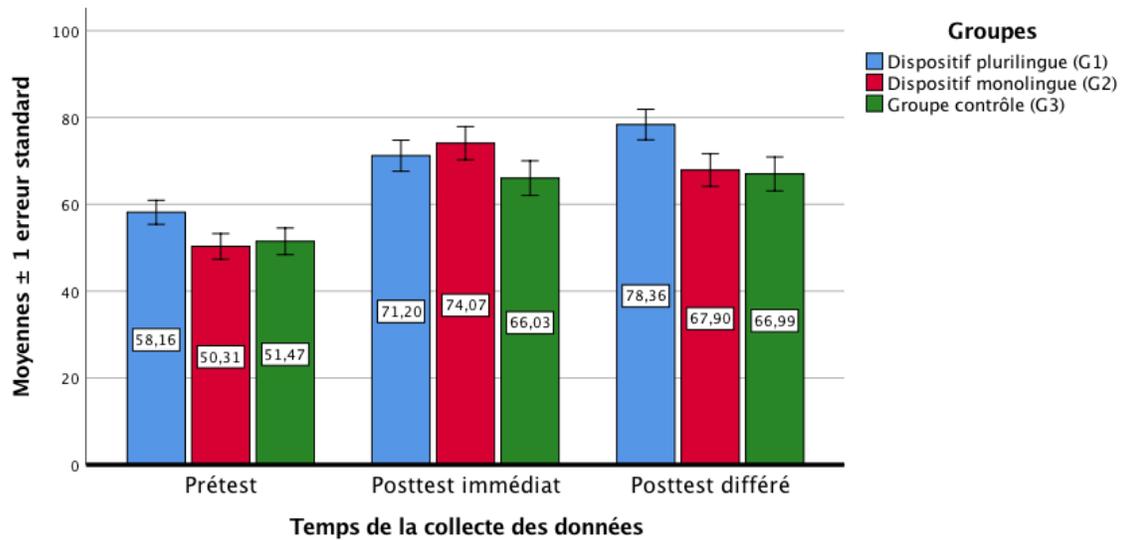
Figure 12. L'évolution des performances des filles à la dictée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

⁹⁹ Deux tableaux de l'annexe 30 présentent ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

Figure 13. L'évolution des performances des garçons à la dictée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Pour identifier où se situent les différences significatives dans l'interaction temps*groupe*sexe, nous avons effectué des tests post-hoc (Bonferroni) permettant de comparer les performances des élèves à la dictée pour l'accord de l'adjectif aux trois temps de la collecte des données selon le groupe et le sexe. Les résultats, présentés dans le tableau XXIX, montrent que, dans chacun des groupes, les progressions observées pour l'accord de l'adjectif entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives, sauf pour ce qui est des filles du groupe contrôle, dont la moyenne des performances n'évolue pas significativement aux trois temps de la collecte des données. Par ailleurs, chez les garçons du groupe expérimental 1, on observe également une augmentation significative de la moyenne de leurs performances entre les deux posttests.

Tableau XXIX. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, selon le sexe, séparément pour chacun des groupes (performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif)

Groupe	Sexe	Temps (I)	Temps (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Prétest	Posttest immédiat	-11,60	2,94	< ,001
		Prétest	Posttest différé	-12,76	2,89	< ,001
		Posttest immédiat	Posttest différé	1,16	2,37	1,000
	Garçons	Prétest	Posttest immédiat	-13,04	3,29	< ,001
		Prétest	Posttest différé	-20,20	3,23	< ,001
		Posttest immédiat	Posttest différé	-7,16	2,66	,023
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Prétest	Posttest immédiat	-20,54	3,39	< ,001
		Prétest	Posttest différé	-20,26	3,33	< ,001
		Posttest immédiat	Posttest différé	0,28	2,74	1,000
	Garçons	Prétest	Posttest immédiat	-23,77	3,51	< ,001
		Prétest	Posttest différé	-17,59	3,45	< ,001
		Posttest immédiat	Posttest différé	6,17	2,84	,093
Groupe contrôle (G3)	Filles	Prétest	Posttest immédiat	1,44	4,19	1,000
		Prétest	Posttest différé	-1,53	4,117	1,000
		Posttest immédiat	Posttest différé	-2,96	3,385	1,000
	Garçons	Prétest	Posttest immédiat	-14,56	3,648	< ,001
		Prétest	Posttest différé	-15,52	3,587	< ,001
		Posttest immédiat	Posttest différé	-0,96	2,950	1,000

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Par la suite, afin de comprendre comment l'appartenance à un des trois groupes d'élèves influence les performances de ces derniers pour l'accord de l'adjectif, nous avons comparé les moyennes des performances des élèves des trois groupes selon le sexe aux trois temps de la collecte des données. Comme le montre le tableau XXX, qui rapporte les résultats d'un deuxième test post-hoc de Bonferroni, pour ce qui est des garçons, aucune différence significative n'est présente entre les groupes aux trois temps de la collecte des données. Pour ce qui est des filles, au prétest, seules les moyennes des performances des élèves des deux groupes expérimentaux sont significativement différentes. Aux deux posttests, cette

différence n'est pas maintenue. De plus, à ces deux derniers temps de mesure, les moyennes des filles des deux groupes expérimentaux surpassent significativement la moyenne des performances des filles du groupe contrôle.

Tableau XXX. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes, selon le sexe, à chacun des temps de la collecte des données (performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif)

Temps	Sexe	Groupe (I)	Groupe (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Prétest	Filles	Groupe expé. 1	Groupe expé. 2	9,55	3,78	,037
		Groupe expé. 1	Groupe contrôle	6,44	4,32	,413
		Groupe expé. 2	Groupe contrôle	-3,12	4,54	1,000
	Garçons	Groupe expé. 1	Groupe expé. 2	7,85	4,06	,164
		Groupe expé. 1	Groupe contrôle	6,69	4,15	,325
		Groupe expé. 2	Groupe contrôle	-1,16	4,27	1,000
Posttest immédiat	Filles	Groupe expé. 1	Groupe expé. 2	0,61	4,88	1,000
		Groupe expé. 1	Groupe contrôle	19,47*	5,57	,002
		Groupe expé. 2	Groupe contrôle	18,86*	5,86	,005
	Garçons	Groupe expé. 1	Groupe expé. 2	-2,87	5,23	1,000
		Groupe expé. 1	Groupe contrôle	5,18	5,35	1,000
		Groupe expé. 2	Groupe contrôle	8,05	5,51	,437
Posttest différé	Filles	Groupe expé. 1	Groupe expé. 2	2,05	4,80	1,000
		Groupe expé. 1	Groupe contrôle	17,67*	5,48	,005
		Groupe expé. 2	Groupe contrôle	15,62*	5,77	,022
	Garçons	Groupe expé. 1	Groupe expé. 2	10,46	5,15	,131
		Groupe expé. 1	Groupe contrôle	11,37	5,26	,096
		Groupe expé. 2	Groupe contrôle	0,91	5,42	1,000

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Note : Groupe expé. 1 (G1) : dispositif plurilingue ; Groupe expé. 2 (G2) : dispositif monolingue ; Groupe contrôle (G3).

Les performances des élèves à la dictée pour l'accord du verbe

Le tableau XXXI décrit les performances des élèves à la dictée pour l'accord du verbe aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

Tableau XXXI. Les performances à la dictée pour l'accord du verbe aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 14)	55,71 (18,28)	67,14 (14,90)	65,71 (16,51)
		Fort (n = 31)	76,77 (12,75)	88,06 (11,95)	86,45 (13,05)
	Garçons	Faible (n = 14)	48,57 (18,34)	57,86 (21,90)	61,43 (23,16)
		Fort (n = 17)	80,00 (12,25)	84,12 (15,8)	87,65 (13,93)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 14)	50,00 (17,10)	66,43 (10,82)	62,14 (18,05)
		Fort (n = 15)	75,33 (14,08)	80,00 (14,14)	86,67 (15,43)
	Garçons	Faible (n = 27)	42,96 (16,37)	52,96 (22,16)	54,44 (19,87)
		Fort (n = 9)	67,78 (28,63)	81,11 (17,64)	84,44 (13,33)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	57,78 (19,86)	62,22 (09,72)	70,00 (16,58)
		Fort (n = 10)	78,00 (17,51)	82,00 (13,17)	81,00 (16,63)
	Garçons	Faible (n = 12)	41,67 (20,38)	50,83 (26,79)	48,33 (22,50)
		Fort (n = 13)	77,69 (15,36)	77,69 (10,13)	77,69 (16,41)

Note : Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types.

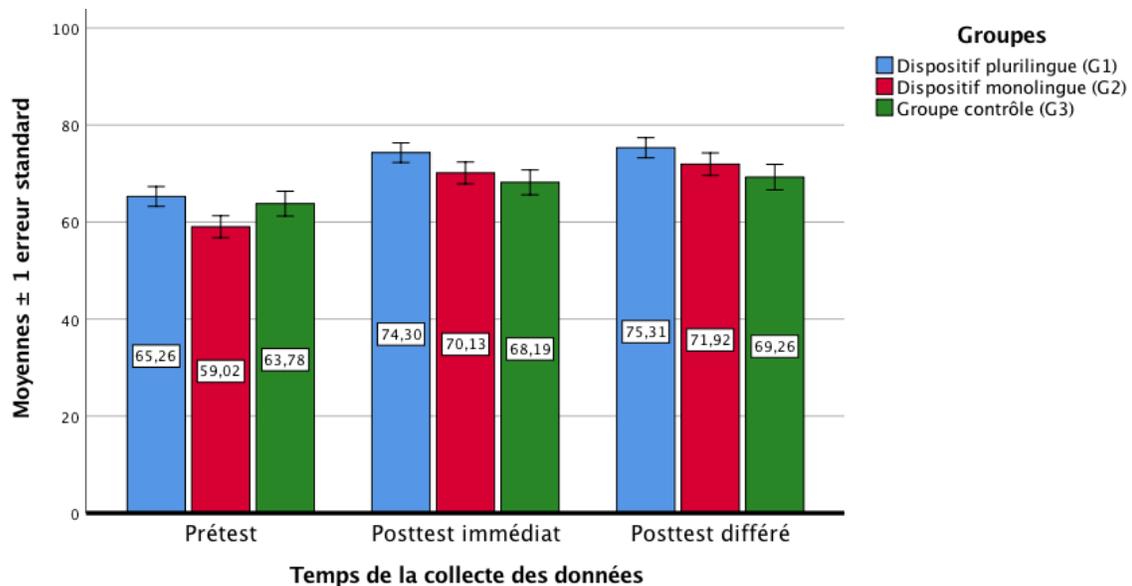
Pour documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle sur les performances des élèves à la dictée pour l'accord du verbe, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple ou triple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). L'interaction double sexe*niveau initial ($F(1, 173) = 4,37$; $p = 0,038$; $\eta^2 = 0,025$) s'est avérée significative ; peu importe le groupe et le temps de la collecte des données, chez les élèves faibles, les moyennes des performances des filles (61,90 %) surpassent significativement celles des garçons (51,01 %).

Indépendamment des autres facteurs, le temps de la collecte des données a un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(2, 346) = 8,48$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,146$). En effet, peu importe le groupe, le sexe et le niveau initial, les moyennes des performances de tous les élèves augmentent significativement entre le prétest (62,69 %) et

le posttest immédiat (70,87 %) et entre le prétest et le posttest différé (72,16 %). Par ailleurs, indépendamment des autres facteurs, le groupe n'a pas d'effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(2, 173) = 2,21 ; p = 0,113$). En conclusion, en ce qui a trait aux performances des élèves à la dictée pour l'accord du verbe, nous n'avons pas poussé nos analyses plus loin, l'interaction temps*groupe étant non significative.

La figure 14 présente l'évolution des performances globales des élèves à la dictée pour l'accord du verbe selon le groupe.¹⁰⁰

Figure 14. L'évolution des performances à la dictée pour l'accord du verbe selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial

Les performances des élèves à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs)

Le tableau XXXII décrit les performances des élèves à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

¹⁰⁰ Un tableau de l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

Tableau XXXII. Les performances à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 14)	76,98 (14,10)	87,30 (15,01)	87,30 (12,22)
		Fort (n = 31)	92,11 (11,90)	96,77 (5,88)	97,49 (5,53)
	Garçons	Faible (n = 14)	68,25 (20,38)	92,86 (8,28)	86,51 (13,90)
		Fort (n = 17)	89,54 (11,43)	96,73 (6,53)	95,42 (9,67)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 14)	73,81 (18,29)	89,68 (14,76)	86,51 (15,21)
		Fort (n = 15)	96,30 (5,42)	97,78 (6,23)	97,78 (4,60)
	Garçons	Faible (n = 27)	77,37 (16,73)	87,65 (14,56)	86,83 (15,11)
		Fort (n = 9)	90,12 (15,16)	97,53 (4,90)	100,00 (0,00)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	64,20 (22,07)	70,37 (21,52)	71,60 (20,12)
		Fort (n = 10)	93,33 (10,73)	93,33 (11,94)	91,11 (13,66)
	Garçons	Faible (n = 12)	63,89 (20,17)	71,30 (24,37)	79,63 (21,10)
		Fort (n = 13)	95,73 (5,63)	96,58 (5,34)	95,73 (7,23)

*Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types

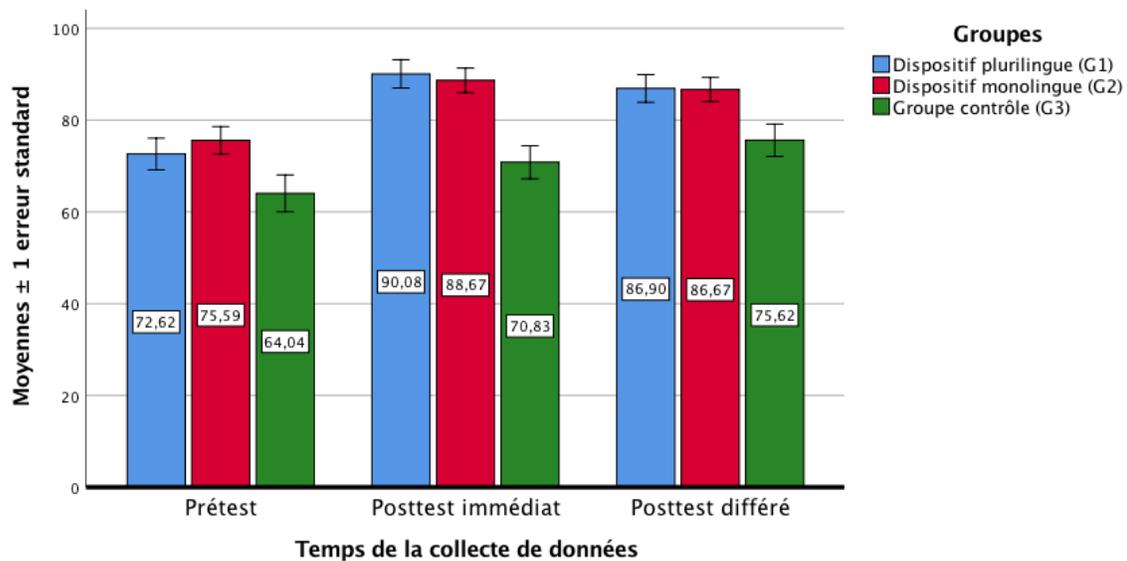
Ces statistiques descriptives montrent des variations importantes dans les écarts-types selon le niveau initial des élèves. Cela est notamment dû à un effet plafond présent chez les élèves forts de tous les groupes aux trois moments de la collecte des données, les moyennes de leurs performances oscillant entre 89,54 % (garçons, groupe expérimental 1, prétest) et 100,00 % (garçons, groupe expérimental 2, posttest différé). Pour étudier les effets de l'intervention sur les performances des élèves à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ pour les infinitifs et les PPE, nous avons donc choisi de réaliser une ANOVA à mesures répétées en mobilisant seulement les données associées aux élèves faibles de chacun des groupes.

Dans cette analyse, le temps de la collecte des données a été désigné comme facteur intrasujets et le groupe et le sexe ont été désignés comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction triple ou double entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe). Indépendamment du groupe et du sexe, le temps de la collecte des données a un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(2, 168) =$

25,33 ; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,232$). En effet, les moyennes des performances de tous les élèves faibles augmentent significativement entre le prétest (70,75 %) et le posttest immédiat (83,19 %) et entre le prétest et le posttest différé (83,06 %). Aux deux posttests, ces moyennes sont statistiquement équivalentes. De plus, indépendamment du temps et du sexe, le groupe a un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(2, 84) = 7,81$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,157$) ; les moyennes des performances des élèves faibles des groupes expérimentaux (G1 : 83,20 % ; G2 : 83,74 %) sont statistiquement équivalentes et toutes deux supérieures à celle des élèves du groupe contrôle (70,37 %). Enfin, le sexe des élèves n'a pas d'effet significatif sur les moyennes de leurs performances ($F(1, 84) = 0,06$; $p = 0,807$). En conclusion, en ce qui a trait aux performances des élèves à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ pour les infinitifs et les PPE, nous n'avons pas poussé nos analyses plus loin, l'interaction temps*groupe étant non significative.

La figure 15 présente l'évolution des performances des élèves faibles à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ pour les infinitifs et les PPE selon le groupe.¹⁰¹

Figure 15. L'évolution des performances des élèves faibles à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial

¹⁰¹ Un tableau de l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

Les performances des élèves à la dictée pour l'accord du PPE

Le tableau XXXIII décrit les performances des élèves à la dictée pour l'accord du PPE aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée.

Tableau XXXIII. Les performances à la dictée pour l'accord du PPE aux trois temps de la collecte des données selon le groupe, le sexe et le niveau initial

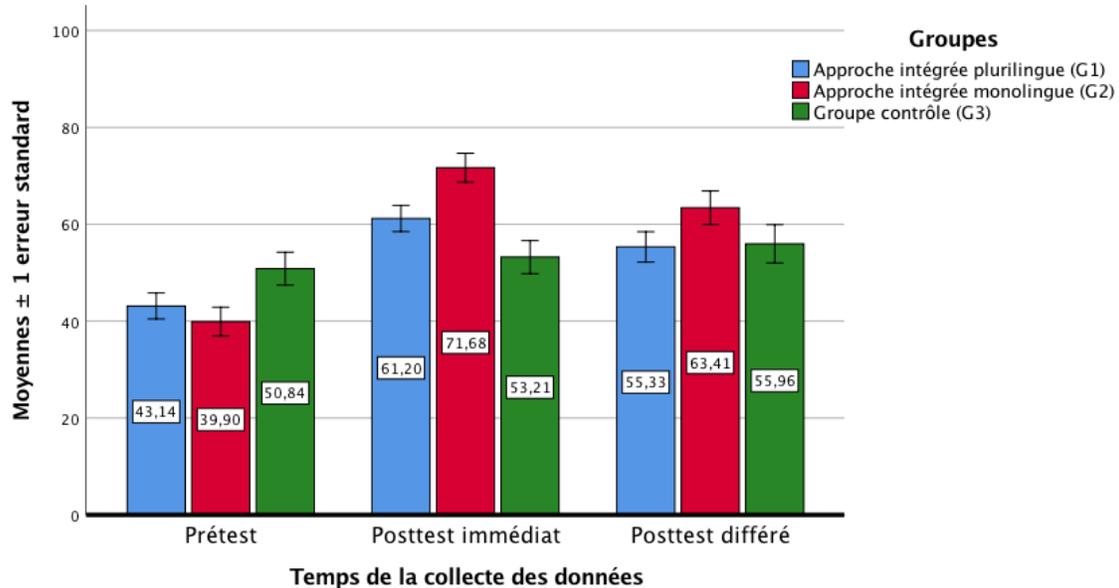
Groupe	Sexe	Niveau initial (Effectif)	Moyenne (Écart-type)		
			Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Dispositif plurilingue (G1)	Filles	Faible (n = 14)	15,48 (17,86)	38,10 (22,10)	27,38 (24,11)
		Fort (n = 31)	65,05 (23,71)	81,72 (21,24)	77,42 (26,37)
	Garçons	Faible (n = 14)	21,43 (13,76)	41,67 (23,34)	38,10 (25,68)
		Fort (n = 17)	70,59 (26,70)	83,33 (21,25)	78,43 (26,20)
Dispositif monolingue (G2)	Filles	Faible (n = 14)	14,29 (18,32)	54,76 (28,83)	51,19 (28,09)
		Fort (n = 15)	64,44 (27,36)	90,00 (10,54)	83,33 (14,09)
	Garçons	Faible (n = 27)	12,35 (13,55)	49,38 (24,67)	41,36 (30,79)
		Fort (n = 9)	68,52 (22,74)	92,59 (16,90)	77,78 (26,35)
Groupe contrôle (G3)	Filles	Faible (n = 9)	38,89 (32,28)	37,04 (26,06)	44,44 (23,57)
		Fort (n = 10)	65,00 (27,72)	68,33 (26,59)	66,67 (32,39)
	Garçons	Faible (n = 12)	26,39 (24,06)	30,56 (17,16)	31,94 (21,86)
		Fort (n = 13)	73,08 (22,09)	76,92 (23,11)	80,77 (22,41)

*Scores de 0 à 100 pour les moyennes et les écarts-types

Pour documenter les effets des dispositifs mis en œuvre dans les groupes expérimentaux par rapport à ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle sur les performances des élèves à la dictée pour l'accord du PPE, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteurs intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple ou triple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). L'interaction double temps*groupe s'est avérée statistiquement significative ($F(4, 346) = 10,00$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,104$). Par ailleurs, indépendamment du temps, du groupe et du sexe, le niveau initial des élèves à la dictée a un effet significatif sur les moyennes de leurs performances ($F(1, 173) = 187,59$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,520$) ; la moyenne des performances des élèves forts (75,78 %) est significativement supérieure à celle des élèves faibles (34,15 %). Enfin, le sexe des

élèves n'a pas d'effet significatif sur les moyennes de leurs performances ($F(1, 173) = 0,05$; $p = 0,832$). La figure 16 présente l'évolution des performances globales des élèves à la dictée pour l'accord du PPE selon le groupe.¹⁰²

Figure 16. L'évolution des performances à la dictée pour l'accord du PPE selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial

Pour identifier où se situent les différences dans l'interaction temps*groupe, nous avons effectué des tests post-hoc (Bonferroni) permettant de comparer les performances des élèves à la dictée pour l'accord du PPE aux trois temps de la collecte des données selon leur groupe. Le tableau XXXIV permet de voir que, dans le groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue), les progressions observées entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives, alors que les moyennes des performances des élèves restent stables entre les deux posttests. Dans le groupe expérimental 2 (dispositif monolingue), les progressions observées entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives, et ce, bien que les moyennes des performances des élèves entre les deux posttests diminuent significativement. Dans le groupe contrôle, aucune différence

¹⁰² Un tableau de l'annexe 30 présente ces mêmes performances (moyennes) tout en précisant les erreurs standards qui y sont associées.

significative n'est observée dans les moyennes des performances des élèves aux trois temps de la collecte des données.

Tableau XXXIV. Le test post-hoc (Bonferroni) pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes (performances à la dictée pour l'accord du PPE)

Groupe	Temps (I)	Temps (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	Posttest immédiat	-18,07	2,90	< ,001
	Prétest	Posttest différé	-12,20	3,08	< ,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	5,87	2,48	,058
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	Posttest immédiat	-31,79	3,21	< ,001
	Prétest	Posttest différé	-23,52	3,41	< ,001
	Posttest immédiat	Posttest différé	8,27	2,75	,009
Groupe contrôle (G3)	Prétest	Posttest immédiat	-2,37	3,65	1,000
	Prétest	Posttest différé	-5,12	3,89	,569
	Posttest immédiat	Posttest différé	-2,74	3,13	1,000

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

Par la suite, afin de comprendre comment l'appartenance à un des trois groupes d'élèves influence les performances de ces derniers pour l'accord du PPE, nous avons comparé les moyennes des performances des élèves des trois groupes aux trois temps de la collecte des données. Comme le montre le tableau XXXV, qui rapporte les résultats d'un deuxième test post-hoc de Bonferroni, au prétest, les moyennes des performances des élèves des trois groupes sont statistiquement équivalentes. Au posttest immédiat, la moyenne des performances des élèves du groupe expérimental 2 surpasse significativement celles du groupe expérimental 1 et du groupe contrôle. Au posttest différé, ces différences significatives ne sont pas maintenues.

Tableau XXXV. Le test post-hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données (performances à la dictée pour l'accord du PPE)

Temps	Groupe (I)	Groupe (J)	Différence des moyennes ajustées (I-J)	Erreur standard	Sig.*
Prétest	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	3,24	4,02	1,000
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	-7,70	4,34	,233
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	-10,94	4,52	,050
Posttest immédiat	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	-10,48	4,02	,030
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	7,99	4,34	,202
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	18,47	4,52	< ,001
Posttest différé	Dispositif pluri. (G1)	Dispositif mono. (G2)	-8,08	4,68	,257
	Dispositif pluri. (G1)	Groupe contrôle (G3)	-0,62	5,04	1,000
	Dispositif mono. (G2)	Groupe contrôle (G3)	7,46	5,26	,474

* Ajustement de Bonferroni pour la multiplicité des tests.

4.1.3 La synthèse des performances des élèves à la production écrite guidée et à la dictée

Pour conclure notre présentation des performances des élèves à la production écrite guidée et à la dictée, nous synthétisons les résultats décrits précédemment au sein de deux tableaux.

En premier lieu, le tableau XXXVI présente une première synthèse des résultats obtenus en ce qui concerne les performances globales des élèves et leurs performances pour chacun des objets orthographiques. Pour les deux tâches de production écrite, ce tableau résume les résultats des tests post hoc de Bonferroni pour l'effet temps, séparément pour chacun des groupes.¹⁰³ Les abréviations PRÉ, PT1 et PT2 signifient respectivement prétest, posttest immédiat et posttest différé. Les signes «+», «=» et «-» représentent respectivement une amélioration significative, une absence d'évolution significative et une diminution significative.

¹⁰³ Rappelons que les performances des élèves pour le choix de la terminaison en /E/ et l'accord du PPE à la production écrite guidée n'ont pas pu faire l'objet d'analyses statistiques. C'est pourquoi elles ne figurent pas dans le tableau XXXVI.

Dans ce tableau, les cases grisées les plus pâles correspondent aux améliorations qui se présentent au posttest immédiat, mais qui ne se maintiennent pas au posttest différé. Ce phénomène se traduit par des performances statistiquement équivalentes au prétest et au posttest différé. Il implique parfois une diminution significative entre les deux posttests, parfois une absence de différence significative entre les deux posttests. De leur côté, les cases grisées les plus foncées mettent en évidence une amélioration significative présente dès le posttest immédiat et maintenue au posttest différé. Dans un cas précis, une telle amélioration perdure malgré une diminution significative entre les deux posttests (pour l'accord du PPE dans le groupe expérimental 2). Au contraire, dans un autre cas, cette amélioration est associée à un progrès significatif entre les deux posttests (pour l'accord de l'adjectif chez les garçons du groupe expérimental 1). Enfin, les cases laissées blanches correspondent à une absence d'évolution significative au fil des passations.

Tableau XXXVI. La synthèse des performances globales et des performances pour chacun des objets orthographiques – Tests post hoc (Bonferroni) pour l’effet temps, séparément pour chacun des groupes

		Performances à la production écrite guidée			Performances à la dictée					
		Globales	Accord de l’adjectif	Accord du verbe	Globales	Accord de l’adjectif		Accord du verbe	Choix de la terminaison en /E/*	Accord du PPE
						Filles	Garçons			
Dispositif plurilingue (G1)	PRÉ-PT1	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	PRÉ-PT2	+	+	=	+	+	+	+	+	+
	PT1-PT2	=	=	=	=	=	+	=	=	=
Dispositif monolingue (G2)	PRÉ-PT1	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	PRÉ-PT2	+	+	=	+	+	+	+	+	+
	PT1-PT2	=	=	=	=	=	=	=	=	-
Groupe contrôle (G3)	PRÉ-PT1	+	+	+	+	=	+	+	+	=
	PRÉ-PT2	=	=	=	+	=	+	+	+	=
	PT1-PT2	-	=	=	=	=	=	=	=	=

*Pour la dictée, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d’homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) n’a pu faire l’objet d’analyses que pour les performances des élèves faibles.

En second lieu, le tableau XXXVII présente une deuxième synthèse des résultats obtenus en ce qui a trait aux performances globales des élèves et à leurs performances pour chacun des objets orthographiques. Cette fois, pour les deux tâches de production écrite, le tableau résume les résultats des tests post hoc de Bonferroni comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données.¹⁰⁴ Les abréviations G1, G2 et G3 signifient respectivement « groupe expérimental 1 [dispositif plurilingue] », « groupe expérimental 2 [dispositif monolingue] » et « groupe contrôle ». Le signe « = » traduit une équivalence statistique entre les groupes, alors que les signes « > » et « < » montrent des performances significativement plus élevées dans un groupe par rapport à un autre. Les comparaisons en caractères gras présentent les différences significatives entre les groupes.

Dans ce tableau, la case grisée la plus foncée présente le contexte où seul le groupe expérimental 1 se démarque significativement du groupe contrôle. De leur côté, les cases grisées « moyennement foncées » correspondent aux contextes où des différences significatives apparaissent à la fois entre le groupe expérimental 1 et le groupe contrôle et entre le groupe expérimental 2 et le groupe contrôle. Les cases grisées les plus pâles présentent quant à elles les contextes où seul le groupe expérimental 2 se distingue du groupe contrôle. Enfin, les cases blanches sont celles où aucun de ces trois phénomènes n'est observé.

¹⁰⁴ Rappelons que les performances des élèves pour le choix de la terminaison en /E/ et l'accord du PPE à la production écrite guidée n'ont pas pu faire l'objet d'analyses statistiques. De plus, aucune interaction temps*groupe n'a été mise en évidence dans les performances des élèves pour l'accord du verbe aux deux tâches de production écrite et pour le choix de la terminaison en /E/ à la dictée. Ainsi, ces performances ne figurent pas dans le tableau XXXVII.

Tableau XXXVII. La synthèse des performances globales et des performances pour chacun des objets orthographiques – Tests post hoc (Bonferroni) comparant les groupes à chacun des temps de la collecte des données

	Performances	Prétest	Posttest immédiat	Posttest différé
Production écrite guidée	Globales	G1 = G2 = G3	G1 = G2 = G3	G1 = G2 G1 > G3 G2 > G3
	Accord de l'adjectif	G1 = G2 = G3	G1 = G2 G1 = G3 G2 > G3	G1 = G2 G1 > G3 G2 > G3
Dictée	Globales	G1 = G2 = G3	G1 = G2 G1 > G3 G2 > G3	G1 = G2 G1 > G3 G2 = G3
	Accord de l'adjectif (filles)	G1 > G2 G1 = G3 G2 = G3	G1 = G2 G1 > G3 G2 > G3	G1 = G2 G1 > G3 G2 > G3
	Accord de l'adjectif (garçons)	G1 = G2 = G3	G1 = G2 = G3	G1 = G2 = G3
	Accord du PPE	G1 = G2 = G3	G1 < G2 G1 = G3 G2 > G3	G1 = G2 = G3

Donnant suite à l'analyse des performances des élèves aux épreuves de production écrite guidée et de dictée, nous présentons maintenant l'analyse des commentaires métagraphiques des élèves lors des entretiens métagraphiques.

4.2 Les procédures graphiques des élèves

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses réalisées à partir des commentaires métagraphiques des élèves lors des entretiens métagraphiques aux trois temps de la collecte des données (prétest, posttest immédiat, posttest différé). Notre échantillon de participants est composé de 24 élèves, soit 3 élèves par classe, pour un total de 9 élèves dans chacun des 2 groupes expérimentaux (groupes 1 et 2) et de 6 élèves dans le groupe contrôle (groupe 3). Le tableau XXXVIII présente ces 24 élèves. Y figurent les pseudonymes donnés aux participants, leur sexe, la performance globale de chacun d'entre eux à la dictée au prétest et la moyenne de ces performances pour l'ensemble des élèves et pour les sous-groupes d'élèves faibles et forts dans les trois groupes.

Tableau XXXVIII – Les 24 élèves ayant participé aux entretiens métagraphiques et leurs performances globales à la dictée au prétest

Groupe	Niveau initial	Pseudonyme	Sexe	Performance globale à la dictée au prétest
G1	Élèves faibles	Valérie	Fille	54,05 %
		Ahmed	Garçon	37,84 %
	<i>Moyenne des élèves faibles du G1 (n = 2)</i>			45,95 %
	Élèves forts	Kurt	Garçon	64,86 %
		Ann	Fille	78,38 %
		Yanis	Garçon	72,97 %
		Rachana	Fille	81,08 %
		Malik	Garçon	62,16 %
		Marwan	Garçon	89,19 %
		Souad	Fille	75,68 %
	<i>Moyenne des élèves forts du G1 (n = 7)</i>			74,90 %
<i>Moyenne des élèves du G1, faibles et forts (n = 9)</i>			68,47 %	
G2	Élèves faibles	Abel	Garçon	48,65 %
		Rayan	Garçon	35,14 %
		Lauren	Fille	54,05 %
		Pierre	Garçon	43,24 %
	<i>Moyenne des élèves faibles du G2 (n = 4)</i>			45,27 %
	Élèves forts	Yousra	Fille	72,97 %
		Sarita	Fille	64,86 %
		Christelle	Fille	62,16 %
		Mia	Fille	86,49 %
		Safi	Fille	78,38 %
<i>Moyenne des élèves forts du G2 (n = 5)</i>			72,97 %	
<i>Moyenne des élèves du G2, faibles et forts (n = 9)</i>			60,66 %	
G3	Élèves faibles	Rokia	Fille	56,76 %
		Mamadou	Garçon	40,54 %
		Nassim	Garçon	43,24 %
		Estelle	Fille	37,84 %
	<i>Moyenne des élèves faibles du G3 (n = 4)</i>			44,60 %
	Élèves forts	Jiao	Fille	91,89 %
		Aminata	Fille	91,89 %
<i>Moyenne des élèves forts du G3 (n = 2)</i>			91,89 %	
<i>Moyenne des élèves du G3, faibles et forts (n = 6)</i>			60,36 %	

Rappelons que nous nous intéressons spécifiquement aux commentaires des élèves sur 12 items différents produits dans le cadre de la dictée (voir sections 3.3.2.1 et 3.3.4). Il s'agit

des terminaisons de quatre adjectifs, de trois verbes à la troisième personne du singulier ou du pluriel et conjugués au présent ou à l'imparfait, de trois infinitifs en *-er* et d'un PPE en *-é*. Pour ce même PPE, deux items ont fait l'objet d'un questionnaire : la marque d'accord et la marque choisie pour la terminaison en /E/.

Dans un premier temps, pour mettre en lumière des similarités et des différences entre les groupes, nous comparons les résultats des analyses des commentaires métagraphiques des élèves des trois groupes aux trois temps de la collecte des données. Suivant le même processus que celui exposé dans la méthodologie pour le traitement et l'analyse des données (voir section 3.4.2), nous rendons d'abord compte des taux de réussite des items ciblés dans la dictée, en prenant en compte les changements apportés par les élèves à leurs réponses en cours d'entretien. Nous dressons ensuite un portrait précis de l'évolution des commentaires métagraphiques des élèves selon les groupes au moyen d'une présentation en cinq étapes.

- 1) Nous décrivons les types de procédures auxquelles les élèves recourent pour arriver aux réponses données.
- 2) Nous évaluons la capacité des élèves à identifier un donneur d'accord, lorsque le contexte s'y prête.
- 3) Nous précisons la nature des commentaires métagraphiques verbalisés par les élèves au moyen d'une grille d'analyse présentant 11 catégories différentes de commentaires (par exemple, la présence d'arguments morphosyntaxiques pertinents ou non pertinents).
- 4) Nous vérifions le degré de complétude des raisonnements des élèves pour expliquer leurs choix orthographiques.
- 5) Nous recensons les mots de métalangage présents dans les commentaires métagraphiques des élèves pour décrire la fréquence de leur emploi.

Dans un deuxième temps, pour préciser et nuancer les résultats présentés, nous dégageons des constats quant à l'évolution des commentaires métagraphiques des élèves faibles et des élèves forts de chacun des groupes. Au moyen de ces différentes analyses, nous comparons donc les trajectoires des élèves des trois groupes selon leur niveau initial.

Dans la limite des moyens et du temps impartis, dans les sections suivantes, nous choisissons de nous attarder aux traits saillants des résultats tirés des entretiens métagraphiques. Nous choisissons également de présenter ces résultats sous la forme de statistiques descriptives. Cette décision relève du nombre limité de participants dont nous avons recueilli les commentaires métagraphiques dans chacun des groupes. Par ailleurs, les constats généraux et les tendances ainsi mis en évidence sont illustrés au moyen d'extraits de verbatims des élèves, présentés dans les sections intitulées *Dans les mots des élèves*.

4.2.1 Les procédures graphiques de l'ensemble des élèves interrogés

Pour exposer avec rigueur les résultats des analyses réalisées, spécifions d'emblée que les totaux d'items sur lesquels les élèves ont été interrogés et à partir desquels ont été calculés des pourcentages diffèrent légèrement selon les groupes et les temps de la collecte des données. En effet, bien qu'une même épreuve ait été utilisée pour toutes les passations, nous avons retiré des totaux les items qui, par mégarde, n'ont pas fait l'objet d'un questionnement par la chercheuse durant les entretiens, et ce, pour les élèves concernés seulement (quatre exclusions associées à de tels oublis). Nous avons aussi retiré des totaux les items associés à une absence d'explication de l'élève, et ce, seulement lorsque cette absence était possiblement due au fait que la chercheuse n'avait pas suffisamment insisté pour amener l'élève à formuler des commentaires métagraphiques (sept exclusions, toutes associées à l'explication de la terminaison en /E/ du mot *enchanté*). Les totaux d'items sur lesquels ont porté nos analyses sont présentés dans le tableau XXXIX.

Tableau XXXIX. Les totaux d'items sur lesquels ont porté les analyses

Groupes	Temps de la collecte des données	Totaux
Groupe expérimental 1 (total possible de 108 items ; 9 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	103
	Posttest immédiat	107
	Posttest différé	107
Groupe expérimental 2 (total possible de 108 items ; 9 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	106
	Posttest immédiat	107
	Posttest différé	108
Groupe contrôle (total possible de 72 items ; 6 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	71
	Posttest immédiat	72
	Posttest différé	72

4.2.1.1 Les taux de réussite des items ciblés dans la dictée

Tout d’abord, nous portons un regard sur la justesse des réponses données par les élèves en ce qui a trait aux items sur lesquels ils ont été interrogés durant les entretiens métagraphiques. Pour chacun des groupes (nommés G1, G2 et G3 dans le tableau XL et les suivants) et pour les trois temps de la collecte des données (prétest, posttest immédiat et posttest différé, nommés respectivement Pré, Post 1 et Post 2 dans le tableau XL et les suivants), la première ligne du tableau XL présente le pourcentage de réponses correctes produites d’emblée dans les dictées. Les trois lignes suivantes présentent des pourcentages de changements dans les réponses lors des entretiens. Nous retrouvons, dans l’ordre, les pourcentages de changements vers une réponse correcte, les pourcentages de changements vers une réponse erronée et les pourcentages de changements d’une réponse erronée à une autre. La dernière ligne présente les totaux de réponses correctes atteintes par les élèves, qu’elles aient été fournies dans la dictée ou durant les entretiens.¹⁰⁵ Rappelons que 3 élèves par classe, pour un total de 24 élèves, ont participé aux entretiens métagraphiques : 9 élèves dans le groupe expérimental 1, 9 élèves dans le groupe expérimental 2 et 6 élèves dans le groupe contrôle.

Tableau XL. L’évolution des pourcentages de réponses correctes des élèves

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Réponses correctes dans la dictée	64,08	81,31	79,44	55,66	80,37	87,96	53,52	62,50	68,06
Changements vers une réponse correcte durant l’entretien	4,85	3,74	6,54	6,60	12,15	1,85	4,23	1,39	9,72
Changements vers une réponse erronée durant l’entretien	2,91	0,00	0,00	2,83	0,00	0,00	0,00	0,00	2,78
Changements d’une réponse erronée à une autre durant l’entretien	7,77	3,74	0,00	2,83	1,87	3,70	7,04	6,94	1,39
Réponses correctes – Total	66,02	85,05	85,98	60,38	92,52	89,81	57,75	63,89	75,00

¹⁰⁵ Il s’agit de l’addition des réponses correctes produites d’emblée dans la dictée et des changements vers une réponse correcte durant l’entretien, moins les changements vers une réponse erronée durant l’entretien.

Dans chacun des groupes, le nombre de réponses correctes produites d'emblée par les élèves dans leur dictée augmente entre le prétest et les posttests immédiat et différé. Dans le groupe expérimental 1 et dans le groupe contrôle, l'amélioration des élèves se chiffre à environ 15 %. Les pourcentages atteints passent respectivement de 64,08 % et 53,52 % au prétest à 79,44 % et 68,06 % au posttest différé. Dans le groupe expérimental 2, le pourcentage d'amélioration est plus de deux fois plus grand ; il passe de 55,66 % au prétest à 87,96 % au posttest différé. Ainsi, bien que ce soit chez les élèves du groupe 1 que nous observons le plus haut pourcentage de réponses correctes dans la dictée au prétest, ce sont les élèves du groupe 2 qui affichent le plus haut pourcentage de réussite au posttest différé.

En ce qui a trait aux pourcentages totaux de réponses correctes atteintes par les élèves, la situation est similaire. En effet, ce sont chez les élèves du groupe expérimental 2 que nous observons la plus grande augmentation entre le prétest et le posttest différé, soit un progrès de près de 30 %, alors que leurs performances passent de 60,38 % à 89,81 %. Dans ce groupe, au posttest immédiat, ce sont les changements vers une réponse correcte en cours d'entretien qui contribuent au haut pourcentage total de réponses correctes observé. Cela n'est pas le cas au posttest différé, où le pourcentage de réponses correctes produites directement dans la dictée est plus élevé. Dans le groupe expérimental 1 et dans le groupe contrôle, ces améliorations sont aussi présentes, mais moins marquées. Dans le groupe 1, nous constatons un progrès de près de 20 % ; le pourcentage total de réponses correctes passe de 66,02 % au prétest à 85,98 % au posttest différé. Dans le groupe contrôle, le progrès est de 17,25 % ; le pourcentage total de réponses correctes passe de 57,75 % au prétest à 75,00 % au posttest différé. Comme dans le groupe expérimental 2, mais cette fois pour le posttest différé, les changements vers une réponse correcte en cours d'entretien contribuent de manière importante au pourcentage total de réponses correctes observé.

Par ailleurs, dans le groupe expérimental 1 et dans le groupe contrôle, entre le prétest et le posttest différé, on observe une diminution des changements d'une réponse erronée à une autre durant l'entretien. Soulignons également qu'à tous les temps de la collecte des données, les changements vers une réponse erronée sont très peu présents dans les commentaires métagraphiques des élèves. Cela dit, c'est seulement dans le groupe contrôle que de tels changements sont présents au posttest différé.

Enfin, dans les deux groupes expérimentaux, les augmentations dans les pourcentages de réussite des élèves, qu'ils incluent les changements effectués en cours d'entretien ou non, se manifestent dès le posttest immédiat. Ces pourcentages restent ensuite relativement stables entre les posttests immédiat et différé. Cette situation laisse supposer un effet de l'intervention. Dans le groupe contrôle, les progrès des élèves sont plus graduels : le pourcentage de réussite est en augmentation constante entre le prétest et le posttest différé.

Par ailleurs, il nous apparaît nécessaire de préciser que, dans notre corpus, l'atteinte des réponses correctes n'est pas toujours synonyme d'explications faisant état de commentaires métagraphiques pertinents. En effet, certaines « fausses réussites » se cachent parfois derrière des graphies normées. Ces fausses réussites sont souvent associées à des arguments logographiques et phonographiques expliquant la graphie choisie, tels que « parce que je sais que ça s'écrit comme ça » ou « pour que ça soit le bon son ». Par ailleurs, les fausses réussites sont souvent associées à l'explication de la terminaison *-é* du PPE *enchantés* et de la terminaison *-e* du verbe *conseille*. Par exemple, pour expliquer le choix de la terminaison *-é* à *enchantés*, au prétest, Rachana (élève forte, groupe expérimental 1) mentionne qu'elle voit toujours ce mot avec un *é* dans les livres. Dans la même situation, au prétest également, Yanis (élève fort, groupe expérimental 1) explique que, sans l'accent, la prononciation du mot ne serait pas exacte, car cela ferait « enchante ». Pour le mot *conseille*, certains élèves associent la présence du *e* au fait que le pronom sujet *elle* est féminin. D'autres expliquent ne pas avoir ajouté de *s* parce que *conseille* est singulier.

Comme le montre le tableau XLI, dans l'ensemble des groupes et à tous les temps de la collecte des données, les pourcentages de fausses réussites sont généralement assez faibles. C'est seulement dans le groupe contrôle que nous observons une augmentation du pourcentage de fausses réussites à chaque temps de la collecte des données. Au départ plus élevé que dans les autres groupes (7,04 %), ce pourcentage augmente de 4,07 % entre le prétest et le posttest différé, où il atteint 11,11 %.

Tableau XLI. L'évolution des pourcentages de fausses réussites parmi les réponses correctes des élèves

	Dispositif plurilingue (G1)	Dispositif monolingue (G2)	Groupe contrôle (G3)
Prétest	4,85	6,60	7,04
Posttest immédiat	6,54	4,67	8,33
Posttest différé	1,87	5,56	11,11

4.2.1.2 Dans les mots des élèves : regard sur l'évolution des pourcentages de réponses correctes

Nous choisissons d'illustrer par des extraits de verbatims trois des constats dégagés plus haut, soit un constat différent pour chacun des groupes d'élèves :

- 1) la diminution des changements d'une forme erronée à une autre au fil des passations dans le groupe expérimental 1 ;
- 2) l'augmentation des changements vers une réponse correcte au posttest immédiat par rapport à la production directe des formes correctes dans la dictée au posttest différé dans le groupe expérimental 2 ;
- 3) la présence de changements vers une forme erronée au posttest différé dans le groupe contrôle.

La diminution des changements d'une forme erronée à une autre au fil des passations dans le groupe expérimental 1

Dans le groupe expérimental 1, la diminution des changements d'une forme erronée à une autre lors des entretiens métagraphiques est parfois révélatrice d'apprentissages réalisés et parfois associée au choix plus assuré d'une forme erronée. Par exemple, d'une part, l'évolution des commentaires métagraphiques d'Ahmed (élève faible) traduisent un gain quant au choix adéquat de la terminaison en /E/ des infinitifs. Lors de son entretien, au prétest, cet élève passe des formes erronées « observés » et « fabriqués » aux formes erronées « observées » et « fabriquées » (plutôt que « observer » et « fabriquer »). Pour expliquer ce choix, il réfère aux deux personnes dont il est question dans la dictée, Claire et Isabelle, et affirme : « c'est pluriel et féminin parce que c'est deux filles ». Aux deux posttests, ce raisonnement orthographique incorrect laisse place à des commentaires métagraphiques révélant une nouvelle emprise sur la manipulation syntaxique de

remplacement. Ahmed produit maintenant d'emblée les formes « observer » et « fabriquer » dans sa dictée, réponses qu'il explique au moyen du remplacement par l'infinitif « mordre ».

D'autre part, tels qu'ils évoluent, les commentaires métagraphiques de Souad (élève forte) illustrent quant à eux une plus grande assurance dans la production d'une forme erronée. Au prétest, cette élève passe de la forme erronée « remersie » à « remercis » (plutôt que « remercient »), avançant que « **remercis* va prendre un *s* parce que c'est *les enfants* ». Aux deux posttests, elle produit plutôt « remercie », ce qu'elle justifie par le fait que « la grand-mère, c'est féminin singulier, alors ça prend un *e* ». Il est à noter qu'à ces deux dernières passations, Souad écrit « l'a remercie » dans sa dictée, ce qui peut laisser croire qu'elle associe cet item à un participe passé pouvant être accordé.

L'augmentation des changements vers une réponse correcte au posttest immédiat dans le groupe expérimental 2

Dans le groupe expérimental 2, les commentaires métagraphiques de Lauren (élève faible) exemplifient bien les changements vers une réponse correcte lors du posttest immédiat par rapport à la production directe des formes correctes dans la dictée au posttest différé. Pour l'item « étranges », au prétest, Lauren produit « étrange ». Pour expliquer sa réponse, lors de l'entretien, elle dit : « c'est un mot que j'écris souvent, je l'ai juste écrit comme ça ». Lors de l'entretien au posttest immédiat, alors qu'elle a encore une fois produit « étrange » dans sa dictée, cette même élève modifie sa réponse pour la forme normée attendue en expliquant : « ils fabriquaient des remèdes avec des plantes, ils fabriquaient pas un remède ». Enfin, au posttest différé, Lauren écrit « étranges » directement dans sa dictée et explique son choix comme suit : « je me suis dit que c'était pas un remède qu'ils fabriquaient, c'était plusieurs, et logiquement, pour moi, *remèdes*, je devais mettre un *s*, donc vu que *étranges*, c'était son adjectif, j'ai mis un *s* à *étranges* aussi ».

La présence de changements vers une forme erronée au posttest différé dans le groupe contrôle

Dans le groupe contrôle, la présence de changements vers une forme erronée au posttest différé est due aux commentaires métagraphiques d'un seul et même élève, Mamadou (élève faible), pour les items « conseille » et « fabriquer ». Au prétest et au posttest

immédiat, pour l’item « conseille », il produit « conseilles » dans sa dictée, ce qu’il explique par la présence du mot « les », qui l’incite à ajouter un *s* pour marquer le pluriel. Lors de l’entretien au posttest différé, alors que cet élève avait produit la forme correcte « conseille » dans sa dictée, il modifie sa réponse pour revenir à « conseilles », comme pour les autres passations. Il affirme : « je vais mettre un *s*, parce que c’est pluriel, c’est *les *conseilles* ».

Pour l’item « fabriquer », les commentaires métagraphiques de Mamadou révèlent l’instabilité de ses choix orthographiques. Au prétest, il atteint la forme normée dans sa dictée et justifie son choix par le fait que « deux verbes se suivent ». Au posttest immédiat, il produit « fabriqué » dans sa dictée et, lors de l’entretien, il change sa réponse pour la forme erronée « fabriquées » parce que « c’est Claire et Isabelle, et c’est au féminin pluriel ». Au posttest différé, il produit à nouveau la forme normée « fabriquer » dans sa dictée, mais il change cette fois sa réponse pour « fabriqué » lors de l’entretien. Pour expliquer cette décision, il dit : « je peux remplacer par *pris... beaucoup pris d’étranges... ouais* ».

4.2.1.3 Les types de procédures auxquelles sont associés les commentaires métagraphiques des élèves

Les commentaires métagraphiques des élèves nous permettent d’avoir accès aux procédures sous-jacentes à leurs choix orthographiques. Pour broser un tableau de la situation, nous avons associé un type de procédures à chaque item faisant l’objet d’une explication par un élève. Dans le cadre de notre thèse, cinq catégories de procédures ont été définies (voir section 3.4.2) : les procédures logographiques et phonographiques, les procédures morphosémantiques, les procédures morphologiques, les procédures morphosyntaxiques de types a et b et les procédures de remplacement. À quelques reprises, il est aussi arrivé qu’aucun de ces types de procédures ne soit interpellé parce qu’un élève n’était pas en mesure d’expliquer le choix d’une terminaison. Nous avons alors indiqué qu’aucune procédure n’avait été verbalisée.

Dans le tableau XLII, nous présentons, pour chaque groupe et pour chaque temps de la collecte des données, les pourcentages des fréquences d’occurrence des types de

procédures auxquelles sont associés les commentaires métagraphiques des élèves, ce qui permet de documenter leur évolution.

Tableau XLII. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des types de procédures verbalisées par les élèves

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Aucune procédure verbalisée	5,83	1,87	2,80	11,32	1,87	1,85	8,45	4,17	6,94
Procédures phono/ logographiques	9,71	2,80	2,80	10,38	0,00	1,85	8,45	8,33	9,72
Procédures morphosémantiques	0,97	0,00	0,93	2,83	0,00	0,93	0,00	2,78	0,00
Procédures morphologiques	5,83	2,80	1,87	4,72	2,80	3,70	0,00	2,78	0,00
Procédures morphosyntaxiques - Type a	12,62	4,67	6,54	18,87	10,28	8,33	12,68	25,00	12,50
Procédures morphosyntaxiques - Type b	58,25	64,49	59,81	36,79	59,81	58,33	56,34	43,06	54,17
Procédures morphosyntaxiques - Total	70,87	69,16	66,36	55,66	70,09	66,67	69,01	68,06	66,67
Procédures de remplacement	6,80	23,36	25,23	15,09	25,23	25,00	14,08	13,89	16,67

Tout d'abord, en ce qui concerne l'absence de verbalisation de procédure aux trois temps de la collecte des données, les trajectoires des groupes expérimentaux 1 et 2 se distinguent de celle du groupe contrôle. Dans les deux groupes expérimentaux, le pourcentage d'absence de procédure verbalisée diminue entre le prétest et le posttest immédiat, passant de 5,83 % à 1,87 % dans le groupe 1 et de 11,32 % à 1,87 % dans le groupe 2. Par la suite, entre les deux posttests, nous observons une stabilisation de ces pourcentages. Dans le groupe contrôle, malgré une baisse observée entre le prétest (8,45 %) et le posttest immédiat (4,17 %), le pourcentage d'absence de procédure verbalisée reste assez stable en cours d'année. Il se chiffre à 6,94 % au posttest différé, ce qui constitue le résultat le plus élevé des trois groupes à ce moment de la collecte des données. Par ailleurs, ce pourcentage plus élevé n'est pas le fait des explications fournies par un seul élève, mais bien par quatre des six élèves interrogés dans ce groupe.

En ce qui a trait au recours à des procédures phonographiques et logographiques, nous constatons également qu'une tendance inverse se dégage entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle. Dans les deux groupes expérimentaux, le recours à ce type de procédures est en baisse entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé. Ainsi, dans le groupe expérimental 1, les procédures phonographiques et logographiques se retrouvent dans 9,71 % des explications des élèves au prétest et dans seulement 2,80 % de leurs explications aux deux posttests. Dans le groupe expérimental 2, elles sont associées à 10,38 % des explications des élèves au prétest, ne sont pas interpellées au posttest immédiat et réapparaissent dans 1,85 % des explications au posttest différé. Dans le groupe contrôle, le pourcentage de recours à ce type de procédures reste assez stable au fil des passations ; il est de 8,45 % au prétest, de 8,33 % au posttest immédiat et de 9,72 % au posttest différé. Comme pour l'absence de verbalisation de procédure, au posttest différé, le pourcentage plus élevé de procédures phonographiques et logographiques dans le groupe contrôle n'est pas dû aux explications fournies par un seul élève, mais bien par trois des six élèves ayant participé aux entretiens métagraphiques dans ce groupe.

Aux trois temps de la collecte des données, les procédures morphosémantiques et morphologiques sont peu, voire très peu, mobilisées par les élèves. Cela ne s'avère pas surprenant étant donné l'âge et le niveau scolaire de nos participants. Dans l'ensemble des trois groupes, le pourcentage de recours à des procédures morphosémantiques gravite entre 0,00 % et 2,83 % aux trois temps de la collecte des données. Dans les groupes expérimentaux 1 et 2, ce pourcentage est le fait des explications métagraphiques d'un seul élève¹⁰⁶ et, dans le groupe contrôle, il est associé aux explications de deux élèves. Pour ce qui est du recours à des procédures morphologiques, leur pourcentage déjà faible subit une légère baisse dans le groupe expérimental 1, où il passe de 5,83 % au prétest à 1,87 % au posttest différé, et reste assez stable dans le groupe expérimental 2, où il passe de 4,72 % au prétest à 3,70 % au posttest différé. Dans le groupe 1, le pourcentage obtenu au posttest différé est le fait des explications métagraphiques de deux élèves et, dans le groupe 2, il est dû aux explications de quatre élèves. Dans le groupe contrôle, les élèves n'ont pas recours

¹⁰⁶ Il s'agit toutefois d'un élève différent au prétest (Kurt) et au posttest différé (Valérie).

aux procédures morphosémantiques et morphologiques, sauf au posttest immédiat, où elles sont mobilisées dans seulement 2,78 % de leurs explications.

En ce qui a trait aux procédures morphosyntaxiques, dans tous les groupes, celles de type a (évocation d'un lien syntaxique entre le mot ciblé et un autre mot) sont moins mobilisées que celles de type b, qui sont associées à un développement de la compétence en OG plus avancé chez les élèves (évocation d'un lien syntaxique avec, à l'appui, recours à du métalangage). Cela étant dit, dans les deux groupes expérimentaux, aux deux posttests, le pourcentage de recours à des procédures morphosyntaxiques de type a diminue. Dans le groupe expérimental 1, il subit une baisse totale de 6,08 %, alors qu'il passe de 12,62 % au prétest à 6,54 % au posttest différé. Dans le groupe expérimental 2, ce pourcentage est aussi retranché de plus de la moitié entre le prétest et le posttest différé ; il passe de 18,87 % au prétest à 8,33 % au posttest différé. Dans ce groupe plus particulièrement, cette diminution est à mettre en parallèle avec une nette augmentation du pourcentage de procédures morphosyntaxiques de type b, ce pourcentage grimant de plus de 20 % entre le prétest (36,79 %) et les posttests immédiat (59,81 %) et différé (58,33 %). Mentionnons que le pourcentage assez bas de recours aux procédures morphosyntaxiques de type b au prétest dans le groupe expérimental 2 par rapport aux autres groupes était tout particulièrement propice à une augmentation considérable sur ce plan. Dans le groupe expérimental 1, le pourcentage de recours à des procédures morphosyntaxiques de type b reste stable entre le prétest (58,25 %) et le posttest différé (59,81 %).

Une situation différente est observée dans le groupe contrôle, où le pourcentage de recours à des procédures morphosyntaxiques de type a se voit presque doublé entre le prétest (12,68 %) et le posttest immédiat (25,00 %), pour ensuite revenir à un pourcentage près de celui du prétest au posttest différé (12,50 %). De plus, le pourcentage de procédures morphosyntaxiques de type b diminue entre le prétest (56,34 %) et le posttest immédiat (43,06 %), pour revenir près du pourcentage initial au posttest différé (54,17 %). Au posttest immédiat, nous constatons ainsi que les élèves du groupe contrôle recourent dans une moins grande proportion à du métalangage pour appuyer leurs procédures morphosyntaxiques, au profit de procédures morphosyntaxiques de type a.

En résumé, bien que les totaux de recours à des procédures morphosyntaxiques de types a et b soient similaires dans les trois groupes aux posttests immédiat et différé (69,16 % et 66,36 % dans le groupe expérimental 1 ; 70,09 % et 66,67 % dans le groupe expérimental 2 ; 68,06 % et 66,67 % dans le groupe contrôle), ils cachent certaines nuances qui permettent de porter un regard plus précis sur les capacités d'analyse des élèves telles qu'ils les démontrent lors des entretiens.

Pour terminer, nos observations concernant les pourcentages de recours à des procédures de remplacement dans chacun des groupes révèlent aussi un gain intéressant dans les procédures graphiques des élèves des groupes expérimentaux par rapport aux élèves du groupe contrôle. Dans les groupes expérimentaux, entre le prétest et le posttest immédiat, le pourcentage de recours à des procédures de remplacement augmente très nettement : il passe de 6,80 % à 23,36 % dans le groupe 1 et de 15,09 % à 25,23 % dans le groupe 2. Ces pourcentages restent assez stables au posttest différé. Dans le groupe contrôle, le pourcentage de recours à des procédures de remplacement évolue peu au fil des passations : il est de 14,08 % au prétest, de 13,89 % au posttest immédiat et de 16,67 % au posttest différé. Ainsi, lors des posttests, des pourcentages plus grands de procédures de remplacement sont constatés dans les groupes expérimentaux 1 et 2 par rapport au groupe contrôle. Ces pourcentages plus élevés sont expliqués par le recours plus fréquent au remplacement par une forme verbale du troisième groupe pour déterminer la terminaison en /E/ d'un infinitif en *-er* ou d'un participe passé en *-é*. Il est possible de penser que cette différence entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle est associée à ce qui a été enseigné lors de l'intervention, qui mettait notamment de l'avant la mobilisation d'une telle manipulation syntaxique, principalement lors de la séquence sur l'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs).

4.2.1.4 Dans les mots des élèves : regard sur les types de procédures mobilisées

À cette section, des extraits de verbatims d'élèves mettent en lumière trois des constats dégagés plus haut :

- 1) la diminution de l'absence de verbalisation de procédure dans les groupes expérimentaux et sa stabilité dans le groupe contrôle ;

- 2) la diminution du recours aux procédures phonographiques et logographiques dans les groupes expérimentaux et sa stabilité dans le groupe contrôle ;
- 3) la diminution du recours aux procédures morphosyntaxiques de type a dans les groupes expérimentaux et son pourcentage variable dans le groupe contrôle.

Les exemples donnés pour éclairer ces trois constats permettent également d'illustrer l'augmentation du recours aux procédures de remplacement dans les deux groupes expérimentaux et l'augmentation du recours aux procédures morphosyntaxiques de type b dans le groupe expérimental 2.

La diminution de l'absence de verbalisation de procédure dans les groupes expérimentaux et sa stabilité dans le groupe contrôle

D'une part, les commentaires métagraphiques de Rayan (groupe expérimental 2, élève faible) pour l'item « enchantés » exemplifient bien la tendance observée dans les groupes expérimentaux quant à la diminution de l'absence de procédure verbalisée. Au prétest, Rayan produit « enchanté » et, lors de l'entretien, il n'évoque pas de marque d'accord et concentre son attention sur le choix du *é*, sans toutefois être en mesure de verbaliser de procédure à cet égard. En effet, lorsque la chercheuse lui demande comment il a fait pour choisir d'écrire *é*, il dit : « je sais pas, c'est juste automatique, ça s'écrit direct, *é* et pis *e-r* ». Aux deux posttests, cet élève produit maintenant la forme normée et est en mesure d'expliquer à la fois le choix du *é* et du *s*. Lors des deux entretiens, ses commentaires métagraphiques sont les mêmes : il explique la présence du *é* en recourant à une procédure de remplacement (« parce que *ils étaient mordus*, c'est pas *mordre*, c'est pas infinitif») et la présence du *s* en référant à *les habitants*, ce qui correspond à une procédure morphosyntaxique de type b (« car c'est *les habitants* qui étaient enchantés [...] donc, *habitants*, c'est masculin pluriel, et *enchantés*, ce sera masculin pluriel aussi»). Ainsi, l'évolution des commentaires métagraphiques de Rayan pour l'item « enchantés » permet également d'illustrer l'augmentation du recours à des procédures de remplacement dans les groupes expérimentaux et l'augmentation du recours à des procédures morphosyntaxiques de type b dans le groupe expérimental 2.

D'autre part, pour le même item, dans le groupe contrôle, les commentaires métagraphiques d'Aminata (élève forte) traduisent la stabilité observée dans ce groupe

quant à l'absence de verbalisation de procédure. Aux trois temps de la collecte des données, cette élève produit la forme normée « enchantés » dans sa dictée et explique la présence du *s* en référant à « les habitants ». Cependant, en ce qui a trait au choix du *é*, au prétest et au posttest différé, elle n'est pas en mesure de verbaliser de procédure spécifique à cette marque. Au prétest, après un long silence, comme pour expliquer le *s*, elle répète que le *é* est associé à « les habitants » et, au posttest différé, elle reste muette lorsque la chercheuse la relance à ce sujet.

La diminution du recours aux procédures phonographiques et logographiques dans les groupes expérimentaux et sa stabilité dans le groupe contrôle

Pour ce qui est de la diminution du recours aux procédures phonographiques et logographiques dans les deux groupes expérimentaux, les commentaires métagraphiques de Yanis (groupe expérimental 1, élève fort) autour de l'item « remercient » sont révélateurs. Au prétest, cet élève écrit « remercie » et, lors de l'entretien, il change sa réponse pour « merci ». Il explique sa décision par l'ajout du préfixe « re » (qu'il nomme erronément « suffixe ») au mot « merci », qui ne termine pas par *e*. Aux deux posttests, l'élève produit maintenant la forme normée « remercient » et explique ce choix en référant à « les enfants ». Au posttest immédiat, son explication à cet effet est particulièrement étoffée : « c'est les enfants [...] c'est *ils* qui *l'embrassent* et aussi *ils la remercient* [...] à la troisième personne du pluriel ».

Dans le groupe contrôle, il est possible d'illustrer la stabilité du recours à des procédures phonographiques et logographiques par les commentaires métagraphiques d'Estelle (élève faible) au sujet de l'item « distinguées » et par ceux de Jiao (élève forte) au sujet de l'item « enchantés ». Pour l'item « distinguées », aux trois temps de la collecte des données, Estelle écrit « distingué ». Au prétest et au posttest différé, elle dit avoir écrit ce mot ainsi parce que c'est comme ça qu'elle l'entendait. Au posttest immédiat, elle n'est pas en mesure de verbaliser de procédure. Elle soupire et dit : « je ne sais pas, honnêtement, je sais pas, j'ai juste écrit comme ça ». Au contraire, pour l'item « enchantés », aux trois temps de la collecte des données, Jiao produit la forme attendue. Toutefois, ses commentaires métagraphiques révèlent une procédure logographique. Ainsi, bien qu'elle arrive à une réponse correcte, l'élève ne justifie pas son choix au moyen d'un argument

morphosyntaxique ou de la référence à une classe de mots ou à un temps verbal. Au prétest, elle déclare avoir choisi la marque *é* parce que « ça s'écrit pas avec *e-r* » et, aux deux posttests, elle mentionne simplement que « ça s'écrit comme ça ». Ce que nous identifions ici comme le recours à une procédure logographique, notamment chez cette élève forte, est susceptible de mener à une réponse correcte.

