

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS DE LA DICTÉE NÉGOCIÉE
SUR LE GAIN EN ORTHOGRAPHE LEXICALE
D'ÉTUDIANTS ADULTES ALLOPHONES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE
(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR
ÈVE LANGEVIN

OCTOBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

***À tous ceux et celles qui cherchent et qui trouvent,
et surtout à ceux qui ne trouvent pas (pour le clin d'œil),
et à tous et à toutes mes collègues linguistes et
enseignant-e-s qui se passionnent pour les langues
et qui recherchent le moyen de les approfondir.***

REMERCIEMENTS

C'est avec une grande reconnaissance que je remercie ma directrice de mémoire, madame Reine Pinsonneault, professeure à l'UQAM, de m'avoir guidée, corrigée et conseillée au cours de ma recherche. J'ai eu à maintes reprises l'occasion d'apprécier ses qualités humaines, son ouverture d'esprit, ses connaissances linguistiques, sa précision textuelle.

Plusieurs professeurs de l'UQAM ont également contribué au développement de cette recherche, en particulier Denis Foucambert et Lucie Godard, membres de mon comité de lecture ainsi que Line Laplante et Daniele Guénette. Leurs conseils et leurs corrections m'ont aidée à préciser certaines parties et à mieux concevoir mon analyse statistique. J'aimerais mentionner également l'aide de Tom Cobb lors de mon projet de recherche et celle de mes collègues Elka Rousseva et Nicolas Dalmasso pour la pertinence de leurs questions et rétroactions ainsi que les représentant-e-s de l'Association étudiante de linguistique et didactique des langues pour l'organisation de la Journée de présentation des mémoires. En mettant ensemble tous ces judicieux commentaires, l'emploi du « nous » dans cette recherche prend vraiment tout son sens.

Je remercie également Christophe Tessier, le titulaire de la classe de recherche qui m'a si bienveillamment accueillie ainsi que les étudiants qui ont participé à la recherche. De très bons mots aussi pour l'informaticien et statisticien Bertrand Fournier du SCAD qui a réalisé avec une attention minutieuse et des explications très pertinentes presque tous les tests de statistiques inférentielles du chapitre IV. Enfin, l'aide si précieuse de ma mère, Paule Panet-Raymond pour ses nombreuses révisions et pour ses traductions : cela m'a été d'un grand secours. À travers sa propre expérience des mots, elle m'a aussi transmis, depuis toujours, sa passion et sa curiosité pour la langue française.

AVANT PROPOS

Je cherchais un sujet en didactique des langues qui correspondrait d'abord aux besoins des étudiants avancés en FLS, mais aussi un sujet porteur d'une actualité toujours renouvelée, un sujet ni trop spécifique, ni trop général. Après m'être intéressée aux questions du bilinguisme, j'en suis venue assez rapidement à m'intéresser à l'orthographe, d'autant plus que c'est une question actuellement peu abordée et traitée à la fois dans les programmes de formation des maîtres et de formation des linguistes.

Par ailleurs, si je me suis centrée sur un des aspects de l'écrit, sous l'angle de l'orthographe, c'est probablement parce que ma propre pratique de la langue est depuis longtemps enracinée dans l'écriture par la poésie, et aussi par une écriture verbalisée, en tant qu'artiste, dans des performances de slam¹ ou de *spoken word*². C'est pourquoi ma découverte de la «dictée d'un jour» (forme de dictée négociée) par la lecture de l'ouvrage de Danièle Cogis m'a galvanisée. J'ai immédiatement communiqué avec elle pour connaître les fondements de son travail en classe. C'est alors que j'ai vu les possibilités théoriques et les applications pédagogiques pour un champ peu étudié que celui de l'éducation des adultes... Et puis ma formation initiale en psychosociologie de la communication ajoutée à ma pratique d'enseignante m'ont rendue aussi sensible aux aspects de l'interaction sociale dans une classe en tant que moteur pédagogique et moteur d'apprentissage. En ce sens, il n'est pas étonnant que j'aie été attirée par le dispositif de la «dictée négociée» dont l'interaction sociale est l'un des fondements, sous une forme particulière d'étayage sur laquelle nous reviendrons plus loin. Bonne lecture!

Pour me joindre : sonart@internet.uqam.ca / takartpoesie@yahoo.ca

Ève Langevin

¹ Le slam «est un art d'expression populaire oral, déclamatoire, qui se pratique dans des lieux publics comme les bars ainsi que dans les lieux associatifs, sous forme de rencontres et de joutes oratoires».

² Le *spoken word* est une poésie orale prenant la forme de jeux verbaux ludiques et de joutes oratoires.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENT.....	iii
AVANT-PROPOS.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiii
RÉSUMÉ.....	xv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	9
1.1 Les difficultés orthographiques en L2 et classes mixtes.....	9
1.2 Les difficultés orthographiques en L1.....	11
1.3 Les causes des difficultés orthographiques en L1 et en L2.....	17
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	21
2.1 Le plurisystème de l'orthographe française.....	22
2.1.1 Les régularités de la langue.....	25
2.1.2 Typologie des erreurs lexicales choisies.....	31
2.2 Les types de connaissances.....	35
2.2.1 Les connaissances déclaratives.....	35
2.2.2 Les connaissances procédurales.....	36
2.2.3 Les connaissances conditionnelles et le transfert.....	37
2.3 Le travail métalinguistique.....	40
2.3.1 L'enseignement explicite, implicite et non-explicite.....	42
2.3.2 La réflexion et la conscience métalinguistiques.....	47
2.3.3 L'étayage et le transfert de connaissances.....	51
2.3.4 La conscience morphologique, la morphologie dérivationnelle et l'«accent sur la forme».....	55

2.3.5	Le modelage, la verbalisation métalinguistique et la négociation de la forme.....	59
2.3.6	La dictée négociée	64
2.4	Conclusion	69
2.5	Objectifs et questions de recherche	70
2.5.1	Les objectifs de recherche	70
2.5.2	Les questions de recherche	70

CHAPITRE III

	MÉTHODOLOGIE	72
3.1	Instruments de mesure.....	73
3.1.1	Dictée traditionnelle.....	73
3.1.2	Enregistrement vidéo.....	84
3.2	Les participants	84
3.3	Déroulement de la collecte de données.....	87
3.3.1	Instruments de mesure.....	87
3.3.2	Validation des dictées négociées.....	87
3.3.3	Rencontres avec l'enseignant	88
3.3.4	Prétest	88
3.3.5	La période d'enseignement.....	89
3.3.6	Posttest.....	92
3.4	Utilisation des données	92
3.4.1	Description qualitative	92
3.4.2	Analyse quantitative	101

CHAPITRE IV

	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	104
4.1	Scores des participants	104
4.1.1	Les performances des participants selon la scolarité	106
4.1.2	Les performances des participants selon la langue première.....	107
4.1.3	Les performances des participants selon les résultats précédents en FL2.....	108
4.2.1	Les consonnes finales muettes	109
4.2.2	Les préfixes à consonne double.....	111
4.3	Gain selon le type d'enseignement	115

4.3.1	Comparaison entre les enseignements explicite et non-explicite	116
4.3.2	L'enseignement explicite	124
4.3.3	L'enseignement non-explicite	126
4.4	L'analyse qualitative des échanges.....	130
4.4.1	Le raisonnement analogique	130
4.4.2	Analyse de la verbalisation pour observer l'influence entre faibles et forts orthographieurs	131
4.4.3	Travail métalinguistique.....	132
4.4.4	Négociation de la forme /modelage de l'enseignante	136
4.4.5	Négociation du sens	137
CHAPITRE V		
	DISCUSSION DES RÉSULTATS	140
5.1	Discussion au regard des questions de recherche	142
5.1.1	Question et sous-questions de recherche.....	142
5.2	Discussion au regard des implications pédagogiques	154
5.3	Limites de l'étude et piste de recherches futures.....	155
CONCLUSION.....		
	159
ÉPILOGUE		
	164
APPENDICE A		
	Dictée prétest/posttest.....	167
APPENDICE B		
	Questionnaire sociodémographique	174
	Formulaire de consentement.....	175
APPENDICE C		
	Morphologie et codification des erreurs relevées.....	176
APPENDICE D		
	Dictées négociées	181
APPENDICE E		
	Corpus 1 : Consonnes finales muettes; grille d'observation des étudiants.....	186
	Analyse linguistique du corpus 1.....	187
	Analyse de l'âge de l'acquisition du radical.....	189
	Analyse de la fréquence	190

APPENDICE F

Corpus 2 : Préfixes à consonne simple; grille d'observation pour les étudiants.....	196
Analyse linguistique du corpus 2.....	197
Analyse de l'âge de l'acquisition du radical.....	198
Analyse de la fréquence.....	200

APPENDICE G

Corpus 3 : Préfixes à consonne double; grille d'observation pour les étudiants.....	203
Analyse linguistique du corpus 3.....	204
Analyse de l'âge de l'acquisition du radical.....	207
Analyse de la fréquence.....	208

APPENDICE H

Présentation détaillée des résultats.....	211
---	-----

GLOSSAIRE.....	239
----------------	-----

BIBLIOGRAPHIE.....	244
--------------------	-----

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
0.1 Composantes de la métacognition (adaptation de Tardif, 1997).....	6
2.1 Le réseau d'un graphème dans le plurisystème	34
3.2 Horaire des activités de la recherche	90
3.3 Classement des mots dictés au prétest et au posttest, par type d'enseignement.....	95
3.4 Classement des mots dictés au prétest et au posttest, par ordre alphabétique	97
4.1 Répartition des gains nets au posttest pour des deux difficultés à l'étude, selon les participants	105
4.2 Répartition des scores des mots avec «consonnes finales muettes»	110
4.3 Répartition des scores des mots avec «préfixes à consonne double».....	113
4.4 Scores des sujets pour les «consonnes finales muettes», selon le type d'enseignement : «explicite» (T1) et «non-explicite» (T2)	117
4.5 Comparaison entre les résultats du prétest et du posttest pour les «préfixes à consonne double»	121
4.6 Performance des mots aux tests des «préfixes à consonne double», selon le type d'enseignement.....	122

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Résumé des principales recherches sur les problèmes orthographiques	15
2.1 Typologie des erreurs orthographiques.....	31
3.1 Données sociodémographiques des participants.....	86
4.6 Scores moyens au prétest et au posttest combinés, selon la L1	107
4.8 Corrélation entre les scores en L2 et les scores au posttest	108
4.9 Scores des mots «consonnes finales muettes»	110
4.11 Scores des mots «préfixes à consonne double»	112
4.14 Réussite moyenne du préfixe <i>a(d)_</i> . Moyenne du prétest et du posttest	114
4.17 Moyenne des «préfixes à consonne double», au prétest et au posttest, selon les types d'enseignement	118
4.18 Comparaison totale moyenne des scores et du gain des «préfixes à consonne double», pour les deux types d'enseignement.....	119
4.19 Synthèse des gains des «préfixes à consonne double», selon le type d'enseignement.....	120
4.22 Scores des mots «préfixes à consonne double» avec «enseignement explicite», au prétest et au posttest.....	125
4.24 Comparaison du prétest et du posttest pour les «préfixes à consonne double» et «enseignement explicite»	126
4.28 Scores des mots «préfixes à consonne double» et «enseignement non-explicite», au prétest et au posttest.....	127
4.30 Comparaison du prétest et du posttest pour les «préfixes à consonne double» (pcd) avec un «enseignement explicite», avec deux échantillons appariés	128
4.31 Scores des mots «préfixes à consonne double» de la 2 ^e partie du posttest...	129

LISTE DES TABLEAUX (suite)

APPENDICES

Tableau	Page
4.1 Scores des participants aux tests.....	212
4.2 Scolarité des participants, scores aux tests selon leur gain au posttest	213
4.3 Scores des participants aux tests, selon leur moyenne aux tests. Nombre d'années de scolarité, gain selon les difficultés linguistiques et type d'enseignement.....	214
4.4 Corrélation entre la scolarité et la réussite au prétest et au posttest.....	215
4.5 Corrélation entre la scolarité et le gain au posttest.....	215
4.7 Résultats obtenus au dernier bulletin en L1 et en L2, classés en fonction des scores au posttest.....	216
4.10 Comparaison des scores totaux des mots avec «consonnes finales muettes» pour l'«enseignement explicite» et l'«enseignement non-explicite»	217
4.12 Comparaison des scores totaux des mots «préfixes à consonne double» pour l'«enseignement explicite» (T1) et l'«enseignement non-explicite»	220
4.13 Résultats et données pour le préfixe <i>a(d)</i> - vs. les autres «préfixes à consonne double».....	223
4.15 Comparaison des scores moyens selon les types d'enseignement et résultats du gain moyen pour les «consonnes finales muettes».....	224
4.16 Synthèse des gains des mots avec «consonnes finales muettes», selon le type d'enseignement.....	225
4.20 Scores des mots «consonnes finales muettes» avec «enseignement explicite», au prétest et au posttest.....	226
4.21 Résultat total des mots «consonnes finales muettes» avec «enseignement explicite», au prétest et au posttest.....	228

Tableau	Page
4.23 Scores des mots «préfixes à consonne double» avec «enseignement explicite», au prétest et au posttest.....	229
4.25 Scores des mots «consonnes finales muettes» avec «enseignement non-explicite», au prétest et au posttest.....	231
4.26 Résultat total des mots «consonnes finales muettes» avec «enseignement non-explicite», au prétest et au posttest.....	233
4.27 Comparaison du prétest et du posttest pour les «consonnes finales muettes» avec un «enseignement non-explicite», avec deux échantillons appariés	233
4.29 Scores des mots «préfixes à consonne double» avec «enseignement non-explicite», au prétest et au posttest.....	234
4.32 Résultats des sujets selon le type de difficulté linguistique.....	236

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSDM	Commission scolaire de Montréal
FL2	Français langue seconde
fm	Consonnes finales muettes
OQLF	Office québécois de la langue française
pcd	Préfixes à consonne double
MICC	Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, des loisirs et des sports
T1	Type d'«enseignement explicite» (en tant que variable)
T2	Type d'«enseignement non-explicite» (en tant que variable)
UQAM	Université du Québec à Montréal
ZPD	Zone prochaine de développement

PROTOCOLE D'ÉDITION DIPLOMATIQUE

Veillez noter que toutes les citations suivent le protocole d'édition diplomatique qui consiste à reproduire strictement les textes originaux dans leurs moindres détails, avec leurs fautes et coquilles, ce qui évite de recourir à la fastidieuse mention [sic] (Derome, 1996a, p. 85).

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous avons réalisé et testé la *dictée négociée* en utilisant la négociation de la forme et l'interaction entre les pairs. Cette dictée est issue des stratégies d'enseignement-apprentissage métacognitives. Elle a pour objet de faire émerger, de développer et de mettre en situation les connaissances ainsi que la conscience métalinguistique et la conscience morphologique des élèves relativement à l'orthographe lexicale.

Nous avons voulu vérifier l'effet de la dictée négociée sur la production et la compréhension de certaines régularités en orthographe lexicale, comme les consonnes finales muettes et les préfixes qui entraînent une consonne double. Au terme de cette recherche, nous espérons pouvoir répondre à la question suivante : le travail métalinguistique inhérent à la dictée négociée se réalise-t-il en un gain significatif en orthographe lexicale ? En sous-question, nous nous demanderons si les étudiants ont réutilisé correctement les notions de morphologie dérivationnelle après la période d'enseignement en dictée négociée ? Deux questions subsidiaires nous permettront de décrire le processus qui nous a permis d'évaluer le gain orthographique, à savoir si les étudiants sont capables de verbaliser correctement les règles orthographiques qui les ont amenés à une graphie spécifique, et quelle est la nature des réflexions exprimées lors des verbalisations et des négociations de la forme.

Pour répondre à ces questions, la recherche a été réalisée auprès d'étudiants adultes en langue seconde de niveau avancé. La méthodologie consiste à faire deux types de dictées : des dictées négociées et une dictée traditionnelle. Pour mesurer le gain nous avons d'abord donné une dictée traditionnelle avant la période d'enseignement, incluant des mots vus en classe et des mots jamais vus en classe. Après la période d'enseignement, nous avons redonné la même dictée pour mesurer le gain pour chaque mot à l'étude et le gain pour chaque étudiant. La période d'enseignement avec les dictées négociées visait à faire ressortir les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Les résultats montrent que, pour un échantillon d'étudiants, l'amélioration de l'orthographe des mots avec préfixe qui entraîne une consonne double a été notablement significative après une courte période d'enseignement avec les dictées négociées, tandis que les mots avec consonne finale muette étaient déjà maîtrisés. Ces résultats indiquent que la dictée négociée est une approche qui améliore l'orthographe lexicale lorsqu'elle traite de difficultés linguistiques dont on peut observer, décrire et reconnaître les régularités.

MOTS-CLÉS : orthographe, lexicale, dictée, métalinguistique, immigrants, allophones, adultes, français, langue seconde, négociation de la forme, interaction, transfert, verbalisation.

INTRODUCTION

«L'écriture, plus encore que l'oral, est le siège matériel où se condensent les faits de culture et de société» Nina Catach (2003)

Dans l'histoire de l'écriture de la langue, la composante de l'orthographe est relativement récente. Jusqu'au XIX^e siècle, les mots avaient plusieurs graphies, correspondant à plusieurs interprétations écrites de l'oral, ce qui ne veut pas dire que quiconque pouvait écrire au gré du temps. Comme le soulignait autrefois Mézeray, «Dans la langue françoise, comme dans la plus part des autres, rôle (ou vraye maniere d'escrire) n'est pas tellement fixe et determine qu'il ny ayt plusieurs mots qui se peuvent escrire de deux différentes manieres.» (Huchon, 2002). Et cela du premier texte en langue française, des *Serments de Strasbourg* (en 842) aux textes de la Renaissance au XVI^e siècle : «Il n'y a pas, au XVI^e siècle, un français, mais des français» (Catach, 2003, p. 24). Dans les Serments, on y écrit par exemple indifféremment «fradra» et «fradre» pour frère, et à la Renaissance, on note «subtil» et «sutil» puisque la langue orale n'est pas encore uniforme dans toute la France. Notons que la langue française, contrairement aux autres langues romanes, comporte un important fond germanique. Jaffré (1998, p. 51) remarque que «par sa romanité, la langue [écrite] française se caractérise par une importante variation morphologique, mais, comparée à d'autres langues romanes, son déficit phonographique est bien plus important».

Les troubadours sont parmi les premiers à écrire en français pour pouvoir communiquer au peuple qui ne connaît pas le latin. Une lente codification écrite de la langue commence alors. La prononciation liée à l'orthographe évolue aussi; au Moyen-Âge, les consonnes finales commencent à devenir muettes dans la langue

populaire tandis que la langue savante tend à conserver leur prononciation, comme en témoignent aujourd'hui certaines traces dans l'écriture et la prononciation moderne des chiffres où le *t* de *huit* est prononcé et sert de consonne de liaison : *huit enfants*, tandis que le *t* dans *huit livres* reste muet. À la Renaissance, la tendance s'inverse. En effet, le *l* final de *gentil*, *fusil*, *sourcil* ne se prononce plus. Parallèlement, des discussions au sujet de la normalisation de l'orthographe commencent alors à avoir lieu, en particulier sous l'influence des imprimeurs, écrivains, puis des juristes. C'est aussi à cette époque que la première tentative connue de normalisation est faite avec le *Dictionnaire Francoislain* d'Estienne (1539) avec 9000 entrées. De cette période jusqu'à nos jours, l'Académie française a publié neuf éditions de son dictionnaire (de 1694 à 1992). Au XVI^e siècle, une vague de doublement des consonnes touche les «préfixes à consonne double». Elle sera suivie au XVIII^e siècle d'une simplification. Au XIX^e siècle, la notion de faute d'orthographe prend de l'ampleur. Plus récemment, face à cette normalisation de plus en plus grande de la langue écrite, incluant plusieurs milliers d'adaptations, quelques réformes orthographiques ont eu lieu². Enfin, les plus récentes méthodes de l'enseignement de l'orthographe se sont surtout centrées sur les régularités de la langue écrite.

De nos jours, sur le plan sociologique, de forts mouvements d'immigration s'observent dans tous les pays occidentaux. Ils exercent une pression sur l'éducation des adultes et la formation continue dans l'enseignement des langues. Parallèlement à ces mouvements, la nécessité d'une certaine maîtrise de l'écrit dans l'intégration professionnelle et sociale des immigrants a forcé les institutions d'enseignement à raffiner leurs approches dans l'enseignement de l'écrit en langue seconde pour les adultes, en particulier dans les pays ou les provinces où une des langues officielles n'est pas majoritaire. C'est le cas du français au Québec. Ce statut minoritaire du français au Canada et en Amérique du Nord rend le français plus vulnérable et conséquemment d'autant plus important à enseigner aux

² Plus de 17 750 modifications de l'orthographe des mots ont été notées dans les neuf éditions successives du dictionnaire de l'Académie française depuis 1694. (Catach, 2003, p. 45)

nouveaux arrivants, autant pour leur intégration sociale que pour leur intégration au travail : la maîtrise du français est la première étape d'une intégration réussie. Pour l'année 2008, le nombre de nouveaux arrivants devrait atteindre 49 800; en 2008-2009, «9,1 millions [de dollars] seront alloués aux services d'accueil, d'intégration et de francisation» (Chouinard, 2008). 80 % de ces arrivants ont pris des cours de français payés par le ministère de l'Immigration et des communautés culturelles du Québec³. La recherche en langue seconde prend donc une importance particulière dans un contexte d'immigration de plus en plus important⁴. C'est pourquoi cette recherche ciblera un groupe d'adultes immigrants, en apprentissage du français langue seconde, au niveau préuniversitaire⁵. Un des aspects de la maîtrise du français, c'est l'orthographe. Le ministère de l'Éducation a investi, en 2008-2009,

³ Cette donnée provient des nouvelles radios de la SRC en février 2008. Par contre, selon Dutrisac et Robitaille (2008), la proportion des allophones parlant surtout français sur l'île de Montréal est encore moindre, soit de 43,6 %, selon les données publiées par l'OQLF. À noter que la direction de l'OQLF a refusé de se prononcer et de conclure quoi que ce soit au sujet de ces chiffres, ce qui a fait scandale au début de 2008. Seules les données brutes ont été publiées et le Comité de suivi (composé de chercheurs de haut calibre) chargé de faire les études. Ils ont ensuite été écartés des annonces publiques, suivi de quelques démissions. À cet égard, les avis sont très partagés à l'égard de la force d'attraction du français au Québec.

⁴ Les Québécois de langue maternelle française ne représente plus que 49,8 % des habitants de l'île de Montréal en 2007. Selon les conclusions du chercheur de l'OQLF Marc Termotte, «le pourcentage des personnes qui parlent le français à la maison tombera sous la barre des 50 % sur l'île de Montréal entre 2016 et 2021, étant donné un seuil d'immigration de 55 000 personnes par année.» (Dutrisac, 2008). En 2006, la population immigrante était de 851 560 au Québec, soit 11,5 % de la population totale. En 2001, le taux s'élevait à 18 % dans la région de Montréal et à 28 % sur l'île de Montréal. En 2008, les immigrants proviennent surtout d'Algérie (8,1 %), de France (8,0 %), du Maroc (7,9 %), de Chine (6,2 %) et de Colombie (5,7 %). Mais c'est globalement des continents africain (30,4 %) et asiatique (28,1 %) que la majorité des immigrants viennent en 2008. En 2008, 37,6 % des immigrants ne parlent pas ou peu français. En 2007, à Montréal, 17,7 % des personnes n'ont ni le français ni l'anglais comme langue première. Il s'agit d'une population scolarisée, avec en moyenne 67% des personnes qui possèdent 14 ans et plus de scolarité. (Sources : Statistique Canada (recensement de 2001); Institut de la statistique du Québec, édition 2007; ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles; Citoyenneté et Immigration Canada, 2004). En 2008, le Québec a accueilli 45 264 nouveaux immigrants. De plus, entre 2007 et 2027, les planifications gouvernementales québécoises prévoient qu'il y aura environ 1 million de nouveaux arrivants, soit environ une personne sur six au Québec à intégrer. En ajoutant la population immigrante déjà présente, on aura environ 25 % de la population québécoise qui sera issue d'immigrant de première génération et qui aura eu à apprendre le français d'une façon ou d'une autre. (Robitaille, Le Devoir, nov. 2007). Enfin, parmi les 78 000 élèves de la CSDM à Montréal «un peu plus de la moitié sont nés de parents d'origine étrangère». (source : Cornelier, L'Actualité, oct. 2007).

⁵ Selon la Constitution canadienne, les minorités linguistiques francophones ou anglophones peuvent recevoir un enseignement primaire «là où le nombre le justifie». Au Québec, depuis 1977, la Charte de la langue française (loi 101) prescrit aux immigrants d'envoyer leurs enfants dans les écoles francophones.

«11,9 millions [de dollars] pour implanter son plan d'action pour l'amélioration de la [qualité] du français [écrit]» dans ses écoles (Ballivy, 2008). De plus, en 2008, la dictée traditionnelle est réintroduite de façon plus systématique en salle de classe.

Sur le plan linguistique, parler d'orthographe, c'est parler, selon Catach (2005, p. 26), de :

la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). [...] L'orthographe est un *choix* entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses» (c'est l'auteur qui souligne).

Autrement dit, comme l'affirme Cogis et Ros (2003), l'orthographe est «une construction cognitive et sociale». Catach parle également des changements orthographiques qui doivent se faire «afin de présenter la meilleure adaptation possible aux exigences sociolinguistiques» (p. 27).

Comme le rapporte Chiss et David (1992), plusieurs approches pour enseigner, apprendre ou évaluer l'orthographe ont été développées et utilisées, dont la dictée, les exercices lacunaires (les phrases à trous), les exercices de vocabulaire issus de «mots de même famille» et la mémorisation des règles, mais aussi les dispositifs plus récents de la verbalisation métagraphique et toutes les approches axées sur l'observation de la morphologie et sur la négociation de la forme et leurs multiples combinaisons pédagogiques. Un dispositif est un ensemble de moyens d'enseignement pour parvenir à un objectif pédagogique, ici l'amélioration de l'orthographe lexicale. Le dispositif le plus connu et le plus critiqué est la dictée évaluative qui sert à sanctionner la maîtrise de la langue et à faire passer les élèves à un niveau supérieur. Une forme plus récente de dictée est la dictée diagnostique (Cogis, 2005) qui sert davantage à l'enseignant à vérifier l'état actuel des connaissances des élèves. Proche parente, mais avec un double objectif d'apprentissage et d'interaction, la dictée négociée (Cogis, 2005; Cellier, 2004; Hass, 2002) s'ajoute à l'arsenal des dispositifs d'enseignement de la langue, et en particulier de l'orthographe. Dans cette recherche, nous nous sommes concentrée

spécifiquement sur un des ces dispositifs, soit la dictée négociée que nous définirons plus loin.

Si l'orthographe est une construction cognitive et sociale, précisons que son apprentissage est un travail métacognitif et métalinguistique. Tardif (1997, p. 59) définit la métacognition en incluant à la fois des facteurs cognitifs et affectifs se rapportant «à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives». C'est la définition de métacognition que nous adoptons pour cette recherche. Dans notre recherche, nous nous intéresserons en particulier à une stratégie métacognitive liée à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe du français langue seconde (FL2). Nous adopterons la définition de William (1989) (cité dans Cornaire et Raymond, 1999, p. 37) qui définit les stratégies métacognitives comme ces démarches conscientes mises en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif. La stratégie cognitive choisie pour cette recherche est une variante de la réflexion métalinguistique. La réflexion métalinguistique est une «attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation», Gombert (1990, p. 11). Dans notre recherche, les stratégies métacognitives seront observées sur le plan linguistique et plus précisément, sous l'angle de la réflexion métalinguistique des étudiants au sujet de la morphologie et de la graphie de certains mots. Cette réflexion métalinguistique sera organisée dans une méthodologie intégrant des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. En effet, dans l'apprentissage de l'orthographe, ces trois types de connaissances sont sollicités, entre autres, par la verbalisation métalinguistique au sujet de la morphologie des mots.

La stratégie métalinguistique que nous mettrons en place lors de la période d'enseignement est la suivante : les étudiants émettent des hypothèses sur des règles ou formulent des règles connues pour motiver telle ou telle graphie. Cette réflexion métalinguistique appelée «verbalisation métalinguistique» constituera donc le centre théorique et pratique de cette recherche. Ce type de verbalisation est développé en France auprès des enfants depuis la fin des années 1980 par des chercheurs tels que Jaffré et Ducard (1996) et Hass (2002) pour le français langue première. Pour une clientèle adulte immigrante, allophone ou en immersion, cette

approche a également été appliquée pour la langue seconde, mais plutôt dans des champs connexes, soit pour l'orthographe grammaticale par Morris et Tremblay (2002), ou encore, pour la correction orale, l'«accent sur la forme»⁶ de Swain et Lapkin (1995).

La figure 0.1 ci-dessous montre les principales relations entre les différentes composantes de la métacognition, auxquelles nous avons intégré notre thème de recherche. Mais il est entendu que tous les aspects s'interinfluencent les uns les autres sur divers plans dont la dictée négociée tiendra compte.

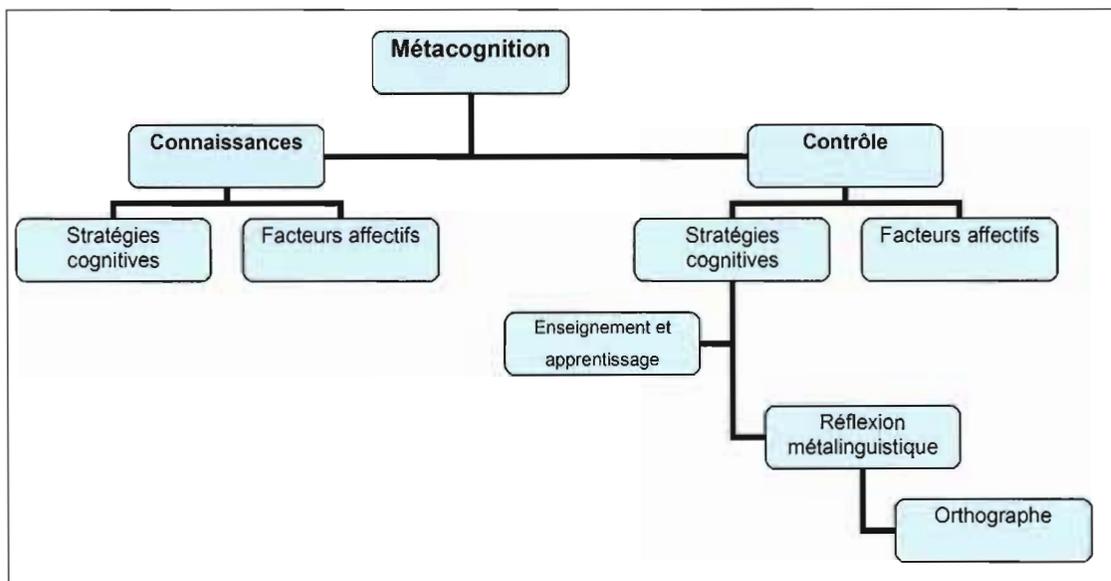


Figure 0.1

Composantes de la métacognition (adaptation de Tardif, 1997)

La dictée négociée est un dispositif assez complexe qui intègre toutes ces composantes. En effet, elle est une écriture interactive qui génère entre les étudiants une discussion sur la graphie des mots; les étudiants doivent justifier verbalement leur manière d'écrire les mots dictés (en sous-groupes ou en grand groupe). De cette façon, la dictée négociée incite à l'observation de la morphologie et à la verbalisation de ses règles sous-jacentes. Nous retenons la définition de Catach

⁶ *Focus on form*, selon l'expression originale de Swain et Lapkins (1995).

(2005, p. 26), pour la graphie : toutes les «manière[s] d'écrire les sons ou les mots de cette langue, sans référence à une norme ou à un système de langue». En d'autres mots, toutes les graphies d'un mot ciblé, y compris les graphies fautives, sont discutées dans la dictée négociée, puis la graphie correcte est trouvée et expliquée.

Par cette approche, nous souhaitons vérifier si le travail métalinguistique mené avec la dictée négociée peut améliorer l'orthographe lexicale. Autrement dit, nous nous demanderons si ce rapport réflexif à la langue peut avoir une influence positive sur le gain en orthographe lexicale. En sous-question, nous nous demanderons si les étudiants ont réutilisé correctement les notions de morphologie dérivationnelle après la période d'enseignement en dictée négociée. Deux questions subsidiaires viendront préciser l'analyse des données : nous nous questionnerons sur la nature des réflexions exprimées lors des verbalisations et des négociations de la forme au sujet de la morphologie des graphies proposées et nous nous demanderons si les étudiants sont capables de verbaliser correctement les règles orthographiques qui les ont menés à une graphie spécifique ?

Après un période d'enseignement avec les dictées négociées, nous en examinerons les effets. Nous mesurerons si des progrès significatifs ont été accomplis pour la graphie des mots à l'étude et nous observerons les réflexions des étudiants au sujet de la morphologie des mots.

Peu connue et peu utilisée, la dictée négociée semble prometteuse comme moyen de transfert; nous savons que les étudiants ont des problèmes à transférer leurs connaissances des règles lexicales (nous reparlerons de cet aspect ci-après) dans leur production écrite. En effet, plusieurs recherches et pratiques (Cogis, 2005; Morris, 2001; Hass et Lorrot, 1996), faisant état d'un travail métacognitif et métalinguistique autour de l'orthographe lexicale ou grammaticale, semblent suggérer que la dictée négociée pourrait aider à améliorer la qualité de l'orthographe des scripteurs lors de la production et contribuerait possiblement à favoriser le transfert des connaissances. Afin de réaliser la présente étude, nous avons conçu et donné des dictées négociées axées sur la verbalisation appelée «négociation de la

forme» des graphies (Lyster, 1999). Nous avons mesuré si un gain en orthographe lexicale avait été accompli.

Le mémoire est organisé de la façon suivante : dans le chapitre 1, nous situons notre problème, soit les difficultés orthographiques en L1 et en L2 en général, puis plus précisément pour les «consonnes finales muettes» et les «préfixes à consonne double». Nous présentons également dans ce chapitre les recherches en orthographe et les concepts principaux et les débats liés à l'enseignement.

Dans le chapitre 2, nous exposons notre cadre théorique, qui inclut les aspects suivants : une description sommaire du plurisystème, une présentation de l'enseignement de l'orthographe, une description de l'approche privilégiant l'«enseignement explicite» et l'étayage interactif. Nous y décrivons également les types de connaissances nécessaires à l'apprentissage de l'orthographe. Parmi ces connaissances, nous retiendrons particulièrement la réflexion métalinguistique incluant l'accent sur la forme, la verbalisation métalinguistique et la négociation de la forme. Nous aborderons ensuite le double aspect de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe qui se trouvera actualisé dans la méthode d'une dictée négociée. Nous terminerons ce chapitre sur le cadre théorique en précisant nos objectifs et nos questions de recherche. Plus concrètement, nous noterons l'évolution d'un corpus de mots à consonnes finales muettes (comme *blanc*) et de mots avec préfixes qui entraînent une consonne double (comme *emmener*).

Suivent dans le chapitre 3 les principaux éléments de notre méthodologie, soit la description de notre instrument de mesure, de nos participants, et la méthode utilisée pour la collecte et l'utilisation des données. Dans le chapitre 4, nous présentons les données et leur analyse en mettant principalement l'accent sur l'effet quantitatif de cette dictée. Nous évaluerons et analyserons les gains orthographiques en comparant l'évolution des scores des sujets participants avant et après un enseignement avec la dictée négociée. Pour mieux comprendre le déroulement de ce dispositif et les gains observés, nous décrirons secondairement et analyserons brièvement les discussions des élèves autour de l'orthographe des mots à l'étude ainsi que les interventions de l'enseignante-chercheuse. Ces données

sont ensuite discutées dans le chapitre 5, au regard de nos questions de recherche, en relation avec notre cadre théorique. Nous concluons ce mémoire en reprenant les aspects importants de la recherche ainsi que les principaux résultats obtenus.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

«Il est... ordinaire de trouver des écoliers de rhétorique qui n'ont aucune connaissance des règles de la langue française, et qui en écrivant pèchent contre l'orthographe dans les points les plus essentiels.»

Nicolas Audry, 1689.

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique de même que les principaux travaux relatifs à notre recherche, la revue de littérature concernant les types de difficulté en orthographe en L2 et en L1 et ce, pour les adultes et pour les enfants. Cette revue nous permet de choisir adéquatement les difficultés orthographiques les plus pertinentes en L2 pour notre recherche. Nous présentons également diverses recherches et enquêtes au sujet de l'évolution du nombre de fautes d'orthographe commises par les élèves et les étudiants de différents niveaux scolaires. Nous tentons de cerner les causes de ces difficultés, en particulier en orthographe lexicale. À cet égard, nous notons brièvement les débats qui entourent les questions liées à l'enseignement de l'orthographe et qui pourraient influencer l'orientation de notre recherche. Ce tour de la question nous permet d'orienter cette recherche vers une approche métalinguistique axée sur la verbalisation.

1.1 Les difficultés orthographiques en L2 et classes mixtes

Il y a peu de travaux qui traitent des difficultés en français écrit des adultes allophones ou immigrants et de ce fait, les enquêtes sur la qualité orthographique d'élèves et d'étudiants de différents niveaux en langue seconde sont encore plus difficiles à trouver. Une des rares recherches traitant des problèmes linguistiques en

langue seconde (L2) d'adultes allophones au Québec a été réalisée par Nicolas-Séide et Caille (1992) au niveau collégial. Au nombre des problèmes identifiés pour les allophones, l'«orthographe d'usage» vient au deuxième rang, juste après le vocabulaire. Selon Asselin et McLaughlin (1992), pour des classes mixtes préuniversitaires (étudiants francophones, allophones et immigrants), ces erreurs d'orthographe arrivent au quatrième rang; plus précisément les erreurs de graphèmes occupent le deuxième rang de toutes ces erreurs. Ce genre d'erreur de graphème couvre toutes les mauvaises lettres, les lettres en trop ou manquantes, dont, par exemple, les graphèmes muets et les doubles consonnes.

Dans les recherches comparatives sur la qualité de l'écrit des jeunes élèves francophones et allophones, les études divergent dans leurs conclusions, en fonction des facteurs étudiés, en particulier selon la classe sociale et la langue première. Nous retenons l'étude de Cornaire et Raymond (1999), selon laquelle les jeunes scripteurs allophones et immigrants éprouvent plus de difficultés orthographiques que les francophones. En effet, les recherches québécoises récentes, entre autres Roy (2006), font davantage ressortir que les allophones sont désavantagés à plusieurs niveaux en particulier sur le plan des connaissances lexicales : «pour l'utilisation de la morphologie dérivationnelle, on a observé un retard important des enfants allophones, retard qui ne s'améliorait pas au cours de la scolarité primaire». (in Roy, p. 25) et sur le plan des connaissances morphologiques, (Morris et Labelle, 2004 et Morris et Simard, 2004, citées dans Roy, 2006¹). Dans sa recherche comparative des compétences en morphologie dérivationnelle, Roy (2006) montre que les compétences morphologiques des apprentis lecteurs allophones sont moins étendues. Les allophones, d'après cette étude,

exercent un retard important par rapport aux francophones en ce qui concerne les règles de combinaison entre bases et affixes. Ils ont tendance à juger plausibles plus souvent les pseudo mots qui violent pourtant les contraintes sémantiques et catégorielles de formation de mot (p.84).

¹ Ces deux recherches de Morris et Simard et de Morris et Labelle, dont nous citons régulièrement plusieurs extraits dans notre mémoire, proviennent de conférences.

Par contre, Christopher Worswick (2001) (cité par Malboeuf, 2001) arrive à des conclusions opposées dans sa recherche réalisée entre 1994 et 1999 à partir des données de Statistique Canada. Worswick conclut que les jeunes élèves immigrants de première génération ont une avance en orthographe de 15 % sur les jeunes élèves de langue première (français ou anglais, selon les provinces). Mais cette avance inclut l'orthographe grammaticale et s'inscrit dans un programme précédent le renouveau pédagogique. Fait intéressant, ces jeunes immigrants sont beaucoup plus forts en lecture, avec 20 % d'avance sur les jeunes francophones. Certaines explications sur cette impressionnante avance sont données par les leaders des communautés ethnoculturelles interviewés par Malboeuf (2001) : la volonté de ces jeunes de réussir et de s'intégrer.

Étant donné le peu de recherches récentes sur les adultes immigrants ou allophones au Québec, nous nous en remettons aux études portant sur les principales difficultés en orthographe du français langue première (L1).

1.2 Les difficultés orthographiques en L1

De nombreuses recherches comparent les performances lexicales des jeunes sur plusieurs années, au Québec, en France ou en Belgique. Au niveau du primaire québécois et français, Préfontaine et Richard (1994) font état d'un taux de performance en orthographe lexicale des enfants comparable à celui des années 1940 et 1972, soit entre 60 % et 63 %. Robert Préfontaine (1979) établit également une échelle d'acquisition d'orthographe au primaire. Avec un petit échantillon d'élèves des secondaires III et V, Clémence Préfontaine et Gilles Fortier (1991) signalent également que les erreurs d'orthographe lexicale arrivent au 2^e rang, après la ponctuation. Avec les deux études précédemment citées, (Séide et Caille, 1997 ; Asselin et MacLaughlin, 1992), les erreurs d'orthographe arrivent donc entre le deuxième et le quatrième rang de tous les types d'erreurs.

Enfin, la plus récente étude sur le sujet, soit celle de Manesse et Cogis² (2007), a été réalisée en France dans les classes du primaire et du secondaire. Les deux chercheuses ont analysé les performances en orthographe des enfants de la 5^e année primaire (soit ± 10 ans ou CM2 française) au 4^e secondaire (soit ± 15 ans ou 3^e année française) avec la dictée de Fenelon³ de 80 mots utilisée par Beuvain en 1877 et par Chervel et Manesse en 1989. Avec cette même dictée, Manesse et Cogis (2007, p. 80) constate que les élèves de l'âge de 15 ans (3^e française) faisaient en moyenne quatre fautes (toutes catégories confondues) en 1987 et près de neuf fautes en 2005. Toutefois, la catégorie de fautes lexicales diminue progressivement au cours de la scolarité primaire et secondaire et ce, de manière très significative. Manesse et Cogis (2007) concluent que la performance en orthographe lexicale continue à être relativement stable depuis 1987, soit en moyenne une faute de plus qu'en 1987, à l'inverse de l'orthographe grammaticale qui connaît une augmentation importante du nombre de fautes. Nous notons que, contrairement aux études en L2 précédemment citées, les fautes d'orthographe lexicale en L1 représentent, dans cette dernière recherche, 10 % des erreurs contre 90 % d'erreurs en orthographe grammaticale.

Au Québec, lors de l'examen ministériel en production écrite du cinquième secondaire⁴ (16 ans), un élève sur deux fait plus de 14 fautes dans un texte de 500 mots. Seul 48% des élèves réussissent le volet orthographique. Près de 40 % ont

² À noter que Wilkinson (à paraître, 2009), présentera une nouvelle évaluation au Québec de cette même dictée de Fenelon et un travail métalinguistique avec la *dictée 0 faute* dans deux classes de niveau secondaire au Québec. La *dictée 0 faute* est décrite dans Nadeau et Fisher (2006).

³ Voici la dictée de Beuvain (1870), utilisée par Chervel et Manesse (1989) et Manesse et Cogis (2007) : «Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines comme leurs branches les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc.» (auteur : FENELON, a.d. 1700) Les fautes ont été comptées comme suit : 1 point par faute lexicale, ½ point par faute d'accord et ¼ de point pour les ponctuations et accents divers.

⁴ Il s'agit d'un texte d'opinion, avec droit au dictionnaire et à un ouvrage de grammaire.

obtenu la note 0 en orthographe, c'est-à-dire plus de 19 fautes (Gagnon, 2007)⁵. L'équivalent de ce test pour les adultes qui ont besoin d'un permis d'exercice d'un ordre professionnel⁶ est un examen⁷ de niveau secondaire 4 ou 5, ou l'équivalent de 1200 heures de cours en français langue seconde. Aucune statistique n'est disponible sur les taux de réussite.

Enfin, Lafontaine et Legros (1995) rapportent les résultats du *test universitaire de rédaction et de bonne orthographe* (TURBO) ainsi que les verbalisations des étudiants testés. Les étudiants font en moyenne 10 erreurs d'ordre lexical par texte de 175 à 200 mots (23,3 lignes). Lafontaine et Legros rappellent aussi que les étudiants ont plus de facilité à identifier les erreurs d'un texte qu'ils n'ont pas écrit qu'à identifier leurs propres erreurs. Fait intéressant, les étudiants faibles verbalisent davantage lorsqu'ils doivent repérer les erreurs et près de 50 % des verbalisations en cours de rédaction se font pendant la révision plutôt que pendant la composition. D'autre part, selon Simard (1995), «l'analyse des verbalisations a révélé, chez les étudiants faibles, une pauvreté de stratégies orthographiques désolante». Comme l'indique Cummins (1989, cité par Lefrançois, 2001, p. 231), les scripteurs forts sont capables de réflexions métalinguistiques plus souvent que les faibles. Dans le même sens, Tardif (1997) atteste également que les élèves ayant de bonnes stratégies métacognitives sont meilleurs à l'école. Sans aucun doute, le travail métalinguistique est une bonne piste à suivre vers la maîtrise de l'orthographe.

⁵ Seulement 48 % des élèves réussissent le volet orthographe de cet examen ministériel, mais réussissent dans l'ensemble les autres volets... et passent leur examen. Les autres volets de la notation de cet examen du Ministère de 5^e secondaire sont : organisation stratégique avec 99 % de réussite; progression et continuité avec 98 % de réussite; pertinence, clarté et précision avec 94 % de réussite; utilisation des mots avec 91 % de réussite mais syntaxe avec 77 % de réussite. Au total, en 2006, 86% des finissants québécois du secondaire ont réussi cet examen. Cet examen a donné lieu à une controverse, qualifié de «passoire» par Suzanne Chartrand, servant, selon elle, à «"masquer" l'état réel de connaissance du français» (Gagnon, 2009).

⁶ «Les membres des ordres professionnels [infirmières, ingénieurs, comptables, médecins, etc.] doivent avoir une connaissance du français [oral et écrit] appropriée à l'exercice de leur profession» (OQLF, 2007).

⁷ Ces quatre examens de l'OQLF mesurent les quatre habiletés de base soit expression orale et écrite et compréhension orale et écrite.

Les difficultés orthographiques persistent donc à tous les niveaux. Cependant, du côté québécois, au niveau collégial et au niveau universitaire, Simard (1995), dont la recherche portait sur l'évaluation des savoirs et des stratégies en orthographe d'usage au Québec, constate que la performance en orthographe lexicale «constitue un volet relativement fort», même si la moyenne de l'identification des erreurs est de 53 %. Simard signale que les principaux écueils ont trait aux lettres muettes présentes dans un mot comme «brancard» ou aux doubles consonnes (appelées parfois «consonnes géminées»), comme dans les mots «balloté». Les difficultés répertoriées concernent également les logogrammes (ou homophones) comme «chaos/cahot» ainsi que les lettres étymologiques⁸ (selon la typologie de Catach, 1980, 2003). Dans le même sens, Manesse et Cogis (2007, p. 150) notent que «les doubles consonnes représentent 13 % des erreurs d'orthographe dans les écrits non scolaires d'adultes ayant terminé leur scolarité secondaire» (en L1) et que ce sont les erreurs les plus fréquentes après les erreurs d'accord. Mêmes constatations notées par Lucci et Millet (1994), cité par Fayol *et al.* (1998, p. 57) qui rapportent que «les doubles consonnes constituent, après l'omission du pluriel, la deuxième catégorie d'erreurs en fréquence», autant en omissions qu'en ajouts de consonnes. Toutefois, l'observation de corpus d'erreurs a amené Fayol *et al.* à conclure que la réussite des non-mots montre que les scripteurs élaborent et utilisent des régularités issues de leurs connaissances morphologiques.

Le tableau 1.1 ci-après résume les principaux aspects des recherches sur les fautes d'orthographe précédemment mentionnées.

⁸ Un exemple de lettre étymologique est le «ê» qu'on trouve dans *forêt*. Selon Catach (2003), le «e» étymologique avec accent circonflexe dans le mot «forêt» origine du mot *forestis* en latin et issu des morphèmes «es» qu'on observe dans le mot. En français moderne, on a gardé la trace du «s» dans un mot dérivé comme «forestier».

Tableau 1.1

Résumé des principales recherches sur les problèmes orthographiques

Recherche citée par :	année (de publication)	niveau	langue française	pays	données sur les problèmes d'orthographe
Gagnon (MELS)	2007	5 ^e secondaire	L1	Québec	½ élève fait 14 fautes/500 mots 48% élèves ont la note de passage
Manesse et Cogis	2007	primaire et secondaire 4 ^e secondaire	L1	France	orthographe lex., stable (10% des erreurs ortho) 4 fautes/80 mots (lex. + gramm.) en 1987 9 fautes/80 mots en 2005
Manesse et Cogis, Simard, Fayol et Millet	2007 1995 1994		L1	France Québec France	ortho lexicale assez forte mais + difficile : - lettres muettes - doubles consonnes (13% des erreurs)

Recherche citée par :	année (de publication)	niveau	langue française	pays	données sur les problèmes d'orthographe
Roy, Morris et Labelle, Morris et Simard	2006 2004 2004	universitaire	comparatif L1/L2	Québec	lecteurs L2 – forts que lecteurs L1 en conn. lexicale et morpho.
Malboeuf Worswick	2001	secondaire	comparatif L1/L2 ⁹	Canada	scripteur L2 avance de 15 % en orthographe
Cornaire et Raymond	1999		comparatif L1/L2	Québec	scripteurs L1 + diff. ortho. que L2
Lafontaine et Legros	1995	universitaire	mixte	Québec	10 erreurs lexicales/200 mots
Préfontaine et Fortier	1991	3 ^e et 5 ^e secondaire	L1	Québec	orthographe au 2 ^e rang

D'autres recherches portent plutôt sur la compréhension des mécanismes de l'orthographe française et se sont intéressées à la verbalisation des élèves au sujet des règles de l'orthographe et de leurs choix de graphie. Ces verbalisations ont permis de mieux comprendre les causes des difficultés orthographiques, telles qu'expliquées dans la section suivante.

⁹ Notez que le français et l'anglais sont considérés L2 dans cette étude canadienne.

1.3 Les causes des difficultés orthographiques en L1 et en L2

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer les causes des difficultés orthographiques précédemment mentionnées, tant en L1 qu'en L2. Au Québec, à la suite d'une enquête sur les savoirs orthographiques au niveau postsecondaire, Simard (1995) rapporte que les étudiants manquent notablement de métalangage pour réfléchir sur la langue, une conséquence, selon lui, «d'un enseignement de la langue qui n'aurait pas été assez systématique durant la dernière décennie».

En France, Manesse et Cogis (2007) vont encore plus loin. Elles considèrent trois causes pour expliquer les résultats obtenus en orthographe lexicale et grammaticale. Premièrement, le temps réduit pour l'étude de langue – principalement dans ses dimensions formelles de l'écrit. Deuxièmement, les théories de l'énonciation ont fait en sorte que le travail grammatical a porté davantage sur l'analyse de la phrase, du texte et du discours. La troisième cause est institutionnelle, les auteures dénoncent la «mauvaise articulation école-collège» dans l'enseignement de l'orthographe et la formation des maitres «ridiculement courte» pour ce qui concerne l'étude de la langue. Quoi qu'il en soit, Manesse et Cogis constatent que l'étude de l'orthographe pour elle-même est disparue des programmes en minorant l'importance accordée aux dimensions formelles et explicites de l'écrit et en lui préférant des activités de production (d'écriture) dites «intégrées», mais dont les fondements seraient approximatifs. Lebrun (2007, correspondance personnelle) corrobore relativement les mêmes faits pour le Québec. Notre propre connaissance de la réalité scolaire du Québec en tant qu'enseignante nous permet aussi de dire qu'on pourrait en faire une description similaire ici.

D'un point de vue plus épistémologique, Vargas (1992, 1996, cité par Hass, 2002) et Hass et Lorrot (1996) pensent que l'enseignement de l'écrit est déficient parce que les linguistes et les enseignants hésitent encore entre une approche formelle traditionnelle et une approche dialogique (*prolectic*) par découverte et par production, pour l'enseignement de l'orthographe : «[les] termes [conceptuels du métalangage] qui cachent souvent des débats linguistiques non résolus [créent] une

confusion cognitive [et font] en quelque sorte retour chez les [élèves]» (p. 164). Dans le même sens, Vargas (1996, cité par Hass) suggère de faire succéder les analyses formelles aux approches sémantiques (ou inversement), qui, selon lui, ne s'opposent nullement; même conclusion chez Manesse et Cogis (2007, p. 217) pour qui les enseignants doivent combiner «mémorisation, entraînement et approches réflexives». C'est aussi cette fusion des points de vue formel/ explicite/ sémantique et inductif/ productif/ interactif que nous avons tenté de mettre en oeuvre dans cette recherche sur la dictée négociée.

Enfin, notamment sous l'influence des théories de Catach, notons, depuis 1995, la tendance remarquée de faire observer aux élèves, dans les cahiers d'exercices, davantage les régularités du système que les exceptions (Boyer, 2005). En ce qui a trait aux contenus des programmes au sujet de l'orthographe, la Ministre de l'éducation du Québec, inspiré par le rapport Ouellon (2008), a décidé de revenir ou de systématiser la rédaction, la lecture et les dictées au primaire et au secondaire et d'avoir de plus petits groupes pour les classes composées d'allophones, comme l'ont rapporté les médias (Robitaille, 2008; Beauchemin, 2008).

L'orthographe est un aspect important de la maîtrise de l'écriture. Néanmoins, les diverses discussions et recherches mentionnées ci-dessus ponctuent l'importance à donner aux différents aspects de cette maîtrise. «L'orthographe n'est qu'une des composantes du savoir écrire, même si c'est parfois celle qui retient le plus l'attention» (Pilote, 2007. Enseignante et présidente de l'Association québécoise des professeurs de français). Elle ajoute : «La dictée n'est en aucun cas un moyen d'apprentissage». Nous démontrerons dans cette recherche que Pilote a tort puisque la forme de dictée que nous avons expérimentée est précisément un dispositif d'apprentissage de l'orthographe.

Malgré ces quelques pistes, force nous est d'admettre, à l'instar de la publication collective la plus récente (dir. Bréchet *et al.*, 2007) sur l'apprentissage de l'orthographe (à laquelle se sont joints des spécialistes, dont Fayol, Gombert et Sprenger-Charolles), que la recherche est encore très peu avancée

sur les «règles susceptibles de prévenir ou de corriger les erreurs [d'orthographe], et [sur] la manière dont les individus gèrent l'ensemble de ces règles, c'est-à-dire des rapports entre les apprentissages implicites réalisés sans intention et les apprentissages explicites effectués essentiellement sous l'influence de l'enseignement dispensé (p. 99).

C'est dire l'importance des recherches empiriques sur le terrain. Cependant l'utilisation de la dictée est loin de faire l'unanimité dans les milieux scolaires et linguistiques, quand ce n'est pas tout simplement la notion d'orthographe correcte qui est remise en question. De ce point de vue, l'orthographe est considérée soit comme trop normative (Simard, 1996) soit «la difficulté pour les élèves à prendre en compte [les erreurs] en situation de production graphique» (Angoujard, 1994). Néanmoins, la dictée, sous toutes ses formes est revenue au programme obligatoire¹⁰ (Presse Canadienne, 2007 et Pilote, 2007) tant au primaire qu'à l'éducation des adultes, et notamment pour les adultes allophones.

Aujourd'hui comme hier, les enseignants déplorent précisément¹¹, avec une certaine frustration, à quel point des règles simples que leurs élèves ont apprises ont été oubliées. Ces règles, comme tant d'autres, ne sont pas appliquées quand vient le temps de rédiger un texte ou une dictée. Ce fatalisme est bien évidemment partagé par leurs élèves.

¹⁰ À noter que l'obligation de dictée a été présentée par la Ministre de l'éducation comme un fort encouragement à en faire très régulièrement, et ce, par le biais d'une lettre circulaire distribuée à tous les enseignants québécois en automne 2007.

¹¹ «...*Même dans l'enseignement secondaire, où les études sont plus approfondies et plus longues, on remarque que beaucoup d'élèves sortent du lycée avec une connaissance imparfaite de l'orthographe. C'est ce qu'attestent tous les professeurs qui ont pris part aux examens universitaires.*» Meyer, 1905. (in Messier, p. 22)

«*Célestin Freinet 1970 : 'Les enfants d'aujourd'hui ont une orthographe beaucoup plus défectueuse que les enfants d'il y a vingt, trente ou quarante ans, et les adultes aussi, dirons-nous'. Cela aussi est incontestable. Nous nous trouvons dans nos classes devant une grosse majorité d'enfants qui font une faute à chaque mot : fautes d'accord, mais surtout d'inattention.*» (in Chervel et Manesse, 1989, p. 257)

«*English orthography is often derided as illogical and arbitrary*» «*English orthography is therefore very complex and presents an ideal testing ground for cognitive and psycholinguistic theories of spelling, which in turn, undoubtedly, be applicable to other orthographies*» (Uta Frith, 1980, p. viii)

«*La réforme [de l'enseignement, appelée "Renouveau pédagogique"] permet le lien entre la théorie et la pratique. En français, ça fait des années qu'il est prouvé que le transfert ne s'opère pas entre la théorie et les exercices. On multiplie ces derniers, mais sans résultat. Il faut enseigner la grammaire dans un contexte cohérent.*» Marc Landry, enseignant dans une école secondaire de la Rive-Sud de Montréal. Source : La Presse, 6-01-2007.

Or, comme l'affirme Cogis (2006), cette façon de poser le problème de l'orthographe aurait avantage à être reformulée dans une perspective plus... métalinguistique et sa résolution sur une durée plus longue :

comment les élèves pourraient-ils progresser davantage dans le cadre de l'enseignement actuel de l'orthographe, puisque leurs conceptions ne sont pas travaillées? Ce n'est pas en dispensant une série de cours dans une institution reconnue socialement et validée par la tradition, ni en corrigeant les fautes par la norme, qu'on touche aux conceptions erronées. [...] C'est en touchant aux causes qu'on touchera aux conséquences. (p. 146)

Comme cause des difficultés en orthographe lexicale, nous retenons les deux postulats suivants : d'abord le manque d'enseignement formel et systématique du système orthographique et ensuite, l'hésitation des spécialistes au sujet des fondements linguistiques du plurisystème. Nous verrons en détail quelles sont les solutions proposées dans le cadre théorique.

En conclusion, nous retenons qu'avec le vocabulaire, l'orthographe lexicale et les connaissances morphologiques sont les deux principaux problèmes que les allophones rencontrent à l'écrit en L2. Plus précisément, nous nous limiterons à l'étude des difficultés liées à la présence des consonnes finales muettes et aux consonnes géminées résultant de l'ajout d'un préfixe.

Voyons maintenant plus en détail sur quelles assises théoriques se structure cette problématique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Nous présentons dans cette section le cadre théorique dans lequel nous inscrivons cette recherche. Notre recherche inclut la description linguistique, cognitive et sociale de certains aspects de l'orthographe lexicale et de son apprentissage. Nous présenterons donc les bases théoriques avec ces trois paramètres : le plurisystème de l'orthographe française (Catach, 1980, 2003), les types de connaissances (Tardif, 1997, 1999) et le travail métalinguistique. La stratégie métacognitive que nous avons choisie est basée sur un modelage verbal interactif (*talk-alouds*) (Swain, 2005). En ce qui a trait à l'orthographe, cette stratégie est transposée, sur le plan méthodologique, en atelier de négociation graphique (Hass, 1996, 2002). Ces ateliers, d'où est tirée la dictée négociée, utilisent à la fois la verbalisation (Jaffré, 1992, 1999), la négociation de la forme (Lyster, 1999) et l'interaction du groupe (Vygotski, 1997) pour le développement d'une juste réflexion sur la morphologie dérivationnelle. Nous concluons ce chapitre en précisant l'objectif de cette recherche et en formulant nos questions de recherche.

Sur le plan théorique, aborder l'orthographe via la dictée fait intervenir plusieurs composantes de la langue. Selon Catach, (2003 et b), ces composantes sont de trois ordres : phonologique, morphologique et logographique. En effet, la langue orale peut, entre autres, servir de support dans l'apprentissage de l'écrit :

«si, comme nous pensons l'avoir prouvé, le parallélisme entre l'oral et l'écrit n'est pas profondément atteint en français (à condition d'en faire une analyse correcte, à plusieurs niveaux) alors la théorie (particulièrement dangereuse en pédagogie) de l'«autonomie» de l'écrit n'a plus sa raison d'être.» (Catach, 2003, p. 111).

Même s'il faut reconnaître que la langue française comporte d'importantes difficultés sur le plan orthographique, il ne faut pas se laisser aveugler par celles-ci :

«il faut renoncer aux jugements de valeur à l'emporte-pièce, sur la 'perfection' ou 'l'aberration' de l'orthographe. Débarrassons-la de ses oripeaux; tant bien que mal (et ce n'est pas à nous de cacher ses défauts), elle fonctionne, et le rôle de la pédagogie est avant tout de la transmettre dans ses fonctions essentielles qui sont linguistiques, le plus honnêtement, le plus intelligemment possible, de la façon la plus efficace possible. Ce qui n'est pas difficile, à condition d'y mettre le prix.» (Catach, 2003, p. 112)

Selon Manesse et Cogis (2007, p.142), «pour respecter l'orthographe lexicale, les élèves doivent 's'orienter' de multiples manières en se repérant grâce à la prononciation, la fréquence, l'analogie, la famille lexicale, la signification...». En effet, comme pour toutes les langues alphabétiques, mais davantage encore pour la langue française, cette dernière n'offre pas de transparence phonologique, morphologique et sémantique et les liens entre ces trois dimensions peuvent être difficiles à faire. Dans cette recherche, nous nous concentrerons sur les liens dans le «plurisystème» entre les trois types de régularités de certains morphèmes.

Un morphème est, selon Catach (1980), la plus petite unité significative de la chaîne orale, par exemple le verbe *pourchasser* contient trois morphèmes : *pour_*, *chass_*, *_er*.

Le morphème, [...], c'est non seulement la partie construite du mot, préfixe, suffixe, désinence, flexion verbale, mot-outil, mais d'une certaine façon, le mot lui-même, le radical, dans ses rapports avec ses diverses formes, ses dérivés, les autres mots avec lesquels il est lié d'une façon ou d'une autre». (Catach, dans la préface de Gak (1976), p. 8)

La notion de transparence fait allusion à la relation ou à la correspondance entre un morphème et un phonème (un son) dans les langues de type alphabétique.

2.1 Le plurisystème de l'orthographe française

Dans la problématique, nous avons montré l'importance des travaux de Catach (1980a) en orthographe, c'est pourquoi nous avons choisi sa définition, que nous compléterons avec celles d'autres chercheurs. Parler d'orthographe, c'est parler d'une manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, d'une part en conformité avec une transcription graphique d'une époque donnée, et d'autre part, en relation avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, phonologie,

lexique). Pour Jaffré (1998), «la fonction majeure de l'orthographe n'est pas de noter avec précision la prononciation [...], l'orthographe cherche à saisir le principe d'une structure formelle capable d'en préciser le sens», sans parler de la fonction sociale de l'orthographe.

Dans la préface de Gak (1976), Catach affirme que :

contrairement à ce que l'on a tendance à croire chez nous, nous n'avons aucunement le privilège des difficultés de transcription [son/lettre]. Le russe, comme le portugais (et nous ne parlons pas ici des langues non européennes, d'Orient ou d'Extrême-Orient par exemple, qui passent progressivement et avec retenue à l'alphabet latin) présente, comme le français, un système extrêmement souple d'alternance vocalique (suivant la place de l'accent dans le mot) et consonantique (suivant la place des consonnes dans le mot et à la finale) (p. 6)

Ce sont ces ressources [graphèmes, phonèmes], adaptées à tel ou tel besoin de la langue, analogie, distinction, rapprochement, opposition, sur le plan du sens qui sont celles de l'*orthographe*. [c'est l'auteur qui souligne] [...] L'unité de l'orthographe, pour certaines langues plus complexes comme le russe ou le français (mais on trouve ce souci dans la plupart des langues), ce n'est pas seulement le son, c'est le morphème, ou monème, unité significative, à tous les niveaux. (p. 7)

Le graphème est une lettre ou une combinaison de lettres qui correspond à la plus petite unité de la chaîne écrite d'un mot. Par exemple. : *p, ou, ch, a, ss, e, r* dans *pourchasser*, (Catach, 2005). Elle classe les graphèmes en trois catégories : les phonogrammes, les logogrammes et les morphogrammes dont les derniers sont l'objet de cette recherche. Nous reviendrons sur ces catégories dans la section 2.1.2 sur la typologie des erreurs. Il y a également quatre critères de reconnaissance des graphèmes sur lesquels nous reviendrons dans la sous-section suivante.

Catach met en valeur et développe le travail de description de la langue française effectué par Gak (1976). Gak démontre, entre autres, que les graphies «non contrôlables» ne sont pas si fréquentes qu'on pouvait le croire :

Il montre comment, en français comme ailleurs, pour l'orthographe, comme pour la langue, tout est lié à tout. Il montre comment on peut, dans ces conditions, parler, en partie au moins, de 'structure graphique' avec toute la modestie et la modération que réclame en la circonstance l'emploi d'un si grand mot.

Comme nous l'avons vu dans la problématique, il existe dans l'orthographe une interaction avec les autres sous-systèmes de l'écrit dans la langue française

(grammaire de la phrase, morphosyntaxe, analyse du discours, etc.). Par ailleurs, comme nous le verrons plus loin dans le tableau résumé 2.1, l'orthographe elle-même inclut trois sous-systèmes. C'est pourquoi Catach (2003 et b) parle de *plurisystème*, en y définissant précisément trois sous-systèmes de l'orthographe : la zone phonogrammique, la zone morphogrammique et la zone logogrammique sur lesquelles nous reviendrons dans la section 2.1.2. Le concept de plurisystème permet de présenter et de comprendre l'orthographe comme un «ensemble organisé et cohérent, une structure» (Angoujard, 1994). Le plurisystème donne à voir et à entendre les nombreuses relations entre les sons et les lettres qui ne sont pas l'effet du hasard ou d'un quelconque caprice de langue, comme on l'entend souvent¹. Ce concept permet également de développer un enseignement qui fait davantage appel à la compréhension qu'à la mémoire et qui permet de distinguer des phénomènes orthographiques.

Notons brièvement que cette façon de concevoir l'orthographe ne résout pas l'épineuse question du rapport entre la morphosyntaxe et la sous-zone morphogrammique de Catach, par exemple, la place théorique de la dérivation morphologique (ou morphologie dérivationnelle) qui est l'objet théorique de ce travail. En effet, la dérivation désigne entre autres «l'opération de formation lexicale. La dérivation peut procéder par affixation [...] : ex. : casser > cassable > incassable» (Neveu, 2004), ce qui change aussi la nature et la propriété des mots dans la phrase. Quoiqu'il en soit, nous en revenons tout de même à la notion de plurisystème de Catach, mais traitée ici de manière plus globale dans la grammaire de la phrase.

Et bien qu'un autre débat entoure la distinction classique orthographe lexicale/orthographe grammaticale, nous adopterons dans notre travail la définition de Simard (1995) pour l'orthographe lexicale : «ensemble des graphies imposées par des conventions qui ne dépendent pas des règles d'accord». L'orthographe est donc

¹ Par exemple le phonème [Ē] dans *mère* s'écrit *è* et ne peut pas s'écrire *é* pour des raisons à la fois phonogrammique et morphogrammique. Ou encore «dans la double séquence *mer/mère*, on voit bien que le choix des graphèmes en *E* (*e/è*) conditionne celui des graphèmes en *R* (*r/re*), et vice versa.» (Angoujard, 1994, p. 110)

essentiellement la représentation d'un code écrit normalisé. Dans cette recherche, nous nous concentrerons plus particulièrement sur des cas d'erreurs d'orthographe attribuables à une méconnaissance de certains principes réguliers de morphologie dérivationnelle.

2.1.1 Les régularités de la langue

Selon Catach (1980), aucune langue alphabétique n'est totalement transparente à l'écrit : on ne retrouve jamais une correspondance totale entre chaque phonème (le son) et son graphème (la lettre). Cependant, certaines langues sont plus opaques que d'autres, dont le français, essentiellement pour des «raisons d'économie linguistique et de permanence qui sont les caractéristiques du langage écrit» (p. 20). Pour Catach (2005, p. 245), les régularités lexicales les plus significatives sont issues de la morphologie dérivationnelle. Nous nous sommes intéressée à analyser des mots contenant une consonne finale muette et des mots dont le préfixe double la consonne initiale du radical. Nous avons également utilisé des préfixes qui ne doublent pas la consonne initiale.

La *consonne finale muette* est présente dans la dérivation d'autres mots dits «de même famille», en fait du même champ lexical. Les mots contenant une «consonne finale muette» sont morphologiquement constitués d'une consonne finale qui ne se prononce pas à l'oral dans sa forme de base (comme *marchand*, *pris*, *bras*, *tard*) et qu'on voit apparaître dans une forme longue comme le féminin (comme *marchande* ou *prise*) ou dans d'autres formes dérivées lorsque le mot change de catégorie grammaticale (comme *marchander* ou *retardement*). La lettre muette de la forme de base se prononce dans sa forme dérivée. Nous avons choisi cette difficulté puisque qu'elle est très courante. Les lettres finales muettes que nous avons choisies sont : *c/d/g//s/t* parce qu'elles sont présentes dans la dérivation de mots courants ou très courants. Notons que les lettres finales muettes représentent 12,47 % de l'ensemble des graphèmes (Catach, 2003). C'est donc dire leur importance orthographique. Pour la liste de mots et leur analyse, voir l'appendice E.

Les mots contenant un *préfixe à consonne double*² sont morphologiquement constitués d'un préfixe dont la dernière consonne s'assimile à la consonne initiale du mot auquel le préfixe s'attache (voir appendice G). Les préfixes que nous avons choisis d'étudier sont :

- *en_/em_*, comme dans *enneigé* ou *emmêlé*; choisi pour sa prononciation nasale qui en facilite l'identification et l'apprentissage (selon Catach, 2003, p. 250);
- *a(d)_* et ses allomorphes *ac_/af_/ag_/al_/an_/ap_/ar_/as_/at_*, comme dans *accourir* ou *affaiblir* ; choisis pour pouvoir les distinguer du *a_* grec privatif.
- *in_* et ses allomorphes *il_/im_/in_/ir_*, comme dans *illégal* ou *irréel* ; choisis pour leur fréquence (Catach, 2003).
- *trans_*, *inter_*, *sur_*, comme dans *transsaharien* ou *interrégional*; choisis pour avoir deux consonnes identiques adjacentes : consonne finale du préfixe et consonne initiale du mot auquel s'ajoute le préfixe.
- Une troisième catégorie de mots a été retenue uniquement pour des raisons de stratégie pédagogique, mais ils ne seront pas techniquement étudiés : il s'agit des *préfixes à consonne simple* (voir l'appendice F). Nous reviendrons sur ces considérations dans la méthodologie.

Le choix de ces préfixes est aussi motivé par le fait que les difficultés relatives à l'orthographe des mots dans lesquels ils apparaissent peuvent se corriger par un travail métalinguistique. D'un point de vue à la fois pédagogique et linguistique, ce travail métalinguistique est plus aisé à développer chez les étudiants lorsqu'on enseigne et utilise des mots dont on note une assez grande régularité dans le système. Selon Catach (2005, p. 30), ces critères de régularité de la reconnaissance du graphème sont au nombre de quatre soit, dans l'ordre, la fréquence; le degré de

² Catach utilise indifféremment le terme «consonne double» et «double consonne». Notez néanmoins que l'OQLF préfère le terme «consonne double».

cohésion, de stabilité et d'autonomie; le degré de rapport direct avec le phonème; et le degré de rentabilité ou de créativité linguistique. Ces critères sont définis dans les sous-sections suivantes.

2.1.1.1 La fréquence

La fréquence de certains morphèmes, par exemple le *t* dans *étroit/étroite*, est un indicateur de la régularité du mot *étroit* dans son champ lexical. Autrement dit, le *t* muet va nécessairement apparaître dans les formes dérivées des mots apparentés sur le plan sémantique ou étymologique comme dans *étroite, étroitesse, étroitement*. Selon Catach (2005, p. 243), «environ un tiers des adjectifs et une partie des noms variables» portent cette «marque finale directe» entre le masculin et le féminin. Nous avons aussi choisi des «préfixes à consonne double» dont la fréquence est élevée ou assez élevée. Le nombre d'entrées dans le dictionnaire³ ayant ces préfixes est la suivante (selon Catach, 2003) :

- *ad_* et ses allomorphes (latin) : 1050 entrées
- *in_* et ses allomorphes : 980 entrées
- *en_* et ses allomorphes : 675 entrées

Nous ajoutons également :

- *a_* et ses allomorphes (grec): 52 entrées

2.1.1.2 Le degré de cohésion, de stabilité et d'autonomie

Le degré de cohésion, de stabilité et d'autonomie indique le non-changement d'un graphème, d'un digramme ou d'un trigramme dans un ensemble de mots. Par exemple, le *eau* de *chapiteau* est toujours le même, c'est-à-dire qu'on ne le trouve jamais sous la forme *ea+u*. Contrairement au *ein* qui apparaît sous cette forme dans le mot *rein* mais qui est segmenté avec *ei+n* dans *reinette*. Autrement dit, lorsque le

³ Le Petit Larousse, sur environ 60,000 mots.

champ lexical d'un mot est régulier, ses graphèmes se retrouvent indivisibles, intacts dans divers contextes, dans diverses positions. Pour nos corpus, les lettres muettes reflètent généralement une grande cohésion, en particulier les «consonnes finales muettes» :

les lettres muettes finales seront expressément distinguées des groupes stables qui les précèdent : si au [dans] *chau/de*, *au/tant*, *sau/te*, [...] est un seul même graphème, alors il l'est aussi dans *chau/d*, *levrau/t*, *sau/t*, la lettre qui suit relève d'un autre niveau d'analyse» (Catach, 2005, p. 30).

Cependant, le degré de cohésion pour les «préfixes à consonne double» est moindre puisque la réforme d'Olivet en 1740 a en partie seulement réussi à simplifier la consonne double de l'initiale de plusieurs verbes (comme *abaisser*, *abattre*, *agrandir*, *apaiser*, *aplatir*, etc.), mais laissant les autres avec une graphie de consonne double liée à l'histoire de la langue et du latin⁴ (comme *appeler* [*appellare*], *accourir* [*accurrere*]) ou liée au système dérivatif (comme *accoucher* [*de a-* et *coucher*, famille étymologique : *coucher*]⁵). Ce sont ces derniers que nous avons choisis.

Malgré leur relative régularité, l'histoire des réformes de ces préfixes n'est pas linéaire et explique quelques notables exceptions dont *a_mener* qui ne provient pas du préfixe grec et que nous avons exclu de notre corpus malgré (et à cause de) sa très grande fréquence d'utilisation. Selon Piron (correspondance personnelle, 2008),

la majorité des décisions sur les consonnes doubles en préfixe ont été prises lors des éditions de 1740 et 1762 par l'abbé Olivet. Il y a eu une vague de simplification. Le mouvement est poursuivi en 1798. [Mais il y a eu un] reversement pour une recomplexification en 1835.

L'abbé d'Olivet s'est trouvé confronté à des problèmes étymologiques difficilement surmontables. C'est ainsi qu'il n'a d'ailleurs pas touché à certains préfixes. Les académiciens qui se sont intéressés à ce problème ne l'ont pas traité de manière uniforme.

⁴ À noter qu'au Moyen-Âge, toutes les consonnes doubles du latin étaient simples comme en anc. fr. : *abe* (*abbé*), *ele*, (*elle*). «Elles ont été rétablies dans la graphie à partir du XIV^e siècle, et surtout au XVI^e, sous des influences diverses» (Catach, 2005, p. 275).

⁵ Selon *Le Robert*, Rey-Debove (2008)

- *Amener, emmener* ont toujours été écrits de cette façon, (depuis Nicot, 1606).
- *Acomplir* : Féraud, 1787.
- *Alonger* : Nicot, 1606, 1762.
- Les mots commençant par *acc_*, *aff_*, *amm_*, *ann_*, *arr_*, *ass_* et *att_* n'ont pas été touchés en 1740.

2.1.1.3 Le degré de rapport direct avec le phonème

Le troisième critère, celui du rapport direct avec le phonème correspond aux graphèmes qui se prononcent toujours de la même façon comme le *d* de *indique* ou de *adresse*. Par opposition, un graphème comme le double *ll* dans *famille* ou dans *tranquille* n'illustre pas un rapport direct avec le phonème puisqu'il ne se prononce pas de la même façon. Ce critère s'applique plus spécifiquement aux mots constituant le corpus de préfixes à consonne double.

2.1.1.4 Le degré de rentabilité ou de créativité linguistique

Le dernier critère de rentabilité ou de créativité linguistique est relatif aux graphèmes muets, comme *d* ou *t*, qui ont très souvent un lien sémantique ou grammatical très rentable avec d'autres morphèmes, comme la série *chant, chanter, chantage, chantré, chanteur chantonner, chantonnement, chantant*, etc. Également, certains préfixes, dont le *en_*, sont sources de création de nouveaux mots (675 mots selon Catach, 2003).

Le cumul de ces critères est donc à la base de la constitution de nos corpus.

Catach (2005, p. 245) fait appel également à d'autres critères de régularité pour mieux analyser et choisir des mots issus des marques dérivatives dans les morphogrammes lexicaux. Ces critères sont en lien avec les critères théoriques précédents, mais sont plus concrets et facilement applicables.

A- Ce premier autre critère de Catach s'applique aux «marques finales directes», aux mots avec une «consonne finale muette» et explique la présence

d'une consonne marquant le féminin, soit par exemple le *t*, dans la paire *étroit/étroite*. Cette façon de dériver la consonne finale muette est la plus fréquente dans la langue.

B- Le deuxième critère s'applique aux rapports directs entre les substantifs et les verbes ainsi qu'aux rapports entre radicaux et dérivés. Il est adéquat pour le choix des mots à consonne finale muette et le choix des préfixes à consonne double. Il apparaît de façon moins fréquente dans la langue, se trouve dans la dérivation nom/verbe illustrée par la paire *chant/chanter*.

C- Le troisième critère s'applique aux rapports indirects entre les mots. Il est pertinent pour le choix des consonnes finales muettes et des mots qui ont un préfixe qui double la consonne. Ce critère concerne la dérivation d'autres formes, telles que *progrès/progression*, *courir/accourir* [du latin *accurrere* et de la famille étymologique *courir* (Rey-Debove, 2008)]. Sur le plan sémantique, ces cas de dérivation sont moins fréquents. De plus, certains liens sémantiques peuvent parfois contredire l'étymologie qui pourrait amener des rapprochements graphiques fautifs (comme *a_mener* ne veut pas dire «sans mener» alors que *a_moral* veut dire «sans morale», grâce au préfixe grec *a_* de type privatif). Néanmoins, ces liens de régularité plus lâches, liés à la sémantique dans le plurisystème attire notre attention sur le fait suivant : nous nous sommes assurée que le sens des mots était bien compris par nos sujets, car cela pouvait avoir un impact sur la graphie des mots et les résultats de la recherche.

Ces trois critères nous serviront à la fois de sélection et d'analyse de mots pour nos corpus (voir appendices E, F, G), mais ils serviront aussi de pistes d'explication lors de la période d'enseignement.

Inévitablement, des erreurs se glisseront lors de la rédaction d'un texte par les étudiants, puisque l'apprentissage de l'orthographe française est un long processus. Voyons donc quels sont les types d'erreurs lexicales les plus fréquentes et comment on peut les analyser.

2.1.2 Typologie des erreurs lexicales choisies

La docimologie est «cette science qui étudie les différents moyens de contrôle des connaissances» (Rey-Debove et Rey, 2008). Selon la typologie docimologique développée par Catach (1980b) pour l'enseignement de l'orthographe, les erreurs et fautes d'orthographe sont répertoriées en six catégories. Dans le tableau 2.1 ci-dessous, nous détaillons ici uniquement les deux sections qui se rapportent à notre recherche, soit la section phonogrammique et la section morphogrammique.

Tableau 2.1
Typologie des erreurs orthographiques

PHONOGRAMMES	1. Erreurs à dominante phonétique (L'élève peut entendre mal ou mal prononcer les sons)		
	2. Erreurs à dominante phonogrammique (L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription)		
	210. N'altérant pas la valeur phonique	21030. <i>Ignorance/ajout des doubles consonnes justifiables en début de mot</i> <i>aléger, allourdir</i>	
MORPHOGRAMMES	3. Erreurs à dominante morphogrammique (L'élève ne respecte par l'orthographe des éléments non phonétiques)		
	Morphèmes grammaticaux	3.1 Morphèmes lexicaux	
		310. Non reconnaissance des mots/ Ignorance des liaisons <i>un névier</i> <i>on n'a fait quelque chose</i>	311. Ignorance de la famille lexicale <i>inabité</i>
		312. Ignorance des affixes <i>anterremant</i>	313. Ignorance du maintien ou non du radical <i>nous vogons</i>
	314. <i>Ignorance des consonnes finales justifiables</i> <i>un marchant, couvers, blan</i>		
LOGO GRAM -MES	4. Erreurs concernant les logogrammes (homophones non grammaticaux)		
AU- TRES	5. Erreurs concernant les idéogrammes		
	6. Erreurs concernant des lettres non fonctionnelles		

Les numéros du tableau précédent réfèrent à la numérotation de Catach que nous utiliserons également dans la codification de nos données et dans les appendices. Les deux sous-sections qui se rapportent directement à notre recherche sont notées en couleur.

Les erreurs de type 1 et 2 se rapportent aux phonogrammes. Il s'agit des graphèmes chargés de transcrire les phonèmes» (Catach, 2005, p. 17). Dans les erreurs de Type 1 à dominante phonétique, l'élève peut mal entendre et mal prononcer les sons. Quoique nous ayons identifié ces erreurs, nous ne les avons pas comptabilisées dans l'analyse statistique, car elles ne concernent pas notre recherche. Voici quelques exemples: **bublier (publier)*, **quiller (cuiller)*, **défint (défunt)*.

Dans les erreurs de Type 2 à dominante phonogrammique, l'élève connaît les sons sans connaître leur transcription. L'erreur de ce type qui nous intéresse est comptabilisée dans cette recherche en tant que «ignorance/ajout des doubles consonnes justifiables en début de mot» (n° 21030 et n° 21030.5). Ce type d'erreur cause entre autres des erreurs dans la consonne double justifiable issue d'un préfixe ou non. Voici quelques exemples : **briler (briller)*, **enui (ennui)*, *pensser (penser)*, et plus précisément pour notre recherche : n°21030 **améné (emmener)*, **a posse (appose)*, **neigement (enneigement)*; n°21030.5 **inmangeable (immangeable)*, **apause (appose)*, **eneigement (enneigement)*. Considérant les interactions entre les sous-systèmes d'erreurs, nous remarquons ici que les erreurs dans les morphèmes visés par cette recherche pourraient être considérés également comme des erreurs de type 3 c'est-à-dire comme des erreurs morphogrammiques puisqu'on n'entend généralement pas la consonne double.

Les erreurs de type 3 se rapportent aux morphogrammes (à ne pas confondre avec morphèmes). Ce sont des «unités de l'écrit [qui] donnent des informations grammaticales (de morphologie et/ou de syntaxe) et des informations lexicales (de relations entre les formes fléchies d'un même mot et de dérivation)» (Angoujard, 1994). Ces morphèmes sont «surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques qu'ils soient prononcés ou non (dans les

liaisons en particulier)» (Catach, 2005). Ce sont, par exemple, les graphèmes *s* et *t* dans *les enfants*. Les erreurs de type 3 sont à dominante morphogrammique (n° 310, 311, 312, 313, et 314) lorsque l'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques. Pour les erreurs de type 3, nous nous sommes intéressée uniquement aux erreurs «ignorance des consonnes finales justifiables» (n° 314) pour le décompte des erreurs morphogrammiques et le calcul du gain. Voici quelques exemples : **clima* (*climat*), **sourcis* (*sourcils*), **progret* (*progres*), **méchanc* (*méchant*).

Nous ne tiendrons pas compte des autres types d'erreurs soit les types 4, 5 et 6. Les erreurs logogrammiques (type 4) sont des homophones non grammaticaux comme *l'arme/larme*, *chant/champ* ou *on/ont*. Ces erreurs sont plutôt liées à l'incompréhension du texte ou à l'ignorance des graphies distinctives des homophones. (Nous avons évité de choisir des homophones dans les dictées). Les erreurs de type 5 comme **la fait/l'a fait*, *ou/où* **québec*, sont liées aux idéogrammes qui surgissent généralement dans des rédactions libres. Nous notons une fois de plus l'interaction entre le sous-système, ici entre des logogrammes et des idéogrammes pour une erreur comme *la l'a* : on peut les considérer dans l'un et l'autre des types : ce peut être une mauvaise interprétation du mot ou simplement un oubli de l'apostrophe. Enfin, les erreurs de type 6 comme **douçâtre*, **téatre*, **abrit* sont des lettres non fonctionnelles et sont des erreurs qui ne se réfèrent pas aux régularités orthographiques et présentent un degré minimal de gravité.

La figure 2.1 ci-dessous, tirée de Cogis (2005) illustre comment les graphèmes (et éventuellement les morphèmes) sont intrinsèquement liés au plurisystème de la langue. On peut voir dans la figure 2.1 les différentes valeurs du *s*, soit marqueur du pluriel ou du féminin, etc.

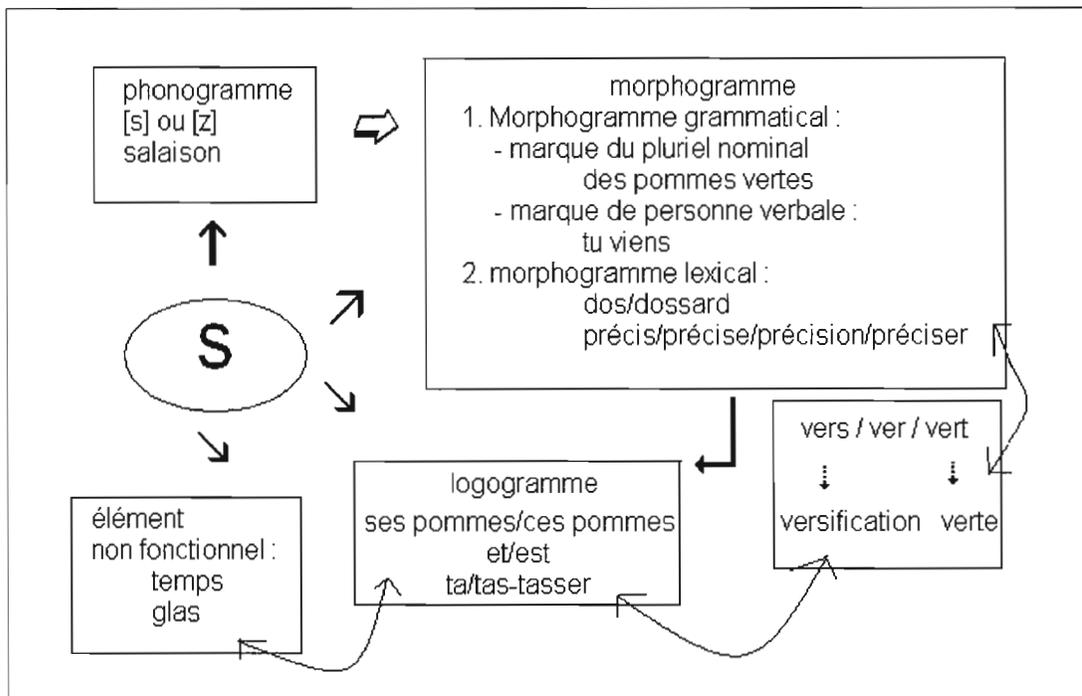


Figure 2.1

Le réseau d'un graphème dans le plurisystème

Les erreurs qui sont l'objet de notre étude, c'est à dire les erreurs liées aux «consonnes finales muettes» et aux «préfixes à consonne double» relèvent de la morphologie dérivationnelle.

Voyons maintenant comment ce plurisystème pourra être articulé sur le plan de la description d'un modèle d'acquisition des connaissances. Nous verrons aussi dans les sections suivantes comment un meilleur travail métalinguistique au sujet de la régularité de la langue pourrait contribuer à améliorer l'enseignement de ces difficultés grâce à une meilleure compréhension de l'interaction des différents types de connaissances.

2.2 Les types de connaissances

Dans la problématique, nous avons mentionné certaines lacunes dans la transmission des connaissances implicites et explicites liées à l'orthographe. Dans la section précédente, nous avons abordé la complexité des types d'erreurs dans le système écrit, mais sans négliger les nombreuses régularités. Ici il importe de décrire comment certains auteurs pensent que les étudiants apprennent, selon une typologie des connaissances. Cette typologie nous aidera à concevoir une méthodologie qui sera le plus près possible à la fois des plus récents développements de l'analyse du système orthographique et de la façon dont les étudiants développent de nouvelles connaissances, les exercent et réutilisent les anciennes. En effet, la composition de mots et la correction des erreurs lexicales sollicitent ces trois types de connaissances.

Dans le cadre de la théorie de l'information, Anderson (1993) a défini deux modes de connaissances : les *connaissances déclaratives* et les *connaissances procédurales*. Plus tard, Stein (1986) complète le modèle avec les connaissances pragmatiques, que Tardif (1997) reprendra avec l'appellation *connaissances conditionnelles*, terminologie que nous retiendrons pour cette recherche. Nous définissons ces types de connaissance ci-après.

2.2.1 Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont des savoirs théoriques relatifs à des faits, des règles, des catégories de mots, ou, plus largement liés à des situations ou des expériences quotidiennes, le «savoir que», les contenus (Anderson, 1993). Dans notre cas, ce sont les savoirs sur le système de la langue. Traditionnellement, seules les connaissances déclaratives sont évaluées. Les connaissances déclaratives répondent à la question «quoi» faire (Tardif, 1999). L'élève y accède de façon consciente et les informations qu'il en tire peuvent être récupérées verbalement ou d'autres façons. Pour Ellis et Brown (1994) et pour Bréchet *et al.* (2007, p. 94), le savoir déclaratif est synonyme de savoir explicite : «les savoirs enseignés et mémorisés verbalement ont initialement un statut de connaissances déclaratives».

Le savoir déclaratif est donc aussi métalinguistique car il fait appel au métalangage, conscient et explicite. Le métalangage

serait une langue [...] uniquement constituée d'un stock limité de termes définis de manière univoque, et d'un stock également limité d'axiomes, de postulats et de règles pour assembler ces termes. [...] Chez Hjelmslev, tout discours sur une langue est une métalangue : les définitions des dictionnaires, les grammaires de l'école primaire, les traités de linguistique peuvent être dits des métalangues» (Mounin, 2004, p. 212-213)

Le métalangage, c'est aussi la «morphologie». Par exemple, avec une connaissance déclarative sur la morphologie dérivationnelle, on sait, on comprend et on se souvient qu'on peut dériver des mots pour savoir s'il y a une consonne muette. Ainsi, le nom *regard* devient le verbe *regarder* et le nom *climat* devient l'adjectif *climatique*. Lorsqu'on sollicite un savoir déclaratif par la mémorisation, on puise aussi dans nos connaissances antérieures. Nous reviendrons plus attentivement sur ces savoirs dits «explicites» dans la section 2.3.1 et «métalinguistiques» dans la section 2.3.2 sous la forme «d'indice métalinguistique».

2.2.2 Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales sont des connaissances auxquelles l'élève n'a pas accès directement. Ces connaissances procédurales se manifestent lors d'exercices ciblés ou de production écrite ou orale. Ces connaissances procédurales requièrent la mise en œuvre des connaissances déclaratives et non seulement la simple mémorisation. Les connaissances procédurales répondent à la question «comment» faire (Tardif, 1999). C'est le «savoir-faire». Ce sont aussi les «connaissances productives» : les mots qu'on peut produire (Anderson, 1993). Dans notre recherche, comme l'affirme Bréchet *et al.* (2007, p. 94), la pratique conduirait au stockage en mémoire de savoirs spécifiques en association entre certaines racines et certains morphèmes sous réserve qu'elles soient suffisamment fréquentes. Par exemple, dans un exercice sur les consonnes finales muettes, on nous demande si la forme exacte est *clima* ou *climat*? On applique la règle décrite par un exemple dans un cahier d'exercices et on essaie l'adjectif *climatique* avec un *t*; on choisit donc *climat* avec un *t* à cause de *climatique*. Après avoir répété et corrigé

quelques fois ce type d'erreur, on écrit désormais automatiquement *climat* sans se poser de question.

En d'autres termes, ces connaissances procédurales sont des habiletés : une maîtrise automatisée par la répétition ou les expériences (William, 1989, cité par Cornaire, 1999, p. 37).

2.2.3 Les connaissances conditionnelles et le transfert

Une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. Gombert (1990, p. 11)

Boyer (2005, p. 199) a analysé le contenu de plusieurs cahiers d'exercices. Elle a observé que malgré les nouvelles informations en psychologie cognitive et malgré la synthèse faite par Tardif relativement aux types de connaissances, les manuels «n'en sont encore qu'au stade des connaissances déclaratives pour beaucoup d'auteurs; connues donc, mais non pas transférées dans la pratique». Pour Reid (1990) (cité par Morissette, 2005, p. 47), «les exercices répétitifs portant sur une habileté isolée [qui correspondent grosso modo aux connaissances procédurales] demeurent sans signification et ne favorisent par la généralisation et le transfert». C'est pour cela qu'il importe d'intervenir sur les trois types de connaissances, en particulier sur les connaissances conditionnelles qui sont souvent laissées pour compte dans les manuels et dans les approches traditionnelles. L'élève active les connaissances conditionnelles lorsqu'il reconnaît les conditions ou le contexte dans lequel on utilise les connaissances déclaratives et dans lequel il met en pratique ses connaissances procédurales. Autrement dit, dans une nouvelle tâche, l'élève se demande si c'est le bon contexte (ou la bonne condition) pour appliquer ce qu'il sait et ce qu'il a pratiqué : on parle donc ici de «recontextualisation» ou d'une «grammaire en action» réflexive selon les expressions de Hass (1996). Les connaissances conditionnelles répondent aux questions «quand» et «pourquoi» faire pour déterminer la nature du problème (Tardif, 1999). Ce sont les «savoir-penser», une forme de capacité d'organisation et de synthèse mentale sur le plan métacognitif et sur le plan des stratégies

d'apprentissage. Lalande (1990) les appelle «métaconnaissances» et plus précisément dans notre recherche, les «savoir orthographier». C'est à ce niveau de connaissance que le travail métalinguistique commence. Comme la simple connaissance des règles et de leur application ne suffit pas, il faut se questionner sur les mots eux-mêmes et leur relation dans le système. Par exemple, dans la correction d'un texte ou d'une dictée, on vérifie, seul et sans guide, l'orthographe des noms et on se souvient que certains mots permettent la dérivation d'autres mots formant ainsi des familles de mots. On sait qu'à partir de *clima* on dérive *climatique*. On déduit donc que *clima* est typiquement le genre de nom dérivé qui peut s'appliquer à la règle des «consonnes muettes finales» parce qu'on compose le mot *climatique* avec un *t* et qu'on a déjà pratiqué les dérivations morphologiques sur d'autres mots dans le même genre, comme *chat* ou même *gros*.