La diminution du recours aux procédures morphosyntaxiques de type a dans les groupes expérimentaux et son pourcentage variable dans le groupe contrôle

Nous mettons en évidence la diminution du recours aux procédures morphosyntaxiques de type a (lien évoqué entre le mot ciblé et un autre mot susceptible d'expliquer la graphie produite, sans recours au métalangage) dans les groupes expérimentaux au moyen des commentaires métagraphiques de Yousra (élève forte, groupe expérimental 2). Au prétest, lors de l'entretien, cette élève change sa réponse correcte pour la réponse erronée « parlez ». Elle explique sa décision comme suit : « je viens de me rendre compte qu'il faut que je mette un *z* [...] parce qu'il y a le *vous* ». Aux deux posttests, ce recours à une procédure morphosyntaxique de type a laisse place à une procédure de remplacement. Ayant produit la forme attendue « parler », Yousra maintient sa décision et l'explique ainsi : « au début, je voulais mettre *je vais vous parler* avec un *é*, mais après je me suis dit, attendez, on va dire *je vais vous mordu*, ben ça se fait pas, ça se dit pas, on dit *je vais vous mordre de ma grand-mère*, donc ça se voit que c'est un verbe à l'infinitif, vu qu'on peut le remplacer par un autre verbe à l'infinitif » (posttest immédiat).

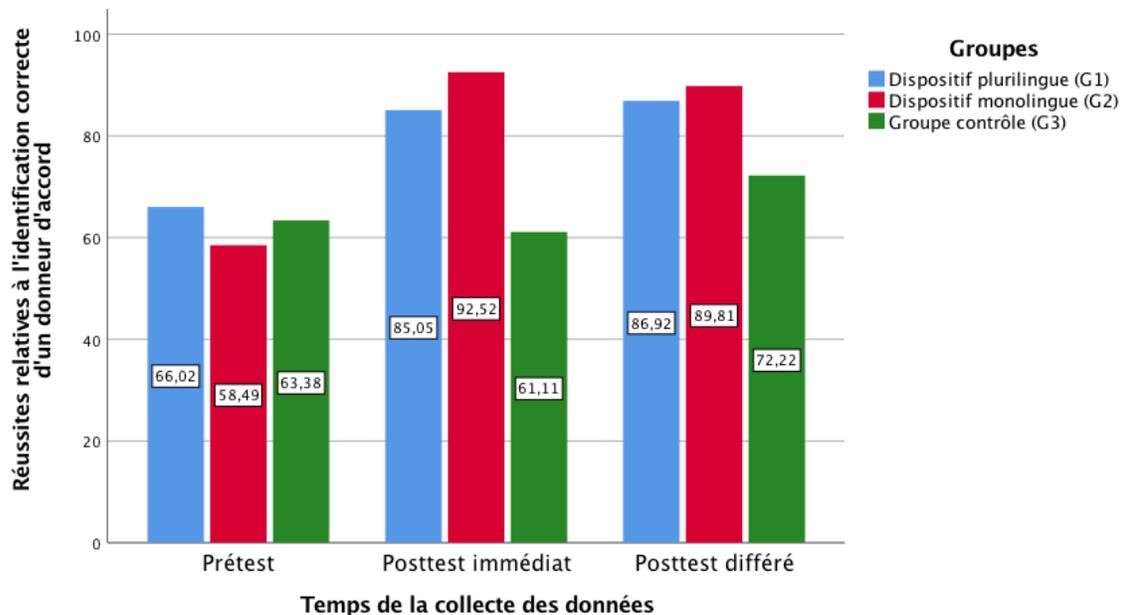
Enfin, ce sont les commentaires métagraphiques de Mamadou (élève faible, groupe contrôle) pour l'item « vivaient » et d'Estelle (élève faible, groupe contrôle) pour l'item « parler » qui éclairent le pourcentage variable de recours aux procédures morphosyntaxiques de type a dans le groupe contrôle. Pour l'item « vivaient », dans le groupe contrôle, au prétest, Mamadou produit la forme attendue dans sa dictée. Il recourt à la procédure morphosyntaxique de type a suivante pour expliquer sa réponse : « *ses parents*, c'était beaucoup, donc j'ai pensé avec *e-n-t* ». Au posttest différé, il change sa réponse erronée « vivait » pour la réponse correcte et explique son choix de la même manière. Toutefois, entre ces deux passations, au posttest immédiat, l'élève utilise un mot de métalangage pour expliquer son choix d'écrire « vivaient ». Il dit : « j'ai vu *ses parents*,

qui étaient au pluriel ». Pour Mamadou, le recours à une procédure morphosyntaxique de type a permet l'atteinte de la réponse correcte, ce qui n'est pas le cas pour Estelle en ce qui concerne l'item « parler ». Au prétest et au posttest immédiat, cette élève du groupe contrôle explique avoir écrit « parlez » « parce que, déjà, il y a le *vous* ». Au posttest différé, malgré une procédure morphosyntaxique de type b – « parce que le sujet c'était *vous*, alors j'ai rajouté un *e-z* » –, cette élève n'atteint toujours pas la réponse correcte.

4.2.1.5 Les réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord

La figure 17 présente les pourcentages de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord pour chacun des items ciblés dans les entretiens métagraphiques. Comme mentionné à la section 3.4.2, ces réussites consistent en l'identification correcte d'un donneur ou encore en l'absence d'identification d'un donneur lorsque le contexte ne s'y prête pas (pour justifier le choix de la terminaison en /E/ pour les infinitifs et le PPE). Nous excluons donc de ces réussites l'identification d'un mauvais donneur, l'identification d'un donneur lorsque le contexte ne s'y prête pas et l'absence de commentaire morphosyntaxique de l'élève entourant la présence ou l'absence d'un donneur en lien avec l'item ciblé.

Figure 17. L'évolution des pourcentages de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord



Dans les groupes expérimentaux, une augmentation du pourcentage de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord se manifeste dès le posttest immédiat. Cette augmentation est de 19,03 % dans le groupe 1, où le pourcentage de réussites grimpe à 85,05 %, et de 34,03 % dans le groupe 2, où le pourcentage de réussites atteint 92,52 %. Ces pourcentages restent ensuite assez stables au posttest différé. Par ailleurs, à cette dernière passation, le pourcentage de réussites obtenu dans le groupe 2 (89,81 %) dépasse celui obtenu dans le groupe 1 (86,92 %), alors même que les élèves du groupe 2 affichaient, au prétest, un moins grand pourcentage de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord (58,49 %) que les élèves du groupe 1 (66,02 %). Cela laisse entrevoir, à certains égards, le potentiel de l'intervention mise à l'essai pour aider des élèves plus faibles à rattraper des élèves plus forts.

Dans le groupe contrôle, la situation est différente. On y observe, aux deux posttests, les pourcentages les plus bas de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord. En effet, dans ce groupe, le pourcentage de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord reste stable entre le prétest (63,38 %) et le posttest immédiat (61,11 %), puis il augmente à 72,22 % au posttest différé, sans que l'évolution constatée soit aussi grande que dans les groupes expérimentaux. Ainsi, à cette dernière passation, dans plus de 25 % des cas, les élèves du groupe contrôle soit ne réussissent pas à identifier le bon donneur d'accord lorsque le contexte s'y prête, soit identifient un donneur lorsque le contexte ne s'y prête pas, soit ne fournissent pas d'explication morphosyntaxique révélant la présence ou l'absence d'un donneur. Cela est principalement à mettre en lien, d'une part, avec leur recours plus grand que dans les autres groupes à des procédures phonographiques ou logographiques et, d'autre part, avec leur plus fréquente absence de verbalisation de procédure.

4.2.1.6 Dans les mots des élèves : regard sur les réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord

Nous choisissons d'illustrer l'augmentation des pourcentages de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord dans les deux groupes expérimentaux au moyen des commentaires métagraphiques de Yanis (élève fort, groupe expérimental 1) et de Pierre (élève faible, groupe expérimental 2) pour trois items différents, soit un adjectif,

un verbe et un infinitif. Il s'agit des items « étranges », « conseille » et « fabriquer » pour Yanis et des items « distinguées », « remercient » et « parler » pour Pierre. Pour le groupe contrôle, au moyen des commentaires métagraphiques de Rokia (élève faible) sur trois items différents également, soit « frisés », « conseille » et « observer », nous mettons en lumière la moins grande évolution de la capacité des élèves à identifier correctement un donneur d'accord.

Les commentaires métagraphiques de Yanis (élève fort, groupe expérimental 1)

En ce qui a trait aux trois items ciblés, Yanis (élève fort, groupe expérimental 1) n'identifie pas correctement un donneur d'accord au prétest, mais il y arrive aux deux posttests. Pour l'item « étranges », au prétest, il ne segmente pas correctement le mot et produit « trange ». Il explique son choix en disant que « *trange*, c'est un préfixe ». Aux deux posttests, Yanis écrit la forme attendue et identifie correctement son donneur d'accord. Par exemple, au posttest immédiat, il affirme : « *remèdes*, c'est le noyau et ça doit être au masculin pluriel, donc *étranges* aussi, ça doit être accordé ».

Pour l'item « conseille », au prétest, Yanis produit la forme normée, mais, lors de l'entretien, il change sa réponse pour une forme erronée, « conseilles ». Il explique ajouter un *s* « parce que c'est les enfants ». Comme pour « étranges », aux deux posttests, il écrit d'emblée la réponse correcte dans sa dictée et identifie correctement un donneur d'accord lors de l'entretien. Par exemple, au posttest différé, il dit : « parce que c'est *elle*, c'est la grand-mère, alors c'est la troisième personne du singulier, *conseille* doit être aussi à la troisième personne du singulier ».

Enfin, pour l'item « fabriquer », au prétest, Yanis produit « fabriquées » dans sa dictée et explique son choix en référant à un donneur d'accord, ce qui n'a pas lieu d'être. Il affirme avoir écrit « *e* parce que Claire et Isabelle, c'est deux féminins, deux filles, et *s* parce que c'est au pluriel, parce qu'il y a deux personnes ». Aux deux posttests, cet élève appose maintenant la bonne terminaison en /E/ et explique sa réponse sans identifier de donneur d'accord, ce qui s'avère adéquat. Au posttest immédiat, il réfère à une manipulation syntaxique de remplacement par le verbe *mordre* et, au posttest différé, il ajoute à cette manipulation la mention de la pseudorègle des « deux verbes qui se suivent » pour expliquer le choix de l'infinitif.

Les commentaires métagraphiques de Pierre (élève faible, groupe expérimental 2)

Les commentaires métagraphiques de Pierre (élève faible, groupe expérimental 2) sont similaires à ceux de Yanis (élève fort, groupe expérimental 1), c'est-à-dire que seules ses explications aux deux posttests incluent une identification correcte d'un donneur d'accord, ce qui est associé à l'atteinte des formes normées, contrairement à ce qui est observé au prétest. Pour l'adjectif « distinguées », au prétest, Pierre produit « distingué » et, lors de l'entretien, il explique son choix ainsi : « j'ai choisi *é* parce que c'est **distingué*, c'est un verbe ». Lors de l'entretien au posttest immédiat, alors qu'il a produit « distingués » dans sa dictée, ce même élève modifie cette réponse pour la forme normée attendue. Identifiant correctement le donneur d'accord, il explique : « *tenues* c'est féminin, donc j'aurais dû ajouter le *e* muet avant de mettre le *s* parce que c'est pluriel ». Au posttest différé, Pierre écrit d'emblée « distinguées » dans sa dictée et mentionne encore une fois le donneur d'accord *tenues* ainsi que son genre et son nombre pour expliquer son choix.

Pour le verbe « remercient », au prétest, Pierre écrit d'abord « merci », puis change sa réponse pour une autre forme erronée, « remercie ». Il affirme : « ça représente Claire et Claire c'est féminin, alors j'aurais dû mettre *e* ». Aux deux posttests, Pierre produit la forme attendue dans sa dictée et ses commentaires métagraphiques font état de l'identification correcte du donneur d'accord. Par exemple, au posttest immédiat, il explique : « j'ai mis ça parce que c'est les enfants qui remercient, je pourrais aussi dire *ils l'embrassent très fort et remercient la femme* ».

Enfin, pour l'infinitif « parler », au prétest, Pierre identifie « vous » comme donneur d'accord pour expliquer son choix de terminaison pour la forme « parlez ». Aux deux posttests, alors que cet élève produit maintenant la forme correcte « fabriquer » directement dans sa dictée, cette identification inappropriée d'un donneur d'accord pour un infinitif disparaît. Comme Yanis (élève fort, groupe expérimental 1), au posttest immédiat, il réfère à une manipulation syntaxique de remplacement pour expliquer son choix de terminaison en /E/ et, au posttest différé, il mentionne également que « quand il y a un premier verbe conjugué, l'autre se met automatiquement à l'infinitif ».

Les commentaires métagraphiques de Rokia (élève faible, groupe contrôle)

Pour ce qui est de Rokia (élève faible, groupe contrôle), les commentaires métagraphiques que nous présentons suivent une trajectoire différente de celle des commentaires métagraphiques des élèves des groupes expérimentaux. Tout d'abord, pour l'adjectif « frisés », la forme normée accompagnée de l'identification correcte du donneur d'accord n'est jamais atteinte par l'élève. En effet, au prétest, Rokia produit la forme erronée « frisé » et explique sa décision en s'attardant au choix de la terminaison en /E/, sans référer à un donneur d'accord. Elle verbalise alors la procédure de remplacement suivante : « j'ai toujours fait la même chose, remplacer par le verbe *prendre*, puis j'ai mis dans la phrase, *ses cheveux très touffus et frisés, ses cheveux très touffus et pris*, ce qui fait que le verbe doit avoir un é ». Au posttest immédiat, elle produit la forme « frisée » dans sa dictée, ce qu'elle explique en identifiant fautivement *Claire* comme donneur d'accord (« parce que... *ses* [qui précède *cheveux*] est mis pour *Claire*, et c'est au féminin, donc ça prend un *e* muet »). Au posttest différé, alors qu'elle produit à nouveau la forme erronée « frisé », Rokia réussit à identifier le mot *cheveux* comme donneur d'accord. Cela ne mène toutefois pas à un changement vers la forme attendue, car elle s'attarde seulement à l'absence de marque du féminin, comme en témoigne l'extrait suivant : « j'ai pas mis de *e* muet parce que c'est *un cheveu*, on dit pas **une cheveu* ».

Pour le verbe « conseille », la forme normée accompagnée de l'identification correcte du donneur d'accord est atteinte aux deux posttests, bien que le raisonnement orthographique sous-jacent soit faux. Au prétest, Rokia produit la forme erronée « conseils », ce qu'elle explique en identifiant le mauvais donneur d'accord. Elle affirme : « j'ai mis *s* parce que *les* [qui précède **conseils*], c'est mis pour *enfants*, qui est au pluriel ». Aux deux posttests, alors que Rokia produit la forme normée « conseille » dans sa dictée et qu'elle identifie adéquatement le pronom « elle » comme donneur d'accord, son choix de la terminaison *-e* repose incorrectement sur le fait que le donneur d'accord est féminin, plutôt que sur le fait qu'il correspond à la troisième personne du pluriel.

Enfin, pour l'infinitif « observer », dès le prétest, l'élève produit la réponse normée dans la dictée et ses commentaires métagraphiques font état d'une absence adéquate d'identification d'un donneur d'accord. En effet, à tous les temps de la collecte des

données, Rokia recourt à une manipulation syntaxique de remplacement pour expliquer son choix de terminaison en /E/. Au prétest et au posttest différé, elle spécifie également que l’item est à l’infinitif. Par exemple, au posttest différé, elle dit : « j’ai remplacé par le verbe *prendre*, comme on peut remplacer aussi par *vendre*, puis *pouvaient prendre*, c’est à l’infinitif, alors *observer* est à l’infinitif ».

4.2.1.7 Les types de commentaires métagraphiques des élèves

Afin d’affiner notre analyse des commentaires métagraphiques des élèves, nous les avons catégorisés selon 11 types différents (présentés à la section 3.4.2). Précisons que des commentaires métagraphiques de types différents peuvent se retrouver dans une même explication autour d’un item ciblé. Ainsi, nous avons recensé des totaux de commentaires métagraphiques différents dans les trois groupes aux trois temps de la collecte des données (voir tableau XLIII). C’est à partir de ces totaux que nous avons calculé les pourcentages des fréquences d’occurrence des différents types de commentaires métagraphiques présents dans les explications des participants pour chacun des groupes.

Tableau XLIII. Les totaux de commentaires métagraphiques analysés

Groupes	Temps de la collecte des données	Totaux
Groupe expérimental 1 (9 élèves interrogés)	Prétest	200
	Posttest immédiat	173
	Posttest différé	182
Groupe expérimental 2 (9 élèves interrogés)	Prétest	178
	Posttest immédiat	211
	Posttest différé	198
Groupe contrôle (6 élèves interrogés)	Prétest	113
	Posttest immédiat	106
	Posttest différé	104

Au sein du tableau XLIV, nous présentons les pourcentages des fréquences d’occurrence des types de commentaires métagraphiques verbalisés par les élèves lors des entretiens. Pour ce qui est de la présentation des pourcentages des fréquences d’occurrence des arguments morphosyntaxiques pertinents, nous avons choisi de préciser nos résultats en indiquant également les pourcentages de commentaires associés à l’identification correcte du genre, du nombre ou de la personne du donneur ou du mot ciblé et les pourcentages de commentaires associés à l’emploi efficace d’une manipulation syntaxique. Pour ce qui est

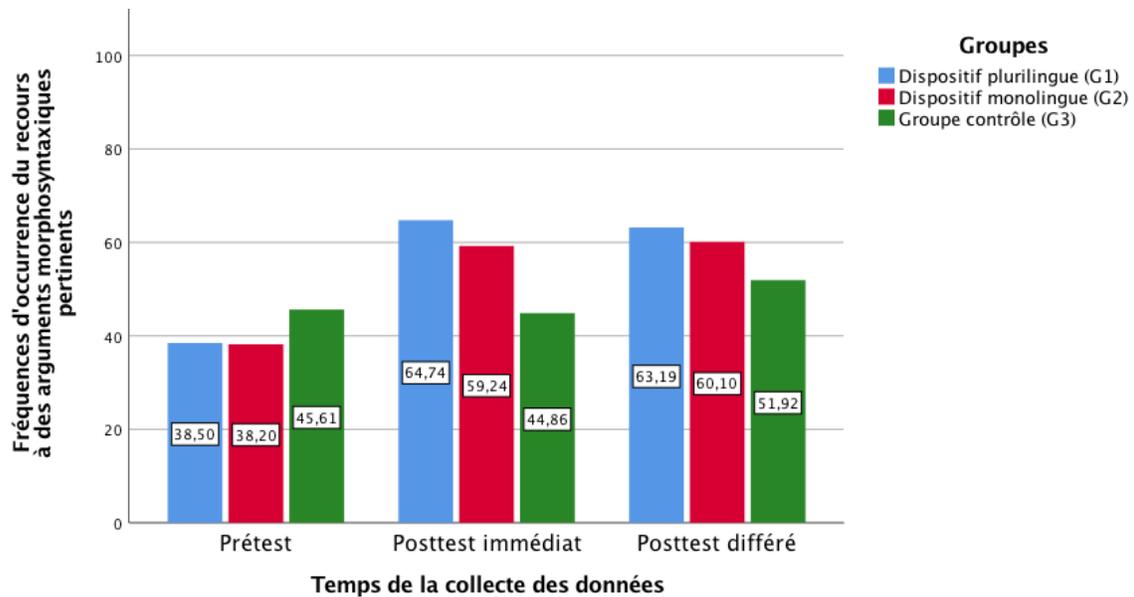
de la présentation des pourcentages des fréquences d'occurrence des arguments morphosyntaxiques non pertinents, nous avons choisi de préciser nos résultats en indiquant également les pourcentages de commentaires associés à une mauvaise interprétation d'une marque d'accord et les pourcentages de commentaires associés à une erreur dans l'emploi d'une manipulation syntaxique.

Tableau XLIV. Les pourcentages des fréquences d'occurrence des types de commentaires métagraphiques verbalisés par les élèves

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Arguments morphosyntaxiques pertinents	38,50	64,74	63,19	38,20	59,24	60,10	45,61	44,86	51,92
a) Identification correcte du genre, du nombre ou de la personne du donneur ou du mot ciblé	14,50	30,06	25,27	13,48	24,17	27,27	16,67	17,76	24,04
b) Emploi efficace d'une manipulation syntaxique	10,50	26,01	25,82	15,73	28,44	29,29	18,42	14,95	15,38
Arguments morphosyntaxiques non pertinents	13,00	8,09	4,40	13,48	5,21	7,07	15,79	19,63	11,54
a) Mauvaise interprétation d'une marque d'accord	6,00	5,20	3,30	4,49	4,27	5,05	12,28	11,21	6,73
b) Erreur dans l'emploi d'une manipulation syntaxique	2,00	0,00	0,55	1,69	0,47	1,01	0,00	1,87	0,96
Référence pertinente à la réalité	4,00	5,20	3,85	6,74	4,27	4,55	5,26	4,67	6,73
Référence non pertinente à la réalité	4,50	4,05	3,30	7,30	1,42	1,52	7,89	11,21	4,81
Référence correcte à la classe de mots	12,00	5,78	12,09	10,67	9,48	10,61	10,53	9,35	9,62
Référence erronée à la classe de mots	1,00	0,58	0,00	1,12	0,95	0,00	1,75	1,87	0,00
Référence au temps verbal	12,00	4,05	4,95	8,43	8,53	7,07	5,26	3,74	6,73
Pseudorègle pour choisir la forme infinitive	5,50	1,73	3,30	1,69	0,95	1,01	2,63	0,00	1,92
Arguments révélant des procédures phonographiques ou logographiques	6,50	1,73	1,65	8,99	2,84	3,54	5,26	4,67	6,73
Référence à une règle	2,50	2,89	2,20	1,69	6,64	4,04	0,00	0,00	0,00
Analogie avec un autre mot	0,50	1,16	1,10	1,69	0,47	0,51	0,00	0,00	0,00

À tous les temps de la collecte des données et dans tous les groupes, c'est le recours à des arguments morphosyntaxiques, pertinents ou non, qui domine. Au moyen de la figure 18, nous présentons l'évolution, pour chacun des groupes, des pourcentages des fréquences d'occurrence du recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents.

Figure 18. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence du recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents

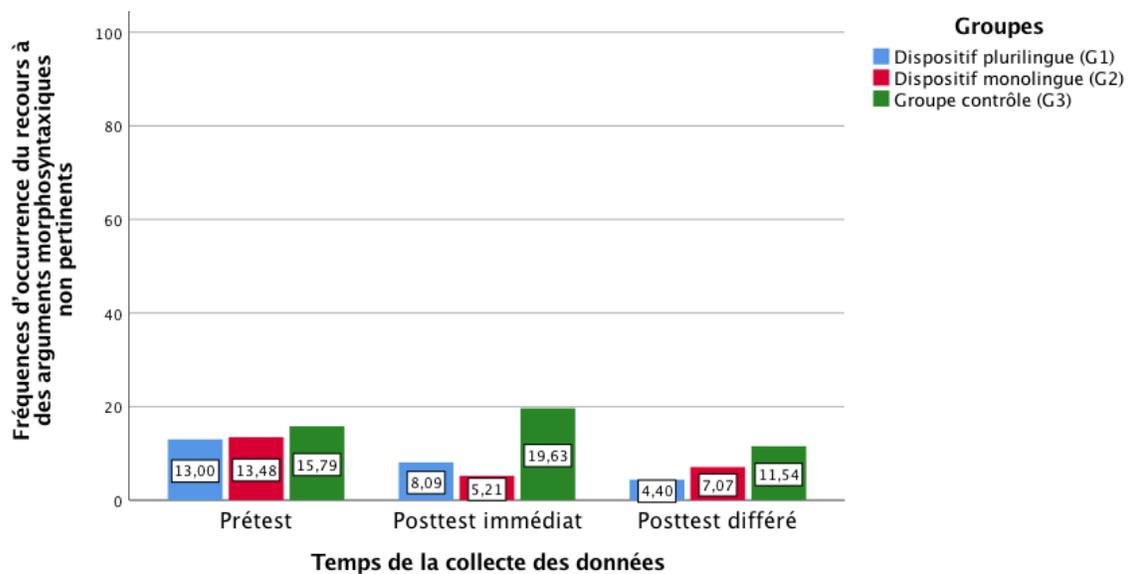


Au prétest, dans les deux groupes expérimentaux, les pourcentages des fréquences d'occurrence du recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents sont très semblables (38,50 % pour le groupe 1 et 38,20 % pour le groupe 2). Leur hausse est constatée au posttest immédiat, où ils atteignent respectivement 64,74 % et 59,24 %. Au posttest différé, ces augmentations se maintiennent. Nous observons donc, entre le prétest et le posttest différé, une augmentation des arguments morphosyntaxiques pertinents de 24,69 % dans le groupe 1 et de 21,90 % dans le groupe 2. Dans le groupe contrôle, entre le prétest et le posttest différé, l'augmentation du pourcentage de la fréquence d'occurrence du recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents est de seulement 6,31 %. Au posttest différé, ce pourcentage atteint 51,92 %, ce qui représente le score le plus bas à cette dernière passation dans l'ensemble des trois groupes. Ainsi, il semblerait que les pratiques d'enseignement mises en place ne suscitent pas autant que dans les autres groupes le recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents lors des entretiens métagraphiques.

Parmi les arguments morphosyntaxiques pertinents, au posttest immédiat, nous observons une mobilisation plus importante des arguments morphosyntaxiques relatifs à l'identification d'un genre, d'un nombre ou d'une personne dans les groupes expérimentaux que dans le groupe contrôle. L'augmentation constatée pour ce type d'argument morphosyntaxique pertinent est en effet présente dès le posttest immédiat dans les groupes expérimentaux, alors qu'elle est plutôt observée au posttest différé dans le groupe contrôle. C'est néanmoins le recours efficace à des manipulations syntaxiques qui distingue le plus les commentaires métagraphiques des deux groupes expérimentaux de ceux du groupe contrôle. À cet égard, dès le posttest immédiat, les pourcentages des élèves des groupes expérimentaux affichent une nette augmentation. Dans les groupes 1 et 2, au prétest, ce sont respectivement 10,50 % et 15,73 % des arguments morphosyntaxiques pertinents qui sont associés à l'emploi opportun des manipulations syntaxiques. Ces pourcentages grimpent respectivement à 26,01 % et 28,44 % au posttest immédiat, puis se stabilisent au posttest différé. Au contraire, dans le groupe contrôle, le pourcentage de recours efficace à des manipulations syntaxiques reste relativement stable entre le prétest et les posttests immédiat et différé : il gravite entre 14,95 % et 18,42 %. Il est possible que ce constat soit associé à l'intervention à laquelle ont participé les élèves des groupes expérimentaux, qui mettait notamment l'accent sur l'emploi des manipulations syntaxiques dans les justifications des élèves au moment des dictées métacognitives. Enfin, dans tous les groupes et à toutes les passations, un très faible pourcentage, parfois même nul, est associé à des erreurs dans l'emploi de manipulations syntaxiques.

Les résultats obtenus quant à la mobilisation d'arguments morphosyntaxiques pertinents sont à mettre en parallèle avec la diminution des arguments morphosyntaxiques non pertinents chez les élèves des groupes expérimentaux, alors qu'une situation différente est observée dans le groupe contrôle, comme illustré par la figure 19.

Figure 19. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence du recours à des arguments morphosyntaxiques non pertinents



Au prétest, des arguments morphosyntaxiques non pertinents sont présents dans 13,00 % des commentaires métagraphiques des élèves du groupe expérimental 1 et dans 13,48 % des commentaires métagraphiques des élèves du groupe expérimental 2. Au fil des passations, dans le groupe 1, ce pourcentage est en baisse constante : il se chiffre à 8,09 % au posttest immédiat et à 4,40 % au posttest différé. Dans le groupe 2, ce pourcentage diminue au posttest immédiat (5,21 %), puis reste relativement stable au posttest différé (7,07 %). C'est seulement dans le groupe contrôle que le pourcentage d'arguments morphosyntaxiques non pertinents augmente entre le prétest (15,79 %) et le posttest immédiat (19,63 %). C'est aussi dans le groupe contrôle que persiste le plus grand pourcentage d'arguments morphosyntaxiques non pertinents aux deux posttests.

En ce qui a trait aux références pertinentes à la réalité, leurs pourcentages ne diffèrent pas beaucoup entre les groupes et aux trois temps de la collecte des données. Ils oscillent entre 3,85 % (groupe expérimental 1, posttest différé) et 6,74 % (groupe expérimental 2, prétest). Les pourcentages de références non pertinentes à la réalité nous paraissent plus révélateurs. Dans le groupe 1, l'évolution du pourcentage de références non pertinentes à la réalité reste stable : il gravite entre 3,30 % et 4,50 %. Dans le groupe 2, ce pourcentage diminue de près de 6 % entre le prétest et le posttest immédiat, passant de 7,30 % à 1,42 %.

puis il se stabilise. Enfin, seul le pourcentage de références non pertinentes à la réalité du groupe contrôle augmente entre le prétest (7,89 %) et le posttest immédiat (11,21 %).

Les pourcentages de commentaires métagraphiques faisant référence correctement aux classes de mots restent assez stables au fil des passations dans le groupe expérimental 2 et dans le groupe contrôle, où il oscille entre 9,35 % et 10,67 %. Le groupe expérimental 1 est le seul où une diminution marquée de ce type de commentaires est remarquée entre le prétest (12,00 %) et le posttest immédiat (5,78 %). Au posttest différé, le pourcentage de références correctes aux classes de mots (12,09 %) revient toutefois très près de celui du prétest. Notons que les pourcentages de références erronées aux classes de mots restent très faibles (entre 0,58 % et 1,87 %) dans tous les groupes au prétest et au posttest immédiat. Ils disparaissent complètement au posttest différé.

Pour ce qui est des commentaires métagraphiques faisant référence aux temps verbaux, seule la tendance remarquée dans le groupe expérimental 1 attire notre attention. En effet, dans le groupe expérimental 2 et le groupe contrôle, les pourcentages obtenus aux trois temps de la collecte des données varient peu. Ils se situent entre 7,07 % et 8,53 % dans le groupe expérimental 2 et entre 3,74 % et 6,73 % dans le groupe contrôle. Or, dans le groupe expérimental 1, le pourcentage de référence au temps verbal diminue de façon marquée. Il passe de 12,00 % à 4,05 % entre le prétest et le posttest immédiat, puis il se stabilise. Nous pouvons supposer que la diminution du pourcentage de fréquence de ce type de commentaires est associée à un plus grand pourcentage d'arguments morphosyntaxiques pertinents donnés par les élèves après l'intervention, tels que le recours à une manipulation syntaxique de remplacement pour justifier une terminaison en /E/, plutôt que de seulement identifier un temps verbal. Par exemple, au prétest, Rachana (élève forte, groupe expérimental 1) explique ainsi son choix de la graphie *observer* : « J'ai mis *e-r* à la place de *é* parce que *pouvaient* c'est pas comme *être* et *avoir*, et *être* et *avoir* c'est passé composé, comme on peut dire *j'ai été*, c'est juste ces deux verbes-là qui peuvent être conjugués et après on met un verbe... au passé simple ? Non, non, je suis pas certaine... ». Après l'intervention, au posttest immédiat, Rachana justifie cette même graphie par une procédure de remplacement accompagnée de la mention d'un temps de verbe précis : « J'ai pris l'astuce *mordre*, *Claire et sa sœur Isabelle pouvaient mordre les animaux sauvages*, alors j'ai mis à l'infinitif. » Au posttest différé, elle précise même « J'ai pris le truc *mordre*,

alors là, c'est *Claire et sa sœur Isabelle pouvaient mordre des animaux sauvages*. Avant, j'utilisais pas ce truc parce que je me mélange toujours avec *mordu/mordre*, mais là, depuis que vous êtes venue, j'ai mieux compris pourquoi on utilise *mordre* et pourquoi on utilise *mordu* : quand c'est *mordre*, c'est à l'infinitif, quand c'est *mordu* c'est avec un *é* ».

Généralement, les pourcentages de commentaires faisant état de la pseudorègle des « deux verbes qui se suivent » pour choisir la forme infinitive sont assez bas et varient peu au fil des passations. Ainsi, aucune évolution marquée n'est observée. Ces pourcentages se situent entre 1,73 % et 5,50 % dans le groupe expérimental 1, entre 0,95 % et 1,69 % dans le groupe expérimental 2 et entre 0,00 % et 2,63 % dans le groupe contrôle. Dans le groupe expérimental 1, les commentaires de ce type sont le fait de cinq élèves au prétest et au posttest différé et de trois élèves au posttest immédiat. Dans le groupe expérimental 2, ils sont associés aux commentaires de deux élèves au prétest et au posttest différé et d'un seul élève au posttest immédiat. Dans le groupe contrôle, c'est un seul élève qui fait référence à la pseudorègle des « deux verbes qui se suivent » lorsque le pourcentage qui y correspond est non nul, soit au prétest et au posttest différé.¹⁰⁷

En ce qui a trait aux pourcentages d'arguments révélant des procédures phonographiques et logographiques, ils sont à la baisse dans les deux groupes expérimentaux. Entre le prétest et le posttest immédiat, ces pourcentages passent de 6,50 % à 1,65 % dans le groupe 1 et de 8,99 % à 3,54 % dans le groupe 2. Dans le groupe contrôle, ces pourcentages restent stables au fil des passations ; ils oscillent entre 4,67 % et 6,73 %. Ces résultats font écho à ceux présentés plus tôt quant aux types de procédures auxquelles recourent les élèves.

Enfin, dans les groupes expérimentaux, très peu de commentaires métagraphiques incluent une référence à une règle ou à des analogies, et aucun commentaire de ces deux types n'est présent dans le groupe contrôle. Pour ce qui est des références à une règle, le seul fait notable est une augmentation de ce type de commentaires entre le prétest (1,69 %) et le posttest immédiat (6,64 %) dans le groupe expérimental 2, où cinq élèves sur neuf verbalisent maintenant ce type de commentaires par rapport à deux élèves au prétest. Pour ce qui est des analogies avec d'autres mots, les quelques occurrences de ce type de

¹⁰⁷ Il s'agit toutefois d'un élève différent au prétest (Mamadou) et au posttest différé (Aminata).

commentaire sont principalement associées à l'identification du mot *merci* au sein de *remerciant* pour en justifier l'orthographe, ce qui mène à tout coup aux formes erronées **remerci* et **remercie*. Par exemple, pour expliquer **remerci*, au posttest immédiat, Ahmed (élève faible, groupe expérimental 1) affirme : « j'ai mis *merci*, mais comme on "remerci", j'ai ajouté le *r-e* ».

4.2.1.8 Dans les mots des élèves : regard sur les types de commentaires métagraphiques verbalisés

Nous choisissons d'illustrer par des extraits de verbatims deux des constats dégagés plus haut :

- 1) l'augmentation du recours à des arguments morphosyntaxiques dans les groupes expérimentaux, notamment en ce qui a trait à la mobilisation efficace de manipulations syntaxiques ;
- 2) la persistance du recours à des arguments morphosyntaxiques non pertinents dans le groupe contrôle.

Pour ce faire, nous utilisons les commentaires métagraphiques d'un élève de chacun des groupes pour trois items différents, soit un adjectif, un verbe et un infinitif. Ainsi, nous présentons les commentaires métagraphiques d'Ahmed (élève faible, groupe expérimental 1) et de Yousra (élève forte, groupe expérimental 2) pour les items « frisés », « remercient » et « fabriquer » et les commentaires métagraphiques de Nassim (élève faible, groupe contrôle) pour les items « frisés », « remercient » et « observer ».

Notons qu'un autre des grands constats dégagés, soit la diminution du recours à des arguments révélant des procédures phonographiques ou logographiques dans les groupes expérimentaux, est intimement lié à la diminution du recours à des procédures phonographiques ou logographiques (voir section 4.2.1.3). Nous choisissons donc de ne pas aborder cette question ici.

L'augmentation du recours à des arguments morphosyntaxiques dans les groupes expérimentaux

La trajectoire des commentaires métagraphiques d'Ahmed (élève faible, groupe expérimental 1) et de Yousra (élève forte, groupe expérimental 2) pour les trois items qui

sont ici ciblés traduit bien l'augmentation du recours à des arguments morphosyntaxiques dans les groupes expérimentaux, tout en mettant de l'avant certains obstacles auxquels ces élèves font toujours face au terme de l'expérimentation. Pour l'item « frisés », au prétest, Ahmed (élève faible, groupe expérimental 1) explique sa graphie erronée « frisées » dans sa dictée en recourant à la fois à un argument morphosyntaxique pertinent, soit l'identification du nombre du donneur d'accord, et à un argument morphosyntaxique non pertinent, soit la mauvaise interprétation d'une marque d'accord.¹⁰⁸ Il affirme : « déjà, *ses cheveux*, c'est au pluriel, et comme c'est au féminin, j'ai mis deux *e* et *s* ». Aux deux posttests, Ahmed produit d'emblée la forme attendue « frisés » dans sa dictée et les arguments morphosyntaxiques qu'il avance à cet égard sont tous pertinents. Au posttest immédiat, il recourt efficacement à une manipulation syntaxique pour déterminer le genre du donneur *cheveux* (en insérant le déterminant « un » devant le nom) et mentionne la marque d'accord à adjoindre sans utiliser de métalangage et en faisant plutôt appel à la réalité, comme le montre l'extrait suivant : « parce qu'on dit *un cheveu* [...] et j'ai [mis] un *s* parce qu'on parle de plusieurs cheveux ». Au posttest différé, l'élève ne mobilise qu'un argument morphosyntaxique relatif à l'identification du genre et du nombre du donneur d'accord. Il explique : « comme *cheveux* c'est au masculin, masculin pluriel, j'ai mis *é-s* ».

Yousra (élève forte, groupe expérimental 2), de son côté, produit la forme attendue « frisés » aux trois temps de la collecte des données, mais elle ne soutient sa réponse par des arguments morphosyntaxiques pertinents qu'aux deux posttests. Au prétest, de manière un peu décousue, elle explique sa réponse par une référence pertinente à la réalité et par le recours à une procédure logographique : « je me suis dit, *les cheveux très touffus et frisés*, je peux pas dire *f-r-i-s-e-r*, parce que c'est *très touffus et frisés*, donc elle a plusieurs de ses mèches de cheveux qui sont **frisés*, donc je pensais qu'il fallait mettre *é* avec un *s* ». Au posttest immédiat, elle identifie correctement le genre et le nombre du donneur d'accord et utilise une manipulation syntaxique pour confirmer la classe de mots de l'item ciblé (elle ajoute « très » devant l'adjectif). Elle dit : « *ses cheveux*, c'est masculin et pluriel, vu que c'est plusieurs de ses cheveux et [...] c'est un adjectif, [...] on peut dire *très frisés* [...] ».

¹⁰⁸ Nous avons inclus dans cette catégorie d'arguments morphosyntaxiques non pertinents (de « type a » dans le tableau de la section 3.4.2) les arguments faisant état d'un mauvais genre ou d'un mauvais nombre attribué à un donneur d'accord et menant ainsi à une erreur.

Au posttest différé, son explication est similaire ; elle contient à nouveau l'identification correcte du genre et du nombre du donneur d'accord, sans toutefois faire appel à une manipulation syntaxique.

Pour l'item « remercient », ni Ahmed ni Yousra n'atteignent les réponses attendues. De plus, les raisonnements orthographiques sur lesquels ils s'appuient pour justifier leurs choix orthographiques sont fautifs ou lacunaires, ce qui révèle des difficultés qui persistent après l'intervention. D'une part, Ahmed (élève faible, groupe expérimental 1) n'explique jamais ses réponses au moyen d'arguments morphosyntaxiques pertinents. Au prétest, il passe de la forme erronée « remercit » dans sa dictée à la forme erronée « remercits » lors de l'entretien. Il explique ce changement en recourant à un argument morphosyntaxique non pertinent, soit une mauvaise interprétation du *s* comme marque d'accord du pluriel à adjoindre à l'item ciblé : « comme on dit *les enfants la *remercits*, je devais mettre un *s* ». Aux deux posttests, il produit « merci » dans sa dictée et explique ce choix en recourant à une procédure phonographique. Il dit : « j'ai écrit *merci*, mais on "*re*"-*merci*, j'ai ajouté le *r-e* ».

D'autre part, Yousra (élève forte, groupe expérimental 2) recourt à la fois à des arguments morphosyntaxiques pertinents et non pertinents pour expliquer ses réponses pour l'item « remercient », et ce, parfois au sein d'une même explication. Au prétest, Yousra produit « remercie » et son raisonnement repose sur un argument morphosyntaxique non pertinent et sur une référence à la réalité ne pouvant expliquer la marque correcte à adjoindre. En effet, son choix de la marque *-e* est cohérent avec le donneur identifié, mais ce donneur n'est pas le bon. Elle explique : « *ils la *remercie* elle, et ils ne remercient pas eux-mêmes, [...] donc je me suis dit que **remercie*, c'est elle ». Aux deux posttests, elle passe d'une forme erronée à une autre et l'explication qu'elle formule contient à la fois des arguments morphosyntaxiques pertinents et non pertinents. Au posttest immédiat, elle passe de « remercie » dans sa dictée à « remercies » lors de l'entretien, alors qu'au posttest différé, elle passe de « remercie » dans sa dictée à « remercis » lors de l'entretien. Ces changements reposent tous deux sur le recours à une manipulation syntaxique qui permet l'identification correcte du donneur d'accord, auquel l'élève associe toutefois une marque d'accord erronée. Yousra identifie correctement le groupe du nom sujet en l'encadrant par « c'est...

qui »¹⁰⁹, mais elle attribue au verbe la marque d'accord du pluriel nominal. Par exemple, au posttest immédiat, elle explique : « parce que *c'est qui qui les remercie ?* c'est les enfants, mais peut-être... je sais pas comment l'accorder, peut-être que j'aurais pu mettre un *s* [...] ». Par ailleurs, aux deux posttests, les commentaires métagraphiques de cette élève nous laissent comprendre qu'elle doute des réponses qu'elle fournit.

Enfin, en ce qui a trait à l'item « fabriquer », les commentaires métagraphiques d'Ahmed et de Yousra font état, au prétest, d'arguments morphosyntaxiques non pertinents, alors qu'aux deux posttests, ils révèlent le recours efficace à une manipulation syntaxique. Au prétest, Ahmed (élève faible, groupe expérimental 1) passe de la forme erronée « fabriqués » dans sa dictée à la forme erronée « fabriquées » lors de l'entretien. Ce choix est associé à l'identification de « Claire et Isabelle » comme donneur d'accord, ce qui s'avère incorrect. Il affirme : « parce que c'est deux filles, c'est pluriel et féminin ». Au prétest toujours, Yousra (élève forte, groupe expérimental 2), quant à elle, explique sa production de la forme correcte « fabriquer » au moyen d'un raisonnement syntaxique fautif. En effet, elle se réfère à un mot non pertinent dans la phrase : « comme s'il y a *beaucoup* [*beaucoup* précède *fabriquer* dans la phrase], ou plusieurs fois, je pense qu'il faut mettre avec *e-r* ». Aux deux posttests, Ahmed et Yousra réfèrent tous les deux au même argument morphosyntaxique pertinent pour justifier leur production correcte de « fabriquer » dans leur dictée. Ils recourent efficacement à une manipulation syntaxique de remplacement de cet infinitif par une forme verbale du troisième groupe. Par exemple, au posttest immédiat, Ahmed démontre son utilisation de cette manipulation : « *Claire et Isabelle... aiment beaucoup mordre* ».

La persistance du recours à des arguments morphosyntaxiques non pertinents dans le groupe contrôle

Au moyen des commentaires métagraphiques de Nassim (élève faible, groupe contrôle) pour les items ciblés « frisés », « remercient » et « fabriquer », nous mettons en lumière la présence d'arguments morphosyntaxiques non pertinents dans les commentaires

¹⁰⁹ Nous voyons dans l'explication métagraphique de cette élève une forme déconstruite de l'encadrement par « c'est...qui ». Le verbatim révélant l'emploi de cette manipulation s'approche également de la réponse qu'aurait pu fournir l'élève à la question « qui est-ce qui? », posée avant le verbe. Il est fréquemment enseigné aux élèves de poser cette question pour identifier le groupe du nom ayant la fonction de sujet.

métagraphiques des élèves du groupe contrôle, et ce, aux trois temps de la collecte des données. Pour l’item « frisés », au prétest, lors de l’entretien, Nassim change sa réponse erronée « frisé » pour la forme correcte attendue. Il explique ce choix par le recours à un argument morphosyntaxique pertinent qui sera toutefois absent de ses explications aux deux posttests. En effet, il identifie la marque d’accord à adjoindre, sans toutefois recourir à du métalangage, comme le montre l’extrait suivant : « j’ai fait une erreur, je devais rajouter un *s*, parce que c’est *ses cheveux* ». Au posttest immédiat, il écrit la forme erronée « frisées » dans sa dictée et explique cette décision par un argument morphosyntaxique non pertinent. En effet, il interprète mal une marque d’accord. Il explique avoir ajouté un *e* et un *s* « parce que c’est *ses cheveux*, c’est au pluriel ». Au posttest différé, comme au prétest, Nassim change sa réponse erronée « frisé » pour la forme correcte attendue. Toutefois, il n’appuie pas sa décision par un argument morphosyntaxique et se limite à dire : « ses cheveux frisés ».

Pour l’item « remercient », au prétest et au posttest immédiat, des arguments morphosyntaxiques à la fois pertinents et non pertinents sont présents dans les commentaires métagraphiques de Nassim (élève faible, groupe contrôle). Ainsi, aux deux premiers temps de la collecte des données, Nassim passe de « merci » dans sa dictée à « remercis » lors de l’entretien. Pour expliquer ce changement d’une forme erronée à une autre, il recourt à une manipulation syntaxique permettant l’identification correcte du donneur d’accord, auquel il associe toutefois une marque d’accord erronée. Comme Yousra, il encadre le groupe du nom sujet par « c’est... qui », mais il attribue au verbe la marque d’accord du pluriel nominal. Par exemple, au prétest, il explique : « c’est *les enfants* qui **remercis* Claire, alors je rajouterais un *s* ». Au posttest différé, Nassim n’est pas en mesure de verbaliser de procédure pour expliquer son choix orthographique.

Enfin, pour l’item « observer », Nassim (élève faible, groupe contrôle) n’atteint jamais la forme correcte. Aux trois temps de la collecte des données, il choisit d’écrire « observées » et son raisonnement est soutenu par le même argument morphosyntaxique non pertinent. En effet, son choix d’une marque d’accord erronée, mais cohérente avec le donneur d’accord incorrect qu’il identifie, repose toujours sur l’explication suivante : « c’est *e-s* parce que c’est Claire et Isabelle ». Il est à noter que c’est seulement au posttest immédiat que Nassim produit directement « observées » dans sa dictée. Au prétest et au posttest

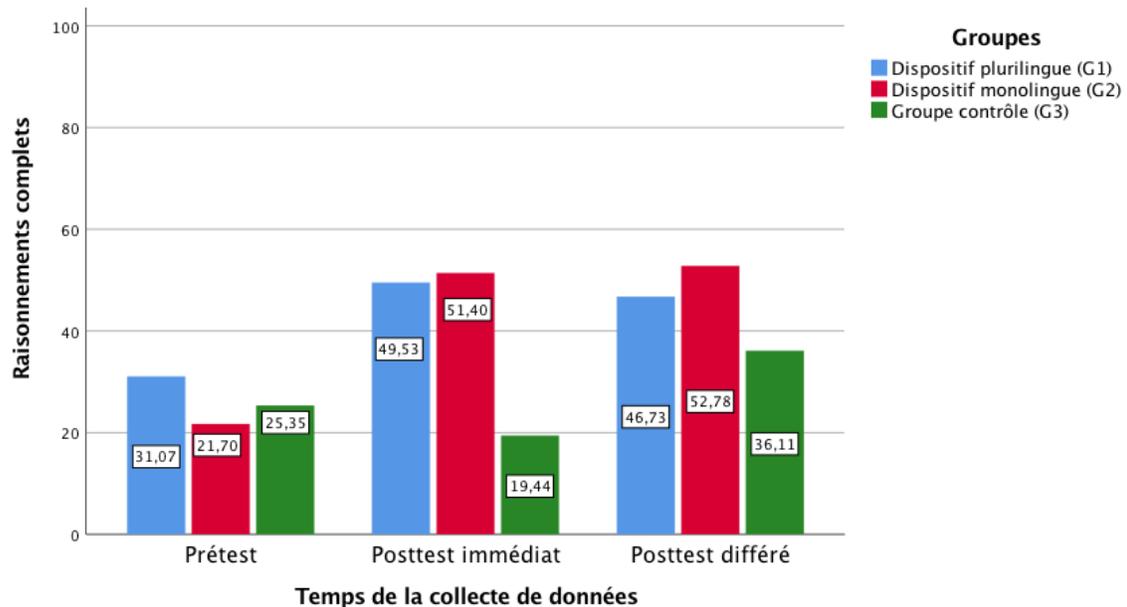
différé, il arrive à cette réponse lors de l'entretien et produit respectivement « observé » et « observés » dans sa dictée.

4.2.1.9 La formulation de raisonnements complets

À cette section, nous documentons la capacité des élèves à formuler ce que nous avons nommé des « raisonnements complets » (décrit à la section 3.4.2). Lors des analyses, il s'agissait de vérifier si, pour l'accord de l'adjectif, du verbe et du PPE, l'élève était en mesure d'identifier correctement le donneur d'accord et de fournir une explication morphosyntaxique supplémentaire justifiant le choix de la graphie associée à ce donneur. Une telle explication pouvait, par exemple, consister en l'identification du genre et nombre du donneur d'accord, ou encore en l'identification de la classe du mot ciblé. Pour le choix de la terminaison en /E/ pour les infinitifs et le PPE, il s'agissait de vérifier si l'élève était capable d'identifier correctement le temps verbal et d'appuyer cette identification par un raisonnement syntaxique pertinent. Il pouvait s'agir, par exemple, du remplacement par une forme verbale du troisième groupe, ou encore de l'identification d'un premier verbe conjugué ou d'un auxiliaire. Mentionnons que tous les raisonnements qualifiés de complets ont mené à des graphies justes.

La figure 20 présente les pourcentages de raisonnements complets formulés par les élèves des trois groupes aux trois temps de la collecte des données.

Figure 20. L'évolution des pourcentages de raisonnements complets



C'est seulement dans les groupes expérimentaux que les pourcentages de raisonnements complets augmentent entre le prétest et le posttest immédiat. Dans le groupe 1, on observe une hausse de 18,46 % entre ces deux passations : le pourcentage de raisonnements complets passe de 31,07 % à 49,53 %. Au posttest différé, cette hausse est maintenue (46,73 %). Dans le groupe 2, on constate une augmentation de près de 30 % : le pourcentage de raisonnements complets passe de 21,70 % à 51,40 %. Au posttest différé, ce pourcentage se stabilise (52,78 %). À cette dernière passation, le pourcentage de raisonnements complets du groupe 2 dépasse ainsi celui du groupe 1 et devient le plus élevé de tous les groupes, et ce, alors même qu'il était le plus bas au prétest.

Dans le groupe contrôle, les pourcentages de raisonnements complets observés suivent une trajectoire différente. Cette trajectoire s'apparente à celle observée pour les pourcentages de réussite dans l'identification correcte d'un donneur d'accord (voir figure 17). Ainsi, le pourcentage de raisonnements complets diminue entre le prétest (25,35 %) et le posttest immédiat (19,44 %), puis il remonte à 36,11 % au posttest différé, ce qui constitue le pourcentage le plus bas des trois groupes à ce temps de la collecte des données. Enfin, l'augmentation du pourcentage de raisonnements complets entre le prétest et le posttest différé dans le groupe contrôle, qui se chiffre à 10,76 %, est également la plus faible de tous les groupes. Par ailleurs, nous ne sommes pas en mesure d'expliquer l'augmentation

des pourcentages d'identification correcte d'un donneur d'accord et de formulation de raisonnements complets entre les deux posttests dans le groupe contrôle. Nous ne pouvons pas relier cette situation à un enseignement dont nous aurions connaissance, les enseignants ayant déclaré ne pas avoir enseigné l'OG entre ces deux derniers temps de la collecte des données. Ainsi, il nous semble que ces résultats pourraient refléter une instabilité dans les commentaires métagraphiques des élèves au fil des passations.

4.2.1.10 Dans les mots des élèves : regard sur la formulation de raisonnements complets

À cette section, au moyen de verbatims d'élèves, nous choisissons d'exemplifier la plus grande augmentation des pourcentages de formulation de raisonnements complets observée dans les deux groupes expérimentaux par rapport au groupe contrôle. Pour ce faire, nous présentons les commentaires métagraphiques d'un élève fort de chacun des trois groupes de participants, et ce, pour les trois mêmes items. Ainsi, nous discutons des commentaires métagraphiques de Marwan (groupe expérimental 1), de Mia (groupe expérimental 2) et de Jiao (groupe contrôle) concernant leurs choix de terminaison pour l'adjectif « frisés », le verbe conjugué « vivaient » et l'infinitif « fabriquer ».

Les commentaires métagraphiques de Marwan (élève fort, groupe expérimental 1)

En ce qui a trait à l'adjectif « frisés », les commentaires métagraphiques de Marwan (élève fort, groupe expérimental 1) font état d'une évolution positive dans sa capacité à formuler des raisonnements complets. Aux trois temps de la collecte des données, cet élève produit la forme attendue dans sa dictée, mais ce n'est qu'aux deux posttests qu'il formule un raisonnement complet pour expliquer le choix de cette forme. En effet, au prétest, Marwan identifie correctement le donneur d'accord, sans toutefois ajouter d'explication morphosyntaxique à son explication, comme le montre l'extrait suivant : « je me suis dit : *qu'est-ce qui est frisé ? C'était les cheveux, donc je me suis dit, je vais le conjuguer avec le mot *cheveux* » ». Aux deux posttests, les commentaires de cet élève contiennent non pas une, mais deux explications morphosyntaxiques, soit la mention du genre et nombre du donneur d'accord et l'identification de la classe de mot de l'item ciblé. Par exemple, au posttest immédiat, il explique : « parce que j'ai vu que *frisés*, c'était un adjectif, parce qu'on*

peut dire *ses cheveux très touffus et très frisés*, donc j'ai décidé d'accorder *cheveux* avec *frisés*, masculin pluriel ».

Pour ce qui est de l'item « vivaient », la situation est similaire. Aux trois temps de la collecte des données, Marwan (élève fort, groupe expérimental 1) produit la forme attendue dans sa dictée, mais ce n'est qu'aux deux posttests que l'on constate la formulation d'un raisonnement complet pour expliquer le choix de cette forme. Au prétest, l'élève identifie correctement le donneur d'accord, mais son explication ne fait mention que du nombre de ce donneur : « je me suis dit : *c'est qui qui vivaient ?* c'était les parents, et les parents, c'est au pluriel, donc je le conjugue au pluriel ». Aux deux posttests, une précision nécessaire à la formulation d'un raisonnement complet est ajoutée. Au posttest immédiat, il s'agit de l'identification de la classe de mot de l'item ciblé : « déjà, j'ai regardé si *vivaient* c'était un verbe, donc j'ai dit "ne *vivaient* pas", et *c'est qui qui vivaient ?* c'était *ses parents*, donc j'ai décidé d'accorder *vivaient* au masculin pluriel ». Au posttest différé, il s'agit de la mention du temps verbal concerné : « déjà, je l'ai écrit à l'imparfait, parce qu'on parlait d'avant, et *c'est qui qui vivaient ?* c'était *ses parents*, donc je l'ai accordé masculin pluriel ». Il est à noter que Marwan ne mentionne jamais la personne du donneur d'accord identifié. En effet, aux deux posttests, il ajoute plutôt le genre de ce donneur (masculin) à la mention de son nombre (pluriel).

Enfin, pour l'item « fabriquer », un constat différent est posé. En effet, encore une fois, Marwan (élève fort, groupe expérimental 1) produit la forme attendue aux trois temps de la collecte des données. Cependant, ce n'est qu'au prétest qu'il formule un raisonnement complet en identifiant correctement le temps verbal et en appuyant cette identification par un raisonnement syntaxique pertinent. Ainsi, au prétest, l'élève mentionne à la fois le temps du verbe, ce qui est relié, dans son cas, à l'évocation de la pseudorègle des « deux verbes qui se suivent » pour justifier la présence d'un infinitif, et la procédure de remplacement par un verbe du troisième groupe : « comme vous pouvez voir ici, il y a le mot *aimer* qui est conjugué et puisqu'il y a un autre verbe qui suit, donc j'ai mis *fabriquer* à l'infinitif, et aussi avec la technique que je vous ai dit, *mordre, mordu, mordez* ». Aux deux posttests, l'élève fournit la même explication, qui ne fait maintenant état que de la procédure de remplacement : « on peut dire *aiment beaucoup mordre d'étranges remèdes* ».

Les commentaires métagraphiques de Mia (élève forte, groupe expérimental 2)

Comme pour Marwan (élève fort, groupe expérimental 1), pour les trois items ciblés et aux trois temps de la collecte des données, Mia (élève forte, groupe expérimental 2) produit d'emblée les réponses correctes dans sa dictée. Pour l'item « frisés », la formulation d'un raisonnement complet est même présente dès le prétest. Lors des trois passations, cette élève identifie correctement le donneur d'accord « cheveux » et donne une explication morphosyntaxique supplémentaire justifiant le choix de la graphie associée à ce donneur, soit son genre et son nombre. Par exemple, au posttest différé, elle explique : « c'est les cheveux qui sont frisés et les cheveux, c'est au masculin et au pluriel, alors j'ai juste rajouté un *s* à la fin de *frisés* ».

Ce sont donc les commentaires métagraphiques de Mia (élève forte, groupe expérimental 2) pour les items « vivaient » et « fabriquer » qui font état du développement de sa capacité à formuler des raisonnements complets. Comme Marwan (élève fort, groupe expérimental 1), pour « vivaient », au prétest, Mia identifie correctement le donneur d'accord, mais son explication ne fait mention que du nombre de ce donneur : « *ses parents*, c'est au pluriel, donc *vivaient* c'est sûr que je vais le mettre au pluriel pour décrire où les parents y vivaient, je dirais ». Aux deux posttests, l'élève ajoute à cette explication la mention de la personne du donneur. Au posttest immédiat, elle souligne également le temps du verbe. Elle dit : « je vais le conjuguer, je veux dire l'accorder avec *ses parents*, parce que c'est *ses parents* qui *vivaient*, donc je mets *a-i-e-n-t* parce que c'est ça la terminaison de l'imparfait à la troisième personne du pluriel ».

Enfin, pour l'item « fabriquer », au prétest, Mia (élève forte, groupe expérimental 2) mentionne seulement une manipulation syntaxique de remplacement pour justifier son choix de la graphie correcte : « j'utilise encore mon truc avec *bâtir* ». Cette manipulation est d'ailleurs systématiquement utilisée par l'élève pour justifier les terminaisons des items en /E/. Aux deux posttests, le raisonnement de Mia devient complet. Lors des deux entretiens, elle précise le temps verbal de l'item ciblé en plus d'évoquer la manipulation syntaxique dont il était déjà question au prétest : « *fabriquer* c'est *bâtir*, alors je le mets à l'infinitif ».

Les commentaires métagraphiques de Jiao (élève forte, groupe contrôle)

Dans le groupe contrôle, nous choisissons de mettre en lumière la stabilité observée dans la capacité de Jiao (élève forte, groupe contrôle) à formuler des raisonnements complets, ce que nous relierons à la moins grande évolution des élèves de ce groupe à cet égard. Comme pour ses pairs des groupes expérimentaux, cette élève produit d'emblée les réponses correctes dans sa dictée pour les trois items ciblés et aux trois temps de la collecte des données. Pour « frisés », Jiao verbalise un raisonnement complet au prétest et au posttest différé. En effet, au prétest et au posttest différé, elle identifie correctement le donneur d'accord « cheveux » et donne une explication morphosyntaxique supplémentaire justifiant le choix de la graphie associée à ce donneur. Au prétest, cette explication consiste en la mention du genre et du nombre du donneur : « parce que *cheveux*, c'est au pluriel, et *cheveux*, c'est pas féminin, c'est masculin ». Au posttest différé, son raisonnement complet ne fait pas état du genre du donneur. Rappelons que pour un adjectif masculin pluriel, seule la mention du nombre est attendue pour qualifier de complet le raisonnement de l'élève (voir section 3.4.2.). Au posttest immédiat, Jiao identifie le donneur, mais ne mentionne que son genre, ce qui n'est pas suffisant pas pour constituer un raisonnement complet. Elle dit : « elle a plusieurs cheveux, et *cheveux*, c'est au masculin, alors je mets pas *e* ».

Pour les items « vivaient » et « fabriquer », Jiao (élève forte, groupe contrôle) ne formule aucun raisonnement complet et, aux trois temps de la collecte des données, elle explique son choix orthographique de la même manière. Pour « vivaient », elle identifie correctement le donneur d'accord et indique son nombre, sans toutefois préciser sa personne : « j'ai écrit comme ça parce que c'est *ses parents* et c'est au pluriel ». Pour « fabriquer », elle mentionne seulement avoir recouru à une manipulation syntaxique de remplacement. Son explication se résume à « parce que je peux mettre *mordre*, alors j'ai mis *e-r* ».

4.2.1.11 Les fréquences d'utilisation de mots de métalangage

Pour clore notre analyse des commentaires métagraphiques des élèves lors des entretiens métagraphiques, nous présentons une analyse des mots de métalangage auxquels ils ont recouru aux trois temps de la collecte des données. La recension du métalangage utilisé par les élèves dans leurs commentaires métagraphiques a mené à des totaux différents entre les

groupes et aux trois temps de la collecte des données. Ces totaux sont présentés dans le tableau XLV.

Tableau XLV. Les totaux de mots de métalangage recensés

Groupes	Temps de la collecte des données	Totaux
Groupe expérimental 1 (9 élèves interrogés)	Prétest	157
	Posttest immédiat	177
	Posttest différé	164
Groupe expérimental 2 (9 élèves interrogés)	Prétest	109
	Posttest immédiat	225
	Posttest différé	219
Groupe contrôle (6 élèves interrogés)	Prétest	77
	Posttest immédiat	62
	Posttest différé	75

Ce tableau permet d'emblée de constater que, dans le groupe expérimental 1 et dans le groupe contrôle, le nombre de mots de métalangage utilisés par les élèves varie peu aux trois temps de la collecte des données. Dans le groupe expérimental 2, un tout autre cas de figure se présente : le nombre de mots de métalangage utilisés par les élèves aux deux posttests fait plus que doubler par rapport au nombre de mots recensés au prétest. Rappelons que les performances de ces élèves à la dictée et à la production écrite guidée, les plus faibles au prétest parmi les trois groupes, ont rejoint aux posttests immédiat et différé celles de leurs pairs du groupe expérimental 1. Il nous apparaît donc possible de faire un lien entre l'emploi plus fréquent du métalangage par les élèves du groupe 2 et l'amélioration de leurs performances orthographiques.

À partir des différents totaux de mots de métalangage recensés, nous avons calculé 1) des pourcentages de mots de métalangage employés correctement ; 2) des pourcentages de mots de métalangage employés erronément ; 3) des pourcentages de mots de métalangage employés de façon ambiguë ou imprécise. Nous présentons ces résultats dans le tableau XLVI.

Tableau XLVI. Les pourcentages des fréquences de mots de métalangage employés correctement, erronément et de façon ambiguë ou imprécise

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Mots de métalangage employés correctement	82,17	92,66	95,73	87,16	91,11	93,15	87,01	93,55	97,33
Mots de métalangage employés erronément	13,38	2,82	1,83	7,34	5,33	5,02	6,49	4,84	1,33
Mots de métalangage employés de façon ambiguë ou imprécise	4,46	4,52	2,44	5,50	3,56	1,83	6,49	1,61	1,33

En ce qui a trait à l'utilisation du métalangage par les élèves des trois groupes, il est difficile de dégager des tendances claires qui permettraient d'opposer les groupes expérimentaux et le groupe contrôle. Dans tous les groupes, au fil des passations, nous observons une augmentation des pourcentages de mots de métalangage bien utilisés, et ce, même si ces pourcentages sont déjà élevés au prétest. En ce qui concerne les pourcentages de mots de métalangage employés erronément, dans le groupe expérimental 1, nous notons une baisse de plus de 10 % entre le prétest et le posttest différé. Soulignons néanmoins que, au prétest, c'est dans ce groupe que le pourcentage de mots de métalangage employés erronément est le plus élevé.