Autre exemple : les indices métalinguistiques. Ce sont ces commentaires, renseignements ou questions liés à la formation de la langue (ex. : «C'est masculin (?)» qui vont chercher les connaissances déclaratives en le remplaçant dans un nouveau contexte. Ces indices à caractère métalinguistique soulignent un problème dans l'énoncé de l'élève [ou d'un pair] sans toutefois lui donner la réponse». (Lyster, 1999, p. 360). Ces indices révèlent un «travail métalinguistique» qui consiste en une «prise de distance par rapport à la langue et élaboration d'hypothèses à son propos» (Rey Von-Alleman, 1982, p. 150), grâce à des observations de corpus*, des dictées, etc. sur lesquels nous reviendrons dans la section suivante.

Quels sont les liens entre ces trois types de connaissances, en termes cognitif et surtout métacognitif? Pour Bialystok, Bourchard et Ryan (1985, cité par Schmidt, 1990, p. 134), les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales sont deux dimensions indépendantes. Pour Anderson (1993) et Tardif (1999), il n'y a pas de lien direct entre les connaissances déclaratives et les connaissances conditionnelles. Surtout, le passage d'un type de connaissances à un autre n'est pas un transfert, mais plutôt une «traduction cognitive». Pour Tardif (1999, p. 58), le transfert d'un apprentissage est une application pratique de la connaissance. Le transfert «fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée

dans une tâche source». Pour l'élève, le transfert se produit lorsqu'il peut recontextualiser un apprentissage réalisé dans un autre contexte. En effet, il y a apprentissage dans la mesure où la résolution résulte en une modification de la mémoire à long terme. Et comme l'indique Bracke (1998), le transfert est plutôt lié au raisonnement analogique. Ce type de raisonnement permet de faire des liens entre différentes connaissances.

Or cette relation analogique est une forme de travail métalinguistique. L'analogie est aussi l'une des dimensions de l'apprentissage de l'orthographe, sous la forme de processus mobilisable (Bréchet *et al.*, 2007, p. 99) et qu'on pourrait associer aux connaissances conditionnelles. Il s'agit «des capacités d'établir des associations entre configuration phonologiques et graphémiques, de mémoriser des instances, d'extraire des régularités et d'effectuer des analogies». L'effet d'analogie est aussi une des deux bases de la constitution du lexique orthographique, avec l'effet de fréquence (Nation et Hulmes, 1996, cité par Bréchet *et al.*, 2007, p. 85). Dans notre recherche, les analogies réalisées par les étudiants s'établiront sur une base de similarité de mot ou de situation connue. Ce raisonnement analogique puise dans les connaissances antérieures pour créer un lien cognitif. Avec l'analogie, les trois types de connaissances sont activés : on ne peut pas concevoir les connaissances conditionnelles sans les connaissances déclaratives et même procédurales. Comme nous l'avons vu plus haut, la connaissance de la morphologie dérivationnelle est à la base d'un certain travail explicite sur le plan lexical. En outre, la morphologie dérivationnelle se construit justement sur le raisonnement analogique et sur la connaissance du vocabulaire.

En termes linguistiques, le transfert serait une articulation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans un contexte différent de l'apprentissage initial (Tardif, 1999). C'est pourquoi Tardif démontre l'importance de prévoir des moments d'interventions différenciées pour chacun des trois types de connaissances. Pour Schmidt (1990), il y a un lien explicite entre les connaissances conditionnelles et les connaissances déclaratives. En termes d'apprentissage, un scripteur qui maîtrise bien les connaissances conditionnelles en production ferait donc moins d'erreurs lexicales. Pour Lecavalier et Brassard (1993), les

connaissances conditionnelles «sont largement responsables du transfert de l'apprentissage et de l'adaptation du parcours stratégique à un travail donné».

L'utilisation rationalisée et adéquate des connaissances est une forme de stratégie, en particulier lorsqu'on fait intervenir le travail métalinguistique dont nous parlerons plus en détail dans la prochaine section. Mais quelle serait une situation productive pour ce transfert des connaissances dans le travail métalinguistique de l'orthographe?

2.3 Le travail métalinguistique

Nous venons de constater que c'est principalement par le travail métalinguistique que se fait le transfert des connaissances déclaratives et l'utilisation des connaissances procédurales et conditionnelles.

Pour tous les types de connaissances, l'utilisation et le transfert des connaissances demandent des opérations cognitives assez complexes. En ce sens, les auteurs cités nous ont convaincue que la pratique de l'orthographe est un travail essentiellement cognitif sur la langue (Chiss et David, 1992, p. 17).

Quelle est l'attention portée spontanément à l'orthographe par des étudiants? Selon Fortier (2006), qui a mené une recherche sur la rédaction d'un journal de réflexion métalinguistique par des adultes allophones en L2¹ d'un cours de mise à niveau préuniversitaire de niveau avancé II, seulement 0,59 % des commentaires inscrits spontanément à leur journal de bord concernent l'écrit (équivalent ici à l'orthographe). Mais 10,1 % des commentaires se rapportent plus largement à la morphologie dérivationnelle et flexionnelle. De plus, fait intéressant, la réflexion métalinguistique (toutes catégories linguistiques confondues, y compris l'orthographe) faite grâce au journal a été perçue par les étudiants comme une aide pour améliorer leur français : elle est cotée en moyenne à 4,12 sur 5 par les étudiants, sur une échelle d'appréciation générale. Le lien à la fois formel et pratique

¹ De l'École de langues de l'UQÀM, niveau avancé (groupe similaire aux participants de notre recherche).

entre le peu d'intérêt porté à l'orthographe (cité à 0,59 %) et la réflexion métalinguistique (coté à 4,12 = 82 %) ne semble donc pas se faire chez ces étudiants. Toutefois, cette réflexion métalinguistique est ici, sans aucun doute, un facteur de motivation pour l'apprentissage de la langue seconde. Cette observation est confirmée par He (2002) et You et Joe (2002) (cité par Swain, 2005) qui pensent que les deux principaux prédicteurs de la qualité du transfert de l'orthographe sont la révision et la motivation².

Mais qu'en est-il en situation de rédaction? On sait que les adultes contrôlent leur stratégie de redistribution de l'attention. Par exemple, les scripteurs révisent davantage en langue seconde que dans leur langue première, mais manquent de sens critique pour évaluer leur texte (Lefrançois, 2001). En L2, ils se «concentrent principalement sur l'orthographe et les morphèmes» (Whalen et Ménard, 1995, in Lefrançois, p. 230).

On doit aussi se demander à quel niveau de L2 on peut faire un travail métalinguistique? En ce qui concerne le rapport entre la L1 et la L2, Cummins, (1979) a émis une hypothèse appelée *Threshold Hypothesis* qui suggère que la maîtrise des connaissances de base dans une langue est nécessaire pour transférer ces connaissances en L2 : c'est le «niveau seuil» pour que les connaissances dans la langue première servent à construire les connaissances en L2 et surtout pour qu'elles soient utiles dans l'apprentissage de la langue seconde. Les connaissances spécifiques antérieures, la réussite en L1 et le type de langue première sont donc des facteurs importants dans notre recherche. Dans le même sens, et plus précisément dans notre recherche, «les enfants bilingues ayant peu ou pas d'expérience scolaire dans leur langue première et de capacités métalinguistiques tendent à se développer très lentement selon Carlisle *et al.* (1999), tel que cité par Roy (2006, p. 25). Ce niveau seuil indique donc que l'avantage du bilinguisme et du travail métalinguistique serait véritablement productif seulement aux niveaux

² Deux autres prédicteurs jouent également dans le développement de l'orthographe, mais concerne davantage les enfants ou les adultes analphabètes en début d'acquisition : la capacité à isoler les phonèmes et la connaissance des sons des lettres. (Bréchet *et al.* 2007, p. 97)

intermédiaire et avancé et avec des élèves scolarisés. Enfin, selon Ravid (2004), les recherches montrent que la connaissance du vocabulaire augmente de façon exponentielle avec le développement des habiletés morphologiques pour une langue.

Le phénomène de transfert de la L1 à la L2 observé à propos de la lecture et de l'écriture existe aussi sur le plan du lexique : "Il est généralement accepté que l'organisation du lexique d'un usager de L2 ressemble à celle d'un usager de L1" (De Koninck, 1991b). Aussi un certain nombre de règles lexicales du français pourraient-elles faire l'objet de pratique d'enseignement et d'apprentissage dans les classes pluriethniques?». (Chartrand, 1994, p. 19).

En résumé, trois raisons principales nous amène à penser qu'un travail explicite de type métalinguistique peut commencer au niveau intermédiaire et devenir véritablement performant au niveau avancé, c'est-à-dire lorsqu'une bonne maîtrise de la langue orale et une maîtrise moyenne de la langue écrite sont atteintes grâce à :

- Un bagage métalinguistique en L1 disponible pour la L2;
- Des habitudes de type cognitif, acquises lors de l'apprentissage de la L1 (comme des stratégies d'apprentissage ou des méthode de classement de l'information);
- Un vocabulaire de base en L2 pour pouvoir à la fois comprendre des explications plus complexes de l'enseignant et pour pouvoir s'exprimer sur le sujet. Assez de vocabulaire pour pouvoir également comprendre le sens des mots à écrire et pour pouvoir composer suffisamment de mots dérivés.

Suite à ces fondements de base pour situer le travail métalinguistique en orthographe, on peut maintenant décrire précisément quel type d'enseignement serait profitable au travail métalinguistique.

2.3.1 L'enseignement explicite, implicite et non-explicite

Sur le plan didactique, de nombreux auteurs et chercheurs tels que Jaffré (1999) et Hass (2002), constatent que la principale difficulté des enseignants est de faire passer les élèves d'un savoir à son application pratique et «automatisée». En

termes cognitifs, il s'agit précisément de la réutilisation de connaissances déclaratives et procédurales dans un contexte différent de celui de l'apprentissage initial, où les connaissances conditionnelles seront activées (Tardif, 1999).

On associe généralement le concept de connaissances déclaratives à l'enseignement explicite et le concept de connaissances procédurales à l'enseignement implicite. Mais ces associations conceptuelles s'appliquent mal lorsqu'on fait induire des règles aux étudiants. Nous reviendrons sur ces distinctions plus loin dans cette section. Pour l'instant, gardons en tête le lien explicite/déclaratif et implicite/procédural.

La difficulté de transfert des connaissances précédemment citées et les connaissances conditionnelles sont le propre, selon Allal *et al.* (2001), des approches explicites dites «spécifiques» axées sur les connaissances déclaratives et procédurales qui situent l'orthographe «en dehors de tout contexte de communication». À l'opposé, une approche strictement implicite, dites «intégrée» n'est pas toujours porteuse non plus. Ce type d'approche est axé principalement sur les connaissances conditionnelles. Les étudiants mettent en pratique leur orthographe uniquement dans des rédactions, généralement axées sur la grammaire de la phrase et du texte, mais avec peu de connaissances des règles morphologiques ou peu de pratiques d'exercices structuraux. Nous verrons plus loin les résultats d'études portant sur ces types d'enseignement.

Qu'est-ce que l'*enseignement explicite*? La définition de ce concept est loin de faire l'unanimité (Schmidt, 1990). Gallisson et Coste (1976), définissent l'enseignement explicite de la façon suivante :

par opposition à une forme d'enseignement qui prévoit l'acquisition des formes et des structures linguistiques sans passer par l'explication théorique, et qu'on qualifie d'«implicite», on parle d'enseignement explicite lorsque l'acquisition de la compétence linguistique est fondée sur l'exposé et l'explication de règles par le professeur, suivis d'application consciente par les élèves.

Mais nous préférons la définition suivante de Rutherford & Sharwood Smith (1985) (in Johnson & Johnson, 1998) parce qu'ils ne confondent pas le rôle de l'enseignant avec la nature de l'enseignement. Ils définissent l'enseignement

explicite³ ainsi : «a deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the target language». *«une tentative délibérée d'attirer l'attention de l'apprenant spécifiquement sur les propriétés formelles de la langue cible»*. Traduction libre.

La nuance importante que nous amenons sur le plan méthodologique quant à l'enseignement explicite, est que, dans notre recherche, l'enseignement dit «explicite» ne sera pas toujours centré sur l'enseignant. De plus, il sera précédé d'une phase implicite en utilisant, entre autres, le raisonnement inductif. Préférentiellement avant la phase explicite, la phase implicite devient donc par la suite explicitée par l'enseignant ou par les étudiants dans le processus de l'enseignement avec un but d'objectivation. Chacune des séquences a sa pertinence pédagogique et scientifique. Comme plusieurs auteurs cités, nous pensons que l'engagement des étudiants dans une activité cognitive de type implicite/inductif au sujet de la morphologie des mots structure le travail cognitif des étudiants. Cette structuration ou modélisation cognitive vise en particulier leurs opérations de classement mental des connaissances déclaratives explicites liées aux règles orthographiques à l'étude. L'activité implicite prépare aussi l'étape explicite de la dictée traditionnelle ou de la dictée négociée. En effet, ces connaissances linguistiques explicites «contiennent les faits que l'apprenant connaît et peut formuler explicitement, comme des règles de grammaire, de prononciation ou des aspects lexicaux» (Bialystok, 1978, in Fortier, 2006, p. 7) qui ont été reconnus ou nommés à l'étape de l'enseignement implicite.

Ce qui nous mène à définir également l'enseignement implicite :

On parle d'enseignement 'implicite' lorsque l'acquisition de la compétence linguistique résulte de la manipulation de phrases considérées à la fois comme des archétypes du discours visé et des étapes sur le chemin de la découverte. [...] Parmi les nombreux types d'exercices inventés pour les besoins de l'enseignement implicite, l'exercice structural est sans doute le plus représentatif puisqu'il est fondé sur la répétition de la structure d'une phrase proposée comme modèle d'énoncé et qu'il bannit le recours aux termes techniques (métalangage linguistique). [...] L'explication peut suivre une phase d'enseignement implicite [...] Ce passage de l'implicite à l'explicite exige dans la plupart des cas le recours à un métalangage. Galison et Coste (1976)

³ explicit teaching.

Tel que le démontre Cogis (2005) dans la «dictée d'un jour», ces activités implicites sont intrinsèquement liées aux activités explicites de la dictée négociée et en constitue une première séquence décisive.

Dans leur étude longitudinale avec des enfants de la 1^{ère} à la 2^e année, Casalis et Louis Alexandre (2000, p. 318) donnent une tâche issue d'un enseignement implicite : les élèves doivent produire des mots avec un suffixe. Malgré des résultats modérés à la fin de la 2^e année relativement à la réussite des exercices implicites en morphologie dérivationnelle, leur conclusion montre que c'est l'importance donnée à la connaissance du vocabulaire (*lexical knowledge*) qui améliore le travail métalinguistique d'affixation. La question du vocabulaire est sans contredit un aspect important dont il faut tenir compte dans la conception de corpus d'observation implicite de l'orthographe et de dictées négociées explicites pour notre recherche.

En ce qui nous concerne, nous utiliserons donc le terme «*enseignement explicite*» pour faire référence aux mots qui ont été vus en classe, c'est-à-dire un groupe de mots vus d'abord implicitement puis ensuite vus explicitement en classe. Le groupe de mots à l'étude issu de l'«*enseignement explicite*» nous permettra de décrire le gain des connaissances déclaratives et procédurales et de décrire les connaissances conditionnelles. À l'inverse, nous appellerons «*enseignement non-explicite*» (pour ne pas le confondre avec l'enseignement implicite), pour décrire le gain d'un groupe de mots qui n'a pas fait l'objet d'enseignement explicite et donc qui n'a jamais été vu en classe. Nous appellerons ce groupe : «mots non enseignés». Ces nouveaux mots, considérés comme un «nouveau contexte», pourraient nous permettre de mesurer le gain des connaissances conditionnelles.

Quelques recherches ont comparé l'enseignement explicite à l'enseignement implicite. Comme nous l'avons mentionné plus haut, des résultats contradictoires sur le type d'enseignement de l'orthographe à prioriser ont été publiés à ce sujet (Allal *et al.*, 2001 vs. Manesse et Cogis, 2007), tandis que d'autres recherches connexes comme celle de Marek-Breton (2003) portant sur l'apprentissage de la lecture des mots incluant des préfixes montrent plutôt «une participation des connaissances

implicites à l'installation des connaissances explicites» ainsi que «la prise en compte de la structure morphologique des mots [qui] aide le lecteur débutant dans le traitement des mots écrits» (p. 214) et dans son analyse du vocabulaire. Ces résultats contradictoires contribuent peut-être à cette tendance à la fusion des approches en didactique des langues, pour lesquelles il s'agirait d'ordonner de meilleures séquences d'apprentissage de l'orthographe issues de l'enseignement implicite et explicite, dans une variété de contextes soit spécifiques, soit intégrés et tenant compte de la dimension morphologique (en plus de la dimension phonologique). Selon plusieurs auteurs, (Chartrand, 1994; Lyster, 1999; Jaffré et Fayol, 1999), un enseignement explicite (déclaratif) de l'orthographe basé sur un travail métalinguistique (conditionnel) dans un contexte communicatif de rédaction ou de discussion sur la forme pourrait donner de bons résultats puisqu'il attire l'attention sur la forme des graphies.

Les expériences menées par Thévenin, Fayol *et al.* (1999) pour l'orthographe grammaticale comparent des groupes bénéficiant, en plus de l'enseignement et des exercices habituels, des évaluations et des corrections magistrales explicites utilisant un métalangage sous forme d'une réflexion métalinguistique sur l'orthographe des mots et d'un feedback. En quelques semaines, ces groupes ayant reçu un enseignement explicite ont nettement amélioré leurs performances et leurs connaissances explicites, même si l'utilisation du feedback n'a pas «eu tous les effets escomptés» et «induit (ou n'empêche pas) l'apparition d'erreurs d'inflection» (p. 49). En d'autres termes, ce passage de l'implicite à l'explicite activerait les connaissances conditionnelles et, plus précisément, grâce à une connaissance du vocabulaire relativement au travail avec les affixes. Nous supposons qu'il en serait de même pour le travail avec les «consonnes finales muettes». Néanmoins, dans deux recherches précédemment citées, c'est la connaissance du vocabulaire qui fait la différence. C'est un point important à retenir dans l'enseignement de l'orthographe, en particulier en L2 où le vocabulaire est la principale difficulté des allophones, juste avant l'orthographe lexicale (Nicolas-Séide et Caille, 1992).

Nous pouvons donc conclure cette section en affirmant que la «connaissance orthographique s'acquiert par le traitement en profondeur de l'écrit» et

qu'«apprendre l'orthographe consisterait à se construire en mémoire une représentation du système orthographique de la langue» (Lalande, 1991, p. 65). La réflexion métalinguistique est un aspect de ces savoirs métalinguistiques générés par l'enseignement explicite. Voyons-le maintenant plus en détail.

2.3.2 La réflexion et la conscience métalinguistiques

Les savoirs explicites, tels que les connaissances orthographiques, sont développés, entre autre, grâce au travail métalinguistique. Rappelons que Gombert (1990) définit le terme «métalinguistique» comme «une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. [...] La métalinguistique concerne donc l'activité linguistique qui porte sur le langage» (p. 11 et 12). Plus précisément, Demont et Gombert (1995) définissent la réflexion métalinguistique comme «une réflexion intentionnelle et consciente sur la langue pris comme objet» (cité par Fortier, 2006, p.16). Une certaine partie de ces réflexions est incitée par les indices métalinguistiques issus de la négociation de la forme, dont nous parlerons dans la section 2.3.5. Les indices métalinguistiques sont ces commentaires, renseignements ou questions liés à la formation de la langue dont Lyster (1999) a parlé dans ses analyses de corrections orales réfère à une observation sur les marques qui indiquent le masculin. Dans notre recherche, les indices métalinguistiques font partie des connaissances déclaratives et la résolution de ces indices en termes orthographiques pourrait contribuer aux connaissances conditionnelles.

En d'autres mots, mener une réflexion métalinguistique, c'est être capable de parler de la langue, par exemple de connaître et de justifier la nature des mots, de déterminer les relations que les mots entretiennent entre eux dans la phrase et dans leur famille lexicale. Cette réflexion demande un certain niveau d'abstraction, dont seraient capables les enfants à partir de l'âge de 10 ou 11 ans (Gombert, 1990), mais encore davantage les adultes, pour des raisons évidentes de développement cognitif. Toutefois, pour Smith-Lock (1995, cité par Fortier, 2006, p. 15), la réflexion métalinguistique est associée plus au développement de la compétence linguistique qu'au développement cognitif et donc à la capacité de bien parler et écrire. Cette

définition nous intéresse aussi puisque, comme nous l'avons vu dans la problématique, pour des adultes en L2 qui vont sur le marché du travail, ce sont ces compétences linguistiques qui sont évaluées (i.e. les examens pour obtenir un permis d'exercice, les tests de classement pour un diplôme, les critères d'embauche, etc.).

D'autre part, la réflexion métalinguistique joue un rôle important en acquisition des langues (première et seconde). Selon Masny (1989), Trévisse (1994), et Renou (2001) cités par Fortier (2006, p. 16), il y aurait «une corrélation entre la capacité de réflexion métalinguistique et la compétence en L2». Mais l'influence de l'un sur l'autre est encore objet de débat et sa nature exacte n'est pas encore cernée : on ne sait pas dans quel sens l'un influence l'autre. Néanmoins, dans sa recherche où elle a observé que les jeunes enfants bilingues avaient une meilleure compréhension du concept de «mot» que des enfants monolingues, Bialystok (1987) démontre que l'habileté de penser sur la langue est plus développée chez des élèves bilingues. Encouragé par ces résultats, d'autres recherches tendent à démontrer la supériorité des capacités métalinguistiques chez les sujets bilingues, notamment confirmé par Al-Dossari (2005), Carlisle et al. (1999) et Demont (2001), telles que citées par Roy (2006) : «Selon Demont, l'enfant bilingue devrait donc témoigner d'une conscience linguistique supérieure à l'enfant monolingue, et par conséquent démontrer des habiletés supérieures en lecture et en écriture» (p. 24). Toutefois, en pratique, d'autres recherches que nous avons brièvement citées dans la problématique sur les erreurs lexicales semblent contredire cette conclusion, dont celles de Armand (2000, 2005) et Cummins (2003) citées par Roy (2006) : «mis à part le niveau phonologique, il semble que l'avantage bilingue ne se manifeste pas pour les enfants allophones qui entreprennent l'apprentissage de la lecture dans une L2». Selon nos propres observations et intuitions empiriques en salle de classe, nous pensons qu'il est possible que ces contradictions ne soient pas incompatibles sur le plan conceptuel. De fait, les allophones et les immigrants ont un bagage lexical plus faible (Morris et Labelle, 2004, citées dans Roy, 2006), ce qui les empêche tout simplement de faire certains liens dérivatifs dans certaines familles de mots ou distribution de mots. Ce qui ne veut pas dire qu'ils n'ont pas les capacités métacognitives pour le faire, bien

au contraire. Plus pratiquement, ces contradictions pourraient notamment être dues aux types d'habilités comparées, au nombre d'années de scolarité achevées et aux types de tâches demandées.

Nous pensons que les étudiants en L2 ont effectivement un avantage sur le plan des capacités métalinguistiques, surtout pour ceux fortement scolarisés qui ont un type d'apprentissage plus analytique, ce qui est généralement le type d'étudiant qu'on retrouve en classe de niveau avancé. Mais notre recherche ne nous permettra pas d'entrer dans ces détails. Par contre, ces considérations nous permettront de choisir une bonne stratégie didactique et des corpus de mots pertinents et de cibler le bon niveau de FL2 de nos participants.

Parmi les activités cognitives de la réflexion métalinguistique se trouve cette habileté de penser sur la langue : c'est une distinction faite par Jakobson et rapportée par Gombert (1990, p. 12). Suite aux conclusions de Gombert sur l'acceptabilité scientifique⁴ du terme *conscience métalinguistique* (p. 251-254), nous pensons que cette conscience est «une connaissance implicite qui est devenue explicite» (p. 253); c'est «la conscience que l'apprenant a de sa propre activité langagière au cours de l'acquisition / apprentissage de sa langue première ou d'une langue étrangère» (Souchon, 2000).

Souchon observe d'ailleurs les nombreuses acceptions du terme de conscience linguistique, changeantes selon les périodes de développement des sciences du langage et de la didactique des langues. Il note aussi que Gombert (1990) propose de distinguer entre métacommunication et métalinguistique, tandis que Bialystok et Ryan (1985) (cité par Schmidt, 1990, p. 134) n'ont pas fait clairement la différence entre les deux concepts. À défaut de pouvoir trancher définitivement entre les deux visions épistémologiques de ces trois auteurs importants pour cette recherche, nous pensons que la position de Gombert est plus

⁴ Gombert s'oppose à la lignée béhavioriste qui ne reconnaissait pas la pertinence du concept de «conscience métalinguistique». Il s'associe au contraire à la lignée de Vygotski qui a parlé le premier d'«attention» et même à Piaget qui a raffiné en terme de degré et de niveaux de conscience les processus cognitifs.

pertinente du point de vue théorique, pour nous aider à clarifier le concept et à préciser l'objet de notre recherche. Cependant, d'un point de vue pratique de l'enseignement et de l'analyse des verbalisations que nous ferons, il est effectivement difficile de séparer la communication du langage puisque notre recherche porte justement sur le gain issu de la communication orale au sujet de la correction du langage écrit.

Par ailleurs, Schmidt (1990) découpe la conscience métalinguistique (*metalinguistic awareness*) en trois aspects : la perception, l'attention (*noticing*) et la compréhension. Il remarque que «when a learner's attention is directed to an item, this facilitated its acquisition» (in dico Johnson et Johnson, 1998). «*lorsque l'attention d'un apprenant se concentre sur un aspect de la langue, cela facilite son acquisition*». Traduction libre.

Mais revenons sur le concept de conscience métalinguistique du point de vue pratique de son application en orthographe. Rappelons que la conscience ainsi que l'attention sont particulièrement développées chez les adultes (Ceci & Howe, 1982, in Schmidt, 1990, p. 145). Différents dispositifs ont été proposés pour favoriser la réflexion métalinguistique et la conscience métalinguistique, comme le *dicto-gloss* de Swain (1993, 2005) qui consiste à faire recomposer aux élèves un texte lu par l'enseignant ou le *journal de bord métalinguistique* (Fortier, 2006) qui consiste à noter les apprentissages et les questions linguistiques. Il y a aussi la *verbalisation métagraphique* (Jaffré et Ducard, 1996) qui consiste à faire exprimer à voix haute les corrections faites par les élèves et l'équivalent plus directif du *modelage verbal* de Swain & Lapkin (1995) qui consiste à corriger les élèves en leur faisant induire les règles ou en leur donnant des exemples similaires corrects, tous des outils de réflexion métalinguistique. Nous reviendrons plus longuement sur ces deux dernières applications de la conscience métalinguistique dans la section 2.3.5. Enfin, en ce qui touche plus précisément l'orthographe, la didactique des langues première et seconde connaît depuis quelques années un vif intérêt pour des dispositifs pédagogiques centrés sur la négociation du sens et de la forme. De nouvelles formes de dictées de type formatif ont vu le jour depuis quinze ans. Ces dictées, formellement similaires, dont la *Dictée 0 faute* (Nadeau et Fischer, 2006) équivalent

de la *Dictée sans faute* (Angoujard, 1994), la *Dictée d'un jour* (Cogis, 2005), les *Ateliers de négociation orthographique* ou *ANG* (Hass, 2002) et la *Dictée négociée* (Cellier, 2004) sont des formes similaires de dictée participative où les élèves sont amenés à justifier et à défendre leur graphie auprès de leurs pairs. Nous avons choisi la forme de la «dictée négociée», pour des raisons que nous justifierons dans les sections suivantes. Toutes ces méthodes ont en commun de lier l'oral à l'écrit parce que «l'oral met en évidence le travail cognitif» (Cellier, 2004), un oral donc, de type réflexif qui «permet de construire des savoirs en les verbalisant et en les confrontant aux savoirs verbalisés des autres». (Cellier, p. 311).

Nous venons de faire un bref survol de méthodes d'apprentissage orthographique qui privilégie le développement de la conscience linguistique. Ces approches utilisent tour à tour l'étayage, l'accent sur la forme et la verbalisation pour approfondir la réflexion métalinguistique, développer et pratiquer les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en orthographe. Ce sont ces trois approches pédagogiques que nous verrons dans les sections suivantes.

2.3.3 L'étayage et le transfert de connaissances

La forme d'*étayage* que nous avons utilisée dans cette étude s'appuie sur la vision de Vygotski (1934, 1997), pour qui l'étayage est l'action de «fournir un soutien temporaire et sur mesure à l'élève pour qu'il réalise une tâche qu'il ne peut faire seul» (in Morissette, 2005, p. 45). Cet étayage se fait par un dialogue entre les pairs, et entre les étudiants et leur enseignant. On souhaite que ce dialogue se transforme peu à peu chez l'étudiant en une intériorisation des procédures, via une forme de «modelage» dont nous parlerons plus en détail dans la section 2.3.4. et cela dans le but de développer les connaissances conditionnelles.

Le soutien peut être verbal ou non verbal ou provenir d'une combinaison des deux. L'étayage est effectué par l'adulte mais aussi par les élèves eux-mêmes. [...] Dans l'étayage, le dialogue joue un rôle crucial. [...] Ce *dialogue* permet une compréhension partagée de la tâche et une construction conjointe des connaissances par l'enseignant et les élèves plutôt que la transmission unilatérale des connaissances par l'enseignant. [...] Pour atteindre une certaine qualité d'*interaction*, les élèves doivent posséder à la fois des habiletés *cognitives* et *sociales*. Sur le plan des habiletés cognitives, les élèves doivent être capables d'établir la *signification* d'un

problème donné, de faire des *hypothèses*, d'utiliser des *informations*, d'évaluer les actions et de structurer son expérience. Quant aux habiletés sociales, elles se réfèrent aux capacités de contrôler le progrès tout au long de la tâche, de faire face à la compétition et aux conflits, d'accepter et d'adopter des points de vues différents, d'avoir le désir de collaborer et de développer des *habiletés langagières* pour le faire efficacement.» (C'est nous qui soulignons) (Morissette, 2005, p. 45 et 46).

Dans cette description de l'étayage, nous constatons que nous sommes d'abord dans l'enseignement implicite, auquel on ajoute d'importants éléments pédagogiques d'interaction et d'importants éléments cognitifs comme la signification, les hypothèses et l'utilisation d'information déjà connue. Mais plus spécifiquement encore à cette approche, c'est le regard intéressé de l'autre qui sert de moteur à la motivation et à l'émulation entre étudiants, via une forme interactive d'étayage où différentes variations de graphies sont discutées dans la dictée négociée. Nous reviendrons plus en détail sur la question de la discussion par la négociation de la forme dans la section 2.3.5, mais pour l'instant, disons simplement que ces discussions visent non seulement à trouver et à connaître la juste graphie des mots mais aussi et surtout à faire apprendre les justifications correctes qui structurent l'orthographe lexicale. On cherche aussi à modeler l'acte de s'autocorriger adéquatement et, par le fait même, à changer les mauvaises habitudes d'écriture.

Toujours dans la perspective de stimuler la motivation en situation de révision linguistique, et pour faire suite à nos lectures citées précédemment et à nos propres expériences en salle de classe, nous avançons l'hypothèse que les interventions des pairs jouent également un rôle important dans l'apprentissage si elles sont bien dirigées et surtout récupérées correctement par l'enseignant selon des principes psychosociaux bien connus (Germain, Hardy et Pambianchi, 1991). En effet, selon ces deux auteurs, l'étayage développerait davantage la conscience métalinguistique. Comment l'étayage développe-t-il la conscience linguistique? Selon eux, auteurs, la conscience métalinguistique se développe lorsque l'étayage est interactif et augmente la motivation pour l'apprentissage des langues.

Cela dit, sur le plan psychopédagogique, l'étayage doit être mené par l'enseignant de façon à y développer des rapports de coopération. Cette direction des rapports humains doit être faite de manière à éviter que les rôles habituels de

bon et de mauvais élève se cristallisent dans la prise de parole et que ce soit toujours les mêmes qui «infusent» leurs connaissances aux autres, phénomène remarquable autant dans l'éducation des jeunes que dans celle des adultes. La direction de cet étayage doit donc être habilement dirigé par l'enseignant. En effet, la négociation des rapports sociaux et des contenus présentés dans cette activité peut interférer également de façon positive et négative. En ce sens, ce type d'étayage peut donc autant «échafauder»⁵ que compromettre la construction des savoirs et des savoirs penser.

Plus précisément, c'est dans la *zone proximale de développement*⁶ (ZPD) que la réflexion métalinguistique se construit. Pour Vygotski (1997), la ZPD s'observe, entre autre, dans cette situation d'étayage où l'élève peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un groupe de pairs. Dans cette recherche, l'étayage métalinguistique servira à décoder, à faire comprendre et à faire appliquer des règles issues des régularités de l'orthographe. Ce type d'étayage nous servira également à travailler légèrement au-dessus de l'exact niveau de compétence linguistique où les étudiants se trouvent puisque les questions viennent d'abord des étudiants.

Dans la section 2.2.3, nous avons vu la définition de transfert selon Tardif (1999). Lalande (1991) parle du transfert de l'orthographe réussi grâce à ce type d'étayage :

la dictée peut, selon le contexte, constituer un élément motivant le recours à différents procédés d'études pour la préparer ou devenir le moment d'une formulation d'hypothèses pouvant faire l'objet de vérification à l'intérieur d'un délai raisonnable. [...] L'interaction des élèves en situation d'étude de l'orthographe, dans la recherche des difficultés orthographiques et dans celles de leur explication, a semblé constituer une richesse à exploiter. [...] Cependant, l'avantage de l'explication linguistiquement fondée sur l'explication personnelle réside dans ce qu'elle est davantage susceptible de revenir intégralement dans des circonstances différentes et de la part de personnes différentes. (p. 200)

⁵ Du terme «échafaudage», traduction de *scaffolding*. Bruner, 1978; Bereiter et Scardamalia, 1983.

⁶ Selon la plus récente traduction de F. Sève (1997), anciennement «*zone proximale de développement*». Selon d'autres traductions, «*zone potentielle de développement*» (trad. italienne) ou «*zone de développement potentiel*» (Y. Clot)

Voyons dans l'exemple qui suit comment l'étayage peut développer les rapports sociolinguistiques et la réflexion métalinguistique et comment le transfert se déploie dans ce groupe d'élèves :

L'enseignante lit la dictée : «On a acheté son livre hier matin et on est allé au marché.»

Graphies proposées par les élèves : «*on*», «*on'a*», «*ont*»

Enseignante : Nous allons observer les mots un par un. Nous voyons là plusieurs propositions concernant le mot *on*. Qu'en pensez-vous?

Louise : Je comprends pas la deuxième possibilité...

Ens. : Mick, tu veux nous expliquer ton choix?

Mick : Pour faire la liaison entre *on* et *a*.

Léïla : Il n'y a pas besoin de l'apostrophe pour faire la liaison.

Abdel : On dit pas *on*, puis *a*, il y a une liaison lorsqu'on a une consonne à la fin du premier mot et une voyelle au début du deuxième mot.

Toute la classe semble approuver.

Ens. : Qu'en penses-tu Mick?

Mick : C'est la deuxième fois que je me trompe. C'est vrai, il n'y a pas d'apostrophe ici. Il faut rayer.

L'enseignante raye alors la graphie *on'a*.

Denis : On peut enlever *ont*, car *ont* c'est avec *ils ont*.

Hakim : *Ont*, c'est le verbe avoir.

Abdel : Non, il faut garder *ont*, car c'est le verbe *avoir*! On peut remplacer par *avait*! *Ont avait acheté...*

Le silence s'installe dans la classe, témoignant d'un certain trouble.

Ens. : J'écris la phrase au tableau : *Ont avait acheté ...*

Abdel : Ben... ça marche!

Clara : Non! Tu as remplacé *a* par *avait*. Pas *ont*!

Abdel : Ah! J'ai compris! *Ont*, c'est le verbe *avoir*, mais là il faut mettre *on*, c'est pas lui le verbe.

Ens. : Est-ce que tout le monde est d'accord pour rayer *ont*?

La classe approuve, je retire *ont*. (Cogis, 2005, p. 260)

Dans cet exemple, le transfert se produit lorsque l'élève peut recontextualiser un apprentissage réalisé dans un autre contexte (Tardif, 1999, p. 58). On voit comment le travail cognitif s'élabore par une verbalisation. Mais verbalisation ne signifie pas nécessairement acquisition. Comme l'affirme Tardif, pour parler véritablement de transfert, il nous faut une modification de la mémoire à long terme. Or la verbalisation des étudiants nous renseigne uniquement sur la compréhension à court terme (Jaffré et Ducard, 1996). Dans une recherche ultérieure, d'aucuns

pourraient faire l'hypothèse que la verbalisation a aussi des effets de transfert à long terme, puisque c'est l'objectif ultime de cette approche. C'est pourquoi la notion théorique de transfert est un concept à manier avec beaucoup de circonspection dans le cadre d'étude en salle de classe à nombreuses variables, et surtout dans le cadre limité de cette recherche. Le transfert potentiellement issu d'un étayage interactif peut se produire dans différentes méthodes d'enseignement de l'orthographe. Par contre, une certaine conscience de la morphologie est manifeste dans l'exemple qui précède.

Nous venons de décrire comment un certain type d'étayage métalinguistique orienté vers le dialogue et l'influence des pairs peut favoriser la conscience métalinguistique et plus précisément la correction de l'orthographe dans notre recherche et, à terme, son transfert et son acquisition. Dans la section suivante, nous verrons à mieux cerner théoriquement un des aspects de cette conscience métalinguistique lorsqu'elle s'applique à l'orthographe en abordant le concept de conscience morphologique avec l'approche «*focus on form*» au sujet de la morphologie dérivationnelle.

2.3.4 La conscience morphologique, la morphologie dérivationnelle et l'«accent sur la forme»

Comment faire en sorte que les étudiants mettent l'«accent sur la forme»? En argumentant correctement le choix d'une graphie plutôt qu'un autre. Notre travail de recherche porte sur deux exemples de morphologie dérivationnelle, soit les «consonnes finales muettes» et les «préfixes à consonne double». Dans ce travail, la conscience métalinguistique réfère principalement à la conscience morphologique nécessaire à l'orthographe et en particulier à la réflexion et aux connaissances nécessaires à sa correction. Nous considérons cette conscience morphologique comme une des capacités métalinguistiques, telle que définie par Gombert (1990, p. 21): «l'expression 'capacité métalinguistique' (*metalinguistic ability*) [réfère au] caractère délibéré et réfléchi» d'un travail sur les connaissances linguistiques.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la conscience métalinguistique est particulièrement développée chez les adultes et leur attention est mieux dirigée. Ces compétences sont utilisées de façon plus stratégiques dans leur apprentissage (Ceci et Howe, 1982, in Schmidt, 1990, p. 145). De plus, la réflexion métalinguistique est davantage développée chez les scripteurs forts en orthographe (Cummins, 1989, in Lefrançois, 2001). Mais comment diriger cette conscience métalinguistique et cette réflexion métalinguistique, comment organiser l'étayage et aiguïser le sens analytique des étudiants au sujet de la morphologie des mots comme stratégie de réussite? Nous pensons qu'un travail en profondeur sur l'orthographe passe par le développement de la conscience morphologique.

Carlisle (1995) (cité par Casalis et Louis-Alexandre, 2000 p. 304) a défini la conscience morphologique de la façon suivante : «morphological awareness focuses on children's conscious awareness of the morphemic structure of word and their ability to reflect on and manipulate that structure». *«la conscience morphologique dirige l'attention des enfants sur la structure morphologique des mots, sur sa capacité d'y réfléchir et d'en manier la structure»*. Traduction libre. Cette conscience morphologique est révélée de façon explicite en mentionnant des mots de même famille. Casalis et Louis Alexandre (2000, p. 306) ajoute que «morphological awareness concerns manipulation of bases, as well as affixes prefixes or suffixes, which could be derivational or inflexional». *«la conscience morphologique concerne la manipulation des bases, de même que des affixes, des préfixes ou des suffixes, qui pourraient être dérivatifs ou flexionnels»*. Traduction libre. Et Anglin (1993) (cité par Carlisle, 2000, p. 170) démontre l'importance des mots dérivés dans le développement du vocabulaire. Incidemment, Carlisle (2000, p. 183) démontre aussi le lien entre la conscience de la structure des mots et la capacité à définir («ability to define») morphologiquement les mots complexes (i. e. dériver ou recomposer les bases et les affixes d'un mot).

Pour Carlisle (2004, p. 323), la conscience morphologique devient de plus en plus explicite au fur et à mesure que les élèves lisent, décrivent et pensent au sujet de la langue. De plus, cette conscience morphologique «must have as its basis the ability to parse word and analyze constitute morphemes for the purpose of

constructing meaning». «doit permettre, à la base, d'avoir comme fondement la capacité d'observer le mot et d'analyser les morphèmes constitutifs afin d'en comprendre le sens». Traduction libre.

Nous en venons au fait de l'application pédagogique de l'étayage métalinguistique dont nous avons parlé dans la section précédente. Une des stratégies analytiques et expérientielles pour développer la conscience morphologique est une forme d'aide (étayage) qui vise l'«accent sur la forme», aussi appelée par Lyster (1999) «l'enseignement centré sur la forme (*form-focused instruction*)⁶ ». Cet accent se veut une incitation métalinguistique pour attirer l'attention, faire reconnaître et faire comprendre la morphologie et la phonologie des mots. Cette forme d'incitation se fait souvent en faisant découvrir la relation entre un morphème et un phonème du plurisystème. Cet étayage de la conscience morphologique s'effectue concrètement avec la morphologie dérivationnelle.

L'utilisation de la morphologie dérivationnelle est une des quatre dimensions de l'acquisition de l'orthographe⁷ (Bréchet *et al.*, 2007).

cette stratégie consiste à construire l'orthographe en référence à un ou plusieurs mots connus qui partagent des caractères phonologiques, sémantiques ou morphologiques avec le mot à orthographier. (Barry et Seymour, 1988, in Foulin, 1997).

Les connaissances, mise en pratique dans la morphologie dérivationnelle, sont au moins au nombre de trois : la reconnaissance qu'un mot peut être complexe et qu'il contient plusieurs morphèmes, la compréhension du rôle des affixes et la maîtrise des restrictions qui gouvernent l'attachement des affixes à leur racine (Tyler et Nagy, 1989; cités par Nation, 1999, p. 522). On remarque cette pratique de la morphologie dérivationnelle, par exemple, lorsque les étudiants construisent ou déconstruisent des mots avec leur base (racine), et en y ajoutant des préfixes ou des suffixes (ex : *faire/défaire; chat/chatte; avis/aviser, mener/emmener*). Snow, cité

⁶ L'accent sur la forme est ce type d'enseignement centré sur la configuration appelé aussi *focus-on-form / focus on forms* par Long et Robinson (1998).

⁷ Les trois autres dimensions de l'apprentissage de l'orthographe sont la correspondance graphème-phonème, la mémorisation d'instances et l'extraction de régularités sous lexicales suffisamment fréquentes.

par Carlisle, 2000, p. 171, «have suggested that defining words requires metalinguistic capability; students must treat word as objects of thought, integrating linguistic properties and contexts that they call up for memory». *«Snow suggère que la définition des mots requière des capacités métalinguistiques; les étudiants doivent traiter le mot en tant qu'objet de la pensée, en intégrant les propriétés linguistiques et les contextes à mémoriser»*. Traduction libre.

En L2, rappelons que l'utilisation de la morphologie dérivationnelle est retardée chez les enfants allophones, par rapport aux enfants francophones (Morris et Simard, 2004, citées par Roy, 2006, p. 25). Dans son mémoire sur la comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les enfants francophones et non francophones, Roy (2006, p. 85) conclut également que, même lorsque la notion de morphologie dérivationnelle est bien comprise, la dérivation de mots de même famille est plus faible chez les non-francophones. Fait intéressant, ces derniers ne font pas les erreurs aux mêmes endroits, en particulier en ce qui concerne les règles de combinaison entre les radicaux et les affixes.

Également, dans une série de recherches comparatives sur les connaissances lexicales (Armand, 2000; Morris et Labelle, 2004, citées par Roy, 2006), les allophones sont désavantagés par rapport aux francophones. Dans le même sens, sur le plan des erreurs lexicales, Schmitt (2000) constate aussi une faiblesse notable des stratégies de ces compositions lexicales chez les faibles orthographes et chez les allophones. Dans le même sens, Lefrançois (2001, p. 226) constate que les meilleurs prédicteurs de la compétence en orthographe pour les faibles orthographes sont «les stratégies d'apprentissage en L1 et l'orthographe en L1», tandis que pour les forts, ce sont «la connaissance des congénères et les stratégies d'apprentissage». Quelques recherches, dont celle de Barry et Seymour (1988, citée par Foulin, 1997), remarquent que cette «production par analogie» (mots dérivés de même famille, morphologie dérivationnelle) est déficiente.

Autrement dit, pour faire comprendre le choix d'une bonne graphie et pour faire correctement corriger les erreurs lexicales, l'enseignement et l'apprentissage

des mots devraient provenir principalement d'activités fondées sur les principes de la morphologie dérivationnelle. De plus, sur le plan cognitif, la morphologie dérivationnelle s'effectue principalement grâce au raisonnement analogique (Bracke, 1998). Dans leur recherche sur l'accord en nombre des noms et des verbes et sur les doubles consonnes auprès d'adultes et d'enfants, Fayol *et al.* (1998) concluent que ces erreurs sont dues, entre autre, à des associations incomplètes de racines et de morphèmes. Ce raisonnement analogique semble donc une des bases de l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Il est plus développé chez les adultes : dans une étude où les élèves devaient couper le dernier morphème des mots anglais (comme *plants, glands*), Carlisle (2004) mentionne que les adultes sont plus performants en morphologie dérivationnelle que les enfants. Cette chercheuse cite également d'autres études notamment celles de Fowlers, Napps et Feldman (1985) et celle des Stolz et Feldman (1995) qui montrent que pour la reconnaissance de mots de même famille [*lexical access*], les adultes sont plus sensibles à la composition morphologique, incluant la transparence et la non-transparence des mots.

L'attention portée à la forme est donc à la base de la conception du dispositif de la dictée négociée grâce à des observations visant à développer la conscience morphologique des étudiants. Le but de ce travail est l'intériorisation des procédures et des raisonnements linguistiques issus de la morphologie dérivationnelle. Dans la section suivante, l'accent sur la forme s'avère être une forme de modelage qui se réalise grâce à la verbalisation de règles morphologiques et grâce à la discussion au sujet de ces règles.

2.3.5 Le modelage, la verbalisation métalinguistique et la négociation de la forme

Dans son *Output Hypothesis*⁸, Swain (1993, 1995, 2005) se demande si c'est davantage la production orale que la production écrite qui favorise l'acquisition de la langue. La chercheuse fait l'hypothèse que l'élève progresse davantage s'il doit

⁸ *Output Hypothesis* peut se traduire par extrant.

produire verbalement des énoncés, plutôt que d'être uniquement exposé à l'écoute. Nous retenons cette hypothèse pour la recherche. Par exemple, en situation de dictée négociée, la production orale est une verbalisation métalinguistique. Ces discussions sur la morphologie incite et expose en effet les étudiants à produire des énoncés au sujet de la graphie des mots. Ces verbalisations entre les étudiants sont inspirées d'une stratégie d'enseignement-apprentissage développée par Swain et Lapkin (1995). Elles ont mis de l'avant deux formes de «modelages» : le *modelage à voix haute (talk-aloud)* et le *modelage mental (think-aloud)*. Dans le modelage à voix haute, l'enseignant précise oralement et explicitement les étapes à suivre pour exécuter une tâche. Mais il ne verbalise pas son raisonnement : il est plutôt centré sur la procédure à suivre et va effectuer cette procédure à titre d'exemple devant les étudiants. Ces derniers doivent inférer les processus cognitifs nécessaires à cette exécution. Dans le modelage mental, le processus est plus complet : l'enseignant va explicitement verbaliser oralement les processus mentaux nécessaires à l'exécution de la tâche : c'est ici que l'on parle de travail métalinguistique. Nous retenons pour notre recherche le modelage mental :

identified in their learner's think-aloud protocols processes and strategies the learners used to solve language problems they encountered while trying to produced a written text. These strategies includes noticing; generating and testing alternatives (generating and testing hypotheses); applying existing knowledge to know or new contexts (increase in control and consolidation); and applying new knowledge (internalization of new heuristics /rules/ forms /knowledge). (Swain & Lapkin, 1995, p. 477).

Ce modelage mental, identifié chez les étudiants comme étant un processus et une stratégie du protocole du 'modelage à voix haute', aide à résoudre des problèmes de langue que les étudiants rencontraient lors de la rédaction d'un texte. Ces stratégies comprennent le 'noticing', la production et l'essai d'hypothèses linguistiques, la mise en pratique des connaissances existantes dans un contexte connu ou nouveau (accroissement du contrôle et de la consolidation / étayage des savoirs), ainsi que la mise en pratique de nouvelles connaissances (intérieurisation de nouvelles règles, formes, connaissance heuristiques). Traduction libre.

Pour Vygotski (1997), ces modelages sont des techniques d'enseignement qui favorisent grandement les interactions sociales entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant, comme modèle, verbalise sa pensée avec son analyse à voix haute, sa «voix intérieure» dans le but d'assister les élèves dans leur performance cognitive.

Ce modelage sert de guide aux étudiants au moment de faire une activité similaire, en contexte de développement des connaissances conditionnelles. Leur utilisation varie selon le degré d'explicitation requis.

Les modelages sont constitués de commentaires sur la graphie, la structure, la sémantique ou l'étymologie des mots : il s'agit de commentaires métagraphiques ou verbalisations, parfois appelés *input*. Pour Jaffré (1992, 1996), «les commentaires métagraphiques désignent les propos que tiennent les auteurs de textes avant, pendant et surtout après l'acte de production». Et c'est «donc sur les conceptions erronées ou transitoires à l'origine de l'erreur qu'il faut travailler en les faisant verbaliser sur leurs justifications et leurs questions» (Cogis, 2005). Nous parlons donc ici des propos que certains étudiants tiennent pour justifier les graphies, soit par des raisonnements qu'ils connaissaient déjà, soit par des hypothèses inspirées, par exemple, de l'observation de la logique inhérente d'un corpus de mots ou par analogie, comme dans l'exemple de la classe présenté à la p. 55, au sujet de la graphie de «on a».

Ces commentaires métagraphiques, issus de l'accent sur la forme, donnent lieu, lorsqu'ils sont exprimés verbalement dans un groupe, à un type de discussion et d'échange que nous appellerons «négociation de la forme». La négociation de la forme verbale a été étudiée au Canada entre autres par Lyster (1999) dans des classes d'immersion au primaire. Pour Lyster, la négociation de la forme «se caractérise par le fait de provoquer les élèves, sans leur fournir la bonne réponse, à se corriger eux-mêmes.» Cette négociation «incite les élèves à puiser dans leurs propres ressources langagières pour se corriger eux-mêmes» (p. 363 et 376). À cet effet, Lyster constate que la négociation de la forme favorise la réparation des erreurs grammaticales et lexicales davantage que d'autres formes de rétroaction comme la reformulation, par exemple. Selon Gass (1999), la négociation du sens et de la forme est une des caractéristiques principales des conversations en langue seconde :

There are other ways in which increased metalinguistic awareness can take place. [...] learners are made aware of errors in their speech (whether in grammar, pronunciation, content, or discourse) through the questioning that often goes on in negotiation. In other words, negotiating is what makes learners aware that there is incongruity between the forms they are using and the forms used by the native speaking community. (p. 576)

Il y a d'autres moyens pour développer la conscience métalinguistique [...] Grâce à la négociation, les apprenants prennent conscience de leurs erreurs à l'oral (grammaire, prononciation, contenu ou discours). En d'autres termes, la négociation rend l'apprenant conscient qu'il y a impropriété entre la forme qu'il utilise et celle qui est employée par les locuteurs natifs. Traduction libre.

Pour pouvoir négocier le sens ou la forme, l'élève doit être conscient du problème, de manière à pouvoir le résoudre dans la communication. La résolution de la négociation vient souvent d'un locuteur plus compétent.

The extent to which second language learners are able to speak about language they are producing and the language they hear, the greater the possibility they will be able to make appropriate modifications to their speech. (Gass, p. 576).

Plus les apprenants d'une langue seconde peuvent comparer cette langue avec celle qu'ils entendent, plus ils seront capables d'apporter les corrections utiles pour arriver à parler correctement. Traduction libre.

Gass conclut qu'on peut présumer que c'est précisément la négociation de la forme et du sens qui amène le locuteur vers un plus haut niveau de conscience linguistique. Incidemment, cette négociation peut résulter en un gain du savoir de l'élève en langue seconde. Ce gain de savoir pourrait être considéré comme un gain de connaissance conditionnelle, puisque la négociation de la forme se fait généralement dans de nouveaux contextes. En ce sens, dans la négociation issue des corrections de la dictée négociée, nous pensons que ces gains pourraient se transposer à l'écrit, puisque c'est l'écrit qui est objet de négociation verbale. Effectivement, la négociation de la forme provoque des corrections, des hypercorrections ou des autocorrections, parfois appelées *output*. L'hypercorrection correspond à une surgénéralisation, c'est à dire une "extension illégitime du domaine d'application d'une règle." (Selinke (1974), Vicher (1980) cité par Rey Von-Alleman, 1982, p.149). L'autocorrection est une correction que l'élève fait lui-même (Tardif, 1997). Rappelons que la correction immédiate après la rétroaction n'est pas

nécessairement preuve d'apprentissage, mais ne l'exclut pas non plus, par effet cumulatif (Lyster, 1999, p. 361). Une des principales interventions de l'enseignant ou des pairs qui provoque une autocorrection est l'indice métalinguistique, dont nous avons parlé dans la section sur les connaissances conditionnelles. L'hypothèse sous-jacente à cette approche est que l'étayage, sous forme de négociation de la forme via la verbalisation, favorisera l'intériorisation nécessaire au développement des connaissances conditionnelles, et éventuellement, au transfert linguistique.

Pour Vygotski (1978),

Au fur et à mesure que les élèves s'engagent dans les activités d'apprentissage, ils adoptent de plus en plus les comportements actifs appropriés : ils se posent des questions, y répondent, évaluent leurs réponses, etc. C'est ce que Vygotski (1978) appelle le 'langage intérieur'. Il y a aussi une intériorisation graduelle des interactions verbales expérimentées dans les débuts de leur apprentissage quand ils dialoguaient avec l'enseignant ou un pair plus avancé» (Morissette, 2005, p. 47).

Plus concrètement, dans son étude sur l'orthographe d'usage des niveaux postsecondaires, Simard (1995, p. 162) relevait qu'à «l'épreuve d'identification d'erreurs, les faibles ont verbalisé trois fois plus que les forts, tandis qu'à l'épreuve de correction de textes, les forts ont émis deux fois plus de verbalisation que les faibles». Autrement dit, comme stratégie d'apprentissage, les faibles verbalisent naturellement pour trouver leurs erreurs, mais font preuve d'un manque de stratégie cognitive gagnante pour corriger leur propre production. Dans sa synthèse sur les transferts en orthographe, rappelons que Lefrançois (2001) mentionne que pour les faibles, les deux meilleurs prédicteurs de la compétence en orthographe en L2 sont, de façon plus générale, «les stratégies d'apprentissage⁸» et «l'orthographe en L1».

Nous pouvons maintenant constater qu'avec un travail métalinguistique et interactif en groupe, le modelage agit davantage : les forts peuvent expliquer aux faibles comment ils s'y prennent pour se corriger, les faibles voient leurs questions portées à l'attention de tous et ont la chance de pouvoir observer le processus

⁸ Dans un texte subséquent de 2004, Lefrançois parle de «stratégies de résolution de problèmes orthographiques» une terminologie moins fréquente dans la recherche dans ce domaine et que nous n'avons pas retenue.

complet de leur résolution ; l'enseignant pose les bonnes questions nécessaires à la résolution de problèmes orthographiques et toute la classe développe un métalangage explicite approprié. Cette négociation de la forme opère donc non seulement aux trois niveaux des connaissances orthographiques (les règles, leur application et leur condition d'application), mais aussi sur le plan des stratégies d'apprentissage.

C'est pourquoi nous proposons, au terme de ce cadre théorique, la dictée négociée qui intègre ces différents concepts du travail métalinguistique sur le plurisystème orthographique exposés dans ce chapitre, c'est à dire l'étayage d'une conscience morphologique développée à travers la verbalisation des règles avec les pairs. Voyons dans la section suivante l'exposé sur le dispositif de la dictée négociée.

2.3.6 La dictée négociée

En résumé, en accord avec ces chercheurs cités dans les sous-sections précédentes, nous proposons donc comme solution aux difficultés en orthographe lexicale une approche triple :

- Un enseignement explicite de nature formelle, comme le recommande Lyster (1999) ;
- Un enseignement métalinguistique Hass et Lorrot (1996) issue du modelage (Swain et Lapkin, 1995) et mettant l'accent sur la forme (Lyster, 1999) dans le but de développer la conscience morphologique (Casalis et Louis-Alexandre, 2000) ;
- Une approche communicative avec la négociation de la forme (Lyster, 1999) et la verbalisation (Jaffré, 1992, 1996), cela sous l'influence de Vygotski (1997).

Plus concrètement, ces différentes approches théoriques se traduiront en salle de classe dans la dictée négociée avec la combinaison des différentes modalités suivantes :

- Un enseignement formel, direct et explicite des règles où l'enseignant a la position d'expert et instruit de nouvelles connaissances; la réactivation d'anciennes connaissances et le développement de nouvelles;
- Un enseignement axé sur le sens, indirect et implicite où l'enseignant se trouve davantage dans une fonction d'accompagnateur en tant que «modeleur» cognitif en faisant réfléchir, au besoin, sur les conceptions erronées des étudiants au sujet de l'orthographe;
- Une approche inductive où les étudiants cherchent et découvrent ensemble la logique cachée sous les graphies et les relations formelles (ou morphologiques) entre les mots à partir de ce qu'ils connaissent déjà;
- Un travail métalinguistique dans un groupe hétérogène.

Dans notre recherche avec la dictée négociée, nous avons mis en pratique cette triple approche; l'oral sert de médiateur à l'écrit :

il s'agit d'un oral autour d'un écrit produit ou à produire et d'un oral invoqué comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et des démarches intellectuelles. Il relève autant de l'explication – le sujet vise à faire comprendre quelque chose qu'il a déjà compris – que de l'explicitation – le sujet met en mots au fur et à mesure les éléments qui émergent d'une situation problème (Cellier, 2004, p. 320).

Si la dictée négociée pose des difficultés d'interprétation des processus cognitifs sur le plan de la recherche, on peut, en revanche, observer de façon tangible les gains sur le plan la performance orthographique d'élèves et d'étudiants comme Cellier (2004) ou Nadeau et Fischer (2006, p. 217) l'ont rapporté :

Après quelques mois d'une pratique régulière, les enseignants observent habituellement une diminution du nombre d'erreurs lors de ces dictées, mais surtout des changements très positifs chez leur élèves : ils apprennent à douter de leurs graphies et à exprimer plus précisément ces doutes ; deviennent plus habiles à résoudre eux-mêmes les problèmes orthographiques.

C'est pourquoi nous avons choisi principalement cette deuxième voie de l'observation du gain dans notre recherche, quoique la description qualitative fasse

également ici l'objet d'une question mineure, comme nous le verrons dans la section suivante 2.5.

Il s'agit donc «d'aider l'élève à s'approprier des raisonnements» (Hass, 2002). Cette forme active de dictée se déroule en deux phases, telles que décrite dans la section 2.3.1. D'abord une phase d'enseignement implicite avec la présentation d'un corpus de mots similaires et en partie identiques à ceux qui seront utilisés dans la dictée, dans le cadre d'une activité de découverte. Ce corpus vise à attirer l'attention sur la morphologie, à faire identifier les régularités lexicales et à en faire induire les règles sous-jacentes. Elle vise également à doter les étudiants d'un métalangage dont ils auront besoin pour discuter et convaincre leurs pairs lors de la correction collective de la dictée.

Après cette activité d'observation suit une deuxième phase avec un enseignement explicite, soit la dictée négociée comme telle. Nous proposons ici une combinaison de divers dispositifs de dictées métalinguistiques dont nous avons parlé dans la section 2.3.2, en particulier ceux décrits par Cellier (2004, «dictée négociée»), par Cogis (2007, «dictée d'un jour»), par Hass (2002, «Atelier de Négociation Graphique» ou «A.N.G.»), par Angoujard (1994, «dictée sans faute») et par Nadeau et Fisher (2006, «dictée zéro faute»).

Mais comment se déroule concrètement un atelier de dictée négociée ?

- Après avoir expliqué le contexte global du sujet de la dictée visant une difficulté spécifique, l'enseignant dicte les mots (sous forme d'un texte lacunaire ou d'un court texte). Il répète, au besoin, la prononciation des mots les plus difficiles. Il s'assure aussi que le vocabulaire est bien compris.
- Les étudiants révisent ensuite individuellement leur dictée.
- Puis la négociation de la forme commence sous forme d'une discussion de toute la classe sur la graphie des mots. Cette discussion est structurée de la manière suivante : les élèves écrivent d'abord au tableau

les mots qu'ils ont mis sur leur feuille personnelle, ce qui donne généralement lieu à plusieurs graphies de mots.

L'enseignant ne donne pas les réponses à ce moment et évite les marques d'approbation ou de désapprobation; il dirige la discussion et pose les bonnes questions pour amener les élèves à justifier, puis à décider de la bonne graphie de chaque mot à l'étude.

- Lorsque la classe est parvenue à une conclusion, l'enseignant fait une synthèse des bonnes observations de la règle à l'étude.
- À la fin de la journée ou le lendemain, l'enseignant revient brièvement sur le sujet pour demander aux étudiants ce qu'ils ont appris ou compris à ce sujet.

Dans ce dispositif métalinguistique, le rôle de l'enseignant est particulièrement déterminant. Son rôle «consiste ainsi à amener les élèves à réfléchir à ce qu'ils connaissent [...] c'est-à-dire aux connaissances tant déclaratives que procédurales qu'ils pourraient utiliser pour résoudre la difficulté exprimée.» (Nadeau et Ficher, 2006, p. 216). Selon Hass et Lorrot (1996, p. 176) l'objectif de l'enseignant doit être d'«épaule[r les élèves] dans leur démarche argumentative en ayant soin de rester au plus près de leur cheminement» en formulant :

des questions qui font moins appel à des réponses strictement orthographique, comme 'Est-ce qu'on doit mettre un –e à pointu?', qu'au raisonnement qui y conduit. [...] L'enseignante expérimentée formule des questions telles que : [...] 'Comment on trouve une terminaison d'adjectif ?' (Lorrot, 1998).

Il faut, comme l'a souligné Lorrot (1998, p. 93), en parlant du modelage verbal, «faire émerger un raisonnement orthographique dans toutes ses étapes». Cette auteure parle de deux fonctions pédagogiques dans ce type de dictée : une «fonction d'organisation» pour l'animation de la négociation de la forme, et la «fonction constitution du savoir» qui inclut à la fois le «savoir orthographique», le «savoir pour raisonner» et la «facilitation» du raisonnement. Il s'agit donc d'exercer une véritable fonction d'aide à l'apprentissage sous forme de modelage intégré à une fonction d'enseignement.

Le déroulement de ce type de dictée intègre donc à la fois des aspects cognitifs, métalinguistiques et sociaux qui nous serviront de grille d'analyse qualitative du verbatim des ateliers issus de la période d'enseignement. Ces trois aspects intrinsèquement liés mettent explicitement l'accent sur la forme. L'aspect cognitif s'élabore principalement dans les remarques faisant état d'une conscience morphologique des mots, et également dans les remarques faisant appel au raisonnement logique et au raisonnement analogique. L'aspect métalinguistique se manifeste principalement par la verbalisation des observations, la formulation d'hypothèses linguistiques, la correction par les pairs et l'autocorrection après la production. L'aspect social de la dictée négociée implique les interactions entre pairs et avec l'enseignant, via la négociation de la forme et vise à influencer les autres relativement à une décision à prendre au sujet de la justesse d'une graphie. Dans la mesure où ces dictées peuvent être répétées, elles visent, à terme, à favoriser le transfert des connaissances par l'intériorisation des règles du plurisystème de l'orthographe française.

2.4 Conclusion

Divers facteurs sont susceptibles d'amener un gain en orthographe chez les étudiants en L2. Ce gain est la forme observable et mesurable de l'apprentissage et du transfert des connaissances. Deux principaux prédicteurs de la qualité du transfert de l'orthographe sont la révision et la motivation des élèves, selon He (2002) et You et Joe (2002) (in Anderson, 2005, p. 765). En particulier, un certain avantage des sujets bilingues (Bialystok, 1997) montrerait une supériorité des capacités métalinguistiques (Carlisle *et al*, 1999, cité par Fortier, 2006), surtout pour des étudiants scolarisés. Cet avantage serait toutefois relativisé par la faiblesse du champ lexical des étudiants en L2 (Morris et Labelle, 2004, citées dans Roy, 2006). Le troisième prédicteur important de la compétence en orthographe est la maîtrise d'une stratégie d'apprentissage en L2 (Lefrançois, 2001, p. 226). Étant donné que la réflexion métalinguistique favorise le gain dans la compétence en L2 (Masny, 1989; Trévisse, 1994; Renou, 2001, cité par Fortier, 2006), nous avons opté pour des stratégies métalinguistiques dans l'évaluation du gain en orthographe lexicale. La négociation de la forme effectuée dans la dictée négociée est une de ces stratégies métalinguistique, analytiques et expérientielles de révision active de l'orthographe. Le choix du dispositif de la dictée négociée est en effet basé sur ces trois principaux prédicteurs : premièrement, le travail métalinguistique s'effectue principalement en phase de révision des erreurs d'un texte; deuxièmement, le travail interactif et collectif de verbalisation en groupe stimule habituellement l'intérêt et la motivation des étudiants; troisièmement, ce travail à la fois métalinguistique et interactif met en place une stratégie d'apprentissage axée sur le modelage. Ce modelage passe par l'enseignement implicite pour aller vers l'enseignement explicite. Le modelage se réalise, entre autres, par la négociation de la forme et favorise une juste réflexion sur la nature la langue.

Pour cette recherche, nous avons choisi deux types courants et réguliers de difficultés en orthographe lexicale, soit les «consonnes finales muettes» et les «préfixes à consonne double».

Sachant que les faibles orthographes manquent de connaissances formelles et conditionnelles (Lefrançois, 2004, p. 244), et à l'instar de quelques chercheurs (Chiss et David, 1992, p. 21/23; Hass, 2002, p. 60), nous concluons d'une part que les connaissances déclaratives et conditionnelles sont la pierre angulaire de la correction des erreurs d'orthographe et que, d'autre part, l'approche métalinguistique et plus précisément le développement de la conscience morphologique déploie chez les étudiants «la compréhension de la structure et du fonctionnement de l'orthographe» (Haas, 2002) nécessaire à une bonne révision de texte. Nous concluons également que ce type d'activité bien orienté et dirigé, basé sur l'échange et la discussion, pourra produire d'intéressants gains sur le plan orthographique.

Pour clore cette section théorique, nous vous présentons nos objectifs et nos questions de recherche.

2.5 Objectifs et questions de recherche

2.5.1 Les objectifs de recherche

Dans cette recherche, nous voulons vérifier si la dictée négociée permet d'améliorer la production et la compréhension de certaines régularités en orthographe lexicale, comme les «consonnes finales muettes» et les «préfixes à consonne double». Comme sous-objectif, nous voulons dresser un portrait des capacités réflexives des étudiants adultes en L2 en milieu universitaire en faisant appel à leur conscience morphologique.

2.5.2 Les questions de recherche

La question de recherche découlant de notre objectif de recherche est la suivante : le travail métalinguistique inhérent à la dictée négociée resultera-t-il en un gain significatif en orthographe lexicale pour les mots renfermant une «consonne finale muette» ou un «préfixe à consonne double» ?

Une sous-question en découle :

- Les étudiants adultes en L2 ont-ils réutilisé correctement les notions de morphologie dérivationnelle après la période d'enseignement en dictée négociée ?

Enfin, deux questions subsidiaires nous permettront de décrire le processus qui nous a permis d'évaluer le gain orthographique :

- Les étudiants en L2 sont-ils capables de verbaliser correctement les règles orthographiques qui les ont amenés à une graphie spécifique ?
- De quelle nature ont été les réflexions exprimées lors des verbalisations et des négociations de la forme, au sujet de la morphologie des graphies proposées ?

Voyons maintenant plus en détail la méthodologie utilisée pour répondre à la question et aux sous-questions de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le but de mesurer le gain en orthographe lexicale et une possible réutilisation des connaissances par des étudiants adultes en L2, nous proposons un plan préexpérimental comprenant prétest et posttest individuel avec constitution d'un seul groupe expérimental. Pour ce faire, les participants ont fait une même dictée traditionnelle avant et après la période d'enseignement, sous forme d'un prétest et d'un posttest. Les mots de la dictée, rigoureusement choisis, se répartissent de la façon suivante : 30 mots ont une consonne finale muette et 30 mots renferment un préfixe qui entraîne la consonne double. Une partie de ces mots a fait l'objet d'un «enseignement explicite» : ils ont été vus en classe après le prétest. Une autre partie des mots choisis n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite, ils n'ont jamais été étudiés en classe. Pendant la période d'enseignement, les étudiants ont observé et analysé des corpus de mots à l'étude. Ils ont également fait des «dictées négociées» incluant les mots à l'étude et d'autres comparables. Cette période d'enseignement intensif donné par la chercheuse inclut trois ateliers d'une heure chacun, une fois par semaine, ainsi qu'un enseignement de trois heures donné par l'enseignant titulaire et portant sur certaines notions de morphologie dérivationnelle. Nous cherchons donc à vérifier si la dictée négociée permet d'améliorer la production et la compréhension des «consonnes finales muettes» et des «préfixes à consonne double». Pour ce faire, nous voudrions mettre en lumière l'existence d'une relation – et sa magnitude – entre l'apprentissage de certaines difficultés lexicales et le gain orthographique.

Afin de tester chez des étudiants du français langue seconde le gain linguistique et une possible réutilisation des connaissances en orthographe lexicale seconde, nous avons mis en place une stratégie didactique spécifique lors de la période d'enseignement. Pour chaque atelier, nous avons attiré l'attention des étudiants sur certains aspects de la composante morphologique, soit la présence de «consonne finale muette» ou de «préfixe à consonne double», par l'observation et

l'analyse d'un corpus de mots contenant une difficulté orthographique spécifique. Nous avons ensuite donné une dictée négociée, selon l'approche de Cellier (2004). Pour mesurer le gain en orthographe, les étudiants ont fait deux fois la même dictée lacunaire traditionnelle sans correction, l'une avant et l'autre après l'enseignement en dictée négociée. Pour observer la réflexion sur l'orthographe, des enregistrements vidéo ont été faits. La méthodologie proposée est basée en bonne partie sur celle de Morris et Tremblay (2002). Toutefois, contrairement à cette dernière étude qui portait sur l'orthographe grammaticale en L2, nous nous sommes centrée sur l'orthographe lexicale, et avec un échantillon plus petit.

3.1 Instruments de mesure

Deux instruments de mesure ont été utilisés : une dictée traditionnelle et des enregistrements vidéos.

3.1.1 Dictée traditionnelle

Le premier instrument de mesure que nous avons conçu était une dictée traditionnelle de type lacunaire. Les mots que nous avons choisis contiennent bien entendu des «consonnes finales muettes» et des préfixes qui doublent la consonne.

Cette dictée lacunaire était composée de 80 mots à l'étude au prétest sur un total de 521 mots et 42 phrases. Les mots à l'étude étaient répartis avec un mot par phrase dans la moitié des phrases et de deux mots ou plus par phrase dans les autres phrases. Ces mots étaient en partie des mots vus lors de la période d'enseignement et en partie des mots nouveaux, soit :

- **30 mots à «consonnes finales muettes» (fm)** : 16 mots¹ non homophones étudiés durant la période d'enseignement. Ces mots sont identifiés dans notre recherche comme «*enseignement explicite*», et 14

¹ Le plan initial comportait 15+15 mots avec finale muette (fm) et 15+15 mots avec préfixe à consonne double (pcd). Une erreur nous a obligé à modifier le nombre de fm à 16+14.

mots nouveaux, donc n'ayant pas fait l'objet d'un enseignement explicite et identifiés dans notre recherche comme «*enseignement non-explicite*» ;

- **30 mots avec «préfixes à consonne double» (pcd)** : 15 mots connus durant la période d'enseignement et identifiés dans la recherche comme «*enseignement explicite*», et 15 mots nouveaux identifiés comme «*enseignement non-explicite*»; (voir figure 3.1a)
- **20 à 23 distracteurs** : Dans le but d'éviter les effets de *testing*, nous avons inclus dans la dictée 20 nouveaux autres mots dans le prétest et dans le posttest et encore 4 mots nouveaux de plus dans le posttest. Leur gain n'ont pas donc été comptés. Au total, ces distracteurs sont : 1 verbe courant avec «préfixe à consonne simple», 5 noms avec «préfixe à consonne simple» et 5 adjectifs avec «préfixe à consonne simple», 8 autres verbes courants.

Pour contrôler les effets de *testing* au posttest, 5 mots avec une «consonne finale muette» ont été ajoutés à la fin de la dictée, au dernier paragraphe et 3 mots ont été ajoutés dans le texte initial, dans le deuxième et troisième paragraphe. 6 mots avec un «préfixe à consonne double» ont aussi été ajoutés à la fin de la dictée (voir les deux figures 3.1).

Nous avons établi le nombre total de mots à tester en fonction de recherches similaires à la nôtre. Nous nous sommes basée principalement sur la recherche de Morris et Tremblay (2002) sur les «*unstressed words*» avec une dictée négociée. Ils ont établi la validité statistique d'une dictée de ce genre à 89 mots. Dans leur étude portant sur la morphologie et l'orthographe, Defior et al. (2008) ont utilisé 78 mots dans leur dictée. Dans une recherche connexe, Chalmers et Jennifer (2008) ont utilisé 54 mots dans leur dictée pour tester les liens entre la phonologie et l'acquisition de l'orthographe. Enfin Foucambert, (communication personnelle, 2008) a recommandé pour le genre de recherche que nous menons une dictée avec 60 mots et avec quelques distracteurs.

Deux versions quasi-identiques de cette dictée ont donc été proposées aux étudiants. La première version de cette dictée a été donnée lors du prétest et elle avait pour objectif d'établir un portrait des connaissances antérieures des étudiants, avant tout enseignement. La dictée finale, presque identique, avait comme objectif l'évaluation du gain pour chaque mot pris individuellement et l'évaluation du gain global pour chaque sujet. L'évaluation de ces gains se fait en comparant les résultats obtenus lors de la passation de la dictée initiale (prétest) aux résultats obtenus lors de la dictée finale (posttest).

Les figures 3.1a et 3.1b suivantes illustrent et résument le nombre et le type de mots choisis en fonction des mots choisis pour notre recherche de même que les deux types d'enseignement mesurés. Seuls les corpus 1 et 3 sont à l'étude. Le corpus 2 sert de distracteur afin de mieux cacher l'objectif réel de la recherche auprès des participants : il sert à détourner l'attention des étudiants (effet Hawthorne, Mayo, 1934) et à empêcher qu'ils mettent des doubles consonnes automatiquement partout.

nombre total de mots	sous-catégorie A de mots	sous-catégorie B de mots	corpus et type d'enseignement
60 mots à l'étude (prétest et posttest)	30 mots «consonnes finales muettes»	16 mots connus	CORPUS n° 1 <i>enseignement explicite</i>
		14 mots nouveaux	CORPUS n° 1 <i>enseignement non-explicite</i>
	30 mots «préfixes à consonne double»	15 mots connus	CORPUS n° 3 <i>enseignement explicite</i>
		15 mots nouveaux	CORPUS n° 3 <i>enseignement non-explicite</i>
19 distracteurs	11 mots «préfixes à consonne simple»	11 mots nouveaux (non mesuré)	CORPUS n° 2 <i>enseignement non-explicite</i>
	8 verbes courants	8 mots nouveaux (non mesuré)	HORS-CORPUS

Figure 3.1a

Répartition des types de mots dans le prétest et le posttest

nombre total de mots	sous-catégorie A de mots	sous-catégorie B de mots	corpus et type d'enseignement
+ 14 MOTS AJOUTÉS AU POSTTEST	8 MOTS «CONSONNES FINALES MUETTES»	8 MOTS NOUVEAUX	CORPUS N° 1 <i>ENSEIGNEMENT NON-EXPLICITE</i>
	6 mots «préfixe à consonne double»	6 mots nouveaux	CORPUS n° 3 <i>enseignement non-explicite</i>
+ 4 distracteurs	1 mot «préfixe à consonne simple»	1 mot nouveau (non mesuré)	CORPUS n° 2 <i>enseignement non-explicite</i>
	3 verbes courants	3 mots nouveaux (non mesuré)	HORS CORPUS

Figure 3.1b

Ajouts de mots dans le posttest, 2^e partie

La dictée est présentée dans l'appendice A. Les consignes données aux étudiants lors des tests se trouvent dans l'appendice B.

Enfin, pendant la dictée, les définitions des mots ont été données verbalement sur demande, afin de s'assurer que l'on mesure bien la graphie et non le vocabulaire (ou l'absence de vocabulaire). En effet, rappelons que, selon Ravid (2004), les recherches montrent que la connaissance du vocabulaire augmente de façon exponentielle avec la connaissance des processus morphologiques d'une langue. Voyons maintenant de quelle façon nous avons composé notre choix de mots pour les dictées.

Dans la section 2.1.1 sur les régularités des mots choisis, nous avons établis que les mots incompris (non reconnus) sur le plan sémantique seraient très probablement mal écrits et, pourraient de ce fait, fausser les données. En ce sens, le choix des mots était déterminant pour obtenir des résultats probants. Nous avons

tenté d'éviter ce piège pour notre recherche en évitant d'utiliser des radicaux ou dérivés (selon le cas) moins connus risquant de créer des erreurs «morphogrammiques» de type «non reconnaissance du mot»; pour ce faire, nous avons essayé de choisir des mots de même morphologie, qui, autant que possible, pouvaient se comprendre comme ayant relativement les mêmes propriétés graphiques et origines sémantiques et pouvaient s'analyser avec les catégories de régularité A, B et C tels que mentionnées dans la section 2.1.1.

Trois critères de sélection de tous les mots des dictées ont donc été retenus : leur morphologie, leur fréquence, et l'âge moyen d'acquisition de ces mots. Quelques aspects de la constitution de nos corpus sont présentés dans les deux prochaines sous-sections.

3.1.1.1 Fréquence et connaissance des mots, banques de données choisie

La fréquence est une variable habituellement retenue dans les études sociolinguistiques où il est question d'habiletés langagières. Trois facteurs interdépendants ont été déterminants et pour choisir les mots donnés en dictée : la fréquence d'utilisation à l'oral des mots en L1 et leur connaissance de base en L2 par les étudiants et l'âge moyen d'acquisition de ces mots par de jeunes apprenants qui peut être comparable à celui des adultes, en terme de niveau de difficulté des mots (comme nous le verrons plus loin). Comme nous l'avons démontré dans la section 2.1.1 sur le plurisystème, la non reconnaissance des mots peut avoir une influence sur la graphie.

La fréquence, comme premier critère de sélection des mots pour notre recherche vient du fait que selon la typologie de Catach² (1980b, 2005), lorsque les étudiants ne reconnaissent pas ou ne comprennent pas le sens du mot, ils ne peuvent généralement pas écrire le mot correctement et certainement pas émettre des hypothèses sur ses graphies possibles. Nous nous sommes donc assurée

² Comme l'indique le 1^{er} type d'erreur à dominante phonétique (*atipéque, *transaranne), ou le 3^e type d'erreur morphogrammique où l'élève ne reconnaît pas le mot (*afoul, *grocha, *irrecpitable).

d'utiliser des mots fréquents ou assez fréquents pour que leur sens ait de très bonne probabilité d'être connu par les étudiants ou d'en donner la définition, le cas échéant. Or comment mettre ses probabilités de notre côté ?

En méthodologie de l'enseignement des langues, la fréquence joue un rôle essentiel dans la mesure où elle constitue souvent le critère de base pour la sélection du vocabulaire. En effet, la notion de fréquence est directement liée aux notions d'utilité, de rentabilité et même de disponibilité [...] qui sont généralement considérées comme fondamentales au niveau du choix des éléments à enseigner. (Galisson et Coste, 1976)

Le deuxième critère pour le choix des mots de la dictée était les connaissances de base en L2. En effet, pour le corpus des mots à «consonne finale muette», les étudiants devaient connaître le dérivé «froide» ou «bordure» pour pouvoir écrire «froid» ou «bord». Autrement dit, nous avons choisi le mot «froide» parce qu'il est fréquent donc probablement connu des étudiants et parce que phonétiquement, la consonne finale, muette dans la forme de base, s'entend dans les dérivés et indique la présence du phonème muet «d». Pour le corpus des «préfixes à consonne double», les étudiants devaient autant que possible connaître des mots contenant le radical des mots choisis, comme «légal» ou «courir» pour réussir à comprendre puis à produire correctement «illégal» ou «accourir».

Enfin, le troisième critère qui a présidé au choix des mots des corpus n'est pas étranger aux deux premiers, soit l'âge d'acquisition en L1. Dans certains cas d'hésitation de choix de mot, ce critère nous a permis de trancher entre un mot facile et un mot difficile, par exemple le mot «avis» appris à 10 ans et son dérivé «aviser» appris à 11 ans a été préféré à «drap» appris à 12 ans après son dérivé «drapeau» appris à 10 ans.

Pour ces raisons, nous avons choisi pas moins de trois banques complémentaires. Les trois principales banques de données utilisant les critères de fréquence et d'utilisation nous ont donc servi pour constituer notre corpus de mots : *Lexique 3* (New et Pallier, 2005), le *Français fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1964) et *VocabProfil* (Cobb, 2006) que nous décrivons ci-dessous. Avant d'utiliser ces banques de données, nous avons d'abord monté trois listes de mots, l'une comprenant des mots avec des «consonnes finales muettes» et deux autres avec

des mots comprenant des «préfixes à consonne simple» et des «préfixes à consonne double». Ensuite, nous avons validé ces listes avec ces banques de données pour constituer des corpus fiables. Voici comment.

A- *Lexique 3*

Nous cherchions un vocabulaire actualisé, contemporain et issu de la langue orale. La langue orale est plus connue par nos sujets participants d'une part, parce que leur formation en langue seconde est basée sur l'approche communicative et, d'autre part, parce que leur intégration langagière dans la vie quotidienne passe d'abord par l'oral. En outre, certains mots choisis doivent être aussi connus à l'oral :

Gernsbacher (1984) a suggéré que les fréquences basées sur des corpus écrits [...] n'étaient pas de très bons estimateurs de la fréquence d'usage. Elle a notamment argumenté que ces fréquences écrites "classiques" ne prennent pas en compte la fréquence d'occurrence parlée.

Une banque de données orales s'avère donc nécessaire pour construire les corpus de la recherche. Pour valider certains choix de mots, nous avons donc consulté la base de données *Lexique 3* de l'Université René-Descartes/Paris 5 et du CNRS français (<http://www.lexique.org/>), constituée et mise à jour par les chercheurs Boris New et Christophe Pallier (2005). Cette banque de données de mots est issue de sous-titres de films et de séries télé³ populaires :

ils proviennent de films et de séries souvent américaines très populaires (ex : *Ally McBeal*, 24 h) qui correspondent donc à ce qui peut être entendu en regardant la télévision. Ils correspondent à des dialogues parlés et peuvent, de ce fait, servir à estimer l'usage de la langue parlée.

Pour simplifier et synthétiser le décompte des fréquences, les mots choisis tirés de cette base de données seront classés par lemmes : «le lemme est la forme canonique, c'est-à-dire l'infinitif pour un verbe, la masculin singulier pour un nom ou un adjectif. Par exemple, l'item *chienne* a pour lemme *chien*.» (Mounin, 2004).

³ Le corpus de films (ou corpus de sous-titres) est constitué de sous-titres de 2960 films ou saisons de séries représentant 16,6 millions de mots. Ces films pouvaient être étrangers (américains, asiatiques, etc.) ou français. Des exemples de films sont *Fight Club* ou *The Postman*.

Les tables de fréquence de Lexique 3 pour les mots choisis sont disponibles dans les appendices E, F et G.

Toutefois, les sujets traités en salle de classe sont liés au thème de la vie quotidienne de leur programme d'étude (travail, météo, loisir, relations sociales, consommation, etc.) et leur vocabulaire ne correspond pas nécessairement au *Lexique 3*. Comme nos participants regardent peu ou aucun de ces films ni de ces séries télé en français, nous avons conclu qu'un autre corpus de fréquence en langue seconde comme le *Français fondamental*, incluant un grand nombre de mots familiers et quotidiens compléterait adéquatement notre recherche.

B- Le lexique du *Français fondamental*

Cette ancienne banque de données orales et écrites (Gougenheim, Michea, Rivenc et Sauvageot, 1964), répond à notre deuxième critère de sélection des mots pour nos corpus, à savoir quelles sont les connaissances lexicales de base en L2 de locuteurs et scripteurs enfants et adultes étrangers. Toujours d'actualité, cette banque fut construite à l'origine pour les apprenants étrangers européens, dans le cadre d'une politique de dissémination du français langue seconde⁴. Quoique dépassé pour certaines occurrences (comme le vocabulaire de la ferme), le corpus du *Français fondamental* correspond dans l'ensemble à notre expérience pratique en salle de classe de langue seconde.

La fréquence et la disponibilité des mots furent les deux critères pour créer deux listes : les mots les plus usuels (FF1) et les mots assez souvent utilisés (FF2),

⁴ Le lexique Français fondamental (appelé dans cette recherche FF1 et FF2) «est une liste de mots et d'indications grammaticales élaborée au début des années 1950 en vue de l'enseignement du français aux étrangers et aux populations de l'Union française alors que la France souhaitait améliorer la diffusion de sa langue dans le monde. Une série d'enquêtes menées dans les années 1950 et 1960 montra qu'un nombre restreint de mots est employé de façon usuelle, à l'oral et à l'écrit et en toutes circonstances; nous utilisons par ailleurs un nombre limité de règles grammaticales nécessaires au fonctionnement de la langue.» Ce lexique fut contesté dans les années 1970, mais il est toujours utilisé, dans certains contextes, par des chercheurs des années 2000» (source : Wikipédia, 2008). Par exemple, cette banque de mots est utilisée par Catach (2005, p. 268-271) et par Cobb (2007). Cette banque de mots est issue d'enregistrement de 163 conversations en français de base de 275 participants et de listes de mots conçues par 900 élèves en FLS (source : encyclopédie Johnson et Johnson).

comme le rapporte le dictionnaire de Johnson et Johnson (1998) et Wikipédia (2008) :

Liste FF1 = constituée de 1500 mots les plus usuels (0-1500) parmi lesquels nous avons choisi la plupart des mots pour nos corpus d'observation qui précèdent toujours une dictée négociée lors de la période d'enseignement.

Liste FF2 = constituée de 1700 suivants FF1 avec les autres mots assez usuels (1500-3200) qui nous ont également servi pour tester certains mots qui risquent moins de faire partie de la mémoire des sujets.

L'analyse de nos corpus avec la banque du *Français fondamental* se trouve aux appendices E, F et G.

Une fois nos corpus et nos dictées validés par les banques *Lexique 3* et *Français fondamental*, il a fallu traiter ces corpus pour en uniformiser certains résultats qui différaient en terme de fréquence. Afin d'uniformiser nos corpus, nous avons donc choisi un outil de traitement de vocabulaire fort efficace, le *VocabProfilers*.

C- Web VocabProfilers

VocabProfilers 2.5 est une base de traitement de données de l'écrit et de classement automatisé de mots par fréquence et par famille. Cette base de données, constituée par Cobb (2006), est disponible sur Internet⁵. Cette banque de données est constituée des mots tirés des grands journaux européens. La structure du traitement des données est basée sur celle de Laufer et Nation (1995) et la banque de mots écrits est elle-même issue de celle de Verlinde et Selva (2001) cité dans Cobb (2006) :

Le concept de la méthode du Profil de fréquence lexicale (PFL) a été élaboré par Laufer et Nation (1995) pour l'anglais L2. Il combine deux dimensions de la richesse lexicale, notamment, la diversité lexicale et la rareté lexicale. Le nombre total des mots d'une production langagière est représenté en forme de sommes de proportions, exprimées en pourcentage du total, dans quatre zones de fréquence lexicale notamment, la zone K1 (les mille premiers mots les plus utilisés de la langue), la zone

⁵ *Web VocabProfilers* est disponible sur Internet au <http://www.lexutor.ca/vp/fr/>.

K2 (le deuxième millier de mots), la zone K3 (le troisième millier) et la zone des mots hors listes (MHL), c'est-à-dire, ceux qui n'ont pas trouvé leur place dans les zones déjà mentionnées. Ces zones ou listes de fréquence se composent à partir de la fréquence d'occurrence des unités lexicales dans un corpus composé d'échantillons de la langue visée, de tailles et de thématiques variées. [...] Ce corpus comprend plus de 50 millions de mots écrits, tirés des articles des journaux *Le Monde* (français) et *Le Soir* (belge) de l'année 1998.

Grâce à son traitement automatisé et rapide, le *VocabProfilers* a servi à vérifier les mots choisis tirés du *Français fondamental* et de *Lexique 3*. Les analyses de nos corpus à l'aide du *VocabProfilers* se trouvent dans les appendices E, F et G.

Cependant, un certain nombre de mots, pourtant usuels dans nos classes, ne sont pas inscrits dans cette banque. De plus, toutes ces banques de mots ont l'inconvénient d'être tirées de corpus européens, ou en traduction de l'américain ou de l'anglais, et un certain vocabulaire usuel de la réalité québécoise est absent ou est sous-évalué en termes de fréquence ou de connaissance, comme par exemple les mots relatifs au climat, un sujet majeur en classe de langue seconde au Québec.

Lors de la rédaction, nous avons donc eu recours à une contre vérification pour valider certaines bases de mots utilisées dans nos corpus et spécifiées peu fréquentes dans les banques européennes, comme le mot *neige*, le mot *magasiner*, etc. Ces deux banques supplémentaires sont celles de Fortier (1993), issue du français écrit des adolescents québécois et celle de Beauchemin, Martel et Théoret (1992), issue du français parlé dans les différentes régions du Québec et dans toutes les couches de la population. Comme étalon de mesure, nous les avons comparé au mot *courir*. Nous constatons que le *Lexique 3* et le Beauchemin ont adopté une méthode de calcul similaire avec des résultats généralement similaires pour des mots courants dans toute la francophonie comme le mot *courir* :

- *courir* : avec une fréquence de 147 dans *Lexique 3*; de 198 dans Beauchemin et al. ; et de 565 dans Fortier (1993) (et : 0-1500 dans FF1; 0-1000 dans *VocabProfilers*).
- *neige* : avec un fréquence de 39 dans *Lexique 3*; et de 156 dans Beauchemin et al. (i.e. le 310^e mot plein le plus utilisé); de 647 dans Fortier (i.e. le 28^e mots plein le plus utilisé) (et : 0-1500 plus fréquents dans FF1; 0-

1000 mots plus fréquents dans *VocabProfilers*). Conclusion : beaucoup plus courant au Québec.

- *magasiner* : avec un fréquence de 1 dans *Lexique 3*; de 18 dans *Beauchemin et al.* ; et de 23 dans *Fortier* (et : hors corpus du FF1 et FF2; hors corpus dans *VocabProfilers*). Conclusion : un peu plus courant au Québec.

Les analyses de nos corpus à l'aide des échelles d'acquisition se trouvent dans les appendices E, F et G.

3.1.1.2 Âge d'acquisition

La dernière étape de validation de notre corpus a été faite avec l'échelle de langage et d'acquisition orthographique de Préfontaine (Ottawa, 1979), elle-même issue de plusieurs corpus, principalement avec trois banques de mots québécoises (dictionnaire *Demande à Isabelle* a.d. 1978; *Dictionnaire orthographique inverse et fréquentiel*, ministère de l'Éducation, Québec, 1975; *Fréquence des mots au Québec*, (Vikis-Freibergs, P.U.Montréal, 1974) et deux banques européennes : *Échelle orthographique Dubois-Buyse* (Belgique, 1940), *Français fondamental* (1964). Selon l'*Échelle Préfontaine*, la plupart des mots sélectionnés pour nos instruments de mesure sont acquis vers l'âge de 10 ans. Les mots sans préfixe sont les premiers mots appris (entre 7 et 9 ans). Les mots dérivés sont acquis plus tardivement entre 10 et +12 ans. Étant donné l'absence d'échelle d'acquisition pour les adultes en L2, nous pourrions faire l'hypothèse que les adultes pourraient suivre plus ou moins le même processus d'acquisition orthographique que les enfants, comme l'affirme Mousty et Alegria (1999) «à condition de tenir compte des contraintes de dynamique du développement». Autrement dit, les modèles d'apprentissage chez l'adulte proposent un cadre comparable à l'enfant si l'apprentissage n'est pas ralenti par des problèmes d'apprentissage.