Pour préciser les résultats obtenus, nous avons sondé la variété des mots de métalangage correctement employés, cette catégorie regroupant la majorité des mots de métalangage utilisés par les élèves. Ainsi, nous indiquons dans le tableau XLVII le nombre de mots de métalangage différents bien utilisés par les élèves de chacun des groupes à chacun des temps de la collecte des données. Nous indiquons également, à titre indicatif, sur la deuxième ligne, le nombre total de mots de métalangage correctement employés.

Tableau XLVII. Le nombre de mots de métalangage différents correctement employés

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post	Post	Pré	Post	Post	Pré	Post	Post
		1	2		1	2		1	2
Nombre de mots de métalangage différents correctement employés par les élèves	27	21	20	25	30	23	14	12	14
Nombre total de mots de métalangage correctement employés par les élèves	129	164	157	95	205	204	67	58	73

À tous les temps de la collecte des données, plus de mots de métalangage différents et correctement employés sont utilisés dans les groupes expérimentaux 1 et 2 que dans le groupe contrôle. Il se pourrait que cette situation soit simplement associée au fait que neuf élèves ont participé aux entretiens dans les deux groupes expérimentaux alors que seulement six élèves y ont pris part dans le groupe contrôle. Par exemple, au posttest différé, les totaux respectifs de 20 et 23 mots de métalangage différents correctement employés par les 9 élèves des groupes expérimentaux 1 et 2 sont sensiblement équivalents, proportionnellement, aux 14 mots de métalangage différents correctement employés par les 6 élèves du groupe contrôle. Cela étant dit, entre le prétest et le posttest différé, l'augmentation du nombre total de mots de métalangage correctement employés par les élèves dans le groupe expérimental 2 est particulièrement marquée.

Par ailleurs, dans le groupe expérimental 1, le nombre de mots de métalangage différents correctement employés décroît aux deux posttests. Toutefois, le nombre total de mots de métalangage correctement employés par les élèves est en hausse et, comme l'indique le tableau XLVI, le pourcentage de fréquence d'emploi de ces mots est également en hausse. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les élèves du groupe expérimental 1 utilisent une variété moins grande de mots de métalangage correctement employés, mais que l'utilisation de ces mots est fréquente et appropriée. Dans le groupe expérimental 2, le nombre de mots différents correctement employés est en hausse tout de suite après l'intervention – il passe de 25 au prétest à 30 au posttest immédiat –, puis il diminue au posttest différé. L'augmentation observée entre les deux premiers temps de la collecte des données est cohérente avec le fait que le nombre total de mots de métalangage fasse plus que doubler dans ce groupe. Dans le groupe contrôle, le nombre de mots de métalangage différents correctement employés aux trois temps de la collecte des données varie peu.

Afin de savoir si les mots de métalangage correctement employés par les élèves sont les mêmes dans les trois groupes, nous comparons maintenant les cinq mots de métalangage les plus fréquemment utilisés dans chacun des groupes à chacun des temps de la collecte des données. Le tableau XLVIII présente, au prétest, les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents, avec leur nombre d'occurrences dans les commentaires métagraphiques de l'ensemble des élèves du groupe et le pourcentage que ces occurrences représentent par rapport à l'ensemble des mots de métalangage correctement employés. Lorsque plusieurs mots sont indiqués sur une même ligne, c'est qu'ils sont tous associés au même nombre d'occurrences.

Tableau XLVIII. Les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au prétest

	Mots de métalangage correctement employés les plus fréquents	Occurrences dans tout le corpus	Pourcentage de l'ensemble des mots de métalangage correctement employés
G1	pluriel	29	22,48
	verbe	16	12,40
	infinitif	13	10,08
	féminin	11	8,53
	masculin	7	5,43
G2	pluriel	25	26,32
	verbe	12	12,63
	féminin	9	9,47
	infinitif	7	7,37
	adjectif	6	6,32
G3	pluriel	21	31,34
	verbe	13	19,40
	féminin	8	11,94
	remplacer	6	8,96
	infinitif	4	5,97

Nous observons que les quatre mêmes mots figurent parmi les cinq mots les plus fréquemment employés dans chacun des groupes : *pluriel* et *verbe* sont les deux plus fréquents et *féminin* et *infinitif* s'échangent les troisième, quatrième et cinquième positions selon les groupes. Enfin, trois des mots recensés dans le tableau XLVIII sont présents dans un seul des groupes : *masculin* (dans le groupe expérimental 1), *adjectif* (dans le groupe expérimental 2) et *remplacer* (dans le groupe contrôle).

Le tableau XLIX présente les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au posttest immédiat.

Tableau XLIX. Les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au posttest immédiat

	Mots de métalangage correctement employés les plus fréquents	Occurrences dans tout le corpus	Pourcentage de l'ensemble des mots de métalangage correctement employés
G1	pluriel	52	31,71
	féminin	23	14,02
	masculin	17	10,37
	accorder	16	9,76
	adjectif, singulier, verbe	8	4,88
G2	pluriel	49	23,90
	masculin	25	12,20
	féminin	23	11,22
	accorder	22	10,73
	infinitif, remplacer	11	5,37
G3	pluriel	22	37,93
	féminin	13	22,41
	verbe	9	15,52
	remplacer	4	6,90
	masculin, temps	2	3,45

Au posttest immédiat, trois des mots correctement employés les plus fréquemment utilisés sont les mêmes dans tous les groupes : *pluriel*, *féminin* et *masculin*. Par ailleurs, il est intéressant de constater que le mot *accorder* figure maintenant parmi les cinq mots les plus fréquents dans les groupes expérimentaux, alors qu'il est absent de ceux du groupe contrôle. Il est utilisé par six élèves dans le groupe 1 et par huit élèves dans le groupe 2. Dans le groupe expérimental 1, les mots *adjectif* et *singulier* font aussi leur apparition. Dans le groupe expérimental 2, ce sont *infinitif* et *remplacer* qui sont maintenant présents, révélant une emprise sur la manipulation syntaxique de remplacement par une forme verbale du troisième groupe pour identifier la graphie d'une terminaison en /E/. Dans le groupe contrôle, *masculin* et *temps* remplacent *infinitif* en cinquième position des mots les plus fréquents.

Le tableau L présente les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au posttest différé.

Tableau L. Les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents au posttest différé

	Mots de métalangage correctement employés les plus fréquents	Occurrences dans tout le corpus	Pourcentage de l'ensemble des mots de métalangage correctement employés
G1	pluriel	44	28,03
	féminin	21	13,38
	masculin	18	11,46
	accorder	15	9,55
	verbe	9	5,73
G2	pluriel	52	25,49
	masculin	27	13,24
	féminin	24	11,76
	accorder	16	7,84
	remplacer	15	7,35
G3	pluriel	24	33,33
	féminin	11	15,28
	infinitif	7	9,72
	remplacer	7	9,72
	verbe	7	9,72

Au posttest différé, aucun nouveau mot de métalangage n'est présent parmi les cinq mots les plus fréquemment employés dans chacun des groupes. Dans les groupes expérimentaux 1 et 2, ces mots sont les mêmes qu'au posttest, exception faite de certains mots qui partageaient la cinquième position et qui disparaissent, soit *adjectif* et *singulier* dans le groupe 1 et *infinitif* dans le groupe 2. Ce constat semble associé à une stabilité dans les commentaires métagraphiques des élèves. Dans le groupe contrôle, le mot *infinitif* refait son apparition et les mots *masculin* et *temps*, qui étaient en cinquième position au posttest différé, disparaissent.

Par ailleurs, dans les deux groupes expérimentaux, le mot *accorder* est toujours présent et, encore une fois, il ne figure pas dans la liste du groupe contrôle. Il est employé par les six mêmes élèves qu'au posttest immédiat dans le groupe 1 et par les huit mêmes élèves qu'au posttest immédiat dans le groupe 2. Cela pourrait être associé à une meilleure explicitation, par les élèves des groupes expérimentaux 1 et 2, des relations morphosyntaxiques influençant les terminaisons à produire. C'est d'ailleurs ce que laissent entrevoir les procédures auxquelles ils recourent, leur capacité à identifier correctement un donneur

d'accord et à formuler des raisonnements complets ainsi que le plus haut pourcentage de la fréquence d'arguments morphosyntaxiques pertinents au sein de leurs commentaires métagraphiques.

Enfin, nous nous sommes interrogée sur la présence de *remplacer* parmi les mots les plus fréquents utilisés dans le groupe contrôle à tous les temps de la collecte des données. Au prétest, ce mot est employé par deux élèves seulement, et une même élève (Rokia, élève faible) l'utilise systématiquement pour expliquer le choix des terminaisons en /E/, ce qui correspond à cinq des six occurrences du mot. Au posttest immédiat, les quatre occurrences d'utilisation de ce mot sont également associées à cette même élève. Au posttest différé, la situation change : ce sont maintenant trois élèves qui se partagent les sept occurrences du mot *remplacer*, l'élève qui l'utilisait systématiquement n'en faisant maintenant usage qu'à deux reprises.

Nous n'avons pas jugé pertinent de dresser des tableaux similaires pour les mots de métalangage erronément employés ou employés de manière ambiguë ou imprécise, ceux-ci étant assez peu nombreux dans les commentaires des élèves. Toutefois, en regroupant les occurrences de ces mots dans les trois groupes et aux trois temps de la collecte des données, nous faisons ressortir les cinq les plus fréquemment utilisés par les élèves dans l'ensemble du corpus (voir tableau LI). Nous indiquons également les pourcentages d'occurrences que représentent ces mots à partir du total des mots erronément employés ou employés de manière ambiguë ou imprécise, qui se chiffre à 113.

Tableau LI. Les mots de métalangage erronément employés ou employés de manière ambiguë ou imprécise les plus fréquents

Mots de métalangage erronément employés ou employés de manière ambiguë ou imprécise les plus fréquents	Occurrences dans tout le corpus	Pourcentage de l'ensemble des mots de métalangage erronément employés ou employés de manière ambiguë ou imprécise
féminin	22	19,47
verbe	16	14,16
conjuguer	13	11,50
sujet	12	10,62
masculin	10	8,85

Si les mots *féminin* et *masculin* se retrouvent sur cette liste, c'est parce que les élèves les utilisent pour parler d'un verbe conjugué à un temps simple (par exemple, « *conseille* prend

un *e* parce que c'est féminin »). De plus, le mot *verbe* figure sur cette liste parce qu'il a été considéré comme employé de manière ambiguë ou imprécise lorsque les mots *auxiliaire* ou *participe passé* auraient été plus appropriés. En ce qui a trait au mot *sujet*, nous avons constaté qu'il est fréquemment employé à tort pour parler du donneur d'accord d'un adjectif épithète. Une telle erreur dans l'emploi de ce mot de métalangage est par exemple présente dans les commentaires métagraphiques d'Ahmed (élève faible, groupe expérimental 1) au posttest immédiat pour l'item « distinguées », alors qu'il mentionne la nécessité d'ajouter la marque d'accord *-es* à sa réponse « distingué » : « j'ai oublié *e* muet et *s* parce que c'est *ses tenues*, le sujet, féminin pluriel ». Enfin, il est assez fréquent que le mot *conjuguer* soit employé erronément en tant que synonyme d'*accorder*, comme en témoignent les commentaires métagraphiques de Mia (élève forte, groupe expérimental 2) au prétest pour l'item « médicinales » : « *médicinales*, je pense que c'est un adjectif, je suis vraiment pas sûre, mais c'est plusieurs plantes, alors je les conjugue avec un *s* ».

Enfin, nous avons cherché à catégoriser plus précisément les mots de métalangage correctement employés par les élèves. Nous avons donc calculé les pourcentages des fréquences d'occurrence de ces mots de métalangage selon cinq catégories. Ces catégories, inspirées des travaux de Fisher et Nadeau (2014), sont rappelées ici :

- 1) les termes relatifs aux classes de mots (par exemple, *déterminant, verbe, pronom, nom, préposition*) ;
- 2) les termes relatifs aux relations et aux fonctions syntaxiques (par exemple, *sujet, groupe du nom, noyau, donner l'accord, s'accorder, etc.*) ;
- 3) les termes relatifs aux terminaisons verbales et adjectivales (*genre, nombre, pluriel, féminin, personne, terminaison, conjuguer, auxiliaire, infinitif, imparfait, temps, participe passé*)
- 4) les termes relatifs aux manipulations syntaxiques (par exemple, *effacer, remplacer*) ;
- 5) les termes « autres » (*phrase, mot, suffixe, préfixe*).

Le tableau LII présente, suivant ces cinq catégories, les pourcentages des fréquences d'occurrence des mots de métalangage correctement employés par les élèves.

Tableau LII. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des mots de métalangage correctement employés selon cinq catégories

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Termes relatifs aux classes de mots	19,38	10,37	15,92	20,00	10,24	10,78	22,39	17,24	12,33
Termes relatifs aux relations et aux fonctions syntaxiques	5,43	13,41	10,19	5,26	17,07	13,24	4,48	1,72	5,48
Termes relatifs aux terminaisons verbales et adjectivales	72,87	72,56	70,70	64,21	65,37	67,65	64,18	74,14	72,60
Termes relatifs aux manipulations syntaxiques	0,78	2,44	2,55	3,16	5,85	7,35	8,96	6,90	9,59
Termes « autres »	1,55	1,22	0,64	7,37	1,46	0,98	0,00	0,00	0,00

Dans les trois groupes et aux trois temps de la collecte des données, les pourcentages les plus élevés de mots de métalangage bien utilisés sont ceux relatifs aux terminaisons verbales et adjectivales. L'augmentation la plus marquée de l'utilisation de mots de cette catégorie est observée dans le groupe contrôle. Dans ce groupe, un bond de 8,42 % est présent entre le prétest (64,18 %) et le posttest différé (72,60 %). Dans les groupes expérimentaux 1 et 2, les pourcentages relatifs à cette catégorie restent assez stables au fil des passations. Ils gravitent entre 70,70 % et 72,87 % dans le groupe 1 et entre 64,21 % et 67,65 % dans le groupe 2.

En ce qui a trait au recours à des termes relatifs aux relations et aux fonctions syntaxiques (*accorder, sujet, groupe du nom, noyau, donneur d'accord, etc.*), les deux groupes expérimentaux se distinguent également du groupe contrôle. Une nette augmentation des pourcentages des mots de métalangage de cette catégorie est présente dans les groupes expérimentaux 1 et 2 entre le prétest (respectivement 5,43 % et 5,26 %) et le posttest immédiat (respectivement 13,41 % et 17,07 %). Ces pourcentages diminuent tous deux légèrement au posttest différé et atteignent respectivement 10,19 % et 13,24 %. Dans le groupe contrôle, le pourcentage de termes relatifs aux relations et aux fonctions syntaxiques reste stable entre le prétest (4,48 %) et le posttest différé (5,48 %). Nous pensons que l'intervention mise à l'essai dans les groupes expérimentaux pourrait être à

l'origine des augmentations marquées qui y sont observées, car elle a permis aux élèves de verbaliser, à maintes reprises, les relations syntaxiques entre des mots pour justifier leurs choix orthographiques, et ce, en utilisant le métalangage approprié. À ce sujet, rappelons également que, aux posttests immédiat et différé, le mot *accorder* figure parmi les cinq mots de métalangage correctement employés les plus fréquents dans les groupes expérimentaux 1 et 2.

Aux trois temps de la collecte des données, les plus hauts taux de métalangage relatif aux manipulations syntaxiques sont observés dans le groupe contrôle, alors même que ces manipulations ont été moins enseignées dans ce groupe, selon ce que nous avons observé et vécu dans les classes. Comme le montrent les tableaux sur les mots de métalangage correctement employés les plus fréquents dans ce groupe, cela s'explique par la fréquence d'emploi du mot *remplacer*. Cela dit, rappelons que les occurrences de ce mot, lors du prétest et du posttest immédiat, sont associées à l'utilisation quasi systématique qu'en fait une élève en particulier.

Enfin, nous constatons une diminution des pourcentages de termes relatifs aux classes de mots dans les trois groupes aux deux posttests, cette baisse étant plus marquée dans le groupe expérimental 2 et dans le groupe contrôle. Soulignons également la diminution du recours à des termes « autres » dans le groupe expérimental 2 entre le prétest et le posttest différé.

À la suite de la présentation des résultats tirés de nos entretiens métagraphiques pour l'ensemble des élèves interrogés dans les trois groupes, nous nous sommes questionnée sur les effets de l'intervention mise à l'essai sur les commentaires métagraphiques des élèves faibles et des élèves forts de chacun des groupes. Une synthèse des résultats à cet égard est présentée à la section suivante.

4.2.2 Les procédures graphiques des élèves faibles et des élèves forts : synthèses comparatives

Les dictées métacognitives, qui occupent une place importante dans les dispositifs que nous avons expérimentés dans le cadre de cette thèse, sont susceptibles de contribuer tout particulièrement aux apprentissages des élèves faibles (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ;

Nadeau et Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009). Pour alimenter cette réflexion, nous offrons maintenant une synthèse comparative des commentaires métagraphiques des élèves faibles et des élèves forts des trois groupes lors des entretiens métagraphiques. Comme pour l'analyse des dictées et des productions écrites guidées, cette division des participants selon leur niveau est basée sur leur performance à la dictée au prétest (inférieure ou supérieure à 60 %).

Le tableau LIII présente les totaux d'items sur lesquels les élèves ont été interrogés dans chacun des sous-groupes et à chacun des temps de la collecte des données, compte tenu de certaines exclusions, comme nous l'expliquons précédemment pour les analyses des commentaires métagraphiques de l'ensemble des participants interrogés (voir section 4.2.1).

Tableau LIII. Les totaux d'items sur lesquels ont porté les analyses selon les sous-groupes

Groupes	Temps de la collecte des données	Totaux
Groupe expérimental 1 – Élèves faibles (total possible de 24 items ; 2 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	22
	Posttest immédiat	23
	Posttest différé	24
Groupe expérimental 1 – Élèves forts (total possible de 84 items ; 7 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	81
	Posttest immédiat	84
	Posttest différé	83
Groupe expérimental 2 – Élèves faibles (total possible de 48 items ; 4 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	47
	Posttest immédiat	47
	Posttest différé	48
Groupe expérimental 2 – Élèves forts (total possible de 60 items ; 5 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	59
	Posttest immédiat	60
	Posttest différé	60
Groupe contrôle – Élèves faibles (total possible de 48 items ; 4 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	47
	Posttest immédiat	48
	Posttest différé	48
Groupe contrôle – Élèves forts (total possible de 24 items ; 2 élèves interrogés sur 12 items)	Prétest	24
	Posttest immédiat	24
	Posttest différé	24

À cette section, quatre synthèses comparatives présentent succinctement les principaux résultats tirés de l'analyse des commentaires métagraphiques des élèves faibles et forts des trois groupes lors des entretiens métagraphiques. Dans l'ordre, nous mettons donc en

parallèle les résultats obtenus auprès des élèves selon leur niveau initial pour ce qui est de leurs taux de réussite des items ciblés dans la dictée, des types de procédures auxquelles sont associés leurs commentaires métagraphiques, de leurs réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord et de leur capacité à formuler des raisonnements complets.

4.2.2.1 Les taux de réussite des items ciblés dans la dictée pour les élèves faibles et forts

Comme pour les analyses concernant l'ensemble des élèves interrogés dans le cadre des entretiens métagraphiques, nous exposons d'abord les pourcentages de réponses correctes données par les élèves dont ont été recueillis les commentaires métagraphiques aux trois temps de la collecte des données. Le tableau LIV présente ces pourcentages pour les élèves faibles. Rappelons que notre échantillon est composé de 10 élèves faibles, soit 2 élèves du groupe expérimental 1, 4 élèves du groupe expérimental 2 et 4 élèves du groupe contrôle.

Tableau LIV. L'évolution des pourcentages de réponses correctes des élèves faibles

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Réponses correctes dans la dictée	45,45	69,57	58,33	38,30	85,11	85,42	36,17	47,92	58,33
Changements vers une réponse correcte durant l'entretien	0,00	4,35	12,50	12,77	12,77	2,08	6,38	2,08	14,58
Changements vers une réponse erronée durant l'entretien	4,55	0,00	0,00	2,13	0,00	0,00	0,00	0,00	4,17
Changements d'une réponse erronée à une autre durant l'entretien	18,18	8,70	0,00	6,38	0,00	6,25	10,64	10,42	2,08
Réponses correctes – Total	40,91	73,91	70,83	48,94	97,87	87,50	42,55	50,00	68,75

Chez les élèves faibles, nous notons une amélioration marquée dans le groupe expérimental 2 quant au pourcentage du total de bonnes réponses lors de l'entretien métagraphique.¹¹⁰ En effet, alors qu'il était de 48,94 % au prétest, ce pourcentage culmine à 97,87 % au posttest immédiat, puis diminue à 87,50 % au posttest différé. Les améliorations constatées dans le groupe expérimental 1 et dans le groupe contrôle sont quant à elles moins marquées. Dans ces deux groupes, le pourcentage total de bonnes réponses lors de l'entretien passe d'environ 40 % au prétest à environ 70 % au posttest différé. Toutefois, l'amélioration présente dans le groupe 1 apparaît dès le posttest immédiat, alors que celle présente dans le groupe contrôle est plus graduelle.

Par ailleurs, chez les élèves faibles du groupe contrôle, le pourcentage de changements vers une réponse correcte au moment de l'entretien fluctue : il passe de 6,38 % au prétest à 2,08 % au posttest immédiat à 14,58 % au posttest différé. Nous y voyons une certaine instabilité dans la capacité des élèves à repérer et corriger leurs erreurs une fois le texte produit. Les élèves faibles du groupe contrôle sont d'ailleurs les seuls chez qui, au posttest différé, nous constatons des changements d'une réponse correcte à une réponse erronée, bien que ce soit dans un faible pourcentage (4,17 %). Dans le groupe expérimental 1, le pourcentage de changements vers une réponse correcte au moment de l'entretien augmente graduellement entre le prétest et le posttest différé pour atteindre finalement 12,50 %, les élèves faibles de ce groupe devenant plus habiles à repérer et à corriger leurs erreurs rétrospectivement tout en améliorant leurs performances à la dictée. Dans le groupe expérimental 2, ce pourcentage se maintient entre le prétest et le posttest immédiat (12,77 %), ce qui contribue d'ailleurs au total élevé de bonnes réponses atteintes à ce premier posttest. Par la suite, dans ce même groupe, au posttest différé, le pourcentage de changements vers une réponse correcte au moment de l'entretien chute de plus de 10 % et devient le plus faible des trois groupes (2,08 %).

Le tableau LV brosse maintenant un portrait de la situation pour les élèves forts de chacun des groupes aux trois temps de la collecte des données. Rappelons que notre échantillon

¹¹⁰ Rappelons qu'il s'agit de l'addition des réponses correctes produites d'emblée dans la dictée et des changements vers une réponse correcte durant l'entretien, moins les changements vers une réponse erronée durant l'entretien.

est composé de 14 élèves forts, soit 7 élèves du groupe expérimental 1, 5 élèves du groupe expérimental 2 et 2 élèves du groupe contrôle.

Tableau LV. L'évolution des pourcentages de réponses correctes des élèves forts

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Réponses correctes dans la dictée	71,60	85,71	86,75	72,88	78,33	90,00	87,50	91,67	91,67
Changements vers une réponse correcte durant l'entretien	6,17	3,57	4,82	1,69	11,67	1,67	0,00	0,00	0,00
Changements vers une réponse erronée durant l'entretien	2,47	0,00	0,00	3,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Changements d'une réponse erronée à une autre durant l'entretien	4,94	2,38	0,00	0,00	3,33	1,67	0,00	0,00	0,00
Réponses correctes – Total	75,31	89,29	91,57	71,19	90,00	91,67	87,50	91,67	91,67

Chez les élèves forts, dans les deux groupes expérimentaux, nous constatons une amélioration quant au pourcentage du total de bonnes réponses lors de l'entretien métagraphique, cette amélioration se manifestant dès le posttest immédiat. Dans ces deux groupes, le pourcentage du total de bonnes réponses atteint les 91 % au posttest différé, alors qu'il se chiffrait, au prétest, à 75,31 % dans le groupe 1 et à 71,19 % dans le groupe 2. Bien qu'un pourcentage similaire à celui des groupes expérimentaux soit atteint aux deux posttests dans le groupe contrôle, l'amélioration qui y est constatée est moindre. En effet, dans ce groupe, au prétest, le pourcentage du total de bonnes réponses lors de l'entretien métagraphique atteint déjà 87,50 %.

Notons également que dans le groupe contrôle, aucun élève fort, à aucun temps de la collecte des données, ne change sa réponse à la dictée, que ce soit pour une réponse correcte ou pour une réponse erronée. Dans le même ordre d'idées, de tels changements sont peu présents dans les groupes expérimentaux, exception faite des changements vers une réponse correcte dans le groupe expérimental 2, dont le pourcentage atteint 11,67 %, au posttest immédiat. Ce constat rappelle les résultats observés dans ce groupe chez les élèves faibles et nous semble donc refléter les prémisses d'un meilleur contrôle orthographique

chez les élèves du groupe expérimental 2 en général. De plus, chez les élèves forts plus précisément, ce meilleur contrôle orthographique se manifesterait également par une augmentation du nombre de réponses correctes produites directement dans la dictée entre le posttest immédiat (78,33 %) et le posttest différé (90,00 %).

4.2.2.2 Les types de procédures auxquelles sont associés les commentaires métagraphiques des élèves faibles et forts

Voyons maintenant les tendances qui se dégagent en ce qui a trait aux procédures auxquelles recourent les élèves faibles et les élèves forts de chacun des groupes aux trois temps de la collecte des données. Pour ce faire, nous présentons d'abord, dans le tableau LVI, le portrait de la situation pour les élèves faibles.

Tableau LVI. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des types de procédures verbalisées par les élèves faibles

	G1 Pré	G1 Post 1	G1 Post 2	G2 Pré	G2 Post 1	G2 Post 2	G3 Pré	G3 Post 1	G3 Post 2
Aucune procédure verbalisée	13,64	0,00	4,17	14,89	0,00	0,00	10,64	6,25	8,33
Procédures phono/ logographiques	4,55	4,35	4,17	17,02	0,00	2,08	8,51	8,33	12,50
Procédures morphosémantiques	0,00	0,00	4,17	2,13	0,00	2,08	0,00	4,17	0,00
Procédures morphologiques	13,64	4,35	4,17	10,64	4,26	4,17	0,00	2,08	0,00
Procédures morphosyntaxiques - Type a	27,27	8,70	8,33	6,38	10,64	8,33	8,51	27,08	14,58
Procédures morphosyntaxiques - Type b	40,91	65,22	45,83	40,43	61,70	58,33	63,83	43,75	50,00
Procédures morphosyntaxiques - Total	68,18	73,91	54,17	46,81	72,34	66,67	72,34	70,83	64,58
Procédures de remplacement	0,00	17,39	29,17	8,51	23,40	25,00	8,51	8,33	14,58

Chez les élèves faibles, c'est dans le groupe contrôle que nous observons, aux deux posttests, les pourcentages les plus élevés de procédures phonographiques et logographiques et d'absence de procédure verbalisée. Dans les groupes expérimentaux, ces pourcentages vont plutôt en diminuant et atteignent parfois 0 %. Dans un autre ordre

d'idées, dans l'ensemble des trois groupes et aux trois temps de la collecte des données, les procédures morphosémantiques et morphologiques sont généralement peu mobilisées par les élèves faibles. Cela étant dit, dans les deux groupes expérimentaux, on observe une diminution du recours aux procédures morphologiques entre le prétest et le posttest immédiat, diminution qui se stabilise au posttest différé.

Par ailleurs, dans les groupes expérimentaux, le pourcentage de recours à des procédures morphosyntaxiques de type a diminue (groupe expérimental 1) ou reste assez stable (groupe expérimental 2), alors que le recours à des procédures morphosyntaxiques de type b tend plutôt à augmenter, surtout dans le groupe expérimental 2. Cela pourrait refléter une conscience plus précise des relations morphosyntaxiques entre les mots. Chez les élèves faibles du groupe contrôle, la situation est différente : le pourcentage de recours à des procédures morphosyntaxiques de type a augmente, tandis que le pourcentage de recours à des procédures morphosyntaxiques de type b diminue. Il semble donc que ces élèves formulent moins d'explications où les liens morphosyntaxiques entre les mots sont appuyés par du métalangage. Cela pourrait être dû au fait que ces liens ne sont pas explicites pour eux, ou encore au fait qu'ils ne voient plus la nécessité de les rendre explicites, ce dont nous doutons vu leurs performances qui restent faibles aux deux posttests.

Enfin, dans les groupes expérimentaux, nous remarquons une hausse constante et importante des pourcentages de recours à des procédures de remplacement. Au posttest différé, ils atteignent 29,17 % dans le groupe 1 et 25,00 % dans le groupe 2. Il nous paraît possible d'associer ce résultat aux dispositifs expérimentés, grâce auxquels les élèves ont eu l'occasion de s'approprier des procédures de remplacement dont l'emploi se révélerait maintenant dans leurs commentaires métagraphiques. Ces procédures, comme nous le mentionnons plus tôt, sont principalement liées au remplacement par une forme verbale du troisième groupe pour identifier la graphie correcte pour une terminaison en /E/. Chez les élèves faibles du groupe contrôle, le pourcentage de recours à des procédures de remplacement reste stable entre le prétest (8,51 %) et le posttest immédiat (8,23 %), puis il augmente au posttest différé (14,57 %), mais de façon moins flagrante que dans les groupes expérimentaux.

Au moyen du tableau LVII, allons maintenant voir ce qu'il en est des types de procédures auxquelles recourent les élèves forts de chacun des groupes aux trois temps de la collecte des données.

Tableau LVII. L'évolution des pourcentages des fréquences d'occurrence des types de procédures verbalisées par les élèves forts

	G1	G1	G1	G2	G2	G2	G3	G3	G3
	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2	Pré	Post 1	Post 2
Aucune procédure verbalisée	3,70	2,38	2,41	8,47	3,33	3,33	4,17	8,33	4,17
Procédures phono/ logographiques	11,11	2,38	2,41	5,08	0,00	1,67	8,33	0,00	4,17
Procédures morphosémantiques	1,23	0,00	0,00	3,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Procédures morphologiques	3,70	2,38	1,20	0,00	1,67	3,33	0,00	4,17	0,00
Procédures morphosyntaxiques - Type a	7,41	3,57	4,82	28,81	10,00	8,33	20,83	20,83	8,33
Procédures morphosyntaxiques - Type b	64,20	64,29	66,27	33,90	58,33	58,33	41,67	41,67	62,50
Procédures morphosyntaxiques - Total	71,60	67,86	71,08	62,71	68,33	66,67	62,50	62,50	70,83
Procédures de remplacement	8,64	25,00	22,89	20,34	26,67	25,00	25,00	25,00	20,83

Les changements dans les types de procédures auxquelles ont recours les élèves forts de chacun des groupes sont moins marqués que ceux que nous avons pu observer pour les élèves faibles. Dans les trois groupes, les pourcentages d'absence de procédure verbalisée restent assez stables. Pour ce qui est des pourcentages de recours aux procédures phonographiques et logographiques, la variation la plus importante est celle observée dans le groupe expérimental 1 entre le prétest (11,11 %) et le posttest différé (2,41 %). Par ailleurs, dans l'ensemble des trois groupes et aux trois temps de la collecte des données, les procédures morphosémantiques et morphologiques sont quant à elles généralement peu mobilisées par les élèves forts, comme c'est aussi le cas pour les élèves faibles.

En ce qui a trait aux procédures morphosyntaxiques, chez les élèves forts du groupe expérimental 2 et du groupe contrôle, le pourcentage de recours aux procédures de type a

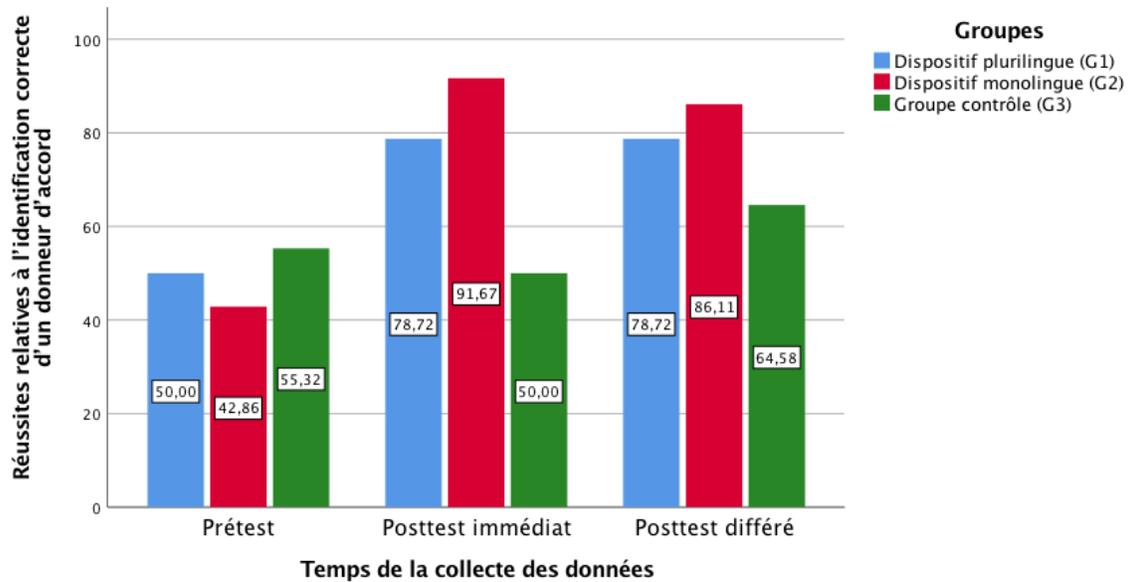
diminue au fil des passations et le pourcentage de recours aux procédures morphosyntaxiques de type b subit une importante augmentation. Dans le groupe expérimental 2, les évolutions observées sont présentes dès le posttest immédiat, alors que dans le groupe contrôle, elles se manifestent plutôt au posttest différé. Dans le groupe expérimental 1, les pourcentages relatifs aux recours à des procédures morphosyntaxiques restent assez stables. Cela étant dit, soulignons qu'en raison des pourcentages plus hauts de recours à des procédures morphosyntaxiques de type a et des pourcentages plus bas de recours à des procédures morphosyntaxiques de type b au prétest dans le groupe expérimental 2 et dans le groupe contrôle, il y avait là plus de place pour des évolutions que dans le groupe expérimental 1.

Enfin, dans le groupe expérimental 1, une augmentation flagrante du pourcentage de recours aux procédures de remplacement est observée dès le posttest immédiat. Dans le groupe expérimental 2, une hausse est également constatée à cet égard, bien qu'elle soit moins importante. Dans le groupe contrôle, au prétest, les élèves forts recourent déjà dans 25,00 % des cas à des procédures de remplacement pour expliquer leurs choix orthographiques, ce pourcentage diminuant à 20,83 % au posttest différé. Le pourcentage de recours à des procédures de remplacement au prétest dans le groupe contrôle ressemble à celui atteint par les élèves des groupes expérimentaux au posttest. On pourrait donc penser que, dès le prétest, les élèves forts du groupe contrôle recourent à des procédures dont leurs pairs des groupes expérimentaux sont susceptibles de s'être emparés grâce à l'intervention mise à l'essai. Cela pourrait notamment contribuer à expliquer les performances plus élevées, au prétest, des élèves forts du groupe contrôle par rapport aux élèves forts des groupes expérimentaux (voir tableau XXXVIII).

4.2.2.3 Les réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord pour les élèves faibles et forts

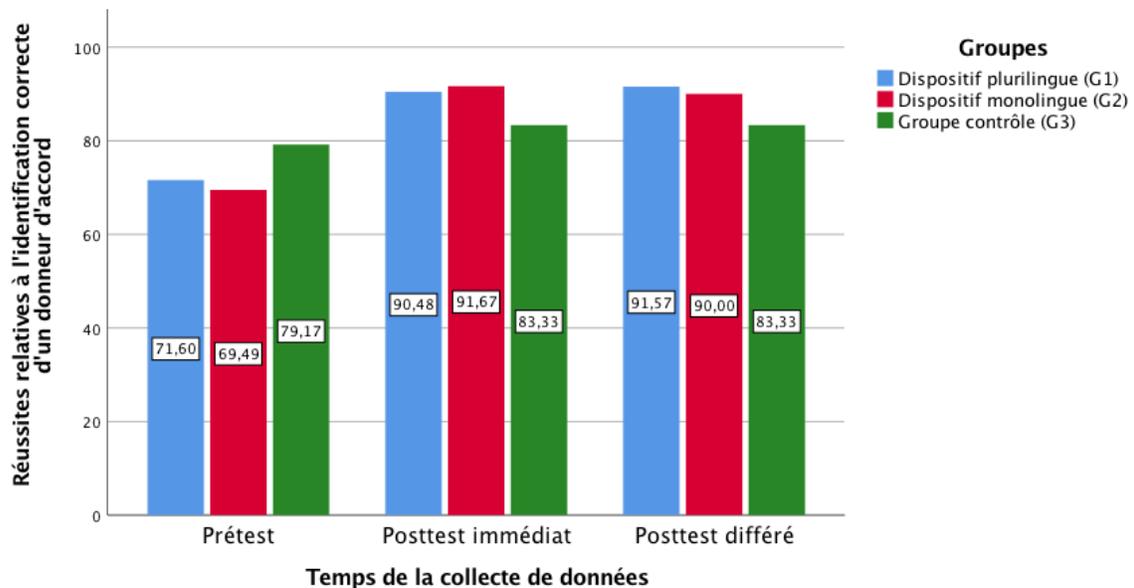
Nous nous intéressons maintenant aux réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord dans chacun des groupes et aux trois temps de la collecte des données, d'abord pour les élèves faibles (Figure 21), puis pour les élèves forts (Figure 22).

Figure 21. L'évolution des pourcentages des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord chez les élèves faibles



Chez les élèves faibles des deux groupes expérimentaux, nous observons une augmentation claire du pourcentage de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord dès le posttest immédiat, puis une stabilisation de ce pourcentage au posttest différé. Par ailleurs, l'augmentation observée dans le groupe 2 (43,25 %) est plus grande que celle observée dans le groupe 1 (28,72 %). Une augmentation plus faible du pourcentage de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord est observée dans le groupe contrôle (8,76 %), où une légère baisse est même constatée au posttest immédiat.

Figure 22. L'évolution des pourcentages des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord chez les élèves forts



Chez les élèves forts, au prétest, les pourcentages de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord sont plus élevés que chez les élèves faibles. Cela dit, comme nous l'avons observé pour les élèves faibles, de nettes augmentations sont constatées dans les groupes expérimentaux, ce qui distingue les élèves forts de ces deux groupes de ceux du groupe contrôle. En effet, dans les groupes 1 et 2, des hausses importantes sont observées dès le posttest immédiat (respectivement 18,88 % et 22,18 %) et sont maintenues au posttest différé. Dans le groupe contrôle, nous constatons une augmentation de seulement 4,16 % entre le prétest et les deux posttests. Ainsi, l'intervention mise à l'essai semble en mesure de faire plus progresser les élèves forts des groupes expérimentaux que ne le font les pratiques habituelles d'enseignement de l'orthographe pour les élèves forts du groupe contrôle.

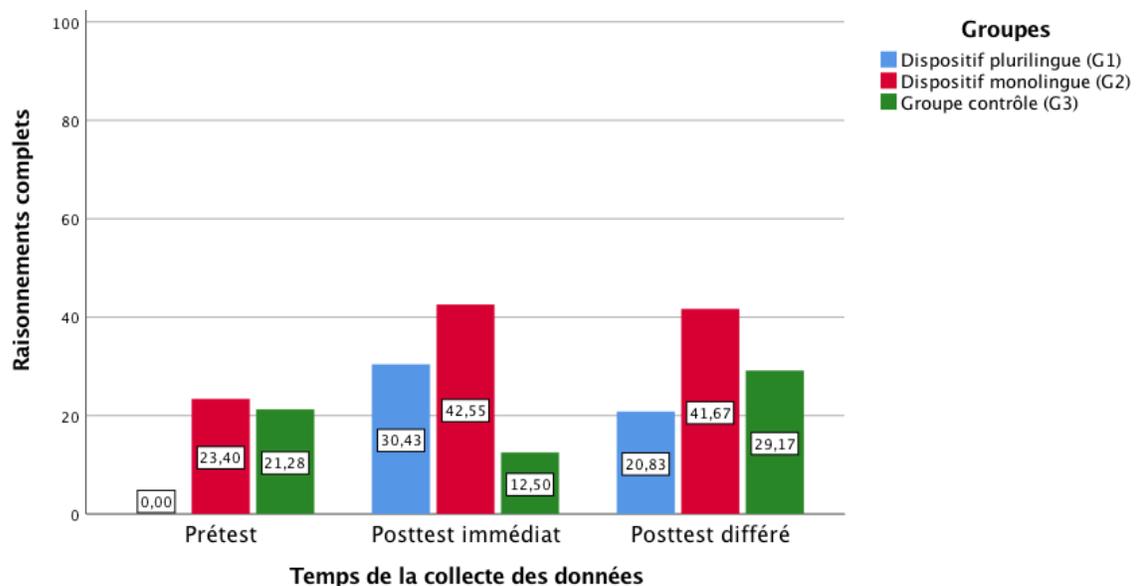
Enfin, en comparant les pourcentages de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord des élèves faibles et des élèves forts de chacun des groupes, nous remarquons que, dans les trois groupes, ce sont les élèves faibles qui s'améliorent le plus au fil des passations. De plus, à la fois pour les élèves faibles et pour les élèves forts, aux deux posttests, les pourcentages les plus bas de réussites relatives à l'identification correcte

d'un donneur d'accord sont ceux du groupe contrôle, et ce, même si on observe dans ce groupe les pourcentages les plus élevés au prétest.

4.2.2.4 La formulation de raisonnements complets pour les élèves faibles et forts

Enfin, nous nous penchons sur la capacité des élèves faibles (Figure 23) et forts (Figure 24) de chacun des groupes à formuler des raisonnements complets aux trois temps de la collecte des données.

Figure 23. L'évolution des pourcentages de raisonnements complets chez les élèves faibles

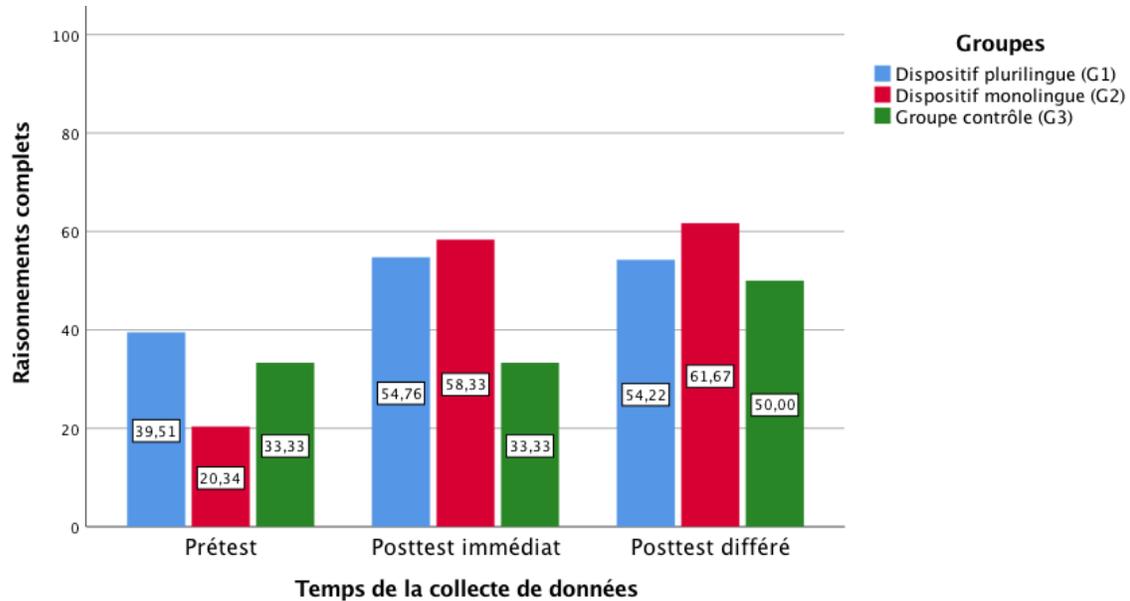


En ce qui a trait au pourcentage de raisonnements complets chez les élèves faibles, des hausses similaires sont constatées dans les groupes expérimentaux 1 (20,83 %) et 2 (18,27 %) entre le prétest et le posttest différé. Ces hausses se manifestent d'ailleurs dès le posttest immédiat. Comme pour les pourcentages d'identification correcte d'un donneur d'accord présentés précédemment, chez les élèves faibles du groupe contrôle, nous observons une plus faible augmentation du pourcentage de raisonnements complets entre le prétest et le posttest différé (7,89 %).

Lorsque nous ne regardons que les résultats obtenus au posttest différé, nous constatons que le pourcentage de raisonnements complets des élèves faibles du groupe contrôle (29,17 %) dépasse celui des élèves faibles du groupe expérimental 1 (20,83 %). Précisons

toutefois qu'avec un pourcentage nul de raisonnements complets au prétest, les élèves faibles du groupe 1 se trouvaient loin derrière leurs pairs du groupe contrôle, qui affichaient un score de 21,28 %. Enfin, parmi les élèves faibles des trois groupes, c'est dans le groupe expérimental 2 que nous observons les pourcentages de raisonnements complets les plus élevés aux deux posttests.

Figure 24. L'évolution des pourcentages de raisonnements complets chez les élèves forts



Comme chez les élèves faibles, nous observons chez les élèves forts des groupes expérimentaux une augmentation du pourcentage de raisonnements complets dès le posttest immédiat et une stabilisation de cette augmentation au posttest différé. Cette augmentation entre le prétest et le posttest différé est plus élevée dans le groupe 2 (41,33 %) que dans le groupe 1 (14,71 %). Ainsi, aux deux posttests, les élèves forts du groupe 2, qui affichaient un pourcentage de raisonnements complets de 20,34 % au prétest, rattrapent et dépassent leurs pairs du groupe 1, qui avaient quant à eux formulé un raisonnement complet pour 39,51 % des items. De ce fait, en plus de faire progresser les élèves forts des deux groupes, l'intervention mise à l'essai semble à même de diminuer les écarts qui existent au départ entre ces élèves. Dans le groupe contrôle, le pourcentage de raisonnements complets obtenu au prétest se maintient au posttest immédiat, puis il augmente de 16,67 % au posttest différé. Il atteint ainsi 50,00 % et s'approche du pourcentage observé dans le groupe expérimental 1 au posttest différé (54,22 %).

Chapitre 5. Discussion

Au sein du développement de la compétence à écrire en français, l'apprentissage de l'orthographe pose de nombreuses difficultés aux élèves. Le développement de la compétence en OG représente tout particulièrement un défi. Cela s'explique notamment par le caractère muet des marques d'accord à adjoindre aux verbes et aux adjectifs ainsi que par différents phénomènes d'homophonie, par exemple pour distinguer les finales verbales en /E/.¹¹¹

En réponse aux difficultés rencontrées par les élèves, des didacticiens du français L1 ont proposé différentes interventions visant à favoriser les apprentissages orthographiques des élèves (Allal, 1997, 2018 ; Allal et al., 2001 ; Angoujard, 1994 ; Brissaud et Cogis, 2011 ; Cogis, 2005 ; Cogis et Brissaud, 2003 ; Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016 ; Cogis, Fisher et Nadeau, 2015 ; Fisher, Huneault et Nadeau, 2015 ; Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Haas et Maurel, 2009). Parmi celles-ci se trouvent une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et les dictées métacognitives, au sein desquelles nous incluons les ateliers de négociation graphique, la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute.¹¹² Effectivement, dans le cadre de recherches empiriques réalisées entre autres en contexte québécois, des chercheurs ont constaté le potentiel de ces interventions pour soutenir le développement de la compétence orthographique des élèves (concernant une approche intégrée : Allal et al., 2001 ; Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Marin, Lavoie et Sirois, 2015 ; Needels et Kanpp, 1994 ; pour les dictées métacognitives : Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Cogis et Brissaud, 2003 ; Geoffre, 2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Schillings et Neuberg, 2012 ; Wilkinson, 2009).

¹¹¹ Rappelons qu'une telle difficulté est plus marquée chez certaines populations d'élèves français (Brissaud, Fisher et Negro, 2012). Cependant, elle est également susceptible d'être rencontrée au Québec, notamment auprès d'élèves allophones chez qui, selon leur répertoire linguistique, la neutralisation du /E/ serait présente, à l'instar des élèves français.

¹¹² Nadeau et Fisher (2014) incluent parmi les dictées métacognitives la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute. Cela étant dit, rappelons que, dans le cadre de cette thèse, nous ajoutons à ce regroupement les ateliers de négociation graphique, qui ont inspiré le dispositif mis en œuvre dans notre recherche et qui sont également à la source des travaux des chercheurs travaillant sur la phrase dictée du jour et la dictée 0 faute.

Notre analyse de ces recherches empiriques et des travaux théoriques sur le sujet ont permis de faire émerger cinq principes didactiques que nous avons identifiés comme susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'OG, et ce, plus particulièrement lorsqu'ils s'articulent au sein d'un même dispositif : 1) inscrire l'enseignement de l'orthographe dans un contexte signifiant d'apprentissage pouvant se matérialiser sous la forme d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe ; 2) au sein d'une telle approche, proposer des activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques ; 3) dans ces activités, faire appel aux graphies et aux erreurs des élèves pour qu'elles agissent comme moteurs d'apprentissage ; 4) d'un point de vue socioconstructiviste, encourager les interactions orales et les verbalisations des élèves autour de ces graphies pour résoudre les problèmes orthographiques posés ; 5) au moyen d'un travail métalinguistique, analyser les problèmes orthographiques en profondeur pour favoriser l'explicitation des connaissances orthographiques des élèves. Ainsi, dans notre thèse, nous avons conçu et mis à l'essai un dispositif d'enseignement de l'OG venant arrimer une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et des dictées métacognitives.

Or, dans la conception de ce dispositif, nous avons également souhaité prendre en compte le profil des élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire dans les milieux scolaires québécois, marqués par une forte diversité linguistique et culturelle, surtout à Montréal. Cela amène à repenser les pratiques d'enseignement utilisées auprès de ces élèves, qui présentent des répertoires linguistiques plurilingues variés au sein desquels le français côtoie d'autres langues maîtrisées à des niveaux divers. Ces répertoires sont liés à la scolarisation et à l'histoire familiale des élèves qui, bien souvent, sont issus de l'immigration.¹¹³ Qui plus est, dans le contexte scolaire québécois, l'anglais, L2 enseignée dès le primaire, vient s'ajouter aux répertoires linguistiques des élèves.

¹¹³ Nous avons présenté, dans l'introduction de cette thèse, différents profils d'élèves scolarisés en classe ordinaire au secondaire au Québec. Nous avons situé le français au sein des répertoires linguistiques de ces élèves, que ceux-ci soient issus de l'immigration ou non. Ainsi, selon les profils d'élèves, le français est parfois une LM, parfois une L2; cette langue est parfois connue des élèves dès leur entrée dans le système scolaire québécois, parfois non. Enfin, il est possible que le français soit la L1 des élèves (c'est-à-dire la langue qu'ils utilisent le plus souvent et dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise), ou encore qu'elle le devienne.

Dans notre thèse, nous avons cherché non seulement à reconnaître la diversité linguistique et culturelle des salles de classe, mais aussi à utiliser cette diversité pour favoriser l'apprentissage de l'OG française chez les élèves. Pour ce faire, à l'instar de nombreux chercheurs en didactique du plurilinguisme, nous avons choisi d'intégrer des approches plurilingues au dispositif d'enseignement décrit plus haut, qui a conséquemment été nommé « dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG ». De telles approches plurilingues permettent la manipulation, l'observation et l'analyse de corpus dans différentes langues, connues ou non des élèves, et sont ainsi susceptibles de soutenir le développement de capacités métalinguistiques dont la mise en œuvre est souhaitable lors de la production orthographique. De plus, ces approches contribuent à la valorisation et à la mobilisation des connaissances des élèves dans plusieurs langues.

Dans notre dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG, nous recourons donc à plusieurs langues, selon une approche comparative, pour mettre en évidence sous un jour nouveau les difficultés inhérentes à l'OG française. Par exemple, à travers une comparaison du français, de l'espagnol, de l'anglais, du chinois, du russe et de l'arabe, les élèves sont amenés à constater qu'une des difficultés de l'accord verbal en français est l'absence d'opposition sonore entre les verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel. Ils sont également encouragés à enrichir la réflexion ainsi amorcée avec des exemples issus de leur propre répertoire linguistique. En outre, leurs connaissances d'autres langues sont mises à profit au moment des dictées métacognitives, plus précisément lors de discussions en sous-groupes où ils sont autorisés à utiliser la langue de leur choix pour discuter des graphies produites, et au moment de la production des textes identitaires plurilingues.

Dans notre recherche, nous avons donc testé l'hypothèse selon laquelle ce dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG favoriserait le développement de la compétence en OG en français chez des élèves québécois en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. À cette fin, nous avons mis à l'essai un tel dispositif auprès d'élèves bi/plurilingues de première secondaire, puis nous avons comparé ses effets sur le développement de la compétence en OG en français des élèves avec ceux d'un dispositif monolingue d'enseignement de l'OG. Cela avait pour but de dégager les effets propres aux approches plurilingues au sein du dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG. Dans ce contexte, le dispositif monolingue conçu et expérimenté dans le cadre de la présente thèse

allie approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et dictées métacognitives, tout comme le dispositif plurilingue, mais il n'inclut pas d'approches plurilingues. Enfin, les effets des dispositifs plurilingue et monolingue sur le développement de la compétence en OG en français des élèves ont également été comparés à ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG afin de mettre en lumière le potentiel de tels traitements, plus généralement. Ces « pratiques habituelles », observées dans le groupe contrôle ayant participé à notre recherche, sont décrites à la section 3.6.

Pour documenter les effets du dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français des élèves, nous avons évalué leurs performances à trois temps de la collecte des données (prétest, posttest immédiat, posttest différé). Pour ce faire, nous avons utilisé deux tâches de production écrite différentes : une production écrite guidée, déclenchée par un texte lu (rappel écrit), et une dictée. Nous avons également recueilli les commentaires métagraphiques d'un sous-échantillon d'élèves lors d'entretiens métagraphiques réalisés aux trois temps de la collecte des données.¹¹⁴

À la suite de la présentation générale des résultats tirés de notre expérimentation, nous discutons maintenant des résultats les plus saillants que nous avons obtenus, et ce, en les mettant en lien avec les travaux théoriques et empiriques recensés plus tôt dans cette thèse (voir chapitre 2 – Cadre théorique et recherches empiriques). Nous abordons d'abord les performances globales des élèves telles que mesurées par les deux tâches de production écrite que nous avons utilisées, puis leurs performances pour chacun des objets orthographiques étudiés (l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix des terminaisons en /E/ dans les contextes d'homophonie -é [PPE]/-er [infinitifs] et l'accord du PPE). Par la suite, nous interprétons ces performances à la lumière de l'évolution des procédures graphiques d'un sous-échantillon d'élèves. Ces procédures, documentées au moyen des commentaires métagraphiques des élèves lors des entretiens métagraphiques, permettent d'appréhender l'évolution de leur compétence en OG sous un angle différent de celui de leurs performances.

¹¹⁴ Comme expliqué précédemment (voir sections 3.3.2.2 et 3.3.4), les commentaires métagraphiques des élèves ont également été recueillis lors des activités d'enseignement-apprentissage réalisés en classe. Toutefois, les commentaires recueillis dans ce contexte n'ont pas pu faire l'objet d'un traitement et d'une analyse dans le cadre de la présente thèse.

5.1 Les performances globales des élèves

Dans cette thèse, nous souhaitons évaluer les effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Pour ce faire, au moyen de deux tâches de production écrite (production écrite guidée et dictée), nous avons d'abord comparé les performances globales des élèves du groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue), du groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) et du groupe contrôle (pratiques habituelles d'enseignement) aux trois temps de la collecte des données (prétest, posttest immédiat, posttest différé). Ces performances globales incluent les performances des élèves pour les quatre objets orthographiques étudiés : l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs) et l'accord du PPE. À cette section, les résultats ainsi obtenus sont synthétisés et interprétés à la lumière de ceux d'autres recherches empiriques.

5.1.1 Les performances globales des élèves à la production écrite guidée

En ce qui concerne la production écrite guidée, alors que les performances globales des élèves des trois groupes (groupe expérimental 1, $n = 76$; groupe expérimental 2, $n = 65$; groupe contrôle, $n = 44$) sont équivalentes au prétest, seules celles des élèves des groupes expérimentaux augmentent significativement entre le prétest et le posttest différé. Dans le groupe contrôle, on observe une progression significative entre les deux premiers temps de la collecte des données, mais cette progression ne se maintient pas au posttest différé. Il semblerait donc que les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés favorisent davantage le développement et la stabilisation de la compétence en OG en français des élèves que les pratiques habituelles mises en œuvre dans le groupe contrôle, et ce, parce qu'elles seraient à même de faire perdurer les apprentissages réalisés. Ce constat est valide à la fois pour les filles et les garçons, de même que pour les élèves faibles et les élèves forts. Cela dit, dans les trois groupes, tout au long de la recherche, les performances globales des élèves faibles restent inférieures à celles des élèves forts.

Des constats similaires aux nôtres sont posés dans des recherches empiriques ayant utilisé une production écrite pour évaluer les effets de l'utilisation de dictées métacognitives (Geoffre, 2013 ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Fisher et Nadeau, 2014a ; Nadeau et Fisher, 2014) ou d'approches intégrées et spécifiques d'enseignement de l'orthographe (Allal et al., 2001 ; Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Marin, Lavoie et Sirois, 2015 ; Needels et Knapp, 1994). En effet, de ces travaux se dégage la pertinence des interventions menées pour favoriser les apprentissages des élèves pour un ensemble d'objets orthographiques similaires à ceux étudiés dans notre recherche, et ce, chez les élèves faibles comme chez les élèves forts. Il paraît donc cohérent que les résultats tirés de l'expérimentation de nos dispositifs plurilingue et monolingue, qui marient dictées métacognitives et approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, aillent dans la même direction.

À ce sujet, la durée de l'intervention menée semble à même d'influencer les résultats obtenus. Dans les recherches empiriques ayant porté sur les dictées métacognitives, les effets positifs de ces dictées sur les performances des élèves sont observés dès cinq semaines après le début d'une intervention (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Wilkinson, 2009). Toutefois, en ce qui a trait aux recherches empiriques portant sur des approches intégrées et spécifiques d'enseignement de l'orthographe, Brassard (2011) ne constate pas d'amélioration significative des performances globales des élèves à la suite de son expérimentation, d'une durée de six semaines, réalisée dans quatre classes de quatrième année du primaire. Ainsi, pour favoriser davantage les apprentissages réalisés par les élèves dans une approche intégrée, cette chercheuse évoque la pertinence de mettre en place une intervention de plus de six semaines. Suivant cette suggestion, l'expérimentation conduite dans notre recherche s'est étendue sur plus de trois mois, si bien que nous sommes en mesure de montrer qu'une intervention à plus long terme est susceptible de favoriser le développement de la compétence en OG en français des élèves.

Par ailleurs, en termes de design de recherche, c'est grâce à un posttest différé que nous avons pu dégager les effets positifs des dispositifs mis à l'essai sur les performances des élèves à une tâche de production écrite guidée. Même si bon nombre de chercheurs soulignent la pertinence de recourir à un tel posttest (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Brassard, 2011), parmi les recherches empiriques recensées, seule celle de Geoffre (2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b) y fait appel. Rappelons que cette recherche, qui

a mis à l'essai des dispositifs didactiques impliquant des dictées métacognitives, s'est concentrée sur la description du développement de la compétence orthographique d'un nombre limité d'élèves composant tous un même groupe expérimental (de 8 à 30 élèves, selon les analyses réalisées). Dans ce contexte, notre recherche met en lumière la pertinence d'un posttest différé pour préciser ou encore nuancer les résultats, à plus vaste échelle, d'une intervention alliant des dictées métacognitives et une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe. Cela nous amène à nous interroger sur les résultats obtenus dans des recherches empiriques antérieures à la nôtre : ces résultats auraient-ils été différents si un posttest différé avait été effectué ?

Qui plus est, l'apport particulier de notre recherche aux connaissances empiriques sur l'utilisation de dictées métacognitives et d'approches intégrées d'enseignement de l'orthographe est associé à la présence d'un groupe contrôle avec lequel comparer les performances des élèves des groupes expérimentaux. Par exemple, aucun groupe contrôle n'est présent dans les recherches de Geoffre (2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b) et de Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau 2014), qui se penchent sur les effets de dictées métacognitives sur l'apprentissage de l'OG des élèves. Dans le cadre de leur recherche-action, pour préciser et bonifier la description des effets de l'intervention menée sur le développement de la compétence orthographique des élèves, Nadeau et Fisher comparent néanmoins leurs résultats avec ceux de la recherche de Manesse et Cogis (2007) en France. À ce sujet, soulignons que, dans cette vaste étude française, les pratiques enseignantes utilisées auprès des participants ne sont pas décrites. Cette limite serait toutefois contrôlée par le grand nombre de participants par niveau scolaire (plus de 500), qui « permet d'annuler l'effet d'une diversité de pratiques pédagogiques » (Nadeau et Fisher, 2014, p. 174). Cela dit, dans notre thèse, la précision de nos résultats tient également à la documentation des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans le groupe contrôle et avec lesquelles nous comparons les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés.

5.1.2 Les performances globales des élèves à la dictée

Pour ce qui est des performances globales des élèves à la dictée, contrairement à ce que nous avons observé au moyen de la production écrite guidée, des progrès significatifs sont présents dans les trois groupes entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et

le posttest différé. Dans ce contexte, des variations dans les performances des élèves sont tout de même présentes, à la fois selon leur niveau initial et selon le groupe auquel ils appartiennent. D'une part, indépendamment de leur groupe et de leur sexe, la moyenne des performances globales des élèves faibles augmente deux fois plus que celle des élèves forts entre le prétest et le posttest immédiat. Ceci indique que l'ensemble des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les trois groupes de participants à notre recherche contribuerait davantage à l'amélioration des performances des élèves faibles qu'à celle des élèves forts. Comme nous l'avons observé pour la production écrite guidée, la moyenne des performances globales des élèves faibles reste néanmoins inférieure à celle des élèves forts.

D'autre part, cette fois, la tâche d'écriture utilisée permet de déceler des effets particuliers du dispositif plurilingue sur le développement de la compétence en OG des élèves, et ce, même si les trois groupes progressent entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé. Alors que, au prétest, les moyennes des performances des élèves des trois groupes sont statistiquement équivalentes, au posttest immédiat, les moyennes des performances des groupes expérimentaux 1 et 2 sont toutes deux supérieures à celle du groupe contrôle. Toutefois, au posttest différé, seule la moyenne des performances des élèves du groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue) reste plus élevée que celle des élèves du groupe contrôle. Ainsi, concernant le maintien des apprentissages des élèves dans le temps, seul le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG paraît à même de favoriser davantage les performances globales des élèves à la dictée que les pratiques habituelles utilisées dans le groupe contrôle. Cela met en valeur l'intérêt de recourir à des approches plurilingues pour favoriser l'apprentissage de l'OG française au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue et pour bonifier un dispositif monolingue d'enseignement de l'OG arrimant une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et des dictées métacognitives, en français seulement. Rappelons que, au sein de notre dispositif plurilingue, de telles approches ont pris la forme d'activités d'éveil aux langues et de pratiques translinguistiques.

Plus généralement, comme nous l'avons vu précédemment pour la production écrite guidée, les résultats obtenus pour la tâche de dictée vont dans la même direction que ceux d'autres recherches soulignant l'apport des dictées métacognitives et des approches

intégrées d'enseignement de l'orthographe au développement des compétences langagières des élèves, que ces recherches aient inclus une comparaison avec un groupe contrôle (concernant les approches intégrées et spécifiques : Allal et al., 2001 ; Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Marin, Lavoie et Sirois, 2015 ; Needels et Knapp, 1994 ; pour les dictées métacognitives : Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Wilkinson, 2009) ou non (concernant les dictées métacognitives : Cogis et Brissaud, 2003 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Geoffre, 2013, 2014a ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Schillings et Neuberg, 2012). Qui plus est, c'est à nouveau l'utilisation d'un posttest différé qui contribue à l'originalité de notre recherche et à son apport aux connaissances scientifiques. Effectivement, c'est grâce à l'utilisation d'un tel posttest que nous sommes en mesure de dégager la plus-value du dispositif plurilingue expérimenté pour ancrer les apprentissages des élèves dans la durée.

Du fait même, nos résultats permettent d'asseoir la pertinence de la prise en compte des caractéristiques des milieux scolaires dans le choix des interventions employées en classe. Ainsi, dans le contexte de notre recherche, qui est semblable à celui d'autres études où l'on retrouve un bon nombre de participants bi/plurilingues (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Cogis, Fisher et Nadeau, 2015 ; Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Fisher et Nadeau, 2014 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Wilkinson, 2009), nous constatons qu'il est possible de bonifier des pratiques déjà gagnantes d'enseignement de l'OG au moyen d'approches plurilingues venant se greffer au dispositif d'enseignement plurilingue de l'OG expérimenté. Ce constat confirme l'importance de continuer à contribuer à la réflexion sur les interventions utilisées en contexte pluriethnique et plurilingue pour favoriser les apprentissages des élèves, même si le potentiel de certaines interventions, qui revêtent un caractère « monolingue » (dans la langue de scolarisation seulement), est mis de l'avant dans le cadre de recherches empiriques antérieures.

Au demeurant, il paraît important de souligner que les résultats que nous avons obtenus sont différents de ceux de Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois (2014), qui ont également misé sur des approches plurilingues pour contribuer à l'apprentissage de l'OG d'élèves scolarisés en contexte de diversité linguistique et culturelle. Dans leur intervention

comme dans la nôtre, selon une approche d'éveil aux langues, des objets orthographiques sont comparés dans plusieurs langues. Toutefois, le niveau scolaire des participants à cette recherche, des élèves de la deuxième année du primaire, est différent de celui de nos participants, des élèves de première secondaire. Cela permet de s'interroger sur l'apport possible d'approches plurilingues d'enseignement de l'OG selon le niveau des élèves. Par ailleurs, contrairement aux décisions que nous avons prises dans notre thèse, dans la recherche de Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois, les objets orthographiques ciblés ont été travaillés plus ou moins intensivement. De plus, les performances des élèves dans des tâches de production écrites n'ont pas été documentées, car les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire à choix multiples. Ces choix semblent susceptibles d'expliquer pourquoi aucune différence significative n'a été constatée entre les performances des élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Enfin, considérant les effets positifs des dispositifs plurilingue et monolingue conçus et expérimentés dans notre thèse sur les performances globales des élèves, nous confirmons leur pertinence pour contribuer aux apprentissages des élèves pour les objets orthographiques étudiés. L'apport de ces mêmes dispositifs pour chacun de ces objets orthographiques est discuté à la section suivante, ce qui permet de mettre en évidence des différences dans les performances des élèves selon les différents objets évalués. Ces objets orthographiques ont aussi été ciblés dans d'autres recherches empiriques dont nous discutons les résultats à la lumière des nôtres.

5.2 Les performances des élèves pour chacun des objets orthographiques

Afin de préciser les effets du dispositif plurilingue conçu et expérimenté dans notre thèse sur le développement de la compétence en OG en français des élèves, nous avons comparé les performances des élèves du groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue), du groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) et du groupe contrôle pour chacun des objets orthographiques étudiés. Au nombre de quatre, ces objets orthographiques sont les suivants : l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é* (PPE)/*-er* (infinitifs) et l'accord du PPE. La présente section présente une synthèse des résultats obtenus à cet égard au moyen des deux tâches de

production écrite et met en relation ces résultats avec ceux d'autres recherches empiriques ayant porté sur des interventions similaires.

Rappelons que les performances des élèves pour l'accord de l'adjectif et l'accord du verbe ont pu être analysées à la fois pour la production écrite guidée et pour la dictée. Cependant, pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) et pour l'accord du PPE, seules les performances des élèves en contexte de dictée ont pu être analysées statistiquement. Effectivement, trop peu d'élèves ont produit suffisamment d'occurrences (trois ou plus) de ces deux objets orthographiques dans leur production écrite guidée aux trois temps de la collecte des données pour qu'ils soient considérés pour des analyses spécifiques. De plus, l'analyse statistique des performances des élèves à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ ne s'est avérée possible que pour les élèves faibles en raison d'un effet plafond constaté chez les élèves forts.

5.2.1 Les performances des élèves pour l'accord de l'adjectif

Pour ce qui est de l'accord de l'adjectif à la production écrite guidée, alors que, au prétest, les moyennes des performances des élèves des trois groupes sont équivalentes¹¹⁵, dès le posttest immédiat, celle des élèves du groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) surpasse significativement celle des élèves du groupe contrôle. Ce n'est pas le cas de la moyenne des élèves du groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue).¹¹⁶ Cela étant dit, au posttest différé, les moyennes des performances des élèves des deux groupes expérimentaux sont maintenant significativement supérieures à celle des élèves du groupe contrôle. Du fait même, seuls les élèves des groupes expérimentaux progressent entre le prétest et le posttest différé.

Or, comme leurs pairs des groupes expérimentaux, les élèves du groupe contrôle progressent significativement entre les deux premiers temps de la collecte des données. Toutefois, leur progression ne se maintient pas au posttest différé, comme nous l'avons observé pour les performances globales des élèves de ce groupe. Encore une fois, il

¹¹⁵ Au prétest, la valeur p de la comparaison entre les deux groupes expérimentaux est toutefois près du seuil de signification ($p = 0,054$).

¹¹⁶ Au posttest immédiat, la valeur p de la comparaison entre le groupe expérimental 1 et le groupe contrôle est toutefois près du seuil de signification ($p = 0,052$).

semblerait donc que les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés favorisent davantage l'apprentissage de l'OG des élèves que les pratiques habituelles mises en œuvre dans le groupe contrôle, et ce, lorsque ces apprentissages sont mesurés à long terme au moyen d'une tâche de production écrite guidée. Ce constat est valide à la fois pour les garçons et les filles, ainsi que pour les élèves faibles et les élèves forts. À nouveau, tout au long de la recherche, les performances des élèves faibles restent inférieures à celles des élèves forts.

Dans la quasi-totalité des recherches empiriques recensées où les performances des élèves sont mesurées au moyen d'une production écrite, les performances des élèves pour l'accord de l'adjectif n'ont pas été isolées de leurs performances pour les autres objets orthographiques étudiés. Seule Brassard (2011) analyse les performances spécifiques des élèves pour l'accord de l'adjectif à la suite de l'expérimentation d'approches intégrée et spécifique d'enseignement de l'orthographe. Dans sa recherche, comme pour les performances globales présentées précédemment, la participation des élèves aux approches intégrées et spécifiques n'a pas entraîné d'amélioration significative de leurs performances pour l'accord de l'adjectif, contrairement à ce qui observé dans la présente thèse. Des raisons similaires à celles évoquées plus haut, notamment quant à la durée de l'intervention et à l'utilisation d'un posttest différé, permettraient d'éclairer cette différence. Les recherches ayant utilisé une dictée comme outil de collecte de données sont plus nombreuses à avoir distingué l'évolution des performances des élèves selon les objets orthographiques ciblés. Nous tissons des liens entre ces recherches et les nôtres à la suite de la synthèse des performances des élèves pour l'accord de l'adjectif à la dictée.

Dans notre étude, en ce qui a trait à la dictée, les différences entre les groupes expérimentaux et le groupe contrôle pour l'accord de l'adjectif résident dans les performances des filles, plus spécifiquement. En effet, seule la moyenne des performances des filles du groupe contrôle n'évolue pas entre les trois temps de la collecte des données. Les dispositifs mis à l'essai seraient ainsi susceptibles de faire progresser l'ensemble des élèves des groupes expérimentaux 1 et 2, peu importe leur sexe, alors que les pratiques habituelles utilisées dans le groupe contrôle auraient une moins large portée.

L'amélioration constatée chez l'ensemble des élèves des deux groupes expérimentaux rappelle les résultats obtenus dans d'autres recherches empiriques ayant mis à l'essai des dictées métacognitives (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009). Dans ces recherches, les interventions expérimentées semblent également à même de faire progresser les élèves pour l'accord de l'adjectif. Venant décortiquer les performances globales de ses élèves, Wilkinson (2009) en propose une analyse selon deux ensembles d'accords distincts : les accords dans le groupe nominal (c'est-à-dire l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom) et l'accord du verbe. Cela lui permet de constater une plus nette amélioration des élèves pour le premier ensemble d'accords que pour le second, un résultat semblable à celui que nous obtenons dans notre recherche. En effet, comme nous l'expliquons plus loin, les résultats que nous avons obtenus concernant les performances des élèves pour l'accord du verbe ne vont pas dans la même direction que ceux pour l'accord de l'adjectif. Par ailleurs, il est intéressant de souligner que les résultats obtenus par Wilkinson sont comparés à ceux d'un groupe contrôle où les pratiques enseignantes sont semblables à celles observées dans le groupe contrôle prenant part à notre recherche. Ces pratiques consistent donc principalement en un enseignement magistral d'une notion, puis en la réalisation individuelle d'exercices portant sur cette notion.

À la lumière des travaux d'Ammar et Mohamed Hassan (2018), nous pouvons préciser notre interprétation des résultats obtenus par Wilkinson (2009) et évoquer la possibilité que la plus grande amélioration constatée pour les accords dans le groupe nominal soit davantage liée à l'accord du déterminant qu'à l'accord de l'adjectif. En effet, dans la recherche d'Ammar et Mohamed Hassan, parmi les quatre objets orthographiques ciblés (l'accord de l'adjectif, l'accord du déterminant et du « prédéterminant » *tout*, l'accord du verbe et l'accord du participe passé avec les auxiliaires *avoir* et *être*), c'est pour l'accord du déterminant et du prédéterminant que le gain dans les performances des élèves est significativement supérieur aux autres.¹¹⁷ Les rapprochements à faire entre les résultats des études de Wilkinson et d'Ammar et Mohamed Hassan sont d'autant plus probables qu'un

¹¹⁷ Ce constat est valide pour l'ensemble des élèves, indépendamment de leur appartenance au groupe expérimental ou au groupe contrôle.

même déterminant, *leur*, y a fait l'objet d'une évaluation. Dans la présente thèse, toutefois, nous n'avons pas pris en compte cet objet orthographique, dont l'étude semble néanmoins pertinente dans de futures recherches.

Dans notre recherche, des analyses relatives aux performances des filles pour l'accord de l'adjectif contribuent également à mettre en évidence le potentiel particulier des dispositifs expérimentés pour améliorer les performances des élèves. De prime abord, les moyennes des performances des filles des groupes expérimentaux surpassent celle des filles du groupe contrôle au posttest différé, une telle différence significative étant absente au prétest. De plus, nos analyses éclairent le « nivèlement par le haut » (Nadeau et Fisher, 2014) qui se produit dans les groupes expérimentaux. En effet, nos résultats indiquent que la différence qui existe entre les filles des deux groupes expérimentaux au prétest s'estompe au posttest immédiat. Cela illustre le rattrapage effectué par les filles du groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) sur celles du groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue), dont les performances initiales étaient meilleures. D'autres chercheuses (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009) ont constaté que la participation à une intervention mobilisant des dictées métacognitives contribuait à réduire les écarts présents avant l'intervention entre les élèves faibles et les élèves forts, rendant ainsi les classes plus homogènes. De notre côté, les résultats de notre thèse mettent en lumière la possibilité pour un groupe plus faible de rattraper un groupe plus fort.

Quant aux garçons, ceux des trois groupes progressent au fil des passations, mais seuls ceux du groupe expérimental 1 continuent significativement à s'améliorer entre le posttest immédiat et le posttest différé. Cela contribue à une réflexion amorcée plus tôt : l'ajout d'approches plurilingues au dispositif d'enseignement de l'OG expérimenté engendrerait des effets bénéfiques pour les apprentissages des élèves dans la durée, cette fois en favorisant à long terme non pas la stabilisation des performances des élèves, mais plutôt leur bonification. Ce constat se doit toutefois d'être interprété avec nuance, car aucune différence significative n'a été observée entre les moyennes des performances des garçons des trois groupes aux trois temps de la collecte des données. Effectivement, les trois groupes de garçons ne se différencient pas entre eux ; c'est plutôt leur trajectoire dans le temps qui permet de contraster leurs performances. Somme toute, la synthèse des résultats

présentée à cette section illustre de manière éloquent comment la considération du sexe des élèves dans nos analyses s'avère pertinente. Ainsi, le fait que les études recensées mettant à l'essai des dictées métacognitives ainsi que des approches intégrées et spécifiques d'enseignement de l'orthographe ne présentent pas leurs résultats en tenant compte de cette caractéristique des élèves représente une limite pour l'interprétation des résultats qui en découlent.

5.2.2 Les performances des élèves pour l'accord du verbe

Pour l'accord du verbe, dans le cadre des deux tâches d'écriture, notre constat des effets des dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés sur le développement de la compétence en OG des élèves se distingue de ceux associés aux performances globales des élèves et à leurs performances pour l'accord de l'adjectif. À la production écrite guidée, les performances des élèves indiquent que les interventions mises à l'essai ne contribuent pas différemment à leurs apprentissages que les pratiques habituelles d'enseignement de l'OG utilisées dans le groupe contrôle. Qui plus est, même si les moyennes des performances des élèves des trois groupes pour l'accord du verbe augmentent significativement entre le prétest et le posttest immédiat, aucune évolution statistiquement significative n'est finalement observée entre le prétest et le posttest différé. Cela traduit une instabilité dans leurs performances orthographiques et nous amène à questionner les raisons de l'absence de progression significative pour cet objet orthographique ainsi que les possibilités qui s'offrent aux enseignants pour y remédier.

Pour ce qui est de la dictée, la situation est similaire : l'appartenance des élèves à un groupe expérimental ou au groupe contrôle n'influence pas différemment leurs performances pour l'accord du verbe. Cependant, nous constatons cette fois une amélioration significative de l'ensemble des élèves à cet égard, à la fois entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé.

Nos résultats pour l'accord du verbe ne sont pas sans rappeler ceux obtenus par Wilkinson (2009) auprès de participants de troisième secondaire. Au moyen d'une tâche de dictée utilisée comme prétest et comme posttest, cette chercheuse constate une situation analogue dans un groupe expérimental où ont été mises en place des dictées métacognitives et dans un groupe contrôle où ont été utilisées les pratiques habituelles d'enseignement de

l'orthographe. En effet, dans ces deux groupes, pour l'accord du verbe, la moyenne du nombre d'erreurs commises par les élèves diminue d'environ une erreur entre le prétest et le posttest. Cette moyenne passe de 1,57 à 0,4 dans le groupe expérimental et de 1,87 à 0,80 dans le groupe contrôle. En contrepartie, pour les accords dans le groupe nominal, la diminution de la moyenne d'erreurs commises par les élèves du groupe expérimental (de 4,17 à 1,23) se distingue de la relative stabilité de la moyenne d'erreurs commises par les élèves du groupe contrôle (de 4,52 à 4,37).

Les résultats de notre thèse concernant l'accord du verbe font également écho à ceux obtenus auprès de plus jeunes participants par Brassard (2011) dans le cadre de son expérimentation d'une approche intégrée et d'une approche spécifique d'enseignement de l'orthographe en quatrième année du primaire. Dans cette recherche, aucune amélioration n'est observée pour l'accord verbal, ni chez les élèves ayant pris part à une approche intégrée, ni chez ceux ayant suivi une approche spécifique. Ce constat est similaire à celui posé pour leurs performances globales et pour leurs performances pour l'accord de l'adjectif.

Enfin, comme dans la présente thèse, les résultats de la recherche de Nadeau et Fisher (2014) permettent de constater que, dans une tâche de production écrite, les pourcentages déjà élevés de réussite de l'accord du verbe par des élèves du secondaire laissent moins de place à une éventuelle progression et, du fait même, à l'observation d'effets de l'intervention expérimentée à cet égard. Cela pourrait expliquer pourquoi, dans notre étude, nous observons un progrès des élèves seulement au moyen de la dictée, un effet plafond étant présent à la production écrite. Suivant un constat de Thibeault, Fleuret et Lefrançois (2018), le fait que, dans une production écrite plus libre, les élèves puissent choisir d'employer des verbes fréquents dont l'orthographe est maîtrisée est effectivement susceptible d'entraîner de meilleures performances à une telle épreuve qu'à la dictée. Par ailleurs, selon Nadeau et Fisher, les erreurs qui perdurent dans les productions écrites des élèves seraient associées à différents facteurs linguistiques ou cognitifs, tels que le contexte syntaxique dans lequel se trouve le verbe et les ressources attentionnelles que l'élève peut mobiliser. Ces hypothèses semblent également des pistes plausibles pour expliquer les erreurs d'accord du verbe commises par les participants à notre recherche dans leurs productions écrites guidées.

Dans un autre ordre d'idées, au moyen d'analyses statistiques descriptives des gains dans les performances des élèves, Nadeau et Fisher (2014) observent la plus grande progression des élèves les plus faibles de leur échantillon pour l'accord du verbe, en comparaison avec celle des élèves ayant obtenu des résultats initiaux plus élevés. De notre côté, les analyses statistiques inférentielles réalisées (ANOVA à mesures répétées) ne permettent pas de montrer de différence significative dans les progressions des élèves faibles et des élèves forts de notre échantillon pour l'accord du verbe. De plus, dans la recherche de Nadeau et Fisher, la mise en évidence de la progression des élèves les plus faibles de leur échantillon est favorisée par la division des participants en quatre sous-groupes selon leur niveau initial (faibles, moyens-faibles, moyens-forts ou forts). Dans notre recherche, la division des participants en deux sous-groupes selon leur niveau initial (faible ou fort), nécessaire à la réalisation de nos analyses statistiques, ne permettrait sans doute pas d'opposer aussi clairement les élèves les plus faibles de l'échantillon au reste de leurs pairs.

5.2.3 Les performances des élèves pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs)

Dans notre recherche, les performances des élèves quant au choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) n'ont pu être évaluées que dans le cadre de la dictée, et ce, seulement pour les élèves faibles. En ce qui concerne cet objet orthographique, notre constat est le même que pour l'accord du verbe dans le contexte de la tâche de dictée : l'enseignement offert aux élèves n'influence pas significativement leurs performances et, indépendamment de leur sexe et de leur niveau initial, tous les élèves s'améliorent entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé.

La distinction entre la terminaison en -er des infinitifs et la terminaison en -é des participes passés est un objet orthographique étudié dans d'autres recherches empiriques qui montrent un effet des dictées métacognitives sur les performances globales des élèves (Arseneau et Nadeau, 2018 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009).¹¹⁸ Dans ces recherches, les

¹¹⁸ Dans ces recherches, les chercheuses associent également à cet objet orthographique la terminaison en -é des adjectifs (*tous les sucs destinés à la nourriture de leur tige*; Wilkinson, 2009, p. 251).

effets des interventions sur les performances des élèves pour cet objet orthographique précis ne sont toutefois pas spécifiés.

Cela étant dit, au terme de son intervention composée de dictées 0 faute, Wilkinson (2009) compare le taux de réussite de chaque mot variable produit par les élèves du groupe expérimental dans la dictée *Les arbres*, utilisée comme prétest et posttest. Elle constate ainsi une progression pour le seul verbe à l'infinif de la dictée, *chercher* (*Les racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux...*). Pour cet item, le taux de réussite des élèves passe de 80 % à 93,3 %. Au posttest, il est donc plus élevé que celui constaté chez les participants (tous âges confondus) de la recherche de Manesse et Cogis (2007), soit 82,4 %.

5.2.4 Les performances des élèves pour l'accord du PPE

Comme pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinif), dans notre recherche, les performances des élèves pour l'accord du PPE n'ont pu être évaluées que dans le cadre de la dictée, cette fois pour les élèves faibles et forts. En ce qui a trait à cet objet orthographique, nos résultats illustrent à nouveau la pertinence de recourir aux dispositifs expérimentés, tout en mettant en lumière la valeur ajoutée du dispositif plurilingue par rapport à son homologue monolingue. Ainsi, seuls les élèves des groupes expérimentaux plurilingue et monolingue, garçons et filles, voient leurs performances progresser entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé. En outre, c'est uniquement dans le groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue) que les performances des élèves restent stables entre les posttests immédiat et différé, une diminution significative étant observée dans le groupe expérimental 2 (dispositif monolingue). Encore une fois, cela indique que le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG permettrait tout particulièrement d'ancrer les apprentissages des élèves dans la durée, ce à quoi parvient moins bien un dispositif semblable mais monolingue, duquel sont évacuées les approches plurilingues mobilisées. Du reste, il apparait nécessaire de nuancer ces résultats. En effet, bien que les trois groupes d'élèves, équivalents au départ, progressent différemment dans le temps, leurs performances au posttest différé ne se différencient pas significativement. Par ailleurs, indépendamment du groupe, les élèves faibles restent plus faibles que les élèves forts.

Dans deux des recherches empiriques recensées (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018), l'accord du PPE figure parmi les objets orthographiques à l'étude, mais il n'est pas la cible d'analyses spécifiques. Ces deux recherches impliquent, dans différents contextes, la mise à l'essai de dictées métacognitives. Dans l'étude d'Arseneau et Nadeau (2018), effectuée en milieu minoritaire francophone ontarien, les analyses réalisées ne visent pas à mesurer la progression des élèves pour chacun des objets orthographiques ciblés. En revanche, de telles analyses spécifiques sont effectuées par Ammar et Mohamed Hassan (2017) dans leur étude réalisée auprès d'élèves québécois arabophones en immersion française au primaire. Rappelons que ces chercheuses poursuivaient l'objectif d'évaluer si le dialogue collaboratif au sein des dictées 0 faute avait un effet différent sur les apprentissages des élèves selon les objets orthographiques ciblés. Elles ont donc analysé l'évolution des performances des élèves pour l'accord des participes passés, notamment. Elles ont toutefois regroupé dans un même ensemble les performances des élèves pour l'accord du participe passé avec les auxiliaires *avoir* et *être*, ce qui rend difficiles les comparaisons avec la présente thèse. Au demeurant, dans cette étude, comme mentionné plus tôt, c'est pour l'accord du déterminant et du prédéterminant que le gain dans les performances des élèves est supérieur aux gains pour les autres objets orthographiques ciblés, soit l'accord de l'adjectif, du verbe et du participe passé.

Ce constat posé par Ammar et Mohamed Hassan (2017) rappelle les résultats de notre étude dans la mesure où l'amélioration des performances des élèves n'est pas la même pour tous les objets orthographiques ciblés. Dans cette recherche comme dans la nôtre, l'accord du verbe ne ressort pas comme lié à des améliorations particulières chez les élèves. Toutefois, dans la présente thèse, les objets orthographiques spécifiques pour lesquels les élèves se sont améliorés, soit l'accord de l'adjectif et l'accord du PPE, ne sont pas mis en évidence comme faisant l'objet d'un gain particulier dans la recherche d'Ammar et Mohamed Hassan. À ce propos, il paraît possible que les différences entre nos résultats de recherche et ceux d'Ammar et Mohamed Hassan soient en partie causées par la nature des analyses statistiques réalisées. En effet, ces chercheuses ont réalisé une seule ANOVA permettant à la fois la comparaison des progrès des élèves des groupes expérimental et contrôle, la comparaison des progrès des élèves faibles et forts et la comparaison des progrès des élèves pour les quatre objets orthographiques étudiés. De notre côté, nous avons fait le choix de

réaliser une ANOVA à mesures répétées différente pour les quatre objets orthographiques ciblés afin de vérifier si des différences existaient dans les performances des élèves aux trois temps de la collecte des données pour chacun de ces objets.

5.3 La synthèse de la discussion des performances globales des élèves et de leurs performances pour chacun des objets orthographiques

À la lumière de nos résultats, comme d'autres chercheurs avant nous, nous constatons la pertinence d'employer une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe ainsi que des dictées métacognitives pour favoriser, chez les élèves, l'apprentissage de l'OG (concernant une approche intégrée : Allal et al., 2001 ; Davis, Clarke et Rhodes, 1994 ; Marin, Lavoie et Sirois, 2015 ; Needels et Kanpp, 1994 ; concernant les dictées métacognitives : Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Cogis et Brissaud, 2003 ; Geoffre, 2013 ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Nadeau, Fisher et Cogis, 2014 ; Schillings et Neuberg, 2012 ; Wilkinson, 2009). Plus spécifiquement, nous pouvons souligner la pertinence d'arrimer des dictées métacognitives¹¹⁹ à une approche intégrée d'enseignement de l'OG, ce qui ancre ces dictées dans un contexte authentique de production écrite. En comparaison avec des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG, les dispositifs plurilingue et monolingue découlant de cet arrimage tendent effectivement à favoriser les performances globales des élèves ainsi que leurs performances pour l'accord de l'adjectif, telles que mesurées par une production écrite guidée et dictée, ce à quoi s'ajoutent leurs performances pour l'accord du PPE, telles que mesurées par une dictée. Ainsi, les principes didactiques sous-jacents à notre intervention (voir section 2.2.1.6), qui ont émergé de notre recension de travaux empiriques et théoriques sur l'enseignement-apprentissage de l'OG et dont certains se retrouvent donc à la source d'expérimentations réalisées avant la nôtre, apparaissent pertinents pour favoriser les apprentissages des élèves pour plusieurs objets orthographiques différents.

¹¹⁹ Dans notre cas, ces dictées métacognitives s'actualisent sous la forme d'une union entre les ateliers de négociation graphique et la phrase dictée du jour.

Par ailleurs, comme dans d'autres recherches (Allal et al., 2001 ; Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Fisher et Nadeau, 2014a, 2014b ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009), il ressort de notre thèse le constat selon lequel à la fois les élèves faibles et les élèves forts tirent parti de leur participation à des dictées métacognitives ou à une approche intégrée d'apprentissage de l'orthographe. Différents types d'analyses statistiques, descriptives ou inférentielles, mènent à ces résultats. Ces analyses sont basées soit sur l'évolution des performances des élèves, soit sur les gains dans les performances des élèves (différence entre les performances au posttest et au prétest). À cet égard, au moyen de la comparaison des gains dans les performances des élèves faibles et forts, certaines études tendent également à montrer que ce serait les élèves les plus faibles qui bénéficieraient tout spécialement de telles interventions (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009). De notre côté, nos analyses de l'évolution des performances des élèves indiquent plutôt que les moyennes des performances des élèves faibles sont restées inférieures à celles des élèves forts. Ainsi, les différences de niveau entre les élèves faibles et forts observées au prétest perdurent aux deux posttests, et ce, dans les trois groupes de participants.

Parmi nos analyses, la seule qui fait état d'une différence significative entre deux groupes de participants au prétest est celle qui permet de mettre de l'avant le « nivèlement par le haut » opéré dans les groupes expérimentaux. Mentionnée précédemment, cette situation ne s'est présentée que pour les performances des filles à la dictée pour l'accord de l'adjectif. Dans ce contexte, la différence significative entre les moyennes des performances des filles des groupes expérimentaux plurilingue et monolingue au prétest constitue une limite à la portée de nos analyses. Cette limite s'avère toutefois révélatrice : le fait que la différence significative constatée au prétest s'estompe aux posttests immédiat et différé révèle l'amélioration particulière des performances des filles du groupe expérimental 2 (dispositif monolingue), qui rattrapent ainsi celles du groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue), plus fortes au départ.

Dans un autre ordre d'idées, notre recherche contribue à la réflexion sur l'utilisation d'approches plurilingues pour l'enseignement de la langue de scolarisation. Plus précisément, elle s'inscrit dans la lignée des travaux théoriques et empiriques mettant de l'avant les avantages associés à l'utilisation d'approches plurilingues pour favoriser les

apprentissages des élèves. En effet, le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG mis à l'essai dans la présente thèse semble plus à même d'ancrer les apprentissages des élèves dans la durée qu'un dispositif monolingue d'enseignement de l'OG. D'une part, cela s'expliquerait par le fait que ce dispositif plurilingue permette un développement plus grand des capacités métalinguistiques des élèves (Arteagoitia et Howard, 2015 ; Ballinger, 2015 ; Candelier, 2003, 2008 ; García et Wei, 2014 ; Jessner, 1999, 2006, 2008 ; Jessner, Allgäuer-Hackl et Hofer, 2016 ; Luk et Lin, 2015 ; Moore, 2006). Ce développement serait facilité par les occasions et les supports supplémentaires donnés aux élèves pour réfléchir à l'OG française et pour l'analyser, rendant ainsi plus explicites ses caractéristiques et les difficultés qui peuvent y être associées. Effectivement, le développement de capacités métalinguistiques est associé à certaines « ressources internes » que les élèves sont susceptibles de s'approprier au moyen d'approches plurilingues (et, plus largement, d'approches plurielles), comme en fait mention le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) (Candelier et al., 2012, p. 13). De telles ressources ont été listées dans le cadre théorique de la présente thèse (voir section 2.2.2.1).

Parmi ces ressources, on retrouve :

- des savoirs tels que « savoir que les catégories utilisées pour décrire le fonctionnement d'une langue ne se rencontrent pas nécessairement dans d'autres » (p. 29), « savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances entre les langues pour apprendre des langues » (p. 31) ;
- des savoir-faire tels que « savoir observer/analyser des structures syntaxiques et/ou morphologiques » (p. 49), « maîtriser des démarches de comparaison » (p. 52) et « savoir utiliser les connaissances et compétences acquises dans une langue pour apprendre une autre langue » (p. 56) ;
- des savoir-être tels que « considérer/appréhender des phénomènes langagiers comme un objet d'observation/de réflexion » (p. 38), « être motivé à étudier/comparer le fonctionnement des différentes langues » (p. 42), « avoir une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage des langues » (p. 48).

Dès lors, les approches plurilingues et le développement de capacités métalinguistiques qu'elles induisent viendraient soutenir davantage les raisonnements orthographiques des

élèves et, du fait même, guideraient plus souvent ces derniers vers les choix orthographiques corrects.

D'autre part, il paraît envisageable que les approches plurilingues mobilisées dans le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG suscitent un plus grand engagement des élèves dans leurs apprentissages, à la fois sur les plans socioaffectifs et cognitifs (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008 ; Armand et al., 2015 ; Cummins, 2009 ; Cummins et Early, 2011 ; Ivey et Broaddus, 2007 ; Lory, 2015 ; Maynard, 2014 ; Saboundjian, 2013). Ainsi, parce qu'elles valorisent et légitiment le recours aux langues du répertoire linguistique des élèves bi/plurilingues présents dans notre échantillon et parce qu'elles constituent une manière différente de raisonner l'OG française, ces approches plurilingues joueraient un rôle significatif dans le développement de la compétence en OG des élèves. Ces derniers en viendraient ainsi à modifier positivement leur rapport au savoir, à la langue et à la diversité linguistique (Lory, 2015 ; Marshall et Moore, 2016 ; Moore, 2006), ce qui contribuerait à favoriser leurs apprentissages.

Maintenant que nous avons synthétisé et interprété les résultats de notre recherche concernant les performances des élèves des trois groupes de participants aux deux tâches de production écrite, nous sommes en mesure de tisser des liens entre l'évolution de ces performances et celle des procédures graphiques d'un sous-échantillon d'élèves ($n = 24$) de chacun des groupes. Rappelons que cette évolution a été documentée au moyen de l'analyse des commentaires métagraphiques des élèves de ce sous-échantillon lors d'entretiens métagraphiques. Nous faisons ainsi ressortir des tendances différentes entre les groupes expérimentaux 1 (dispositif plurilingue) et 2 (dispositif monolingue) et le groupe contrôle. Une telle discussion, alimentée par des références aux résultats de recherches empiriques portant sur l'analyse du développement de la compétence orthographique d'élèves scolarisés en français, se retrouve à la section suivante.

5.4 L'évolution des procédures graphiques des élèves

Venant compléter ce chapitre, une discussion des résultats tirés des entretiens métagraphiques réalisés auprès de 24 élèves (pour le groupe expérimental 1, $n = 9$; pour le groupe expérimental 2, $n = 9$; pour le groupe contrôle, $n = 6$) permet d'interpréter les effets du dispositif plurilingue que nous avons conçu et expérimenté dans notre thèse sur

les procédures graphiques d'élèves scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Pour étayer cette interprétation, nous avons fait le choix d'établir des liens entre l'évolution des commentaires métagraphiques des élèves ayant participé aux entretiens et les performances des trois groupes de participants aux deux tâches de production écrite, telles que présentées précédemment. Éclairée par les résultats d'autres recherches empiriques où ont été analysés les commentaires métagraphiques des élèves, cette section vient donc compléter et enrichir la comparaison des effets du dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français des élèves (groupe expérimental 1) avec ceux du dispositif monolingue également mis à l'essai (groupe expérimental 2) et ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle.

Pour ce faire, nous discutons d'abord des liens entre les types de procédures graphiques auxquelles recourent les élèves et leurs performances orthographiques. Par la suite, nous appuyons les constats ainsi posés par des analyses complémentaires qui ciblent les types de commentaires métagraphiques verbalisés par les élèves, leur capacité à identifier correctement un donneur d'accord et à formuler un raisonnement orthographique complet ainsi que leur utilisation de mots de métalangage.

Soulignons que les taux de réussite des formes ciblées par les 24 élèves ayant pris part aux entretiens métagraphiques vont le plus souvent dans le même sens que les performances observées auprès de l'ensemble des participants des trois groupes aux trois temps de la collecte des données. Par exemple, dans les groupes expérimentaux 1 et 2, on constate une progression des taux de réussite des items ciblés dès le posttest immédiat. Ainsi, il nous a paru acceptable de mettre en lien l'évolution des commentaires métagraphiques des élèves interrogés et les performances des élèves des trois groupes de participants aux trois temps de la collecte des données.

Cependant, ce choix comporte nécessairement des limites. Tout d'abord, alors que les entretiens métagraphiques portent uniquement sur certains items produits dans la dictée, nous établissons des liens entre les procédures des élèves et leurs performances globales à la fois à la dictée et à la production écrite guidée. De plus, comme le lecteur pourra le constater, les tendances observées dans le groupe expérimental 1 quant aux procédures

graphiques des élèves sont généralement les mêmes que dans le groupe expérimental 2. Ce constat ne correspond pas nécessairement aux résultats tirés de l'analyse des performances des élèves aux deux tâches de production écrite. Enfin, nous ne pouvons pas affirmer que nos résultats auraient révélé des tendances similaires si des participants différents avaient été recrutés pour participer aux entretiens métagraphiques. À titre d'exemple, des différences entre nos deux groupes expérimentaux auraient éventuellement pu être dégagées.

5.4.1 Les liens entre les procédures des élèves et leurs performances aux deux tâches de production écrite

Dès le prétest, au sein des commentaires métagraphiques des participants à notre recherche, ce sont les procédures morphosyntaxiques qui dominent. Par ailleurs, aux trois temps de la collecte des données, le recours à des procédures morphosémantiques et morphologiques est peu fréquent. Ces constats semblent cohérents avec les résultats d'autres recherches empiriques ayant sondé les commentaires métagraphiques d'élèves de la troisième à la sixième année du primaire au sujet du marquage du nombre du nom et des accords adjectivaux et verbaux (Geoffre, 2013, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Lefrançois, 2009 ; Thibeault, 2017 ; Thibeault et Lefrançois, 2018). De ces recherches ressort notamment le constat selon lequel, à la fin du primaire, de nombreux élèves recourent à des procédures morphosyntaxiques pour expliquer les graphies qu'ils ont produites. Sans surprise, c'est également ce que nous observons chez des élèves de première secondaire.

Même si, de manière générale, aux trois temps de la collecte des données, certaines caractéristiques marquent les procédures graphiques utilisées par les élèves, des changements au sein de ces procédures apparaissent en cours d'année. Ces changements, plus ou moins marqués selon le groupe de participants, semblent reliés à l'évolution de leurs performances aux deux tâches de production écrite. Plus spécifiquement, nous pouvons associer la diminution de l'absence de procédure verbalisée et du recours à des procédures phono/logographiques dans les groupes expérimentaux plurilingue et monolingue aux plus grandes améliorations constatées dans les performances des élèves de ces deux groupes par rapport à celles des élèves du groupe contrôle. Thibeault (2017 ;

Thibeault et Lefrançois, 2018) abonde également dans ce sens : parmi les participants à sa recherche, ce sont les élèves chez qui il observe de moins grands progrès en cours d'année qui recourent le plus fréquemment aux procédures phono/logographiques, de telles procédures étant quasi absentes chez les élèves les plus forts ou s'étant le plus améliorés en cours d'année. Dans sa recherche, qui porte plus précisément sur l'accord du verbe en nombre, la plus faible amélioration des élèves est d'ailleurs mise en relation avec des pratiques enseignantes s'approchant de celles observées dans le groupe contrôle de la présente thèse. Par exemple, ces pratiques enseignantes, telles que décrites par Thibeault (2017), s'avèrent parfois décontextualisées, ne mettent pas l'accent sur une réflexion autour de la relation qui unit le verbe à son donneur d'accord et ne suscitent que sporadiquement les interactions entre les élèves et la coconstruction de sens.

En outre, la nature même des procédures morphosyntaxiques auxquelles recourent les élèves évolue différemment selon le groupe de participants. Dans les groupes expérimentaux plurilingue et monolingue, on observe une baisse du recours à des procédures morphosyntaxiques de type a, soit celles qui sont simplement associées à l'évocation d'un lien syntaxique entre le mot ciblé et un autre mot susceptible d'expliquer la graphie produite (par exemple, « j'ai mis *s* à *frisés* parce que c'est *ses cheveux* qui sont *frisés* »). Dans le groupe expérimental 2 (dispositif monolingue), cette diminution est à mettre en parallèle avec une augmentation des procédures morphosyntaxiques de type b, soit celles où, en plus de l'identification d'un lien syntaxique, des précisions morphologiques appuient l'explication de la graphie choisie (par exemple, « j'ai mis *s* à *frisés* parce que *cheveux*, c'est masculin pluriel »). Cela semble refléter une conscience plus précise des relations morphosyntaxiques entre les mots. Une telle augmentation n'est pas présente dans le groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue), où c'est plutôt le recours à des procédures de remplacement qui augmente de façon marquée (par exemple, « j'ai mis *parler e-r*, parce que je peux le remplacer par *mordre* »).

Dans le groupe contrôle, lorsque nous considérons dans un même ensemble les commentaires métagraphiques des élèves faibles et forts, aucune évolution marquée n'est présente entre le prétest et le posttest différé pour ce qui est des procédures graphiques mobilisées. Par exemple, à ces deux temps de la collecte des données, le pourcentage d'utilisation de procédures morphosyntaxiques est similaire. Cependant, chez les élèves

faibles plus particulièrement, on observe une diminution des procédures morphosyntaxiques de type b au fil des passations, ce qui traduit une capacité moins grande à expliciter les liens morphosyntaxiques entre les mots. Ce constat pourrait contribuer à l'explication des plus faibles performances des élèves du groupe contrôle à la dictée et à la production guidée aux posttests immédiat et différé¹²⁰ par rapport aux deux groupes expérimentaux. En effet, les procédures morphosyntaxiques seraient plus garantes de la production des marques d'accord attendues (Lefrançois, 2009 ; Le Levier, Brissaud et Huard, 2018).

Par ailleurs, nous relevons une certaine instabilité dans les connaissances orthographiques des élèves du groupe contrôle. En effet, avant de revenir à la case départ au posttest différé, leur pourcentage de recours à des arguments morphosyntaxiques de type a double entre le prétest et le posttest immédiat. Cette instabilité est également perceptible dans leurs performances à la production écrite guidée, celles-ci augmentant au posttest immédiat avant de revenir à leur niveau initial au posttest différé. Une telle instabilité caractériserait les connaissances orthographiques des élèves du primaire, selon Lefrançois (2009), qui la relie toutefois plus spécifiquement à la réalisation d'accords réussie ou non selon la complexité des contextes syntaxiques en jeu. La manière dont cette instabilité se manifeste dans nos résultats, d'ailleurs obtenus chez des élèves plus âgés, paraît toutefois plutôt démesurée et difficile à expliquer. Elle semble refléter une tendance dans le groupe contrôle, sans être associée à des items spécifiques à produire dans la dictée. Dans ce contexte, se pourrait-il donc qu'elle soit tributaire de l'engagement des élèves dans les tâches proposées ? Cela semble une piste à explorer. En effet, comme mentionné plus tôt, l'engagement des élèves est susceptible de jouer un rôle déterminant dans leurs apprentissages. Ce faisant, les performances souvent plus faibles des élèves du groupe contrôle pourraient être associées à des pratiques habituelles d'enseignement qui sont

¹²⁰ Rappelons que, pour la production écrite guidée, les moyennes des performances des élèves des deux groupes expérimentaux sont significativement supérieures à celle du groupe contrôle seulement au posttest différé. Pour la dictée, au posttest immédiat, les moyennes des performances des élèves des deux groupes expérimentaux sont significativement plus élevées que celle du groupe contrôle. Au posttest différé, cette différence significative se maintient uniquement entre le groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue) et le groupe contrôle.

moins à même de les engager dans l'apprentissage de l'OG et, plus généralement, de l'écriture.

En ce qui a trait aux procédures de remplacement, nous constatons que leur verbalisation par les élèves est intimement associée aux dispositifs mis à l'essai. En effet, dans les groupes expérimentaux, le recours à ce type de procédures est en augmentation dès le posttest immédiat, alors qu'il s'avère stable dans le groupe contrôle. Nous supposons donc que les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés ont mené à l'appropriation de procédures de remplacement dont l'emploi se révélerait maintenant dans les commentaires métagraphiques des élèves. Au contraire, dans le groupe contrôle, il est possible de penser que les pratiques enseignantes mises en œuvre contribuent moins à développer ce type de procédures chez les élèves, leur offrant du même coup moins d'outils pour favoriser leur apprentissage de l'OG.

Dans les trois groupes de participants, le recours à des procédures de remplacement est lié au niveau initial des élèves ainsi qu'aux progressions observées dans leurs performances. En effet, dès le prétest, ce recours semble caractériser le profil des élèves forts, surtout dans le groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) et dans le groupe contrôle. Au fil de la collecte des données, il marque également le profil des élèves chez qui l'on observe les plus grandes améliorations, soit à la fois les élèves faibles et forts des groupes expérimentaux 1 et 2. Ainsi, les dispositifs plurilingue et monolingue mis à l'essai semblent à même d'outiller l'ensemble des élèves à cet égard. Ils leur permettraient soit de s'emparer de ce type de procédure (pour les élèves faibles), soit d'y recourir davantage (pour les élèves forts), ce qui n'est pas le cas des pratiques enseignantes utilisées dans le groupe contrôle.

Pour clore la discussion relative aux procédures de remplacement, précisons que leur emploi est lié de près au choix des terminaisons en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs). Des commentaires métagraphiques autour de cet objet orthographique sont notamment recueillis dans la recherche de Le Levier, Brissaud et Huard (2018). Toutefois, ces chercheuses n'ont pas considéré comme objets orthographiques distincts le choix de la marque en /E/ et la production de la marque d'accord appropriée, le cas échéant. Cela contribue au constat auquel elles parviennent :

bien que l'utilisation d'une procédure de remplacement puisse s'avérer efficace pour le choix d'une terminaison en /E/, elle ne garantit pas la production de la graphie attendue, entre autres lorsque l'adjonction d'une marque d'accord est nécessaire. De notre côté, les analyses réalisées ne nous permettent pas de poser un constat semblable, car nous avons traité séparément le choix de la terminaison en /E/ et l'accord du PPE.

Enfin, les changements que nous avons remarqués dans les procédures graphiques auxquelles recourent les élèves sont plus marqués chez les élèves faibles de notre échantillon que chez les élèves forts, et ce, dans les trois groupes de participants, ce qui rappelle les résultats obtenus par Thibeault (2017 ; Thibeault et Lefrançois, 2018). Par ailleurs, dans son cas comme dans le nôtre, ces changements sont tout particulièrement présents chez les élèves faibles auprès desquels les pratiques d'enseignement de l'OG utilisées sont les plus contextualisées, encouragent la construction d'un rapport métacognitif vis-à-vis de la langue et convoquent les verbalisations des élèves dans le cadre de la résolution de problèmes orthographiques. Dans notre étude, ces caractéristiques sont davantage associées aux dispositifs d'enseignement plurilingue et monolingue mis à l'essai qu'aux pratiques habituelles d'enseignement de l'OG utilisées dans le groupe contrôle.

Mentionnons également que, malgré les grandes tendances dégagées dans les différents groupes d'élèves en ce qui a trait aux procédures mobilisées, une variété de procédures graphiques est présente chez les participants à notre étude. Cette observation s'inscrit dans la lignée des résultats de certaines recherches empiriques s'intéressant à l'apprentissage de l'OG au primaire (Geoffre, 2013, 2014a, 2014b ; Geoffre et Brissaud, 2012a, 2012b ; Thibeault, 2017 ; Thibeault et Lefrançois, 2018). Ces recherches montrent effectivement que les profils de développement orthographique d'élèves d'un même niveau scolaire sont hétérogènes. Ainsi, même si des constats généraux émanent de nos analyses, de nombreuses trajectoires individuelles pourraient sans doute également être tracées.

5.4.2 Les analyses complémentaires des commentaires métagraphiques des élèves

À la section précédente, nous avons pu dégager des liens entre les procédures graphiques auxquelles recourent un sous-échantillon d'élèves des trois groupes de participants et les performances de l'ensemble des élèves aux deux tâches de production écrite aux trois

temps de la collecte des données. Ainsi, les progressions plus marquées des élèves des groupes expérimentaux 1 (dispositif plurilingue) et 2 (dispositif monolingue) semblent associées à l'augmentation du recours à des procédures morphosyntaxiques, notamment de type b, à l'augmentation du recours à des procédures de remplacement et à la diminution du recours à des procédures phono/logographiques. Nous sommes maintenant en mesure d'étoffer de tels constats en les appuyant par des analyses complémentaires des commentaires métagraphiques des élèves. Ces analyses ciblent les types de commentaires métagraphiques qu'ils verbalisent, leur capacité à identifier correctement un donneur d'accord et à formuler un raisonnement complet ainsi que leur utilisation de mots de métalangage.

5.4.2.1 Les types de commentaires métagraphiques et les réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord

Si l'augmentation du recours à des procédures morphosyntaxiques semble associée à l'amélioration des performances orthographiques des élèves, il paraît cohérent que l'augmentation des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord et l'augmentation du recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents¹²¹ le soient également. C'est bel et bien le cas dans les groupes expérimentaux 1 (dispositif plurilingue) et 2 (dispositif monolingue), où de telles augmentations se manifestent clairement dès le posttest immédiat et se voient stabilisées au posttest différé. Un phénomène similaire n'est pas observé dans le groupe contrôle, où les augmentations de cette nature sont nettement moins flagrantes.

D'une part, concernant les réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord, les progrès des élèves sont particulièrement marqués dans le groupe expérimental 2 (dispositif monolingue). Au posttest différé, les élèves de ce groupe rattrapent et dépassent leurs pairs du groupe expérimental 1, dont le pourcentage de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord au prétest est pourtant

¹²¹ Rappelons que les arguments morphosyntaxiques pertinents sont un des types de commentaires métagraphiques que nous avons repérés lors de l'analyse des entretiens métagraphiques.

plus élevé.¹²² Ainsi, le dispositif mis à l'essai aurait un potentiel de « nivèlement par le haut » permettant aux élèves les plus faibles de développer leur compétence en OG pour qu'elle se manifeste d'une manière similaire à celle d'élèves plus forts. Cette situation s'apparente à celle observée pour l'accord de l'adjectif chez les filles, où la différence significative existant entre les groupes expérimentaux 1 et 2 au prétest s'estompe dès le posttest immédiat. Il est à noter que c'est évidemment au dispositif monolingue que nous attribuons les progressions marquées des élèves du groupe expérimental 2. Il est toutefois impossible de savoir si cette progression aurait également été engendrée par le dispositif plurilingue s'il avait été mis à l'essai auprès de ces mêmes élèves, plus faibles au prétest.

Cela étant dit, comme pour les évolutions observées à propos des types de procédures graphiques mobilisées, les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés permettent à la fois une amélioration des élèves faibles et des élèves forts en ce qui concerne l'augmentation des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord. De leur côté, les pratiques enseignantes mises en œuvre dans le groupe contrôle semblent influencer seulement les commentaires métagraphiques des élèves faibles à cet égard. Encore une fois, cette observation fait écho à un constat posé quant aux performances orthographiques des élèves : dans le groupe contrôle, pour ce qui est de l'accord de l'adjectif dans la dictée, seules les performances des filles dont le niveau initial est faible évoluent de manière significative.

D'autre part, la verbalisation d'arguments morphosyntaxiques pertinents, qui implique soit une identification correcte du genre, du nombre ou de la personne du donneur ou du mot ciblé, soit l'emploi efficace de manipulations syntaxiques, peut être reliée aux performances plus élevées des élèves des groupes expérimentaux 1 et 2 aux posttests immédiat et différé. Dans cet esprit, la diminution du recours à des arguments morphosyntaxiques non pertinents semble également contribuer à l'amélioration des performances des élèves. Qui plus est, dans le groupe expérimental 2 (dispositif

¹²² Au prétest, pour ce qui est des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord, la moyenne des élèves du groupe expérimental 1 est de 66,02%, alors que celle des élèves du groupe expérimental 2 est de 58,49%.

monolingue), une baisse marquée des références non pertinentes à la réalité¹²³ accompagne l'augmentation des commentaires métagraphiques faisant état d'arguments morphosyntaxiques pertinents.

À l'inverse, c'est dans le groupe contrôle qu'on retrouve le pourcentage le plus bas de recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents aux posttests immédiat et différé, ce qui peut être associé à leurs performances généralement plus faibles aux tâches de productions écrites à ces deux derniers temps de la collecte des données. Ainsi, notre recherche s'inscrit dans la lignée de celles de Lefrançois (2009) et de Thibeault (2017 ; Thibeault et Lefrançois, 2018), qui attestent que le recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents, qui soutient l'identification correcte d'un donneur d'accord, serait plus fiable que le fait de référer à la réalité, et donc à des arguments sémantiques. Par ailleurs, dans le groupe contrôle, une augmentation du recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents se manifeste seulement au posttest différé. Cela nous amène à nous questionner sur la possibilité que cette augmentation, d'ailleurs assez limitée (6,31 % par rapport à 24,69 % dans le groupe expérimental 1 et à 21,90 % dans le groupe expérimental 2), soit due à un effet d'apprentissage relié à l'emploi des mêmes outils de collecte de données aux trois temps de mesure. Un tel effet d'apprentissage n'est toutefois pas présent dans les travaux de Thibeault, qui recourt également aux mêmes épreuves à plusieurs reprises, tout comme le fait Geoffre (2013, 2014a, 2014b).

Parmi les arguments morphosyntaxiques pertinents, l'emploi efficace de manipulations syntaxiques est un type de commentaire métagraphique qui révèle des procédures susceptibles de soutenir les élèves dans les accords à réaliser. En effet, l'utilisation systématique de telles manipulations est, aux yeux des chercheurs, un des facteurs contribuant à la réussite des procédures d'accord (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016 ; Lefrançois, 2009 ; Thibeault, 2017). Venant appuyer une telle affirmation, les meilleures performances des élèves des groupes expérimentaux 1 et 2 aux posttests immédiat et différé peuvent être éclairées par leur plus grand recours efficace à des manipulations syntaxiques,

¹²³ Ce type de commentaire métagraphique est présent lorsque l'élève fait appel au sens, à la réalité, sans que cela puisse expliquer correctement la marque à adjoindre. En voici un exemple : « Je pense que c'est *ses parents*, et elle, et sûrement sa sœur, alors c'est comme au pluriel, et j'ai mis *vivaient a-i-e-n-t*. »

comparativement aux élèves du groupe contrôle. Au sein des commentaires métagraphiques des élèves, nous avons identifié notamment des procédures de remplacement (par un pronom pour identifier le sujet, par une forme verbale du troisième groupe pour distinguer un participe passé en *-é* d'un infinitif en *-er*) et d'encadrement (par *ne... pas* pour identifier un verbe et par *c'est... qui* pour identifier un sujet). Les résultats de notre thèse corroborent ainsi la pertinence d'enseigner ces manipulations syntaxiques et de soutenir leur emploi chez les élèves, comme l'ont favorisé les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés.

Par ailleurs, dans une moindre mesure, il semble possible que le recours à une procédure de remplacement par une forme verbale du troisième groupe, plus fréquent dans les groupes expérimentaux, soit associé à l'augmentation des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord dans ces deux groupes. Le fait d'expliquer ainsi une graphie pourrait effectivement mener au repérage efficace d'un infinitif, auquel aucun donneur ne serait conséquemment associé. Le Levier, Brissaud et Huard (2018) tiennent des propos en ce sens lorsqu'elles affirment que le recours à une telle procédure est fréquemment associé à la non-identification d'un donneur d'accord, que cela soit adéquat ou non.

Enfin, dans les groupes expérimentaux seulement, nous observons une diminution des arguments révélant des procédures phono/logographiques, ce qui rappelle ce qui a été discuté à la section précédente. Cela est à mettre en lien avec le plus grand pourcentage de réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord dans ces groupes par rapport au groupe contrôle, de même qu'avec leurs performances le plus souvent supérieures dans les deux tâches de production écrite aux posttests immédiat et différé.

L'identification correcte d'un donneur d'accord est une condition à la formulation de raisonnements complets par les élèves. Ce volet de l'analyse de leurs commentaires métagraphiques des élèves est discuté à la section suivante.

5.4.2.2 La formulation de raisonnements complets

En plus d'être liée à l'identification correcte d'un donneur d'accord, la formulation de raisonnements complets par les élèves implique nécessairement la mention d'une explication morphosyntaxique supplémentaire qui justifie le choix de la graphie associée à

ce donneur. Ainsi, il paraît normal que la formulation de raisonnements complets, comme les réussites relatives à l'identification d'un donneur d'accord, soit plus fréquente chez les élèves des groupes expérimentaux 1 (dispositif plurilingue) et 2 (dispositif monolingue) que chez les élèves du groupe contrôle. Puisque la formulation de raisonnements complets mène nécessairement à la production de la graphie normée, il paraît aussi normal que ses plus hauts pourcentages soient présents chez les élèves ayant pris part aux dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés, dont les performances sont marquées par de plus grandes améliorations que celles des élèves du groupe contrôle. Qui plus est, le potentiel de nivèlement par le haut des dispositifs mis à l'essai se matérialise cette fois sous la forme de la plus grande augmentation du pourcentage de raisonnements complets chez les élèves du groupe expérimental 2, les plus faibles des trois groupes de participants, que chez les élèves du groupe expérimental 1.

De manière générale, le fait que les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés suscitent fréquemment les verbalisations des élèves, enrichies de leurs interactions avec leurs pairs et l'enseignante, semble une piste pour expliquer la plus grande capacité des élèves des deux groupes expérimentaux à formuler des raisonnements complets. À l'instar de Lefrançois (2009), nous croyons qu'il est possible que les explications métagraphiques données par les élèves soient plus complètes du fait que ces derniers disposent de procédures solides, systématiques et variées permettant l'identification des classes de mots ainsi que des donneurs d'accord. De telles procédures sont d'ailleurs associées à l'utilisation efficace de manipulations syntaxiques, comme mentionné plus tôt.

Enfin, le lien entre l'identification correcte d'un donneur d'accord et la formulation de raisonnements complets est également illustré par les trajectoires similaires des élèves du groupe contrôle pour ces deux volets de l'analyse de leurs commentaires métagraphiques. En effet, dans ce groupe, on pourrait à nouveau supposer qu'un effet d'apprentissage lié à l'utilisation des mêmes outils aux trois temps de la collecte des données fait en sorte que le pourcentage de formulation de raisonnements complets augmente seulement au posttest différé, et ce, après une diminution observée au posttest immédiat. Nous pouvons aussi interpréter ce résultat comme une manifestation de l'instabilité des connaissances orthographiques des élèves du groupe contrôle, qui transparaîtrait dans leurs verbalisations. Comme évoqué plus tôt, une telle instabilité serait éventuellement liée à leur moins grand

engagement dans leur apprentissage de l'orthographe. Ce moins grand engagement pourrait être associé aux pratiques enseignantes utilisées dans le groupe contrôle, qui ne constituent pas des activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques, ancrées dans une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et suscitant fréquemment les verbalisations des élèves, contrairement aux dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés.

La formulation de raisonnements complets est nécessairement associée au recours à des procédures morphosyntaxiques de type b pour expliquer les graphies produites. La mobilisation des procédures morphosyntaxiques de ce type, plus fréquente dans les groupes expérimentaux, est intrinsèquement liée à l'utilisation du métalangage, qui devrait donc être employé plus fréquemment ou encore différemment dans les groupes expérimentaux et dans le groupe contrôle. Les différences entre les groupes à cet égard sont discutées à la section suivante.

5.4.2.3 Le recours au métalangage

Les deux dispositifs expérimentés, qui amènent les élèves à expliciter leurs connaissances orthographiques au moyen d'un travail métalinguistique, semblent associés à des différences dans l'utilisation du métalangage selon les groupes de participants. Tout d'abord, en ce qui concerne la fréquence de l'utilisation (correcte ou non) du métalangage, une évolution impressionnante est observée dans le groupe expérimental 2 (dispositif monolingue), où les performances initiales des élèves sont les plus faibles. Dans ce groupe, le nombre de mots de métalangage employé par les élèves double entre le prétest et le posttest différé, une augmentation à cet égard étant présente dès le posttest immédiat. Cela révèle, encore une fois, une amélioration particulièrement marquée des élèves les plus faibles de l'échantillon, auprès desquels a été expérimenté un dispositif monolingue d'enseignement de l'OG. Comme nous l'avons évoqué au chapitre dernier, par l'emploi plus fréquent du métalangage, les élèves du groupe expérimental 2 manifesteront une volonté et une capacité d'autant plus grandes de démontrer leur nouvelle emprise sur leurs performances orthographiques.

Plus précisément, dans les recherches empiriques ayant mesuré un lien entre l'utilisation du métalangage par les élèves et leurs performances orthographiques, les chercheurs

associent l'emploi correct du métalangage à la réussite orthographique des élèves (Le Levier et Brissaud, à paraître ; Nadeau et Fisher, 2009). Un tel constat ne découle pas aussi clairement de notre recherche. En effet, dès le prétest, la plupart des mots de métalangage sont d'emblée employés correctement par les élèves. Toutefois, l'amélioration des performances des élèves dans le groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue) pourrait être associée à la diminution marquée de l'utilisation erronée de mots de métalangage. Cette diminution, qui se manifeste dès le posttest immédiat et se maintient au posttest différé, est susceptible de découler de la mise en œuvre du dispositif, qui permettrait aux élèves de mieux s'appropriier les mots de métalangage qu'ils utilisent.

Du reste, c'est la nature des mots de métalangage employés par les élèves qui permet le mieux de distinguer le groupe contrôle des groupes expérimentaux plurilingue et monolingue. Aux posttests immédiat et différé, c'est dans les groupes expérimentaux 1 et 2 seulement que le mot « accorder » fait son apparition parmi les cinq mots de métalangage les plus fréquemment utilisés. Au prétest, ce mot n'était pas présent dans les commentaires métagraphiques des élèves, et ce, dans les trois groupes de participants. Pourtant, dans la recherche de Le Levier et Brissaud (à paraître) auprès d'élèves français d'un niveau équivalent à la quatrième secondaire, le mot « accord » est le quatrième plus fréquent auquel recourent les élèves. Nous pouvons donc déduire que l'utilisation de ce mot se manifesterait naturellement chez des élèves d'un niveau scolaire plus avancé que les participants à notre étude. En ce sens, les dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés favoriseraient son emploi de manière précoce grâce au travail métalinguistique qu'ils induisent.

La nature différente des mots de métalangage employés par les élèves des trois groupes semble aussi associée au développement, dans les groupes expérimentaux 1 et 2, d'une plus grande conscience des liens morphosyntaxiques à l'origine des marques d'accord à produire. Associé à de meilleures performances des élèves aux posttests immédiat et différé, ce développement transparaîtrait notamment à travers l'augmentation des procédures morphosyntaxiques auxquelles ils recourent et des arguments morphosyntaxiques pertinents qu'ils interpellent. De surcroît, il se manifesterait par le recours plus fréquent à un métalangage relatif aux relations et fonctions syntaxiques, ce qui n'est pas le cas dans le groupe contrôle. Dans ce groupe, les mots de métalangage dont

l'utilisation augmente sont ceux relatifs aux terminaisons verbales et adjectivales, et leur emploi n'implique pas nécessairement la prise en considération et l'explicitation de liens syntaxiques entre les mots.

Enfin, soulignons que, parmi les mots de métalangage utilisés par les élèves, ceux qui font le plus souvent l'objet d'une utilisation erronée sont *féminin*, *verbe*, *conjuguer*, *sujet* et *masculin*. Dans la recherche de Le Levier et Brissaud (à paraître), l'utilisation du mot *verbe* est, au contraire, bien maîtrisée. Cependant, comme dans notre thèse, le mot *conjuguer* donne du fil à retordre aux élèves, qui l'utilisent erronément pour parler de l'accord de l'adjectif. Par ailleurs, le fait que le mot *sujet* fasse partie des mots les plus souvent mal employés par les élèves semble indiquer que leur compétence en OG est en développement. Dans les groupes expérimentaux 1 et 2, les connaissances des élèves quant aux liens syntaxiques entre les mots et à la manière de les verbaliser ne seraient pas encore stabilisées, les apprentissages à cet égard étant récents.

5.5 La synthèse de la discussion de l'évolution des procédures graphiques des élèves

À la présente section, nous avons pu tisser des liens entre les types de procédures mobilisées par les élèves ayant pris part aux entretiens métagraphiques et, plus largement, les performances des trois groupes de participants aux deux tâches de production écrite. Ces liens ont été étayés par des analyses complémentaires ciblant les types de commentaires métagraphiques verbalisés par les élèves, leur capacité à identifier correctement un donneur d'accord et à formuler un raisonnement orthographique complet ainsi que leur utilisation de mots de métalangage.

Ainsi, tout d'abord, nous sommes en mesure de constater des tendances similaires dans les groupes expérimentaux 1 (dispositif plurilingue) et 2 (dispositif monolingue). Dans ces deux groupes, comparativement à ce que nous observons dans un groupe contrôle où ont été utilisées des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG, les plus grandes progressions des élèves sont associées à trois grands changements dans leurs procédures graphiques : l'augmentation du recours à des procédures morphosyntaxiques, notamment

de type b, l'augmentation du recours à des procédures de remplacement et la diminution du recours à des procédures phono/logographiques.

Ces observations sont intimement liées à d'autres évolutions constatées au sein de leurs commentaires métagraphiques, de telles évolutions révélant le développement d'une plus grande prise de conscience des liens morphosyntaxiques à l'origine des marques d'accord à adjoindre. En effet, les commentaires métagraphiques des élèves ayant participé aux dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés sont marqués par l'augmentation des réussites relatives à l'identification correcte d'un donneur d'accord, elles-mêmes fortement associées au plus fréquent recours à des arguments morphosyntaxiques pertinents et à un plus haut pourcentage de formulation de raisonnements complets. La hausse de la fréquence du recours à des mots de métalangage relatifs aux relations et fonctions syntaxiques vient également corroborer ce constat.

Plusieurs principes didactiques partagés par les dispositifs plurilingue et monolingue mis à l'essai semblent à même de contribuer à l'évolution des procédures auxquelles recourent les élèves et, du fait même, à l'augmentation de leurs performances orthographiques telles que mesurées dans notre recherche. Au sein de notre cadre théorique, ces principes ont été présentés en synergie afin de faire ressortir la pertinence de leur articulation. Dès lors, dans les groupes expérimentaux 1 et 2, les dispositifs d'enseignement de l'OG mis à l'essai comportent tous deux une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et des dictées métacognitives. Ces deux dispositifs constituent donc un contexte signifiant d'apprentissage de l'OG qui est à même d'engager les élèves dans des activités de résolution de problèmes orthographiques. Dans une perspective socioconstructiviste, ces problèmes orthographiques, découlant des graphies et des erreurs des élèves, sont alors résolus au moyen d'interactions orales et de verbalisations. Cela induit un travail métalinguistique qui permet l'explicitation des connaissances orthographiques des élèves, celles-ci étant réinvesties dans les écrits produits dans le cadre d'une approche intégrée.

Cela étant dit, alors que les approches plurilingues mobilisées dans notre dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG semblent avoir engendré des apprentissages particuliers chez les élèves en ce qui concerne leurs performances aux tâches de production écrite guidée et de dictée, ces approches ne paraissent pas associées à des différences dans

les procédures graphiques des élèves telles que nous avons pu les documenter au moyen des entretiens métagraphiques. Par ailleurs, à certaines reprises, c'est dans le groupe expérimental 2 (dispositif monolingue) que nous avons constaté les évolutions les plus flagrantes dans les commentaires métagraphiques des élèves, par exemple pour l'identification correcte d'un donneur d'accord et la formulation de raisonnements complets. Dans ce contexte, plus qu'à l'approche monolingue utilisée, c'est au niveau initial des élèves que nous pouvons relier les grandes améliorations constatées. En effet, rappelons qu'au prétest, la moyenne des performances à la dictée des élèves ayant participé aux entretiens métagraphiques dans le groupe expérimental 2 est inférieure à celle observée dans le groupe expérimental 1 (dispositif plurilingue).¹²⁴ Ce constat met de l'avant le potentiel de l'intervention mise à l'essai pour favoriser le développement des procédures graphiques des élèves les plus faibles. Alors que la moyenne des performances initiales des élèves du groupe contrôle ayant participé aux entretiens métagraphiques s'approche de celle des élèves du groupe expérimental 2, l'évolution des procédures graphiques des élèves de ces deux groupes ne suit pas la même trajectoire.

Enfin, l'évolution similaire des commentaires métagraphiques des élèves des groupes expérimentaux 1 et 2 pourrait s'expliquer par la capacité des dispositifs plurilingue et monolingue à engager les élèves dans leur apprentissage de l'OG. Cet engagement influencerait leurs apprentissages, ici documentés au moyen de leurs procédures graphiques. En raison du recours aux approches plurilingues, nous aurions pu nous attendre à ce que le dispositif plurilingue expérimenté favorise davantage cet engagement, ce qui ne se manifeste pas dans nos résultats. Au demeurant, comme nous l'évoquons en conclusion à cette thèse, il nous semblerait possible d'optimiser le recours à ces approches plurilingues afin qu'elles soient exploitées à leur plein potentiel et que le contexte de leur mise à œuvre soit plus propice à l'observation d'effets tangibles de ces approches chez les élèves.