Pour le corpus 1, c'est à dire les mots contenant une «consonne finale muette», toutes les dérivations de ces mots ont été choisies en fonction non seulement de leur fréquence mais aussi de l'âge précoce ou moyen des enfants qui

en font l'acquisition, soit entre 7 et 10 ans. Pour le corpus 2 («préfixe à consonne simple») et le corpus 3 («préfixe à consonne double»), c'est plutôt la forme de base qui a été choisie en fonction de l'âge précoce⁶ d'acquisition. Toutefois cette échelle québécoise ne couvre pas tous les mots à l'étude. C'est pourquoi, dans certains cas, principalement pour les particularités du français québécois, nous avons eu recours aux deux autres banques de mots déjà mentionnées, soit celles de Fortier et de Beauchemin.

3.1.2 Enregistrement vidéo

Pour exemplifier le travail métalinguistique d'analyse des corpus, deux enregistrements vidéo de la discussion menée lors de la deuxième et de la troisième période d'enseignement ont été réalisés. Ces enregistrements, transformés en extraits de verbatim ont servi à décrire les processus cognitifs, sociaux et linguistiques des étudiants lors des ateliers d'enseignement, trois processus liés aux trois types de connaissance décrits à la section 2.2.

3.2 Les participants

Nous avons ciblé un groupe de vingt étudiants immigrants adultes scolarisés, de niveau avancé en FL2. Nous avons choisi le niveau de français de nos sujets en fonction de *Threshold Hypothesis* de Cummins (1979). Il a en effet fait l'hypothèse que des connaissances de base dans une langue sont nécessaires pour transférer ces connaissances en L2. C'est le «niveau seuil» pour que les connaissances dans la langue première servent à construire les connaissances en L2 et qu'elles soient utiles dans l'apprentissage de la langue seconde.

Tous les participants de notre étude étudient dans la même classe. Ils ont été recrutés dans un cours hors programme de mise à niveau du Certificat en français écrit pour non francophones de l'École de langues de l'UQÀM, inscrits au cours LAN

⁶ Certaines formes de base ont été choisies en fonction d'un âge d'acquisition plus avancé, soit 12 ans et plus.

3602, niveau avancé IA (lecture). Le programme privilégie l'approche communicative, mais, dans les faits, les étudiants, ont reçu un enseignement explicite très orienté vers la grammaire avec peu d'activités spécifiquement adaptées à l'orthographe (du moins pas au niveau avancé). Tous les participants ont signé le formulaire de consentement.

Selon leur professeur et malgré le terme officiel de cours «avancé», les étudiants arrivent dans ce cours avec «une maîtrise moyenne de la langue orale et une maîtrise faible de la langue écrite». Dans ce cours, ils font beaucoup de lecture et un peu de rédaction; ils voient, entre autres, durant un atelier de trois heures, des notions de morphologie dérivationnelle en classe régulière, notions qui seront renforcées à la fois par des exercices facultatifs à faire à la maison et par les dictées négociées proposées pour cette étude. Dans un cours précédent, les étudiants ont reçu une introduction à la morphologie dérivationnelle, mais nos données de la période de validation démontrent qu'ils n'en ont généralement à peu près rien retenu de concret. Dans un cours précédent, ils ont vu les «consonnes finales muettes»; au début de la recherche, ils connaissaient l'existence et la nature des préfixes et avaient donc quelques notions en morphologie dérivationnelle. Toutefois, ils n'ont jamais étudié les propriétés des «préfixes à consonne double».

La langue première des participants varie, mais il y a une forte représentation de sinophones. Comme nous savons que la L1 influence les productions en L2 dans le transfert en orthographe lexicale (Lefrançois, 2001, p. 224), cette concentration dans une langue fort éloignée du français influencera certainement les résultats de la recherche.

Notre échantillon est composé de femmes et d'hommes, mais majoritairement d'étudiantes, soit 16/20. La majorité des participants ont le chinois comme langue première (12/20); trois ont l'arabe, deux l'espagnol, deux le russe et un possède à la fois le kiswahili et l'anglais comme L1. Le nombre d'années de scolarité est élevé, entre 12 et 19 ans de scolarité, soit 16 ans en moyenne. La note obtenue lors de leur dernière classe en langue première dans leur pays était donnée de façon volontaire, ce qui enlève de la validité à cette variable, compte tenu des résultats

anormalement élevés qui ont été inscrits sur nos questionnaires sociodémographiques, soit en moyenne 80,2 % en L1. De plus, nous avons constaté que c'était une mesure trop générale pour être valide. C'est pourquoi nous retirons les analyses de cette variable dans le chapitre suivant. Enfin, les résultats donnés par les étudiants concernant les notes obtenues dans leur dernier cours de français langue seconde semblent un peu plus réalistes, avec une moyenne de 75,4 % en L2. Le tableau 3.1 suivant résume les informations sur nos participants.

Tableau 3.1
Données sociodémographiques des participants

sujet	sexe	nb ans scolarité	L1	score bulletin L1 %	score bulletin L2 %
1	F	18	russe	75	75
2	F	16	kiswahili et anglais	81	75
3	F	16	espagnol	75	75
4	F	16	russe	95	75
5	H	15	chinois	75	71
6	F	12	arabe	84	réussite
7	F	17	arabe	70	70
8	F	16	chinois	85	75
9	F	14	chinois	78	68
10	F	17	espagnol	100	75
11	F	15	chinois	85	85
12	F	17	chinois	80	81
13	F	17	arabe	66	81
14	H	19	chinois	70	80
15	F	17	chinois	78	78
16	F	18	chinois	85	85
18	H	13	chinois	78	71
19	H	16	chinois	80	70
20	F	15	chinois	85	75
21	F	16	chinois	85	75
Moyenne		15,95		80,2	75,4

3.3 Déroulement de la collecte de données

La collecte de données s'est déroulée en classe régulière, durant une session intensive. La collecte s'est réalisée en cinq étapes, elles sont présentées ci-dessous.

3.3.1 Instruments de mesure

Dans notre étude, nous avons développé deux types d'instruments : un instrument de mesure quantitatif et un instrument de mesure qualitatif.

L'instrument de mesure quantitatif consiste en une dictée traditionnelle. Cette dictée a été donnée avant et après la période d'enseignement (voir appendice A). La dictée traditionnelle donnée en prétest et en posttest comprend les trois corpus cités à la section 3.1.1. L'instrument de mesure qualitatif est une vidéo des enregistrements des discussions pendant la période d'enseignement.

3.3.2 Validation des dictées négociées

Avant de procéder à la passation du prétest, deux ateliers de différents niveaux (intermédiaire et avancé) ont été donnés avec le corpus et la dictée négociée sur les consonnes finales muettes (voir appendice E). Le premier objectif de ces ateliers était d'évaluer le bon niveau de cours à viser pour le genre de travail métalinguistique que nous voulons évaluer. Il fallait que les étudiants aient un bagage métalinguistique minimal, mais qu'ils ne maîtrisent pas déjà toutes les notions enseignées. Le second objectif était de vérifier la clarté des consignes et de noter les réactions, les interactions et les questions des étudiants concernant l'instrument. Ces ateliers nous ont permis de modifier notre instrument pour la période d'enseignement. Cette validation nous a mené à choisir le groupe d'étudiants avancé I, car nous avons constaté qu'ils n'avaient pas ou très peu de connaissances en morphologie dérivationnelle, mais qu'ils avaient assez de métalangage et de connaissances de base en français pour observer correctement les régularités morphologiques dans le corpus et la dictée négociée.

3.3.3 Rencontres avec l'enseignant

Avec l'accord de la direction de l'École de langues, nous avons rencontré l'enseignant Christophe Tessier qui a accepté de collaborer à notre recherche. Nous lui avons fait part des objectifs de notre recherche et de son déroulement, afin de nous assurer de sa collaboration et de nous entendre sur l'échéancier. Nous l'avons également rencontré avant la dernière période d'enseignement pour faire les dernières mises au point nécessaires au déroulement de la recherche.

3.3.4 Prétest

Le prétest a pris la forme d'une dictée lacunaire traditionnelle. Le prétest a eu lieu au début de la session des étudiants, avant tout enseignement et portait sur un sujet familier (la description de la vie d'amis). Ce prétest a été donné par la chercheuse. Mais avant cette dictée, nous avons d'abord expliqué la recherche en lisant aux étudiants le formulaire de consentement (voir appendice B) et en mentionnant le titre et les objectifs généraux de la recherche. Nous avons ensuite expliqué le sens des mots plus difficiles de nos objectifs. Nous n'avons pas révélé l'objet de la recherche, soit étudier le gain de «consonnes finales muettes» et de «préfixes à consonne double», mais nous avons dû expliquer que nous faisons une recherche sur l'orthographe en utilisant différentes formes de dictées, et ce, auprès d'étudiants allophones. Nous avons procédé de cette manière d'une part pour obtenir la participation volontaire de tous les étudiants, et d'autre part, parce que le formulaire de consentement exige le titre de la recherche et une description sommaire du projet.

Puis, le prétest comme tel a commencé. Nous avons lu la dictée au complet une première fois, pour permettre aux étudiants d'en saisir le contexte général. Ensuite, nous avons relu lentement la dictée et répété jusqu'à trois fois les phrases, pour que les étudiants aient le temps d'écrire les réponses manquantes et les comprennent aussi bien que possible. Les étudiants écrivaient donc uniquement les mots manquants au fur et à mesure qu'ils les entendaient. Nous nous sommes interrompue occasionnellement pour répondre à une question de vocabulaire. Le fait

de répondre à ces questions était crucial pour pouvoir répondre à nos questions de recherche. Comme l'ont démontré plusieurs recherches⁷, rappelons que le vocabulaire est déterminant dans la maîtrise de l'orthographe. En effet, devant des mots peut-être incompris sur le plan sémantique par les élèves, nous n'aurions pas pu déterminer si le gain ou le manque de gain est causé par une connaissance/problème sémantique ou morphologique. Notre recherche ne porte pas sur les compétences en vocabulaire mais seulement sur les compétences lexicales. C'est pourquoi nous avons éliminé les incertitudes quant à la variable vocabulaire. Néanmoins, il est indéniable que les définitions des mots peuvent (et doivent) fournir des pistes morphologiques. Cet aspect est repris dans les limites de notre recherche.

Finalement, à la fin de la dictée, nous avons relu le tout rapidement pour permettre aux étudiants de se relire et de corriger leurs erreurs d'inattention. Le tout a duré 45 minutes. Cette dictée n'a pas été corrigée avec les étudiants et, bien sûr, les participants ne savaient pas que la dictée serait reprise plus tard.

3.3.5 La période d'enseignement

La période d'enseignement a commencé la semaine suivant le prétest et s'est répartie sur quatre semaines, à l'intérieur d'une session intensive de 8 semaines. Durant ces quatre semaines, il y a eu trois interventions sous forme de trois ateliers d'une heure chacun. Chaque intervention en atelier comprenait trois étapes avec des activités que nous avons conçues pour les besoins de la recherche. La première étape consistait en l'observation d'un corpus de mots (choisis selon les critères expliqués précédemment). À cette étape en présence de l'enseignant titulaire, la chercheuse présentait d'abord un corpus de mots dont les difficultés étaient cachées; en sous-groupes, les étudiants devaient les découvrir en observant les régularités morphologiques des mots proposés puis tenter de les expliquer à partir de leurs connaissances antérieures. Les découvertes et les explications étaient ensuite

⁷ Notamment Casalis et Louis Alexandre (2000), Thévenin, Fayol *et al.* (1999), voir section 2.3.1.

mises en commun et discutées. Pour la deuxième étape, les étudiants faisaient une dictée négociée de type lacunaire donnée par la chercheuse. Chaque dictée reprenait le même type de mots, c'est-à-dire les mots de son corpus correspondant, tel que décrit ci-bas. Finalement la dictée était immédiatement suivie d'une discussion et d'une négociation au sujet de la graphie des mots afin d'en révéler les réponses. La figure 3.2 suivant montre la répartition horaire des activités de la recherche.

semaine 1 10 mai 2007	semaine 2 15 mai 2007	semaine 3 24 mai 2007	semaine 5 7 juin 2007	semaine 6 14 juin 2007
Prétest	Atelier 1 : consonnes finales muettes	1 cours régulier du titulaire sur des notions de morphologie dérivationale	Atelier 3 : préfixes à consonne double	Posttest
		Atelier 2 : préfixes à consonne simple		

Figure 3.2

Horaire des activités de la recherche

Comme nous l'avons décrit en détail dans la section 2.3, l'enseignement proposé est basé sur un modelage verbal par la négociation de la forme. Ce modelage prenait la forme d'une activité visant à attirer l'attention sur des faits linguistiques, soit nouveaux, soit en partie connus, dans le but de faire découvrir les structures et les régularités morphologiques des mots à l'étude. Les dictées négociées étaient aussi conçues dans le but de mettre en pratique les règles et les régularités trouvées dans les corpus.

Chaque atelier a abordé une difficulté spécifique en orthographe lexicale. Le contenu des corpus et dictées a été déterminé de la même façon pour la dictée traditionnelle du prétest et du posttest. C'est ce qui a été décrit précédemment, (voir la section 3.1.1.), et dont voici un résumé :

- Atelier 1. «Consonne finale muette». Mots non homophones fréquents (ex : lourd). Les outils de cet atelier sont le Corpus 1 et la Dictée 1.

- Atelier 2. «Préfixes à simples consonne» (ex. : em_prisonner, a_grammatical). Ce corpus a servi uniquement à introduire le corpus de l'atelier 3 avec «les préfixes à consonne double» et éventuellement à permettre aux étudiants de les différencier. En particulier, le préfixe simple a_ sera enseigné en classe pour que les étudiants puissent éventuellement distinguer ce préfixe du préfixe ad_ et ses allomorphes étudiés lors de l'atelier 3. Ces mots seront également présents dans la dictée et serviront de distracteurs. Toutefois les erreurs à leur sujet ne seront pas mesurées ni au prétest ni au posttest. Cet atelier visait également à limiter les effets de la mémoire, afin que toute l'attention ne soit pas exclusivement portée sur les mots des deux autres corpus mesurés lors du posttest. Les outils de cet atelier sont le Corpus 2 et la Dictée 2.

- Atelier 3. «Préfixes à consonne double» (ex. : em_mener, ac_courir). Les faits linguistiques de l'atelier 3 n'ont jamais été vus dans ce programme, mais certains étudiants connaissaient déjà l'existence et la composition morphologique et parfois sémantique de certains préfixes. Les outils de cet atelier sont le Corpus 3 et la Dictée 3.

Les ateliers 2 et 3 ont été filmés. Durant cette période d'enseignement, les étudiants ont également reçu par l'enseignant titulaire du groupe un enseignement général de quelques notions de morphologie dérivationnelle, d'une durée de trois heures avec une possibilité de faire 32 pages d'exercices supplémentaires libres à la maison. L'enseignement du titulaire est davantage axé sur les connaissances déclaratives et procédurales.

Les trois corpus de mots avec leur analyse détaillée sont disponibles aux appendices E, F, G et les trois dictées négociées sont à l'appendice D.

3.3.6 Posttest

Une semaine après la période d'enseignement, soit cinq semaines après le prétest, la dernière étape de la recherche a consisté à faire passer un posttest. Nous avons repris la dictée donnée au prétest et ajouté de nouveaux mots pour limiter les effets de la mémoire.

3.4 Utilisation des données

Tel qu'expliqué dans la section 3.3.1, et dans le but de répondre à nos questions de recherche, nous avons fait deux types d'analyse des données. La principale analyse est quantitative, dans le but de mesurer le gain global réalisé par les sujets et le gain obtenu pour chaque mot. L'analyse secondaire de nos données est qualitative. Elle porte d'abord sur la correction des mots et ensuite sur les discussions concernant la morphologie des mots

3.4.1 Description qualitative

Pour répondre à notre question subsidiaire de recherche, nous avons fait deux types d'observations qualitatives. D'abord, nous avons classé les résultats des mots à l'étude de la dictée traditionnelle (prétest et posttest), à l'aide d'une grille de correction de la typologie de Catach, telle que décrite à la section 2.1.2. D'autre part, tirés des enregistrements vidéos des ateliers donnés durant la période d'enseignement, nous présentons des extraits de verbatim.

3.4.1.1 Le corpus de mots choisis et la codification des erreurs

Tel que défini en détail précédemment dans la section 2.1.1, nous reprenons ici les définitions générales de nos deux principaux corpus de recherche. On appelle «consonne finale muette» (fm) un morphème qui est morphologiquement constitué d'une consonne finale qui ne se prononce pas à l'oral dans sa forme de base, mais qui a une réalisation phonétique dans des formes dérivées. Ainsi, le *d* muet du nom *marchand* est prononcé dans le féminin *marchande* ou encore le *s* muet de nom

bras est prononcé dans le verbe *brasser*. Trente mots avec «consonnes finales muettes» sont à l'étude. Rappelons que les consonnes finales muettes que nous avons choisi d'étudier sont : *c/d/g/l/s/t*. Huit mots avec «consonne finale muette» sont au pluriel. La marque du pluriel est une deuxième consonne muette, mais elle de type grammatical. Précisément parce que qu'elle est muette, nous considérons qu'elle n'interfère pas avec le choix de la consonne muette lexicale à l'étude. Par exemple, pour l'élève, entendre dire en dictée «blanc» [blã] ou blancs» [blã], ne donne aucune indication sur la présence ou l'absence de la consonne muette «c» ou de n'importe quelle autre consonne muette. Bien entendu, la présence ou l'absence du «s» n'a pas été mesurée puisqu'elle ne fait pas partie de nos questions de recherche.

Les trente mots avec «préfixes à consonne double» (pcd) que nous étudions ont la structure voyelle-consonne, quand le préfixe s'attache à un mot commençant par une consonne, la consonne finale du préfixe s'assimile à la consonne initiale du mot préfixé. Ainsi la consonne du préfixe *in_* devient *il_* quand le préfixe s'ajoute à un mot commençant par *l* (par exemple *illégal*) ou devient *ir_* devant un autre *r* (par exemple *irréel*). Les préfixes étudiés sont : *en_/em_*; *ad_* (et ses allomorphes *ac_/af_/ag_/al_/an_/ap_/ar_/as_/at_*) et *il_/im_/in_*. Sont également à l'étude des préfixes dont la consonne finale est identique à la consonne initiale du mot auquel il s'attache : *trans_*, *inter_* (par exemple *transsaharien*, *interrégional*).

Le corpus de mots dictés comprend également douze mots distracteurs avec «préfixes à consonnes simples» qui seront étudiés lors de la période d'enseignement mais qui ne seront pas mesurés. Ces mots sont utilisés pour éviter une potentielle automatisation des réponses (au cas où les étudiants mettraient des doubles consonnes partout). Nous n'avons pas voulu en mettre davantage pour ne pas alourdir inutilement le texte et la durée de passation de la dictée.

Les mots à l'étude sont consignés dans les figures 3.3 et 3.4 des pages suivantes. Ces mots ont été donné deux fois à écrire dans une dictée traditionnelle soit au prétest et au posttest. La figure 3.3 donne la liste des mots classés par type d'enseignement, i.e. les mots qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite»

appelés «T1» et les mots qui n'ont jamais été vus en classe, appelé «T2» ou «enseignement non-explicite». La figure 3.4 classe les mêmes mots par ordre alphabétique.

Figure 3.3

Classement des mots dictés au prétest et au posttest, par type d'enseignement

n° du mot dans la dictée	type d'enseignement	corpus 1 consonne finale muette		type d'enseignement	corpus 2 préfixe simple (distracteurs)		n° du mot dans la dictée	type d'enseignement	corpus 3 préfixe double consonne	
		pré et post	post seulement		pré et post	post seulement			pré et post	post seulement ***
12	T1*	blancs	✓				36	T1	accouru	✓
24	T1	bord	✓				35	T1	affaiblit	✓
60	T1	bras	✓				53	T1	allongée	✓
23	T1	chat	✓				50	T1	apporter	✓
59	T1	contents	✓				15	T1	appose	✓
1	T1	droit	✓				39	T1	attiré	✓
14	T1	écrit	✓				33	T1	emmène	✓
45	T1	froid	✓				3	T1	enneigement	✓
21	T1	gentils	✓				56	T1	illimité	✓
22	T1	gros	✓				58	T1	immangeable	✓
13	T1	long	✓				40	T1	innombrable	✓
52	T1	lourd	✓				17	T1	interrégional	✓
41	T1	petit	✓				6	T1	irréel	✓
10	T1	progrès	✓				19	T1	irrespirable	✓
18	T1	retard	✓				20	T1	irresponsable	✓
48	T1	tard	✓				8	T1	transsaharienne	✓
43	T2**	absent	✓	T2	anormal	✓	34	T2	accompagne	✓
7	T2	climat	✓	T2	aphone	✓	27	T2	accorder	✓
37	T2	dit	✓	T2	astronaute	✓	42	T2	accouché	✓
30	T2	enfants	✓	T2	atypique	✓	47	T2	affolé	✓
32	T2	fil	✓	T2	embellit ****	✓	46	T2	aggravé	✓
29	T2	fort	✓	T2	enseulement	✓	54	T2	allaitée	✓
28	T2	instrument	✓	T2	impossible****	✓	49	T2	approchée	✓
2	T2	intelligent	✓	T2	inhabitable	✓	5	T2	assombrir	✓
44	T2	intéressant	✓	T2	météorologue	✓	55	T2	assoupies	✓
25	T2	mauvais	✓	T2	réchauffement	✓	57	T2	attristé	✓
26	T2	méchant	✓	T2	renaissance	✓	9	T2	dessaler	✓
31	T2	parents	✓	T2	analphabètes	✓	4	T2	ennuagement	✓
38	T2	repos	✓				16	T2	illisible	✓
51	T2	tout	✓				11	T2	interrompus	✓
68	T2	art		✓			69	T2	allégée	✓
70	T2	bois		✓			66	T2	appauvries	✓
71	T2	fait		✓			67	T2	associé	✓
72	T2	grand		✓			64	T2	illettrés	✓
74	T2	gris		✓			61	T2	immatures	✓
65	T2	lents		✓			63	T2	irrespectueux	✓
73	T2	sourcils		✓						
62	T2	violents		✓						

LÉGENDE de la figure 3.3

*T1 : mots qui ont fait l'objet d'un enseignement = «ENSEIGNEMENT EXPLICITE»

**T2 : mots jamais vus en classe = «ENSEIGNEMENT NON-EXPLICITE»

***Posttest seul : nouveaux mots ajoutés au posttest seulement = «ENSEIGNEMENT NON-EXPLICITE»

****Nous ne tenons pas compte de l'assimilation du n au m étant donné la présence du b ou du p .

Figure 3.4

Classement des mots dictés au prétest et au posttest, par ordre alphabétique

n° du mot dans la dictée	type d'enseignement	corpus 1 consonne finale muette		type d'enseignement	corpus 2 préfixe simple (distracteurs)		n° du mot dans la dictée	type d'enseignement	corpus 3 préfixe double consonne	
		pré et post	post seulement		pré et post	post seulement			pré et post	post seulement ^{***}
43	T2**	absent	✓	T2	analphabète	✓	34	T2	accompagne	✓
68	T2	art	✓	T2	anormal	✓	27	T2	accorder	✓
12	T1*	blancs	✓	T2	aphone	✓	42	T2	accouché	✓
70	T2	bois	✓	T2	astronaute	✓	36	T1	accouru	✓
24	T1	bord	✓	T2	atypique	✓	35	T1	affaiblit	✓
60	T1	bras	✓	T2	embellit	✓		T2	affolé	✓
23	T1	chat	✓	T2	enseulement	✓	46	T2	aggravé	✓
7	T2	climat	✓	T2	impossible****	✓	54	T2	allaitée	✓
59	T1	contents	✓	T2	inhabitable	✓	69	T2	allégée	✓
37	T2	dit	✓	T2	météorologue	✓	53	T1	allongée	✓
1	T1	droit	✓	T2	réchauffement	✓	66	T2	appauvries	✓
14	T1	écrit	✓	T2	renaissance	✓	50	T1	apporter	✓
30	T2	enfants	✓				15	T1	appose	✓
71	T2	fait	✓				49	T2	approchée	✓
32	T2	fil	✓				67	T2	associé	✓
29	T2	fort	✓				5	T2	assombrir	✓
45	T1	froid	✓				55	T2	assoupies	✓
21	T1	gentils	✓				39	T1	attiré	✓
72	T2	grand	✓				57	T2	attristé	✓
74	T2	gris	✓				9	T2	dessaler	✓
22	T2	gros	✓				33	T1	emmène	✓
28	T2	instrument	✓				3	T1	enneigement	✓
2	T2	intelligent	✓				4	T2	ennuagement	✓
44	T2	intéressant	✓				64	T2	illettrés	✓
65	T2	lents	✓				56	T1	illimité	✓
13	T1	long	✓				16	T2	illisible	✓
52	T1	lourd	✓				58	T1	immangeable	✓
25	T2	mauvais	✓				61	T2	immatures	✓
26	T2	méchant	✓				40	T1	innombrable	✓
31	T2	parents	✓				17	T1	interrégional	✓
41	T1	petit	✓				11	T2	interrompus	✓
10	T1	progrès	✓				6	T1	irréel	✓
38	T2	repos	✓				63	T2	irrespectueux	✓
18	T1	retard	✓				19	T1	irrespirable	✓
73	T2	sourcils	✓				20	T1	irresponsable	✓
48	T2	tard	✓				8	T1	transsaharienne	✓
51	T2	tout	✓							
62	T2	violents	✓							

LÉGENDE de la figure 3.4

*T1 : mots qui ont fait l'objet d'un enseignement = «ENSEIGNEMENT EXPLICITE»

**T2 : mots jamais vus en classe = «ENSEIGNEMENT NON-EXPLICITE»

***Posttest seul : nouveaux mots ajoutés au posttest seulement = «ENSEIGNEMENT NON-EXPLICITE»

****Nous ne tenons pas compte de l'assimilation du *n* au *m* étant donné la présence du *b* ou du *p*.

Rappelons que le prétest et le posttest sont quasi-identiques; ils sont constitués de soixante mots incluant trente mots avec une consonne finale muette et trente mots avec un préfixe qui entraîne la consonne double.

Concernant la méthodologie de la codification, nous avons demandé une évaluation inter juge. Seules les erreurs dans les morphèmes des «consonnes finales muettes» et dans les «préfixes à consonne double» ont été comptabilisées.

Voici comment les données ont été codifiées. Nous avons opté pour un pointage négatif pour une difficulté testée non réussie, soit une graphie non correcte de la «consonne finale muette» ou une graphie non correcte du «préfixe à consonne double». Tous les autres types d'erreurs sont codifiés dans notre matrice initiale (disponible sur demande) mais n'ont pas été notés, ce qui explique les résultats relativement forts obtenus aux tests. Encouragée par les résultats d'une recherche concernant la correction de l'orthographe (Manesse et Cogis, 2007), nous avons décidé d'établir une correction en fonction du type de gravité des erreurs, soit -0,5 point pour une erreur mineure et -1,0 point pour une erreur majeure. L'erreur mineure démontre une certaine compréhension de la morphologie tandis que l'erreur majeure démontre une incompréhension ou un manque de connaissance (les termes *mineur* et *majeur* sont définis ci-dessous en termes objectifs d'identification et de réussite). C'est la difficulté associée aux préfixes à consonne double qui a demandé plus d'attention et de révision dans la codification, compte tenu du plus grand nombre de variantes graphiques proposées par nos sujets dans les tests, mais compte tenu aussi de la plus grande complexité du cheminement cognitif pour arriver à une bonne graphie. Nous avons donc décidé d'opérer les distinctions suivantes pour les erreurs mineures/majeures des pcd :

CODIFICATION des préfixes à consonne double

- préfixe à consonne double (pcd) identifié et réussi = 0 point (réussite)
- pcd identifié et non réussi = -0,5 point (erreur mineure)
- pcd non identifié et non réussi = -1 point (erreur majeure)

De nombreuses variantes graphiques ont été notées pour l'analyse qualitative. Pour les deux difficultés à l'étude, davantage d'exemples de réussites et d'erreurs ainsi que leur codification sont consignés dans l'appendice C. Mais voici, pour donner une idée immédiate au lecteur, le type de réussites et d'erreurs classiques produites :

- **préfixe à consonne double identifié et réussi** : *irresberable, irrespiranne (irrespirable), annuagement, ennugement (ennuagement), assombrer, assomplir (assombrir), accourru, accruru (accouru), accordé, accorté (accordé), emmen, emmène (emmène), apporchée (approchée)* ;
- **préfixe à consonne double identifié et non réussi** : *inrespirable (irrespirable), enuagement (ennuagement), accenbrire, ascenbrer (assombrir), acouré, a couru, acour (accouru), acorder (accorder)* ;
- **préfixe à consonne double non identifié et non réussi** : *hiespirane (irrespirable), couru, a courri, courim, aculi (accouru), en nuagement (ennuagement), a sombrir (assombir)*.

CODIFICATION des consonnes finales muettes

Pour les erreurs de «consonnes finales muettes», nous avons décidé d'enlever 1 point par erreur parce que ces mots connaissent une distribution de morphèmes plus prévisibles et qu'il y avait moins de possibilités graphiques d'erreurs et donc peu ou pas de problème d'identification.

- consonne finale muette (fm) réussie = -0 point
- fm non réussie = -1 point

- **consonne finale muette réussie** : *progresse (progrès), klimet (climat), écrite (écrit), blanc (blanc), longue (long), retard, rétrad (retard), lord, port (bord), gross (gros), gentille, gentil (gentil)*;
- **consonne finale muette non réussie** : *progrè, progré, pograï (progrès), clima, cléma, quilima (climat), blan, blant, (blanc), sourcis (sourcil), loure, lour, lur (lourd), ganti, genties (gentil), repo, répo (repos), meichan, méchanc, méchang (méchant), sourcir, surcier (sourcil)*.

Mais pour l'ensemble des difficultés à l'étude, le principal problème de codification était la catégorie «non reconnaissance du mot» dont nous donnons quelques exemples ci-dessous.

- *grochat (gros chat), mever (mauvais), remseince (renaissance), aphone (aphone), afoul (aphone), irej (irréel), ilésene (illisible), inaligenal (interrégional)*.

De plus, certaines graphies de mots semblent bonnes mais elles sont plutôt confondues avec un autre mot :

- *cri (écrit), brun (blonds), grand (gros), bout (bord)*.

Ces deux exemples d'erreurs précédents ont donc été codifiés comme une «non reconnaissance du mot». Selon notre interprétation qualitative, on ne peut pas les identifier comme erreur de préfixe (pcd) ou de finale muette (fm), puisque l'étudiant ne reconnaissait pas le mot. L'étudiant ne pouvait donc déduire ou connaître une juste dérivation. Nous ne pouvions pas non plus les enregistrer comme erreur phonétique puisque plus de la moitié des morphèmes étaient mal entendus (devenant ainsi un autre mot). Mais sans les codifier comme erreur de consonne finale muette ou de préfixe à consonne double, l'inconvénient sur le plan statistique est de constater qu'un petit nombre de mots disparaît littéralement du décompte des erreurs et risquent ainsi d'être interprété comme une réussite, ce qui n'est pas du tout le cas. En contrepartie, certaines graphies sont si éloignées de la graphie attendue que nous avons décidé de les interpréter comme des mots non reconnus plutôt que des mots non identifiés. C'est pourquoi, puisque la plupart de

ces erreurs venaient des pcd et pour limiter les pertes statistiques et les mauvaises conclusions, nous avons créé la codification du morphème pcd «identifié et non réussi» pour les mots dont nous venons de parler, soit par exemple **inrespirable* ou **enuagement*.

3.4.1.2 Analyse des verbatims

Les verbatims servent à décrire concrètement le processus de la dictée négociée menant éventuellement aux gains observés. Pour ce faire, notre attention a porté sur les processus cognitifs linguistiques et sociaux survenus lors des travaux d'équipe/classe pour l'analyse de corpus et des dictées négociées. Dans ces verbatims, nous avons repris certains concepts du cadre théorique qui se déploient en salle de classe, soit le raisonnement analogique, le type de verbalisation, la verbalisation pour comparer l'influence sociale entre les faibles scripteurs et les forts, le travail métalinguistique, la négociation de la forme et du sens ainsi que le modelage de l'enseignante.

3.4.2 Analyse quantitative

Pour répondre à notre question de recherche principale, nous présentons les types de tests statistiques utilisés dans la recherche, les corpus et la codification des erreurs.

3.4.2.1 Les types de test utilisés

Nous avons fait plusieurs analyses statistiques descriptives⁸ habituelles (totaux, moyennes, écarts-type) et inférentielles⁹ en utilisant principalement le test de Student (Test T) pour une distribution normale, dans le but de comparer deux moyennes pour calculer la distance entre une note et la moyenne de son échantillon

⁸ Voir glossaire.

⁹ Voir glossaire.

ou le test de Wilcoxon pour une distribution anormale dans le but de calculer la symétrie de la répartition des scores. Préalablement à ces tests, nous avons aussi vérifié la probabilité associée à l'hypothèse avec un test de Shapiro-Wilks. Ce test de normalité est indépendant des tests-t et des tests de Wilcoxon, mais peut servir à déterminer si l'on doit utiliser un test paramétrique (le test t de Student, par exemple) dans le cas normal, ou un test non paramétrique dans le cas de rejet sévère de la distribution normale. Cependant, pour faciliter la lecture des résultats, ce dernier test n'apparaîtra pas comme tel dans les tableaux du chapitre 4. Pour les tests-t, les résultats seront notés avec le «t», pour ceux de Wilcoxon, approximés avec «z» pour nos échantillons indépendants.

Nous avons également utilisé les tests de corrélation de Pearson (pour les scores) ou de Spearman (pour mesurer le rang des scores), pour mesurer l'intensité de la relation qui peut exister entre deux variables, selon les besoins et la distribution des résultats. Les explications détaillées de l'utilisations des ces statistiques figurent dans le glossaire sous la lettre «statistiques».

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons fait trois types de d'analyse statistiques: (1) le gain global en orthographe lexical de chaque participant; (2) le gain en orthographe lexicale selon le type de difficultés linguistiques; (3) le gain selon le type d'enseignement.

1. Une première analyse renferme la comparaison des variables dépendantes (scores des participants) et des variables indépendantes (L1, notes précédentes obtenues en L2, scolarité) ainsi que le calcul du gain entre le prétest et le posttest. Cette analyse est faite en fonction des variables individuelles.
2. Une seconde analyse examine la comparaison des mots ayant relativement le même degré de difficulté entre eux selon leur résultat initial au prétest et leur résultat final au posttest, soit «consonne finale muette» et «préfixe à consonne double» comme variables dépendantes. Cette analyse minutieuse des erreurs a permis aussi de voir l'évolution

de chaque mot pour chaque individu en plus de comparer les mots entre eux.

3. Une troisième analyse étudie la comparaison entre les mots qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite» (ici notre groupe de mots expérimental) et les mots qui n'ont pas été vus en classe, ce que nous avons appelé «enseignement non-explicite» (ici notre groupe de mots non-enseignés), comme variables dépendantes. La définition de ces types d'enseignement se trouve dans le glossaire et dans la section 2.3.1.

Rappelons que les prédicteurs de la qualité du transfert de l'orthographe sont la proximité L1/L2 (Edelsky, 1982; Nathenson-Mejia, 1989; Fashola, Drum, Mayer et Kang, 1996; ces quatre auteurs sont cités par Lefrançois, 2001), la compétence en L1 et en L2 (les connaissances antérieures) à l'oral et à l'écrit, et le degré d'affectivité face à la tâche et à la langue et surtout une bonne stratégie d'apprentissage. Selon Lefrançois (2001, p. 225), ces prédicteurs semblent être les variables indépendantes les plus marquantes dans l'apprentissage de l'orthographe. Dans cette recherche, seuls le degré d'affectivité face à la tâche et la compétence en L1 n'ont pas été contrôlés.

En résumé, notre méthodologie consiste donc à utiliser deux types d'instruments de mesure, soit un instrument quantitatif avec la dictée traditionnelle et deux instruments qualitatifs avec les enregistrements vidéos et une grille d'interprétation et de codification des erreurs. Le déroulement de la recherche s'est réalisé en trois temps, soit le prétest, la période d'enseignement et le posttest. Conséquemment aux instruments de recherche, deux types d'analyse des données ont été faites, c'est à dire l'analyse qualitative avec l'étude des discussions sous forme de verbatim et le classement des erreurs ainsi que l'analyse quantitative sous forme de calcul des scores et des gains. Cette méthodologie est reprise dans le chapitre suivant qui porte sur la présentation et l'analyse des données.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre expose les résultats de notre expérimentation. Nous faisons état également des analyses statistiques et de notre interprétation des résultats. Compte tenu de la petitesse de notre échantillon et parce que nous n'avons pas de groupe contrôle, notre plan préexpérimental ne nous permet pas d'établir de liens de cause à effet entre l'enseignement avec la dictée négociée et les gains significatifs en orthographe lexicale observés chez nos participants. Toutefois, sur le plan linguistique, une partie de notre corpus de mots, appelé «enseignement non-explicite», sert de groupe de mots pour évaluer la progression des gains de l'ensemble des mots à l'étude soit les «consonnes finales muettes» et les «préfixes à consonne double». À cet égard, les résultats nous permettent d'avancer l'hypothèse d'une relation entre les mots qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite» et le gain orthographique, dans la mesure où ce type d'enseignement explicite avec dictée négociée est bonifié par un enseignement régulier, comme ce fut le cas dans notre recherche. Nous avons aussi observé un gain significatif sur le plan des connaissances conditionnelles, avec notre corpus de mots non-enseignés qui n'avaient pas fait l'objet d'un enseignement explicite, et appelé «enseignement non-explicite».

4.1 Scores des participants

Vingt-et-un étudiants ont participé à l'étude; les résultats d'un étudiant ont été retirés¹, car ses tests contenaient trop de mots dictés sans réponse.

¹ sauf pour le tableau suivant 4.1

Les tableaux 4.1 et 4.2 de l'appendice H montrent l'ensemble des données au prétest et au posttest.

Voyons dans la figure 4.1 suivante la répartition des gains nets pour les deux difficultés à l'étude, tel que rapporté dans le tableau 4.3 de l'appendice H.

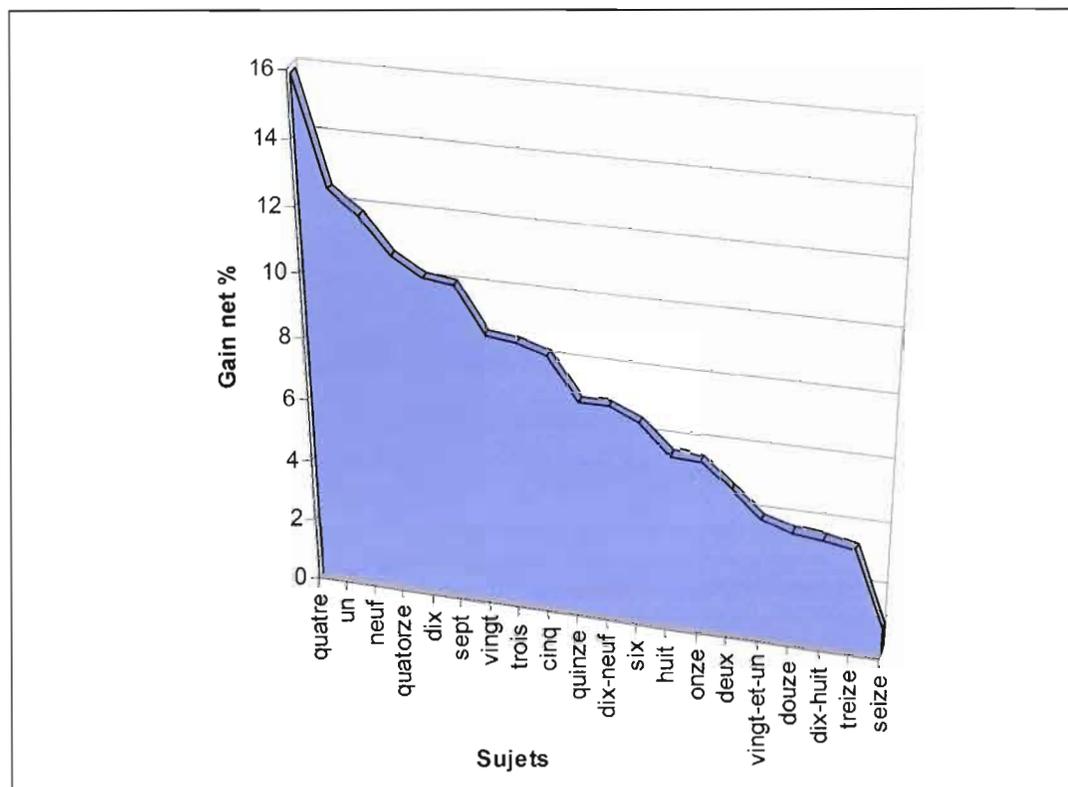


Figure 4.1

Répartition des gains nets au posttest pour des deux difficultés à l'étude, selon les participants

Ces tableaux montrent que les participants ont obtenu un score moyen de 79,6 % au prétest pour l'ensemble des deux difficultés orthographiques testées. Cette moyenne combine le corpus de mots qui a fait l'objet d'un «enseignement explicite» et celui qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement explicite (et que nous verrons plus amplement à la section 4.3). Pour le même prétest repassé en posttest après la période d'enseignement, les étudiants ont obtenu cette fois-ci une moyenne

de 87,1 % pour exactement les mêmes mots et les mêmes difficultés. Pour les deux difficultés à l'étude, nous avons constaté un gain global entre le prétest et le posttest variant selon les individus, entre 0,8 % et 15,8 %. Toutefois, ces gains moyens ne représentent pas les gains réels de chaque difficulté à l'étude, tant les résultats séparés sont différents (voir section 4.2). Il s'agit cependant d'une distribution hétérogène, dont une majorité d'étudiants (15 participants, pour des gains de 2 à 8 %) ont obtenu de plus faibles gains et une minorité (6 participants pour des gains de 9 à 16 %) ont obtenus de plus forts gains.

Les minimums obtenus sont respectivement de 69,4 % au prétest et 74,9 % au posttest, soit une différence de 5,5 % entre le début et la fin de la recherche pour l'étudiant le plus faible. Les maximums obtenus sont de 90,7 % au prétest et de 99,2 % au posttest, soit une différence de 8,5 % pour l'étudiant le plus fort. Par ailleurs, au prétest, nous observons une différence de 21,3 % entre le plus fort et le plus faible étudiant, tandis qu'au posttest, une différence similaire de 24,3 % est constatée. C'est pourquoi nous avons des écarts-types relativement équivalents de 6,5 au prétest et de 7,6 au posttest.

Voyons maintenant plus en détail les résultats des participants selon les trois principales variables indépendantes susceptibles de faire varier leurs scores obtenus durant la recherche, soit la scolarité, la L1 et les résultats obtenus en FL2, dont les données détaillées sont décrites dans la section 3.2.

4.1.1 Les performances des participants selon la scolarité

Les sujets ont entre 12 et 19 ans de scolarité. La seule remarque qui ressort de nos analyses est à l'effet que les plus faibles orthographieurs ont indifféremment entre 13 et 19 ans de scolarité. Dans l'ensemble, la scolarité individuelle dans cet échantillon n'a joué aucun rôle dans les scores en orthographe lexicale des sujets participants. Avec ce type de données quantitatives, nous ne pouvons pas cependant pas conclure au sujet du rôle de la scolarité dans l'interaction entre les étudiants.

Les détails non significatifs de ces analyses sont reportés dans les tableaux 4.4 et 4.5 de l'appendice H.

4.1.2 Les performances des participants selon la langue première

La L1 de nos participants est, dans l'ordre décroissant, le chinois, l'arabe, l'espagnol, le russe et le kiswahili (swahili)/anglais. Dans le tableau 4.6 suivant sont présentés les scores regroupés de réussite au prétest et au posttest. Les résultats sont classés en fonction de la langue première dans l'ordre décroissant de réussite. La L1 des étudiants qui ont réussi le mieux est l'espagnol, suivi du russe, de l'arabe, du kiswahili et anglais. À l'opposé, la L1 des étudiants qui ont le moins bien réussi est le chinois. Les résultats varient de 10,4 %.

Tableau 4.6
Scores moyens au prétest et au posttest combinés, selon la L1

L1	n	moy.	écart type	min.	max.
ESPAGNOL	2	90,4	1,1	80,8	99,2
RUSSE	2	88,8	2,3	78,5	97,5
ARABE	3	88,2	3,4	81,0	93,3
KISWAHILI/ANGLAIS	1	84,4	3,3	82,0	86,7
CHINOIS	12	80,2	3,2	69,4	94,3

Ces premières statistiques descriptives nous indiquent qu'il pourrait y avoir une corrélation significative entre les langues et le degré de réussite des sujets aux tests pour les différentes langues. Ainsi, le tableau 4.6 indique que les participants dont la L1 est de la famille des langues indo-européennes (espagnol, russe, anglais) et de la famille chamito-sémitique (arabe), ont des résultats moyens similaires, et sont différents des participants dont la L1 est une langue sino-tibétaine (chinois).

Cependant, les effectifs par langue sont trop ténus pour nous permettre, dans cette section, d'aller plus en profondeur dans les analyses statistiques et de conclure. Tout ce que nous pouvons remarquer, c'est que le sous-groupe des locuteurs du chinois a moins bien réussi le test que les autres.

4.1.3 Les performances des participants selon les résultats précédents en FL2

Rappelons que les données sur les résultats précédents dans leur cours de français langue seconde viennent d'un mini questionnaire répondu sur une base volontaire qui a accompagné tous les tests (prétest/posttest et dictées négociées), ce qui limite notre analyse et nos conclusions. Comme nous l'avons expliqué dans la description des participants (section 3.2), nous avons retiré ici les résultats au sujet de leurs notes obtenues dans leur dernier cours de L1. La moyenne déclarée pour leur dernier cours en FL2 est de 75,4 %. L'écart type est de 4,4, en concordance avec la différence de 17 %, entre la plus haute et la plus basse note. Les détails de cette analyse se trouvent dans le tableau 4.7 de l'appendice H.

Le tableau 4.8 suivant présente un test de corrélation linéaire simple. Nous cherchons à vérifier s'il y a une corrélation entre les dernières notes obtenues en L2 et les scores réalisés au posttest.

Tableau 4.8
Corrélation entre les scores en L2 et les scores au posttest

n	moyenne scores L2 %	écart type	moyenne scores posttest %	écart type	corrélation
20	75,4	4,4	87,2	7,6	r = -0,125 p = 0,3048

p < 0,05 pour être significatif

r = 1 : corrélation positive parfaite. r = -1 : corrélation négative parfaite

X (moyenne)

En L2, il n'y a pas de corrélation ($r = -0,13$) entre les notes déclarées du dernier bulletin en FL2 et les scores réalisés au posttest. Cette corrélation n'est pas significative non plus ($p = 0,30$). Il n'y a donc rien de concluant pour ce qui est d'une relation entre la note déclarée en L2 et les résultats au posttest.

À la suite des différents tests concernant la performance des participants en relation avec les variables de la scolarité, de la langue première et de la note déclarée au précédent bulletin en L2, nous concluons en affirmant que, dans l'ensemble, il n'y a pas de relation entre la scolarité et les gains observés et pas de

relation entre les notes déclarées en L2 et les résultats au posttest. Toutefois, la L1 a joué un rôle négatif pour les locuteurs du chinois dont un a observé un plus faible gain entre le prétest et le posttest.

4.2 Gain en orthographe lexicale pour les difficultés linguistiques à l'étude

Dans cette section, nous présentons un répertoire d'erreurs initiales, les corrections proposées par les participants pour chaque mot avec les résultats pour les deux difficultés linguistiques, soit les «consonnes finales muettes» (fm) et les «préfixes à consonne double» (pcd).

4.2.1 Les consonnes finales muettes

Les erreurs morphologiques des «consonnes finales muettes» sont classées dans la typologie de Catach (1980b) comme des «erreurs à dominante morphogrammique». Lorsque l'étudiant fait une erreur de ce type, «il ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques», comme un *marchant (voir les exemples-type d'erreur à la section 3.4.1.1 et dans l'appendice C).

La figure 4.2 ci-après présente la répartition des scores des mots au prétest et au posttest; les mots avec consonne finale muette ont été classés en ordre décroissant de réussite au prétest.

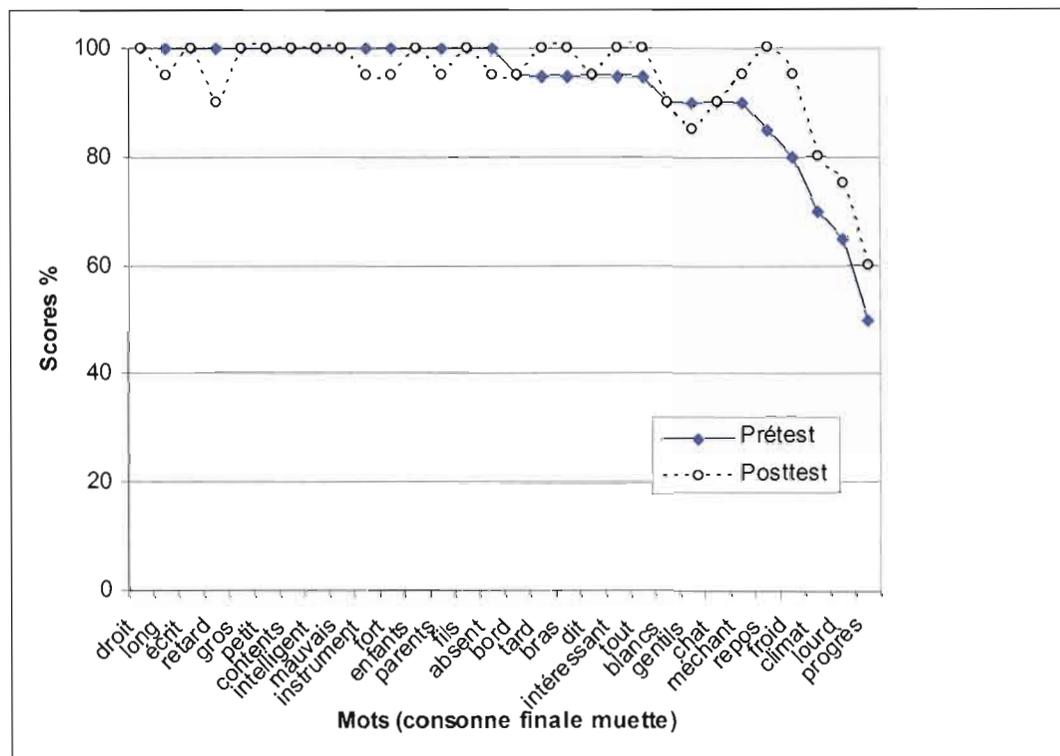


Figure 4.2

Répartition des scores des mots avec «consonnes finales muettes»

Dans le tableau 4.9, voyons les résultats globaux des deux tests identiques (prétest et posttest) pour les deux corpus de consonnes finales muettes.

Tableau 4.9

Scores des mots «consonnes finales muettes»

consonnes finales muettes	prétest %	posttest %
Moyenne	92,7	94,0
écart type	12,0	8,8
Gain (post-pré)	1,3	p= 0,63

p < 0,05 pour être signifiant

Une différence non significative de gain de 1,3 % ou $p= 0,63$ entre les deux tests est ici observée. Les résultats détaillés pour chaque mot se trouvent également à l'appendice H dans le tableau 4.10.

Les trois mêmes mots ont eu les moins bons résultats au prétest et au posttest. Au prétest : *progrès* avec 50 %, *lourd* avec 65 %, *climat* avec 70 %; au posttest : *progrès* avec 60 %, *lourd* avec 75 % et *climat* avec 80 %. On peut également signaler que les consonnes moins réussies sont très variées : le *s*, *t*, *d*. Aucune ne semble donc plus difficile que les autres dans ce petit échantillon de mots. Mais dans l'ensemble, nous constatons que la majorité des scores se situent au-delà de 80 %, et ce dès le prétest, ce qui nous amène à conclure que les «consonnes finales muettes» ne représentaient pas de réelles difficultés à ce niveau avancé en FLS. Pour cette raison, les analyses seront présentées de façon minimale dans la suite de la recherche.

4.2.2 Les préfixes à consonne double

Les erreurs dans les préfixe à consonne double sont identifiées dans la typologie de Catach (1980b) comme des «erreurs à dominante phonogrammique», comme **aléger* (voir d'autres exemples-type d'erreur à la section 3.4.1.1). Selon Catach, l'étudiant «connaît les sons sans connaître leur transcription». Rappelons que les erreurs autres que celles attribuables à la consonne double n'ont pas été comptabilisées. Dans le tableau 4.11, les résultats des scores moyens sont présentés pour tous les mots des deux corpus avec préfixe à consonne double au prétest et au posttest.

Tableau 4.11
Scores des mots «préfixes à consonne double»

préfixes consonne double	prétest %	posttest %
Moyenne	66,3	80,4
écart type	14,6	11,3
Gain (post-pré)		14,1

Une différence de 14,1 % entre les deux tests identiques est remarquée. Cet important gain pour cette difficulté linguistique suggère fortement que l'enseignement en dictée négociée a donné de bons résultats. Nous reviendrons plus en détail sur la significativité de cet aspect dans la section 4.3.3.2, qui porte sur la comparaison des types d'enseignement. Les résultats détaillés pour chaque mot se trouvent dans le tableau 4.12 de l'appendice H.

Dans la figure 4.3 de la page suivante, nous présentons le score de chaque mot avec «préfixes à consonne double», classés selon les résultats décroissants du prétest.

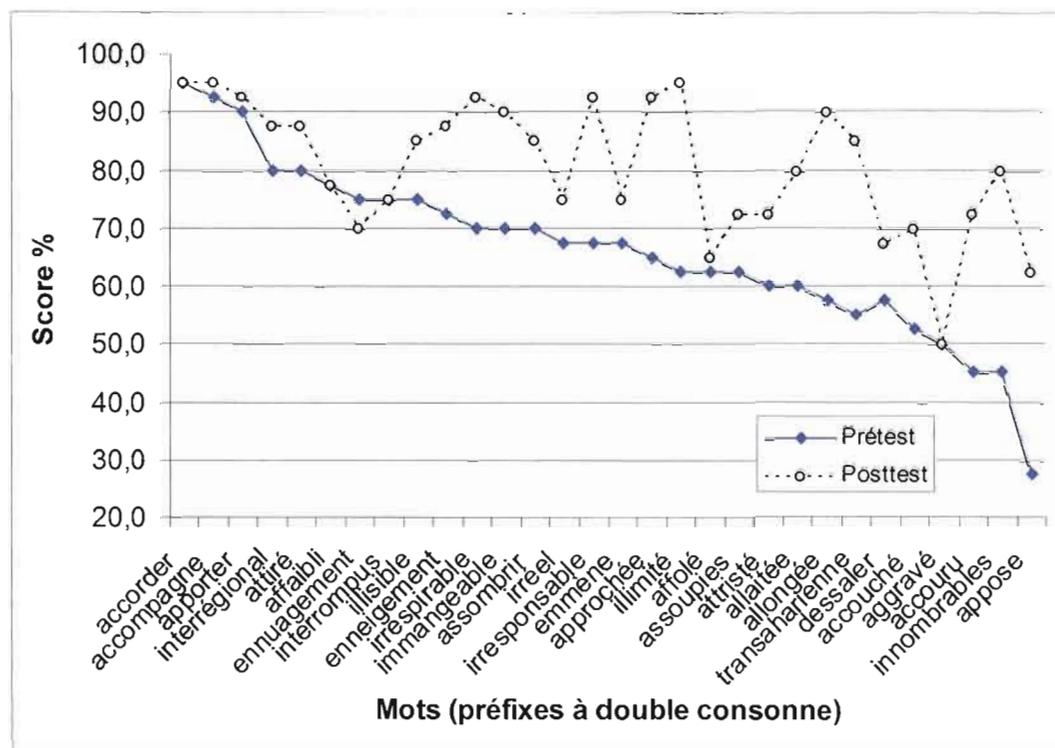


Figure 4.3

Répartition des scores des mots avec «préfixes à consonne double»

Nous observons un écart important entre les scores du prétest et ceux du posttest. Les mots ayant eu les moins bons résultats sont, au prétest : *appose* : 27,5 %, *accouru* : 45 %, *innombrables* : 45 % ; au posttest : *aggravé* : 50 %, *appose* : 62,5 %, *affolé* : 65 %. À l'opposé, les mots ayant eu les meilleurs résultats sont au prétest : *accorder* : 95 %, *accompagne* : 92,5 % et *apporter* : 90 % ; au posttest : *accorder* : 95 %, *accompagne* : 95 % et *illimité* : 95 %. Sans surprise, on remarque que les mots ayant eu les meilleurs gains sont des mots parmi les plus difficiles : *innombrables* (+35 %), *illimité* (+32,5 %), *transsaharienne* (+30 %).

Selon ces statistiques descriptives, il y donc eu une amélioration des mots avec «préfixes à consonne double» après la période d'enseignement. Nous verrons dans les sections suivantes si cette amélioration est significative.

Voyons enfin un dernier aspect très précis de cette difficulté concernant les «préfixes à consonne double». La moitié des préfixes testés étaient de la famille latine du préfixe *ad_* dont la consonne *d* s'assimile à la consonne suivante (16 préfixes sur 30, comme *as_sombrir* [initialement *ad_sombrir*]) et marquant la direction ou le but à atteindre (à ne pas confondre avec la préfixe grec *a_* marquant l'absence ou la négation (comme *a_moral*). Ce préfixe à consonne double est l'un des plus productif en français selon Gak (1976) (voir l'appendice G pour les analyses linguistiques détaillées). Nous nous sommes demandée si ce préfixe était plus difficile à maîtriser sur le plan orthographique que les autres préfixes à consonne double (comme *ir_* pour *irrespirable*, par exemple). Cette précision nous intéresse secondairement pour notre question de recherche dans le but d'approfondir les résultats précédents. Nous voulons en effet nous assurer que les préfixes *ad_* ne sont pas une sous-variable qui interférerait dans nos résultats.

Dans le tableau 4.13 de l'appendice H, nous montrons les informations des données initiales concernant le type de préfixe, le type d'enseignement, leur fréquence, leur âge d'acquisition et leur score moyen au prétest et au posttest.

Le fait d'avoir travaillé des préfixes *a_* et *ad_* réputés plus difficiles que les autres préfixes pouvait interférer dans nos données d'ensemble. Dans le tableau 4.14 sont présentées les moyennes du prétest et du posttest obtenues pour les mots ayant un préfixe *a(d)_* - appelés ici «oui» et les autres «préfixes à consonne double» n'ayant pas de préfixe *a(d)_* appelés ici «non», avec un test bilatéral de Student *t*.

Tableau 4.14
Réussite moyenne du préfixe *a(d)_*. Moyenne du prétest et du posttest

Type de préfixe	n	moyenne	écart type	résultats
Oui <i>ad_</i>	19	79,7	13,2	
Non <i>ad_</i>	17	83,8	8,8	
Résultats du test				t = -1,08 p = 0,2866

p < 0,05 pour être significatif

Ces résultats montrent une probabilité de significativité de 0,3. Aucune différence significative n'est retenue; les préfixes de la famille *ad_* ne sont donc ni

plus difficiles ni plus faciles que les autres préfixes dans notre corpus, y compris le préfixe *in_* dont la consonne s'assimile aussi à la consonne suivante (*in_ = ill_, irr_*).

Nous concluons la section 4.2 en constatant que les mots avec «consonnes finales muettes» étaient déjà bien orthographiés avant la période d'enseignement. C'est ce qui explique qu'il n'y a pas eu de gain pour ces mots sur le plan des scores après la période d'enseignement. Toutefois, les mots avec «préfixes à consonne double» étaient beaucoup plus difficiles, comme l'attestent les faibles scores avant l'enseignement. Il y a eu un gain significatif du score après l'enseignement pour les préfixes, tous types confondus.

4.3 nasrin55@yahoo.com Gain selon le type d'enseignement

Nous avons également voulu comparer l'effet des types d'enseignement sur la réussite des graphies des deux difficultés choisies. Deux types d'enseignement des mots étaient proposés : l'«enseignement explicite» (Type 1) mesuré avec des mots qui ont fait l'objet d'un enseignement en classe et l'«enseignement non-explicite» (Type 2), mesuré avec des mots qui n'ont jamais été vus en classe.

Rappelons brièvement les définitions d'enseignement explicite et non-explicite. L'*enseignement explicite* est «une tentative délibérée d'attirer l'attention de l'étudiant spécifiquement sur les propriétés formelles de la langue cible» (Rutherford & Sharwood Smith 1985, in Johnson & Johnson, 1998).

Nous insistons sur le fait que, dans notre recherche, l'*enseignement explicite* passe par deux étapes. D'abord les étudiants font l'observation inductive d'un corpus de mots (voir les grilles d'observation pour les étudiants des appendices E, F et G). Ensuite, ce travail d'observation est suivi d'une dictée négociée corrigée et justifiée par les étudiants eux-mêmes. Dans les deux étapes, nous cherchons à faire ressortir explicitement les règles formelles de l'orthographe lexicale. Nous cherchons également à faire réutiliser les connaissances déclaratives et procédurales vues ou expérimentées en classe. Quant aux mots qui ont fait l'objet d'un «*enseignement non-explicite*», ils sont de morphologie similaire à ceux vus en classe et susceptibles de mettre en branle les connaissances conditionnelles parce qu'ils n'ont justement

jamais été vus en classe. Ces mots constituent en effet une «recontextualisation», une nouvelle condition d'application des règles vues en classe, et ils ne peuvent généralement pas être réussis seulement grâce à l'effet mémoire.

4.3.1 Comparaison entre les enseignements explicite et non-explicite

Dans les tableaux de cette section, nous comparerons les deux types d'enseignement séparément, pour chacune des difficultés à l'étude.

4.3.1.1 Les consonnes finales muettes

Comme nous l'avons vu dans une section précédente, les scores d'ensemble (T1 et T2 confondus) sont très hauts pour les consonnes finales muettes; il n'y a donc pas vraiment de place pour un gain dans l'apprentissage. Le tableau 4.15 de l'appendice H en donne les résultats comparatifs.

Dans la figure 4.4 ci-après, on constate très clairement les résultats obtenus au prétest et au posttest sont similaires entre les mots qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite» T1 à gauche et ceux issus de l'«enseignement non-explicite» T2 à droite.

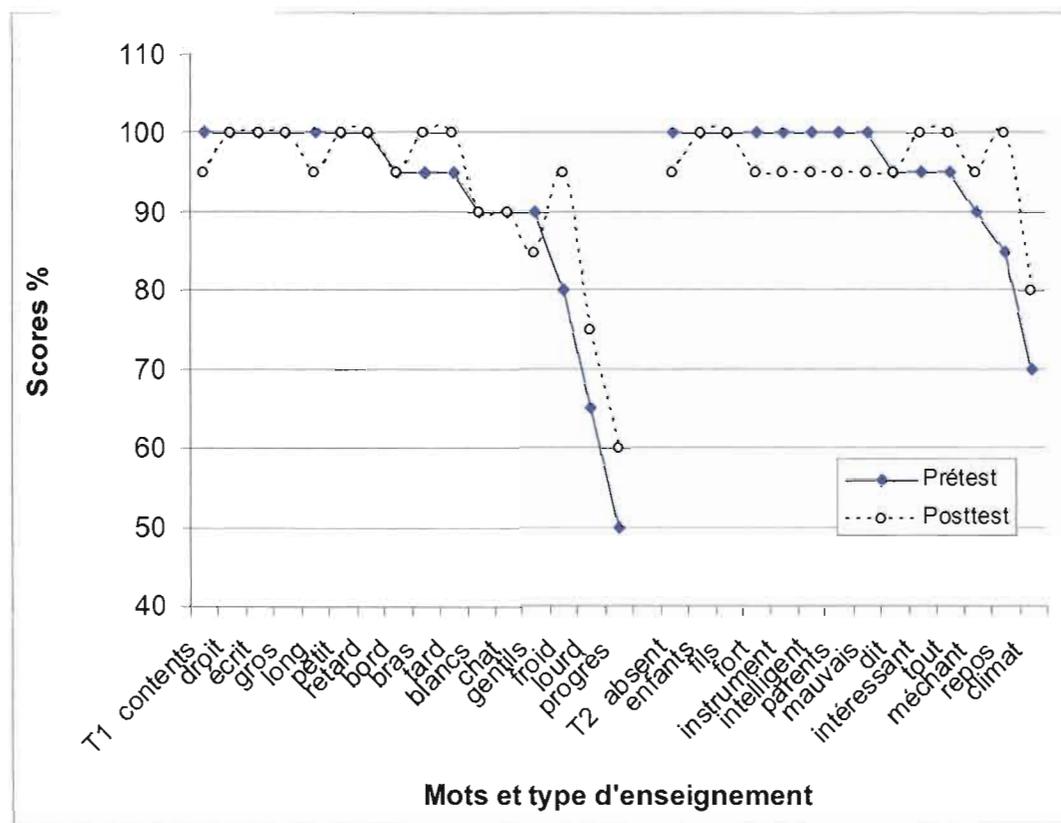


Figure 4.4

Scores des sujets pour les «consonnes finales muettes», selon le type d'enseignement : «explicite» (T1) et «non-explicite» (T2)

Comme le démontre la figure 4.4, les résultats indiquent de façon non équivoque que les étudiants avaient déjà acquis à ce niveau la maîtrise de la difficulté des consonnes finales muettes. Par exemple, on voit que les seules exceptions à ces résultats sont les mots *progrès* et *lourd*. *Progrès* est un mot de Type 1, avec 50 % au prétest, il connaît un gain de 10 % avec un score de 60 % au posttest ; *lourd* obtient 65 % au prétest et 75 % au posttest, avec un gain de 10 % également. Dans quelques rares cas, on note une perte posttest, comme le mot *absent* qui passe de 100 % à 95 % au posttest. À nouveau, le détail des analyses statistiques a été placé à l'appendice H, dans le tableau 4.16.

En résumé, les deux groupes de mots n'ont pas démontré de différence significative de gain entre l'«enseignement explicite» et l'«enseignement non-explicite» parce les étudiants démontrent une très bonne maîtrise de cette difficulté avant la période d'enseignement. Mais compte tenu de l'effet plafond observé, cette non validité des deux groupes de mots n'a que peu d'impact sur les conclusions de la recherche. Au contraire, nous découvrons ici un nouveau fait intéressant : nous pouvons affirmer que la difficulté des consonnes finales muettes pour ces mots est maîtrisée à ce niveau de L2.

4.3.1.2 Les préfixes à consonne double

Passons maintenant à la comparaison des deux types d'enseignement pour la difficulté des «préfixes à consonne double» (pcd).

Mais considérons maintenant quelques résultats statistiques relatifs à l'homogénéité de nos deux corpus dans le but de vérifier s'ils sont comparables et si nos critères linguistiques étaient justifiés. Voyons maintenant avec plus de détails ces résultats dans le tableau 4.17 avec un test bilatéral de Student.

Tableau 4.17

Moyenne des «préfixes à consonne double», au prétest et au posttest, selon les types d'enseignement

Type d'enseignement	n	moyenne	écart type	résultats
Type 1	15	74,4	15,9	
Type 2	15	72,3	13,7	
Résultats du test				t = 0,50 p = 0,6180

$p < 0,05$ pour être significatif

Type 1 : mots vus en classe = enseignement explicite

Type 2 : nouveaux mots = enseignement non-explicite

Il n'y a pas de différence significative entre les scores des mots avec «préfixes à consonne double» pour les deux types d'enseignement. Nous pouvons affirmer que les deux groupes peuvent être statistiquement comparables au point de départ,

validant ainsi notre choix de mots sur des critères linguistiques, (tels que définis dans les sections 2.1.1 et 3.1.1.1).

Dans le tableau 4.18 ci-dessous, nous comparons les taux de réussite selon le type d'«enseignement explicite» (Type 1) et le type d'«enseignement non-explicite» (Type 2) pour les scores au prétest et au posttest et le score de gain (posttest moins prétest). Pour ce faire, nous avons utilisé le test t bilatéral de Student pour deux échantillons dépendants (2-tailed). Nous vérifierons dans ce tableau si les gains au prétest et au posttest sont significatifs séparément et si l'ensemble des gains est significatif.

Tableau 4.18

Comparaison totale moyenne des scores et du gain des «préfixes à consonne double» (pcd), pour les deux types d'enseignement

pcd Type d'enseignement	Différence moyenne des scores %	Écart type	t	p
Pré (T1-T2)	-1,9	14,8	-0,34	0,7370
Post (T1-T2)	6,2	11,1	1,52	0,1389
gain (post – pré)	14,2	12,2	6,36	<0,0001*

*résultat significatif lorsque $p < 0.05$

T1 : enseignement explicite / T2 : enseignement non-explicite

Pour la difficulté des «préfixes à consonne double», nous observons ici deux résultats très intéressants. D'abord, la différence de scores entre les deux types d'enseignement n'est pas significative ni au prétest ($p = 0,74$) ni au posttest ($p = 0,14$) et confirme dans le détail les résultats du tableau précédent. Et, plus important, les résultats au posttest indiquent une forte différence entre les résultats des mots enseignés explicitement et ceux jamais enseignés (6.2 %). Enfin, pour le test du gain entre le prétest et le posttest (troisième ligne), le test de significativité rapporte un résultat notablement significatif, avec $p < 0.0001$.

Le tableau 4.19 ci-dessous fait la synthèse des données des deux types d'enseignement montrées dans le tableau 4.12 de l'appendice H.

Tableau 4.19
Synthèse des gains des «préfixes à consonne double» (pcd),
selon le type d'enseignement

type d'enseignement	nb erreurs (pré) /20	score /20	pré %	nb erreurs (post) /20	score /20	post %	gain /20	gain %
SOUS-TOTAL T1	6,9	13,1	65,3	3,3	16,7	83,5	3,6	18,2
SOUS-TOTAL T2	6,6	13,4	67,2	4,5	15,5	77,3	2,1	10,1
TOTAL moyen	6,75	13,25	66,3	3,9	16,1	80,4	2,85	14,15

T1 : mots vus en classe = enseignement explicite

T2 : nouveaux mots = enseignement non-explicite

En données brutes, au prétest pour l'«enseignement explicite» T1, il y a 6,9 erreurs en moyenne sur 20 graphies pour l'ensemble des mots, pour un score moyen de 65,3 %. En ce qui concerne l'«enseignement non-explicite» T2 du prétest, le nombre d'erreurs moyen est relativement le même, soit 6,6 erreurs sur 20 en moyenne, avec un score 67,2 %.

Au posttest, il y a 3,3 erreurs en moyenne sur 20 graphies en T1 pour un score de 83,5 %, tandis qu'en T2, il y a en moyenne 4,5 erreurs pour un score de 77,3 %. On remarque que dans les deux corpus, la moyenne relativement équivalente du prétest en T1 explicite correspond à 6,9 erreurs par texte et à 6,6 erreurs par texte en T2 non-explicite, avec une différence de 0,3 erreur. Au posttest, on trouve 3,3 erreurs par texte en moyenne en T1 et 4,5 erreurs en T2 avec une différence de 1.2 erreur. Mais au posttest, une certaine différence entre les types est remarqué : les mots de T1 enseignés en classe obtiennent un gain moyen de 18,2 %, tandis que les mots de difficulté similaire en T2 non enseignés en classe obtiennent un gain moyen de 10,1 % ce qui veut dire un gain total moyen de 14,15 % pour la difficulté des «préfixes à consonne double». Ce gain total représente en valeur réelle presque 2 fois moins d'erreurs dans le morphème du préfixe (de 6,75 erreurs sur 20 réponses au prétest à 3,9 erreurs sur 20 réponses au posttest) après la période d'enseignement.

Au tableau 4.19, compte tenu que les étudiants ont fait en moyenne 2,85 erreurs de moins au posttest pour les pcd, le gain global issu de la différence entre l'ensemble des groupes (T1 et T2) de mots du posttest pour les pcd et des groupes du prétest pour les pcd est lui-même significatif, comme nous venons de le voir dans le tableau 4.18. Autrement dit, pour les pcd, le gain global de 14,1 % est notablement élevé et ne peut donc pas être l'effet du hasard.

La figure 4.5 qui suit résume visuellement la différence significative de gain entre les mêmes mots du prétest et du posttest.

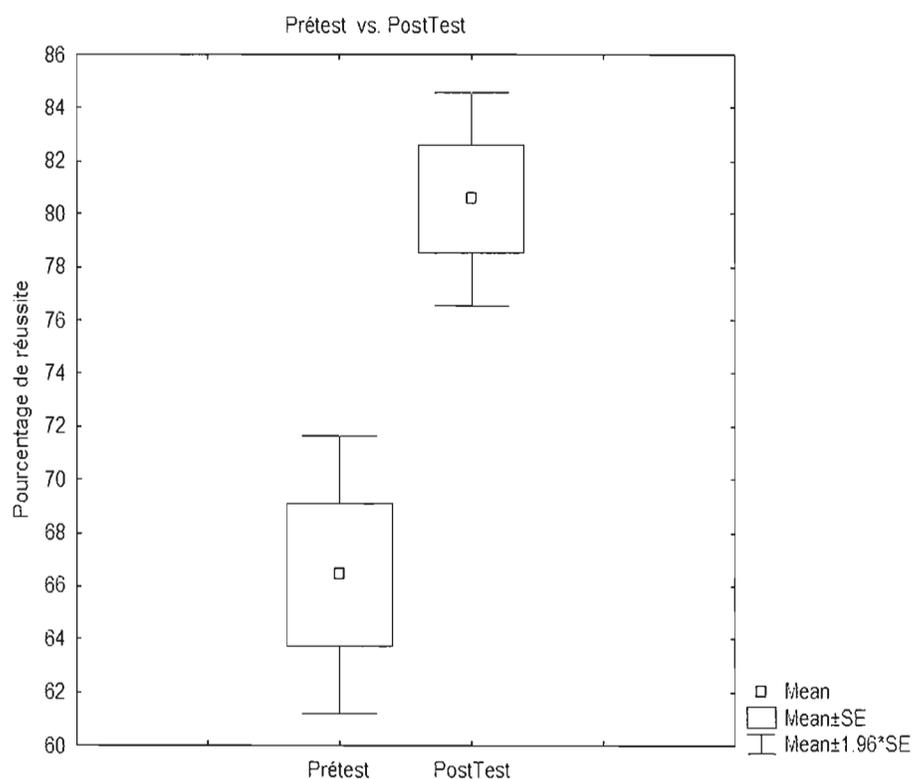


Figure 4.5
Comparaison entre les résultats du prétest et du posttest
pour les «préfixes à consonne double»

La figure 4.6 ci-après expose en détail pour chaque mot les résultats pour les deux tests de pcd, classés selon le type d'enseignement pour les mots de Type 1

«enseignement explicite» à gauche et pour les mots de Type 2 «enseignement non-explicite» à droite.

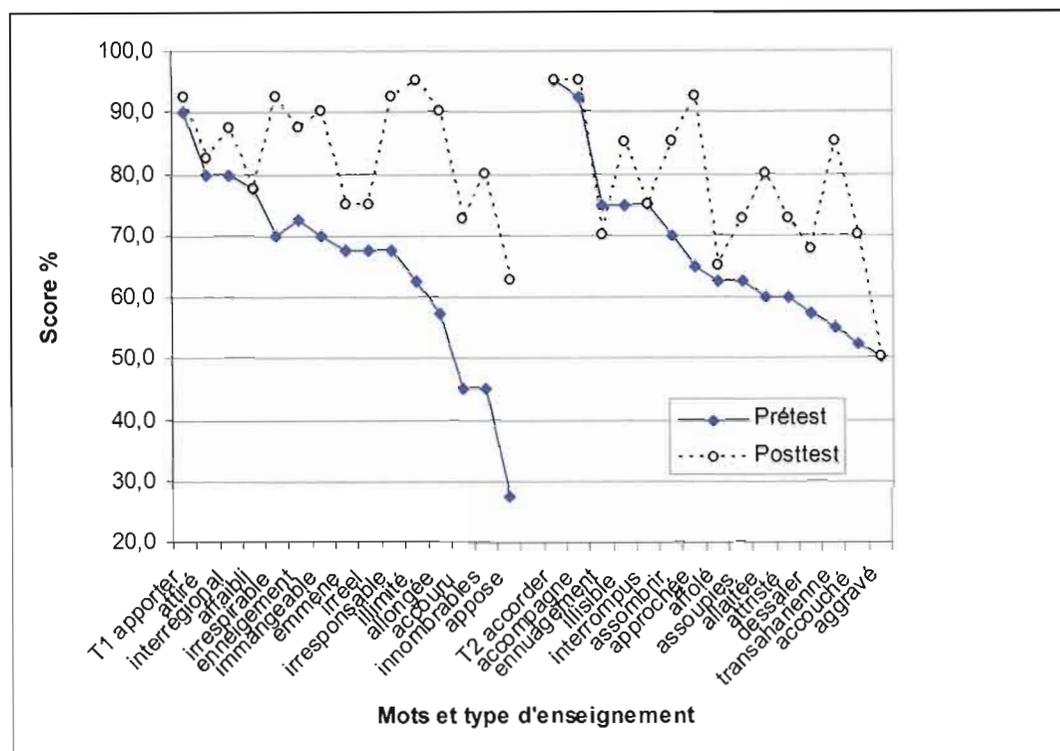


Figure 4.6
Performance des mots aux tests des «préfixes à consonne double», selon le type d'enseignement

On remarque que le mot le moins bien réussi de l'ensemble de ce corpus est le mot *apposé*, un mot de Type 1, avec 27,5 % au prétest, ce qui lui donne la possibilité de connaître l'un des meilleurs gains, avec 62,5 % au posttest. Les mots les mieux réussis se retrouvent dans les deux types d'enseignement, soit un mot dans le Type 1 (*illimité*, 95 % au posttest) et 2 mots de Type 2 (*accorder*, 95 % au prétest et au posttest ainsi que *accompagne*, 95 % au posttest). Cette figure révèle également que la grande majorité des mots ont connu un gain. Seulement neuf mots sur 30 ont connu peu ou pas de gain, en particulier les mots *affaibli*, *accordé*, *interrompus* et *aggravé*, sans que cela soit nécessairement un effet de plafonnement.

En résumé, trois pistes d'analyses s'imposent ici. D'abord, l'«enseignement explicite» a été profitable en améliorant les performances de façon notable (et donc évaluable). Ensuite s'ajoute à nos deux variables dépendantes d'«enseignement explicite» et «non-explicite» issu des dictées négociée un cours régulier de trois heures donné par l'enseignant titulaire sur la morphologie dérivationnelle ainsi que des exercices libres² de nature à favoriser les connaissances procédurales. Les étudiants ont donc eu la possibilité de travailler et de réfléchir à d'autres corpus que les nôtres. En ce sens, des connaissances conditionnelles liées à notre recherche ont pu être développées et pratiquées sur d'autres mots, et favoriser l'apprentissage parce que ces exercices réguliers étaient basés sur la même logique d'attention à la morphologie dérivationnelle qui est à la base de notre recherche. C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que c'est davantage la combinaison d'enseignement complémentaire du titulaire et de l'observation de corpus alliée aux dictées négociées de notre recherche qui pourrait expliquer ce gain significatif pour la difficulté de préfixes à consonne double.

Cependant, comme on l'a vu dans le tableau 4.19, les mots qui n'ont pas été vus en classe (Type 2 «enseignement non-explicite») qui nous permettaient d'évaluer le transfert des connaissances ont connu un gain très légèrement moins fort que les mots de Type 1 «enseignement explicite». Comme on le verra en détail dans les sections suivantes, les mots de Type 2 ont ainsi connu un gain significatif de $p = 0,001$, tandis que les mots de Type 1 ont eu un gain significatif de $p < 0,0001$. C'est pourquoi, avec un si faible écart significatif entre les deux types

² Le cahier d'exercices est conçu par l'enseignant titulaire de notre classe de recherche, Christophe Tessier ainsi que par Myra Deraïche, également enseignante à l'École de langues de l'UQAM. Ce cahier propose 112 pages d'exercices non obligatoires sur les familles de mots, dont une bonne partie porte sur les préfixes, avec une légère insistance sur les préfixes de sens contraire (in-, im-, il-, ir-, dé-) et une très courte partie sur les lettres finales muettes. La plupart des exercices ont comme objectifs soit d'attirer l'attention, de faire lire ou de faire écrire sur la morphologie des mots. Seuls les mots «*apporter, irréal, irrespectueux, allaite*» pour notre corpus des préfixes à consonne double et «*froid, gros, bord, long, enfant, petit, grand, intelligent*» pour notre corpus des mots à consonnes finales muettes se retrouvent à la fois dans ce cahier d'exercices et dans notre prétest/posttest. Ce très petit ensemble commun n'a eu d'incidence ni sur les taux de réussite de ces mots ni sur la réussite moyenne globale aux tests, quand on les compare à la réussite moyenne des autres mots. À noter qu'aucun exercice ne portait explicitement sur nos difficultés choisies, soit les consonnes finales muettes et les préfixes à consonne double.

d'enseignement, on ne peut écarter complètement le rôle de la mémoire dans l'apprentissage des mots et on ne peut pas, pour l'instant, parler d'acquisition ou de transfert, mais plus simplement d'évolution ou d'apprentissage. Dans l'ensemble, nous constatons un écart de scores de 6,2 % au posttest entre les deux types d'enseignement. Nous concluons que la période d'enseignement explicite et formel avec la dictée négociée alliée à l'enseignement régulier en morphologie dérivationnelle donné par le titulaire de la classe a permis aux étudiants de faire un apprentissage pour les préfixes à l'étude. Nous ne pouvons cependant pas parler de transfert étant donné la trop courte période sur laquelle s'est déroulée cette recherche. Voyons maintenant en détail les résultats pour chacun des enseignements décrits séparément.

4.3.2 L'enseignement explicite

Cette section présente les résultats des moyennes obtenues pour les mots qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite» dans une sous-section pour les «préfixes à consonne double». Comme nous avons constaté un effet plafond pour les «consonnes finales muettes», la description et les statistiques sont reportées en annexe dans les tableaux 4.20 et 4.21.

4.3.2.1 Les préfixes à consonne double et l'enseignement explicite

L'orthographe des «préfixes à consonne double» est beaucoup moins bien réussie que celle des «consonnes finales muettes». Dans le tableau 4.22, nous montrons les résultats des mots du corpus des «préfixes à consonne double» avec un «enseignement explicite» (Type 1) et donc avec des mots vus en classe.

Tableau 4.22

Scores des mots «préfixes à consonne double» (pcd) avec «enseignement explicite» (Type 1), au prétest et au posttest

Type 1 Mots pcd n = 16	nb erreur prétest /20	score pré /20	pré %	nb erreur posttest	score post /20	post %
SOUS-TOTAL moyen	6,9	13,1	65,3	3,3	16,7	83,5
Écart type	16,1			9,4		

Au prétest, 6,9 erreurs en moyenne par texte ont été produites, avec un score moyen de 65,3 %. Au posttest, nous obtenons 3,3 erreurs pour un score de 83,5 %. Nous remarquons donc un gain de 18,2 % pour ces mots qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite». L'écart type est de 16,1 au prétest, ce qui indique une certaine différence individuelle dans les scores ; au posttest, il descend à 9,4, ce qui ramène les scores individuels à une plus petite différence d'écart dans les notes de la classe. Selon ces résultats, la plupart des mots avec «préfixe à consonne double» (pcd) ont donc connu de très bons gains avec l'enseignement explicite. Fait intéressant, si on croise ces données avec celles du tableau 4.2, on s'aperçoit que pour le T1, les faibles orthographieurs ont connu des gains entre 2 % et 33 %. Dans le tableau 4.23 de l'appendice H, on a le détail de ces résultats pour ce corpus selon le type d'«enseignement explicite» (Type 1).

Pour savoir si un progrès significatif a été fait entre les deux tests, nous avons fait un test T bilatéral de Student (2-tailed) avec deux échantillons appariés pour vérifier s'il y avait une différence significative de gain entre le prétest et le posttest. Le tableau 4.24 suivant indique les résultats.

Tableau 4.24

**Comparaison du prétest et du posttest pour les «préfixes à consonne double»
(pdc) de Type 1 (enseignement explicite)**

Type 1 Mots pcd	Différence moyenne des erreurs	t	p
Gain (post-pré)	18,2	-5,48	< 0,0001*

*p < 0,05 pour être significatif

Ce test indique une différence significative de $p < 0,0001$ après la période d'enseignement pour les préfixes à consonne double qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite».

4.3.3 L'enseignement non-explicite

Cette section présente en détail les résultats des moyennes obtenues pour tous les mots qui n'ont pas fait l'objet d'un «enseignement explicite».

La variable «*enseignement non-explicite*» a été mesurée avec des mots qui sont comparable sur le plan morphologique aux mots qui ont fait l'objet d'un «enseignement explicite», à la différence importante qu'ils n'ont jamais été vu en classe. Puisque ces mots sont nouveaux, ils permettent éventuellement de mesurer le gain des connaissances conditionnelles.

Dans la sous-section suivante, nous donnerons seulement les résultats de nos groupes de mots non-enseignés pour les «préfixes à consonne double» qui n'ont pas donc fait l'objet d'un enseignement explicite. Les résultats d'effet plafond des «consonnes finales muettes» ont été consignés dans les tableaux 4.25 à 4.27 de l'appendice H.

4.3.3.1 Les préfixes à consonne double et l'enseignement non-explicite

Pour ces préfixes qui n'ont pas fait l'objet d'un «enseignement explicite», les résultats sont relativement similaires à ceux du prétest du Type 1, soit en moyenne

au prétest, 6,6 erreurs par texte pour un score de 67,2 % au prétest, comme on peut le remarquer dans la synthèse du tableau 4.28 suivant.

Tableau 4.28
Scores des mots «préfixes à consonne double» (pcd)
«enseignement non-explicite» (Type 2), au prétest et au posttest

Type 2 Mots pcd enseig. non- explicite n = 14	nb erreur pré /20	score pré /20	pré %	nb erreur post	score post /20	post %
SOUS-TOTAL T2	6,6	13,4	67,2	4,5	15,5	77,3
Écart type	13,4			12,5		

Tout comme pour les mots de Type 1, presque tous les étudiants ont connu un gain de leur score pour les mots jamais vus en classe, mais de difficulté similaire à ceux vus lors de la période d'enseignement. Au posttest, ces gains sont toutefois légèrement moindres que pour le Type 1 (section 4.3.2.1), avec 4,5 erreurs pour un score de 77,3 %, soit de 1,2 erreur de plus par texte en moyenne qu'avec le corpus de Type 1. L'écart type des scores dans le prétest est de 13,4 et de 12,5 dans le posttest. Ces résultats détaillés sont consignés dans le tableau 4.29 de l'appendice H. Si on retourne au tableau 4.3, on remarque un fait particulièrement intéressant : les gains des faibles orthographieurs en T2 sont entre 0 % et 30 %. Seuls deux étudiants n'ont pas eu de gain (=0), dont un étudiant faible ; deux autres ont perdu quelques points.

Les mots présentant une difficulté dans le morphème du «préfixe à consonne double» du corpus de Type 2 «enseignement non-explicite» ont donc eu un gain global de 10,1 %.

Pour savoir si les résultats de notre posttest sont significativement différents de ceux du prétest, on a utilisé le test T bilatéral de Student. Ce test de significativité est présenté dans le tableau 4.30 ci-dessous.

Tableau 4.30

Comparaison du prétest et du posttest pour les «préfixes à consonne double» (pcd) avec un «enseignement explicite» (Type 2) avec deux échantillons appariés

Type 2 mots pcd	différence moyenne des erreurs	écart type	t	p
Gain (post-pré)	10,1	10,5	-4,06	0,001*

*p est significatif à $p < 0,05$

Il y a donc une différence significative de $p=0.001$ entre les scores moyens avant et après l'enseignement pour les «préfixes à consonne double» qui n'ont jamais été vus en classe et appelés «enseignement non-explicite». En d'autres mots, mêmes les mots qui n'ont pas été enseignés explicitement, mais qui étaient relativement de même nature et de même difficulté que ceux enseignés explicitement (T1), ont été notablement mieux réussis après l'expérimentation. Cette constatation pourrait peut-être donner quelques pistes concernant le développement des connaissances conditionnelles dont nous reparlerons dans le chapitre 5.

Une dernière sous-catégorie de mots reste à voir. Ces mots font également partie des mots de Type 2. Ce dernier corpus a été utilisé pour limiter les effets des testing et sont décrits dans la sous-section suivante.

4.3.3.2 L'effet de testing

Les mots tirés des corpus du prétest de l'«enseignement non-explicite» que nous avons étudiés jusqu'à maintenant étaient identiques à ceux du posttest. Pour prévenir les effets de la mémoire court terme, nous avons ajouté 14 mots au posttest qui ne figuraient pas au prétest. Nous appelons le posttest avec ajout des 14 mots «posttest 2^e partie». Ces mots sont également de Type 2 puisqu'ils n'ont jamais été enseignés en classe. Tel qu'expliqué en 4.2.1, nous avons aussi retiré les résultats pour les «consonnes finales muettes» dans cette section pour cause d'effet de plafonnement. On peut trouver ces résultats à l'appendice H, à la fin du tableau 4.10.

Le tableau 4.31 présente les résultats de cette deuxième partie du posttest pour les «préfixes à consonne double», donc également des mots qui n'ont jamais été vus en classe (Type 2). Les résultats présentés ci-dessous sont classés par scores décroissants au posttest.

Tableau 4.31

Scores des mots «préfixes à consonne double»(pcd) de la 2^e partie du posttest

Type 2 Mots pcd n = 6	nb post 2* nb erreur /20	score /20	post 2* %
associé	0,5	19,50	97,5
irrespectueux	0,5	19,50	97,5
allégée	2,0	18,00	90,0
illettrés	2,5	17,50	87,5
immatures	3,5**	16,50	82,5
appauvries	5,5	14,50	72,5
SOUS-TOTAL moyen	2,4	17,6	87,9
Écart type	9,5 OK		

* Nouveaux mots dans le posttest seulement.
 ** Par exemple. 3,5 signifie que 7 étudiants sur 20 ont perdu -0,5 point chacun.

Ces résultats indiquent deux fois moins d'erreurs dans cette nouvelle deuxième partie du posttest que dans sa première partie. Pour cette deuxième partie, nous obtenons 2,4 erreurs sur 20 en moyenne, pour un score moyen de 87,9 % alors que nous avons 4,5 erreurs sur 20 pour un score de 77,3 % dans la première partie du posttest (voir le tableau 4.28 de la section 4.3.2.1). Toutefois, le fort écart type et le faible échantillon nous empêchent de pouvoir comparer adéquatement les deux parties du posttest pour ces mots et d'en tirer une conclusion valable.

Passons maintenant à la description des échanges de nature qualitative.

4.4 L'analyse qualitative des échanges

Dans le verbatim commenté qui suit, nous présentons des extraits particulièrement significatifs en regard de certains concepts de cette étude; ces extraits viennent d'observation *in vivo* dans une classe, en situation d'interaction constante.

Dans cette partie de la recherche, nous ferons quelques observations qualitatives dans le but de décrire les conditions dans lesquelles se sont déroulées la recherche. Nous avons divisé cette analyse en quatre sections, à la fois pour les besoins de cette recherche et en fonction de notre cadre théorique; nous traiterons du raisonnement analogique, de l'analyse de la verbalisation pour observer l'influence des faibles sur les forts et vice-versa; du travail métalinguistique à travers les aspects linguistiques, cognitifs et sociaux et de la négociation de la forme et du sens ainsi que du modelage de l'enseignante.

Dans les tableaux qui suivent, «ENS.» indique les interventions de l'enseignante, c'est-à-dire l'auteure de cette recherche, et «SUJ. ou S [suivi du numéro du sujet]» indique les interventions des sujets participants. La numérotation des sujets correspond à leur position physique dans la classe. Afin de faciliter la lecture des tableaux, les mots à l'étude ou leurs morphèmes sont indiqués en italique. Chaque énoncé est également numéroté pour référer à une analyse subséquente.

4.4.1 Le raisonnement analogique

Rappelons que le raisonnement analogique est une forme de travail métalinguistique liée aux connaissances conditionnelles. Il s'agit «des capacités d'établir des associations entre configurations phonologiques et graphémiques, de mémoriser des instances, d'extraire des régularités et d'effectuer des analogies» (Bréchet *et al.*, 2007).

Dans cet extrait du verbatim, la classe travaille sur la morphologie de *rassoir* :

1	ENSEIGNANTE. (On cherche les préfixes). : Ok <i>rasso</i> ir. <i>Rasso</i> ir, est-ce que c'est <i>r</i> ou <i>ra</i> , <i>rasso</i> ir?
2	Plusieurs étudiants, en chœur : <i>r</i> !
3	ENS. : <i>r</i> seulement? Pourquoi?
4	Plusieurs étudiants, en chœur : <i>Asse</i> oir!
5	ENS. : Alors ici nous avons le <i>r</i> plus <i>asso</i> ir. Et ça est-ce que c'est bon? (l'enseignante écrit au tableau : <i>ra</i> + <i>sso</i> ir)?
6	S7 : Non.
7	ENS. : Pourquoi c'est pas bon le <i>ra</i> ?
8	SUJ.7 : Parce que le <i>a</i> avec ... euh avec le verbe, avec le mot.

Dans l'énoncé 4 ci-dessus, le fait de répondre *asseoir* montre que les étudiants ont identifié la racine et donc le préfixe; nous observons une forme de raisonnement analogique. Les étudiants font clairement un lien en puisant dans leur vocabulaire et dans l'analyse d'un sens commun entre les deux mots qu'ils estiment être dérivés. Ils font preuve également d'une bonne compréhension linguistique du plurisystème en identifiant clairement la structure du mot *r+verbe* et en ne la confondant pas avec d'autres verbes de même nature *ra+verbe* (comme *rabaisser*, *rabattre*).

4.4.2 Analyse de la verbalisation pour observer l'influence entre faibles et forts orthographieurs

Rappelons que le principe d'étaillage est à la base de la stratégie de la dictée négociée. L'étaillage est un dialogue entre étudiants ou entre un étudiant et l'enseignant dont on espère qu'il se transforme peu à peu chez l'étudiant en une intériorisation des procédures, via une forme de «modelage» dont nous avons parlé à la section 2.3.5. Dans cette forme de *think-aloud* (Swain et Lapkins, 1995), l'enseignant va explicitement verbaliser oralement les processus mentaux nécessaires à l'exécution de la tâche : c'est ici que l'on parle de travail métalinguistique et de modelage.