¹²⁴ La différence entre les moyennes de ces performances initiales n'a toutefois pas fait l'objet d'analyses statistiques inférentielles.

Chapitre 6. Conclusion

Notre thèse visait à évaluer les effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Plus spécifiquement, nous avons documenté ces effets sous trois angles : celui des performances globales des élèves pour quatre objets orthographiques ciblés (l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é [PPE]/-er [infinitifs] et l'accord du PPE), celui de leurs performances spécifiques pour chacun de ces objets orthographiques et celui de leurs procédures graphiques. Pour ce faire, nous avons eu recours à deux tâches de production écrite (une production écrite guidée et une dictée) et à des entretiens métagraphiques. Ces trois outils de collecte de données ont été utilisés à trois temps : avant l'intervention (prétest), immédiatement après l'intervention (posttest immédiat) et cinq semaines après l'intervention (posttest différé).

Le dispositif plurilingue conçu dans notre thèse met en application des dictées métacognitives, une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et des approches plurilingues. Il a été expérimenté auprès de 79 élèves constituant le groupe expérimental 1. Les effets de ce dispositif sur le développement de la compétence des élèves en OG en français ont été comparés à ceux d'un dispositif monolingue d'enseignement de l'OG. Ce dispositif monolingue, conçu également dans le cadre de cette thèse, met en application des dictées métacognitives et une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, en français seulement. Il a été expérimenté auprès de 70 élèves constituant le groupe expérimental 2. Enfin, les effets associés aux dispositifs plurilingue et monolingue ont aussi été comparés à ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG qui n'incluent ni dictées métacognitives, ni approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, ni approches plurilingues. Ces pratiques habituelles ont été utilisées auprès de 46 élèves constituant un groupe contrôle.¹²⁵

¹²⁵ Rappelons que, pour les analyses statistiques, en raison de l'absence de certains élèves à l'un des moments de la collecte des données, nous avons considéré les performances de 185 des 195 participants à notre étude (groupe expérimental 1, n = 76 ; groupe expérimental 2, n = 65 ; groupe contrôle, n = 44).

En guise de conclusion à cette thèse, nous synthétisons ses principales contributions à l'avancement des connaissances scientifiques, puis nous présentons certaines des limites de sa réalisation. Enfin, nous suggérons des pistes de recherches futures et nous faisons certaines recommandations pour la formation initiale et continue des enseignants.

6.1 Les contributions de la thèse à l'avancement des connaissances scientifiques

Les contributions de notre thèse à l'avancement des connaissances scientifiques se déclinent de différentes façons, comme nous le présentons ci-dessous.

6.1.1 La documentation des effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue

Vu les questions à l'origine de notre recherche, sa contribution principale réside dans la documentation des effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG sur le développement de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue au Québec. À cet égard, l'hypothèse que nous avons testée s'est confirmée : un dispositif recourant à des dictées métacognitives, à une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe et à des approches plurilingues favorise le développement de la compétence en OG en français de ces élèves. En effet, le dispositif plurilingue que nous avons conçu et expérimenté apporte une contribution significativement plus grande au développement de la compétence en OG en français que des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG. Qui plus est, ce dispositif contribue tout autant, voire plus, à ce développement que le dispositif monolingue également conçu et expérimenté dans notre thèse, alors que les effets propres au dispositif plurilingue se présentent entre autres sous la forme d'un ancrage des apprentissages des élèves dans la durée. Ainsi, nous confirmons l'intérêt de réfléchir à l'adaptation de pratiques gagnantes d'enseignement de l'OG conçues en contexte de L1, notamment au moyen d'approches plurilingues, pour optimiser leur potentiel en milieu pluriethnique et plurilingue.

6.1.2 L'identification de principes didactiques pour enseigner l'OG française en milieu pluriethnique et plurilingue

Étant donné les résultats découlant de la mise à l'essai de notre dispositif plurilingue, il appert que les principes didactiques qui lui sont sous-jacents revêtent une pertinence pour l'enseignement-apprentissage de l'OG en milieu pluriethnique et plurilingue. D'un côté, ces principes didactiques découlent de travaux réalisés en contexte de L1. Il s'agit notamment 1) d'inscrire l'enseignement de l'orthographe dans un contexte signifiant d'apprentissage pouvant se matérialiser sous la forme d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe ; 2) de proposer, au sein d'une telle approche, des activités engageantes de résolution de problèmes orthographiques ; 3) de faire appel, dans ces activités, aux graphies et aux erreurs des élèves pour qu'elles agissent comme moteurs d'apprentissage ; 4) d'encourager, d'un point de vue socioconstructiviste, les interactions orales et les verbalisations des élèves autour de ces graphies pour résoudre les problèmes orthographiques posés ; et 5) d'analyser ces problèmes orthographiques en profondeur, au moyen d'un travail métalinguistique, pour favoriser l'explicitation des connaissances orthographiques des élèves.

D'un autre côté, afin d'adapter ce dispositif au milieu pluriethnique et plurilingue auquel il se destine, des principes spécifiquement tirés des travaux issus de la didactique du plurilinguisme et de la didactique de l'orthographe en L2 ont contribué à sa conception. C'est ainsi que des approches plurilingues y ont été intégrées, ce qui en a fait un « dispositif plurilingue ». Cet ajout avait notamment pour but d'instaurer un contexte de bilinguisme additif et de susciter l'engagement affectif et cognitif des élèves bi/plurilingues dans leur apprentissage de l'OG du français.

Cela étant dit, la seule mise en œuvre des principes didactiques émergeant des travaux réalisés en contexte de L1 semble également efficace. En effet, sur plusieurs plans, le dispositif monolingue expérimenté, qui est basé sur ces principes, mais qui n'implique pas d'approches plurilingues, favorise davantage les apprentissages orthographiques des élèves que des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG.

6.1.3 La description de la compétence en OG en français d'élèves bi/plurilingues

Les données recueillies dans notre recherche permettent de dresser le portrait de la compétence en OG d'élèves bi/plurilingues scolarisés en classe ordinaire au secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Il est ainsi possible de constater, chez ces derniers, les mêmes difficultés que celles qui sont généralement associées à l'apprentissage de l'OG chez les élèves francophones. Du fait même, nous confirmons la pertinence du choix des objets orthographiques qui ont fait l'objet d'un enseignement au moyen des dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés. Par ailleurs, en raison des résultats de notre expérimentation, nous constatons que l'amélioration des performances des élèves pour ces objets orthographiques s'avère possible. Cependant, un nœud semble perdurer en ce qui a trait à l'accord du verbe, objet pour lequel les progrès des élèves sont soit absents, soit équivalents dans les trois groupes, peu importe les pratiques enseignantes utilisées.

6.1.4 L'illustration de la richesse du recours à différents outils de collecte de données pour documenter la compétence en OG

Dans notre thèse, le recours à différents outils de collecte de données permet de documenter en profondeur le développement de la compétence en OG en français des élèves, ce qui contribue à la richesse des résultats obtenus. Nous réitérons ainsi la pertinence, pour évaluer les effets d'une intervention sur ce développement, de s'intéresser à la fois aux performances des élèves à des tâches de production écrite et aux procédures graphiques qu'ils verbalisent lors d'entretiens métagraphiques. Une telle méthodologie rend possible l'évaluation de différentes composantes de la compétence des élèves, en plus de permettre le dialogue entre ces différentes composantes alors même qu'elles évoluent. À titre illustratif, c'est de cette façon que nous avons pu faire le lien entre les plus grands progrès dans les performances globales des élèves des groupes expérimentaux et l'augmentation du recours à certaines procédures (procédures morphosyntaxiques de type b et procédures de remplacement), une tendance qui ne se dégage pas des résultats obtenus dans le groupe contrôle. De plus, le recours à deux tâches de production écrite distinctes a permis de documenter le développement de la compétence des élèves en OG en français dans des contextes d'écriture différents, plus ou moins contrôlés. Cela a enrichi notre

compréhension des effets des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans les trois groupes de participants à notre recherche.

6.1.5 L'illustration de la pertinence du recours à un posttest différé pour documenter les effets d'une intervention

Notre thèse illustre bien comment l'utilisation d'un posttest différé permet de poser des constats qui n'auraient pas été dégagés en recourant seulement à un posttest immédiat. Par exemple, c'est grâce aux résultats découlant de notre posttest différé que nous sommes en mesure de constater la plus-value du dispositif plurilingue expérimenté pour ancrer les apprentissages des élèves dans la durée. Ainsi, nous pouvons affirmer que le recours à un posttest différé est important pour l'obtention de résultats de recherche rigoureux et précis dans le contexte de l'expérimentation d'une intervention.

6.1.6 La favorisation d'interventions plus adéquates pour enseigner l'écriture et l'OG en milieu pluriethnique et plurilingue

La diffusion de l'intervention menée dans notre thèse et de ses résultats aux (futurs) enseignants est susceptible de favoriser l'utilisation d'interventions plus adéquates pour l'enseignement de l'écriture et de l'OG en milieu pluriethnique et plurilingue. S'il est possible que des enseignants utilisent à leur tour, auprès de leurs élèves, les dispositifs plurilingue et monolingue mis à l'essai, il est également envisageable qu'ils s'inspirent de certains des principes didactiques qui en sont à la source pour adapter les pratiques enseignantes qu'ils utilisent déjà, par exemple en laissant une place aux différentes langues des élèves en salle de classe. Toutefois, une telle contribution de notre recherche au renouvellement des pratiques d'enseignement nous semble fortement tributaire de la formation initiale et continue des enseignants, ce que nous abordons plus en profondeur plus loin.

6.2 Les limites associées à la réalisation de la thèse

Tout d'abord, au terme de notre recherche, nous pouvons identifier certaines limites liées aux outils de collecte de données utilisés. Bien que la production écrite guidée se soit révélée efficace pour mesurer l'évolution des performances globales des élèves en contexte

de production écrite, c'est-à-dire lorsque nous avons comptabilisé dans un même ensemble les réussites des élèves pour les quatre objets orthographiques étudiés, cet outil n'a pas permis de recueillir suffisamment de données pour documenter l'évolution des performances des élèves pour chacun de ces objets pris séparément. En effet, alors même que la production écrite guidée a engendré une production suffisante d'adjectifs et de verbes pour évaluer les apprentissages réalisés quant à leur accord, cela n'a pas été le cas pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é (PPE)/-er* (infinitifs) et pour l'accord du PPE. La production de ces deux objets orthographiques dans les textes des élèves est apparue plus aléatoire, ce qui est néanmoins cohérent avec leur présence moins grande que celle des adjectifs et des verbes dans le texte ayant déclenché la production écrite guidée.

Par ailleurs, pour l'accord du verbe plus spécifiquement, le contexte d'écriture plus libre de la production écrite guidée a fait en sorte que les élèves se limitent souvent à l'utilisation de formes verbales très fréquentes et, du fait même, bien maîtrisées (notamment, *être, avoir* et *aimer*). Ce constat nous amène à nous interroger sur le potentiel de cette épreuve pour évaluer les progrès des élèves pour l'accord du verbe dans des contextes à la fois authentiques et complexes. Nous nous questionnons ainsi sur la possibilité de bonifier cette épreuve en imposant aux élèves certains verbes à employer dans leur texte. En contrepartie, la dictée s'est avérée un outil de choix pour évaluer les performances des élèves en OG pour des objets précis et dans des contextes syntaxiques spécifiques. Rappelons toutefois les limites associées à la production orthographique dans ce contexte, qui ne reflète pas nécessairement la compétence des élèves lorsqu'ils produisent un texte de manière autonome et qu'ils ont alors à gérer tous les aspects de la production scripturale.

En ce qui a trait aux résultats obtenus, certains facteurs intrinsèques au déroulement de la recherche peuvent constituer des biais favorisant une plus grande évolution de la compétence en OG des élèves des groupes expérimentaux 1 (dispositif plurilingue) et 2 (dispositif monolingue) par rapport aux élèves du groupe contrôle. D'une part, au cours de la recherche, le temps accordé à l'enseignement de l'OG dans les groupes expérimentaux (huit périodes) s'est avéré supérieur à celui qui y a été accordé dans le groupe contrôle (deux périodes); cela a notamment fait en sorte que plus de temps s'est écoulé entre les interventions et les posttests dans le groupe contrôle que dans les groupes expérimentaux.

Il nous paraît néanmoins possible que le temps plus limité consacré aux notions ciblées dans le groupe contrôle soit représentatif des pratiques enseignantes habituellement utilisées. En effet, les enseignants des groupes expérimentaux ont affirmé que l'enseignement de l'OG dans leurs classes aurait occupé un temps similaire à celui qui y a été dédié dans le groupe contrôle s'ils n'avaient pas pris part à notre expérimentation. Ainsi, le contexte écologique de réalisation de notre recherche nous amène à dégager des constats quant aux effets de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG, constats que nous mettons en parallèle avec ceux d'autres pratiques pouvant être mobilisées.

D'autre part, vu la nature de l'intervention menée, nous avons été présente en classe plus souvent dans les groupes expérimentaux que dans le groupe contrôle, ce qui a nécessairement joué un rôle dans la relation de confiance établie avec les élèves. Cela a pu influencer leur engagement et les efforts déployés lors des tâches de production écrite et des entretiens métagraphiques utilisés comme outils de collecte de données. Rappelons néanmoins que nous avons tenté de réduire le biais associé à notre présence plus fréquente dans les groupes expérimentaux et à d'éventuels comportements de désirabilité sociale des participants en menant notre recherche sur une longue période (quatre mois) et en intervenant à la fois dans les groupes expérimentaux et dans le groupe contrôle (lors des périodes accordées à l'enseignement de l'OG).

Enfin, il apparaît nécessaire de souligner la nécessité de faire preuve de discernement quant à la généralisation des résultats de notre recherche, ceux-ci se limitant aux formes orthographiques produites et à leur contexte. Qui plus est, notre recherche a été effectuée auprès d'une population d'élèves très hétérogène (en termes de répertoire linguistique, de niveau à l'écrit, de pays d'origine, de parcours de scolarisation, etc.). Cela étant dit, selon Spada (2005), ce sont les « lecteurs » de la recherche qui sont en position de juger si le contexte de sa réalisation est semblable aux contextes les intéressant et, ainsi, d'entrevoir son potentiel de généralisation. En outre, le fait de réaliser la recherche en salle de classe, en prenant en compte la réelle diversité des élèves y étant scolarisés, assure sa validité d'un point de vue écologique.

6.3 Les pistes de recherche découlant de la thèse

Plusieurs pistes de recherche découlent des résultats de notre expérimentation. À cette section, nous identifions certaines de ces pistes.

6.3.1.1 Documenter l'engagement des élèves dans différents dispositifs d'enseignement de l'OG

Dans notre recherche, le potentiel des approches plurilingues pour engager les élèves dans leurs apprentissages constitue l'un des fondements sur lesquels nous avons appuyé la conception de notre dispositif plurilingue. Or, admettant que les apprentissages des élèves sont favorisés par leur engagement dans les tâches proposées, nous pouvons également avancer que le dispositif monolingue d'enseignement de l'OG que nous avons expérimenté participe à cet engagement. En effet, plusieurs de nos analyses tendent à démontrer que ce dispositif monolingue favorise significativement le développement de la compétence en OG des élèves, et ce, davantage que des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG. Ce faisant, pour alimenter cette réflexion au moyen de données empiriques plus précises, l'engagement des élèves au cours d'interventions semblables à la nôtre gagnerait à être mesuré, par exemple au moyen d'observations participantes, de questionnaires ou de l'analyse des prises de parole des élèves lors des discussions en grand groupe et en sous-groupe dans le cadre de dictées métacognitives.

6.3.1.2 Documenter les effets de différents contextes d'approches intégrées sur le développement de la compétence en OG

Pour documenter plus en profondeur les effets d'approches intégrées sur le développement de la compétence en OG des élèves, il serait intéressant d'étudier des dispositifs impliquant différents contextes d'approches intégrées d'enseignement de l'orthographe. De cette façon, par exemple, il serait possible d'apporter un éclairage supplémentaire quant aux différents genres de textes dont la production pourrait s'inscrire efficacement dans une approche intégrée, qu'elle soit plurilingue ou monolingue.

6.3.1.3 Considérer la qualité des textes produits par les élèves dans le cadre d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe

Afin de préciser les résultats associés à la mise en œuvre d'un dispositif impliquant une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, il serait intéressant d'évaluer la qualité des textes produits par les élèves au cours de l'intervention, en plus de celle des textes écrits en guise de prétest et de posttests immédiat et différé. Cette évaluation ciblerait nécessairement les objets orthographiques étudiés, mais elle pourrait aussi s'étendre à d'autres objets relatifs à la compétence orthographique et, plus largement, à la compétence à écrire. Elle serait un moyen d'étoffer le lien pouvant être fait entre l'intervention menée et les performances des élèves en orthographe et en écriture.

6.3.1.4 S'intéresser à des objets orthographiques variés et associés à des difficultés marquées

Compte tenu de l'efficacité des dispositifs plurilingue et monolingue expérimentés pour favoriser les apprentissages des élèves pour les objets orthographiques ciblés, il serait intéressant d'évaluer leur potentiel pour l'enseignement d'autres objets orthographiques, comme l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, ou encore l'accord du déterminant *leur* et du « prédéterminant » *tout*. Certains de ces objets ont d'ailleurs été considérés dans d'autres recherches empiriques mettant à l'essai des dictées métacognitives dans différents contextes (Ammar et Mohamed Hassan, 2017 ; Arseneau et Nadeau, 2018 ; Nadeau et Fisher, 2014 ; Wilkinson, 2009). Dans ce même ordre d'idées, il serait également intéressant de réfléchir à l'utilisation de dispositifs similaires aux nôtres pour enseigner d'autres notions grammaticales, plus largement. C'est justement une avenue qu'empruntent Nadeau et ses collaboratrices dans leur recherche en cours sur « l'expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation “à la manière” des dictées métacognitives et interactives » (2016-2019, Fonds de recherche du Québec – Société et culture).

Par ailleurs, dans notre thèse, l'accord du verbe semble constituer une difficulté marquée des élèves, difficulté à laquelle les dispositifs expérimentés peinent à remédier. Il serait donc pertinent de se pencher plus longuement sur cet objet, en y accordant par exemple plus de temps au sein des dispositifs. Cela permettrait de traiter plus en profondeur

différents contextes dans lesquels l'accord du verbe se présente (par exemple, à différents temps, à différentes personnes, en présence d'un rupteur, en présence d'un nom collectif ou dans des contextes d'homophonie verbonominale).

6.3.1.5 Mettre en œuvre des recherches-actions impliquant de près les enseignants dans l'expérimentation de dispositifs d'enseignement de l'OG

Dans la présente thèse, c'est la chercheuse qui a pris en charge les séances d'enseignement associées à la mise en œuvre des dispositifs plurilingue et monolingue auprès des élèves. Ce choix méthodologique a contribué à contrôler « l'effet enseignant » dans chacun des groupes. Toutefois, il n'a pas permis de mesurer le potentiel transférable de l'intervention. Or, cette transférabilité de la recherche aux milieux de pratique est au cœur du travail du didacticien du français (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Ce faisant, il apparaîtrait pertinent de réaliser, à l'instar de Nadeau et Fisher (2014), des recherches-actions évaluant les effets de dispositifs d'enseignement de l'OG sur les apprentissages des élèves. Dans de telles recherches-actions, la mise en œuvre des dispositifs revient aux enseignants, soutenus par l'équipe de chercheurs. Cela est susceptible de favoriser davantage l'utilisation desdits dispositifs dans les milieux scolaires une fois la recherche terminée, en plus de rendre possible la documentation de l'appropriation de ces dispositifs par les enseignants et l'identification des obstacles associés à cette appropriation. Une telle documentation contribuerait à l'amélioration de l'offre de formation initiale et continue des universités et des commissions scolaires, notamment.

6.4 Des recommandations pour la formation des enseignants

La réalisation de notre doctorat en didactique est intimement liée à notre volonté de contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement du français aux élèves bi/plurilingues qui fréquentent les classes ordinaires en milieu pluriethnique et plurilingue au Québec. Dans cet esprit, les dernières lignes de cette thèse sont consacrées à certaines recommandations qui découlent de notre recherche et qui nous semblent à même de soutenir le renouvellement des pratiques enseignantes dans le domaine de l'écriture et de l'OG. Nous adressons principalement nos recommandations aux personnes impliquées dans la formation initiale et continue des enseignants, qui jouent un rôle de premier plan dans le développement des compétences professionnelles de ces derniers. Cela étant dit,

ces recommandations nous semblent également d'intérêt pour quiconque s'intéresse à l'enseignement-apprentissage du français dans les milieux scolaires québécois actuels, marqués par une grande diversité linguistique et culturelle.

6.4.1 Former les (futurs) enseignants aux fondements de l'enseignement de l'OG et soutenir le développement de conceptions scientifiques de l'écrit et de son enseignement

En formation initiale et continue des enseignants, la diffusion des dispositifs expérimentés dans notre thèse et des résultats en découlant gagnerait à être accompagnée 1) d'une présentation des principes didactiques favorisant l'enseignement de l'OG, notamment en milieu pluriethnique et plurilingue ; et 2) d'une présentation des difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'OG française, difficultés auxquelles les pratiques enseignantes utilisées visent à répondre. Ainsi, les enseignants seraient à même de comprendre les fondements des dispositifs plurilingue et monolingue faisant l'objet de notre recherche et de s'inspirer de ces fondements dans leurs pratiques, qu'elles incluent ou non la mise en œuvre de dispositifs précis. En effet, il semble nécessaire de faire en sorte que les « bonnes pratiques » d'enseignement ne soient pas « simplement saisies comme des recettes ou des techniques facilement imitables et transférables » (Chabanne et Dezutter, 2011, p. 14).

Cela étant dit, un constat découle de notre recherche, lors de laquelle nous avons eu la chance d'échanger avec de nombreux acteurs du monde scolaire : ce n'est pas parce que des enseignants connaissent des dispositifs gagnants et des principes didactiques favorisant l'enseignement de l'OG française qu'ils mobilisent ces dispositifs et ces principes en salle de classe. En effet, chez les (futurs) enseignants, certaines conceptions de l'écriture et de son enseignement peuvent faire obstacle à une utilisation autonome de dispositifs tels que ceux expérimentés dans notre thèse, par exemple en ce qui a trait à l'importance accordée aux interactions orales, à la verbalisation de raisonnements orthographiques et à la réflexion métalinguistique des élèves. Ainsi, dans le cadre de formations visant à rendre plus efficaces les pratiques utilisées par les enseignants, il apparaîtrait important d'arrimer les savoirs didactiques de ces derniers au développement de conceptions scientifiques de l'écrit et de son enseignement (Beaucher, Blaser et Dezutter, 2014 ; MELS, 2007), notamment en ce qui a trait à l'OG. En effet, les conceptions qu'ont les enseignants de

l'écrit et de son enseignement sont associées aux pratiques qu'ils utilisent en classe (Blaser, 2007) et, du fait même, elles gagneraient à occuper une place de choix en formation initiale et continue.

6.4.2 Former les (futurs) enseignants aux spécificités de l'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue

Enfin, l'adaptation des pratiques enseignantes aux caractéristiques des élèves auprès desquelles elles sont mises en œuvre est au cœur de notre recherche. Avec la montée en popularité des « données probantes » en éducation¹²⁶, il nous semble essentiel de rappeler l'importance de considérer les particularités des contextes scolaires pour guider le choix des pratiques enseignantes utilisées en classe, et ce, pour favoriser les apprentissages de tous les élèves, notamment lorsqu'il est question d'élèves de « groupes minoritaires » (Hattie, 2015, p. 4). Dans les milieux pluriethniques et plurilingues, comme tend à le montrer notre recherche, le recours à des approches plurilingues est susceptible de favoriser l'apprentissage du français et, plus particulièrement, le développement de la compétence en OG de l'ensemble des élèves, que le français soit pour eux une LM ou une L2.

Il semblerait néanmoins que le plein potentiel des approches plurilingues pour favoriser les apprentissages des élèves en classe de français ne soit pas atteint dans notre recherche. Malgré une séance dédiée à l'éveil aux langues en début d'intervention, les participants à notre recherche, habitués à évoluer dans un contexte scolaire marqué par une norme monolingue francophone, ont paru quelque peu déroutés par la légitimation de l'utilisation d'autres langues que le français en classe. Ils ont mis du temps à s'habituer à cette nouvelle manière de faire, spécifique au dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG. Du fait même, ils ont également mis du temps à s'autoriser à recourir à d'autres langues que le français en classe, ne comprenant pas nécessairement la pertinence de telles pratiques. Par ailleurs, il va sans dire que, pour certains élèves ayant toujours été scolarisés en français et disposant donc de connaissances scolaires essentiellement dans cette langue, le recours à des pratiques translinguistiques ne s'est pas présenté spontanément et n'a pas été perçu

¹²⁶ À titre d'exemple, réunissant différents acteurs du monde éducatif, une journée d'étude intitulée *Les données probantes en éducation : existent-elles vraiment?* a été organisée à Montréal le 5 avril 2019 par le Centre d'études sur l'apprentissage et la performance.

comme utile. Du fait même, pour ces élèves, l'apport des approches plurilingues à leur apprentissage de l'OG française résidait principalement dans les activités d'éveil aux langues réalisées au début de chacune des séquences du dispositif plurilingue (comparaison d'un même objet orthographique dans plusieurs langues et en français).

En somme, pour maximiser le potentiel des approches plurilingues utilisées en classe ordinaire au secondaire, un travail d'ouverture aux langues et aux cultures des élèves gagnerait à être commencé dès le début de l'année scolaire, voire dès le début du parcours scolaire. L'actualisation d'un tel travail d'ouverture est tributaire des pratiques des enseignants et, du fait même, de la formation initiale et continue de ceux-ci (Thamin, Combes et Armand, 2013 ; Young, 2013 ; Young et Mary, 2009). Notre dernière recommandation cible donc la formation des (futurs) enseignants aux spécificités de l'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue. Cette formation viserait notamment l'appropriation de principes et de dispositifs didactiques recourant à une diversité de langues pour enseigner le français, langue de scolarisation, et la sensibilisation à la richesse des répertoires plurilingues des élèves. C'est ainsi que se concrétiseraient, à plus vaste échelle, des pratiques d'enseignement du français ancrées dans la diversité linguistique et culturelle des milieux scolaires québécois actuels et faisant de cette diversité un atout pour favoriser les apprentissages de l'ensemble des élèves bi/plurilingues qui y sont scolarisés.

Bibliographie

- Ågren, M. (2008). *Acquisition de la morphologie silencieuse en français langue seconde à l'écrit : le cas de l'accord en nombre (Thèse de doctorat inédite)*. (Université de Lund, Lund, Suède).
- Akinci, M.-A. (2008). Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe - Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 (Université de Strasbourg)* (p. 31-51). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- Alamargot, D., Flouret, L., Larocque, D., Caporossi, G., Pontart, V., Paduraru, C., . . . Fayol, M. (2015). Successful written subject–verb agreement: an online analysis of the procedure used by students in Grades 3, 5 and 12. *Reading and Writing*, 28(3), 291–312.
- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 181-203). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes ? Dans Conseil national d'évaluation du système scolaire (dir.), *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts* (p. 105-112). Paris, France : Ministère de l'éducation.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg, Suisse : Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Ammar, A. et Mohamed Hassan, R. (2018). Talking it through: collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46–82.
- Angoujard, A. (1994). Dictées ou tâches problèmes ? Dans A. Angoujard (dir.), *Savoir orthographier* (p. 74-82). Vanves, France : Hachette Éducation.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 141-152.
- Armand, F. (2011). Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007). Montréal, QC : Direction des Services aux Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. (2014). Les enjeux spécifiques de l'éveil aux langues en contexte montréalais québécois Dans C. Troncy, J.-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (p. 167-173). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes, numéro spécial printemps*, 110-113.

- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z. et Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26.
- Armand, F., Lê, T. H., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). L'enseignement de l'écriture en langue seconde : synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal, Qc : Département de didactique, Université de Montréal.
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues et élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Lidil*, 48, 37-55.
- Armand, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Rousseau, C., Vatz, M. et Maynard, C. (2015). Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQ-SC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.
- Armand, F. et Maraillet, É. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Repéré à <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/22-complet.pdf>
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire (Thèse de doctorat inédite)*. (Université de Montréal, Montréal, QC).
- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2019). Expérimentation des dictées métacognitives : quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire ? *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 126-153.
- Arteagoitia, I. et Howard, E. R. (2015). The role of the native language in the literacy development of Latino students in the United States. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Between language learning and translanguaging* (p. 61–83). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Auger, N. (2014). Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA). Dans C. Troncy, J.-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (p. 275-280). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5^e éd.). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.

- Ballinger, S. (2015). Linking content, linking students: a cross-linguistic pedagogical intervention. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Between language learning and translanguaging* (p. 35–60). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Balsiger, C., Bétrix Köhler, D. et Panchout-Dubois, M. (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, 49, 193-207.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série(2)*, 98-114.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, France : Les Éditions Didier.
- Beacher, C., Blaser, C. et Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Raïdo*, 8(16), 141-155.
- Bernhard, J. K., Cummins, J., Campoy, F. I., Ada, A. F., Winsler, A. et Bleiker, C. (2006). Identity texts and literacy development among preschool English language learners: enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities. *Teachers College Record*, 11, 2380–2405.
- Bétrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es - Analyse des performances orthographiques des élèves de 5e et de 6e*. Lausanne, Suisse : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : François Maspero.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire (Thèse de doctorat inédite)*. (Université Laval, Québec, QC).
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal, QC : Beauchemin.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bono, M. et Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207–227.
- Bosquart, M. (1998). *Nouvelle grammaire française*. Québec, QC : Guérin.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance (Thèse de doctorat inédite)*. (Université du Québec à Montréal, Montréal, QC).
- Brassard, G. (2011). *Évaluation d'une démarche en orthographe grammaticale basée sur l'identification des classes de mots à l'intérieur des approches intégrée et spécifique au 2e cycle du primaire (Mémoire de maîtrise inédit)*. (Université de Montréal, Montréal, QC).
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 61-72.

- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble, France : CRDP de l'académie de Grenoble et Éditions Delagrave.
- Brissaud, C. et Chevrot, J.-P. (2000). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans : le cas du pluriel des formes verbales en /E/. *Verbum*, 22(4), 425-439.
- Brissaud, C. et Chevrot, J.-P. (2011) The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: the homophonic /E/ verbal endings, *Writing Systems Research* 3(2), 129–144.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P. et Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151, 74-93.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Lidil*, 25, 31-42.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, France : Hatier.
- Brissaud, C., Cogis, D. et Totereau, C. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel. *SHS Web of Conferences 4e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 8, 867-881.
- Brissaud, C., Fisher, C. et Negro, I. (2012). The relation between spelling and pronunciation. The case of French and the phonological variation /e/ ~ /ɛ/ in different French dialects. *Written Language & Literacy*, 15(1), 46–64.
- Brissaud, C. et Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57.
- Brisson, R. et Maccabée, D. (1998). *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Montréal, QC : Collège Jean de Brébeuf.
- Bronckart, J.-P. (2011). Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. *SCRIPTA*, 15(28), 13-36.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris, France : Retz.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire - Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., ... Molinié, M. (2012). Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. et de Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 147-162). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Catach, N. (1995). *L'orthographe française (3e édition)*. Paris, France : Nathan.
- Catach, N. (2011). *L'orthographe (10e édition)*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Celce-Murcia, M. et Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course*. Boston, MA : Heinle & Heinle.
- Chabanne, J.C. et Dezutter, O. (2011). Introduction. Quelques pas de plus vers une compréhension de la professionnalité enseignante. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français* (p. 9-22). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Chartier, A.-M. (1998). Épreuves du certificat d'études primaires en 1995. Étude de quelques facteurs ayant pu agir sur les résultats des élèves. *Éducation et formations*, 53, 19-34.
- Chartier, S. (2017). « Empowerment », un mot qui perd de son pouvoir. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/504673/empowerment-un-mot-qui-perd-de-son-pouvoir>
- Chartrand, S.-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par une démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (p. 197-225). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche. *ÉLEF. Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris, France : Retz.
- Chevrot, J.-P., Brissaud, C. et Lefrançois, P. (2003). Normes et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendance, résolution. *Faits de langues*, 22, 57-66.
- Chliounaki, K. et Bryant, P. (2003). Choosing the right spelling in Greek: morphology helps. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 35-45.
- Chow, P. et Cummins, J. (2003). Valuing multilingual and multicultural approaches to learning. Dans S. R. Schecter et J. Cummins (dir.), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource* (p. 32-61). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave.
- Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe - Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 (Université de Strasbourg)* (p. 181-201). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, 47-70.

- Cogis, D. et Brissaud, C. (2019) À la poursuite des marques de genre... Dans C. Mortamet (dir.), *L'orthographe : pratiques d'élèves, pratiques d'enseignants, représentations* (p. 43-71). Mont-Saint-Aignan, France : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 123-146). Montréal, QC : ERPI.
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *GLOTTOPOL - Revue de sociolinguistique en ligne*, 26, 69-91.
- Cogis, D. et Leblay, C. (2010). D'une version du texte à l'autre : aperçus sur la morphographie du nombre et sa révision en production verbale écrite. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 65-80.
- Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? L'orthographe, une construction cognitive et sociale. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 89-98.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2018). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 3 novembre 2017. Québec, QC : Bibliothèque et Archives nationales du Québec. 
- Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Cumming, A. et Geva, E. (2012). Purpose and approach. Dans A. Cumming (dir.), *Adolescent Literacies in a Multicultural Context* (p. 1–22). New York, NY: Routledge.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans Office of Bilingual Bicultural Education (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3–50). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? Dans P. Trifonas (dir.) *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (p. 39–57). New York, NY: Routledge.
- Cummins, J. (2007). Promoting literacy in multilingual contexts (Research Monograph No. 5). *What Works? Research into Practice, Ontario*. Repéré à <https://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Cummins.pdf>
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in biligual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd., vol. 5, p. 65–75). New York, NY: Springer.

- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: school-based strategies for losing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38–56.
- Cummins, J. (2011). Literacy engagement: fueling academic growth for English learners. *The reading teacher*, 65(2), 142–146.
- Cummins, J. (2012). Language awareness and academic achievement among migrant students. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. De Pietro et C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 41-54). Paris, France : L'Harmattan.
- Cummins, J., Brown, K. et Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: teaching for success in changing times*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Londres, Angleterre : Institute of Education Press.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité « revisitée ». *Études de linguistique appliquée*, 104, 393-400.
- Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQ-SC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 11-34). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Danzak, R. L. (2011a). The interface of language proficiency and identity: a profile analysis of bilingual adolescents and their writing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 506–519.
- Danzak, R. L. (2011b). The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: an exploratory approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, 491–505.
- David, J., Guyon, O. et Brissaud, C. (2006). Apprendre à orthographier les verbes : le cas de l'homophonie des finales en /e/. *Langue française*, 151, 109-126.
- David, J. et Jaffré, J.-P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches, revue de didactique et de pédagogie du français*, 26, 155-168.
- Davis, A., Clarke, M. A. et Rhodes, L. K. (1994). Extended text and the writing proficiency of students in urban elementary schools. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 556–566.
- Dedeyan, A., Largy, P. et Negro, I. (2006). Mémoire de travail et détection d'erreurs d'accord verbal : étude chez le novice et l'expert. *Langages*, 164(4), 57-70.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.

- de Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Tranel*, 31, 179-202.
- de Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- DIEPE (Groupe). (1995). *Savoir écrire au secondaire : étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littérature*. Sherbrooke, QC : Collectif CLÉ.
- Dezutter, O., Blaser, C., Debeurme, G., Haigh, C., Lau, S. M. C., Parent, V., ... Dufour, I. (recherche en cours, 2010-2017). Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQ-SC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture et la lecture.
- Ducard, D., Honvault, R. et Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, France : Nathan.
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Dressler, C. et Kamil, M. L. (2006). First- and second-language literacy. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners : report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 197-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ELODiL. (2010). *Dis-moi ta (ou tes langues) et je te dirai qui tu es*. Repéré le 30 juin 2019 à <http://elodill.com/activites/primaire/primaire.html>
- Fayol, M. (2008). L'apprentissage de la morphologie du nombre. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe - Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 (Université de Strasbourg)* (p. 119-136). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- Fayol, M. et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 91, 187-205.
- Fayol, M., Hupet, M. et Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: from novices to experts' errors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 153-174.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169-170, 1-15.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.

- Fayol, M., Totereau, C. et Barrouillet, P. (2006). Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections: noun, adjective and verb agreement in written French. *Reading and Writing*, 19, 717–736.
- Fejzo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la conscience morphologique sur l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones du 2e cycle du primaire scolarisés en français (Thèse de doctorat inédite)*. (Université du Québec à Montréal, Montréal, QC).
- Ferreiro, E. et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, France : Centre régional de documentation pédagogique.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (p. 315-340). Montréal, QC : Les éditions Logique.
- Fisher, C., Huneault, M. et Nadeau, M. (2015). La « dictée 0 faute » et la « phrase dictée du jour » : un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale. *Correspondance*, 21(1), 1-11.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014a). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014b). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, 56, 7-13.
- Fitzgerald, J. et Amendum, S. (2007). What is sound writing instruction for multilingual learners. Dans S. Graham, C. A. Macarthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction* (p. 289–307). New York, NY: The Guilford Press.
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problèmes orthographiques chez des élèves en français langue seconde en difficulté d'apprentissage. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles - Perspectives didactiques* (p. 81-101). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Galan, C. (2008). L'« orthographe » mixte du japonais : le libre choix du scripteur. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe - Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 (Université de Strasbourg)* (p. 53-70). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Dans J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little et P. Thalgott (dir.), *The linguistic integration of adult migrants* (p. 11–26). Berlin, Allemagne : De Gruyter.
- García, O. (2019). Translanguaging: a coda to the code? *Classroom Discourse*, 10(3-4), 369-373.
- García, O. et Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: developing the English writing of Japanese students in the US. Dans J. Contch et G. Meier (dir.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (p. 258–277). Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.

- García, O. et Kleifgen, J. A. (2010). *Emergent bilinguals. Policies, programs, and practices for English language learners*. New York, NY: Teachers College Press.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Angleterre : Palgrave Macmillan.
- Garcia-Debanc, C. et Ober, E. (2006). Enseigner les accords à l'école élémentaire et au collège. Le point de vue du didacticien. *Rééducation Orthophonique*, 44(225), 191-217.
- Garrett, P. et James, C. (1991). The scope of language awareness. Dans C. James et P. Garrett (dir.), *Language Awareness in the Classroom* (p. 306-318). London, Angleterre : Longman.
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 10–24.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. et Kamil, M. L. (2006). Synthesis: cross-linguistic relationships. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners : Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (p. 153–174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques (Thèse de doctorat inédite)*. (Université de Grenoble, Grenoble, France).
- Geoffre, T. (2014a) Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? *Repères*, 49, 147-168.
- Geoffre, T. (2014b). Le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Scénario développemental et perspectives didactiques. *SHS Web of Conferences 4e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 8, 995-1016.
- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012a). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? *SHS Web of Conferences 3e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 1, 287-306.
- Geoffre, T. et Brissaud, C. (2012b). Orthographe grammaticale au cycle 3 : du morphosémantique au morphosyntaxique. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AirDF (Liège, 26-28 aout 2010)* (p. 275-298). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Geoffre, T., Totereau, C., Brissaud, C. (à paraître). Évolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 : une étude longitudinale. Dans B. Kervyn, M. Dreyfus et C. Brissaud (dir.), *L'écriture dès le début l'école primaire. Pratiques enseignantes et performances des élèves*. Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Geva, E. (2006). Second-language oral proficiency and second language literacy. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 123–139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities: teacher and student voices from a Toronto elementary school. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407–431.

- Goldenberg, C. (2013). Unlocking the research on English learners: what we know and do not know about effective instruction. *American Educator*, 4(11), 4–38.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. et August, D. (2006). Sociocultural influences on the literacy attainment of language-minority children and youth. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners : Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (p. 269–318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Granget, C. (2005). Développement de l'accord verbal avec un sujet pluriel dans les récits écrits d'apprenants germanophones scolarisés en français. Dans J. Granfeldt et S. Schlyter (dir.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle. Actes du « Festival de la morphologie », mars 2005 à Lund* (Vol. 20, p. 111-124). Lund, Suède : Perles : Petites Études Romanes de Lund Extra Seriem.
- Grant, R. A., Wong, S. D. et Osterling, J. P. (2007). Developing literacy in second-language learners: Critique from an heteroglossic, sociocultural, and multidimensional framework. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 598–609.
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, 7, 15-41.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguist, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. Viewpoint. *Journal of literacy research*, 36(1), 1–30.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 55-66.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage et Pratiques*, 43, 70-80.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne, Allemagne : Peter Lang.
- Hattie, J. (2015). *What doesn't work in education: the politics of distraction*. London, Angleterre: Pearson.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, (6), 41-56.
- Hélot, C. et Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96–112

- Hélot, C. et Young, A. (2003). Éducation à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *Lidil, Hors série*, 187-200.
- Herdina, P. et Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Hiebert, J. et Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. Dans F. K. Lester (dir.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 371–404). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Honvault-Ducrocq, R. (1984). *Les ambiguïtés verbales : homophonie et hétérographie des finales verbales des verbes français les plus fréquents (Thèse de doctorat inédite)*. (Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, Paris, France).
- Ivey, G. et Broaddus, K. (2007). A formative experiment investigating literacy engagement among adolescent Latina/o students just beginning to read, write, and speak English. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 512–545.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 93-158). Paris, France : Nathan.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langues*, 22, 67-76.
- Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 1, 23-31.
- Jaffré, J.-P. (2006). La mixité orthographique : le cas du japonais et du français. Dans C. Galan et J. Fijalkow (dir.), *Langue, lecture et école au Japon* (p. 19-41). Arles, France : Éditions Philippe Picquier.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, 77, 25-42.
- Jaffré, J.-P. et Brissaud, C. (2006). Homophonie et hétérographie : un point nodal de l'orthographe. Dans R. Honvault-Ducrocq (dir.), *L'orthographe en questions* (p. 145-168). Mont-Saint-Aignan, France : Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Jaffré, J.-P. et Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, 101, 87-98.
- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (2006). Orthography and literacy in French. Dans R. M. Joshi et P. G. Aaron (dir.), *Handbook of orthography and literacy* (p. 81–104). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (2008). Sémiographie et orthographes : le cas du français. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe - Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 (Université de Strasbourg)* (p. 9-30). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- James, C. et Garrett, P. (1991). Language awareness: a way ahead. Dans C. James et P. Garrett (dir.), *Language Awareness in the Classroom* (p. 3–23). London, Angleterre : Longman.

- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2007). Linguistic transfer. Dans S. Jarvis et A. Pavlenko (dir.), *Crosslinguistic influence in language and cognition* (p. 61–111). New York, NY: Routledge.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8(3–4), 201–209.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Édimbourg, Royaume-Uni : Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, 15–56.
- Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E. et Hofer, B. (2016). Emerging multilingual awareness in education contexts: from theory to practice. *The Canadian modern language review*, 72(2), 157–182.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 7(143), 64-74.
- Kleyn, T. et García, O. (2019). Translanguaging as an act of transformation. Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. Dans L. C. de Oliveira (dir.), *The handbook of TESOL in K-12* (p. 69-82). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students* (p. 55–83). Toronto, ON: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Largy, P., Cousin, M.-P. et Fayol, M. (2004). Acquérir le pluriel des noms. *Lidil*, 30, 39–54.
- Largy, P. et Fayol, M. (2001). Oral cues improve subject-verb agreement in written French. *International Journal of Psychology*, 36(2), 121–132.
- Larouche, L., Thibeault, J., Dias, D., Laroche, C., Quesnel, S. et Valois, M. (2016). *La grammaire nouvelle. Approches pédagogiques. Pour bien accompagner l'élève dans son apprentissage du français en milieu plurilingue et minoritaire*. Ottawa, ON : Éditions CFORP.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français* (p. 101-145). Paris, France : Les Éditions Didier.
- Lefrançois, P. (2001). Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 58(2), 223-245.
- Lefrançois, P. (2009). Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire. *Repères*, 39, 187-205.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité de mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Le Levier, H. et Brissaud, C. (à paraître). Utilisation du vocabulaire grammatical dans des entretiens métagraphiques d'élèves de troisième. *Revue canadienne de linguistique appliquée*.

- Le Levier, H., Brissaud, C. et Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178, 1-25.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156–166.
- Libersan, L. (2003). Une grille de correction « nouvelle grammaire ». *Correspondance*, 8(3), 1-11.
- Lo, J. et Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: the case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219–237.
- Lory, M.-P. (2015). *L'évolution des représentations sur les langues d'élèves plurilingues du 3e cycle du primaire lors de l'implantation d'un projet d'Éveil aux langues (Thèse de doctorat inédite)*. (Université de Montréal, Montréal, QC).
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 27-38.
- Lotherington, H. et Chow, S. (2006). Rewriting “Goldilocks” in the urban, multicultural elementary school. *The reading teacher*, 60(3), 242–252.
- Lucci, V. et Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours - Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris, France : Honoré Champion Éditeur.
- Lucci, V. et Nazé, Y. (1979). *Enseigner ou supprimer l'orthographe ?* Paris : CEDIC.
- Lüdi, G. (1996). L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? *Courrier de l'Éducation nationale*, 1-18.
- Luk, G. N. Y. et Lin, A. M. Y. (2015). L1 as a pedagogical resource in building students' L2 academic literacy: pedagogical innovation in a science classroom in a Hong Kong school. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Between language learning and translanguaging* (p. 16–34). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Luzzati, D. (2010). *La français et son orthographe*. Paris, France : Les Éditions Didier.
- Malherbe, M. (1983). *Les langages de l'humanité : Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris, France : Seghers.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Nogent-le-Rotrou, France : ESF éditeur.
- Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78-97.
- Marshall, S. et Moore, D. (2016). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 1–16.
- Martinet, C., Bosse, M.-L., Valdois, S. et Tainturier, M.-J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? *Langue française*, 124, 58-73.

- Maynard, C. (2014). *Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire (Mémoire de maîtrise inédit)*. (Université de Montréal, Montréal, QC).
- Maynard, C., Brissaud, C. et Armand, F. (2018). Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France. *SHS Web of Conferences 6e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 46, 1-19.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire. Rapport de recherche soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.
- Mesquida, C., Largy, P., Soum-Favaro, C. et Gunnarsson, C. (2010). Lorsque qu'une liaison pré nominale gêne puis facilite la production du pluriel des noms chez l'enfant. *Synergies Pays Scandinaves*, 5, 113-121.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018a). *Épreuve obligatoire. Français, langue d'enseignement. Document d'information – Juin 2019. 2^e année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018b). *Épreuve unique. Français, langue d'enseignement. Document d'information. Juin 2019 - Juillet 2019 - Janvier 2020. 5^e année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Repéré le 20 juin 2019 à <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/admissibilite-a-lenseignement-en-anglais>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Évaluation de programme. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire - Français, langue d'enseignement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence - Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2010). *Ouverture aux langues à l'école. Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxembourg, Grand-Duché de Luxembourg : Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg.
- Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert de connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120.
- Montésinos-Gelet, I., Daigle, D. et Plisson, A. (2013). Conclusion. Quelques réflexions liées aux perspectives didactiques. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 223-226). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France : Didier.
- Mout, T. et Brissaud, C. (2013). Acquisition de la morphographie flexionnelle du français : retard de jeunes adultes en formation professionnelle. *Journal of French Language Studies*, 23(3), 435-449.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6e année du primaire. Dans C. Simard et J. Dolz (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-231). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(4), 1-31.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQ-SC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.
- Nadeau, M., Fisher, C. et Cogis, D. (2014). Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire. Dans C. Gomila et D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage* (p. 175-191). Paris, France : L'Harmattan
- Nadeau, M., Fisher, C., Gauvin, I. Giguère, M.-H., Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (recherche en cours, 2016-2019). Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQ-SC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture et la lecture.
- Needels, M. C. et Knapp, M. S. (1994). Teaching writing to children who are underserved. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 339-349.

- Nunes, T. et Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. New York, NY: Routledge.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009. Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III), PISA*. Éditions OCDE.
- Office québécois de la langue française. (2003). Repéré le 21 août 2017 à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost, N. et Turcotte, C. (2014). Étude des profils orthographique et métagraphique d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQ-SC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.
- Ouillon, C., Boulanger, A., Dezutter, O., Fisher, C., Germain, D., Laurier, M.,... Bédard, M.-A. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, 76(2), 324–339.
- Peal, E. et Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23.
- Pellat, J.-C., Camenisch, A., Delhay, C., Meyer, J.-P., Petit, S., Schmoll, L. et Bézu, P. (2017). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris, France : Hatier.
- Pellaud, F., Eastes, R.-E. et Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*, 1(5), 18-24.
- Perregaux, C. (1997). L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrante. Dans D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes* (p. 124-141). Paris, France : Nathan pédagogie.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Suisse : CIIP.
- Prasad, G. (2016). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual “identity texts” in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 1–19. doi: 10.1080/14675986.2015.1109775
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris, France : ESF.
- Rey-von Allmen, M. (1982). *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants*. Berne, Allemagne : Éditions Peter Lang.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rivard, L. P., Dilk, S. et Barnabé, G. (2007). Étude comparative des compétences grammaticales d'élèves du secondaire en FL1 et en FL2 au Manitoba. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(4), 487-516.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.

- Roessingh, H. (2011). Family treasures: a dual-language book project for negotiating language, literacy, culture, and identity. *The Canadian modern language review*, 67(1), 123–148.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gautier, M.-F. et Saboundjian, R. (2011). Innovations in practice: a pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and adolescent mental health*, 17(3), 187–190.
- Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2016). L'enseignement du système de la conjugaison pour en favoriser l'apprentissage. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 175-200). Montréal, Canada : ÉRPI.
- Saboundjian, R. (2013). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire (Mémoire de maîtrise inédit)*. (Université de Montréal, Montréal, QC).
- Schillings, P. et Neuberg, F. (2012). Les ateliers de négociation graphique : un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahier des Sciences de l'Éducation - Université de Liège (aSPe)*, 33, 105-122.
- Senoussi, M. (2010). Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE. *Synergies Algérie*, 11, 107-120.
- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculation. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-word reading: behavioral and biological perspectives* (p. 1–24). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaw, D. M. (2014). The Impact of Word Study Intervention on Adult English Learners' Spelling and Reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 245–252.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Soulé, Y., Kervyn, B., Geoffre, T. et Chabanne, J.-C. (2016). Évaluer la production d'écrit en fin de cours préparatoire (première primaire). De l'élaboration d'une épreuve de test à l'analyse des résultats obtenus. Dans É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier et P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (p. 85-107). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Souryasack, R. et Lee, J. S. (2007). Drawing on students' experiences, cultures and languages to develop English language writing: Perspectives from three Lao heritage middle school students. *Heritage language journal*, 5(1), 79–97.
- Spada, N. (2005). Conditions and challenges in developing school-based SLA research programs. *The Modern Language Journal*, 89(3), 328–338.
- Thamin, N., Combes, E. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani et M. Leclère-Messebel (dir.), *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris, France : Riveneuve Éditions.
- Thibeault, J. (2017). *Regard socioconstructiviste sur le développement de la compétence lexicomorphologique qui permet l'accord du verbe en nombre chez des élèves de*

- la fin de l'ordre élémentaire dans le Sud-Ouest ontarien (Thèse de doctorat inédite).* (Université d'Ottawa, Ottawa, ON).
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2016). L'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de la fin de l'élémentaire en Ontario français : une étude de cas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 32–49.
- Thibeault, J., Fleuret, C. et Lefrançois, P. (2018). Développement de la compétence linguistique permettant l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de l'élémentaire en contexte minoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 19–45.
- Thibeault, J. et Lefrançois, P. (2018). Exploration de l'évolution des commentaires métagraphiques relatifs à l'accord du verbe en nombre chez des élèves de la fin de l'élémentaire scolarisés dans le Sud-Ouest ontarien. *Revue canadienne des langues vivantes*, 74(4), 575-602.
- Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris, France : Delagrave.
- Totereau, C. (1999). Apprendre la morphologie du nombre à l'écrit en français. *Rééducation Orthophonique*, « l'orthographe », 200, 101-113.
- Totereau, C., Barrouillet, P. et Fayol, M. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French: the case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 447–464.
- Totereau, C. et Brissaud, C. (2006). Acquisition des flexions verbales homophones en /E/ : une étude longitudinale du CE2 au CM2. *Rééducation orthophonique*, 44(225), 59-73.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 164-171.
- Totereau, C., Thévenin, M.-G. et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 147-166). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Varin, J., Daigle, D., Berthiaume, R. et Ruberto, N. (2013). La révision orthographique chez l'élève dyslexique. La compétence métaorthographique. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 201-221). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Combes, É. et Koné, M. (2015). Les adolescents immigrants en classe d'accueil. Les liens, l'identité et l'avenir. Dans M. Vatz Laaroussi (dir.), *Les rapports intergénérationnels dans la migration. De la transmission au changement social* (p. 87-99). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 8(4), 315-334.

- Vincent, F. et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490.
- Voiriot-Cordary, N. (2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée (Thèse de doctorat inédite)*. (Université de Bourgogne, Dijon, France).
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage (traduit par F. Sève)*. Paris, France : La Dispute.
- Wilkinson, K. (2009). *Les effets de la dictée 0 faute sur la compétence en orthographe d'élèves de troisième secondaire (Thèse de doctorat inédite)*. (Université du Québec à Montréal, Montréal, QC).
- Wilmet, M. (2010). *Grammaire critique du français. 5e édition entièrement revue*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Young, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 93-110.
- Young, A. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle. Dans C. Hélot et M.-N. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 195-223). Toulouse, France : Éditions Érès.
- Young, A. (2014a). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171.
- Young, A. (2014b). Looking through the language lens: monolingual taint or plurilingual tint? Dans J. Conteh, J. et G. Meier (dir.) *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges for individuals and societies* (p. 89-109). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Young, A. et Hélot, C. (2003). Language awareness and/or language learning in French primary schools today. *Language Awareness*, 12(3-4), 234-246.
- Young, A. et Mary, L. (2009). Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école. *Le français aujourd'hui*, 164(1), 87-97.

Annexe 1. Les informations sociodémographiques recueillies sur les participants

Les tableaux suivants présentent des informations sociodémographiques sur nos participants, obtenues au moyen d'un questionnaire qui leur a été distribué avant l'expérimentation (voir annexe 19). Il est ainsi possible de constater la répartition des participants selon leur âge (voir tableau LVIII), leur LM (voir tableau LIX), la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils se sentent le plus à l'aise pour écrire (voir tableau LX), leur pays d'origine (voir tableau LXI) et leur scolarisation antérieure (lieu de scolarisation et passage en classe d'accueil; voir tableaux LXII et LXIII).

Tableau LVIII – La répartition des participants selon leur âge

Âge	Nombre de participants (n = 195)
11 ans	4
12 ans	164
13 ans	25
14 ans	2

Tableau LIX – La répartition des participants selon leur LM

LM	Nombre de participants (n = 195)
français	61
anglais	7
arabe	41
bambara	2
bantou	1
bengali	1
chinois	8
créole	6
dari	3
dinka	1
djerma	1
espagnol	8
ewe	1
gujarati	2
hébreu	1
kabyle	2
khmer	1
kirundi	1
lingala	2
malinké	4

maori	1
maure	2
ourdou	3
pashto	3
peul	1
pulaar	1
roumain	5
russe	1
swahili	1
tagalog	6
tamoul	6
twi	1
vietnamien	7
aucune langue déclarée	3

Tableau LX – La répartition des participants selon la (les) langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils se sentent le plus à l’aise pour écrire

Langue(s) dans laquelle (lesquelles) ils se sentent le plus à l’aise pour écrire	Nombre de participants (n = 195)
français	119
anglais	29
espagnol	1
fon	1
roumain	1
français, anglais	24
français, arabe	4
français, espagnol	2
français, lingala	1
français, anglais, arabe	3
français, anglais, créole	1
français, anglais, javana	1
français, anglais, tagalog	1
français, anglais, roumain	1
français, anglais, vietnamien	1
aucune langue déclarée	5

Tableau LXI – La répartition des participants selon leur pays d’origine

Pays d’origine	Nombre de participants (n = 195)
Québec	98
Algérie	7
Angleterre	1
Australie	1
Bénin	2
Burkina Faso	2
Burundi	1
Cameroun	12
Chine	3
Colombie	2
Congo	3
Côte-d’Ivoire	16
Égypte	1
Émirats Arabes Unis	1
États-Unis	5
Guinée	2
Haïti	2
Île Maurice	1
Israël	1
Koweït	1
Liban	2
Maroc	9
Mexique	1
Moldavie	3
Nicaragua	1
Pakistan	1
Philippines	2
République dominicaine	1
Roumanie	1
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	1
Salvador	1
Sénégal	1
Syrie	2
Tunisie	1
Togo	4
Aucun pays déclaré	2

Tableau LXII – La répartition des participants selon leur scolarisation antérieure (lieu)

Parcours de scolarisation (lieu)	Nombre de participants (n = 195)
Élèves n'ayant pas été scolarisés ailleurs qu'au Québec	133
Élèves ayant été scolarisés ailleurs qu'au Québec, dans une autre langue que le français	31
Élèves ayant été scolarisés ailleurs qu'au Québec, mais en français	28
Élèves n'ayant pas répondu à la question	3

Tableau LXIII – La répartition des participants selon leur scolarisation antérieure (passage en classe d'accueil)

Parcours de scolarisation (passage en classe d'accueil)	Nombre de participants (n = 195)
Élèves ayant fréquenté une classe d'accueil au Québec	31
Élèves n'ayant pas fréquenté une classe d'accueil au Québec	162
Élèves n'ayant pas répondu à la question	2

Annexe 2. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (G1)

Groupe 1



Montréal, le 17 janvier 2018

Lettre de sollicitation — Participation de votre enfant à un projet de recherche

Chers parents,

Je m'appelle Catherine Maynard et je suis chercheuse-étudiante à l'Université de Montréal. Je réalise actuellement un doctorat sur l'apprentissage de l'orthographe en français au secondaire.

Dans le cadre de son cours de français, votre enfant est invité à participer à ma recherche, intitulée « Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire ». Si vous acceptez qu'il y participe, votre enfant prendra part, en classe, à une intervention visant à favoriser son apprentissage de l'orthographe en français. Cette intervention sera menée en collaboration par son enseignant de français et moi-même. Votre enfant produira également certains textes que j'analyserai pour ma recherche.

Tous les détails reliés à ma recherche sont mentionnés dans le formulaire d'information et de consentement ci-joint. Merci d'en prendre connaissance et de retourner le formulaire signé avant le 24 janvier 2018.

N'hésitez pas à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Mes coordonnées se trouvent à la fin du formulaire. Vous pouvez aussi poser des questions à votre enfant, car le projet de recherche lui a été expliqué en détail en classe.

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez à ma recherche,

Catherine Maynard

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire »

Chercheuse-étudiante : Catherine Maynard, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal

Directrices de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal
Catherine Brissaud, professeure
LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable de ce projet. Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce formulaire.

1. Objectif de la recherche

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les effets de différentes interventions sur les apprentissages des élèves de première secondaire en orthographe. Pour ce faire, nous étudierons des interventions menées dans neuf classes de première secondaire à Montréal. L'intervention mise en place dans la classe de votre enfant consistera en des activités d'écriture et d'orthographe où il aura l'occasion de réfléchir aux textes qu'il aura produits et d'en discuter avec les autres élèves de la classe. Votre enfant produira différents textes et étudiera des notions d'orthographe incluses dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Durant ce processus, différentes langues seront utilisées en classe pour favoriser l'apprentissage du français. Pour mesurer les progrès accomplis par votre enfant, des textes (dictée et production écrite) seront écrits avant l'intervention (décembre 2017), après l'intervention (avril 2018) et en fin d'année scolaire (juin 2018).

2. Participation à la recherche

Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet de recherche, il prendra part, dans le cadre de son cours de français, à une intervention mise en œuvre par son enseignant de français et la chercheuse-étudiante, entre janvier et avril 2018. Par ailleurs, la chercheuse-étudiante recueillera deux textes que votre enfant aura produits dans son cours de français (une dictée et une production écrite), et ce, à trois moments différents (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). Elle analysera ces textes. Cette analyse ne servira qu'au projet de recherche et ne sera pas prise en compte dans les résultats de votre enfant dans le cours de français. Les élèves seront également invités à remplir un court questionnaire sociodémographique lors de la production des textes, en classe, en décembre. Enfin, si vous acceptez, la chercheuse-étudiante consultera le dossier académique et le dossier d'aide particulière de votre enfant pour connaître ses résultats en français et pour savoir s'il a des difficultés d'apprentissage et s'il reçoit une aide particulière.

Votre décision d'accepter ou non que votre enfant prenne part au projet de recherche n'aura aucune influence sur son dossier académique. Si vous refusez que votre enfant participe à la recherche, un enseignement habituel de l'orthographe lui sera donné par son enseignant, en classe, pendant que la chercheuse-étudiante prendra en charge l'enseignement inclus dans l'intervention.

3. Risques et inconvénients

Dans le cas où, pendant ou après la recherche, nous constaterions que les résultats scolaires (en français) des élèves participant à l'intervention étaient significativement plus bas que les résultats

d'élèves ne participant pas à l'intervention, un enseignement habituel de l'orthographe leur sera donné en avril, après la mise en œuvre de la recherche.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à cette recherche. La participation de votre enfant pourrait cependant nous aider à mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves du secondaire.

5. Confidentialité

Aucune information permettant d'identifier votre enfant, d'une façon ou d'une autre, ne sera publiée. De plus, les données recueillies seront conservées de manière confidentielle. Un code sera attribué à chaque participant(e). Seules la chercheuse-étudiante et ses directrices de recherche prendront connaissance des données recueillies et pourront connaître l'identité de votre enfant. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette période.

Les résultats généraux de cette recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participant(e)s.

6. Compensation

Votre enfant ne recevra aucune compensation pour sa participation au projet de recherche.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant à cette recherche est entièrement volontaire. Vous pouvez, à tout moment, sans conséquence, décider de retirer votre enfant de la recherche, et ce, par simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Votre enfant lui-même peut aussi prendre cette décision. Dans un tel cas, les textes produits par votre enfant ne seront pas analysés par la chercheuse-étudiante et ne seront pas utilisés dans la recherche. Tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse-étudiante. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données recueillies.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus. Les résultats de la recherche seront présentés dans des articles et des colloques professionnels et scientifiques. L'objectif est de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de l'orthographe et de diffuser des pratiques exemplaires d'enseignement de l'orthographe.

Pour toute question relative à la recherche ou pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec Catherine Maynard au 514-343-6111, poste 5442, ou à l'adresse suivante : catherine.maynard@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du parent de l'élève participant(e)

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
 - Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
 - Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
 - Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
 - Je sais que la participation de mon enfant à ce projet est volontaire et qu'il est libre d'y participer.
 - Je sais que mon enfant et moi sommes libres de retirer mon enfant de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.
- **J'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche.** oui non
- **J'accepte que le dossier académique de mon enfant soit consulté.** oui non
- **J'accepte que le dossier d'aide particulière de mon enfant soit consulté.** oui non

Signature du parent ou du tuteur légal : _____ Date : _____

Nom et prénom du parent ou du tuteur légal (lettres moulées) : _____

Nom et prénom de l'enfant (lettres moulées) : _____

Assentiment de l'enfant (signature) : _____ Date : _____

Engagement de la chercheuse-étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant(e). Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant(e).

Signature de la chercheuse-étudiante : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheuse-étudiante (lettres moulées) : _____

Annexe 3. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (G2)

Groupe 2



Montréal, le 17 janvier 2018

Lettre de sollicitation – Participation de votre enfant à un projet de recherche

Chers parents,

Je m'appelle Catherine Maynard et je suis chercheuse-étudiante à l'Université de Montréal. Je réalise actuellement un doctorat sur l'apprentissage de l'orthographe en français au secondaire.

Dans le cadre de son cours de français, votre enfant est invité à participer à ma recherche, intitulée « Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire ». Si vous consentez à ce qu'il y participe, votre enfant prendra part, en classe, à une intervention visant à favoriser son apprentissage de l'orthographe en français. Cette intervention sera menée en collaboration par son enseignant de français et moi-même. Votre enfant produira également certains textes que j'analyserai pour ma recherche.

Tous les détails reliés à ma recherche sont mentionnés dans le formulaire d'information et de consentement ci-joint. Merci d'en prendre connaissance et de retourner le formulaire signé avant le 24 janvier 2018.

N'hésitez pas à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Mes coordonnées se trouvent à la fin du formulaire. Vous pouvez aussi poser des questions à votre enfant, car le projet de recherche lui a été expliqué en détail en classe.

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez à ma recherche,

Catherine Maynard

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire »

Chercheuse-étudiante : Catherine Maynard, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal

Directrices de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal
Catherine Brissaud, professeure
LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable de ce projet. Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce formulaire.

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les effets de différentes interventions sur les apprentissages des élèves de première secondaire en orthographe. Pour ce faire, nous étudierons des interventions menées dans neuf classes à Montréal. L'intervention mise en place dans la classe de votre enfant consistera en des activités d'écriture et d'orthographe où il aura l'occasion de réfléchir aux textes qu'il aura produits et d'en discuter avec les autres élèves de la classe. Votre enfant produira différents textes et étudiera des notions d'orthographe incluses dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Pour mesurer les progrès accomplis par votre enfant, des textes (dictée et production écrite) seront écrits avant l'intervention (décembre 2017), après l'intervention (avril 2018) et en fin d'année scolaire (juin 2018).