Nous avons ici un bel exemple de différents aspects du cadre théorique en interaction : l'*input* ou origine du travail par étaillage du plurisystème par les pairs, avec un étaillage lié aux aspects cognitifs et sociaux grâce à la verbalisation, et leur

l'*output* ou conséquence exprimée, soit ici correction et autocorrection, en tant que travail métalinguistique.

Dans l'extrait suivant, on fait de l'autocorrection pour arriver à la définition de préfixe par opposition à celle du suffixe :

1	ENSEIGNANTE. Quels préfixes avez-vous trouvés ?
2	S1, S4, S5, en chœur : a-
3	ENS. : Oui, ensuite? Oui monsieur ?
4	SUJ.2 : a/-
5	SUJ.3 (de son équipe, en privé) : Non, c'est un suffixe.
6	SUJ.2 : Ah ...préfixe.
7	ENS. : a/-... comme dans ... quoi par exemple ?
8	SUJ.2 : ar-, non, non, re-.
9	ENS. (qui reprend l'erreur au tableau avec a-social) : Ça, a, est-ce que c'est un suffixe ?
10	SUJ.2 + plusieurs étudiants en chœur : Nooon.
11	SUJ.2 (qui répète sa correction, qui a compris) : C'est préfixe.

À l'énoncé 5, le sujet 3 fait une correction en tant que pair plus fort. À l'énoncé 6, le sujet 2 fait une autocorrection sous forme d'un travail cognitif déductif issu de ses connaissances déclaratives sur la nature du mot puisque sa co-équipière ne lui a pas donné la réponse exacte. À l'énoncé 8, le sujet 2 fait une autocorrection de la morphologie ou de la prononciation du préfixe en tentant de ramener un préfixe sur le sujet de discussion. Correction que l'enseignante n'accepte pas tout de suite dans l'énoncé 9, en donnant un exemple issu de l'erreur du sujet 2. En conclusion, à l'énoncé 10, plusieurs étudiants (en tant que pairs) forts font en même temps la correction de leur collègue plus faible, puis à l'énoncé 11 le sujet faible montre qu'il a compris et que sa première correction était réfléchie.

4.4.3 Travail métalinguistique

Nous avons sous-divisé cette section en 3 parties issues de notre cadre théorique, soit les aspects linguistiques, le travail cognitif et les aspects interactifs et sociaux.

4.4.3.1 Aspects linguistiques

Dans l'extrait suivant, les étudiants constatent la présence des préfixes dans le corpus 2 à l'étude avec les préfixes à consonne simple, en révision d'une leçon vue précédemment en classe avec le titulaire.

1	ENSEIGNANTE. : Qu'est-ce qui est commun dans les 5 [colonnes] du corpus*?
2	SUJ.1 : C'est des préfixes.
3	ENS. : Est-ce que les autres équipes ont trouvé ça également ?
4	Plusieurs étudiants, ensemble : Oui.
5	[...] (inaudible)
6	ENS. : Qu'est-ce que ça veut dire un préfixe ?
7	SUJ.1 : C'est devant le mot devant.
8	ENS. : Ok. c'est devant...
9	SUJ.2 : C'est devant le radical
10	ENS. : Ce sont les lettres... oui madame ?
11	SUJ.3 : mot devant... non...
12	Titulaire : oui mot devant.
13	SUJ.3 : Avant le mot,
14	ENS. : Avant, donc c'est les lettres...
15	SUJ.4 : Devant.
16	ENS. : Devant le mot, est-ce que c'est ça ?
17	SUJ.5, 6, 7 : Ouiii!
18	SUJ.4 : Devant
19	ENS. : Donc c'est ça. (Changement de thème) Le suffixe qu'est-ce que ça veut dire ?

* en référence au corpus 2 d'observation, (comme asocial, refaire, défaire, inconnu, emprisonner), voir l'appendice F.

Les étudiants montrent une certaine compréhension déclarative du préfixe, et composent une définition acceptable en groupe en mettant leur connaissance et la façon de les verbaliser en commun en tant qu'*output*. À l'énoncé 18, le sujet 4 montre une répétition qui peut être aussi un modelage issu de l'enseignant et des pairs, un travail cognitif et social que nous aurions aussi pu classer dans les deux sections suivantes.

4.4.3.2 Travail cognitif

Au deuxième atelier sur les préfixes, à la fin l'observation du corpus sur les préfixes à consonne simple, et juste avant la dictée négociée, l'enseignante résume et fait résumer les principaux aspects de la leçon du jour.

1	ENSEIGNANTE : Qu'est-ce qu'on peut retenir de plus important aujourd'hui, après cet exercice-là ? (silence)
2	ENS. : Qu'est-ce que vous avez compris ou appris ... de plus important ?
3	SUJ.2 : a avec [inaudible]
4	ENS. (qui reformule) : le préfixe a tout seul et a double lettre c'est différent. C'est quoi la différence ?
5	SUJ.11 : C'est le a seul c'est la négation.
6	ENS. : Ok. Juste le a tout seul c'est négatif. Ok d'accord. Et pourquoi est-ce qu'on met des préfixes ? Pourquoi mettre un préfixe devant une base ... À quoi ça sert un préfixe ?
7	SUJ.5 : Parce que... pour changer le mot...
8	ENS. : Changer le mot ou ...
9	SUJ.9 : Changer le sens.
10	ENS. : Changer le sens. Voilà, alors je pense que c'est dans la leçon d'aujourd'hui les deux choses les plus importantes à se souvenir.

Dans cet extrait on observe un renforcement des stratégies orthographiques et un rappel en mémoire des savoirs disponibles, et donc des connaissances déclaratives. L'énoncé 3 du sujet 2 dénote un travail cognitif de synthèse de l'information. L'énoncé 5 du sujet 11 dénote plutôt un travail linguistique en puisant dans ses nouvelles connaissances déclaratives, mais également un travail cognitif en puisant dans sa mémoire court terme. L'énoncé 10 de l'enseignante résume le travail cognitif et linguistique accompli dans la leçon. Dans un esprit de synthèse, des étudiants ont isolé adéquatement le principal objectif de la leçon.

4.4.3.3 Aspects sociaux

Dans cet extrait qui suit celui de 4.4.5, les étudiants construisent ensemble une définition en tentant peu à peu de préciser leurs idées sur les préfixes *em_* et *en_*, dirigées par l'enseignante; ce qui ne manque pas, à l'occasion, de faire rire par certaines évidences sorties spontanément, et cela dans un esprit de camaraderie, sur le plan social. Sur le plan des communications, on constate les très courtes interventions de l'enseignante qui ne fait, à cette étape de l'apprentissage, aucune présentation théorique.

	(Précédemment, la classe discute du sens du préfixe <i>em_</i> avec quelques exemples*.)
1	ENSEIGNANTE : Et on a <i>encoder</i> . Alors la base, le radical ?
2	Plusieurs étudiants : <i>code</i> .
3	ENS. : Ok, <i>encoder</i> ça veut dire ? Oui, monsieur ?
4	SUJ.10 : Mettre quelqu'un, c'est à côté.
5	SUJ.9, S3 : Non.
6	SUJ.10 : Non ?
7	ENS. : Non ? <i>Encoder</i> , donnez-moi un exemple ?
8	SUJ.3 (en faisant des gestes d'écriture) : changer les numéros en lettres.
9	ENS. : Ok, changer les numéros en lettres... oui...
10	SUJ.8 : À la bibliothèque, tous les livres ont un code.
11	SUJ.10 : Ah...
12	SUJ. 8 : Mettez les codes dans toutes les livres.
13	ENS. : Oui... mettre un code...mettre un code dans quelque chose.
14	SUJ.10 : Oui, donner le numéro.
15	ENS. : Alors, maintenant, êtes vous capables de me dire ce que ça veut dire, <i>em_</i> ? (Silence)
16	ENS. : Qu'est-ce qui était commun dans le sens de tous ces mots-là* ? Qu'est-ce qui est commun ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
17	SUJ.8 : Action.
18	ENS. : C'est une action de quoi de faire quoi ?
19	SUJ.9 : De faire quelque chose...
20	Classe : hilarité générale
21	ENS. fait un signe vers le haut avec son pouce et un clin d'œil à l'étudiante qui vient d'essayer une réponse.
22	SUJ.13 : Faire augmenter quelque chose.
23	ENS. : Oui, oui, mais plus précisément, essayez d'être plus précis.
24	SUJ.15 : C'est réaliser l'action du verbe de...
25	SUJ.16 : Dedans ...
26	ENS. : Ah oui, dedans, dans quelque chose. Donc, c'est un LIEU, c'est un changement de lieu.
27	SUJ.15 : Ah.
28	ENS. : Faire quelque chose DANS quelque chose. Dans.
29	SUJ.15 et S17 : Dans, ok.
30	ENS. : Donc c'est un changement de lieu, un espace.
31	SUJ.15 (à mi-voix, pour elle-même) : Dans quelque chose.
32	ENS. : On pourrait dire que c'est ... on appelle ça locatif ? Donc c'est le lieu, changement de lieu.

* tirés du corpus d'observation, colonne 5, appendice F.

Du point de vue des interactions dans le réseau social de la classe, l'énoncé 5 des sujets 9 et 3, évoque une opposition dans la classe issue d'un travail à la fois cognitif et linguistique sur la juste définition du mot *encoder*. Les énoncés 10, 11 et 12 des sujets 10 et 8 indiquent une verbalisation au sujet de l'énoncé précédent (9)

qui génère une compréhension. L'énoncé 20 de la classe montre que la compétition se transforme en une forme de spontanéité plus propice à l'action essai/erreur nécessaire à la verbalisation et à la formulation d'hypothèse. Enfin, l'énoncé 31 du sujet 15 dénote un travail cognitif d'automodelage issu de l'enseignante.

Dans cet exemple, au point de vue social, l'interaction a atteint un certain équilibre ici entre la coopération et la compétition; les étudiants prennent le risque de se tromper ou de dire des choses non pertinentes et l'enseignante renforce cette attitude.

4.4.4 Négociation de la forme /modelage de l'enseignante

Dans l'extrait suivant après la dictée du 3^e atelier², la classe travaille sur le sens du préfixe *trans_* et de son radical. L'extrait montre bien la négociation de la forme des graphies et le modelage qui l'accompagne.

1	ENSEIGNANTE : (essaie le lire au tableau deux graphies de mots pour <i>transsexuel</i>) Ici c'est la même chose, je crois?
2	SUJ.10 : Non non. Manque s.
3	ENS. : Ok. Alors ici on a deux s. Deux /, deux s.
4	SUJ.10 : C'est correct.
5	ENS. : (en montrant l'autre graphie du s en-dessous) Ici un. Ok pourquoi, un, pourquoi 2?
6	SUJ.11 et S12 (qui lisent lentement à voix haute) : <i>transsex. transsexuel.</i>
7	SUJ.11 : Prononce.
8	ENS. : C'est quoi le préfixe ici?
9	Plusieurs étudiants en chœur, suivi d'une autre qui répète en écho : <i>trans_!</i>
10	ENS. (en écrivant au tableau <i>trans</i>) : Ok, alors on a le préfixe ici. Et c'est quoi le radical?
11	Plusieurs étudiants en chœur : <i>sexuel!</i>
12	SUJ.5 et SUJ.11 (en écho): <i>sexuel.</i>
13	ENS. (en écrivant <i>sexuel</i> à côté de <i>trans</i> et en entourant chacune des parties du mot) : combien de s?
14	Étudiants en chœur, avec le titulaire : deux s!
15	ENS. : Ça va?
16	SUJ.13 et SUJ.14 : Oui.
17	ENS. : (en entourant la bonne graphie originelle d'un étudiant) : Alors, le bon c'est celui-là. C'est ça ici, c'est bien.
18	SUJ.15 : Oui.

² Voir l'appendice D, dictée négociée 3.

Nous observons à nouveau un renforcement d'une stratégie de production orthographique, mais ici davantage sur le plan du «comment faire», issue d'une connaissance procédurale. En effet, dans l'activité préparatoire d'observation des mots, il y avait d'autres mots avec ce genre de préfixe ainsi que le mot *transsexuel* (voir appendice G). L'enseignante montre concrètement comment faire le raisonnement morphologique pour effectuer la dérivation d'un mot : d'abord trouver le préfixe, puis trouver du radical, puis elle conclut à l'énoncé 17 en montrant explicitement ce qui est la forme correcte. Plus précisément, dans l'énoncé 10, l'enseignante fait un modelage mental tandis que dans l'énoncé 13, elle fait un modelage visuel. Mais à la réflexion, il vaudrait mieux, dans ce genre de modelage sur la forme, commencer par demander quelle est la base, avant de demander quel est le préfixe.

4.4.5 Négociation du sens

Ce dernier aspect de l'analyse des verbatims n'était pas prévu dans notre cadre théorique initial mais nous avons constaté que la négociation de la forme entraîne la négociation du sens. Dans l'extrait suivant, la classe discute sur le sens du préfixe *en_/em_*.

1	ENSEIGNANTE : Maintenant, est-ce que ça [les préfixes] veut dire quelque chose ?
2	SUJ.1 : Oui. Souvent... peut-être, quand, hum, y'a une addition de préfixe, c'est le contraire de la même [mot inaudible]
3	ENS. : Le contraire ? Est-ce que c'est tous les préfixes qui veulent dire le contraire ?
4	Plusieurs étudiants, en chœur : non, non.
5	SUJ.2 : Souvent c'est les thèmes...
6	ENS. (remet de l'ordre dans les mots préfixés donnés par les étudiants et écrits aux tableaux, en les numérotant) : Alors quels sont les préfixes qui veulent dire le contraire ?
7	SUJ.3 : [en faisant référence aux numéros de préfixes écrits au tableau] 1, 3 [a_, dé_]
8	SUJ.4 : 1 <i>asocial</i> .
9	ENS. : Le numéro 1, ça veut dire le contraire (a_). Est-ce qu'il y en d'autres ?
10	SUJ.5 et SUJ.6 : Oui, <i>em_</i> .
11	SUJ.7 : [n°]4 <i>in_</i> .
12	ENS. : Quelqu'un a dit le numéro 5, <i>emprisonner, emboîter, encadrer, enfermer, encoder</i> . Est-ce que c'est le contraire ?
13	Plusieurs étudiants, en chœur : non !
14	ENS. : Alors qu'est ce ça veut dire, est-ce que ça veut dire quelque chose ?

15	SUJ.8 : Euh action?
16	SUJ.3 : Il y a des noms qui est des verbes.
17	ENS. : Ok, le nom devient le verbe... (silence) Est-ce que ça veut dire quelque chose le [ã]?
18	SUJ.3 : (fait une geste de pousser quelque chose à l'intérieur) [inaudible]
19	ENS. : Ah! Comme rentrer, oui... Qu'est-ce que peut vouloir dire? (elle se tourne vers le tableau) Regardez les mots... <i>Emprisonner. Emprisonner?</i> Qu'est-ce que ça veut dire? C'est quoi la racine, la base ici?
20	Plusieurs étudiants : <i>prison, prisonnier, prison.</i>
21	ENS. : <i>Prison. Emprisonner</i> , qu'est-ce que ça veut dire?
22	SUJ.9 : <i>Mettre en prison</i>
23	SUJ.10 : <i>Action, action!</i>
24	SUJ.11 : <i>Action de mettre...</i>
25	SUJ.10 : <i>Oui dans la prison</i>
26	ENS. : Ok, on en a un. <i>Boiter, em ... boiter.</i> Quel est le radical ici?
27	SUJ.11, S9 : <i>boite.</i>
28	SUJ.10 : <i>vers quelqu'un.</i>
29	ENS. : <i>Qu'est-ce ça veut dire emboiter?</i>
30	SUJ.12 : <i>déboiter.</i>
31	Plusieurs étudiants, en même temps, en faisant tous le même geste : mettre quelque chose dans la boite.
32	ENS. : <i>Voilà. Mettre quelque chose dans une boite.</i>
33	SUJ.10 : <i>Haha.</i>
34	ENS. : <i>Encadrer</i> , quel est euh ... le radical?
35	SUJ.3 : <i>cadre</i>
36	ENS. : <i>Encadrer</i> , ça veut dire ... ici notre équipe, savez-vous ce que ça veut dire?
37	SUJ.9, en faisant un geste de carré avec ses mains : <i>Oui, mettre dans le photo dans le cadre, (se tourne vers son coéquipier).</i>
38	SUJ.10, avec le même geste : <i>oui encadrer... (cherche ses mots)... retour... non, autour.</i>
39	ENS. : <i>Ok, alors nous avons une photo, une peinture, une oeuvre d'art et on va la mettre dans un ...</i>
40	SUJ. 4 : <i>cadre.</i>
41	ENS. : <i>Cadre. Encadrer.</i>
42	Titulaire : <i>oui, c'est bon.</i>
43	SUJ.12 : <i>Dans le sens... Est-ce qu'on peut encadrer une [inaudible]</i>
44	ENS. : <i>Pardon?</i>
45	SUJ.12 : <i>On peut aussi encadrer une personne dans son travail. Est-ce que c'est le même mot?</i>
46	ENS. : <i>Oui, alors encadrer une personne, par exemple. Une nouvelle personne qui vient de rentrer au travail. Elle ne connaît pas le travail et elle va avoir son patron ou un collègue qui va l'encadrer.</i>
47	SUJ.13 : <i>Ah...</i>
48	ENS. : <i>Qui va l'aider, qui va lui donner un cadre ... mais c'est pas physique, c'est plus de l'aide : elle va lui montrer le travail, elle va l'encadrer.</i>
49	SUJ.3 (hoche la tête).
50	ENS. : <i>Je ne sais si Christophe [le titulaire], tu as quelque chose à ajouter?</i>
51	LE TITULAIRE : <i>il y aussi [inaudible], mais ça c'est plus familier.</i>
52	ENS. : <i>Oui et ça, je pense que c'est plus une expression plus française, oui. (suite du dialogue dans 4.4.3.3. in aspects sociaux).</i>

Dans cet exemple sur la négociation du sens, les étudiants associent éventuellement une graphie à ce qu'elle veut dire grâce à la direction donnée à la discussion par l'enseignante. Sur ce point précis, nous constatons une lacune dans le travail de Catach qui ne donne pas d'explication sur le sens des morphèmes-préfixes de son plurisystème. Il nous a fallu en effet avoir recours à d'autres grammaires pour en chercher préalablement le sens exact. La discussion qui s'en suit en classe montre l'utilité d'associer le sens à la forme dans la compréhension de la morphologie des préfixes dans l'enseignement de la dictée négociée. L'énoncé 4 fait ressortir l'aspect social de la négociation. Les énoncés 7, 16, 27, 35 dénotent l'aspect linguistique par l'expression de connaissances déclaratives.

Nous venons de voir les données brutes ainsi que leur première analyse. Passons maintenant à la discussion au sujet de ces données, de façon à pouvoir répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous aborderons également les questions dérivées de nos questions de recherche quant au gain significatif en orthographe lexicale après un travail métalinguistique, à la réutilisation des notions vues en classe sur la morphologie dérivationnelle, à la capacité de verbaliser les règles relatives à la morphologie et le type de réflexion menant à la juste graphie et à la nature de ces verbalisations. Nous présenterons donc des pistes de réponses à nos questions de recherche sur le gain orthographique. Nous présenterons également les limites méthodologiques et les perspectives de recherches futures connexes. Notre discussion nous amène à poser qu'en matière d'apprentissage de ce type de morphologie, la réutilisation dans un «nouveau contexte» (Tardif, 1999) est particulièrement rapide et le gain est particulièrement évident sur le plan des connaissances conditionnelles, pour les «préfixes à consonne double». Les étudiants ont démontré des capacités de verbalisation correctes tant chez les forts que chez les faibles orthographes, mais avec une certaine difficulté à faire des synthèses. En particulier dans un contexte d'étayage interactif, le raisonnement analogique pour les champs lexicaux, lorsqu'il est verbalisé, a semblé jouer un rôle important dans la réussite orthographique et dans les gains observés. Ce type de stratégie gagnante issue de la négociation de la forme et du modelage oral (Swain, 2005) a montré, spécialement chez les faibles orthographes, que la répétition et l'autocorrection peuvent permettre un apprentissage des phénomènes linguistiques relativement à la morphologie dérivationnelle, du moins à court terme. Les résultats ont également montré que la difficulté des «consonnes finales muettes» était déjà maîtrisée à ce niveau dit «avancé». La limite de ce dispositif et de ce type de recherche est à la base même de sa conception, soit l'information phonologique qui y est donnée et qui peut aider à une plus juste graphie. Finalement, les gains concluants pour les «préfixes à consonne double» nous amènent à nous interroger sur la relation qui existe entre la connaissance des mots (en particulier leur champ lexical) et leur réussite orthographique. Voilà un vaste champ de recherche qui pourrait mieux cerner le fonctionnement intrinsèque de la dictée négociée pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale, et éventuellement, établir une didactique de l'orthographe renouvelée et efficace en L2. De plus, des recherches qualitatives pourraient mieux établir la façon dont les sujets développent leurs connaissances conditionnelles sur le plan de la morphologie, et en particulier sur une plus longue période de temps.

Nous avons principalement présenté dans le chapitre 4 les analyses quantitatives des données sous forme de totaux, de moyennes, d'écart types, d'analyses de la moyenne (test T, test de Wilcoxon), de coefficients de corrélation et de verbatim. Ces tests statistiques ont démontré des résultats différents selon la difficulté linguistique testée, soit les «consonnes finales muettes» ou les «préfixes à consonne double». Les résultats montrent que, pour un petit échantillon d'étudiants adultes immigrants qui étudient le français langue seconde au niveau avancé, l'amélioration de l'orthographe des mots avec «préfixe à consonne double» a été notablement significative après une courte période d'enseignement avec la dictée négociée, tandis que les mots avec consonne finale muette étaient déjà maîtrisés dès le début de la recherche. Ces résultats indiquent que pour un échantillon comme celui que nous avons utilisé, la dictée négociée est une approche qui peut améliorer l'orthographe lexicale si l'attention est portée sur des difficultés dont on peut observer, décrire et reconnaître les régularités. Autrement dit, dans ce type de travail métalinguistique, il faut éviter, au départ, de traiter des exceptions.

Rappelons que le choix de se centrer sur ces deux difficultés avait été justifié par le fait qu'elles avaient été identifiées comme problématiques dans des recherches précédentes (Simard, 1995; Manesse et Cogis, 2007).

Tel que mentionné au chapitre III, les deux variables dépendantes, «enseignement explicite» et «enseignement non-explicite», servent de variables explicatives pour comprendre les gains observés. Rappelons que nous utilisons ces termes pour référer respectivement aux mots qui ont fait l'objet d'un enseignement et à ceux qui n'ont jamais été vus en classe. Le corpus utilisé pour l'«enseignement explicite» a permis d'évaluer le gain pour le dispositif de la dictée négociée, tandis que le corpus pour l'«enseignement non-explicite» a permis d'évaluer le gain des nouvelles connaissances conditionnelles mises en situation avec des nouveaux mots et plus précisément de signaler un potentiel transfert de connaissances dans un nouveau contexte.

Certaines données étaient en relation avec nos deux variables et ont servi à approfondir nos questions de recherche, soit le nombre d'années de scolarité, la

langue première (L1), et la dernière note obtenue en FL2. Ces facteurs ont été retenus pour mieux contrôler ce qui pouvait prédire le gain en orthographe lexicale pour les deux difficultés choisies, et ainsi tenter de prévoir les résultats. Les conclusions au sujet de ces données sont exposées dans la section suivante.

5.1 Discussion au regard des questions de recherche

Dans cette recherche, nous souhaitons vérifier si le travail métalinguistique pouvait améliorer la production et la compréhension de certaines régularités en orthographe lexicale, comme les «consonnes finales muettes» et les «préfixes à consonne double». Sur le plan didactique, notre objectif était de décrire et de développer chez les étudiants une capacité réflexive sur la morphologie et, partant, de les doter d'un bagage orthographique lexical explicite minimal.

5.1.1 Question et sous-questions de recherche

Afin de répondre à notre question de recherche, à savoir si le travail métalinguistique inhérent à la dictée négociée résulte en un gain significatif en orthographe lexicale pour nos deux difficultés à l'étude, nous structurerons ce chapitre en fonction des trois principaux axes développés dans le chapitre précédent, soit les participants, les types d'enseignement et les difficultés linguistiques. Ce dernier axe nous permettra de répondre à la sous-question suivante : les étudiants adultes en L2 ont-ils réutilisé correctement les notions de morphologie dérivationnelle après la période d'enseignement en dictée négociée ? Suivront ensuite les réponses aux questions subsidiaires, à savoir si les étudiants sont capables de verbaliser correctement les règles orthographiques qui les ont amenés à une graphie spécifique ; de quelle nature ont été les réflexions exprimées lors des verbalisations et des négociations de la forme, au sujet de la morphologie des graphies proposées ?

5.1.1.1 Les participants

Les résultats de cette recherche représentent un échantillon de 20 sujets participants. Dans l'ensemble, pour cet échantillon, nous n'avons pas trouvé de

corrélation pour les deux facteurs à l'étude, soit la scolarité et la langue première. Néanmoins, le facteur de la langue première a montré que ce sont les participants de langue chinoise (plus nombreux que les autres) qui ont eu des scores moyens inférieurs aux autres locuteurs. Toutefois, ce petit sous-échantillon ne nous a pas permis d'aller plus loin dans l'analyse.

Les faibles orthographes semblent avoir mieux profité de l'enseignement en général et particulièrement de l'«enseignement explicite». Ainsi que l'ont démontré Barry et Seymour (1988) (in Foulin, 1997, p. 184), les faibles orthographes sont particulièrement faibles dans leur stratégie de production par analogie. Le travail métalinguistique que nous avons effectué a donc permis à ces étudiants de développer cette nouvelle stratégie analogique issue des jeux morphologiques grâce à leur interaction avec les plus forts.

Mais dans l'ensemble, les faibles et les moyens orthographes ont profité presque également de l'enseignement (ce qui est courant mais pas toujours le cas), compte tenu de l'effet plafond qu'on remarque normalement chez les forts.

Par ailleurs, les participants ont démontré une maîtrise de la difficulté des «consonnes finales muettes» dès le départ de la recherche, ce qui a eu pour effet d'en restreindre l'interprétation. Nous reviendrons sur cet effet dans la section 5.1.1.3.

5.1.1.2 Le type d'enseignement

Chaque corpus de mots était divisé en deux sous-groupes selon le type d'enseignement dont ils étaient l'objet, soit l'«enseignement explicite» (type 1) et l'«enseignement non-explicite» (type 2). Nous avons précédemment établi que les deux sous-groupes de mots avec «préfixe à consonne double» étaient relativement comparables entre eux sur le plan de leurs difficultés, contrairement aux deux sous-groupes de «consonnes finales muettes» dont on a observé un effet plafond. Des résultats différents selon le type d'enseignement ont été observés :

- L'«enseignement explicite» (Type 1)

Tel que le définissent Rutherford & Sharwood Smith (1985), l'enseignement explicite est «une tentative délibérée d'attirer l'attention de l'étudiant spécifiquement sur les propriétés formelles de la langue cible».

L'enseignement appelé *explicite* développé et testé dans cette recherche correspondait concrètement aux mots vus en classe. Plus précisément, cet enseignement visait d'abord, à faire un travail *implicite* en faisant observer les régularités d'un corpus de mots choisis et d'en faire inférer les règles à l'aide de la discussion et de la verbalisation (Jaffré 1992, 1996) et, ensuite, à réutiliser ces mots et d'autres nouveaux de même type dans une dictée négociée. Pour ce faire, nous nous sommes servie également des principes de l'étayage interactif et explicite axés sur le modelage (Swain et Lapkin, 1995) et la négociation de la forme (Lyster, 1999) puisque les étudiants devaient défendre et justifier verbalement la production de leur graphie. Nous avons constaté un gain significatif de 18,2 % équivalent à $p < 0,0001$ dans les scores des mots après la période d'enseignement pour les «préfixes à consonne double». L'«enseignement explicite» avec les corpus d'observation et les dictées négociées a donc donné de très bons résultats après une courte période d'enseignement de trois heures, liée à une période d'enseignement de trois heures sur la morphologie dérivationnelle par le titulaire de la classe.

Ces résultats semblent donc confirmer la pertinence de l'«enseignement explicite» dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, et vont dans le sens des thèses de Chartrand (1994), Lyster (1999) et Jaffré et Fayol (1999). Pour ces chercheurs, un enseignement explicite (déclaratif) de l'orthographe peut donner de bons résultats dans la mesure où il attire l'attention sur la forme des graphies. Ces bons résultats sont probants lorsque cet enseignement est basé sur un travail métalinguistique (conditionnel) dans un contexte communicatif de rédaction ou de discussion sur la forme.

Ce type d'enseignement peut aussi améliorer les performances et les connaissances explicites des élèves, comme l'ont démontré Thévenin, Fayol *et al.* (1999) dans leur recherche comparative utilisant ou non la réflexion métalinguistique

pour la correction de l'orthographe grammaticale. En particulier, lorsque ce travail attire l'attention sur la forme des graphies, les étudiants ont l'occasion de développer leur conscience morphologique comme l'ont montré les études de Carlisle (2004).

En revanche, d'autres recherches mettaient plutôt en valeur l'enseignement implicite, c'est pourquoi nous avons intégré ce type d'enseignement comme première séquence de ce que nous avons appelé «enseignement explicite». Devant ces conclusions et devant celles parfois contradictoires d'autres recherches (Allal *et al.*, 2001), nous constatons qu'elles font toutes ressortir l'importance du travail sur le vocabulaire (et donc de la négociation du sens, ajouterions-nous), en particulier dans l'enseignement des affixes (Marek-Breton, 2003). Ce dernier aspect est particulièrement important à retenir, compte tenu du fait que le vocabulaire est la principale difficulté des allophones adultes (Séïde et Caille, 1992), juste avant «l'orthographe d'usage».

Notre question subsidiaire, liée au type d'enseignement explicite, était la suivante : de quelle nature ont été les réflexions exprimées lors des verbalisations et des négociations de la forme, au sujet de la morphologie des graphies proposées ?

Nous avons observé et décrit brièvement le déploiement du raisonnement analogique. Ce type d'analyse métalinguistique explicite a joué un grand rôle à la fois dans la compréhension et dans la réussite des graphies posées par les difficultés orthographiques à l'étude. Dans les verbatims, nous avons pu remarquer à quel point, comme l'indique Bracke (1998), le transfert est lié au raisonnement analogique. Sur une base de similarité de mot ou de situation connue, ce raisonnement analogique puise dans les connaissances antérieures pour créer un lien cognitif. Avec l'analogie de type morphologique dans les champs lexicaux, les trois types de connaissances ont été activés en salle de classe.

En tout cas, comme le souligne Carlisle (1995) (in Casalis 2000, p. 304), l'enseignement explicite paraît utile et pertinent lorsqu'il est utilisé sous la forme d'un travail métalinguistique qui met en relation l'analyse des morphèmes et la conscience morphologique des étudiants. Grâce au corpus d'observation et aux

dictées négociées, nous avons réussi à attirer l'attention sur la morphologie de certains mots, en l'occurrence les «préfixes à consonne double».

Cependant, d'un point de vue statistique, ces résultats ne nous permettent pas d'affirmer que notre méthode d'enseignement est meilleure qu'une autre (Langoulet et Porlier, 1989, p. 97). Seule une étude comparative et longitudinale en linguistique appliquée avec un groupe témoin pourrait permettre d'examiner la stabilité de l'acquisition de ces mots, en testant également les étudiants plusieurs mois après la fin de la recherche.

- *L'«enseignement non-explicite» (Type 2)*

Tout comme dans les corpus tirés de l'enseignement explicite, seul le groupe de «préfixes à consonne double» a pu être étudié pour cette variable. Nous avons constaté un gain presque aussi significatif que celui de l'enseignement explicite avec un gain de 10,1 % équivalent à $p=0.001$ pour l'orthographe du groupe de Type 2 après la période d'enseignement. En bref, même les mots qui n'ont pas été enseignés explicitement ont été notablement mieux réussis après l'expérimentation.

En somme, le faible écart de gain entre nos deux variables pour le type d'enseignement indique l'intérêt de pousser cette recherche plus loin pour éliminer les incertitudes liées à la variable de la mémoire à court terme (l'effet de testing, section 4.3.3.2). Ces surprenants résultats pourraient-ils indiquer qu'en matière d'apprentissage de la morphologie, les connaissances non-explicites passent rapidement vers l'explicite, puis vers les connaissances conditionnelles? Les résultats de notre recherche donnent à penser que nous sommes peut-être témoin d'une étape intermédiaire entre l'apprentissage et le transfert.

Pour évaluer de manière qualitative les deux types d'enseignement, nous avons formulé la deuxième sous-question suivante : les étudiants vont-ils réutiliser correctement les notions de morphologie dérivationnelle après la période d'enseignement en dictée négociée?

Nous avons observé que les étudiants ont réutilisé correctement les notions de morphologie dérivationnelle vues en classe pour les mots à l'étude puisque nous

avons noté un gain significatif autant dans le corpus «enseignement explicite» travaillé en classe que dans le corpus «enseignement non-explicite». En fait, c'est surtout la réussite significative du corpus «enseignement non-explicite» qui nous permet de répondre oui à cette sous-question. En effet, le type d'enseignement obligeait les étudiants à faire une «traduction cognitive» (Tardif, 1999) des connaissances explicites vues en classe, c.-à-d. faire un passage d'un type de connaissances à un autre, plus précisément d'une connaissance déclarative et procédurale à une connaissance conditionnelle. Les plus récentes recherches parlent d'apprentissage si le gain et la réussite ont pour effet une modification de la mémoire à long terme. Cependant, les mesures court terme/ long terme posent un problème d'interprétation pour cette recherche, mais d'une autre façon. On ne peut certainement pas parler de long terme pour ces corpus, puisqu'on ne sait pas jusqu'à quel point les mots à l'étude étaient nouveaux pour les étudiants lors du prétest. À propos de la réussite du corpus explicite, comme les mots avaient été récemment vus en classe, on ne peut pas exclure la possibilité que plusieurs d'entre eux aient été enregistrés dans la mémoire à court terme, et ce, malgré nos précautions d'ajouter quelques mots lors du posttest qui ont été réussis avec de meilleurs scores. Cependant, comme nous venons de le voir, la réussite significative des mots du corpus «enseignement non-explicite» (jamais vus en classe) vient tempérer cette analyse restrictive liée à la mémoire et donner plus de poids aux arguments qui concluent à un apprentissage.

Rappelons que, pour Tardif (1999, p. 58), le transfert d'un apprentissage «fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source». Pour l'étudiant, le transfert se produit lorsqu'il peut recontextualiser un apprentissage réalisé dans un autre contexte, par exemple dans une dictée traditionnelle avec des mots jamais vus en classe. Sur ce dernier point, en nous basant sur le fait que le corpus non-explicite des mots ayant une «consonne finale muette» était maîtrisé dès le départ, nous pouvons penser que les connaissances conditionnelles se sont développées entre le moment où cette difficulté a été abordée dans un cours précédent et le début de notre recherche. Un autre cas nous

incite à penser que les connaissances conditionnelles se sont développées, mais pendant notre recherche. En effet, les gains remarquables observés dans la graphie des «préfixes à consonne double» du corpus non-explicite, donc dans les nouveaux mots donnent également à penser que ces connaissances ont été assimilées, du moins à court terme. Cela concorde en tout point avec la définition de Tardif. Ces résultats vont également dans le sens de Hass (2002) et Lorrot (1998) pour la pertinence de la dictée négociée quant à l'apprentissage de l'écrit et de l'orthographe en particulier.

À la suite de ces chercheurs et didacticiens, nous concevons que le rapide gain des connaissances conditionnelles dans notre recherche s'est fait principalement grâce au travail linguistique, métalinguistique et interactif proposé par le type d'enseignement explicite donné aux étudiants. Les autres types de connaissances (déclaratives et procédurales) n'ont pas été mesurés directement par nos instruments de recherche prétest et posttest, mais les verbatims indiquent que ces connaissances sont explicitement verbalisées pour plusieurs mots à l'étude et sont l'objet d'une sous-question un peu plus loin dans ce chapitre.

5.1.1.3 Les difficultés linguistiques

Afin de répondre à notre sous-question de recherche portant sur la capacité de verbalisation, nous discuterons des résultats pour les deux difficultés à l'étude.

- «*Consonnes finales muettes*» (corpus 1)

Le corpus de trente mots avec «consonnes finales muettes» n'a pas démontré de différence significative de gain après l'expérimentation en dictée négociée. Les résultats indiquent plutôt que, de façon non équivoque, les étudiants maîtrisaient déjà cette difficulté. Il n'y avait donc pas ou très peu de possibilité de gain à ce niveau.

Mais une autre interprétation de cette relative absence de corrélation pourrait s'expliquer par le fait du choix de mots de notre corpus. Après la recherche, nous avons constaté que ces mots étaient trop faciles pour les participants et pour ce

niveau. Nous devons donc éviter de tirer des conclusions trop hâtives pour tous les mots à finales muettes.

Comme ces mots étaient tout simplement déjà réussis, nous n'avons pas pu évaluer techniquement leur réutilisation ce qui constitue une limite certaine à notre recherche. Néanmoins, cette conclusion nous amène sur une autre piste de découverte et une nouvelle question : comment se fait-il que des scores presque parfaits aient été obtenus dès le début de la recherche à ce niveau dit «avancé»? Pour comprendre cette réussite, il faut savoir que la presque totalité des mots choisis sont acquis en L1 entre 8 et 10 ans (voir appendice E). En ce sens, la connaissance graphique de leur dérivé n'était probablement pas nécessaire à leur réussite. On peut faire l'hypothèse que l'âge de 8 à 10 ans en L1 correspondrait ici aux connaissances acquises au niveau intermédiaire pour un échantillon comme le nôtre. Notons que le classement dit «avancé» correspond dans les faits au classement préalable avant de commencer le certificat en français écrit de l'UQÀM, et n'est donc pas si avancé que cela.

Pour ces raisons, nous pensons que le processus cognitif menant à la réussite des mots de ce corpus 1 s'est possiblement automatisé dans la mémoire à long terme puisque la période d'enseignement ne révèle pas une grande capacité des étudiants avec le vocabulaire nécessaire à la morphologie dérivationnelle. En effet, si le mot «bras» par exemple a été réussi à 95 % dans le prétest et à 100 % dans le posttest, ce n'est pas parce que les étudiants connaissent des mots dérivés expliquant l'origine morphologique du *s* en finale muette comme *brasser* ou *brassage*, mais plutôt parce que les étudiants connaissent l'orthographe de ce mot sans faire consciemment ou explicitement référence à des formes dérivées. Notons toutefois que cette vérification de vocabulaire n'était pas l'objet de notre recherche, et n'a donc pas été examinée systématiquement. Cependant, une telle enquête pourrait constituer une piste intéressante pour des recherches subséquentes dans le but de différencier de manière très précise les connaissances automatisées ou implicites des connaissances explicites de vocabulaire utilisées ou non avec la morphologie dérivationnelle : il s'agirait de vérifier le lien entre la bonne orthographe et la connaissance des mots dérivés.

Nous savions que cette difficulté morphologique avait été étudiée dans un cours précédent. Nous hésitons toutefois à parler de transfert, mais nous faisons une nouvelle hypothèse. Nous pensons que la mémoire à long terme et les connaissances conditionnelles auraient possiblement été activées d'une manière ou d'une autre pour l'ensemble des mots du corpus renfermant des «consonnes finales muettes» à l'étude, puisque les mots proposés dans la dictée traditionnelle étaient déjà réussis au prétest dans un contexte dit «nouveau» pour les étudiants testés. Or nous avons vu dans le cadre théorique et selon Tardif (1999) que les connaissances conditionnelles étaient de fait des connaissances antérieures, mais appliquées, «traduites» dans un nouveau contexte nécessitant, au moins en partie, la mise en œuvre de connaissances métalinguistiques. Néanmoins, la certitude d'un transfert aurait nécessité à la fois le contrôle de tous les enseignements précédents et une mesure du gain à plus long terme pour en mesurer sa permanence. C'est pourquoi nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a eu transfert, mais plutôt que le processus d'acquisition de cette difficulté est définitivement enclenché.

De plus, ces résultats concernant un effet de plafond pour les «consonnes finales muettes» débouchent vers une application inattendue. Nous proposons que ce groupe de mots avec «consonnes finales muettes» serve de mini base de données actualisée de mots maîtrisés à ce niveau, en langue seconde, d'autant plus que les bases de données de ce type sont pratiquement inexistantes en FL2.

•«*Préfixes à consonne double*» (corpus 3)

Trente «préfixes à double consonne» ont été testés en même temps que douze préfixes distracteurs à «consonne simple» (corpus 2). Ces distracteurs avaient pour but d'éviter que les étudiants ne mettent des doubles consonnes partout par simple automatisme (voir 3.4.1). Nous n'avons relevé aucun cas en ce sens. Comme nous l'avons écrit plus haut, un gain significatif a été remarqué après la période d'enseignement avec trois dictées négociées pour les «préfixes à consonne double». De plus, les préfixes de la famille latine *a(d)_* ne se sont pas montrés plus difficiles à maîtriser en situation de production (dans le prétest) que les autres préfixes y compris ceux dont la consonne est également assimilable au

morphème de la base (comme ceux de la famille *in_*). Toutefois, en situation de verbalisation, comme le montrent certains verbatims, la compréhension des processus morphologiques est confuse. Cette situation n'est pas surprenante, puisque nous avons constaté en cours de recherche que la morphologie des préfixes *a_* grec et *ad_* latin n'est pas si régulière que cela avec plusieurs exceptions de mots comme *a_mener*¹.

Concernant la recontextualisation que nous avons évoquée dans la section précédente, contrairement aux mots avec des difficultés de «consonnes finales muettes», nous ne pouvons pas du tout évoquer le transfert des connaissances pour les «préfixes à consonne double» parce que notre résolution de problème ne résultait pas nécessairement de la modification de la mémoire à long terme. En effet, seulement six semaines se sont écoulées entre le prétest et le posttest et nous n'avons pas fait de suivi. À ce stade de la recherche, nous ne savons donc pas si les résultats se maintiendraient trois mois plus tard.

La question subsidiaire liée aux difficultés linguistiques était la suivante : les étudiants sont-ils capables de verbaliser correctement les règles orthographiques qui les ont amenés à une graphie spécifique ?

Nous avons constaté dans les enregistrements et les extraits de verbatim une verbalisation éclairée et pertinente de la part des étudiants, lors de la période d'enseignement. Cependant, à cette étape du travail métalinguistique, et comme nous venons de l'évoquer pour les préfixes *a_* et *ad_*, les étudiants ont parfois de la difficulté à systématiser/synthétiser la matière vue à la fin d'un atelier ; ils n'arrivent pas toujours à faire la sélection des informations ou des concepts lorsque vient le temps de verbaliser ce qui est le plus important dans les règles abordées. Cependant, à une reprise, les étudiants les plus forts ont démontré une

¹ Les autres mots avec les préfixes de la famille des *ad-* latin transformés en *a-* simple comme le *a-* grec sont les suivants : *aborder*, *adoucir*, *aboucher*, *adosser*, *adroit*, *s'agenouiller*, *ajourner*, *ajuster*, *alanguir*, *aplanir*, *aplatir*. Au 16^e siècle, on note un doublement des consonnes, tandis qu'au 18^e siècle, on assiste plutôt à une simplification, mais tenant compte du poids de la tradition. Ainsi, les mots commençant par *acc-*, *aff-*, *amm-*, *ann-*, *arr-*, *ass-* et *att-* n'ont pas été touchés en 1740. Certains préfixes ont été renforcés : *acostable* devenu *accostable*; *acoutoir* devenu *accotoir*.

exceptionnelle capacité cognitive et linguistique de synthèse des concepts les plus importants vus lors de cet atelier de la période d'enseignement (voir le verbatim de la section 4.4.3.2).

Mais dans l'ensemble, les résultats significatifs relativement au gain pour le corpus des «préfixes à consonne double», tendent à appuyer notre cadre théorique selon lequel la verbalisation métalinguistique joue un rôle important en acquisition des langues (première et seconde). Le groupe d'étudiants, dans son ensemble, a démontré une excellente capacité de verbalisation et en arrive presque toujours, grâce aux questions de l'enseignante, à une réponse éclairée. Lors des discussions sur l'orthographe ou sur le sens des préfixes, la pertinence des réflexions des étudiants est telle que nous sommes tentée d'appuyer les idées de Bialystok (1991) sur l'avantage bilingue (tel que soulevé dans la section 2.3.2 sur la conscience métalinguistique) malgré les résultats divergents d'autres chercheurs. La variable déterminante dans ce genre de divergence est peut-être la scolarité. C'est pourquoi nous pensons que cette approche est particulièrement intéressante pour des étudiants scolarisés et qui ont déjà un certain bagage métalinguistique dans leur langue première. L'approche serait d'autant plus appropriée pour les étudiants plus faibles en morphologie dérivationnelle, ce qui est généralement le cas des étudiants en FL2, comme l'ont établi entre autres, Morris et Simard (2004), citées dans Roy, (2006). Et, ajouterions-nous, cette faiblesse est d'autant plus évidente lorsque leur langue est étymologiquement éloignée du français, comme peuvent le faire croire nos résultats concernant le plus faible gain selon la langue première, mais sans évidence toutefois. Puisque les étudiants ont obtenu un gain significatif dans leur compétence en L2, nos résultats, bien que limités, vont dans le même sens que Masny (1989), Trévisse (1994), et Renou (2001) (ces auteurs sont cités par Fortier, 2006, p.16) selon lesquels il y aurait «une corrélation entre la capacité de réflexion métalinguistique et la compétence en L2.»

Comme l'a affirmé Swain (1995, 1998, 2005) dans son *Output hypothesis*² et dans son «modelage à voix haute/mental³», la production orale (ou écrite) favorise l'acquisition de la langue et l'élève progresse davantage lorsqu'il doit produire des énoncés. Nos résultats ne contredisent pas cette hypothèse, mais ne peuvent l'appuyer directement puisque nous n'avons pas pu faire de comparaison entre deux groupes, faute d'inscription. Comme pour Jaffré (1999), ce type de modelage a donc donné de bons résultats relativement au gain en orthographe lexicale, qui plus est, selon la perspective de Vygotski (1997), avec un étayage interactif. Effectivement, comme le faisait remarquer, Allwright (1984), cité par Germain *et al.* (1991), la conscience métalinguistique se développe lorsque l'étayage est interactif et augmente la motivation pour l'apprentissage des langues.

Dans les verbatims de la section 4.4.2 traitant de l'influence linguistique entre les faibles et les forts orthographieurs, nous avons aussi constaté la relation très intéressante et très constructive entre les forts et les faibles orthographieurs. Effectivement, les faibles verbalisent en répétant immédiatement la modélisation des pairs plus forts ou celle de l'enseignante ou en s'autocorrigent immédiatement ou par la suite, deux opérations cognitives très différentes. Cette expérience confirme les thèses de Simard (1995), selon lesquelles les faibles verbalisent plus pour trouver les erreurs, mais font preuve d'un manque de stratégie gagnante pour corriger leur propre production et, ajouterions-nous, lorsque qu'ils n'ont pas de modèles linguistiques pour se corriger.

Pour l'ensemble de nos questions, nous concluons que la verbalisation et le raisonnement analogique ont contribué au gain en orthographe lexicale, et en particulier pour les faibles orthographieurs, grâce à la répétition d'une stratégie explicite et interactive permettant l'autocorrection.