2. Participation à la recherche

Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet de recherche, il prendra part, dans le cadre de son cours de français, à une intervention mise en œuvre par son enseignant de français et la chercheuse-étudiante, entre janvier et avril 2018. Par ailleurs, la chercheuse-étudiante recueillera deux textes que votre enfant aura produits dans son cours de français (une dictée et une production écrite), et ce, à trois moments différents (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). Elle analysera ces textes. Cette analyse ne servira qu'au projet de recherche et ne sera pas prise en compte dans les résultats de votre enfant dans le cours de français. Les élèves seront également invités à remplir un court questionnaire sociodémographique lors de la production des textes, en classe, en décembre. Enfin, si vous acceptez, la chercheuse-étudiante consultera le dossier académique et le dossier d'aide particulière de votre enfant pour connaître ses résultats en français et pour savoir s'il a des difficultés d'apprentissage et s'il reçoit une aide particulière.

Votre décision d'accepter ou non que votre enfant prenne part au projet de recherche n'aura aucune influence sur son dossier académique. Si vous refusez que votre enfant participe à la recherche, un enseignement habituel de l'orthographe lui sera donné par son enseignant, en classe, pendant que la chercheuse-étudiante prendra en charge l'enseignement inclus dans l'intervention.

3. Risques et inconvénients

Dans le cas où, pendant ou après la recherche, nous constaterions que les résultats scolaires (en français) des élèves participant à l'intervention étaient significativement plus bas que les résultats

d'élèves ne participant pas à l'intervention, un enseignement habituel de l'orthographe leur sera donné en avril, après la mise en œuvre de la recherche.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à cette recherche. La participation de votre enfant pourrait cependant nous aider à mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves du secondaire.

5. Confidentialité

Aucune information permettant d'identifier votre enfant, d'une façon ou d'une autre, ne sera publiée. De plus, les données recueillies seront conservées de manière confidentielle. Un code sera attribué à chaque participant(e). Seules la chercheuse-étudiante et ses directrices prendront connaissance des données recueillies et pourront connaître l'identité de votre enfant. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette période.

Les résultats généraux de cette recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participant(e)s.

6. Compensation

Il n'y a aucune compensation offerte pour la participation à cette recherche.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant à cette recherche est entièrement volontaire. Vous pouvez, à tout moment, sans conséquence, décider de retirer votre enfant de la recherche, et ce, par simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Votre enfant lui-même peut aussi prendre cette décision. Dans un tel cas, les textes produits par votre enfant ne seront pas analysés par la chercheuse-étudiante et ne seront pas utilisés dans la recherche. Tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse-étudiante. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données recueillies. Dans l'éventualité où l'enseignant de votre enfant se retirerait du projet de recherche, l'intervention cessera d'être menée dans sa classe. Les données déjà recueillies auprès de votre enfant seront conservées, mais aucune nouvelle donnée ne sera collectée.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus. Les résultats de la recherche seront présentés dans des articles et des colloques professionnels et scientifiques. L'objectif est de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de l'orthographe et de diffuser des pratiques exemplaires d'enseignement de l'orthographe.

Pour toute question relative à la recherche ou pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec Catherine Maynard au 514-343-6111, poste 5442, ou à l'adresse suivante : catherine.maynard@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du parent de l'élève participant(e)

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
 - Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
 - Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
 - Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
 - Je sais que la participation de mon enfant à ce projet est volontaire et qu'il est libre d'y participer.
 - Je sais que mon enfant et moi sommes libres de retirer mon enfant de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.
- **J'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche.** oui non
- **J'accepte que le dossier académique de mon enfant soit consulté.** oui non
- **J'accepte que le dossier d'aide particulière de mon enfant soit consulté.** oui non

Signature du parent ou du tuteur légal : _____ Date : _____

Nom et prénom du parent ou du tuteur légal (lettres moulées): _____

Nom et prénom de l'enfant (lettres moulées): _____

Assentiment de l'enfant (signature) : _____ Date : _____

Engagement de la chercheuse-étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant(e). Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant(e).

Signature de la chercheuse-étudiante : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheuse-étudiante (lettres moulées) : _____

Annexe 4. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (G3)

Groupe 3



Montréal, le 17 janvier 2018

Lettre de sollicitation – Participation de votre enfant à un projet de recherche

Chers parents,

Je m'appelle Catherine Maynard et je suis chercheuse-étudiante à l'Université de Montréal. Je réalise actuellement un doctorat sur l'apprentissage de l'orthographe en français au secondaire.

Dans le cadre de son cours de français, votre enfant est invité à participer à ma recherche, intitulée « Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire ». Si vous consentez à ce qu'il y participe, votre enfant produira en classe certains textes que j'analyserai pour ma recherche. Les cours de français de votre enfant se dérouleront comme à l'habitude.

Tous les détails reliés à ma recherche sont mentionnés dans le formulaire d'information et de consentement ci-joint. Merci d'en prendre connaissance et de retourner le formulaire signé avant le 24 janvier 2018.

N'hésitez pas à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Mes coordonnées se trouvent à la fin du formulaire. Vous pouvez aussi poser des questions à votre enfant, car le projet de recherche lui a été expliqué en détail en classe.

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez à ma recherche,

Catherine Maynard

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire »

Chercheuse-étudiante : Catherine Maynard, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal

Directrices de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal
Catherine Brissaud, professeure
LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Votre enfant est invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable de ce projet. Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce formulaire.

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les effets de différentes interventions sur les apprentissages des élèves de première secondaire en orthographe. Pour ce faire, nous étudierons des interventions menées dans neuf classes de première secondaire à Montréal. Nous nous intéresserons aux interventions mises en place habituellement dans la classe de votre enfant. Pour mesurer les progrès accomplis par votre enfant, des textes (dictée et production écrite) seront écrits en décembre 2017, en avril 2018 et en juin 2018.

2. Participation à la recherche

Les pratiques d'enseignement de l'orthographe utilisées dans le cours de français de votre enfant seront les mêmes qu'à l'habitude. L'enseignant de votre enfant sera présent en classe, mais l'enseignement sera donné par la chercheuse-étudiante. De plus, si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet de recherche, la chercheuse-étudiante recueillera deux textes que votre enfant aura produits durant le cours de français (une dictée et une production écrite), et ce, à trois moments différents (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). Cette analyse ne servira qu'au projet de recherche et ne sera pas prise en compte dans les résultats de votre enfant dans le cours de français. Les élèves seront également invités à remplir un court questionnaire sociodémographique lors de la production des textes, en classe, en décembre. Enfin, si vous acceptez, la chercheuse-étudiante consultera le dossier scolaire et le dossier d'aide particulière de votre enfant pour connaître ses résultats en français et pour savoir s'il a des difficultés d'apprentissage et s'il reçoit une aide particulière.

Votre décision d'accepter ou non que votre enfant prenne part au projet de recherche n'aura aucune influence sur son dossier académique.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a aucun risque à participer à la recherche.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à cette recherche. La participation de votre enfant pourrait cependant nous aider à mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves du secondaire.

5. Confidentialité

Aucune information permettant d'identifier votre enfant, d'une façon ou d'une autre, ne sera publiée. De plus, les données recueillies seront conservées de manière confidentielle. Un code sera attribué à chaque participant(e). Seules la chercheuse-étudiante et ses directrices prendront connaissance des données recueillies et pourront connaître l'identité de votre enfant. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette période.

Les résultats généraux de cette recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participant(e)s.

6. Compensation

Il n'y a aucune compensation offerte pour la participation à cette recherche.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant à cette recherche est entièrement volontaire. Vous pouvez, à tout moment, sans conséquence, décider de retirer votre enfant de la recherche, et ce, par simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Votre enfant lui-même peut aussi prendre cette décision. Dans un tel cas, les textes produits par votre enfant ne seront pas analysés par la chercheuse-étudiante et ne seront pas utilisés dans la recherche. Tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse-étudiante. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données recueillies. Dans l'éventualité où l'enseignant de votre enfant se retirerait du projet de recherche, les données déjà recueillies auprès de votre enfant seront conservées, mais aucune nouvelle donnée ne sera collectée.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus. Les résultats de la recherche seront présentés dans des articles et des colloques professionnels et scientifiques. L'objectif est de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de l'orthographe et de diffuser des pratiques exemplaires d'enseignement de l'orthographe.

Pour toute question relative à la recherche ou pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec Catherine Maynard au 514-343-6111, poste 5442, ou à l'adresse suivante : catherine.maynard@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du parent de l'élève participant(e)

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
 - Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
 - Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
 - Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
 - Je sais que la participation de mon enfant à ce projet est volontaire et qu'il est libre d'y participer.
 - Je sais que mon enfant et moi sommes libres de retirer mon enfant de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.
- **J'accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche.** oui non
- **J'accepte que le dossier académique de mon enfant soit consulté.** oui non
- **J'accepte que le dossier d'aide particulière de mon enfant soit consulté.** oui non

Signature du parent ou du tuteur légal : _____ Date : _____

Nom et prénom du parent ou du tuteur légal (lettres moulées): _____

Nom et prénom de l'enfant (lettres moulées): _____

Assentiment de l'enfant (signature) : _____ Date : _____

Engagement de la chercheuse-étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant(e). Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant(e).

Signature de la chercheuse-étudiante : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheuse-étudiante (lettres moulées) : _____

Annexe 5. Le formulaire de consentement pour les enseignants (G1 et G2)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire »

Chercheuse-étudiante : Catherine Maynard, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal

Directrices de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal
Catherine Brissaud, professeure
LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable de ce projet. Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce formulaire.

1. Objectif de la recherche

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les effets de différentes interventions sur les apprentissages des élèves en orthographe. Pour ce faire, nous étudierons des interventions menées dans neuf classes de première secondaire à Montréal. Nous nous intéresserons aux interventions menées dans vos classes. Les effets de ces interventions chez les élèves seront mesurés au moyen de textes écrits par les élèves et de l'analyse des propos de certains d'entre eux (voir section 2).

2. Participation à la recherche

Si vous consentez à participer à ce projet de recherche, la chercheuse-étudiante recueillera deux textes (une dictée et une production écrite) écrits par vos élèves, et ce, à trois moments différents durant votre cours de français (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). Elle analysera ces textes. Les propos de quatre élèves par classe à propos des textes écrits dans le cadre de la recherche seront aussi recueillis et analysés. Ce recueil sera fait dans deux contextes : lors des activités réalisées en classe pour la recherche et lors de courts entretiens individuels réalisés à trois moments durant le cours de français (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). L'analyse des données recueillies ne servira qu'au projet de recherche et ne sera pas prise en compte dans les résultats des élèves dans le cours de français. Par ailleurs, d'une part, entre janvier et avril 2018, la chercheuse-étudiante prendra en charge l'enseignement de l'orthographe dans votre classe, en mettant en œuvre vos pratiques habituelles, selon votre planification. Lors de ces cours de français, certains élèves de la classe seront filmés, et il se pourrait que vous entriez dans le champ de la caméra à certains moments, sans que cela soit l'objectif. D'autre part, vous serez invité à participer à un atelier de formation d'une durée de 75 minutes, durant vos heures de travail, sur des pratiques d'enseignement de l'écriture que vous pourrez mettre en place dans votre classe, en collaboration avec la chercheuse-étudiante. Enfin, si vous y consentez, au moyen d'un bref questionnaire, la chercheuse-étudiante recueillera certaines informations de nature socioprofessionnelle à votre sujet.

Votre décision d'accepter ou non de participer à cette recherche n'aura aucune incidence sur votre parcours professionnel.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a aucun risque à participer à la recherche.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à cette recherche. Votre participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves du secondaire.

5. Confidentialité

Aucune information permettant de vous identifier, d'une façon ou d'une autre, ne sera publiée. De plus, les données recueillies seront conservées de manière confidentielle. Un code sera attribué à chaque participant(e). Seules la chercheuse-étudiante et ses directrices prendront connaissance des données recueillies et pourront connaître votre identité. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Les résultats généraux de cette recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participant(e)s.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel.

7. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous pouvez, à tout moment, sans conséquence, décider de vous retirer de ce projet de recherche, et ce, par simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse-étudiante. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données recueillies. Par ailleurs, les données déjà recueillies auprès de vos élèves seront conservées, mais aucune nouvelle donnée ne sera collectée.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus. Les résultats de la recherche seront présentés dans des articles et des colloques professionnels et scientifiques. L'objectif est de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de l'orthographe et de diffuser des pratiques exemplaires d'enseignement de l'orthographe.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Catherine Maynard au 514-343-6111, poste 5442, ou à l'adresse suivante : catherine.maynard@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514-343-6111 poste 1896, ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant(e)

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
 - Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
 - Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
 - Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
 - Je sais que ma participation à ce projet est volontaire et que je suis libre d'y participer.
 - Je sais que mon enfant et moi sommes libres de retirer mon enfant de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.
-
- **J'accepte de participer à ce projet de recherche.** oui non

 - **J'accepte que les données soient enregistrées sur bande audio et vidéo.** oui non

Signature du participant(e) : _____ Date : _____

Nom et prénom du participant(e) (lettres moulées) : _____

Engagement de la chercheuse-étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant(e). Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant(e).

Signature de la chercheuse-étudiante : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheuse-étudiante (lettres moulées) : _____

Annexe 6. Le formulaire de consentement pour les enseignants (G3)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire »

Chercheuse-étudiante : Catherine Maynard, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal

Directrices de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal
Catherine Brissaud, professeure
LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable de ce projet. Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce formulaire.

1. Objectif de la recherche

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les effets de différentes interventions sur les apprentissages des élèves en orthographe. Pour ce faire, nous étudierons des interventions menées dans neuf classes de première secondaire à Montréal. Nous nous intéresserons aux interventions menées dans vos classes. Les effets de ces interventions chez les élèves seront mesurés au moyen de textes écrits par les élèves et de l'analyse des propos de certains d'entre eux (voir section 2).

2. Participation à la recherche

Si vous consentez à participer à ce projet de recherche, la chercheuse-étudiante recueillera deux textes (une dictée et une production écrite) écrits par vos élèves, et ce, à trois moments différents durant votre cours de français (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). Elle analysera ces textes. Les propos de quatre élèves par classe à propos des textes écrits dans le cadre de la recherche seront aussi recueillis et analysés. Ce recueil sera fait dans deux contextes : lors des activités réalisées en classe pour la recherche et lors de courts entretiens individuels réalisés à trois moments durant le cours de français (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). L'analyse des données recueillies ne servira qu'au projet de recherche et ne sera pas prise en compte dans les résultats des élèves dans le cours de français. Par ailleurs, d'une part, entre janvier et avril 2018, la chercheuse-étudiante prendra en charge l'enseignement de l'orthographe dans votre classe, en mettant en œuvre vos pratiques habituelles, selon votre planification. Lors de ces cours de français, certains élèves de la classe seront filmés, et il se pourrait que vous entriez dans le champ de la caméra à certains moments, sans que cela soit l'objectif. D'autre part, vous serez invité à participer à un atelier de formation d'une durée de 75 minutes, durant vos heures de travail, sur des pratiques d'enseignement de l'écriture que vous pourrez mettre en place dans votre classe, en collaboration avec la chercheuse-étudiante. Enfin, si vous y consentez, au moyen d'un bref questionnaire, la chercheuse-étudiante recueillera certaines informations de nature socioprofessionnelle à votre sujet.

Votre décision d'accepter ou non de participer à cette recherche n'aura aucune incidence sur votre parcours professionnel.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a aucun risque à participer à la recherche.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à cette recherche. Votre participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves du secondaire.

5. Confidentialité

Aucune information permettant de vous identifier, d'une façon ou d'une autre, ne sera publiée. De plus, les données recueillies seront conservées de manière confidentielle. Un code sera attribué à chaque participant(e). Seules la chercheuse-étudiante et ses directrices prendront connaissance des données recueillies et pourront connaître votre identité. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Les résultats généraux de cette recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participant(e)s.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel.

7. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous pouvez, à tout moment, sans conséquence, décider de vous retirer de ce projet de recherche, et ce, par simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse-étudiante. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données recueillies. Par ailleurs, les données déjà recueillies auprès de vos élèves seront conservées, mais aucune nouvelle donnée ne sera collectée.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus. Les résultats de la recherche seront présentés dans des articles et des colloques professionnels et scientifiques. L'objectif est de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de l'orthographe et de diffuser des pratiques exemplaires d'enseignement de l'orthographe.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Catherine Maynard au 514-343-6111, poste 5442, ou à l'adresse suivante : catherine.maynard@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514-343-6111 poste 1896, ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du participant(e)

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
 - Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
 - Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
 - Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
 - Je sais que ma participation à ce projet est volontaire et que je suis libre d'y participer.
 - Je sais que mon enfant et moi sommes libres de retirer mon enfant de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.
- **J'accepte de participer à ce projet de recherche.** oui non
- **J'accepte que les données soient enregistrées sur bande audio et vidéo.** oui non

Signature du participant(e) : _____ Date : _____

Nom et prénom du participant(e) (lettres moulées) : _____

Engagement de la chercheuse-étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant(e). Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant(e).

Signature de la chercheuse-étudiante : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheuse-étudiante (lettres moulées) : _____

Annexe 7. Le formulaire de consentement pour les élèves et leurs parents (recueil des commentaires métagraphiques)



Montréal, le 17 janvier 2018

Lettre de sollicitation Demande associée à la participation de votre enfant à un projet de recherche

Chers parents,

Vous avez accepté, récemment, que votre enfant participe à ma recherche, intitulée « Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire ». Je vous en remercie grandement !

Dans le cadre de cette recherche, je souhaiterais recueillir et analyser ce que votre enfant dira sur les textes qu'il aura produits en classe (par exemple, il pourra être amené à justifier la manière dont il a écrit un mot). Ces collectes de données auraient lieu dans deux contextes : lors des activités réalisées en classe pour la recherche et lors de courts entretiens individuels réalisés durant le cours de français. Seuls quatre élèves par classe sont invités à participer à ce deuxième volet de la recherche. Cet échantillon d'élèves, dont fait partie votre enfant, représente bien le portrait plus général de la classe.

Tous les détails reliés à ce volet de ma recherche sont mentionnés dans le formulaire d'information et de consentement ci-joint. Merci d'en prendre connaissance et de retourner le formulaire signé avant le 24 janvier 2018.

N'hésitez pas à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles. Mes coordonnées se trouvent à la fin du formulaire. Vous pouvez aussi poser des questions à votre enfant, car le projet de recherche lui a été expliqué en détail en classe.

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt que vous porterez à ma demande,

Catherine Maynard

Chercheuse-étudiante à l'Université de Montréal

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Effets d'un dispositif d'enseignement de l'orthographe grammaticale sur la compétence orthographique en français d'élèves du secondaire »

Chercheuse-étudiante : Catherine Maynard, étudiante au doctorat,
Département de didactique, Université de Montréal

Directrices de recherche : Françoise Armand, professeure titulaire,
Département de didactique, Université de Montréal
Catherine Brissaud, professeure
LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

Votre enfant est invité à participer à un nouveau volet d'un projet de recherche auquel il participe déjà. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable de ce projet. Ses coordonnées se trouvent à la fin de ce formulaire.

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les effets de différentes interventions sur les apprentissages des élèves en orthographe. Pour ce faire, nous étudierons des interventions menées dans neuf classes de première secondaire à Montréal. Nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement de l'orthographe mises en place dans la classe de votre enfant.

2. Participation à la recherche

Si vous acceptez que votre enfant participe à ce volet du projet de recherche, la chercheuse-étudiante recueillera et analysera ce qu'il dira sur les textes qu'il aura produits en classe (par exemple, il pourrait être amené à justifier la manière dont il a écrit un mot). Cette collecte aura lieu dans deux contextes : lors des activités réalisées en classe pour la recherche et lors de courts entretiens individuels réalisés à trois moments durant le cours de français (décembre 2017, avril 2018, juin 2018). Ces entretiens se tiendront à l'école, dans un local calme. Ils dureront environ 15 minutes et seront enregistrés sur un magnétophone afin de pouvoir ensuite les transcrire sans rien oublier. Par ailleurs, afin de pouvoir transcrire ce que votre enfant dira en classe lorsqu'il parlera des textes qu'il aura écrits, il sera filmé.

Votre décision d'accepter ou non que votre enfant prenne part à ce volet du projet de recherche n'aura aucune influence sur son dossier académique.

3. Risques et inconvénients

Les élèves pourraient éventuellement ressentir un inconfort lors de la captation vidéo.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce volet du projet de recherche. La participation de votre enfant pourrait cependant nous aider à mieux comprendre comment favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves du secondaire.

5. Confidentialité

Aucune information permettant d'identifier votre enfant, d'une façon ou d'une autre, ne sera publiée. De plus, les données recueillies seront conservées de manière confidentielle. Un code sera attribué à chaque participant(e). Seules la chercheuse-étudiante et ses directrices prendront connaissance des données recueillies et pourront connaître l'identité de votre enfant. La source des transcriptions qui seront effectuées sera détruite une fois les transcriptions complétées (enregistrements audios des entretiens et vidéos filmées en classe). Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette période.

Les résultats généraux de cette recherche pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participant(e)s.

6. Compensation

Il n'y a aucune compensation offerte pour la participation à cette recherche.

7. Droit de retrait

La participation de votre enfant à ce volet du projet de recherche est entièrement volontaire. Vous pouvez, à tout moment, sans conséquence, décider de retirer votre enfant de ce volet du projet de recherche, et ce, par simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. Votre enfant lui-même peut aussi prendre cette décision. Dans un tel cas, les données recueillies portant sur votre enfant ne seront pas analysées par la chercheuse-étudiante et ne seront pas utilisées dans la recherche. Tous les renseignements qui concernent votre enfant pourront aussi être détruits. Pour retirer votre enfant de ce volet de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse-étudiante. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant les données recueillies.

Dans l'éventualité où l'enseignant de votre enfant se retirerait du projet de recherche, les données déjà recueillies auprès de votre enfant seront conservées, mais aucune nouvelle donnée ne sera collectée.

8. Communication des résultats de la recherche

Une fois la recherche terminée, vous recevrez une lettre qui décrira les principaux résultats obtenus. Les résultats de la recherche seront présentés dans des articles et des colloques professionnels et scientifiques. L'objectif est de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement de l'orthographe et de diffuser des pratiques exemplaires d'enseignement de l'orthographe.

Pour toute question relative à la recherche ou pour retirer votre enfant de la recherche, veuillez communiquer avec Catherine Maynard au 514-343-6111, poste 5442, ou à l'adresse suivante : catherine.maynard@umontreal.ca.

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant la participation de votre enfant à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse CPER@umontreal.ca ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Je conserve une copie du présent formulaire pour m'y référer au besoin.

CONSENTEMENT

Déclaration du parent de l'élève participant(e)

- J'ai lu et compris le présent formulaire d'information et de consentement.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je sais que la participation de mon enfant à ce projet est volontaire et qu'il est libre d'y participer.
- Je sais que mon enfant et moi sommes libres de retirer mon enfant de la recherche en tout temps sans que cela nuise aux relations avec les intervenants et sans préjudice d'aucune sorte.

J'accepte que mon enfant participe à ce volet du projet de recherche. oui non

J'accepte que les données soient enregistrées sur bande audio et vidéo. oui non

Signature du parent ou du tuteur légal : _____ Date : _____

Nom et prénom du parent ou du tuteur légal (lettres moulées) : _____

Nom et prénom de l'enfant (lettres moulées) : _____

Assentiment de l'enfant (signature) : _____ Date : _____

Engagement de la chercheuse-étudiante

J'ai expliqué au participant(e) les termes de ce formulaire d'information et de consentement. Je lui ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche. Je lui ai indiqué qu'il reste libre de mettre un terme à sa participation à ce projet de recherche à tout moment. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant(e). Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je remettrai une copie signée du présent formulaire au participant(e).

Signature de la chercheuse-étudiante : _____ Date : _____

Nom et prénom de la chercheuse-étudiante (lettres moulées) : _____

Annexe 8. Les liens entre l'intervention et les prescriptions ministérielles

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise – Français, langue d'enseignement – Premier cycle du secondaire (MELS, 2006)

Pour la compétence *Écrire des textes variés*, les sous-compétences visées par notre intervention sont les suivantes (p. 111) :

- Élaborer un texte cohérent :
 - o Rédiger son texte
 - o Le réviser, l'améliorer et le corriger
 - o Évaluer l'efficacité de sa démarche
- Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture :
 - o S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en développer de nouvelles
 - o Utiliser une démarche d'analyse pour rédiger des phrases correctes et appropriées
- Réfléchir à sa pratique de scripteur :
 - o Déterminer les stratégies d'écriture appropriées

Parmi les familles de situations variées associées à la compétence *Écrire des textes variés* se retrouve la famille de situations suivante (p. 112) :

- Informer en élaborant des descriptions pour...
 - o Rendre compte d'expériences, d'observations, d'événements
 - o Diffuser des renseignements demandés
 - o Présenter une personne, un objet, une idée, un lieu, un paysage, une époque, etc.
 - o Préciser des sentiments, des émotions

Parmi les critères d'évaluation associés à la compétence *Écrire des textes variés* se retrouvent les critères suivants (p. 111) :

- Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale
- Recours à des stratégies d'écriture appropriées

Parmi les attentes de fin de cycle associées à la compétence *Écrire des textes variés* se retrouvent les critères suivants, il est dit que :

- « [L'élève] orthographie correctement les termes courants et effectue adéquatement les accords usuels dans le groupe du nom et le groupe du verbe. Il

fait appel à des stratégies liées à la planification, à la rédaction, à la révision et à la correction pour améliorer ses écrits. » (p. 111)

Parmi les processus associés à la compétence *Écrire des textes variés* se retrouvent les processus suivants (p. 118) :

- Vérifier l'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage en utilisant au besoin des outils de référence
- Corriger son texte en recourant à une démarche d'autocorrection, en consultant des dictionnaires, une grammaire ou toute autre source d'information, en mettant à profit les manipulations syntaxiques et, si possible, les fonctions d'un logiciel de traitement de texte

Pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*, la sous-compétence visée par notre intervention est la suivante :

- Intervenir oralement (p. 122) :
 - Planifier sa prise de parole
 - Prendre la parole individuellement et en interaction
 - Ajuster sa prise de parole
 - Évaluer l'efficacité de sa démarche

Parmi les familles de situations variées associées à la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* se retrouve la famille de situations suivante (p. 123) :

- Défendre une idée en interagissant oralement pour...
 - Résoudre un problème
 - Justifier une opinion, une appréciation, un état de fait, une façon de faire, un choix linguistique
 - Confronter des prises de position
 - Se concerter, négocier, établir un consensus

Parmi les textes oraux variés associés à la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* se retrouvent les textes oraux suivants (p. 123) :

- Discussion en sous-groupe
- Échange en grand groupe

Liens avec la *Progression des apprentissages au secondaire - Français langue d'enseignement* (MELS, 2011)

À la fin de la première secondaire, il est attendu, selon la progression des apprentissages en français langue d'enseignement, que l'élève connaisse et utilise adéquatement, à l'écrit, les phénomènes langagiers suivants :

- l'accord de l'adjectif :
 - pour ce qui est de la règle générale : receveur du genre et du nombre du nom ou du pronom donneur (ex. : de beaux rêves ; des serveurs bien sympathiques et empressés ; elles sont surprises ; les garçons croient l'aventure terminée) (p. 49) ;
- l'accord du verbe, de l'auxiliaire de conjugaison, des auxiliaires d'aspect et de modalité :
 - pour ce qui est de la règle générale : receveur de la personne et du nombre du nom ou du pronom donneur, dans la fonction de sujet (utiliser les manipulations syntaxiques : pronominalisation [II] et encadrement [par C'est... qui] pour reconnaître le donneur, sujet) ;
 - pour ce qui est du cas particulier : plusieurs sujets de 3^e personne, coordonnés par des coordonnants exprimant l'addition (p. 56) ;
- l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être* (p. 56).

Par ailleurs, la distinction des finales verbales homophoniques en [e] (*er, ai, ez, é, ée, és, ées*, sauf le participe passé suivi d'un verbe à l'infinitif des verbes pronominaux) est à l'étude à partir de la première secondaire (p. 61).

Enfin, au primaire, en ce qui a trait à la justification dans les textes écrits et oraux, il est dit que « guidé et soutenu par le questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant, [l'élève] a verbalisé le raisonnement grammatical pour justifier un accord, par exemple. » (p. 17)

Annexe 9. La fleur des langues

En classe, seule l'activité 3 de la phase de réalisation de la séquence ci-dessous a été effectuée. Pour remplacer la vidéo mentionnée à l'activité 1 de la phase de réalisation de cette séquence, nous avons utilisé des exemples de témoignages d'enfants tirés de la séquence didactique *Dis-moi ta (ou tes langues) et je te dirai qui tu es* (ELODiL, 2010) et présentés à la fin de la présente annexe.

La fleur des langues Ma classe et la diversité linguistique

Description: Les élèves s'approprient les notions de langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Ils font leur « récit de vie linguistique » en utilisant les termes « monolingue », « bilingue » et « plurilingue ».

Objectif: Prendre conscience de la diversité linguistique, au sein de leur propre classe.

* Il est essentiel de présenter aux élèves la description des activités de la rencontre ainsi que le ou les objectif(s) de cette dernière. S'il y a lieu, faire des liens avec les activités réalisées précédemment.

Durée: 1 rencontre de 45 minutes

Niveau: 3^e cycle du primaire

Matériel requis

Pour l'élève :

- [Annexe 1](#)
- [Annexe 2](#)

Pour l'enseignant :

- Vidéo à télécharger
- [Annexe 2](#)

Phase de préparation

- Demander aux élèves s'ils connaissent des personnes qui parlent deux langues, trois langues ou plus et s'ils savent comment on appelle une personne qui parle une langue (monolingue) deux langues (bilingue), , trois langues (trilingue), plus de trois langues (plurilingue).
- Il est aussi possible d'expliquer le mot polyglotte. Introduire aussi la définition de « langue seconde », qui est l'autre langue officielle du pays ou deuxième langue parlée par une personne
- Inscrire au tableau les définitions élaborées par les élèves, à l'aide de dictionnaires.
- Demander à un ou deux élèves volontaires quelle(s) langue(s) ils parlent, comment ils les ont apprises et les sensibiliser aux termes « langue maternelle », « langue seconde » et « langue étrangère ».

Phase de réalisation

Activité 1 (Amorce relativement rapide)

- Expliquer aux élèves qu'ils vont regarder une vidéo dans laquelle un enfant est interrogé sur les langues qu'il connaît.
- Visionner la vidéo en entier.
- Expliquer aux élèves qu'un bilingue devrait être défini comme étant une personne qui est capable de se débrouiller (être fonctionnel) dans deux langues, et un plurilingue, comme étant une personne capable de se débrouiller dans plus de deux langues.
- Faire un retour sur ce qu'ils ont retenu de la vidéo en utilisant les termes « monolingue », « bilingue », « trilingue », « plurilingue ».

Activité 2

- Distribuer à chaque élève l'annexe 1. Expliquer le guide d'entrevue.

En dyade (équipes de deux), les élèves devront se poser des questions pour compléter le questionnaire. Expliquer que les élèves auront le droit de poser des questions supplémentaires concernant les langues s'ils désirent.

- Demander aux élèves de s'échanger les questionnaires remplis, afin de récupérer le questionnaire qui porte sur eux-mêmes.

Activité 3

- Reproduire le pétale de l'annexe 2 au tableau.
- Expliquer aux élèves qu'ils devront écrire, sur le bout du pétale, la ou les langues qu'ils connaissent.
- Remplir le pétale au tableau en prenant comme exemple l'élève de la vidéo. Ainsi, inscrire les langues que cet(te) élève connaît au bout du pétale.

- Distribuer aux élèves l'annexe 2.
- Demander aux élèves de compléter le pétale en suivant l'exemple au tableau. Ils pourront ensuite décorer le reste du pétale à leur goût.
- Demander aux élèves de venir fixer leur pétale terminé autour du bouton de la fleur préalablement installé au mur. Trouver un endroit dans la classe où la fleur des langues pourra être affichée pendant toute l'année.
- Amorcer une discussion sur les langues maternelles et le fait que c'est possible de ne plus se rappeler d'une langue qu'on a apprise quand on était plus petit ; d'être plus à l'aise dans une autre langue que notre langue maternelle (si on n'étudie pas la langue maternelle à l'école par exemple). Si l'effectif le permet, demander aux élèves s'ils ont envie de partager leurs expériences avec le reste de la classe.

Phase de retour sur la rencontre

- Demander aux élèves si les activités vécues au cours de la rencontre leur ont plu, si elles comportaient des défis et si oui, lesquels. Leur demander ce qu'ils ont retenu de la rencontre et quelles sont leurs impressions en général.
- Demander aux élèves quelle langue ils choisiraient si un magicien leur permettait d'apprendre une langue en quelques secondes.
- Distribuer une bande de l'annexe 4 à chacun des élèves. Leur demander d'écrire leur nom, la date, leur réponse et les raisons de leur choix. Insister pour que ce choix soit personnel.
- Récupérer les bandes de papier dans une boîte qui sera conservée jusqu'à la fin de l'année. Tout au long de celle-ci, les élèves auront la possibilité d'y ajouter d'autres bandes de papier si leur intérêt pour l'apprentissage d'autres langues se développe.

Phase de prolongement

En tenant compte des choix des élèves, vous pourrez leur offrir un cours d'introduction à une ou plusieurs langues à la fin du projet. Ce cours pourrait être donné par différents locuteurs natifs de ces langues (enseignants, parents, etc.).

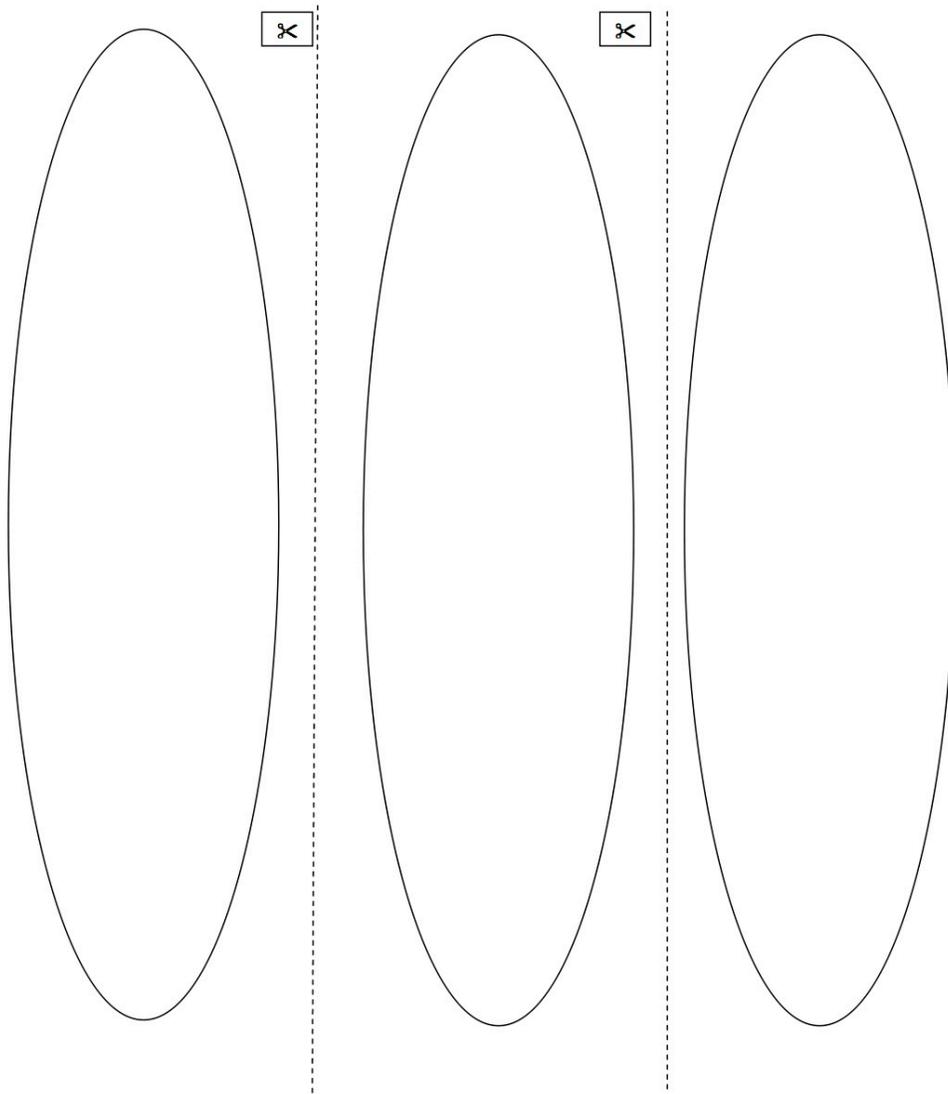
* Il est à noter que les fiches complétées ne servent pas à évaluer le rendement des élèves. Elles ne sont là qu'à titre de référence.

Références

Baker, C. (1993). *Bilingualism : Definitions and distinctions. In Foundations of bilingual education and bilingualism.* Clevedon: Multilinguals Matters.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* Paris : Hachette.

Pétales à remplir par les élèves



	Exemples	Définition proposée
Langue d'origine	<p>1. Depuis que je suis née, ma mère me parle toujours en ourdou et je parle ourdou à la maison. L'ourdou est ma langue d'origine.</p> <p>2. Toute ma famille parle wolof. Moi aussi, mais pas très bien. Parfois, j'ai du mal à m'exprimer, mais je comprends tout ce qu'on me dit. Le wolof est ma langue d'origine.</p> <p>3. La langue maternelle de ma grand-mère est le russe. Moi je ne comprends pas cette langue et je ne suis pas capable de lui parler en russe. Heureusement, elle parle le français comme moi. Le russe est ma langue d'origine.</p>	
Langue maternelle	<p>1. Depuis que je suis né, ma mère me parle toujours en anglais et maintenant, je sais le parler. L'anglais est ma langue maternelle.</p> <p>2. J'ai toujours parlé en hindi. C'est la langue maternelle de mon père et quand il me parle, c'est toujours dans cette langue. Ma mère, elle, me parle en gujarati, et moi aussi je lui réponds dans cette langue. En fait, j'ai deux langues maternelles!</p> <p>3. À la maison, je parle tantôt l'arabe, tantôt le français. Le français, je l'ai appris à l'école, alors que l'arabe, je l'ai appris avec mes parents. L'arabe est ma langue maternelle.</p>	

	Exemples	Définition proposée
Langue seconde	<p>1. Quand je suis arrivé au Québec, je ne parlais que le roumain. Mais j'ai réussi à apprendre le français dans une classe d'accueil. Le français est ma langue seconde.</p> <p>2. On a commencé à apprendre un peu l'anglais en 4^e année. Maintenant, avec la pratique, j'arrive à parler à quelques amis en anglais. L'anglais est ma langue seconde.</p> <p>3. Quand j'habitais en Moldavie, j'apprenais le russe à l'école. Cette langue était très importante là-bas. Le russe était ma langue seconde.</p>	

Annexe 10. L'enquête sur les langues

Table des matières

L'enquête sur les langues

Description

Les élèves sont sensibilisés à l'existence de la diversité linguistique et prennent connaissance de faits et de chiffres au sujet des langues du monde (leurs similarités, leurs différences, leurs locuteurs, etc.).

Déclencheur

- Que signifie, selon vous, le terme *diversité linguistique* ?
- Que savez-vous de la diversité linguistique ?

Poser aux élèves une série de questions, à l'oral ou à l'écrit (voir [Pistes de discussion](#)). Prévoir un temps d'échange et de discussion en sous-groupes, puis reprendre les questions en groupe classe afin d'alimenter la réflexion et d'explorer les pistes proposées. Laisser aux élèves le temps d'approfondir leur recherche sur les thèmes abordés.

Activité

Présenter aux élèves une série d'énoncés (voir [Exemples d'énoncés pour l'enquête sur les langues](#)) sur lesquels ils seront appelés à se prononcer.



À l'aide du TNI, proposer aux élèves de bâtir à leur tour une enquête sur les langues et de demander aux élèves d'autres classes d'y répondre.



INFO PÉDAGOG

Cette activité plaira à la fois aux enfants qui sont à la recherche de nouveaux défis ainsi qu'à ceux et celles qui aiment découvrir des faits surprenants ou qui possèdent des compétences plurilingues. Les [pistes de discussion](#) proposées à la page suivante s'adressent aux plus jeunes, mais elles peuvent être utilisées auprès des élèves plus âgés comme introduction à l'enquête sur les langues.

Pour aller plus loin...

Activités en ligne

Sur le site ÉLODIL, l'activité d'introduction «La fleur des langues» présente une vidéo de deux élèves qui se questionnent sur leur bagage linguistique. Cette vidéo peut servir d'amorce à des discussions sur les langues que les élèves utilisent selon le contexte et les personnes à qui ils s'adressent.

Accès à la vidéo: <http://www.elodil.com/activites/primaire/primaire.html#T4>

Accès à l'activité: http://www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf

La publication du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg intitulée *Ouverture aux langues à l'école: Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles* propose un quiz des langues (p. 26) et quelques lignes directrices pour réaliser en classe une fleur des langues (p. 28).

Accès à la publication: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf>

Le Conseil de l'Europe propose sur son site Internet une page avec quelques faits et chiffres sur les langues:

Accès à la publication: <http://edl.ecml.at/LanguageFun/LanguageFacts/tabid/1859/language/fr-FR/Default.aspx>

Littérature jeunesse

Si la Terre était un village... de 100 habitants (2002). David J. Smith et Shelagh Armstrong (ill.). Saint-Lambert: Héritage Jeunesse.

Données statistiques sur les populations et les conditions de vie sur notre planète (langues, religions, nourriture) en se représentant la Terre comme un village de 100 personnes. Un DVD du même titre (2009) a été réalisé à partir de ces données.

Accès à la bande-annonce du DVD: <http://www.youtube.com/watch?v=DyeHiCoHggs>

Pistes de discussion

- Qu'est-ce qu'une langue ?
- Comment apprend-on une langue ?
- Qu'est-ce qu'une personne unilingue ? bilingue ? plurilingue ?
- Connaissez-vous quelqu'un qui parle plus de deux langues ?
- Avez-vous déjà entendu une autre langue que le français ?
- Dans la vie de tous les jours, êtes-vous en contact avec d'autres langues que le français (amis, famille, livres, musique, télévision) ?
- D'après vous, combien de langues sont connues dans la classe ?
- D'après vous, combien de langues sont parlées dans le monde ?

Quelques éléments de réponse aux pistes de discussion

Qu'est-ce qu'une langue ?

Une langue est une façon de communiquer à l'aide de mots. Par exemple, pour désigner un animal domestique qui a quatre pattes et qui fait « ouah », on dira *chien* en français et *dog* en anglais. À l'intérieur d'une même langue, il existe plusieurs registres dont l'usage varie en fonction du locuteur et du contexte de l'échange.

Toutes les langues utilisent différents phonèmes pour former des mots. Certains phonèmes, comme /m/ et /a/, sont communs à toutes les langues, ou presque ; d'autres sont uniques à une langue et peuvent être plus difficiles à maîtriser si on n'a pas appris à les produire en bas âge.

Pour parler une langue, il faut agencer les mots que l'on connaît selon des règles syntaxiques qui peuvent varier d'une langue à une autre. Dans certaines langues, le verbe se trouve entre le sujet et l'objet (*la vache mange l'herbe*, par exemple), tandis que dans d'autres, comme l'hindi ou le japonais, il se situe à la fin de la phrase (ce qui, en français, se traduirait littéralement par *la vache l'herbe mange*).

Grâce à la variété des systèmes phonologiques, des mots et des façons de les agencer, toutes les langues nous donnent des possibilités infinies de nous exprimer sur un éventail de sujets. Le fait de connaître une langue nous permet de créer des phrases et ainsi de communiquer nos idées, nos opinions, nos émotions, etc.

Sources :

COMRIE, Bernard, Stephen MATTHEWS et Maria POLINSKY (dir.). *Atlas des langues: L'origine et le développement des langues dans le monde*. Paris: Acropole, 2004 ;

BAUSSIÉ, Sylvie, et May ANGELI (ill.). « Une langue c'est quoi ? », dans *Petite histoire des langues*. Paris: Syros, 2002.

Comment apprend-on une langue ?

Les bébés font leur premier apprentissage dans le ventre de leur mère. Ils écoutent et enregistrent des sons. Peu après leur naissance, ils sont capables de distinguer des syllabes, qu'ils tenteront de reproduire quelques mois plus tard. C'est ce qu'on appelle *le babillage*. Il est important de parler aux bébés pour les aider à comprendre comment les mots s'agencent dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Les enfants commencent très jeunes à répéter de courtes phrases, puis en viennent à construire des phrases qui se complexifient petit à petit. C'est ainsi que « Moi veux gâteau » deviendra « Je veux du gâteau maintenant s'il te plaît ».

À cinq ans, même si un enfant a généralement acquis les bases de sa ou ses langues, il lui reste encore beaucoup à apprendre ! Savoir lire et écrire permet d'acquérir d'autres connaissances sur une langue et donne accès à divers moyens de communiquer (lettres, courriels, affiches, livres).

Pour aller plus loin :

BAUSSIÉ, Sylvie, et May ANGELI (ill.). « La langue des bébés », dans *Petite histoire des langues*. Paris: Syros, 2002 ;

FLORIN, Agnès. *Le développement du langage*. Paris: Dunod, 1999.

Qu'est-ce qu'une personne bilingue ?

Au plus simple, une personne bilingue est une personne qui connaît deux langues. Toutefois, connaître une langue peut recouvrir diverses réalités. Certaines personnes bilingues sont tout à fait à l'aise dans les deux langues qu'elles parlent, alors que d'autres tendent à privilégier une langue, et ce, dans des domaines différents (à la maison ou au travail par exemple). D'autres encore ont des compétences variables à l'oral et à l'écrit dans ces deux langues.

«À l'encontre de l'opinion, très répandue, selon laquelle n'est "vraiment" bilingue que la personne qui aurait acquis ses langues dans sa petite enfance et qui les parlerait et écrirait également parfaitement, la plupart des spécialistes préconisent, aujourd'hui, une définition "large" du bilinguisme selon laquelle on appelle bilingue toute personne se servant régulièrement, dans sa vie quotidienne, de deux ou plusieurs variétés et capable, si besoin en est, de passer rapidement de l'une à l'autre, indépendamment des modalités d'acquisition, du degré de maîtrise ou de la distance entre les langues en question.»

Source :

LÜDI, Georges. *Des ponts linguistiques pour une Suisse réellement plurilingue*, [en ligne]. [<http://www.irdp.ch/utopies/ludi.htm>]

Pour aller plus loin :

Activité « La fleur des langues » sur le site ÉLODIL

Accès à l'activité : http://www.elodil.com/pdf/activites_primaire/Fleurdeslangues.pdf



« Dans le village planétaire, il y a presque 6 000 langues, mais plus de la moitié des villageois parlent l'une de ces huit langues :

- 22 parlent un dialecte chinois – dont 18 parlent mandarin.
- 9 parlent anglais.
- 8 parlent hindou.
- 7 parlent espagnol.
- 4 parlent arabe.
- 4 parlent bengali.
- 3 parlent portugais.
- 3 parlent russe.

Si tu pouvais dire allo dans ces 8 langues, tu pourrais saluer plus de la moitié des gens dans le village.»

Extrait de *Si la Terre était un village... de 100 habitants*, traduction française de *If the World Were a Village: A Book about the World's People* © David J. Smith (auteur), Shelagh Armstrong (ill.) et Gabriel Meunier (trad.), 2002, avec la permission de Kids Can Press limitée, Toronto, Canada.

Combien de langues sont parlées dans le monde ?

On estime qu'il existe environ 3 000 langues dans le monde. Si on compte les variétés dialectales, ce nombre augmente à 6 800. Rappelons que cette distinction n'est pas pertinente au point de vue sociolinguistique. Ce sont des raisons historiques et politiques qui ont fait en sorte que certains idiomes ont le statut de langue et d'autres, celui de dialecte. En effet, une langue serait un dialecte qui a obtenu un statut officiel et de cette façon un certain prestige social et culturel.

Sources :

BAUSSIER, Sylvie, et May ANGELI (ill.). « Pourquoi tant de langues », dans *Petite histoire des langues*. Paris : Syros, 2002 ;

MALHERBE, Michel. *Les langages de l'humanité*. Paris : Robert Laffont, 1995.

Exemples d'énoncés pour l'enquête sur les langues

	Vrai	Faux
1. Un être humain est incapable d'apprendre plus de cinq langues.		
2. Les langues, comme les êtres humains, sont regroupées en familles.		
3. Une langue ne peut pas disparaître.		
4. Dans beaucoup de langues, le mot <i>mère</i> commence par le son /m/.		
5. Au Canada, il existe seulement dix langues parlées par différentes populations autochtones.		
6. Le mot <i>bacon</i> est un mot d'origine anglaise.		
7. Il existe des livres dans toutes les langues.		
8. Le birman, langue parlée dans le sud-est de l'Asie, compte 64 voyelles orales.		
9. Le mot <i>ketchup</i> est un mot d'origine anglaise.		
10. L'inuktitut est parlé au Québec.		
11. L'afrikaans, qui est parlé en Afrique du Sud, est une variété du néerlandais, la langue officielle des Pays-Bas.		
12. Le tagalog, langue parlée aux Philippines, utilise de nombreux mots d'origine espagnole.		
13. Il existe environ 200 langues sur le continent africain.		
14. Environ la moitié de la population mondiale est bilingue.		
15. Tous les livres se lisent de gauche à droite.		
16. On parle couramment latin en Amérique latine.		
17. Près de 30% des mots anglais sont issus du français.		
18. Le créole haïtien est une langue qui ne s'écrit pas.		
19. La Suisse compte quatre langues officielles : l'allemand, le français, l'italien et le romanche.		

	Vrai	Faux
20. Le portugais est la langue officielle du Brésil.		
21. La prononciation d'une courte phrase fait intervenir environ 20 muscles.		
22. En allemand et en arabe, le mot <i>soleil</i> est féminin.		
23. En allemand, une phrase peut se terminer par un verbe.		
24. Le créole haïtien est parlé à Montréal.		
25. Le français au Québec est identique à celui parlé en France et au Sénégal.		

Réponses à l'enquête sur les langues

1. Un être humain est incapable d'apprendre plus de cinq langues.

Faux. L'être humain est capable d'apprendre plus de cinq langues.

La preuve: un linguiste australien du nom de Stephen Adolphe Wurm en connaissait 40!

Pour aller plus loin:

LIETTI, Anna. *Pour une éducation bilingue*. Paris: Payot & Rivages, 2006, p. 103, [entrevue de S. Wurm];

Vidéo de Timothy Doner, un jeune homme de 17 ans qui parle plus de 20 langues

Accès à la vidéo: <http://www.rts.ch/video/info/journal-continuu/4805816-a-17-ans-il-parle-20-langues.html>;

Vidéo d'Alex Rawlings, qui connaît 11 langues

Accès à la vidéo: <http://www.youtube.com/watch?v=c0c36VsFJIE>.

2. Les langues, comme les êtres humains, sont regroupées en familles.

Vrai. Les langues étant liées les unes aux autres, les linguistes les ont classées en grandes familles. Même si les regroupements ne font pas l'unanimité, on s'entend généralement pour dire que le français et l'anglais appartiennent au groupe indo-européen.

Source et pour aller plus loin:

BAUSSIER, Sylvie, et May ANGELI (ill.). «Les langues du monde», dans *Petite histoire des langues*. Paris: Syros, 2002.

3. Une langue ne peut pas disparaître.

Faux. Certains experts prévoient qu'au cours du présent siècle de 50% à 90% des langues parlées actuellement disparaîtront, c'est-à-dire de 3 000 à 4 000 langues.

Sources:

ABLEY, Mark. *Parlez-vous boro? Voyage aux pays des langues menacées*. Montréal: Boréal, 2005;

LECLERC, Jacques. *L'aménagement linguistique dans le monde*, 2013, [en ligne]. [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_mortdeslangues.htm];

MOSELEY, Christophe (dir.). *Atlas des langues en danger dans le monde*, troisième édition. Paris: Éditions UNESCO, 2010, [en ligne]. [<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/fr/atlasmap.html>].

4. Dans beaucoup de langues, le mot *mère* commence par le son /m/.

Vrai. Par exemple, le mot *mère* se traduit par *madre* en italien, *moeder* en néerlandais, *matka* en polonais, *maé* en portugais, *majka* en serbo-croate.

Pour aller plus loin :

Activité « Les langues en contact » sur le site ÉLODIL

Accès à l'activité : http://www.elodil.com/pdf/activites_primaire/LanguesenContact.pdf

5. Au Canada, il existe seulement dix langues parlées par différentes populations autochtones.

Faux. Au Canada, on dénombre une cinquantaine de langues autochtones, appartenant à onze familles distinctes.

Source :

INSTITUT HISTORICA-DOMINION. « Langues des Autochtones ». *L'Encyclopédie canadienne*, 2012, [en ligne]. [<http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/langues-des-autochtones>]

Pour aller plus loin :

MAURAS, Jacques (dir.) *Les langues autochtones du Québec*. Montréal: Les Publications du Québec, 1992, [en ligne]. [[http://www.csif.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_jggcplplus_pi4\[file\]=publications/pubbb133/b133ch1.html](http://www.csif.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_jggcplplus_pi4[file]=publications/pubbb133/b133ch1.html)]

6. Le mot *bacon* est un mot d'origine anglaise.

Faux. En ancien français, le mot *bacon* désignait une flèche de lard, de la chair de porc salé. Ce mot a été emprunté au français par l'anglais.

Pour aller plus loin :

WALTER, Henriette. *Honni soit qui mal y pense*. Paris: Robert Laffont, 2001.

7. Il existe des livres dans toutes les langues.

Faux. Sur plus de 6 800 langues recensées, seulement 200 sont écrites.

Source :

LECLERC, Jacques. *L'aménagement linguistique dans le monde*, 2013, [en ligne]. [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm]

8. Le birman, langue parlée dans le sud-est de l'Asie, compte 64 voyelles orales.

Vrai.

9. Le mot *ketchup* est un mot d'origine anglaise.

Faux. Le mot *ketchup* vient de *ke-tchup*, qui signifie « sauce de poisson » dans un dialecte de la province du Fujian, en Chine.

Source :

JURAFSKY, Dan. *Comment le ketchup est devenu le nuoc nam des Américains*, 2012, [en ligne]. [<http://www.slate.fr/story/59881/histoire-ketchup>]

10. L'inuktitut est parlé au Québec.

Vrai. L'inuktitut est la langue du peuple inuit. En 2009, on dénombrait environ 11 000 Inuits au Québec.

Source :

AFFAIRES AUTOCHTONES ET DÉVELOPPEMENT DU NORD CANADA. *Population inuite et indienne du Québec (au 31 décembre 2009)*, [en ligne]. [<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100019370/1100100019371>]

11. L'afrikaans, qui est parlé en Afrique du Sud, est une variété du néerlandais, la langue officielle des Pays-Bas.

Vrai. L'afrikaans est une langue germanique qui est, en fait, un dérivé du néerlandais parlé au XVII^e siècle dans le sud de la Hollande. Peu à peu, cette langue des premiers colons (les Hollandais) s'est différenciée par ses emprunts à l'allemand, à l'anglais, au français et aux langues africaines ainsi que par ses spécificités phonologiques et grammaticales.

Source:

LECLERC, Jacques. *L'aménagement linguistique dans le monde*, 2013, [en ligne].
[<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/afrikaans.htm>]

12. Le tagalog, langue parlée aux Philippines, utilise de nombreux mots d'origine espagnole.

Vrai. Pendant plus de trois siècles, l'empire espagnol a colonisé les Philippines. Aujourd'hui, la population n'utilise plus l'espagnol, mis à part quelques dizaines de mots, qui se prononcent *grosso modo* comme en Espagne et qui s'écrivent avec l'alphabet latin en usage au pays. Par exemple, *Comment ça va ?* se dit *Kumesta ?* en tagalog et *Como esta ?* en espagnol.

Source:

MALHERBE, Michel. *Les langages de l'humanité*. Paris: Robert Laffont, 1995, p. 290.

13. Il existe environ 200 langues sur le continent africain.

Faux. Il existe 2 011 langues en Afrique.

Sources:

LECLERC, Jacques. *L'aménagement linguistique dans le monde*, 2013, [en ligne].
[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/Div_continent.htm];

GRIMES, Barbara F. (dir.). *Ethnologue*, Summer Institute of Linguistics inc., 13^e édition, 1996.

14. Environ la moitié de la population mondiale est bilingue.

Vrai.

Source:

COMRIE, Bernard, Stephen MATTHEWS et Maria POLINSKY (dir.). *Atlas des langues: L'origine et le développement des langues dans le monde*. Paris: Acropole, 2004, p. 30.

15. Tous les livres se lisent de gauche à droite.

Faux. Certaines langues se lisent de gauche à droite (de bas en haut ou de haut en bas), alors que d'autres utilisent le sens inverse: de droite à gauche (de bas en haut ou de haut en bas).

16. On parle couramment latin en Amérique latine.

Faux. Différentes langues sont parlées couramment en Amérique latine, comme l'aymara, l'espagnol, le portugais, le quechua, mais pas le latin.

17. Près de 30% des mots anglais sont issus du français.

Vrai. L'anglais et le français se sont largement côtoyés par le passé. Au fil des époques, des conquêtes et des échanges commerciaux, les emprunts d'une langue à l'autre ont été très nombreux.

Pour aller plus loin:

FAVRE, Magali, et Luc MELANSON (ill.). *Si la langue française m'était contée*. Montréal: Groupe Fides inc., 2011;

WALTER, Henriette. *Honni soit qui mal y pense*. Paris: Robert Laffont, 2001.

18. Le créole haïtien est une langue qui ne s'écrit pas.

Faux. Le créole haïtien utilise l'alphabet latin, et la scolarisation à Haïti se fait en partie en créole depuis les années 1980.

19. La Suisse compte quatre langues officielles: l'allemand, le français, l'italien et le romanche.

Vrai.

20. Le portugais est la langue officielle du Brésil.

Vrai.

21. La prononciation d'une courte phrase fait intervenir environ 20 muscles.

Faux. La prononciation d'une courte phrase fait intervenir environ 100 muscles (muscles de la poitrine, du cou, de la mâchoire, de la langue et des lèvres).

Source:

CHUMAK-HORBATSCH, Roma. *Linguistically Appropriate Practice – A Guide for Working with Young Immigrant Children*. Toronto: University of Toronto Press, 2012, p. 74.

22. En allemand et en arabe, le mot *soleil* est féminin.

Vrai. Le genre d'un nom est souvent aléatoire et peut varier d'une langue à une autre.

23. En allemand, une phrase peut se terminer par un verbe.

Vrai, mais seulement dans certaines circonstances. Par contre, en basque, en japonais et en persan, les phrases se construisent selon la séquence SOV (sujet-objet-verbe); le verbe se place majoritairement à la fin de la phrase.

Source:

WIKIPÉDIA. *Langue SOV*, 2013, [en ligne]. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Langue_SOV]

24. Le créole haïtien est parlé à Montréal.

Vrai. D'autres créoles sont également présents, notamment le créole jamaïcain.

25. Le français au Québec est identique à celui parlé en France et au Sénégal.

Faux. La langue française est parlée dans différentes parties du monde. La diversité des contextes géographique, historique et linguistique fait en sorte que le français parlé varie notamment sur le plan lexical et phonologique.

Annexe 11. L'aide-mémoire distribué aux élèves

Aide-mémoire – Guide orthographique

Comment accorder l'adjectif?

1. Identifie l'**adjectif**.
 - Tu peux mettre *très* devant.
 - Tu peux le remplacer par un autre adjectif.
 - Tu peux l'effacer (lorsqu'il est dans un GN).
2. Dessine **une balle au-dessus du nom** donneur d'accord. Indique son **genre** (masculin ou féminin) et son **nombre** (singulier ou pluriel).
3. Trace une **flèche** qui part **du nom** et qui va **vers l'adjectif**.
4. Assure-toi que l'**adjectif** a le même **genre** (masculin ou féminin) et le même **nombre** (singulier ou pluriel) que le nom donneur d'accord.



Exemple : Mon père adore porter des cravates originales.

f. p. f. p.

Comment accorder le verbe?

1. Identifie le **verbe conjugué**.
 - Tu peux l'encadrer par *ne... pas*.
 - Tu peux changer son temps.
2. Identifie le **sujet** du verbe.
 - Tu peux l'encadrer par *c'est... qui*.
 - Tu peux le pronominaliser (le remplacer par un pronom).
3. Dessine **une balle au-dessus du noyau du sujet**. Indique sa **personne** (1^{re}, 2^e ou 3^e personne) et son **nombre** (singulier ou pluriel).
4. Trace une **flèche** qui part **du noyau du sujet** et qui va **vers le verbe**.
5. Assure-toi que le verbe a la même **personne** (1^{re}, 2^e ou 3^e personne) et le même **nombre** (singulier ou pluriel) que le noyau du sujet.



Exemple : Mon père adore porter des cravates originales.

3^e p. s.

Comment choisir la bonne terminaison : **-er (infinitif)** et **-é (participe passé)** pour un verbe?

1. **Remplace, à l'oral**, le mot par *mordre* ou *mordu* (ou un autre verbe qui ne termine pas en *-er* à l'infinitif : *vendre/vendu, battre/battu, bâtir/bâti*, etc.).
2. Demande-toi si la phrase est **correcte** (du point de vue de la syntaxe, et non du sens).
 - Si tu peux remplacer le mot par *mordre*, c'est un verbe à l'**infinitif**. Il se termine donc par **-er**.
 - Le garçon est sur le point d'arriver (= de *mordre*, donc *-er*) à la maison.
 - Si tu peux remplacer le mot par *mordu*, c'est un **participe passé**. Il se termine donc par **-é, -ée, -és** ou **-ées**. Tu dois maintenant te demander **comment il s'accorde**.
 - Le garçon est arrivé (= *mordu*, donc *-é*) à la maison.
3. Pour les **participes passés employés avec l'auxiliaire être (PPE)** :
 - 1) Identifie le **sujet** du verbe.
 - Tu peux l'encadrer par *c'est... qui*.
 - Tu peux le pronominaliser (le remplacer par un pronom).
 - 2) Dessine **une balle au-dessus du noyau du sujet**. Indique son **genre** (masculin ou féminin) et son **nombre** (singulier ou pluriel).
 - 3) Trace une **flèche** qui part **du noyau du sujet** et qui va **vers le PPE**.
 - 4) Assure-toi que le **PPE** a le même **genre** (masculin ou féminin) et le même **nombre** (singulier ou pluriel) que le noyau du sujet.



Exemple : La petite fille est arrivée à la maison.

f. s. f. s.

Annexe 12. Les manipulations syntaxiques enseignées et utilisées au cours de l'intervention

Permettant l'identification de la classe grammaticale des mots et venant soutenir la réalisation des procédures d'accord, les manipulations syntaxiques susceptibles d'être utilisées dans le cadre de la présente intervention sont ici présentées. L'enseignement et l'utilisation de ces manipulations en classe sont prescrits par la *Progression des apprentissages au secondaire en français langue d'enseignement* (MELS, 2011) et encouragés par certaines grammaires récentes à visée didactique (Boivin et Pinsonneault, 2008 ; Chartrand, 2016). Ces manipulations se déclinent en six grandes catégories : l'effacement, le déplacement, l'encadrement, l'ajout, le remplacement dont la pronominalisation, et le dédoublement (MELS, 2011, p. 54).

Pour identifier un déterminant (classe grammaticale)

Il est possible d'identifier un déterminant en positionnant à sa droite un nom prototypique tel que *pomme* ou en le remplaçant par un autre déterminant prototypique. C'est au moyen de ces deux manipulations que l'on peut, par exemple, identifier le déterminant *beaucoup de*, et non uniquement *beaucoup* (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 12).

- Ajout d'un nom prototypique, par exemple *pommes* :
 - ***Beaucoup de pommes*** sont tombées de l'arbre.
 - ****Beaucoup pommes de*** sont tombées de l'arbre.
- Remplacement par un déterminant prototypique, par exemple *nos* :
 - ***Nos pommes*** sont tombées de l'arbre.
 - ****Nos de pommes*** sont tombées de l'arbre.

Pour identifier un nom (classe grammaticale)

Un nom est généralement précédé d'un déterminant. Il est ainsi possible d'identifier les mots appartenant à cette catégorie grammaticale en les faisant précéder d'un mot qui est toujours un déterminant, comme *cet*, *cette*, *ma*, *mon*, *nos* et *vos* (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 12). Cela permet d'éviter de potentielles erreurs d'identification dues à l'utilisation de mots tels que *le*, *un* ou *des*, qui peuvent appartenir à d'autres classes grammaticales que celle des déterminants. Dans la phrase *Beaucoup de cloportes se cachaient sous la pierre*,

le nom *cloporte* peut donc être identifié au moyen du remplacement du déterminant *beaucoup de* par un déterminant prototypique.

- Identification du nom au moyen du remplacement du déterminant présent dans le GN par un déterminant prototypique, par exemple *nos* :
 - o *Nos cloportes se cachaient sous la pierre.*

Pour identifier un adjectif (classe grammaticale)

Les caractéristiques sémantiques associées aux adjectifs, soit le fait de décrire ou de préciser un nom, peuvent aider à leur repérage. De plus, plusieurs manipulations syntaxiques peuvent être utilisées pour repérer un adjectif dans un groupe nominal. Ces manipulations sont illustrées par des exemples basés sur la phrase de base suivante : *Les enfants gourmands apprécient le chocolat* (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016, p. 128).

- L'effacement : *Les enfants **gourmands** apprécient le chocolat.*
- Le changement de genre (si la variation s'entend) : *Les enfants **gourmandes** apprécient le chocolat.*
- Le remplacement par un autre adjectif : *Les enfants **sages** apprécient le chocolat.*

Plus spécifiquement, un adjectif qualifiant peut être identifié en le faisant précéder de l'adverbe *très*, alors que l'adjectif classifiant peut être remplacé par un groupe prépositionnel en *de*. De plus, seuls les adjectifs qualifiants acceptent les compléments (*Pierre est fier de ses réalisations*) et peuvent parfois être positionnés devant le nom, alors que ce n'est jamais le cas pour les adjectifs classifiants (Boivin et Pinsonneault, 2008, p. 10).

- Ajout de l'adverbe *très* pour identifier un adjectif qualifiant :
 - o *Un homme **très malade**.*
 - o **Il s'agit d'un bâtiment **très municipal**.*
- Remplacement par un groupe prépositionnel en *de* pour identifier un adjectif classifiant :
 - o *La piscine **municipale** → La piscine **de la municipalité***
 - o *Un homme **malade** → *Un homme **de la maladie***
- Déplacement de l'adjectif qualifiant devant le nom (parfois possible) :
 - o *Une fête **magnifique** → Une **magnifique** fête*
 - o *Une carte **géographique** → *Une **géographique** carte*

Pour identifier un verbe (classe grammaticale)

Le verbe est décrit comme une catégorie abstraite et multiforme, l'infinitif servant à nommer l'ensemble des formes fléchies. Cela engendre une ambiguïté pour ce qui est de son identification : « déjà multiforme aux temps simples, le verbe devient opaque aux temps composés ou surcomposés, et carrément insaisissable au passif, du moins jusqu'aux classes avancées du collège » (Cogis, 2005, p. 119). Le verbe présente des marques liées au temps et au mode, déterminées par le contexte discursif, ainsi que des marques liées à la personne et au nombre, associées au rapport entre les éléments dans un énoncé.

Plusieurs manipulations syntaxiques peuvent être utilisées pour le repérer. Ces manipulations sont illustrées par des exemples basés sur la phrase de base suivante : *Les enfants gourmands apprécient le chocolat.* (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016, p. 128 ; Boivin et Pinsonneault, 2008)

- La négation (encadrement par *ne... pas*) : *Les enfants gourmands n'apprécient pas le chocolat.*
- Le changement de temps : *Les enfants gourmands appréciaient/apprécieront le chocolat.*
- Le changement en nombre et en personne : *Vous appréciez le chocolat.*

Pour différencier un participe passé en É d'un infinitif en ER (classes grammaticales)

Selon la Nouvelle grammaire française de Bosquart (1998) :

- « L'infinitif est le mode dont on se sert pour exprimer "l'état neutre" du verbe, sans aucune indication de personne, de nombre ou de temps. » (p. 320)
- Le participe est quant à lui défini comme « un mode très particulier », qui « n'exprime aucune modalité propre, mais permet au verbe, selon le cas, d'être utilisé comme un vrai verbe (avec compléments) ou comme un adjectif verbal [ou un participe adjectif] ¹²⁷ » (p. 321).
- Le participe passé, plus précisément, « peut-être considéré comme un verbe ou comme un [participe adjectif] » (p. 324). Le participe adjectif « se comporte en tous points comme un adjectif ordinaire » (p. 324). Lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *être*, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet (sauf dans le cas de certains verbes pronominaux). Cela est vrai également « pour le

¹²⁷ Comme Riegel, Pellat et Rioul (2016), nous réservons l'utilisation du terme « adjectif verbal » aux participes présents qui se comportent comme des adjectifs. Pour désigner les participes passés qui se comportent comme des adjectifs, nous utilisons plutôt le terme « participe adjectif ».

participe passé qui est employé comme attribut du sujet avec un autre verbe attributif que le verbe *être* » (p. 335).

S'il est possible de remplacer le mot par un infinitif qui ne termine pas en ER (par exemple, *vendre*), c'est un verbe à l'infinitif. Il se termine donc par *-er*.

S'il est possible de remplacer le mot par le participe passé d'un infinitif qui ne termine pas en ER (par exemple, *vendu*), c'est un participe passé. Il se termine donc par *-é, -ée, -és* ou *-ées*. Il faut maintenant se demander comment il s'accorde en identifiant le sujet (encadrement par *c'est... qui + verbe*).

Pour identifier le sujet d'un verbe (fonction grammaticale)

Selon Boivin et Pinsonneault (2008), il est possible d'encadrer un groupe nominal sujet par *c'est/ce sont... qui* et qu'il en résulte une phrase grammaticale. Il s'agit là d'une « manipulation décisive pour identifier le groupe qui a la fonction grammaticale de sujet de phrase » (p. 5). Le sujet, lorsqu'il consiste en un GN, peut également être pronominalisé par *il(s)* ou *elle(s)*, car ces pronoms sont toujours sujets. Dans le contexte où le sujet de la phrase est déjà un pronom, il est impossible de l'encadrer par *c'est/ce sont... qui*. Par ailleurs, le sujet est non déplaçable et non effaçable. Voici une illustration des manipulations syntaxiques qu'il est possible d'employer pour repérer le sujet de la phrase, et ce, à partir de la phrase *Les enfants participeront à la fête* (Boivin et Pinsonneault, 2008, p, 5).

- L'encadrement par *c'est/ce sont... qui* : ***Ce sont les enfants qui participeront à la fête.***
- La pronominalisation : ***Ils participeront à la fête.***
- Le déplacement (impossible pour le sujet) : ****Participeront à la fête.***
- L'effacement (impossible pour le sujet) : ****Participeront à la fête les enfants.***

Annexe 13. Les consignes pour les discussions en sous-groupe lors des dictées métacognitives

Lors de la mise en œuvre des dispositifs plurilingue et monolingue d'enseignement de l'OG, certaines des dictées métacognitives ont eu lieu en sous-groupe, selon les étapes suivantes.

- Dictier la phrase pour que les élèves l'écrivent.
- Demander aux élèves de souligner certains mots qui feront l'objet des discussions.
- Demander aux élèves de faire les fléchages pour justifier la manière dont sont accordés les mots qui s'accordent (les receveurs d'accord).
- Annoncer que la discussion se fera en sous-groupe (déterminés par l'enseignante), et non en grand groupe.
- Voici les consignes données aux élèves :
 - Vous discutez, en sous-groupe, pour en venir à proposer une seule version de la phrase, qui fait l'unanimité.
 - Lors de la discussion, chaque élève explique comment il est arrivé à écrire les mots soulignés de la manière dont il l'a fait.
 - Si différentes manières d'écrire un mot sont proposées, tous les élèves doivent s'entendre sur une seule manière de le faire et sur les raisons qui expliquent ce choix.
 - SEULEMENT DANS LE GROUPE 1 : Lors de la discussion en sous-groupe (et de la discussion en grand groupe qui suivra), les élèves peuvent choisir de s'exprimer dans une autre langue que le français, avec une traduction au besoin, ou de faire référence à d'autres langues que le français.
 - Avant de commencer, vous nommez un secrétaire par sous-groupe.
 - Le secrétaire note les raisons qui expliquent pourquoi l'équipe a choisi d'orthographier les mots soulignés d'une certaine manière, par exemple avec des fléchages et en indiquant les manipulations syntaxiques effectuées.

- Le secrétaire note la version finale de la phrase proposée par le sous-groupe.
 - L’enseignante circulera parmi les sous-groupes pour écouter et pour orienter la discussion, au besoin.
- Lors d’un retour en grand groupe, noter au tableau les graphies proposées (pour les mots soulignés) par les différents sous-groupes. Utiliser une méthode semblable à celle employée lors de la première mise en œuvre du dispositif d’enseignement de l’orthographe (voir annexe 14).
- Inviter les différents sous-groupes à expliciter la raison d’être des graphies qu’ils proposent. Orienter la discussion d’abord vers les objets de la leçon orthographique de la séance précédente (et, plus globalement, de la séquence d’intervention), puis vers les points qui semblent les plus sensibles (par exemple, les mots pour lesquels il y a le plus de graphies différentes).
- Rappeler la pertinence d’utiliser les manipulations syntaxiques vues lors des séances précédentes pour discuter et choisir la manière d’orthographier les mots.
- Une fois la discussion terminée, présenter la version normée de la phrase. Faire les fléchages entre le donneur et le receveur d’accord et rappeler les manipulations syntaxiques ayant mené à ces fléchages.
- Demander à chaque élève de noter la version normée annotée de la dictée sur leur copie personnelle, qu’ils conserveront pour s’y référer, au besoin.
- Récapituler les difficultés rencontrées, en tissant des liens avec les différentes leçons orthographiques vécues.

Annexe 14. La séquence d'intervention sur l'accord du verbe (G1 et G2)

La première séance de travail orthographique

Étape 1 : l'analyse de la notion orthographique (groupe expérimental 1)

Distribuer aux élèves une feuille présentant la figure 4.

Annoncer : *Voici deux phrases traduites dans plusieurs langues. Je vais vous les lire. Dans chacune des phrases, le verbe est souligné.*

Figure 4. Un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse de l'accord du verbe au présent à la troisième personne

Le joueur <u>marque</u> un but.	Les joueurs <u>marquent</u> un but.
El jugador <u>marca</u> un gol.	Los jugadores <u>marcan</u> un gol.
The player <u>scores</u> a goal	The players <u>score</u> a goal.
球员 <u>进球</u> 得分. qiú yuán <u>jìn qiú dé fēn</u> .	球员们 <u>进球</u> 得分. qiú yuán men <u>jìn qiú dé fēn</u> .
Игрок <u>забивает</u> гол. Igrok <u>zabivayet</u> gol.	Игроки <u>забивают</u> гол Igroki <u>zabivayut</u> gol.
Allaeib <u>sajal</u> hadaf اللاعب <u>سجل</u> هدف	Allaeibin <u>sajilou</u> hadaf اللاعبين <u>سجلوا</u> هدف

Poser les questions suivantes :

- Avez-vous pu reconnaître les langues présentes au sein du tableau ?
 - Réponses attendues : Dans l'ordre, on retrouve le français, l'espagnol, l'anglais, le chinois, le russe et l'arabe.
- Quelle est la différence entre les verbes des phrases dans chacune des langues ?
 - Réponse attendue : Dans la première phrase, le verbe est à la troisième personne du singulier. Dans la seconde phrase, le verbe est à la troisième personne du pluriel.

- Que se passe-t-il avec le verbe dans chacune des langues ? Qu'est-ce qui est différent en français, par rapport aux autres langues ? Qu'est-ce qui est pareil en français et dans les autres langues ?
 - Réponses attendues :
 - Une marque finale (terminaison) est adjointe (en français et en anglais) ou modifiée (en russe et en arabe), selon que le verbe est à la troisième personne du singulier ou à la troisième personne du pluriel. En chinois¹²⁸, ce n'est pas le cas ; le verbe ne s'accorde pas.
 - La distinction entre les deux formes verbales de chacune des langues est audible (en anglais, en russe et en arabe), ou non (en français et en chinois).
- Pouvez-vous traduire ces phrases dans une autre langue que vous connaissez ? Comment forme-t-on le pluriel verbal à l'écrit dans cette langue ?
 - Les réponses attendues des élèves varient selon leurs connaissances dans les langues de leur répertoire linguistique.
- Quelles sont les difficultés particulières de l'accord verbal en français ?
 - Réponses attendues :
 - Les terminaisons sont souvent inaudibles.
 - Et, dans une moindre mesure :
 - Il existe plusieurs formes homophones, nominales et verbales.
 - La structure syntaxique de la phrase peut influencer la procédure d'accord.
- Pourquoi la marque finale du verbe change-t-elle ?
 - Réponse attendue : On accorde le verbe avec son donneur d'accord (le sujet).
- Et en français, comment procède-t-on à l'accord avec le sujet ?
 - Réponses attendues :
 - Tout d'abord, on identifie le sujet, par exemple en l'encadrant par *c'est/ce sont... qui + verbe* et en le pronominalisant.
 - Par la suite, on identifie le verbe, par exemple en l'encadrant par *ne... pas* (différences selon que le verbe est à l'infinitif ou est conjugué à un temps simple ou à un temps composé) ou en changeant le temps et la personne.
 - Enfin, on accorde le verbe (receveur d'accord) en personne et en nombre avec le sujet (donneur d'accord). Pour soutenir la réalisation de cet accord, on trace une flèche du donneur au receveur.
 - La procédure se répète dans les autres langues que le français, si possible.
- Les élèves prennent note, sur leur copie, des manipulations syntaxiques utilisées. L'enseignant les consigne au tableau. Les élèves pourront se référer à leurs notes et au document de l'enseignant au cours des autres étapes du dispositif d'enseignement de l'orthographe. La création, avec les élèves, d'un aide-mémoire

¹²⁸ « Le terme chinois est utilisé ici par commodité. En République populaire de Chine, l'orthographe est en fait associée à une langue commune appelée putonghua, qui n'est pas la langue maternelle de tous les Chinois. » (Fayol et Jaffré, 2016, p. 14)

(outil de référence) rappelant ces manipulations est réalisée au cours de l'intervention et cet aide-mémoire est remis aux élèves durant la troisième séquence d'intervention.

Étape 1 : l'analyse de la notion orthographique (groupe expérimental 2)

Distribuer aux élèves une feuille présentant les deux exemples de la figure 25.

Annoncer : *Voici deux phrases. Je vais vous les lire. Dans chacune des phrases, le verbe est souligné.*

Figure 25. Un exemple de corpus en français venant soutenir l'analyse de l'accord du verbe au présent à la troisième personne

Le joueur <u>marque</u> un but.	Les joueurs <u>marquent</u> un but.
---------------------------------	-------------------------------------

Poser les questions suivantes :

- Quelle est la différence entre les verbes des deux phrases ?
 - Réponse attendue : Dans la première phrase, le verbe est à la troisième personne du singulier. Dans la seconde phrase, le verbe est à la troisième personne du pluriel.
- Comment peut-on voir qu'un verbe est à la 3^e personne du singulier et que l'autre est à la 3^e personne du pluriel ?
 - Réponse attendue : La terminaison du verbe change.
- Pourquoi la terminaison du verbe change-t-elle ?
 - Réponse attendue : On accorde le verbe avec son donneur d'accord (le sujet).
- Quelles sont les difficultés particulières de l'accord verbal en français ?
 - Réponses attendues :
 - Les terminaisons sont souvent inaudibles.
 - Et, dans une moindre mesure :
 - Il existe plusieurs formes homophones, nominales et verbales.
 - La structure syntaxique de la phrase peut influencer la procédure d'accord.
- Comment procède-t-on à l'accord avec le sujet ?
 - Réponses attendues :
 - Tout d'abord, on identifie le sujet, par exemple en l'encadrant par *c'est/ce sont... qui + verbe* et en le pronominalisant.
 - Par la suite, on identifie le verbe, par exemple en l'encadrant par *ne... pas* (différences selon que le verbe est à l'infinitif ou est conjugué à un temps simple ou à un temps composé) ou en changeant le temps et la personne.
 - Enfin, on accorde le verbe (receveur d'accord) en personne et en nombre avec le sujet (donneur d'accord). Pour soutenir la réalisation de cet accord, on trace une flèche du donneur au receveur.

- Les élèves prennent note, sur leur copie, des manipulations syntaxiques utilisées. L'enseignant les consigne au tableau. Les élèves pourront se référer à leurs notes et au document de l'enseignant au cours des autres étapes du dispositif d'enseignement de l'orthographe. La création, avec les élèves, d'un aide-mémoire (outil de référence) rappelant ces manipulations est réalisée au cours de l'intervention et cet aide-mémoire est remis aux élèves durant la troisième séquence d'intervention.

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Voici la dictée que nous proposons :

- Tom et Julie marchent depuis des heures. Une femme les aide à *retrouver* leur chemin. Les deux amis l'écoutent *expliquer* la route à prendre, puis ils filent à la maison.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux autres notions abordées dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette première séance de travail orthographique de cette première séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en grand groupe, selon les étapes suivantes.

- Dictier la phrase pour que les élèves l'écrivent.
- Demander aux élèves de faire les fléchages pour justifier la manière dont sont accordés les mots qui s'accordent (les receveurs d'accord).
- Annoncer que la discussion autour des graphies produites se fera en grand groupe.
- Écrire d'emblée au tableau les formes orthographiques qui ne feront pas l'objet d'une discussion, soit celles qui ne sont pas ciblées par les séances de travail orthographique au cours de l'intervention. Par exemple, dans le cadre de la présente dictée, l'orthographe des déterminants et des noms ne sera pas discutée.

- Exemple d'une manière d'écrire la phrase au tableau avant la discussion :

Tom et Julie _____ depuis des heures. Une femme les _____ à _____ leur chemin. Les deux amis l' _____ _____ la route à prendre, puis ils _____ à la maison.

- Recueillir les différentes graphies proposées par les élèves pour les formes orthographiques ciblées. Aligner ces graphies, en colonne, au sein de la phrase écrite au tableau. Par exemple :

Tom et Julie marche *depuis des heures.* ...
 marches
 marchent

- Inviter les élèves à expliciter la raison d'être des graphies qu'ils proposent, notamment en posant la question *Comment as-tu fait pour choisir d'écrire ce mot ainsi ?* Orienter la discussion d'abord vers les verbes au présent de l'indicatif, puis vers les mots faisant l'objet d'autres séquences d'intervention.
- SEULEMENT DANS LE GROUPE 1 : Lors de la discussion, inviter les élèves à recourir et à faire référence aux différentes langues de leur répertoire, s'ils le désirent.
- Lors de la discussion, rappeler aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques vues lors de la séance pour discuter et choisir la manière d'orthographier les mots.
- Une fois la discussion terminée, présenter la version normée de la phrase. Faire les fléchages entre les donneurs et les receveurs d'accord, le cas échéant, et rappeler les manipulations syntaxiques ayant soutenu le choix des graphies normées.
- Mentionner les difficultés potentielles de l'accord verbal en français en faisant des liens avec la leçon orthographique vécue.
 - Fréquemment, la différence entre les verbes à la troisième personne du singulier et du pluriel est inaudible. Du fait même, des formes homophones (verbales, mais aussi nominales) sont concurrentes.
 - Dans la leçon, aucun rupteur n'était présent entre le sujet et le verbe. Dans la dictée, certains rupteurs viennent compliquer la réalisation de la procédure d'accord.
- Demander à chaque élève de noter la version normée annotée de la dictée sur leur copie personnelle, qu'ils conserveront pour s'y référer, au besoin.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXIV sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXIV. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive sur l'accord du verbe

Mots ciblés	Caractéristiques
Tom et Julie <u>marchent</u>	Verbe <i>marcher</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : deux noms propres (prénoms) coordonnés Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
une femme les <u>aide</u>	Verbe <i>aider</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
à <i>retrouver</i>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'une préposition (<i>à</i>)

les deux amis l' <u>é</u> coutent	Verbe <i>écouter</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + déterminant + nom) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>l'</i>) entre le donneur et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
les deux amis l' <u>é</u> coutent <i>expliquer</i>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du pluriel au présent de l'indicatif (<i>écoutent</i>)
ils <u>fil</u> ent à la maison	Verbe <i>filer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>ils</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et aux homophones nominaux <i>fil</i> et <i>file</i>

Étape 3 : la petite production écrite à contraintes (groupes expérimentaux 1 et 2)

Donner aux élèves les consignes suivantes :

- Écris quelques phrases avec les mots suivants en t'inspirant de la situation proposée.
 - Rédige quelques items d'un règlement encadrant le port d'un uniforme à l'école.
 - *portent ; portes ; les porte*
 - Raconte la venue des parents à une rencontre avec les enseignants.
 - *visitent ; visites ; les visite*
- Il est possible que certaines phrases soient loufoques, et que les phrases produites n'aient pas de lien entre elles.

La deuxième séance de travail orthographique

Cette deuxième séance de travail orthographique commence directement à l'étape 2.

Avant la réalisation de l'étape 2, rappeler aux élèves ce qui a été vu lors de la première séance de travail orthographique. Pour ce faire, voici quelques exemples de questions qu'il est possible de poser :

- Dans le groupe expérimental 1 :
 - Qu'avez-vous appris au dernier cours ?
 - Pourquoi est-ce parfois difficile d'accorder les verbes en français ? Pourquoi est-ce particulièrement difficile d'accorder les verbes en français, par rapport à d'autres langues ? Quelles sont les langues discutées au dernier cours ? Comment les verbes s'accordent-ils dans ces langues ? Quelles sont les ressemblances et les différences par rapport au français ?

- Comment s'accordent les verbes en français ? Quelles sont les manipulations syntaxiques dont vous pouvez vous servir pour accorder les verbes ?
- Dans le groupe expérimental 2 :
 - Qu'avez-vous appris au dernier cours ? Comment s'accordent les verbes en français ?
 - Pourquoi est-ce parfois difficile d'accorder les verbes en français ?
 - Quelles sont les manipulations syntaxiques dont vous pouvez vous servir pour accorder les verbes ?

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Voici la dictée que nous proposons. Elle est inspirée des difficultés récurrentes rencontrées dans des textes (récits d'aventures) écrits par les élèves plus tôt lors de l'année scolaire (dans le cadre d'une évaluation réalisée par l'ensemble des élèves de première secondaire de l'école).

- Un couple de *jeunes mariés* se promène dans la jungle avec un guide qui les accompagne pour les *protéger*. Soudain, un serpent leur bloque le chemin. Les amoureux le regardent et commencent à *crier*.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux autres notions abordées dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette deuxième séance de travail orthographique de cette première séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en sous-groupe, selon les étapes décrites à l'annexe 13.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXV sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXV. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive sur l'accord du verbe

Mots ciblés	Caractéristiques
Un couple de <i>jeunes mariés</i>	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjectif épïcène (au masculin) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + préposition + <u>adjectif</u> + nom) Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>de</i>

un couple de jeunes mariés <u>se promène</u>	Verbe <i>se promener</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom collectif + groupe prépositionnel) Présence d'un complément du nom comprenant un nom au pluriel (<i>mariés</i>) entre le donneur et le verbe, sujet long (5 mots) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
un guide qui les <u>accompagne</u>	Verbe <i>accompagner</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom relatif <i>qui</i> (antécédent : <i>un guide</i>) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
pour les <u>protéger</u>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un pronom personnel (<i>les</i>), lui-même précédé d'une préposition (<i>pour</i>)
un serpent leur <u>bloque</u>	Verbe <i>bloquer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>leur</i>) entre le donneur et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>bloc</i>
les amoureux le <u>regardent</u>	Verbe <i>regarder</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>le</i>) entre le donneur et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
les amoureux le regardent et <u>commencent</u>	Verbe <i>commencer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : même sujet que le verbe <i>regardent</i> (verbes coordonnés), donneur éloigné Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
à <u>crier</u>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'une préposition (<i>à</i>)

Étape 3 : la petite production écrite à contraintes (groupes expérimentaux 1 et 2)

Donner aux élèves les consignes suivantes :

- Raconte la suite de l'histoire de la dictée. Écris au moins 5 phrases. Utilise 3 des 6 verbes suivants :
 1. Essaient; les protéger; se sauver; leur demande ; le fixent; les attaque
- Révise l'accord des verbes en faisant les fléchages et les manipulations nécessaires.
- Échange ta feuille avec ton voisin et révise sa copie. Vérifie que les fléchages entre le sujet et le verbe sont bien faits. Si nécessaire, apporte des corrections et explique-les à ton voisin.

Annexe 15. La séquence d'intervention sur l'accord de l'adjectif (G1 et G2)

La première séance de travail orthographique

Étape 1 : l'analyse de la notion orthographique (groupe expérimental 1)

Distribuer aux élèves une feuille présentant la figure 26.

Annoncer : *Voici deux groupes du nom traduits dans plusieurs langues. Je vais vous les lire. Dans chacun des groupes, les adjectifs sont soulignés. Il y a deux adjectifs dans chaque groupe nominal.*

Figure 26. Un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse de l'accord de l'adjectif

le <u>joli</u> garçon <u>intelligent</u>	les <u>jolies</u> filles <u>intelligentes</u>
the <u>pretty</u> <u>intelligent</u> boy	the <u>pretty</u> <u>intelligent</u> girls
il <u>bello</u> ragazzo <u>intelligente</u>	le <u>belle</u> ragazze <u>intelligenti</u>
el niño <u>bonito</u> e <u>inteligente</u>	las niñas <u>bonitas</u> e <u>inteligentes</u>

- Avez-vous pu reconnaître les langues présentes au sein du tableau ?
 - Réponses attendues : Dans l'ordre, on retrouve le français, l'anglais, l'italien et l'espagnol.
- Quelle est la différence entre les groupes nominaux dans chacune des langues ?
 - Réponse attendue : Dans la première colonne, les adjectifs sont masculins singuliers. Dans la seconde colonne, les adjectifs sont féminins pluriels.
- Que se passe-t-il avec les adjectifs dans chacune des langues ? Qu'est-ce qui est différent en français, par rapport aux autres langues ? Qu'est-ce qui est pareil en français et dans les autres langues ?
 - Réponses attendues :
 - En français et en italien, les adjectifs peuvent être placés avant et après le nom. En anglais, ils sont positionnés avant le nom. En espagnol, ils sont positionnés après le nom.
 - Pour le pluriel, dans plusieurs langues, une marque finale est adjointe (en français et en espagnol, on ajoute un *s*) ou modifiée (en italien, on change la lettre finale).
 - Pour le féminin, en français, on ajoute un *e* (mais attention, parfois une transformation plus importante est nécessaire, ex. *long/longue*,

roux/rousse). En espagnol, la lettre finale change : le *o* devient un *a*. En italien, la lettre finale change également. Par ailleurs, dans cette langue, il y a une lettre finale différente qui indique le pluriel pour le masculin et le féminin, mais l'exemple ne permet pas de le voir.

- En anglais, les adjectifs sont invariables.
- En espagnol et en italien, les marques de genre et de nombre sont audibles, alors qu'en français, ce n'est pas toujours le cas. On entend la différence entre le masculin et le féminin dans *intelligents/intelligentes*, mais pas dans *jolis/jolies*.
- Pouvez-vous traduire ces phrases dans une autre langue que vous connaissez ? Comment forme-t-on le pluriel et le féminin des adjectifs à l'écrit dans cette langue ?
 - Les réponses attendues des élèves varient selon leurs connaissances dans les langues de leur répertoire linguistique.
- Quelles sont les difficultés particulières de l'accord adjectival en français ?
 - Réponses attendues :
 - Certaines marques d'accord sont audibles, alors que d'autres sont inaudibles.
 - Certains adjectifs sont placés avant le nom, alors que d'autres sont placés après le nom.
- Pourquoi la marque finale de l'adjectif change-t-elle ?
 - Réponse attendue : On accorde l'adjectif avec son donneur d'accord (un nom ou un pronom).
- En français, comment procède-t-on à l'accord de l'adjectif ?
 - Réponses attendues :
 - Tout d'abord, on identifie le nom donneur d'accord. Pour identifier un nom, on peut le faire précéder d'un déterminant prototypique (ex. *nos*).
 - Par la suite, on identifie l'adjectif.
 - Il est possible d'ajouter l'adverbe *très* devant un adjectif qualifiant.
 - Il est possible de remplacer un adjectif classifiant par un groupe prépositionnel en *de*.
 - Il est possible d'effacer un adjectif.
 - Il est possible de le faire varier en genre, si la variation s'entend (ex. *gourmand/gourmande*).
 - Il est possible de le remplacer par un autre adjectif.
 - Enfin, on accorde l'adjectif (receveur d'accord) en genre et en nombre avec le nom ou le pronom (donneur d'accord). Pour soutenir la réalisation de cet accord, on trace une flèche du donneur au receveur en français.

- La procédure se répète dans les autres langues que le français, si possible.
- Les élèves prennent note, sur leur copie, des manipulations syntaxiques utilisées. L'enseignant les consigne au tableau, en les ajoutant aux manipulations syntaxiques préalablement employées au cours de l'intervention. Les élèves pourront se référer à leurs notes et au document de l'enseignant au cours des autres étapes du dispositif d'enseignement de l'orthographe. La création, avec les élèves, d'un aide-mémoire (outil de référence) rappelant ces manipulations est réalisée au cours de l'intervention et cet aide-mémoire est remis aux élèves durant la troisième séquence d'intervention.

Étape 1 : l'analyse de la notion orthographique (groupe expérimental 2)

Distribuer aux élèves une feuille présentant les deux exemples de la figure 27.

Annoncer : *Voici deux groupes du nom. Je vais vous les lire. Dans chacun des groupes, les adjectifs sont soulignés. Il y a deux adjectifs dans chaque groupe nominal.*

Figure 27. Un exemple de corpus en français venant soutenir l'analyse de l'accord de l'adjectif

Le <u>joli</u> garçon <u>intelligent</u>	Les <u>jolies</u> filles <u>intelligentes</u>
--	---

- Quelle est la différence entre les deux groupes nominaux ?
 - Réponse attendue : Dans la première colonne, les adjectifs sont masculins singuliers. Dans la seconde colonne, les adjectifs sont féminins pluriels.
- Comment peut-on voir qu'un groupe du nom est au masculin singulier, alors que l'autre est au féminin pluriel ?
 - Réponse attendue : La marque finale de l'adjectif change.
- Pourquoi la marque finale de l'adjectif change-t-elle ?
 - Réponse attendue : On accorde l'adjectif avec son donneur d'accord (un nom ou un pronom).
- Quelles sont les difficultés particulières de l'accord adjectival en français ?
 - Réponses attendues :
 - Certaines marques d'accord sont audibles, alors que d'autres sont inaudibles.
 - Certains adjectifs sont placés avant le nom, alors que d'autres sont placés après le nom
- Comment procède-t-on à l'accord de l'adjectif ?
 - Réponses attendues :
 - Tout d'abord, on identifie le nom donneur d'accord. Pour identifier un nom, on peut le faire précéder d'un déterminant prototypique (ex. *nos*).

- Par la suite, on identifie l'adjectif.
 - Il est possible d'ajouter l'adverbe *très* devant un adjectif qualifiant.
 - Il est possible de remplacer un adjectif classifiant par un groupe prépositionnel en *de*.
 - Il est possible d'effacer un adjectif.
 - Il est possible de le faire varier en genre, si la variation s'entend (ex. *gourmand/gourmande*).
 - Il est possible de le remplacer par un autre adjectif.
- Enfin, on accorde l'adjectif (receveur d'accord) en genre et en nombre avec le nom ou le pronom (donneur d'accord). Pour soutenir la réalisation de cet accord, on trace une flèche du donneur au receveur en français.
- Les élèves prennent note, sur leur copie, des manipulations syntaxiques utilisées. L'enseignant les consigne au tableau, en les ajoutant aux manipulations syntaxiques préalablement employées au cours de l'intervention. Les élèves pourront se référer à leurs notes et au document de l'enseignant au cours des autres étapes du dispositif d'enseignement de l'orthographe. La création, avec les élèves, d'un aide-mémoire (outil de référence) rappelant ces manipulations est réalisée au cours de l'intervention et cet aide-mémoire est remis aux élèves durant la troisième séquence d'intervention.

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Voici la dictée que nous proposons :

- Ces charmants personnages *étaient* bien informés de la politique internationale et la *commentaient* tous les jours.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux précédentes leçons orthographiques vécues dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette première mise en œuvre du dispositif d'enseignement de l'orthographe au cours de cette séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en grand groupe, selon les étapes suivantes.

- Dictée la phrase pour que les élèves l'écrivent.
- Demander aux élèves de faire les fléchages pour justifier la manière dont sont accordés les mots qui s'accordent (les receveurs d'accord).
- Annoncer que la discussion autour des graphies produites se fera en grand groupe.

- Écrire d'emblée au tableau les formes orthographiques qui ne feront pas l'objet d'une discussion, soit celles qui ne sont pas ciblées par les séances de travail orthographique au cours de l'intervention. Par exemple, dans le cadre de la présente dictée, l'orthographe des déterminants et des noms ne sera pas discutée.
 - Exemple d'une manière d'écrire la phrase au tableau avant la discussion :
*Ces _____ personnages _____ bien _____ de la politique
 _____ et _____.*
- Recueillir les différentes graphies proposées par les élèves pour les formes orthographiques ciblées. Aligner ces graphies, en colonne, au sein de la phrase écrite au tableau.
 - Exemple :

<i>Ces</i>	charmants	<i>personnages</i>	été	...
	charmant		était	
			étaient	
			étés	
- Inviter les élèves à expliciter la raison d'être des graphies qu'ils proposent, notamment en posant la question *Comment as-tu fait pour choisir d'écrire ce mot ainsi ?* Orienter la discussion d'abord vers les adjectifs, puis vers les mots faisant l'objet d'autres leçons orthographiques.
- SEULEMENT DANS LE GROUPE 1 : Lors de la discussion, inviter les élèves à recourir et à faire référence aux différentes langues de leur répertoire, s'ils le désirent.
- Lors de la discussion, rappeler aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques vues lors de la séance et des séances précédentes pour discuter et choisir la manière d'orthographier les mots.
- Une fois la discussion terminée, présenter la version normée de la phrase. Faire les fléchages entre les donneurs et les receveurs d'accord, le cas échéant, et rappeler les manipulations syntaxiques ayant soutenu le choix des graphies normées.
- Mentionner les difficultés potentielles de l'accord adjectival en français en faisant des liens avec la leçon orthographique vécue.
 - Fréquemment, les marques d'accord sont inaudibles.
 - Parfois, pour accorder un adjectif, il faut ajouter deux marques d'accord (celle du féminin et celle du pluriel).
 - Les adjectifs peuvent se trouver avant et après le nom.
 - Dans la leçon, les adjectifs se trouvaient dans un groupe nominal. Ici, le participe adjectif *informés* est placé après l'auxiliaire *être* ; il a la fonction d'attribut. Il a la même forme que le participe passé du verbe *informer* et a plusieurs formes homophones en /E/. Il fonctionne comme un participe passé employé avec l'auxiliaire *être* et s'accorde donc avec le sujet.

- Demander à chaque élève de noter la version normée annotée de la dictée sur leur copie personnelle, qu'ils conserveront pour s'y référer, au besoin.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXVI sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXVI. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive sur l'accord de l'adjectif

Mots ciblés	Caractéristiques
ces <u>charmants</u> personnages	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom)
ces charmants personnages <u>étaient</u> bien informés	Verbe <i>être</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + adjectif + nom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
ces charmants personnages étaient bien <u>informés</u> de la politique internationale	Participe passé (verbe <i>informer</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + adjectif + nom) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire + adverbe + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Présence d'un rupteur (l'adverbe <i>bien</i>) entre l'auxiliaire et le participe passé Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
la politique <u>internationale</u>	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
ces charmants personnages étaient bien informés de la politique internationale et la <u>commentaient</u>	Verbe <i>commenter</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : même sujet que le verbe <i>étaient</i> (verbes coordonnés) ; donneur éloigné Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>la</i>) entre le coordonnant (<i>et</i>) et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones

Étape 3 : petite production écrite à contraintes (groupe expérimentaux 1 et 2)

Donner aux élèves les consignes suivantes :

- Écris un court texte qui décrit tes enseignants de français idéaux.
- Commence ton texte par : *Les enseignants de français idéaux...*
- Utilise au moins 5 adjectifs, dont au moins deux doivent être insérés dans un groupe nominal.

La deuxième séance de travail orthographique

Cette deuxième séance de travail orthographique commence directement à l'étape 2.

Avant la réalisation de l'étape 2, rappeler aux élèves ce qui a été vu lors de la première séance de travail orthographique. Pour ce faire, voici quelques exemples de questions qu'il est possible de poser :

- Dans le groupe expérimental 1 :
 - Qu'avez-vous appris au dernier cours ?
 - Pourquoi est-ce parfois difficile d'accorder les adjectifs en français ? Pourquoi est-ce particulièrement difficile d'accorder les adjectifs en français, par rapport à d'autres langues ? Quelles sont les langues discutées au dernier cours ? Comment les adjectifs s'accordent-ils dans ces langues ? Quelles sont les ressemblances et les différences par rapport au français ?
 - Comment s'accordent les adjectifs en français ? Quelles sont les manipulations syntaxiques dont vous pouvez vous servir pour accorder les adjectifs ?
- Dans le groupe expérimental 2 :
 - Qu'avez-vous appris au dernier cours ? Comment s'accordent les adjectifs en français ?
 - Pourquoi est-ce parfois difficile d'accorder les adjectifs en français ?
 - Quelles sont les manipulations syntaxiques dont vous pouvez vous servir pour accorder les adjectifs ?

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Voici la dictée que nous proposons. Cette phrase est inspirée des difficultés récurrentes rencontrées par les élèves dans le cadre de l'écriture de leur texte identitaire ayant pour thème *Une personne significative*.

- Mon entraîneur a des cheveux ondulés qui *cachent* son front. Ses doigts sont fins et allongés. Avant, ses coéquipiers et lui *rêvaient* de *jouer* avec des champions olympiques.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux autres notions abordées dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette deuxième séance de travail orthographique de cette deuxième séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en sous-groupe, selon les étapes décrites à l'annexe 13.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXVII sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXVII. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive sur l'accord de l'adjectif

Mots ciblés	Caractéristiques
des cheveux <u>ondulés</u>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
des cheveux ondulés qui <i>cachent</i> son front	Verbe <i>catcher</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom relatif <i>qui</i> (antécédent : <i>des cheveux ondulés</i>) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
ses doigts sont <u>fins</u> et allongés	Adjectif qualifiant, attribut, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (verbe + <u>adjectif</u> + coordonnant + adjectif), premier de deux adjectifs coordonnés
ses doigts sont fins et <u>allongés</u>	Adjectif qualifiant, attribut, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (verbe + adjectif + coordonnant + <u>adjectif</u>), deuxième de deux adjectifs coordonnés Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
ses coéquipiers et lui <i>rêvaient</i> de jouer	Verbe <i>rêver</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (masculin pluriel) et pronom (3 ^e personne du singulier) coordonnés, sujet long (4 mots) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
ses coéquipiers et lui <i>rêvaient</i> de <i>jouer</i>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'une préposition (<i>de</i>)
des champions <u>olympiques</u>	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjectif épïcène (au masculin) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)

Étape 3 : la petite production écrite à contraintes (groupes expérimentaux 1 et 2)

Dans le cadre de cette séance de travail orthographique, plutôt que de proposer aux élèves la rédaction d'un petit texte différent de celui sur Une personne significative, nous avons fait le choix de réaliser une activité de réinvestissement impliquant la correction de ce texte.

Donner aux élèves les consignes suivantes :

1. Dans le texte que tu as commencé à écrire en classe :
 - trouve cinq adjectifs ;
 - trouve cinq verbes.
2. Laisse des traces qui prouvent que les accords ont été bien réalisés :
 - balles et flèches ;
 - manipulations syntaxiques.

La troisième séance de travail orthographique (séance récapitulative)

Cette troisième séance de travail orthographique commence directement à l'étape 2.

Avant la réalisation de l'étape 2, questionner les élèves sur les éléments à intégrer à un aide-mémoire (outil de référence) qui leur sera distribué lors de la troisième et dernière séquence d'intervention.

- Que retenez-vous de ce que nous avons fait à ce jour ?
- Qu'est-ce qui est utile de faire lors de la correction d'un texte ?

Cet aide-mémoire rappellera les apprentissages réalisés tout au long des séquences d'intervention. Cet outil vise à soutenir les élèves lors des séances d'écriture. Il pourra également être utilisé lors des séances de travail orthographique de la troisième séquence d'intervention.

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Voici la dictée que nous proposons. Cette phrase est inspirée des difficultés récurrentes rencontrées par les élèves dans le cadre de l'écriture de leur texte identitaire ayant pour thème *Une personne significative*.

- Ma mère est une femme plutôt têtue, aux lèvres légèrement pincées et aux cheveux noirs. Avant, elle *allait* souvent *nager* avec ses meilleures amies. Elle les *battait* toutes à la course.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux autres notions abordées dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette troisième séance de travail orthographique de cette deuxième séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en sous-groupe, selon les étapes décrites à l'annexe 13.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXVIII sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXVIII. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive récapitulative

Mots ciblés	Caractéristiques
une femme plutôt <u>têtue</u>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur (l'adverbe <i>plutôt</i>) entre le nom et l'adjectif Adjectif qui ressemble à un participe passé en raison de sa terminaison en /y/
aux lèvres légèrement <u>pincées</u>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur (l'adverbe <i>légèrement</i>) entre le nom et l'adjectif Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
aux cheveux <u>noirs</u>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif de couleur
elle <i>allait</i> souvent nager	Verbe <i>aller</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
elle allait souvent <i>nager</i>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un adverbe (<i>souvent</i>), lui-même précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du singulier à l'imparfait de l'indicatif (<i>allait</i>)
ses <u>meilleures</u> amies	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom)
elle les <i>battait</i> toutes à la course	Verbe <i>battre</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le pronom et l'adjectif

Étape 3 : la petite production écrite à contraintes (groupes expérimentaux 1 et 2)

Donner les consignes suivantes aux élèves :

- Écris un court paragraphe sur une personne significative pour toi. Dans ce paragraphe, tu dois expliquer les raisons pour lesquelles tu l'apprécies. Un coéquipier relira ton texte pour t'aider à le corriger. (Le texte est écrit selon les trois étapes suivantes. Une étape doit être complétée par les élèves avant que la suivante leur soit annoncée.)
 1. Écris ton texte en utilisant les verbes suivants :
 - *vous expliquer*
 - *l'apprécie* OU *l'apprécient*
 - 2 autres verbes au présent ou à l'imparfait
 2. Fais les fléchages (balle au-dessus du donneur, flèche jusqu'au receveur) pour vérifier si les accords entre le sujet et le verbe sont bien faits.
 - Vérifie que les fléchages de ton coéquipier sont bien faits. Si nécessaire, apporte des corrections et explique-les à ton coéquipier.
 3. Ajoute à ton texte 3 adjectifs, dont au moins 2 au pluriel et 1 au féminin. Tu devras peut-être ajouter des groupes du nom. Vérifie tes accords en faisant les fléchages.
 - Vérifie que les fléchages de ton coéquipier sont bien faits. Si nécessaire, apporte des corrections et explique-les à ton coéquipier.

Un prix sera donné aux équipes qui auront produit deux textes bien corrigés !

Annexe 16. La séquence d'intervention sur l'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) (G1 et G2)

La première séance de travail orthographique

Étape 1 : l'analyse de la notion orthographique (groupe expérimental 1)

Distribuer aux élèves une feuille présentant la figure 28.

Annoncer : *Voici deux phrases traduites dans plusieurs langues. Je vais vous les lire. Dans chacune des phrases, un verbe est souligné.*

Figure 28. Un exemple de corpus dans plusieurs langues venant soutenir l'analyse des contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs)

Le garçon est <u>arrivé</u> à la maison.	Le garçon est sur le point d' <u>arriver</u> à la maison.
The boy has <u>arrived</u> home.	The boy is about to <u>arrive</u> home.
O menino <u>chegou</u> em casa.	O menino está prestes a <u>chegar</u> em casa.
El muchacho <u>llegó</u> a casa.	El niño está a punto de <u>llegar</u> en casa.

- Quelles sont les langues en présence ?
 - Réponse attendue, dans l'ordre : le français, l'anglais, le portugais et l'espagnol.
- Quelle est la différence entre les verbes des phrases dans chacune des langues ?
 - Réponses attendues :
 - En français, dans la première phrase, le verbe est un PPE ; dans la seconde phrase, le verbe est un infinitif.
 - Le temps de verbe exprimé dans chacune des phrases est différent, donc le message que transmet la phrase est différent aussi. Dans la première phrase, on se situe dans le passé, alors que la deuxième phrase est au présent (à une valeur de futur). Cette distinction se manifeste différemment dans les autres langues en présence. En espagnol et en portugais, on n'oppose pas une forme au passé composé (présence d'un auxiliaire et d'un participe passé) à une forme infinitive, mais plutôt un verbe dans un temps simple (l'équivalent du passé simple). En anglais, on oppose un participe passé (accompagné d'un auxiliaire ; forme au passé composé) à un infinitif, comme en français.
- Que se passe-t-il avec le verbe dans chacune des langues ? Qu'est-ce qui est différent en français, par rapport aux autres langues ? Qu'est-ce qui est pareil en français et dans les autres langues (notamment sur le plan phonologique)?

- Réponses attendues :
 - En français, on n'entend pas la distinction entre l'infinitif en *-er* et le participe passé en *-é* employé avec l'auxiliaire *être*.
 - Dans les autres langues, qu'on observe la présence d'un participe passé ou non, la différence entre les deux formes verbales est audible. Du fait même, on ne retrouve pas dans ces langues la même difficulté orthographique qu'en français, car l'expression de la différence de temps de verbes dans les deux phrases n'est pas faite au moyen de formes homophones.
- Pouvez-vous traduire ces phrases dans une autre langue que vous connaissez ? La distinction entre les deux formes verbales est-elle audible ? Quelles sont les terminaisons des infinitifs et des participes passés (ou des autres formes verbales) utilisés ?
 - Les réponses attendues des élèves varient selon les connaissances des élèves dans les langues de leur répertoire linguistique.
- Quelle est la difficulté particulière à la distinction des infinitifs en *-er* et des participes passés en *-é* employés avec *être* en français ?
 - Réponse attendue : Ces infinitifs et ces participes passés sont homophones.
- Pourquoi la marque finale du verbe change-t-elle ?
 - Réponse attendue : Un des verbes est un infinitif en *-er*, l'autre est un participe passé en *-é* employé avec *être*. Par ailleurs, le participe passé employé avec *être* s'accorde avec le sujet.
- Et en français, comment peut-on différencier les infinitifs en *-er* et des participes passés en *-é* employés avec *être* ?
 - Réponses attendues :
 - S'il est possible de remplacer le mot par l'infinitif d'un verbe qui ne se termine pas en *-er* et pour lequel la distinction entre l'infinitif et le participe passé est donc audible (par exemple, *vendre, rendre, mettre*), c'est un verbe à l'infinitif. Il se termine donc par *-er*.
 - S'il est possible de remplacer le mot par le participe passé d'un verbe qui ne se termine pas en *-er* à l'infinitif et pour lequel la distinction entre l'infinitif et le participe passé est donc audible (par exemple, *vendu, rendu, mis*), c'est un participe passé. Il se termine donc par *-é, -ée, -és* ou *-ées*. Pour choisir parmi ces graphies, il faut maintenant se demander comment il s'accorde en identifiant le sujet (encadrement par *c'est/ce sont... qui + verbe*).
 - La procédure se répète dans les autres langues que le français, si cela s'avère possible et utile, soit seulement pour les langues qui présentent, comme le français, des formes homophones.
 - Référez au tableau LXIX, projeté au tableau blanc interactif.
 - Les élèves prennent note, sur leur copie, des manipulations syntaxiques utilisées. L'enseignant les consigne au tableau, en les ajoutant aux

manipulations syntaxiques préalablement employées au cours de l'intervention. Les élèves pourront se référer à leurs notes et au document de l'enseignant au cours des autres étapes du dispositif d'enseignement de l'orthographe. Ils pourront également se référer à l'aide-mémoire (outil de référence) qui leur sera distribué à l'étape 2 de la présente séance de travail orthographique.

Tableau LXIX. Les manipulations syntaxiques pour distinguer les formes homophones (infinitifs et PPE)

Langues	PP en -é	Manipulation	Infinitif en -er	Manipulation
En français	Le garçon est <u>arrivé</u> à la maison.	Le garçon est <u>vendu/rendu/mis</u> à la maison.	Le garçon est sur le point d' <u>arriver</u> à la maison.	Le garçon est sur le point de <u>vendre/rendre/mettre</u> à la maison.
Dans d'autres langues	<i>Tableau à compléter avec des exemples similaires dans d'autres langues que le français si ces langues présentent aussi des formes homophones.</i>			

Étape 1 : l'analyse de la notion orthographique (groupe expérimental 2)

Distribuer aux élèves une feuille présentant les deux exemples de la figure 29.

Annoncer : *Voici deux phrases. Je vais vous les lire. Dans chacune des phrases, le verbe est souligné.*

Figure 29. Un exemple de corpus en français venant soutenir l'analyse des contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs)

Le garçon est <u>arrivé</u> à la maison.	Le garçon est sur le point d' <u>arriver</u> à la maison.
--	---

- Quelle est la différence entre les verbes des deux phrases ?
 - Réponse attendue : Dans la première phrase, le verbe est un PPE ; dans la seconde phrase, le verbe est un infinitif en -er.
- Quelle est la difficulté particulière à la distinction des infinitifs en -er et des participes passés en -é employés avec être ?
 - Réponse attendue : Ces infinitifs et ces participes passés sont homophones.
- Pourquoi la marque finale du verbe change-t-elle ?
 - Réponse attendue : Un des verbes est un infinitif en -er, l'autre est un participe passé en -é employé avec être. Par ailleurs, le participe passé employé avec être s'accorde avec le sujet.
- Et en français, comment peut-on différencier les infinitifs en -er et des participes passés en -é employés avec être ?

- Réponses attendues :
 - S'il est possible de remplacer le mot par l'infinitif d'un verbe qui ne se termine pas en *-er* et pour lequel la distinction entre l'infinitif et le participe passé est donc audible (par exemple, *vendre, rendre, mettre*), c'est un verbe à l'infinitif. Il se termine donc par *-er*.
 - S'il est possible de remplacer le mot par le participe passé d'un verbe qui ne se termine pas en *-er* à l'infinitif et pour lequel la distinction entre l'infinitif et le participe passé est donc audible (par exemple, *vendu, rendu, mis*), c'est un participe passé. Il se termine donc par *-é, -ée, -és* ou *-ées*. Pour choisir parmi ces graphies, il faut maintenant se demander comment il s'accorde en identifiant le sujet (encadrement par *c'est/ce sont... qui + verbe*).
- Référer au tableau LXIX (en français seulement), projeté au tableau blanc interactif.
- Les élèves prennent note, sur leur copie, des manipulations syntaxiques utilisées. L'enseignant les consigne au tableau, en les ajoutant aux manipulations syntaxiques préalablement employées au cours de l'intervention. Les élèves pourront se référer à leurs notes et au document de l'enseignant au cours des autres étapes du dispositif d'enseignement de l'orthographe. Ils pourront également se référer à l'aide-mémoire (outil de référence) qui leur sera distribué à l'étape 2 de la présente séance de travail orthographique.

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Avant la dictée, distribuer aux élèves l'aide-mémoire (outil de référence) qui rappelle les apprentissages réalisés tout au long des séquences d'intervention (voir annexe 11).

Voici la dictée que nous proposons :

- Les *jolies* filles sont passées acheter des friandises *chocolatées* au dépanneur avant de rentrer souper chez elles.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux autres notions abordées dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette première mise en œuvre du dispositif d'enseignement de l'orthographe au cours de cette séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en grand groupe, selon les étapes suivantes.

- Dictée la phrase pour que les élèves l'écrivent.
- Demander aux élèves de faire les fléchages pour justifier la manière dont sont accordés les mots qui s'accordent (les receveurs d'accord).
- Annoncer que la discussion autour des graphies produites se fera en grand groupe.

- Écrire d'emblée au tableau les formes orthographiques qui ne feront pas l'objet d'une discussion, soit celles qui ne sont pas ciblées par les séances de travail orthographique au cours de l'intervention. Par exemple, dans le cadre de la présente dictée, l'orthographe des déterminants et des noms ne sera pas discutée.
 - Exemple d'une manière d'écrire la phrase au tableau avant la discussion :
Les _____ filles sont _____ _____ des friandises _____ au dépanneur avant de _____ _____ chez elles.
- Recueillir les différentes graphies proposées par les élèves pour les formes orthographiques ciblées. Aligner ces graphies, en colonne, au sein de la phrase écrite au tableau. Pour rendre les discussions encore plus intéressantes, nous écrirons ensemble (sur une même ligne) les graphies proposées par les élèves pour les expressions *passées acheter* et *rentrer souper*.
 - Exemple :

<i>Les</i>	<i>jolies</i>	<i>filles</i>	<i>sont</i>	<i>passés</i>	<i>achetés</i>	<i>...</i>
	<i>jolis</i>				<i>passer</i>	<i>acheté</i>
	<i>joli</i>				<i>passées</i>	<i>acheter</i>
	<i>jolie</i>				<i>passée</i>	<i>acheter</i>
- Inviter les élèves à expliciter la raison d'être des graphies qu'ils proposent, notamment en posant la question *Comment as-tu fait pour choisir d'écrire ce mot ainsi ?* Orienter la discussion d'abord vers les infinitifs en *-er* et les participes passés en *-é* employés avec *être*, puis vers les mots faisant l'objet d'autres leçons orthographiques.
- SEULEMENT DANS LE GROUPE 1 : Lors de la discussion, inviter les élèves à recourir et à faire référence aux différentes langues de leur répertoire, s'ils le désirent.
- Lors de la discussion, rappeler aux élèves d'utiliser les manipulations syntaxiques vues lors de la séance et des séances précédentes pour discuter et choisir la manière d'orthographier les mots.
- Une fois la discussion terminée, présenter la version normée de la phrase. Faire les fléchages entre les donneurs et les receveurs d'accord, le cas échéant, et rappeler les manipulations syntaxiques ayant soutenu le choix des graphies normées.
- Mentionner les difficultés potentielles de l'homophonie *-é* (PPE) et *-er* (infinitifs) en français en faisant des liens avec la leçon orthographique vécue.
 - La différence entre les infinitifs en *-er* et les participes passés en *-é* employés avec l'auxiliaire *être* n'est pas audible.
 - Il faut accorder les PPE en genre et en nombre avec le sujet.
- Demander à chaque élève de noter la version normée annotée de la dictée sur leur copie personnelle, en dessous de leur version de la dictée. Ils conserveront ces traces pour s'y référer, au besoin.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXX sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXX. L'analyse des mots ciblés dans la première dictée métacognitive sur l'homophonie *-é* (PPE) et *-er* (infinitifs)

Mots ciblés	Caractéristiques
les <i>jolies</i> filles	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom)
les <i>jolies</i> filles sont <u>passées</u> acheter	Participe passé (verbe <i>passer</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (verbe au passé composé) Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + infinitif [en <i>-er</i>]) Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/
sont <u>passées</u> <u>acheter</u> des bonbons surs	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un PPE en <i>-é</i>
des friandises <i>chocolatées</i>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
avant de <u>rentrer</u> souper chez elle	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'une préposition (<i>de</i>) et suivi d'un infinitif en <i>-er</i> (<i>souper</i>)
avant de rentrer <u>souper</u>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un infinitif en <i>-er</i> (<i>rentrer</i>)

Étape 3 : la petite production écrite à contraintes

Donner aux élèves les consignes suivantes :

- Imagine une fête avec des amis. Décris cette fête en utilisant les mots de la liste sous la forme de participes passés en *-é* employés avec *être* ou d'infinitifs en *-er*. La terminaison des mots est pour l'instant marquée d'un astérisque.
 1. arriv* ; mont* ; rest* ; mang* ; dans*
- Attention à bien accorder les participes passés employés avec *être*.

La deuxième séance de travail orthographique

Cette deuxième séance de travail orthographique commence directement à l'étape 2.

Avant la réalisation de l'étape 2, rappeler aux élèves les différents apprentissages réalisés lors de la séance précédente en lien avec le choix des terminaisons en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs).

Pour ce faire, utiliser une phrase inspirée des textes des élèves sur *Un lieu que j'aime fréquenter*. Questionner les élèves sur les traces à laisser sur cette phrase pour s'assurer de l'orthographe correcte des terminaisons des PPE en -é et des infinitifs en -er.

Voici la phrase qui a été utilisée :

- Les murs sont décorés de photos que j'aime regarder.

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Voici la dictée que nous proposons. Cette phrase est inspirée des difficultés récurrentes rencontrées par les élèves dans le cadre de l'écriture de leur texte identitaire ayant pour thème *Un lieu que j'aime fréquenter*.

- Ma chambre est l'endroit *idéal* pour rencontrer mes *chères* cousines *adorées*. Hier, elles sont restées longtemps, et nous avons beaucoup discuté. Avant, elles *me visitaient* souvent.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux autres notions abordées dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette deuxième séance de travail orthographique de cette troisième séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en sous-groupe, selon les étapes décrites à l'annexe 13.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXXI sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXXI. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive sur l'homophonie -é (PPE) et -er (infinitifs)

Mots ciblés	Caractéristiques
l'endroit <i>idéal</i>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Aucune marque d'accord à adjoindre Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)

pour <u>rencontrer</u>	Verbe du premier groupe à l'infinifit Précédé d'une préposition (<i>pour</i>)
mes <i>chères</i> cousines adorées	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom + adjectif)
mes <i>chères</i> cousines <i>adorées</i>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + adjectif + nom + <u>adjectif</u>) Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
elles sont <u>restées</u> longtemps	Participe passé (verbe <i>rester</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (verbe au passé composé) Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + adverbe) Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
nous avons beaucoup <u>discuté</u>	Participe passé (verbe <i>discuter</i>) employé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> (verbe au passé composé) Aucune marque à adjoindre (l'accord du participe passé avec l'auxiliaire <i>avoir</i> ne fait d'ailleurs pas l'objet de cette séquence d'intervention) Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>avoir</i> + adverbe + <u>PP</u>) Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
elles me <i>visitaient</i>	Verbe <i>visiter</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elles</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>me</i>) entre le donneur et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones

Étape 3 : la petite production écrite à contraintes (groupes expérimentaux 1 et 2)

Dans le cadre de cette séance de travail orthographique, plutôt que de proposer aux élèves la rédaction d'un petit texte différent de celui sur Un lieu que j'aime fréquenter, nous avons fait le choix de réaliser une activité de réinvestissement impliquant la correction de ce texte.

Donner aux élèves les consignes suivantes :

- Dans ton texte :
 1. Trouve au moins 5 verbes se terminant en *-é* ou en *-er*. Vérifie que tu as choisi la bonne terminaison et, si nécessaire, que tu as bien accordé les PPE.
 2. Vérifie l'accord de 5 adjectifs.
 3. Vérifie l'accord de 5 verbes.
- Laisse des traces sur la phrase pour démontrer que les adjectifs et les verbes sont bien accordés et qu'un bon choix de terminaison a été fait pour les verbes qui se terminent en *-é* ou en *-er* (infinitif ou participe passé).

La troisième séance de travail orthographique (séance récapitulative)

Cette troisième séance de travail orthographique commence directement à l'étape 2.

Avant la réalisation de l'étape 2, rappeler aux élèves les différents apprentissages réalisés lors de l'ensemble des séances de travail orthographique des trois séquences d'intervention.

Pour ce faire, utiliser une phrase inspirée des textes des élèves sur *Un lieu que j'aime fréquenter*. Questionner les élèves sur les traces à laisser sur cette phrase pour s'assurer de l'orthographe correcte des terminaisons des verbes, des adjectifs, des PPE en -é et des infinitifs en -er.

Voici la phrase qui a été utilisée :

- Les magnifiques pièces du chalet familial étaient peinturées en blanc.

Étape 2 : la dictée métacognitive (groupes expérimentaux 1 et 2)

Voici la dictée que nous proposons. Cette phrase est inspirée des difficultés récurrentes rencontrées par les élèves dans le cadre de l'écriture de leur texte identitaire ayant pour thème *Un lieu que j'aime fréquenter*.

- L'entrée utilisée par les visiteurs *mène* à une cour *intérieure*. Je vais vous aider à l'imaginer. Elle est remplie de fleurs vraiment *spéciales*. Le soir, la lune les *éclaire* joliment.

Dans cette dictée, les mots ciblés par la présente leçon orthographique sont soulignés, alors que les mots associés aux autres notions abordées dans le cadre de l'intervention sont en italique.

Lors de cette troisième séance de travail orthographique de cette troisième séquence d'intervention, la dictée métacognitive se déroule en sous-groupe, selon les étapes décrites à l'annexe 13.

Voici une synthèse des mots ciblés dans cette dictée métacognitive. Les mots inclus dans le tableau LXXII sont ceux ciblés par l'ensemble des leçons proposées lors de l'intervention.

Tableau LXXII. L'analyse des mots ciblés dans la deuxième dictée métacognitive récapitulative

Mots ciblés	Caractéristiques
l'entrée <u>utilisée</u>	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Risque de confusion avec des formes verbales homophones en /E/
l'entrée utilisée par les visiteurs <i>mène</i>	Verbe <i>mener</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom + adjectif + groupe prépositionnel) Présence d'un complément du nom comprenant un nom au pluriel (<i>visiteurs</i>) entre le donneur et le verbe, sujet long (6 mots) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
une cour <i>intérieure</i>	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
je vais vous <u>aider</u>	Verbe du premier groupe, à l'infinitif Précédé d'un pronom personnel (<i>vous</i>)
à l' <u>imaginer</u>	Verbe du premier groupe à l'infinitif Précédé d'un pronom personnel (<i>l'</i>), lui-même précédé d'une préposition (<i>à</i>)
elle est <u>remplie</u> de fleurs vraiment spéciales	Participe passé (verbe <i>remplir</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel)
de fleurs vraiment <i>spéciales</i>	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur (l'adverbe <i>vraiment</i>) entre le nom et l'adjectif Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>de</i>
la lune les <i>éclaire</i> joliment	Verbe <i>éclairer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>éclair</i>

Étape 3 : la petite production écrite à contraintes (groupes expérimentaux 1 et 2)

Donner aux élèves les consignes suivantes :

- Écris une phrase sur une personne importante pour toi ou sur un lieu que tu aimes fréquenter. Tu peux t'inspirer des textes que tu as écrits en classe. Un coéquipier relira ton texte pour t'aider à le corriger. (Le texte est écrit selon les quatre étapes suivantes. Une étape doit être complétée par les élèves avant que la suivante leur soit annoncée.)
 - 1) Écris ta phrase en utilisant au moins un verbe qui se termine en *-é* ou en *-er* (infinitif ou participe passé) et un adjectif.
 - 2) Ajoute deux adjectifs à la phrase. Il se peut que tu doives faire de petites modifications dans la phrase en entier.
 - 3) Laisse des traces sur la phrase pour démontrer que les adjectifs sont bien accordés.
 - 4) Laisse des traces sur la phrase pour démontrer que les verbes sont bien accordés et qu'un bon choix de terminaison a été fait pour les verbes qui se terminent en *-é* ou en *-er* (infinitif ou participe passé). S'il y a un PPE dans la phrase, assure-toi qu'il est bien accordé.
 - 5) Vérifie la phrase de ton coéquipier. Si nécessaire, apporte des corrections et explique-les-lui.

Un prix sera donné aux équipes qui auront produit deux phrases bien corrigées !

Annexe 17. Les consignes d'écriture et documents pour l'écriture des textes identitaires (G1, G2 et G3)

Situation d'évaluation en écriture

Sujet : une personne significative pour moi

Consignes générales

- 1- Vous devez écrire un texte d'environ 200 à 250 mots qui décrit une personne significative pour vous, c'est-à-dire quelqu'un qui a de l'influence dans votre vie et qui compte pour vous. Cette personne peut être un de vos parents, un frère ou une sœur, un(e) enseignant(e) qui vous a marqué(e), etc.
- 2- Votre texte doit être divisé en quatre paragraphes : un paragraphe présentant brièvement la personne ainsi que les raisons de votre choix, deux paragraphes décrivant deux aspects de la personne que vous présentez (apparence physique, traits de personnalité, occupations et intérêts, talents particuliers ou autres caractéristiques) et un paragraphe rappelant pourquoi cette personne est importante pour vous de même que vos souhaits et vos remerciements pour elle.

Procédure

- 1- Préparez-vous à l'aide de la feuille de prise de notes.
- 2- Complétez le plan qui vous est proposé.
- 3- Dans le cahier brouillon, rédigez 4 paragraphes avec alinéas. N'oubliez pas de donner un titre à votre texte et d'inclure des organisateurs textuels.
- 4- Corrigez votre brouillon à l'aide des Stratégies de révision.
- 5- Transcrivez votre propre dans le cahier qui vous sera remis, au stylo bleu ou noir, à simple interligne.
- 6- N'oubliez pas d'indiquer le nombre de mots de votre production à l'endroit prévu à la fin de votre texte.

Une personne significative

Feuille de prise de notes

Apparence Physique

Âge :	Bouche :
Taille :	Nez :
Visage :	Corps :
Cheveux :	Autres :
Front :	
Yeux :	

Traits de caractère

Qualités :	
Habitudes :	
Intérêts :	
Autres :	

Occupation

Profession :	Autres :
Loisirs :	
Passe-temps :	
Sports :	
Talents :	

Une personne significative

Plan

Introduction

Présentation générale de la personne choisie et raison de votre choix (1 paragraphe, ± 50 mots)

Développement

Premier aspect (1 paragraphe, ± 75 mots)

Organisateur textuel :

Mots-clés :

Deuxième aspect (1 paragraphe, ± 75 mots)

Organisateur textuel :

Mots-clés :

Conclusion

Rappel des raisons de votre choix et souhaits ou remerciements (1 paragraphe, ± 50 mots)

Organisateur textuel :

Mots-clés :

Nom: _____
Date: _____
Groupe: _____

Situation d'évaluation en écriture

Sujet: un lieu que j'aime fréquenter

Consignes générales

1- Vous devez écrire un texte d'environ 200 à 250 mots qui décrit un lieu que vous aimez fréquenter. Ce lieu peut être votre chambre, le terrain de basketball, la bibliothèque, le cinéma, etc.

2- Votre texte doit respecter la structure du texte descriptif vue en classe. Il doit donc comporter quatre paragraphes: un paragraphe d'introduction présentant brièvement le lieu ainsi que la raison de votre choix, deux paragraphes décrivant chacun un aspect du lieu que vous avez choisi (apparence physique, personnes qui le fréquentent, activités qu'on peut faire à cet endroit, etc.), et un dernier paragraphe rappelant vos aspects ainsi que vos souhaits, votre réflexion ou une nouvelle information.

Procédure

- 1- Préparez-vous à l'aide de la feuille de prise de notes.
- 2- Complétez le plan qui vous est proposé.
- 3- Dans le cahier brouillon, rédigez 4 paragraphes avec alinéas. N'oubliez pas de donner un titre à votre texte et d'inclure des organisateurs textuels ainsi que des marqueurs de relation.
- 4- Corrigez votre brouillon à l'aide des stratégies de révision.
- 5- Transcrivez votre propre dans le cahier qui vous sera remis, au stylo bleu ou noir, à simple interligne.
- 6- N'oubliez pas d'indiquer le nombre de mots de votre production à l'endroit prévu à la fin de votre texte.
- 7- Attention: il n'y aura pas de temps supplémentaire donné. Assurez-vous de bien gérer votre temps pour terminer le tout.

Un lieu que j'aime fréquenter

Feuille de prise de notes

Le lieu choisi: _____

Aspects	Renseignements
Historique	
Extérieur (architecture, dimensions, matériaux)	
Intérieur (aménagement, matériaux)	
Utilité/fonction	
Autres informations utiles	

Votre plan

Vous devez maintenant choisir deux aspects parmi ceux trouvés lors de votre prise de notes. Pour chaque aspect décrit, vous devrez avoir deux sous-aspects. Faites attention de bien utiliser des organisateurs textuels au début des paragraphes (sauf l'introduction) et des marqueurs de relation pour introduire vos sous-aspects.

Nom de votre lieu : _____

Introduction (~ 50 mots)

Sujet amené: _____

Sujet posé: _____

Sujet divisé: _____

Développement (~ 75 mots par aspect)

Organisateur textuel: _____

Aspect 1 : _____

Sous-aspect 1: _____

(MR)Sous-aspect 2 : _____

Organisateur textuel: _____

Aspect 2 : _____

Sous-aspect 1: _____

(MR)Sous-aspect 2: _____

Conclusion (~ 50 mots)

Organisateur textuel: _____

Rappel: _____

Ouverture: _____

Annexe 18. Les canevas des journaux de bord remplis par les enseignants (pour les séances d'écriture)

G1 - Texte *Une personne significative*

Date de la période et groupe	
Travail fait pendant la séance	<p> <input type="checkbox"/> Planification <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Révision <input type="checkbox"/> Texte au propre </p> <p><i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i></p> <p><u>Lors de la planification : utilisation de différentes langues</u></p> <p> <input type="checkbox"/> La planification dans d'autres langues que le français a été autorisée. Consigne : <i>Pour planifier ton texte, tu peux utiliser <u>la langue de ton choix</u> (parce que tes idées te viennent plus facilement dans une autre langue que le français, pour écrire des mots que tu ne connais pas en français, etc.).</i> </p> <p><i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i></p> <p><u>Lors de l'écriture du brouillon et de la révision : travail orthographique</u></p> <p> <input type="checkbox"/> Les tâches orthographiques ont été expliquées et effectuées par les élèves. Consignes : <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Pour vérifier l'accord du verbe avec le sujet, dessine une « balle » au-dessus du sujet et trace une flèche jusqu'au verbe.</i> 2) <i>Pour vérifier l'accord de l'adjectif, dessine une « balle » au-dessus du donneur d'accord (nom, pronom) et trace une flèche jusqu'à l'adjectif.</i> 3) <i>Surligne les infinitifs en –ER. Vérifie qu'il s'agit bien d'infinitifs.</i> 4) <i>Laisse des traces des manipulations syntaxiques que tu as effectuées.</i> </p> <p><i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i></p>

Notions enseignées	
Événement, incident particulier	
Commentaires sur l'utilisation d'autres langues	
Autres commentaires	

Signature : _____

**** N'oubliez pas de conserver le matériel que vous avez utilisé! J'aimerais en avoir une copie.*

G1 - Texte *Un lieu que j'aime fréquenter*

Date de la période et groupe	
Travail fait pendant la séance	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Planification<input type="checkbox"/> Écriture<input type="checkbox"/> Révision<input type="checkbox"/> Texte au propre <p><i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i></p> <p><u>Consigne lors de la planification : utilisation de différentes langues</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> La planification dans d'autres langues que le français a été autorisée. <p><i>Consigne :</i> <i>Pour planifier ton texte, tu peux utiliser <u>la langue de ton choix</u> (parce que tes idées te viennent plus facilement dans une autre langue que le français, pour écrire des mots que tu ne connais pas en français, etc.).</i></p> <p><i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i></p> <p><u>Consignes lors de l'écriture du brouillon et de la révision</u></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Le contenu de l'aide-mémoire a été rappelé aux élèves. <p><i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i></p>

Notions enseignées	
Événement, incident particulier	
Commentaires sur l'utilisation d'autres langues	
Autres commentaires	

Signature : _____

**** N'oubliez pas de conserver le matériel que vous avez utilisé! J'aimerais en avoir une copie.*

G2 - Texte *Une personne significative*

Date de la période et groupe	
Travail fait pendant la séance	<input type="checkbox"/> Planification <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Révision <input type="checkbox"/> Texte au propre <i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i> <u>Consignes lors de l'écriture du brouillon et de la révision</u> <input type="checkbox"/> Les tâches orthographiques ont été expliquées et effectuées par les élèves. Consignes : 1) <i>Pour vérifier l'accord du verbe avec le sujet, dessine une « balle » au-dessus du sujet et trace une flèche jusqu'au verbe.</i> 2) <i>Pour vérifier l'accord de l'adjectif, dessine une « balle » au-dessus du donneur d'accord (nom, pronom) et trace une flèche jusqu'à l'adjectif.</i> 3) <i>Surligne les infinitifs en –ER. Vérifie qu'il s'agit bien d'infinitifs.</i> 4) <i>Laisse des traces des manipulations syntaxiques que tu as effectuées.</i> <i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i>
Notions enseignées	
Événement, incident particulier	
Commentaires	

Signature : _____

*** *N'oubliez pas de conserver le matériel que vous avez utilisé! J'aimerais en avoir une copie.*

G2 - Texte *Un lieu que j'aime fréquenter*

Date de la période et groupe	
Travail fait pendant la séance	<input type="checkbox"/> Planification <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Révision <input type="checkbox"/> Texte au propre <i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i> <u>Consignes lors de l'écriture du brouillon et de la révision</u> <input type="checkbox"/> Le contenu de l'aide-mémoire a été rappelé aux élèves. <i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i>
Notions enseignées	
Événement, incident particulier	
Commentaires	

Signature : _____

*** *N'oubliez pas de conserver le matériel que vous avez utilisé! J'aimerais en avoir une copie.*

G3 - Texte *Une personne significative*

Date de la période et groupe	
Travail fait pendant la séance	<input type="checkbox"/> Planification <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Révision <input type="checkbox"/> Texte au propre <i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i>
Notions enseignées	
Événement, incident particulier	
Commentaires	

Signature : _____

*** *N'oubliez pas de conserver le matériel que vous avez utilisé! J'aimerais en avoir une copie.*

G3 - Texte *Un lieu que j'aime fréquenter*

Date de la période et groupe	
Travail fait pendant la séance	<input type="checkbox"/> Planification <input type="checkbox"/> Écriture <input type="checkbox"/> Révision <input type="checkbox"/> Texte au propre <i>Commentaires, précisions (au besoin) :</i>
Notions enseignées (s'il y a lieu)	
Événement, incident particulier (s'il y a lieu)	
Commentaires	

Signature : _____

**** N'oubliez pas de conserver le matériel que vous avez utilisé! J'aimerais en avoir une copie.*

Annexe 19. Le questionnaire pour recueillir des données sociodémographiques sur les participants

Date :

Nom :

1. Quel âge as-tu ? _____

2. Es-tu né(s) au Québec ?

Encerle ta réponse : OUI NON

Si non :

a. Dans quel pays es-tu né(e) ? _____

b. À quel âge es-tu arrivé(e) au Québec ? _____

3. As-tu habité d'autres provinces ou pays que le Québec ?

Encerle ta réponse : OUI NON

Si oui :

a. Quel(s) autre(s) pays as-tu habité ? _____

b. Combien de temps y es-tu resté(e) ? _____

c. Quel âge avais-tu à ton arrivée au Québec ? _____

4. As-tu été scolarisé dans d'autres provinces ou pays que le Québec ?

Encerle ta réponse : OUI NON

Si oui :

a. Dans quel(s) autre(s) pays es-tu allé(e) à l'école? _____

b. Combien de temps y es-tu allé(e)? _____

c. Quel était ton niveau scolaire ? _____

d. Dans quelle(s) langue(s) es-tu allé(e) à l'école? _____

5. As-tu fréquenté une classe d'accueil au Québec ?

Encerle ta réponse : OUI NON

Si oui :

a. Quel âge avais-tu ?

b. Combien de temps as-tu passé en classe d'accueil ?

c. À quel niveau scolaire as-tu intégré les classes ordinaires (« le régulier ») ?

6. Quelle(s) langue(s) peux-tu parler ? _____

7. Quelle(s) langue(s) peux-tu comprendre ? _____

8. Quelle(s) langue(s) peux-tu lire ? _____

9. Quelle(s) langue(s) peux-tu écrire ? _____

10. Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise pour parler ? _____

11. Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise pour écrire ? _____

Annexe 20. Le texte de la production écrite guidée

Les liaisons à faire sont soulignées.

Titre

Ma grand-mère Claire

1^{er} paragraphe

1. Je vais vous parler d'une personne importante pour moi, c'est ma grand-mère maternelle.
2. Elle s'appelle Claire et elle a des yeux moqueurs.
3. Ses cheveux courts, touffus et frisés sont toujours très bien coiffés.
4. Ses tenues, assez distinguées, sont choisies avec soin.
5. Elle possède de nombreux bijoux élégants et elle les porte souvent.
6. Cette personne âgée est une femme fière et déterminée.
7. Elle n'est pas gênée de dire ce qu'elle pense.
8. Quand elle se fâche contre des gens incompetents, elle leur lance des regards sévères qui font peur.

2^e paragraphe

9. Claire habite sa ville natale, éloignée des grands centres urbains.
10. Autrefois, ses parents, maintenant décédés, vivaient dans une ferme afin de s'occuper de vaches laitières.
11. Chaque jour, Claire et sa sœur Isabelle marchaient de longs kilomètres pour aller à l'école.
12. Elles pouvaient observer les animaux sauvages et cueillir des plantes médicinales.
13. Claire possédait un livre sur ces plantes incroyables, alors elle les reconnaissait facilement.
14. Depuis ce temps, les deux sœurs aiment beaucoup fabriquer d'étranges remèdes.
15. Claire et Isabelle adoraient l'école.
16. Leurs matières scolaires préférées étaient le français et le sport.
17. Encore aujourd'hui, Claire se passionne pour la lecture et les mots croisés.
18. Plus jeunes, Claire et sa sœur passaient leurs vacances au bord d'un lac.
19. Elles étaient championnes de plusieurs sports nautiques.
20. Elles sont même arrivées à gagner certaines compétitions locales !
21. Aujourd'hui, quand elles ne sont pas trop fatiguées, elles pratiquent quelques activités sportives assez douces, comme la nage et la danse.

3^e paragraphe

22. Claire est une excellente cuisinière.
23. Elle est allée dans plusieurs pays inconnus où les habitants étaient enchantés de partager leurs recettes traditionnelles avec elle.
24. Depuis qu'elle est revenue, elle mélange des ingrédients exotiques pour cuisiner des plats surprenants et délicieux.
25. Elle travaille très fort pour cuisiner des repas parfaits, et ses invités sont toujours reçus comme des rois.
26. Toute la famille en profite.

4^e paragraphe

27. Claire fait preuve d'une patience illimitée envers les enfants, même lorsqu'ils sont insupportables.
28. Elle les conseille lorsqu'ils rencontrent des problèmes.
29. Les enfants lui demandent souvent de leur raconter des histoires fantastiques, puis ils l'embrassent bien fort et la remercient.
30. Aucune grand-mère ne semble aussi populaire !

Annexe 21. L'analyse des items pouvant être évalués au sein du texte de la production écrite guidée

Le numéro de la phrase dans laquelle se trouve le mot ciblé (souligné) dans la production écrite guidée est indiqué entre parenthèses.

Tableau LXXIII. L'analyse des adjectifs présents dans la production écrite guidée

Adjectifs	Caractéristiques
ma grand-mère <u>maternelle</u> (1)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
ses cheveux courts, <u>touffus</u> et frisés (3)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adjectif + <u>adjectif</u> + coordonnant + adjectif), 2 ^e adjectif d'une énumération Adjectif éloigné du donneur (2 ^e expansion du groupe du nom)
ses cheveux courts, touffus et <u>frisés</u> (3)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adjectif + adjectif + coordonnant + <u>adjectif</u>), 3 ^e adjectif d'une énumération Adjectif éloigné du donneur (3 ^e expansion du groupe du nom) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/
ses tenues, assez <u>distinguées</u> (4)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur entre le nom et l'adjectif : l'adverbe <i>assez</i> Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/
ses parents, maintenant <u>décédés</u> (10)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur entre le nom et l'adjectif : l'adverbe <i>maintenant</i> Adjectif peu familier selon Manulex Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/

Adjectifs se retrouvant également dans la dictée

de vaches <u>laitières</u> (10)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjonction d'une marque d'accord audible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>de</i> Adjectif peu familier selon Manulex
les animaux <u>sauvages</u> (12)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
des plantes <u>médicinales</u> (12)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif peu familier selon Manulex
d' <u>étranges</u> remèdes (14)	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom) Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>d'</i>
plusieurs pays <u>inconnus</u> (23)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif qui ressemble à un participe passé en raison de sa terminaison en /y/
leur(s) recette(s) <u>traditionnelle(s)</u>) (23)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une (de deux) marque(s) d'accord inaudible(s) : féminin (et pluriel) Groupe du nom qui peut aussi bien être au singulier qu'au pluriel : ambiguïté associée au déterminant <i>leur</i> Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
des repas <u>parfaits</u> (25)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
une patience <u>illimitée</u> (27)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/

une personne <u>importante</u> pour moi (1)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord audible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + groupe prépositionnel)
des yeux <u>moqueurs</u> (2)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
Ses cheveux <u>courts</u> , touffus et frisés (3)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + adjectif + coordonnant + adjectif), premier d'une énumération de trois adjectifs
de <u>nombreux</u> bijoux élégants (5)	Cet adjectif, masculin pluriel, n'est pas considéré dans notre analyse, car il ne varie pas en nombre.
de nombreux bijoux <u>élégants</u> (5)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + adjectif + nom + <u>adjectif</u>) Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>de</i>
cette personne <u>âgée</u> (6)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Signal ambigu du féminin : le déterminant féminin <i>cette</i> , homophone du déterminant masculin <i>cet</i> Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/
une femme <u>fière</u> et déterminée (6)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + coordonnant + adjectif), premier de deux adjectifs coordonnés
une femme fière et <u>déterminée</u> (6)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adjectif + coordonnant + <u>adjectif</u>), deuxième de deux adjectifs coordonnés Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/
des gens <u>incompétents</u> (8)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
des regards <u>sévères</u> qui font peur (8)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + subordonnée relative)

sa ville <u>natale</u> , éloignée des grands centres urbains (9)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + adjectif + groupe prépositionnel)
sa ville natale, <u>éloignée</u> des grands centres urbains (9)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adjectif + <u>adjectif</u> + groupe prépositionnel) Adjectif éloigné du donneur d'accord (dans la deuxième expansion du groupe du nom) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/
des <u>grands</u> centres urbains (9)	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom + adjectif)
des grands centres <u>urbains</u> (9)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + adjectif + nom + <u>adjectif</u>)
de <u>longs</u> kilomètres (11)	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom) Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>de</i>
ces plantes <u>incroyables</u> (14)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au féminin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
leurs matières <u>scolaires</u> préférées (16)	Adjectif classifiant, épithète, postposé, juxtaposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au féminin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + adjectif), premier de deux adjectifs juxtaposés
leurs matières scolaires <u>préférées</u> (16)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, juxtaposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adjectif + <u>adjectif</u>), premier de deux adjectifs juxtaposés Adjectif éloigné du donneur d'accord (deuxième expansion du groupe du nom) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/

les mots <u>croisés</u> (17)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/, possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/
plus <u>jeunes</u> , Claire et sa sœur (18)	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord audible : pluriel Adjectif épïcène (au féminin) Dans un groupe du nom (adverbe + <u>adjectif</u> + nom + coordonnant + déterminant + nom), groupe adjectival en tête de phrase
plusieurs sports <u>nautiques</u> (19)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
certaines compétitions <u>locales</u> (20)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
quelques activités <u>sportives assez douces</u> (21)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjonction d'une marque d'accord audible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + adverbe + adjectif)
quelques activités sportives assez <u>douces</u> (21)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjonction d'une marque d'accord audible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + adverbe + adjectif) Adjectif éloigné du donneur d'accord (dans la deuxième expansion du groupe du nom)
une <u>excellente</u> cuisinière (22)	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord audible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom)
des ingrédients <u>exotiques</u> (24)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
des plats <u>surprenants</u> et délicieux (24)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u> + coordonnant + adjectif), premier de deux adjectifs coordonnés
des plats surprenants et <u>délicieux</u> (24)	Cet adjectif, masculin pluriel, n'est pas considéré dans notre analyse, car il ne varie pas en nombre.

ils sont <u>insupportables</u> (27)	Adjectif qualifiant, attribut, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du verbe (verbe + <u>adjectif</u>)
des histoires <u>fantastiques</u> (29)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au féminin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
Aucune grand- mère ne semble aussi <u>populaire</u> (30)	Cet adjectif, féminin singulier, n'est pas considéré dans notre analyse, car il ne varie pas en genre.

Tableau LXXIV. L'analyse des PPE présents dans la production écrite guidée

PPE	Caractéristiques
PPE se retrouvant également dans la dictée	<p>ses cheveux courts, touffus et frisés sont toujours bien <u>coiffés</u> (3)</p> <p>Participe passé (verbe <i>coiffer</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + adverbe + adverbe + <u>PP</u>) Présence de deux rupteurs dans le groupe du verbe : les adverbes <i>toujours</i> et <i>bien</i> Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d'accord (sujet) : groupe nominal avec expansion (groupe adjectival) Participe passé éloigné du noyau du donneur d'accord</p>
	<p>ses tenues, assez distinguées, sont <u>choisies</u> avec soin (4)</p> <p>Participe passé (verbe <i>choisir</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Donneur d'accord (sujet) : groupe nominal avec expansion (groupe adjectival) Participe passé éloigné du noyau du donneur d'accord</p>
	<p>elle est <u>allée</u> (23)</p> <p>Participe passé (verbe <i>aller</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (verbe au passé composé) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i></p>

PPE se retrouvant seulement dans la production écrite guidée	les habitants étaient <u>enchantés</u> de partager [...] (23)	Participe passé (verbe <i>enchanter</i>) employé avec l’auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction d’une marque d’accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d’accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom)
	elle est <u>revenue</u> (24)	Participe passé (verbe <i>recevoir</i>) employé avec l’auxiliaire <i>être</i> (verbe au passé composé) Adjonction d’une marque d’accord inaudible : féminin Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u>) Donneur d’accord : pronom personnel <i>elle</i>
	ses invités sont toujours <u>reçus</u> comme des rois (25)	Participe passé (verbe <i>revenir</i>) employé avec l’auxiliaire <i>être</i> (forme passive) Adjonction d’une marque d’accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + adverbe + <u>PP</u> + conjonction + groupe nominal) Présence d’un rupteur dans le groupe du verbe : l’adverbe <i>toujours</i> Donneur d’accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom)
	elle n’est pas <u>gênée</u> de dire ce qu’elle pense (7)	Participe passé (verbe <i>gêner</i>) employé avec l’auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction d’une marque d’accord inaudible : féminin Dans un groupe du verbe (<i>n’</i> + auxiliaire + <i>pas</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d’accord : pronom personnel <i>elle</i>
	elles sont même <u>arrivées</u> à gagner certaines compétitions locales (20)	Participe passé (verbe <i>arriver</i>) employé avec l’auxiliaire <i>être</i> (verbe au passé composé) Adjonction de deux marques d’accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + adverbe + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Présence d’un rupteur dans le groupe du verbe : l’adverbe <i>même</i> Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d’accord (sujet) : pronom personnel <i>elles</i>
	elles ne sont pas trop <u>fatiguées</u> (21)	Participe passé (verbe <i>fatiguer</i>) employé avec l’auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction de deux marques d’accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du verbe (<i>n’</i> + verbe + <i>pas</i> + adverbe + <u>PP</u>) Présence d’un rupteur dans le groupe du verbe : l’adverbe <i>trop</i> Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d’accord (sujet) : pronom personnel <i>elles</i>

Tableau LXXV. L'analyse des verbes présents dans la production écrite guidée

Verbes	Caractéristiques
elle <u>s'appelle</u> (2)	Verbe <i>s'appeler</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>appel</i>
ses parents, maintenant décédés, <u>vivaient</u> (10)	Verbe <i>vivre</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom + groupe adjectival), sujet long (4 mots) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
elles <u>pouvaient</u> (12)	Verbe <i>pouvoir</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elles</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
Claire <u>possédait</u> (13)	Verbe <i>posséder</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : nom propre (prénom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
elle les <u>reconnaissait</u> (13)	Verbe <i>reconnaître</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
les deux soeurs <u>aiment</u> (14)	Verbe <i>aimer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + déterminant + nom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
les habitants <u>étaient</u> enchantés (23)	Verbe <i>être</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
elle <u>travaille</u> (25)	Verbe <i>travailler</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>travail</i>

Verbes se retrouvant également dans la dictée

Verbes uniquement dans la production écrite guidée	elle les <u>conseille</u> (28)	Verbe <i>conseiller</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>conseil</i>
	ils l' <u>embrassent</u> (29)	Verbe <i>embrasser</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>ils</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>l'</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
	ils l'embrassent bien fort et la <u>remercient</u> (29)	Verbe <i>remercier</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : même sujet que le verbe <i>embrassent</i> (verbes coordonnés), donneur éloigné Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>la</i>) entre le coordonnant (<i>et</i>) et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et au mot <i>merci</i>
	elle <u>possède</u> (5)	Verbe <i>posséder</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
	elle les <u>porte</u> (5)	Verbe <i>porter</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>porte</i>
	elle <u>pense</u> (7)	Verbe <i>penser</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
	elle <u>se fâche</u> (8)	Verbe <i>se fâcher</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones

<p>elle leur <u>lance</u> (8)</p>	<p>Verbe <i>lancer</i>, au présent de l'indicatif, à la 3^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>leur</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>lance</i></p>
<p>Claire <u>habite</u> (9)</p>	<p>Verbe <i>habiter</i>, au présent de l'indicatif, à la 3^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : nom propre (prénom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones</p>
<p>Claire et sa sœur Isabelle <u>marchaient</u> (11)</p>	<p>Verbe <i>marcher</i>, à l'imparfait de l'indicatif, à la 3^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : deux groupes nominaux coordonnés, contenant chacun un nom propre (nom propre [prénom] + <i>et</i> + déterminant + nom commun + nom propre [prénom]) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones</p>
<p>Claire et Isabelle <u>adoraient</u> l'école (15)</p>	<p>Verbe <i>adorer</i>, à l'imparfait de l'indicatif, à la 3^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : deux noms propres (prénoms) coordonnés Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones</p>
<p>leurs matières scolaires préférées <u>étaient</u> (16)</p>	<p>Verbe <i>être</i>, à l'imparfait de l'indicatif, à la 3^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom + adjectif + adjectif), signal d'accord ambigu (le déterminant pluriel <i>leurs</i>, homophone du déterminant singulier <i>leur</i>) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones</p>
<p>Claire <u>se passionne</u> (17)</p>	<p>Verbe <i>se passionner</i>, au présent de l'indicatif, à la 3^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : nom propre (prénom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones</p>
<p>plus jeunes, Claire et sa sœur <u>passaient</u> (18)</p>	<p>Verbe <i>passer</i>, à l'imparfait de l'indicatif, à la 3^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : deux groupes nominaux coordonnés (nom propre [prénom] + <i>et</i> + déterminant + nom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones</p>

elles <u>étaient</u> (19)	Verbe <i>être</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elles</i> , signal d'accord clair (liaison entre <i>elles</i> et <i>étaient</i>) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
elles <u>pratiquent</u> (21)	Verbe <i>pratiquer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elles</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>pratique</i>
elle <u>mélange</u> (24)	Verbe <i>mélanger</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>mélange</i>
toute la famille en <u>profite</u> (26)	Verbe <i>profiter</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + déterminant + nom) incluant un collectif (le nom <i>famille</i>) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>en</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
ils <u>rencontrent</u> (28)	Verbe <i>rencontrer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>ils</i> Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>rencontre</i>
les enfants lui <u>demandent</u> (29)	Verbe <i>demander</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>lui</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>demande</i>

aucune grand-mère ne semble (30) Verbe *sembler*, au présent de l'indicatif, à la 3^e personne du singulier
 Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom), déterminant associé à un emploi négatif (*aucune*)
 Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones

Tableau LXXVI. L'analyse des infinitifs en *-er* présents dans la production écrite guidée

	Infinitifs en <i>-er</i>	Caractéristiques
Infinitifs en <i>-er</i> se retrouvant également dans la dictée	je vais vous <u>parler</u> (1)	Verbe du premier groupe Précédé d'un pronom personnel (<i>vous</i>)
	afin de <u>s'occuper</u> (10)	Verbe du premier groupe Précédé d'une préposition (<i>afin de</i>)
	elles pouvaient <u>observer</u> (12)	Verbe du premier groupe Précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du pluriel à l'imparfait de l'indicatif (<i>pouvaient</i>)
	les deux soeurs aiment beaucoup <u>fabriquer</u> (13)	Verbe du premier groupe Précédé d'un adverbe (<i>beaucoup</i>), lui-même précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du pluriel au présent de l'indicatif (<i>aiment</i>)
	de <u>partager</u> (23)	Verbe du premier groupe Précédé d'une préposition (<i>de</i>)
Infinitifs en <i>-er</i> se retrouvant seulement dans la production écrite guidée	pour <u>aller</u> (11)	Verbe du troisième groupe Précédé d'une préposition (<i>pour</i>)
	à <u>gagner</u> (20)	Verbe du premier groupe Précédé d'une préposition (<i>à</i>)
	pour <u>cuisiner</u> (24)	Verbe du premier groupe Précédé d'une préposition (<i>pour</i>)
	de leur <u>raconter</u> (29)	Verbe du premier groupe Précédé d'un pronom personnel (<i>leur</i>), lui-même précédé d'une préposition (<i>de</i>)

Annexe 22. Le protocole de passation de la production écrite guidée

Ces consignes sont inspirées des travaux de Daigle et al. (2013).

Matériel nécessaire

- Feuilles blanches lignées ;
- Stylos noirs (au moins un par élève) ;
- Stylos bleus (au moins un par élève) ;
- Chronomètre ;
- Texte « Ma grand-mère Claire » ;
- Feuilles pour activité quand les élèves ont terminé (sudoku ou mot-caché)

Contexte de l'activité

- En collectif, à réaliser avec les élèves en classe.

But de la tâche

- Cette tâche de production de texte en temps limité permettra d'évaluer la compétence en OG des élèves au moyen d'une activité de production écrite guidée basée sur un texte composé par la chercheuse et lu devant les élèves.

Procédure

- 1) La chercheuse salue les élèves. Elle les remercie de participer à l'étude.
- 2) Elle leur distribue des feuilles lignées et un stylo à l'encre bleue.
- 3) Elle explique aux élèves qu'elle leur lira un texte présentant une personne importante pour elle. Ils devront être attentifs, car après la lecture, ils devront résumer le texte par écrit en décrivant la personne dont il est question. Le texte sera lu deux fois et les élèves prendront des notes à la seconde lecture. Il n'est pas attendu qu'ils se rappellent le texte mot pour mot, il s'agit plutôt d'intégrer le plus d'informations possible dans leur texte. C'est un résumé des éléments importants retenus. Ce n'est pas une dictée.
- 4) La chercheuse lit à voix haute (avec des intonations) le texte aux élèves
- 5) **La chercheuse lit une seconde fois le texte à voix haute. Elle demande aux élèves de prendre des notes pendant la lecture.** Elle leur dit qu'ils auront maintenant à résumer le texte par écrit. Elle leur rappelle qu'ils doivent inclure le plus d'informations possible afin que le résumé soit le plus complet possible.
- 6) **La chercheuse leur dit qu'une fois qu'ils auront terminé d'écrire, il sera important qu'ils relisent leur texte afin de corriger les erreurs. Pour ce faire,**

quand ils auront terminé d'écrire, ils devront lever la main pour qu'elle leur remette un crayon d'une couleur différente (un stylo à l'encre noire) pour qu'elle puisse voir les corrections qu'ils apportent à leur texte.

- 7) **La chercheuse informe les élèves qu'ils auront 30 minutes pour écrire leur texte et le corriger.**
- 8) La chercheuse dit aux élèves qu'ils devront lever la main lorsqu'ils auront terminé la correction. Elle leur remettra alors une autre activité (sudoku ou mot-caché) qu'ils pourront commencer pendant que les autres terminent leur texte.
- 9) La chercheuse s'assure que les élèves ont compris en demandant à deux élèves de rappeler les consignes.
- 10) Elle distribue les feuilles et les stylos bleus aux élèves.
- 11) Elle demande aux élèves d'écrire leur prénom et leur nom.
- 12) Elle donne le signal de départ pour résumer l'histoire : « Tourne ta feuille et prends ton crayon, tu peux commencer à écrire. C'est parti ! »
- 13) Trente minutes sont accordées aux élèves pour rédiger leur résumé.
- 14) Si certains élèves manifestent certaines difficultés à écrire, la chercheuse leur apporte un soutien individuel en leur posant des questions afin de les soutenir pour commencer à écrire. Elle les encourage.
 - De qui est-il question dans le texte ?
 - Quelles sont les caractéristiques physiques de Claire ?
 - Quelles sont les caractéristiques psychologiques, les traits de caractère de Claire ?
 - Comment était la vie de Claire lorsqu'elle était enfant ?
 - Quelles sont les activités de Claire maintenant ?
- 15) La chercheuse fournit de nouvelles feuilles aux élèves, au besoin
- 16) Elle donne le signal d'arrêt 30 minutes après le début de l'activité : « L'activité est terminée, tourne tes feuilles face à la table ».
- 17) La chercheuse ramasse tous les textes
- 18) Elle remercie les élèves.

Annexe 23. La fréquence des mots de la dictée et de la production écrite guidée

Tableau LXXVII. La fréquence des mots de la dictée et de la production écrite guidée

Classe grammaticale	Mots (92 au total)	Fréquence (SFI ; Manulex, CE2-CM2)
	Le numéro des phrases d'où sont tirés les mots (dans le texte de la production écrite guidée) est indiqué entre parenthèses.	Les fréquences inférieures à 44,35 [n=9] sont soulignées et en italique.
	Les mots en gras sont ceux contenus également dans la dictée.	
	Importante (1)	61,85
	Maternelle (1)	50,06
	Moqueurs (2)	50,25
	Courts (3)	61,59
	Touffus (3)	50,06
	Frisés (3)	48,78
	Distinguées (4)	44,57
	Éléphants (5)	53,32
	Âgée (6)	55,76
	Fière (6)	58,45
	Déterminée (6)	<u>39,99</u>
	Incompétents (8)	<u>41,92 (compétent)</u>
	Sévères (8)	55,00
	Natale (9)	48,65
	Éloignée (9)	52,23
	Grands (9)	72,51
Adjectifs (42, au total)	Urbains (9)	<u>35,39</u>
	Décédés (10)	<u>26,73</u>
	Laitières (10)	<u>41,05</u>
	Longs (11)	66,64
	Sauvages (12)	60,96
	Médicinales (12)	<u>Absent de Manulex</u>
	Étranges (13)	60,74
	Incroyables (14)	54,63
	Scolaires (16)	54,93
	Préférées (16)	54,45
	Croisés (17)	59,44
	Jeunes (18)	66,02
	Nautiques (19)	47,94
	Locales (20)	49,18
	Fatiguées (21)	57,71
	Sportives (21)	53,09
	Douces (21)	62,03
	Excellente (22)	57,13

	Inconnus (23)	55,21
	Traditionnelles (23)	51,09
	Exotiques (24)	<u>43,89</u>
	Surprenants (24)	52,47
	Parfaits (25)	55,82
	Illimitée (27)	<u>35,44</u>
	Insupportables (27)	52,19
	Fantastiques (29)	55,44
	S'appelle (2)	68,48 (appeler)
	Possède (5)	59,13
	Porte (5)	66,63
	Pense (7)	68,00
	Se fâche (8)	56,22 (fâcher)
	Lance (8)	63,35
	Habite (9)	63,27
	Vivaient (10)	66,58
	Marchaient (11)	65,56
	Pouvaient (12)	75,08
	Possédait (13)	59,13
	Reconnaissait (13)	62,92
	Aiment (14)	68,09
	Adoraient (15)	57,16
	Étaient (16)	83,61
	Se passionne (17)	52,38 (passionner)
	Passaient (18)	70,37
	Étaient (19)	83,61
	Pratiquent (21)	54,44
	Étaient (23)	83,61
	Mélange (24)	59,31
	Travaille (25)	63,65
	Profite (26)	58,13
	Conseille (28)	53,95
	Rencontrent (28)	63,39
	Demandent (29)	69,25
	Embrassent (29)	56,91
	Remercient (29)	57,39
	Semble (30)	64,72
	Parler (1)	69,32
	S'occuper (10)	61,72 (occuper)
	Aller (11)	75,20
	Observer (12)	65,28
	Fabriquer (13)	61,04
	Gagner (20)	63,61
	Partager (23)	57,75
	Cuisiner (24)	50,20
	Raconter (29)	65,94
Verbes conjugués (29, au total)		
(pour déterminer le SFI, nous avons considéré le verbe à l'infinitif)		
Infinitifs en <i>-er</i> (9, au total)		

	Coiffés (3)	<u>41,46</u>
	Choisies (4)	55,97
	Gênée (7)	47,96
PPE	Arrivées (20)	55,00
(8, au total)	Allée (23)	75,20 (aller)
	Enchantés (23)	49,04
	Revenue (24)	44,82
	Reçus (26)	45,31

Annexe 24. L'analyse des items évalués au sein de la dictée

Le numéro de la phrase dans laquelle se trouve le mot ciblé (souligné) dans la dictée est indiqué entre parenthèses.

Tableau LXXVIII. L'analyse des adjectifs présents dans la dictée

Adjectifs	Caractéristiques
ma grand-mère <u>maternelle</u> (1)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
ses cheveux très <u>touffus</u> et frisés (2)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u> + coordonnant + adjectif), premier de deux adjectifs coordonnés Présence d'un rupteur entre le nom et l'adjectif : l'adverbe <i>très</i> Adjectif qui ressemble à un participe passé en raison de sa terminaison en /y/
ses cheveux très touffus et <u>frisés</u> (2)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé, coordonné Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + adjectif + coordonnant + <u>adjectif</u>), deuxième de deux adjectifs coordonnés Adjectif éloigné du donneur d'accord (coordination) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/
ses tenues, assez <u>distinguées</u> (3)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur entre le nom et l'adjectif : l'adverbe <i>assez</i> Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/
ses parents, maintenant <u>décédés</u> (4)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + adverbe + <u>adjectif</u>) Présence d'un rupteur entre le nom et l'adjectif : l'adverbe <i>maintenant</i> Adjectif peu familier selon Manulex Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/

de vaches <u>laitières</u> (4)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjonction d'une marque d'accord audible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Signal ambigu du pluriel : la préposition <i>de</i> Adjectif peu familier selon Manulex
les animaux <u>sauvages</u> (5)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
les plantes <u>médicinales</u> (6)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif peu familier selon Manulex
d' <u>étranges</u> remèdes (7)	Adjectif qualifiant, épithète, antéposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Adjectif épïcène (au masculin) Dans un groupe du nom (déterminant + <u>adjectif</u> + nom) Signal ambigu du pluriel : le déterminant <i>d'</i>
plusieurs pays <u>inconnus</u> (8)	Adjectif classifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif qui ressemble à un participe passé en raison de sa terminaison en /y/
des repas <u>parfaits</u> (9)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>)
une patience <u>illimitée</u> (10)	Adjectif qualifiant, épithète, postposé Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du nom (déterminant + nom + <u>adjectif</u>) Adjectif qui ressemble à une forme verbale en <i>-er</i> en raison de sa terminaison en /e/

Tableau LXXIX. L'analyse des PPE présents dans la dictée

PPE	Caractéristiques
ses cheveux très touffus et frisés sont toujours bien <u>coiffés</u> (2)	Participe passé (verbe <i>coiffer</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + adverbe + adverbe + <u>PP</u>) Présence de deux rupteurs dans le groupe du verbe : les adverbes <i>toujours</i> et <i>bien</i> Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d'accord (sujet) : groupe nominal avec expansion (groupe adjectival) Participe passé éloigné du noyau du donneur d'accord
ses tenues, assez distinguées, sont <u>choisies</u> avec soin (3)	Participe passé (verbe <i>choisir</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction de deux marques d'accord inaudibles : féminin et pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Donneur d'accord (sujet) : groupe nominal avec expansion (groupe adjectival) Participe passé éloigné du noyau du donneur d'accord
Claire est <u>allée</u> (8)	Participe passé (verbe <i>aller</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (verbe au passé composé) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d'accord (sujet) : nom propre (prénom)
les habitants étaient <u>enchantés</u> de partager [...] (8)	Participe passé (verbe <i>enchanter</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (participe adjectif employé comme attribut) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u> + groupe prépositionnel) Possible confusion avec des formes verbales homophones en /E/ Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom)
elle est <u>revenue</u> (9)	Participe passé (verbe <i>revenir</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (verbe au passé composé) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : féminin Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + <u>PP</u>) Donneur d'accord (sujet) : pronom personne <i>elle</i>
ses invités sont toujours <u>reçus</u> comme des rois (9)	Participe passé (verbe <i>recevoir</i>) employé avec l'auxiliaire <i>être</i> (forme passive) Adjonction d'une marque d'accord inaudible : pluriel Dans un groupe du verbe (auxiliaire <i>être</i> + adverbe + <u>PP</u> + conjonction + groupe nominal) Présence d'un rupteur dans le groupe du verbe : l'adverbe <i>toujours</i> Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom)

Tableau LXXX. L'analyse des verbes présents dans la dictée

Verbes	Caractéristiques
ses parents, maintenant décédés, <u>vivaient</u> (4)	Verbe <i>vivre</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom + groupe adjectival), sujet long (4 mots) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
Claire et sa sœur Isabelle <u>pouvaient</u> (5)	Verbe <i>pouvoir</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : deux groupes nominaux coordonnés, contenant chacun un nom propre (nom propre [prénom] + <i>et</i> + déterminant + nom commun + nom propre [prénom]), sujet long (5 mots) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
Claire <u>possédait</u> (6)	Verbe <i>posséder</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : nom propre (prénom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
elle les <u>reconnaissait</u> (6)	Verbe <i>reconnaître</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
Claire et Isabelle <u>aiment</u> (7)	Verbe <i>aimer</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : deux noms propres (prénoms) coordonnés Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
les habitants <u>étaient</u> enchantés (8)	Verbe <i>être</i> , à l'imparfait de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : groupe du nom (déterminant + nom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
Claire <u>travaille</u> (9)	Verbe <i>travailler</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : nom propre (prénom) Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>travail</i>
elle les <u>conseille</u> (11)	Verbe <i>conseiller</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du singulier Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>elle</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>les</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et à l'homophone nominal <i>conseil</i>

ils l' <u>embrassent</u> (11)	Verbe <i>embrasser</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : pronom personnel <i>ils</i> Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>l'</i>) entre le donneur d'accord et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones
ils l'embrassent bien fort et la <u>remercient</u> (11)	Verbe <i>remercier</i> , au présent de l'indicatif, à la 3 ^e personne du pluriel Donneur d'accord (sujet) : même sujet que le verbe <i>embrassent</i> (verbes coordonnés), donneur éloigné Présence d'un rupteur (le pronom personnel <i>la</i>) entre le coordonnant (<i>et</i>) et le verbe Marque de personne : aucun indice sonore, risque de confusion lié à l'existence de formes verbales homophones et au mot <i>merci</i>

Tableau LXXXI. L'analyse des infinitifs en -er présents dans la dictée

Infinitifs en -er	Caractéristiques
je vais vous <u>parler</u> (1)	Verbe du premier groupe Précédé d'un pronom personnel (<i>vous</i>)
afin de <u>s'occuper</u> (4)	Verbe du premier groupe Précédé d'une préposition (<i>afin de</i>)
Claire et sa sœur Isabelle pouvaient <u>observer</u> (5)	Verbe du premier groupe Précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du pluriel à l'imparfait de l'indicatif (<i>pouvaient</i>)
Claire et Isabelle aiment beaucoup <u>fabriquer</u> (7)	Verbe du premier groupe Précédé d'un adverbe (<i>beaucoup</i>), lui-même précédé d'un verbe conjugué à la 3 ^e personne du pluriel au présent de l'indicatif (<i>aiment</i>)
de <u>partager</u> (8)	Verbe du premier groupe Précédé d'une préposition (<i>de</i>)
pour <u>cuisiner</u> (9)	Verbe du premier groupe Précédé d'une préposition (<i>pour</i>)

Annexe 25. Le texte de la dictée

Les liaisons à faire sont soulignées.

Titre

Ma grand-mère Claire

1^{er} paragraphe

1. Je vais vous **parler** de ma grand-mère maternelle.
2. Ses cheveux très touffus et **frisés** sont toujours bien coiffés.
3. Ses tenues, assez **distinguées**, sont choisies avec soin.
4. Autrefois, ses parents, maintenant décédés, **vivaient** dans une ferme afin de s'occuper de vaches laitières.
5. Claire et sa sœur Isabelle pouvaient **observer** les animaux sauvages.
6. Claire possédait un livre sur les plantes **médicinales**, alors elle les reconnaissait facilement.
7. Encore aujourd'hui, Claire et Isabelle aiment beaucoup **fabriquer d'étranges** remèdes.

2^e paragraphe

8. Claire est allée dans plusieurs pays inconnus où les habitants étaient **enchantés** de partager leur(s) recette(s) traditionnelle(s) avec elle.
9. Depuis qu'elle est revenue, Claire travaille très fort pour cuisiner des repas parfaits, et ses invités sont toujours reçus comme des rois.
10. Claire fait preuve d'une patience illimitée envers les enfants.
11. Elle les **conseille** souvent, puis ils l'embrassent bien fort et la **remercient**.

Dans ce texte, afin de faciliter leur repérage, nous avons indiqué en caractères gras les mots en ayant fait l'objet des commentaires métagraphiques des élèves lors des entretiens métagraphiques (voir section 3.4.2).

Annexe 26. Le protocole de passation de la dictée

Matériel nécessaire

- Feuilles blanches lignées ;
- Stylos noirs (au moins un par élève) ;
- Stylos bleus (au moins un par élève) ;
- Texte de la dictée *Ma grand-mère Claire* ;
- Feuilles pour activité quand les élèves ont terminé (sudoku ou mot-caché)

Contexte de l'activité

- En collectif, à réaliser avec les élèves en classe.

But de la tâche

- Cette dictée permettra d'évaluer la compétence orthographique des élèves.

Procédure

- La chercheuse distribue des feuilles lignées et un stylo bleu à chacun des élèves.
- La chercheuse annonce que la dictée contient 11 phrases. Elle informe les élèves que, pour chacune des phrases, elle lira la phrase en entier, puis elle la segmentera pour qu'ils puissent l'écrire. Une fois cela terminé, ils devront corriger leur dictée en utilisant le stylo noir qui leur sera distribué. Ils auront jusqu'à la fin de la période pour effectuer cette correction. Ils n'auront pas le droit d'utiliser le dictionnaire ou un autre outil de révision linguistique pour corriger leur dictée.
- Pour chacune des phrases, elle lit la phrase en entier, puis elle la segmente pour permettre aux élèves de l'écrire.
- Une fois toutes les phrases écrites, elle récupère les stylos bleus et distribue des stylos noirs aux élèves.
- Elle demande aux élèves de corriger leur dictée et récupère les copies à la fin de la période.

Annexe 27. Le profil des participants à l'étude pilote

Nombre total de participants : n=16

Âge des participants :

- 16 ans : n=8
- 17 ans : n=8

Langues maternelles des participants :

- Seulement le français : n=6
- Seulement une autre langue : n=2
- Le français et une autre langue : n=8

Langue(s) de scolarisation des participants :

- Scolarisation en français : n=15
- Scolarisation dans une autre langue : n=1 (une élève scolarisée en italien jusqu'à l'âge de 15 ans)

Origines familiales :

- Nés en France : n=13
- Nés à l'extérieur de la France : n=3
 - Deux des trois élèves nés à l'extérieur de la France ont le français comme langue maternelle
 - Une des trois élèves, italophone, a appris le français à l'âge 15 ans, à son arrivée en France.

Annexe 28. Les exercices sur l'accord de l'adjectif attribut du sujet et l'accord du PPE (G3)

Référence : Laporte, M. (2013). *Nouvelle grammaire pratique - Plus – Classe branchée – Français – 1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.

4
L'ACCORD DE L'ADJECTIF ATTRIBUT

L'adjectif attribut reçoit le genre et le nombre de son donneur, soit :

– le nom noyau du GN sujet	N m. pl. V attr. Adj Ces coureurs de fond <u>étaient</u> épuisés.
– le pronom sujet	Pron f. pl. V attr. Adj Elles ont l'air <u>contentes</u> .

L'attribut est lié au sujet par un verbe attributif comme être, sembler, rester, paraître, devenir...

1 Dans chaque phrase :

- soulignez le verbe attributif;
- indiquez le genre et le nombre du donneur, mis en gras;
- récrivez l'adjectif attribut en l'accordant avec son donneur.

f. pl.

Ex. : Les **filles** semblent (nerveux) *nerveuses*.

a) Les **entraîneurs** sont bien (inquiet) _____.

b) **Elle** était (fatigué) _____ après cette course.

c) Les **proches** de Zoé semblent (rassuré) _____.

d) Ses **coéquipières** redeviennent (joyeux) _____.

e) **Elles** sont toutes (souriant) _____.

f) Les **joueurs** paraissent (contrarié) _____.

g) **Ils** étaient tous (exaspéré) _____.

h) **Samuel** et **Axel** sont (exclu) _____ du groupe.

i) Ma **sœur** et son **amie** ont l'air très (fâché) _____.

LES ACCORDS

4 L'ACCORD DE L'ADJECTIF ATTRIBUT

p. 218-219
Féminin des adjectifs
Pluriel des adjectifs

Pour vérifier si un verbe est attributif, je le remplace par être.

Bonne mémoire ! Remarque aussi l'accord du verbe avec le sujet. Parfois, il y a plusieurs donneurs dans le sujet.

© 2013, Les Éditions CEC inc. • Reproduction interdite

109

2 Récrivez, en les accordant, les adjectifs attributs mis entre parenthèses.

Vérifiez les accords :

- soulignez le donneur de l'adjectif attribut ;
- indiquez le genre et le nombre du donneur.

f. pl.

Ex. : Katia et sa camarade demeurent (silencieux) *silencieuses*.

- a) Les policières sont (stupéfait) _____.
- b) Elles restent (seul) _____ à attendre.
- c) Les portes de la maison sont (verrouillé) _____.
- d) L'entrée de la propriété est (interdit) _____.
- e) Les fenêtres et les volets sont bien (fermé) _____.
- f) Les alentours du domaine ont été (déserté) _____.
- g) La grande maison à pignons semble (abandonné) _____.
- h) Les deux femmes, fort étonnées, restent (muet) _____.
- i) La route menant au domaine paraît très (long) _____.
- j) L'inspecteur et son adjoint semblent (préoccupé) _____.
- k) Cherchant un accès, ils deviennent (impatient) _____.
- l) Les minutes leur paraissent (interminable) _____.
- m) Les petits sentiers demeurent (impraticable) _____.
- n) Une dame arrive. Elle a l'air (surpris) _____.
- o) Ces agents lui semblent (suspect) _____.

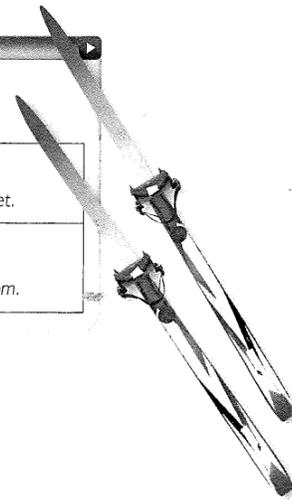
Rappelle-toi :
plusieurs donneurs
coordonnés dans
le sujet = accords
au pluriel.

Bien reçu !
Évidemment, quand
le verbe est au pl.,
l'Adj attr. est aussi
au pl.
Logique, mon
cher... Sherlock !

5.1 LE PARTICIPE PASSÉ AVEC ÊTRE

Le participe passé employé avec l'auxiliaire **être** reçoit le genre et le nombre de son donneur, soit :

- le nom noyau du GN sujet	N m. pl. aux. p. p. ↓ Les skieurs sont montés au sommet.
- le pronom sujet	Pron f. s. aux. p. p. ↓ Elle était allée voir la piste du slalom.



- 1 Dans chaque phrase :
- soulignez l'auxiliaire être ;
 - indiquez le genre et le nombre du donneur, mis en gras ;
 - récrivez le participe passé en l'accordant avec son donneur.

m. pl.

Ex. : **Dominique** et son **compagnon** sont (tombé) **tombés** de leur chaise.

- a) Comme il faisait froid, les **patineurs** sont (rentré) _____.
- b) Les **visiteurs** étaient (arrivé) _____ depuis une heure.
- c) **Elles** sont (parti) _____ après le déjeuner.
- d) **Amélie** n'est pas (resté) _____ avec nous.
- e) **Lina** et sa **sœur** sont (revenu) _____ au chalet.
- f) Leurs **compagnons** étaient (retourné) _____ sur la piste.
- g) Notre **amie** est (tombé) _____ quelques fois sur la surface glacée.
- h) Deux **skieuses** de notre groupe étaient (disparu) _____ de la piste.

Observe l'exemple :
sujet = plusieurs
donneurs coordonnés
→ aux. être au pl.

Oui!
+ aux. être au pl.
→ p. p. aussi au pl.

Puis, tout à coup, **elles** sont (sorti) _____ du sous-bois,

les skis sous les bras et le casque orné de sapinage.

Nom: _____ Groupe: _____ Date: _____

L'accord de l'adjectif attribut du sujet et du participe passé employé avec être

2 Dans les dix phrases ci-après, un adjectif ou un participe passé est donné entre parenthèses.

- Ajoutez cet adjectif ou ce participe passé dans la phrase en l'accordant correctement.
- Vérifiez que l'accord est bien fait:
 - placez le groupe verbal entre crochets;
 - inscrivez le genre et le nombre au-dessus du donneur;
 - tracez une flèche allant du donneur au receveur.

Exemple: (épuisé) Caroline [semble épuisée].

RAPPEL

- Le participe passé est un mot variable en genre et en nombre formé à partir d'un verbe.
- L'adjectif attribut et le participe passé employé avec *être* sont des receveurs. Ils reçoivent leur genre et leur nombre du noyau du GN sujet ou du pronom sujet.

1) (**fier**) Tes parents sont sans doute _____ de tes résultats .

2) (**mécontent**) Malgré tes excuses , elles demeurent _____ .

3) (**rassuré**) Grâce à vos explications , nous partons _____ .

4) (**entouré**) Le corps de tous les vertébrés est _____

d'une enveloppe souple et imperméable : la peau .

Nom: _____ Groupe: _____ Date: _____

5) (**devenu**) En quelques années , Véronique et sa copine sont _____ d'excellentes nageuses .

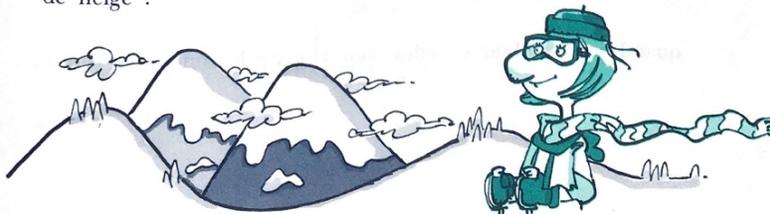
6) (**enchanté**) Pierre et ses camarades sont _____ de leur séjour en montagne .

7) (**frais**) Nous sommes au mois de juillet , pourtant la température demeure _____ .

8) (**étrange**) Les relations sociales de cette espèce paraissent _____ .

9) (**descendu**) Nous sommes _____ au même hôtel que l'année dernière .

10) (**couvert**) J'aime les montagnes quand elles sont _____ de neige .



Annexe 29. Les exercices sur l'accord du verbe (G3)

Référence : Fortin, J. et Tremblay, C. (2006). *Rendez-vous – Français – 1^{er} cycle du secondaire – Cahier d'activités A*. Montréal, QC : Graficor – Chenelière Éducation.

Nom: _____ Groupe: _____ Date: _____



Les accords
dans le GV

L'accord du verbe



Voici douze phrases.

- Dans ces phrases, conjuguez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif en les accordant correctement.
- Surlignez la partie du sujet qui donne sa personne et son nombre au verbe. Inscrivez la personne et le nombre au-dessus du donneur.
- Tracez une flèche allant du donneur au receveur.

1) Ce que tu me (**proposer**) _____ (**demander**) _____
beaucoup de travail.

2) Jeanne et Fabienne (**adorer**) _____ les romans d'aventures.

3) Mon père nous (**encourager**) _____ à poursuivre en ce sens.

4) Faire du sport (**procurer**) _____ de grandes satisfactions.

5) On se (**téléphoner**) _____ avant ou après le dîner?

Nom: _____ Groupe: _____ Date: _____



2

Voici dix phrases.

- a) Dans ces phrases, conjuguez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif en les accordant correctement.
- b) Surlignez la partie du sujet qui donne sa personne et son nombre au verbe. Inscrivez la personne et le nombre au-dessus du donneur.
- c) Tracez une flèche allant du donneur au receveur.

1) Mathieu et Yalim (**s'entendre**) _____ à merveille.

Tout les (**rapprocher**) _____ : leur passion pour la course automobile, leur amour du hockey et leur soif d'aventures.

2) Ils se (**connaître**) _____ depuis la maternelle et
une amitié profonde les (**unir**) _____.

3) Toutes mes amies, sans exception, (**croire**) _____ que
je dois participer au marathon.

4) Les gens qui ont vu le voleur (**affirmer**) _____ qu'il était
plutôt grand.

5) Tout le monde (**penser**) _____ que tu devrais te présenter
comme présidente de la classe.

6) On (**évaluer**) _____ la foule à dix mille personnes.

Corpus de phrases créées par l'enseignante en s'inspirant d'exercices du cahier *Relais grammatical*

Référence : Blais, S. et Gagnon, M. (2006). *Relais grammatical – Cahier d'activités – 1^{er} cycle du secondaire – 1^{re} secondaire*. Anjou, QC : Les Éditions CEC.

Cas particuliers de l'accord du verbe

Un GN dans un autre GN

- 1- La forêt boréale du Canada (s'étendre)
à travers le pays.
- 2- Les animaux de la famille des félins
(être) nombreux.
- 3- Les effets positifs de la forêt boréale
(améliorer) les conditions
de vie.

Des GN coordonnés

- 1- L'épinette noire et le sapin de Douglas
(être) des conifères.
- 2- L'érable, le bouleau et le chêne
(appartenir) à la
catégorie des feuillus.

- 3- Le premier ministre et les députés
(adopter) des lois pour
protéger l'environnement.

Des éléments coordonnés qui ne sont pas de la même personne

- 1- Toi et moi (souhaiter)
garder la forêt boréale en bon état.
- 2- Tes amis, ta famille et toi (pouvoir)
contribuer à protéger cet écosystème
fragile.
- 3- Sophie, Paul et moi (aller)
marcher en montagne.

Nom : _____ Groupe : _____ Date : _____

L'accord du verbe



Tableau
p. 196.

L'aide-mémoire

- Le nom noyau du GN sujet, ou le pronom sujet, donne sa personne et son nombre au verbe ou à l'auxiliaire du verbe.
- Le **nom** noyau du GN sujet, ou le **pronom** sujet, est le **donneur d'accord**. Le **verbe**, ou l'**auxiliaire du verbe**, est le **receveur d'accord**.

GN-S de P

Ex.: Les **auteurs** **racontent** la conquête des pôles.
3^e pers. pl. ———→↑

Pron.-S de P

Elles **avaient parlé** des grands explorateurs.
3^e pers. pl. —→↑

L'auxiliaire est le verbe être ou avoir qui entre dans la formation des verbes aux temps composés.

- 1 Observez le **sujet de phrase** et le verbe en gras dans les phrases suivantes.
 - a) Soulignez le donneur d'accord de chaque verbe en gras.
 - b) Inscrivez la personne et le nombre de chaque donneur d'accord souligné.
 - c) Tracez une flèche du donneur d'accord au receveur d'accord. Vous constaterez que les accords sont bien faits.
 - 1) Les **puissances européennes** cherchent une autre route vers la Chine.
3^e pers. pl. ———→↑
 - 2) Le **roi de France** engage des navigateurs.
 - 3) **Il** les envoie vers des régions inexplorées.
 - 4) **Mesurent-ils** les dangers de ces expéditions?
 - 5) **Ils** ont laissé des cartes et de nombreux écrits.
 - 6) **Leurs journaux de voyage** regorgent d'informations.
 - 7) **Cette carte dessinée par Cartier** montre leur trajet.
 - 8) **Giovanni da Verrazano et Jacques Cartier** travaillent pour François 1^{er}.

! **Pense-bête**
Je note que le verbe se met au pluriel quand le sujet est formé de noms ou de pronoms coordonnés.

Nom : _____ Groupe : _____ Date : _____

Accord

2 Dans les phrases suivantes, les verbes entre parenthèses ne sont pas accordés.

- Soulignez le donneur d'accord de chacun de ces verbes.
- Inscrivez la personne et le nombre de chaque donneur d'accord souligné.
- Écrivez le verbe au présent de l'indicatif en l'accordant avec son donneur.



Pense-bête

Pour trouver le donneur d'accord, je repère le sujet de phrase, c'est-à-dire le mot ou le groupe de mots qui peut être encadré par C'est... qui ou Ce sont... qui.

- (être) L'histoire d'Henry Hudson, un navigateur anglais, est tragique.
3^e pers. s.
- (accepter) En 1610, des marchands anglais _____ de financer son expédition.
- (s'embarquer) En avril, Hudson et son équipage _____ pour un long voyage.
- (découvrir) En août, ils _____ une immense baie.
- (appeler) C'est cette baie qu'on _____ aujourd'hui la baie d'Hudson.
- (tourner) Malheureusement, cela _____ mal pour le navigateur.
- (s'attarder, rester) Il _____ trop et _____ prisonnier des glaces sept mois.
- (venir) Sur le bateau, les vivres _____ à manquer.



Nom : _____ Groupe : _____ Date : _____

9) (rationner) Le capitaine, pour assurer la survie de tous,
_____ la nourriture.

10) (voler) Des marins _____ la nourriture
des plus faibles.

11) (se révolter) Au printemps, des hommes d'équipage,
désireux de rentrer au plus vite, _____.

12) (s'emparer, jeter) Ils _____ du capitaine
et le _____ dans un canot.

13) (abandonner) Ils l'_____ au milieu des glaces avec son
fils, qui n'a que seize ans.

14) (retrouver) Son fils et lui se _____ seuls, promis à une
mort horrible.



- 3** a) Complétez les phrases suivantes. Écrivez les verbes au présent de l'indicatif.
b) Assurez-vous que les verbes sont bien accordés.

1) Caroline et Jean _____.

2) Mes bottes d'hiver _____.

3) Ma mère et mon frère _____.

4) Ton chandail et ta jupe _____.

5) On les _____.

Annexe 30. La précision des erreurs standards pour les différentes analyses statistiques réalisées

Tableau LXXXII. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances globales à la dictée au prétest selon le niveau initial

Groupe	Niveau initial	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Faible	48,26	1,95
	Fort	80,41	1,67
Dispositif monolingue (G2)	Faible	43,50	1,70
	Fort	76,40	2,33
Groupe contrôle (G3)	Faible	45,01	2,27
	Fort	79,92	2,32

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXIII. La précision des erreurs standards pour les moyennes de mots produits à la production écrite guidée

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	134,60	5,84
	Posttest immédiat	120,14	5,29
	Posttest différé	122,12	4,81
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	132,72	6,46
	Posttest immédiat	117,91	5,85
	Posttest différé	111,41	5,33
Groupe contrôle (G3)	Prétest	144,52	7,36
	Posttest immédiat	123,65	6,66
	Posttest différé	132,63	6,07

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXIV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances globales à la production écrite guidée

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	73,54	1,61
	Posttest immédiat	82,68	1,42
	Posttest différé	83,69	1,54
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	67,82	1,78
	Posttest immédiat	83,68	1,57
	Posttest différé	80,97	1,71
Groupe contrôle (G3)	Prétest	70,69	2,03
	Posttest immédiat	78,06	1,79
	Posttest différé	71,89	1,94

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	62,77	3,31
	Posttest immédiat	77,43	2,75
	Posttest différé	76,95	2,79
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	51,54	3,32
	Posttest immédiat	77,97	2,76
	Posttest différé	74,62	2,80
Groupe contrôle (G3)	Prétest	56,14	3,60
	Posttest immédiat	67,62	3,00
	Posttest différé	62,06	3,04

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXVI. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	87,07	1,73
	Posttest immédiat	89,34	1,83
	Posttest différé	91,08	1,95
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	83,40	1,92
	Posttest immédiat	89,76	2,03
	Posttest différé	86,45	2,16
Groupe contrôle (G3)	Prétest	86,02	2,14
	Posttest immédiat	90,84	2,27
	Posttest différé	83,69	2,42

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXVII. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances globales à la dictée

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	64,33	1,29
	Posttest immédiat	76,54	1,50
	Posttest différé	76,79	1,69
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	59,95	1,43
	Posttest immédiat	77,42	1,65
	Posttest différé	75,43	1,86
Groupe contrôle (G3)	Prétest	62,46	1,63
	Posttest immédiat	67,04	1,88
	Posttest différé	68,81	2,12

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXVIII. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la dictée pour l'accord de l'adjectif

Groupe	Sexe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Fille	Prétest	64,07	2,48
		Posttest immédiat	75,67	3,19
		Posttest différé	76,83	3,14
	Garçon	Prétest	58,16	2,78
		Posttest immédiat	71,20	3,58
		Posttest différé	78,36	3,52
Dispositif monolingue (G2)	Fille	Prétest	54,52	2,86
		Posttest immédiat	75,06	3,69
		Posttest différé	74,78	3,63
	Garçon	Prétest	50,31	2,96
		Posttest immédiat	74,07	3,82
		Posttest différé	67,90	3,76
Groupe contrôle (G3)	Fille	Prétest	57,64	3,53
		Posttest immédiat	56,20	4,56
		Posttest différé	59,17	4,49
	Garçon	Prétest	51,47	3,08
		Posttest immédiat	66,03	3,97
		Posttest différé	66,99	3,91

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXIV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la dictée pour l'accord du verbe

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	65,26	2,04
	Posttest immédiat	74,30	2,02
	Posttest différé	75,31	2,09
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	59,02	2,26
	Posttest immédiat	70,13	2,24
	Posttest différé	71,92	2,31
Groupe contrôle (G3)	Prétest	63,78	2,57
	Posttest immédiat	68,19	2,55
	Posttest différé	69,26	2,63

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXV. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances des élèves faibles à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	72,62	3,45
	Posttest immédiat	90,08	3,09
	Posttest différé	86,90	3,03
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	75,59	3,01
	Posttest immédiat	88,67	2,69
	Posttest différé	86,67	2,64
Groupe contrôle (G3)	Prétest	64,04	4,02
	Posttest immédiat	70,83	3,60
	Posttest différé	75,62	3,53

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Tableau LXXXVI. La précision des erreurs standards pour les moyennes des performances à la dictée pour l'accord du PPE

Groupe	Temps	Moyenne	Erreur standard
Dispositif plurilingue (G1)	Prétest	43,14	2,70
	Posttest immédiat	61,20	2,70
	Posttest différé	55,33	3,14
Dispositif monolingue (G2)	Prétest	39,90	2,98
	Posttest immédiat	71,68	2,98
	Posttest différé	63,41	3,47
Groupe contrôle (G3)	Prétest	50,84	3,40
	Posttest immédiat	53,21	3,40
	Posttest différé	55,96	3,95

Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.