² Extrait.

³ Talk/Think aloud.

5.2 Discussion au regard des implications pédagogiques

Ces résultats nous amènent à nous demander comment on pourrait les utiliser dans un développement pédagogique ultérieur. Pour des niveaux intermédiaire et avancé en L1 et en L2, il peut y avoir un intérêt à développer un «enseignement explicite» et interactif avec l'utilisation de dictées négociées de type participative et métalinguistique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit, élargi sous plusieurs aspects : orthographe lexicale et orthographe grammaticale, et syntaxe.

Nous pensons que plusieurs outils d'enseignement pourraient être développés pour explorer davantage les relations entre la discussion et la négociation métalinguistique de l'orthographe et son apprentissage. D'abord, les dictées et les grilles d'observation de mots que nous avons utilisées pour cette recherche peuvent être reproduites telles quelles avec la mention de l'auteure. L'outil peut également être adapté pour d'autres difficultés orthographiques tant lexicales que grammaticales.

Ensuite, les dictées négociées et leurs corpus d'observation peuvent aider les étudiants dans leur réflexion métalinguistique et constituer un intéressant support d'apprentissage. Dans la mesure où ces dictées formatives seraient utilisées dans plusieurs cycles, elles pourraient favoriser, à terme, le transfert des connaissances en orthographe, mais cela reste à démontrer dans des recherches ultérieures.

Les dictées négociées ont aussi fait ressortir le lien entre l'oral et l'écrit grâce aux techniques de verbalisation de l'écrit. Cet aspect spécifique pourrait aussi être adapté à d'autres outils que la dictée. Nous pensons en particulier au travail phonologique et au travail de correspondance phonème / morphème qui fait partie de l'acquisition de l'orthographe et ceci autant dans des activités de lecture oralisée qu'en situation de production écrite.

Enfin, ce type de dictée fait développer le vocabulaire, autant le métalangage que le vocabulaire dérivatif issu des champs lexicaux. En réutilisation, les éléments lexicaux de ces dictées pourraient servir à des activités davantage axées sur la rétention de vocabulaire.

5.3 Limites de l'étude et piste de recherches futures

Certaines limites ont restreint les résultats et les applications de cette recherche. D'abord, l'échantillon ($n = 20$) ne permet pas de généraliser les résultats de cette recherche. Par ailleurs, la constitution de corpus pertinents est déterminante dans les résultats d'une telle recherche. Par exemple, malgré toute l'attention que nous avons donnée à la construction du corpus des «consonnes finales muettes», nous avons proposé aux étudiants et aux étudiantes des mots trop faciles pour leur niveau. En outre, les bons résultats obtenus pour nos corpus de mots avec «préfixes à consonne double» sont-ils garants de toutes les autres difficultés? Il est permis d'en faire l'hypothèse, mais on ne peut en avoir la certitude. Seules d'autres recherches pourraient le démontrer. Nous avons également été limitée par le manque d'inscription des étudiants au cours ciblé, ce qui fait que nous n'avons pas pu constituer de groupe contrôle d'étudiants. Néanmoins, pour pallier ce manque, nous avons formé des groupes de «mots non-enseignés» pour la même classe.

Dans un autre ordre d'idée, et comme dans toutes les recherches où les objectifs généraux sont clairement exposés (notre recherche portait sur l'orthographe auprès d'étudiants allophones), il est certain que des étudiants, se sachant l'objet d'une étude scientifique, peuvent être meilleurs compte tenu des facteurs affectifs propres à la métacognition et des facteurs de réussite propres aux effets latéraux de la recherche (*effet Hawthorne*, Mayo, 1934, in Wikipédia, 2007).

Par ailleurs, sur le plan du processus pour la conception didactique, l'approche métalinguistique ne convient pas à tous les types d'apprentissage comme l'a démontré Lowie (1998) cité par Roy (2006), en particulier en ce qui a trait à l'enseignement de la morphologie : «De toutes les dimensions du langage, la morphologie est d'ailleurs souvent considérée comme étant la plus sensible aux différences sur le plan cognitif des apprenants et de leurs stratégies d'apprentissage». De plus, cette approche ne convient pas à tous les niveaux d'apprentissage et nous n'avons pas pu les mesurer. Selon notre observation en période de validation de notre outil, et selon notre expérience empirique en L2, nous avons constaté que le travail métalinguistique n'est pas toujours utile : il peut même

être néfaste au niveau débutant pour les raisons qui suivent. À ce niveau, les étudiants n'ont pas la terminologie nécessaire à ce type de travail; de plus ils n'ont pas encore acquis les connaissances déclaratives de base pour pouvoir faire des hypothèses lors des verbalisations de correction. Enfin, les explications complexes créent au mieux des généralisations aberrantes et, au pire, d'énormes réticences ou craintes sur le plan de la capacité à apprendre une nouvelle langue. À notre avis, l'apprentissage intellectuel de type métalinguistique doit être progressif. Il faut savoir cibler cet outil et fixer des objectifs précis. En revanche, pour de faibles orthographes de niveau intermédiaire ou avancé, c'est précisément sur ce plan qu'il faut développer des savoirs pour améliorer à plus long terme l'orthographe des étudiants. Si la variable du «style d'apprentissage» peut effectivement avoir un effet et limiter les résultats d'une recherche comme la nôtre, en ce qui concerne ses applications pédagogiques, nous nous inscrivons en faux devant ce discours du respect à tout prix des types d'apprentissage dans l'enseignement. Selon nous, c'est précisément le travail de l'enseignant d'amener l'étudiant là où il n'est pas, tout en tenant compte de là où il est rendu.

En ce qui a trait à la langue première des étudiants, cette dernière a habituellement un impact sur les connaissances morphologiques comme nous l'avons vu pour notre sous-échantillon de participants chinois. Cela inclut, indirectement, le gain orthographique en L2, comme l'a souligné Roy (2006) dans sa revue de littérature; mais compte tenu de notre petit échantillon, nous n'avons pas pu en établir les contours exacts. Ces résultats invitent à poursuivre l'étude sur ce plan, en particulier pour les étudiants de langue chinoise, dont le nombre augmente dans les institutions. Ces étudiants auraient besoin d'outils spécifiques mieux adaptés à leur L1.

Sur le plan du contenu de la conception didactique, la forme de la dictée n'est pas une approche intégrée (selon la définition de Allal, 1999), ne correspondant pas à une «vraie» tâche à réaliser dans la vie quotidienne. En ce sens, les indices phonologiques donnés par la dictée orale des mots (comme [ireÉl] = *irréel* n'est pas [ÉreÉl] = **inréel*) ont pu fausser les scores, davantage en tous cas que l'évaluation

d'une rédaction personnelle, même si la plupart de nos difficultés étaient de nature muette (consonne finale muette et la plupart des préfixes à consonne double) ou quasi-muette (quelques préfixes à consonne double, comme *illettré*). De plus, la dictée échappe à l'étape de la planification et de la conception d'un texte personnel. Cet évitement pourrait avoir diminué les erreurs et leurs corrections et avoir limité les transferts; c'était du moins la thèse de Simard en 1996. Enfin, une autre limite était tout simplement la durée très courte de la période d'enseignement (quatre semaines) pour cette recherche. Cette courte période ne permet pas d'évaluer de réels acquis orthographiques puisque nous n'avons pas pu établir une dernière mesure d'évaluation, soit le suivi. Mais d'un autre côté, une si courte durée avec de si bons résultats nous a semblé un résultat très encourageant pour motiver de futures recherches.

En définitive, quatre pistes de recherches futures exploratoires en linguistique appliquée et en didactique sont à considérer. Dans le cadre théorique, nous avons fait ressortir à quel point la connaissance du vocabulaire est importante dans la maîtrise de l'orthographe. La compréhension des mots a donc fait partie de notre dispositif de recherche. Elle introduit néanmoins un certain biais positif dans nos résultats. Il serait intéressant de vérifier systématiquement si les connaissances en vocabulaire et les connaissances morphologiques peuvent faire varier les gains orthographiques, particulièrement en situation de réutilisation, avec les connaissances conditionnelles, et donc avec un suivi de la recherche. Une recherche qualitative plus exclusivement centrée sur la conscience morphologique, pourrait servir à mieux établir les correspondances entre lecture, écriture et le transfert orthographique. D'une part, cela augmenterait notre compréhension des liens qui unissent ces doubles aspects du plurisystème de la langue (vocabulaire/morphologie), mais aussi ce type de recherche aiderait à développer des activités de vocabulaire liées à des objectifs à la fois linguistique et sémantique qui font souvent défaut à l'enseignement des langues.

Pour les chercheurs intéressés par les dictionnaires et le lexique des bases de données en L2, il serait notamment intéressant de mettre à jour la banque de

données du *Français fondamental* en L2 pour adultes de Gougenheim et coll. (1964) dans le but de constituer un corpus d'acquisition contemporain en français langue seconde. Ce corpus pourrait se révéler d'une grande utilité non seulement pour la recherche en linguistique et en éducation, mais aussi pour le *Cadre européen commun de référence pour les langues* issu de la nouvelle politique européenne d'acquisition des langues secondes. Dans un deuxième temps, on pourrait développer une échelle orthographique de base en L2 comme celles de Préfontaine, Dubois-Buyse ou Manuflex en L1 puis en comparer l'acquisition sur le plan cognitif. Enfin, les données recueillies pourraient être utilisées pour un autre type de recherche, dans le but, par exemple, de vérifier si l'orthographe lexicale est effectivement plus difficile que l'orthographe grammaticale pour des étudiants en L2.

Enfin, suite à des recherches sur l'acquisition des langues secondes dont les résultats étaient antinomiques, il reste à démontrer si l'avantage de ce bilinguisme facilite l'apprentissage de certaines régularités en orthographe grâce au travail métalinguistique, et selon des critères précis pour des adultes scolarisés allophones. C'est sur cette base plus solide qu'il restera à démontrer puis à développer des outils métalinguistiques pour l'acquisition de l'orthographe.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que ce champ de recherche ouvre sur de nombreux autres et qu'il reste encore tant à faire!

CONCLUSION

Depuis une quinzaine d'années, ce sont surtout les chercheurs en français langue première qui ont développé une approche verbale de la dictée, inspirés par les travaux de Ferreiro (1982) sur la littératie et de Jaffré (1992, 1999) sur la *verbalisation métagraphique*, de Hass et Lorrot (1996) avec leurs *ateliers de négociation graphique* et la forme à l'étude dans cette recherche : la *dictée négociée* (Cellier, 2004), toutes des variantes pour l'apprentissage de l'écrit et, en particulier, de l'orthographe. Ces techniques sont proches de l'«accent sur la forme» (*focus-on-form*), du *modelage* préconisé en ESL par Swain (1993, 2005) et de la *négociation de la forme* mise de l'avant par Lyster (1999) pour l'apprentissage de l'oral. Ces «dictées négociées», issues des stratégies d'enseignement-apprentissage métacognitives et explicites, ont toutes pour objet de faire émerger, de développer et de mettre en condition les connaissances orthographiques et la conscience métalinguistique des étudiants. Cette recherche a mesuré le gain en orthographe lexicale à la suite d'un enseignement avec ce type de dictée interactive. Pour ce faire, nous avons constitué trois corpus pertinents et des dictées à partir de trois critères : des types de difficultés reconnues comme source d'erreurs fréquentes en L1 et en L2; des mots faisant l'objet de régularité sur le plan de la morphologie dérivationnelle; des mots fréquemment employés en L1 et en L2. Les résultats montrent que, pour un échantillon d'étudiants adultes immigrants de niveau avancé en FL2, l'amélioration de l'orthographe des mots avec un «préfixe à consonne double» a été notablement significative après une courte période d'enseignement avec la dictée négociée, tandis que les mots avec une «consonne finale muette» étaient déjà maîtrisés. Également, les mots issus d'un corpus ayant fait l'objet d'un enseignement explicite ont connu un gain significatif, tout comme les mots n'ayant jamais fait l'objet d'enseignement explicite, ce qui peut laisser supposer que cette approche a déclenché l'utilisation rapide de connaissances conditionnelles.

Le travail métalinguistique en tant qu'accent sur la forme (*focus on form*) (Long et Robinson, 1998) avec la dictée négociée semble être un outil prometteur et encore peu répandu. Sous forme préexpérimentale, cette recherche a proposé une mesure du gain quantitatif et des observations qualitatives d'un enseignement en orthographe lexicale avec deux outils complémentaires soit l'observation et la

discussion autour de corpus de mots choisis et la passation de dictées négociées. Ces outils ont été proposés et enseignés par la chercheuse qui a complété plus en profondeur le bref enseignement régulier en morphologie dérivationnelle de l'enseignant titulaire. Pour mesurer l'impact de l'enseignement, une même dictée lacunaire traditionnelle a été donnée en prétest et en posttest, soit avant et après la période d'enseignement d'une durée totale de trois heures.

Cette recherche a permis de mesurer un gain significatif en orthographe lexicale dans notre échantillon, en particulier pour les «préfixes à consonne double». L'étude nous a aussi donné la possibilité inattendue de constituer une mini banque de données de mots acquis à ce niveau avec «consonnes finales muettes». La recherche a permis également de décrire les façons dont des étudiants comprennent et analysent l'orthographe grâce à la verbalisation et au raisonnement analogique. L'observation qualitative des verbatims a permis de réaliser notre sous-objectif de recherche qui était de dresser un portrait des capacités réflexives des étudiants en faisant appel à leur conscience morphologique. Elle a permis de décrire les conditions dans lesquelles la recherche s'est déroulée et de donner des exemples de la capacité de l'ensemble du groupe d'étudiants à verbaliser correctement les faits linguistiques liés à la morphologie dérivationnelle ainsi qu'une capacité fort pertinente de raisonnement analogique. Le raisonnement analogique est en effet une des bases de l'apprentissage de la morphologie dérivationnelle (Bracke, 1998) et de la réussite en orthographe lexicale (Fayol *et al.*, 1998).

La recherche a aussi montré l'évolution de chaque mot pour chaque individu et a comparé le gain des mots entre eux, selon le type d'enseignement. Plus précisément, cette étude a décrit l'impact positif d'un travail métalinguistique explicite, formel et interactif qui cherche à développer les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles des étudiants. En effet, le corpus de mots avec «préfixes à consonne double» enseignés explicitement en classe a connu un gain significatif après trois ateliers d'une heure chacun, étalés sur quatre semaines. Mais le résultat le plus étonnant de cette recherche montre aussi un gain significatif des mots issus du corpus jamais vus en classe pour les «préfixes à consonne double». Ce gain donne à penser qu'en matière de connaissance et de conscience

morphologiques, nous sommes possiblement témoin d'une étape intermédiaire de l'acquisition de l'orthographe sur le plan des connaissances conditionnelles, précédant le transfert définitif.

En relation avec l'enseignement morphologique reçu par les étudiants, nous avons contribué à développer leur habileté à réfléchir aux mots, à leur morphologie et à leur manipulation, comme par exemple la discussion sur la découverte des mots de même famille lexicale, selon le même radical. En ce sens, cette approche de dictée négociée a permis aux étudiants de développer des habiletés métalinguistiques utiles à la compréhension et à l'écriture de mots français. Ces résultats nous permettent de conclure que les dictées négociées peuvent contribuer à améliorer l'orthographe lexicale lorsqu'elles sont données dans un cadre similaire au nôtre, c'est-à-dire avec des étudiants en L2, scolarisés et adultes qui ont reçu un «enseignement explicite» axé sur des connaissances déclaratives en morphologie dérivationnelle avant les dictées négociées. Il ressort qu'avec peu d'interventions, le travail métalinguistique peut donner de très bons résultats sur le plan de l'apprentissage de l'orthographe.

L'originalité de la recherche était de travailler auprès d'étudiants adultes et immigrants pour lesquels il y a peu de recherches. L'objectif didactique était de développer chez eux une capacité réflexive et, partant, de les doter d'un bagage orthographique lexical explicite minimal qui pourrait leur servir dans leurs rédactions futures. L'intérêt démontré par les étudiants, de même que la pertinence de leur verbalisation et de leur analyse montrent que cette approche convient parfaitement à une clientèle scolarisée de niveau intermédiaire ou avancé en langue seconde. Ce dispositif est d'autant plus pertinent pour les adultes qu'ils possèdent déjà le bagage métalinguistique de leur langue première et que leurs capacités cognitives et métacognitives sont déjà développées. Ces capacités prêtes à être activées leur permettent d'aller plus loin dans la compréhension d'une nouvelle langue, en plus de susciter une participation relevée et une dynamique de groupe fort intéressante pour la gestion de classe d'un enseignant. Toutefois, la mise en route et la direction de dictées négociées demandent du doigté et de la pratique, autant pour les étudiants que pour l'enseignant qui l'utilise.

Plus globalement, cette recherche nous fait voir, sans l'ombre d'un doute, l'importance et la pertinence de l'enseignement métalinguistique, particulièrement chez les adultes scolarisés. Parallèlement, nous pensons également que l'enseignement métalinguistique devrait faire partie de la formation des maitres, tel que le suggérait fortement Lefrançois (2006).

Du point de vue de la recherche générale en didactique des langues secondes, cette étude apporte une contribution à la description du métalangage des étudiants relatif à la morphologie dérivationnelle et au sens des préfixes et des consonnes finales muettes. Sur le plan théorique, un des aspects les plus inattendus de cette recherche est d'avoir constaté la relation intrinsèque entre la négociation de la forme et la négociation du sens. En cela, nous rejoignons les idées de Vygotski (1997, p. 58) pour qui la signification du mot est à la fois langage et pensée, selon un principe d'unité de communication et de généralisation des mots (à travers les familles de mots). En salle de classe, nous avons remarqué à quel point le vocabulaire était le fondement d'une bonne graphie et comment le sens de certains préfixes, discutés en classe, servait à déterminer la bonne graphie, principe particulièrement productif pour des préfixes homophones comme *a_* et *a(d)_*. Ces résultats invitent d'une part à préciser le sens des préfixes dans les manuels sur l'orthographe et dans les dictionnaires. D'autre part, nos données amènent vers de recherches futures ayant pour but d'établir un lien entre la connaissance du champ lexical et la maîtrise de l'orthographe pour valider de façon plus précise cette approche de l'enseignement de l'orthographe. Sur le plan théorique, de nombreuses questions restent à approfondir sur la relation entre l'oral et l'écrit à travers la verbalisation métalinguistique ou métagraphique et sur la question du transfert des connaissances ortho-lexicales.

Sur une note plus philosophique et épistémologique, nous avons fait brièvement état dans la section sur la problématique de l'évolution de l'enseignement de l'orthographe et de ses possibles ratées menant à de continuelles controverses. Après avoir fait cette recherche, nous sommes à même de conclure que l'approche proposée dans cette recherche se situe, à première vue, dans la grande famille didactique des nouvelles pédagogies socioconstructivistes inspirées,

entre autres, par la nouvelle «économie du savoir». Historiquement, il n'est pas anodin d'en arriver à une telle étape de la conception de la didactique. Après les mouvements déconstructivistes amorcés au 20^e siècle, d'abord par les artistes et les écrivains, nous en arrivons à cette étape, forme de réaction ou d'antithèse dans le développement des connaissances humaines. Cette approche n'est pas sans piège. Dans un article publié récemment par l'écrivain Bergeron (2008), l'auteur critique mentionnait que «le savoir du XXI^e siècle est un savoir délivré de la recherche de la vérité humaine, qui ne garde de la science que le souci de l'expertise pratique». Il va sans dire que cette recherche se situe plutôt dans la synthèse du développement d'une pensée sur l'écriture (de par son approche métalinguistique) et le développement d'une technique de réflexion permettant éventuellement d'aller plus loin dans la maîtrise pratique de l'orthographe.

Comme limite, la dictée s'éloigne d'une authentique situation de rédaction et de correction d'erreurs d'orthographe pour deux raisons. D'une part, l'information phonologique donnée contribue en partie à la correction de l'orthographe, situation qu'on ne retrouve pas lorsqu'on écrit son propre texte; d'autre part, la dictée évite l'étape de la planification et de la conception d'un texte personnel ce qui pourrait diminuer les erreurs avec leurs corrections (compte tenu d'une moins grande surcharge cognitive) et peut-être aussi limiter les transferts. Enfin, notre deuxième limite était tout simplement la durée très courte de la période d'enseignement pour cette recherche. Néanmoins, une si courte durée d'enseignement avec de si bons résultats nous a semblé très encourageant pour de futures recherches.

ÉPILOGUE

«Et – fais renaître la liaison : avec le champ et le Soleil (ô Matinal, – humide, comme en sueur !), avec les herbes et les arbres (ô goutte de pluie – dans l'écorce rugueuse ! – frissons légers dans le dos). Peu importe quelle sera l'élocution. Il y aura – l'exactitude – d'une parole – comme dictée.»

Guennadi Aigui

Réaliser une recherche d'une ampleur que je ne soupçonnais pas n'est pas une sinécure. C'est une véritable aventure intellectuelle et humaine avec ses découvertes haut la main, ses allers-retours l'oreille basse et ses tombées de haut bref, une équipée que suis très fière d'avoir menée à terme.

Je me dois de lever le silence sur la difficulté que j'ai eue à constituer un bon comité de lecture et avec des professeurs disponibles, intéressés et à l'écoute. Ces difficultés ne sont pas sans impact sur la recherche. En revanche, une fois ce comité constitué pour de bon, c'est tout à l'honneur du comité que j'ai réussi à mener à bien mon projet avec une énergie sans cesse renouvelée. C'est aussi un grand privilège d'avoir été lue si attentivement. De plus, après avoir choisi un sujet presque oublié par la didactique des langues, ce dernier est devenu d'actualité et a nourri ma problématique tout au long de ma rédaction.

Enfin, j'aimerais souligner l'association peu habituelle entre une directrice spécialiste de la linguistique en L1 et l'étudiante didacticienne et enseignante en L2 qui a été très riche tout au long du processus.

APPENDICE A

DICTÉE PRÉTEST/POSTTEST

A.1	Consignes écrites données aux étudiants	167
A.2	Dictée lacunaire du prétest et du posttest et corrigé	168

Notes de recherche : [Voici la dictée lacunaire présentée aux étudiants pour les deux tests de mesure (prétest et posttest) et les consignes qui l'accompagnent. Le corrigé de la dictée suit après. *Les parties en italique ont été ajoutées au posttest pour mieux contrôler les effets de mémoire. Cette partie correspond au «posttest 1B», tel que décrite dans cette recherche.* Une légende sur les types de difficultés et les distracteurs est ajoutée après la dictée pour fin de recherche. Les petits chiffres (mots à l'étude) et lettres (distracteurs) devant les lignes à remplir n'apparaissent dans la version pour les étudiants, pour ne pas trop attirer ou détourner leur attention. Ils servent seulement pour le lecteur de cette recherche. Des exemples d'erreurs correspondant à ces numéros se trouvent à l'appendice C.]

CONSIGNES

Le sujet de cette dictée est : un portrait de mes amis.

1- Lisez d'abord le texte pour savoir si vous comprenez le vocabulaire.

2- Posez des questions sur les mots que vous ne comprenez pas.

3- Pendant la dictée, vous devez remplir les lignes vides. Si vous ne comprenez pas un mot lu par le professeur, levez la main et demandez de répéter, toutes les fois où vous en avez besoin. À chaque fois que vous demandez un mot que vous ne comprenez pas, le professeur relira la partie de la phrase au complet pour vous donner une chance de corriger ce que vous avez déjà écrit.

4- L'épellation exacte des mots compte et donne des points : c'est le but de cette dictée.

5- Après la dictée, le professeur relira la dictée et vous aurez un peu de temps pour vous réviser et corriger une dernière fois vos mots. Vous n'avez pas le droit au dictionnaire.

6- S.V.P. écrivez clairement!

[Dictée lacunaire du prétest et du posttest et corrigé]

Mes amis préférés

C'est une jeune femme de 29 ans qui s' ^a _____ Suzana. Elle a le regard ¹ _____ et ² _____ et elle ^b _____ avec l'âge. Depuis l'arrivée de son 2^e bébé, elle vit une ^c _____. Comme elle est ^d _____, elle fait toujours des blagues en disant vouloir arrêter ^e _____ ou ^f _____ et provoquer ^g _____ 365 jours. Elle permet ...quelques petits nuages pour ^h _____ le ciel bleu. Évidemment, ce serait ⁱ _____, ^j _____ pour le Québec. Le mari de Suzana s'^k _____ Denis. Il dit que si les changements de ^l _____ continuent, l'autoroute ^m _____ arrivera ici! Il est technicien en chimie moléculaire pour ⁿ _____ l'eau de mer. Il dit qu'avec le ^o _____ du ^p _____ et le dessèchement des terres, le monde va ^q _____ d'eau douce et potable. Il pense qu'avec le ^r _____ de la science, ces problèmes seront ^s _____, puis réglés, mais Suzana et moi, nous ne sommes pas d'accord.

Denis a quelques cheveux ^t _____, et avec son ^u _____ et ^v _____ nez et ses ^w _____ *touffus*, il ressemble à Einstein. Il ^x _____ aussi mal qu'un médecin et quand il ^y _____ sa signature, elle est ^z _____!

La petite famille habite sur la rue Courtemanche. Denis prend le train ^{aa} _____ jusqu'à Pointe-Claire tous les jours et il n'est jamais en

¹⁸ _____. Ils veulent déménager parce qu'ils trouvent le quartier
^k _____, l'air ¹⁹ _____ et leur voisin ²⁰ _____.

Ils sont tous les deux si ²¹ _____. Ils ^l _____ les animaux et ont
 adopté Tilka, un ²² _____ ²³ _____ ⁷⁴ _____, abandonné sur le ²⁴ _____ de la rue.
 Tilka n'est ni ²⁵ _____ ni ²⁶ _____.

Ils ^m _____ aussi beaucoup la musique. Suzana ⁿ _____ du piano et
 Denis, du violon. C'est toujours un peu long avant d'²⁷ _____ leur
²⁸ _____ de musique. C'est ^o _____ de les ^p _____
 quand ils jouent ²⁹ _____!

Suzana et Denis ont deux ³⁰ _____ et sont de très bons ³¹ _____.
 Leur ³² _____ Nicolas est en 6^e année. Suzana l'²³ _____ tous les jours à l'école.
 Parfois, Denis les ³⁴ _____. Mais cette semaine, Nicolas a été malade,
 il s'est ³⁵ _____ très vite : il n'^q _____ pas beaucoup d'appétit et il était
^r _____. Denis est ³⁶ _____ à l'école pour le chercher et le mener à la
 clinique. «Une pneumonie ^s _____» a ³⁷ _____ le docteur, «mais avec du
³⁸ _____, il va guérir vite». Nicolas, ^t _____ ³⁹ _____ par les fusées vers les
⁴⁰ _____ étoiles, ^u _____ devenir ^v _____.

Ils ont aussi un ⁴¹ _____ bébé. Quand mon amie a ⁴² _____, son
 médecin était ⁴³ _____. Celui qui était de garde n'était pas très
⁴⁴ _____ et Denis l'a trouvé un peu ⁴⁵ _____. Tout d'un coup, l'état de
 Suzana s'est ⁴⁶ _____ et Denis s'est ⁴⁷ _____. Plus ⁴⁸ _____, une nouvelle
 infirmière s'est ⁴⁹ _____ doucement pour ⁵⁰ _____ un drap et lui
 donner une piqûre et ⁵¹ _____ s'est arrangé. Elle a eu une belle fille, un ⁵² _____

bébé de 9 livres! Quand bébé a eu faim, maman s'est ⁵³ _____ sur sa chaise et l'a ⁵⁴ _____. Puis elles se sont ⁵⁵ _____ de fatigue, dans un bonheur ⁵⁶ _____. Papa est rentré aussi se coucher... mais un peu ⁵⁷ _____ de les quitter. Suzana a trouvé la nourriture de l'hôpital ⁵⁸ _____. Ils étaient bien ⁵⁹ _____ de rentrer chez eux avec bébé dans leurs ⁶⁰ _____!

Ce soir, mon ami Suzana m'a invitée à ^w _____ avec mon nouveau chum Francis. Francis ^x _____ avec des adolescents des classes spéciales. Ces jeunes sont moins ⁶¹ _____ que les autres de leur âge et même s'ils ont beaucoup de cœur, ils ont quelquefois des comportements ⁶² _____ et quelques-uns sont ⁶³ _____. Plusieurs sont ⁶⁴ _____ ou ^y _____, mais ils sont loin d'être ⁶⁵ _____. La plupart des jeunes ^z _____ de familles ⁶⁶ _____. Francis s'est ⁶⁷ _____ avec un professeur et fait maintenant de l'⁶⁸ _____ thérapie avec les jeunes. Il a une tâche de travail ⁶⁹ _____. Une fois par année, Francis va dans le ⁷⁰ _____ avec son groupe et ça ⁷¹ _____ souvent des miracles!

[Voici le corrigé de la dictée disponible pour la recherche seulement. La partie donnée au prétest et au posttest est avec des mots dont les polices sont en format standard tandis que la deuxième partie du posttest est indiquée avec les mots en italique.]

Mes amis préférés

C'est une jeune femme de 29 ans qui s'^aappelle Suzana. Elle a le regard ¹droit et ²intelligent et elle ^bembellit avec l'âge. Depuis l'arrivée de son 2^e bébé, elle vit une ^crenaissance. Comme elle est ^dmétéorologue, elle fait toujours des blagues en disant vouloir arrêter ^lenneigement ou ^lennuagement et provoquer l'^eenseulement 365 jours. Elle permet ...quelques petits nuages pour ⁵assombrir le ciel bleu. Évidemment, ce serait ⁶irréel, ⁷anormal pour le Québec. Le mari de Suzana s'⁹appelle Denis. Il dit que si les changements de ⁷climat continuent, l'autoroute ⁸transsaharienne arrivera ici! Il est technicien en chimie moléculaire pour ⁹dessaler l'eau de mer. Il dit qu'avec le ^hréchauffement du ⁱclimat et le dessèchement des terres, le monde va ^lmanquer d'eau douce et potable. Il pense qu'avec le ¹⁰progrès de la science, ces problèmes seront ¹¹interrompus, puis réglés, mais Suzana et moi, nous ne sommes pas d'accord.

Denis a quelques cheveux ¹²blancs, et avec son ⁷²grand et ¹³long nez et ses ⁷³sourcils touffus, il ressemble à Einstein. Il ¹⁴écrit aussi mal qu'un médecin et quand il ¹⁵appose sa signature, elle est ¹⁶illisible!

La petite famille habite sur la rue Courtemanche. Denis prend le train ¹⁷interrégional jusqu'à Pointe-Claire tous les jours et il n'est jamais en ¹⁸retard. Ils veulent déménager parce qu'ils trouvent le quartier ^kinhabitable, l'air ¹⁹irrespirable et leur voisin ²⁰irresponsable.

Ils sont tous les deux si ²¹gentils. Ils ^ladorent les animaux et ont adopté Tilka, un ²²gros ²³chat ⁷⁴gris, abandonné sur le ²⁴bord de la rue. Tilka n'est ni ²⁵mauvais ni ²⁶méchant.

Ils ^maiment aussi beaucoup la musique. Suzana ⁿjoue du piano et Denis, du violon. C'est toujours un peu long avant d'²⁷accorder leur ²⁸instrument de musique. C'est ^oimpossible de les ^pdéranger quand ils jouent ²⁹fort!

Suzana et Denis ont deux ³⁰enfants et sont de très bons ³¹parents. Leur ³²fils Nicolas est en 6^e année. Suzana ^lemmène tous les jours à l'école. Parfois, Denis les ³⁴accompagne. Mais cette semaine, Nicolas a été malade, il s'est ³⁵affaibli très vite : il n'^qavait pas beaucoup d'appétit et il était ^raphone. Denis est ³⁶accouru à l'école pour le chercher pour le mener à la clinique. «Une pneumonie ^satypique» a ³⁷dit le docteur, «mais avec du ³⁸repos, il va guérir vite». Nicolas, ^tout ³⁹attiré par les fusées vers les ⁴⁰innombrables étoiles, ^uaimerait devenir ^vastronaute.

Ils ont aussi un ⁴¹petit bébé. Quand mon amie a ⁴²accouché, son médecin

était ⁴³absent. Celui qui était de garde n'était pas très ⁴⁴intéressant et Denis l'a trouvé un peu ⁴⁵froid. Tout d'un coup, l'état de Suzana s'est ⁴⁶aggravé et Denis s'est ⁴⁷affolé. Plus ⁴⁸tard, une nouvelle infirmière s'est ⁴⁹approchée doucement pour ⁵⁰apporter un drap et lui donner une piqûre et ⁵¹tout s'est arrangé. Elle a eu une belle fille, un ⁵²lourd bébé de 9 livres! Quand bébé a eu faim, maman s'est ⁵³allongée sur sa chaise et l'a ⁵⁴allaitée. Puis elles se sont ⁵⁵assoupies de fatigue, dans un bonheur ⁵⁶illimité. Papa est rentré aussi se coucher... mais un peu ⁵⁷attristé de les quitter. Suzana a trouvé la nourriture de l'hôpital ⁵⁸immangeable. Ils étaient bien ⁵⁹contents de rentrer chez eux avec bébé dans leurs ⁶⁰bras!

[2^e partie de posttest seulement :]

Ce soir, ils m'ont invitée à ^wsouper avec mon nouveau chum Francis. Francis ^xtravaille avec des adolescents des classes spéciales. Ces jeunes sont moins ⁶¹immatures que les autres de leur âge et même s'ils ont beaucoup de cœur, ils ont quelquefois des comportements ⁶²violents et quelques-uns sont ⁶³irrespectueux. Plusieurs sont ⁶⁴illettrés ou ^yanalphabètes, mais ils sont loin d'être ⁶⁵lents. La plupart ^zviennent de familles ⁶⁶appauvries. Francis s'est ⁶⁷associé avec un professeur et fait maintenant de ^{l'}art ⁶⁸thérapie avec les jeunes. Il a une tâche de travail ⁶⁹allégée. Une fois par année, Francis va dans le ⁷⁰bois avec son groupe et ça ⁷¹fait souvent des miracles!

LÉGENDE

Corpus 1- vert = X30, consonne finale muette

Corpus 2- bleu = préfixe simple (comme distracteur)

Corpus 3- mauve = X30, préfixe consonne double

Les verbes soulignés sont des distracteurs.

Les mots en caractère italique ont été ajoutés au posttest seulement

Les petits chiffres et lettres précédant les mots correspondent aux tableaux de mots de la section 3.4.1.1.

APPENDICE B
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE
ET
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

B.1	Questionnaire sociodémographique demandé aux étudiants	174
B.2	Formulaire de consentement	175

[Ce questionnaire a été présenté 5 fois aux étudiants, soit lors du prétest et posttest ainsi que lors des dictées négociées pendant la période d'enseignement. La section «courriel» a été ajoutée seulement lors du posttest.]

PRÉNOM : _____ NOM : _____

DATE : _____

CLASSE : LAN 3602

HOMME ou FEMME

Nombre d'années de scolarité : _____

Première(s) langue(s) apprise(s) à la maison : _____

Votre dernière note dans votre cours de langue première (dans votre pays) :
_____ %

Vos notes moyennes en français :

- dans vos derniers cours (de votre dernière session) : _____ %
- ou : c'est mon premier cours de français

COURRIEL (facultatif : pour avoir vos résultats) :



RECHERCHE
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet

Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes immigrants

Responsables de la recherche

Reine Pinsonneault, Ph.D., Université du Québec à Montréal, directrice de recherche et professeure au département de linguistique et de didactique des langues

Ève Langevin, B.A., Université du Québec à Montréal, étudiante à la maîtrise au département de linguistique et de didactique des langues

Description du projet

Nous vous demandons votre consentement, à savoir vous si êtes d'accord pour participer au projet «Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes immigrants».

Ce projet veut attirer l'attention des étudiants sur les règles et les logiques générales d'écriture de certains mots du français et à tester l'amélioration en orthographe avec la «dictée négociée».

Votre collaboration est volontaire. Elle consiste en cinq périodes d'une heure, incluses à votre cours. Vous aurez à faire deux grandes dictées et trois petites dictées. Vos réponses aux petites dictées seront discutées et enregistrées en classe. Vous aurez à chercher en équipe pourquoi certains mots sont écrits de cette façon. Pour ce projet, l'enseignement sera donné soit par Ève Langevin, soit par Christophe Tessier.

Les réponses écrites aux dictées ainsi que les enregistrements sont confidentiels et anonymes. Les informations personnelles sont également confidentielles.

Par votre participation, vous contribuerez à améliorer l'enseignement de l'orthographe.

Consentement de l'étudiant/e participant/e

Je, soussigné/e, ayant été informé/e de la procédure et des objectifs visés par cette recherche, accepte de collaborer au projet en toute liberté.

Nom de l'étudiant/e participant/e

Signature

Date

Nom du témoin (professeur participant)

Signature

Date

APPENDICE C
MORPHOLOGIE ET CODIFICATION
DES ERREURS RELEVÉES

C.1	Morphologie des erreurs	177
C.2	Codification des erreurs	180

Morphologie des erreurs relevées

IDENTIFIÉ		NON-IDENTIFIÉ
préfixe à consonne double (pcd)		pcd
Réussi (0 faute)	Non réussi n° 21030.5 (0,5 faute)	Non réussi n° 21030 (1 faute)
3*. enneigement ennéjement (P16)	eneigement (PR9*...)	neigement (PR10) (+1*)
4. ennuagement annuagement (PR18, PR3/P3, PR6/P6) énnuagement (P4) ennuageuement (PR5) ennugement (P8) annuegement (PR16) ennouagement (P20)	enuagement (PR13, PR2, P7, PR13/ P13)	en nuagement (P21) (+310) nuagement (PR7, PR10, P18) (+1) anuagement (P10, P8, P12) (+312) yagement (P2) (+1,1)
5. assombrir assombrer (P8) sembler (P11) assembler (PR14) assomb (P15) assomplir (P20)	accenbrire (P9) ascenbrer (p14) asombrer (PR2, 9, 15) asonbrir (PR5) asombrir (PR13, P5) asenbrere (PR11) (+1,1,2) asenberir (PR16) acembre (P16) asenberer (PR19) acenbirir (P19) asonbrele (P21)	a sombrir (PR16) (+310)
9. dessaler déssaler	des salés (PR18) (+310) décaler (PR7, P6, PR16, PR19) (+2) désalie (PR8...)	
* Le numéro correspond à leur apparition et leur classement dans la dictée. Voir appendice A.	* PR (prétest) ou P (posttest) suivi d'un chiffre indique le code du questionnaire-sujet	* + suivi d'un chiffre indique le relevé de d'autres erreurs d'orthographe non à l'étude. Ce relevé n'est pas complet. Voir le code d'erreur à la fin cet appendice.
15. appose appause (PR2) appsse (P10) apose (P2, PR6/P6, P8, PR9, P19, P20)	aposé (P21) a pause (PR8) a pouse (P16)	a pause (PR7) pause (PR16, PR18/P18, PR19) (+310+310) pose (P9, PR11/P11, PR4) (+1) (PR12, PR13, PR21) (+1) a posse (PR10) (+310+310)

16. illisible illésible (P14) illiséble (P18) illissible (P19)	ilegible(PR10) ilgible(PR11) (+310) élisible (PR7) (+2) ilizéble (P20) (+2, 1)	
17. interrégional ¹ intérrégional (PR3/P3, P4)	intérigional (pr6) (+2, 1) interegional (p7)	interionale (PR8)
19. irrespirable irresberable (P6) irrisperable (PR10) irrésirable (PR12/P12) irrespirant (P7) irresprable (PR18) irrespiranne (P14) irraispirable (P19) irresprable (P18) irresbirame (P16)	inres(pirable) (PR11, P18, PR7, PR4, PR14, PR16, P18) inres(ponsable)(PR7, PR8/P8, PR14, PR16, PR11, PR4) irespirable (PR14) iresprable (P8) iraiserable (PR21) irepirable (P21) irespirale (PR16)	hiespirame (PR19)
20. irresponsable irrespontable (P19) irresposable (P11) irrisponsable (P6)	inres(ponsable) (PR7, PR8/P8, PR14, PR16, PR11) iresponsable (P18) iresponsable (PR16, PR21/P21) iresponsable (P18) irisponible (PR6)	hireconpitable (PR19) (+310) resconsable (PR18)
27. accorder accordé (P8) accorté (PR18)	acorder (PR8)	
33. emmène emmen (P1) emmene (P3, P4, P15, P21) emméne (PR5)	enméne (PR8, P9) amène (PR2/P2, PR13, PR14) (+312) amene (PR6, P7, PR11, P16)	améné (P10) améné (P10) an même (PR16) (+310)

¹ Le problème de codage est que les «entre...» disparaissent dans le code n° 2 (P9, PR11/P11, P14, P18, P19, P20). Également : inteinjournal (2+310) PR16, inaligenali (310) P16, enterintertional (2, 310) P19

	enmene (PR9, P11, PR15) enmême(PR19/P19) émené (P8) emene (P14)	
36. accouru accourru (PR3, P4) accuru (P9) accruru (PR12)	a couru (PR2, P5, PR6/P6, PR7, PR14, P11, P8, PR15, P18) acouré (PR8)	aculi (PR16) { a courai (PR10/P10, PR9 { (+310+2103+1) couri (PR20) couru (P2, PR11, P14)
39. attiré attire attiré (PR16, P20) attirer (P2, P4, P16) attires (PR10) attirait (PR12) attir (P15) attirait (P19)	atiré (PR8/P8, P9) (+2) atire (PR11/P11) a tirer (P14) (+30) a titre (PR21) (+1)	à tirer (PR13/P17) (+30) apirer (PR19) (+1, +30)
40. innombrables	énombrables (PR13, 14) (+1)	
42. accouché	acoucher (PR10) acouché (PR15)	couché (PR7, PR8, PR9)
46. aggravé	aggrave (PR21...) aggravé (P8)...) agravi (P20...)	gravé (PR11...) (+1) gravai (P21) (+1, 2)
47. affolé	afollé (PR2) (+2103) afolli (P2) (2103, 1) afoli (PR3...) (+1) afouli (P6) (+1,1) afolait (P21) (+1)	a folli, à Foli (PR10/P10) (+310)
49. approchée apporchée (PR15/P15)	aproché (PR18...) (+30)	a proché (PR10) proche (PR11...) (+310)
54. allaitée		laité (PR2)
58. immangeable	inmangeable (PR3, 6, 14, 11, 10 P10) inmengeable	
61. immatures	inmatures (P3, 10, 11, 12)	

LÉGENDE	CODES DE CORRECTION POUR DICTÉE		
	<i>seules les lignes rouges font parties de la recherche</i>		
CATÉGORIE	TYPE DE DIFFICULTÉ	codé (selon Catach)	EXEMPLES
	0 identifié	0 faute	annuagement
Phonétique	1	phonétique	maintenant
Lexicale	2	accents ou morphogramme non relié à la recherche	suite, gérer
Lexicale	2103	consonne double justifiable (≠préfixe), morphème non final	penser
Lexicale	21030 pcd* non-identifié, non-réussi	consonne double justifiable (préfixe)	aléger
Lexicale	21030. 5 pcd* identifié non-réussi *	consonne double justifiable (préfixe)	inresponsable
Grammaticale	30	morphème grammatical	la routes
Lexicale	310	non-reconnaissance du mot	un névier
Lexicale	311	ignorance famille lexicale	inabité
Lexicale	312	ignorance préfixe	anterrement
Lexicale	313	ignorance radical	vogons
Lexicale	314 fm**	ignorance lettre muette finale justifiable	un marchant
Lexicale	4	homophone	
Signe	5	idéogramme	Majuscule
Lexicale	6	lettre non fonctionnelle	

* pcd : préfixe à consonne double

** fm : consonne finale muette

APPENDICE D

DICTÉES NÉGOCIÉES

D.1	Dictée négociée 1 : Faire mes courses au magasin (corpus 1)	182
D.2	Dictée négociée 2 : La plus mauvaise employée du monde ! (corpus 2)	183
D.3	Dictée négociée 3 : Nouvelle de l'avenir d'un journal de l'an 2050 (corpus 3)	184

[Dictée négociée 1]

Faire mes courses au magasin

L'autre jour, je suis allé chez mon marchand de ¹_____ et légumes. Je suis le genre de ²_____ qui demande toujours un ³_____ avant d'essayer un nouveau ⁴_____ pour me faire un bon plat, surtout... si ça ne me coûte pas un ⁵_____, comme le disent les Québécois, c'est-à-dire si ça ne me coûte pas trop cher! Vive le ⁶_____ économique!

Correctif dictée 1

consonnes finales muettes

L'autre jour, je suis allé chez mon marchand de ¹FRUITS et légumes. Je suis le genre de ²CLIENT qui demande toujours un ³AVIS avant d'essayer un nouveau ⁴PRODUIT pour me faire un bon plat... surtout si ça ne me coûte pas un ⁵BRAS, comme le disent les Québécois, c'est-à-dire si ça ne me coûte pas trop cher! Vive le ⁶PROGRÈS économique!

[Dictée négociée 2]

La plus mauvaise employée du monde (!!)

Je cherche un nouvel emploi de caissière et je suis
 1 _____ parce que mon ancien employeur va donner de
 mauvaises références. Je devais 2 _____ les recettes des ventes
 tous les soirs. Mais la semaine dernière, comme j'étais un peu
 3 _____, j'ai oublié... J'ai été 4 _____ pour
 5 _____. Moi, je trouvais mon ex-patron 6 _____, 7 _____
 et 8 _____. En plus, il 9 _____ mes heures sans me
 10 _____, alors je ne suis pas trop fâchée de ne plus travailler dans
 ce 11 _____ sur le bord de l'autoroute
 12 _____!

Correctif dictée 2**préfixes simples**

La plus mauvaise employée du monde (!!)

Je cherche un nouvel emploi de caissière et je suis ¹DÉCOURAGÉE parce que mon ancien employeur va donner de mauvaises références. Je devais ²ENCAISSER les recettes des ventes tous les soirs. Mais la semaine dernière, comme j'étais un peu ³ENDORMIE, j'ai oublié... J'ai été ⁴CONGÉDIÉE pour ⁵INATTENTION. Moi, je trouvais mon ex-patron ⁶INAMICAL, ⁷ASOCIAL et ⁸ENTÊTÉ. En plus, il ⁹RALLONGEAIT mes heures sans me ¹⁰PRÉVENIR, alors je ne suis pas trop fâchée de ne plus travailler dans ce ¹¹SUPERMARCHÉ sur le bord de l'autoroute ¹²TRANSCANADIENNE!

[Dictée négociée 3]

NOUVELLE DE L'AVENIR D'UN JOURNAL DE L'AN 2050

Un ¹ _____ exige des ² _____ légaux pour son mariage

Hier, au palais de justice, M. Jonathan Imbert, un _____ bien connu, a ³ _____ un grand ⁴ _____ de curieux à sa sortie de la cour. Dans un bruit ⁵ _____, il a déclaré qu'en 2050, il serait ⁶ _____ de nier ses droits au mariage en fonction de son identité profonde. De son côté, l'avocat de la Couronne a affirmé que d'⁷ _____ Canadiens n'étaient pas prêts à ce changement.

Corrigé dictée 3

préfixes à consonne double

Nouvelle de l'avenir du journal en l'an 2050

Un ¹TRANSSEXUEL exige des ²ACCOMMODEMENTS légaux pour son mariage

Hier, au palais de justice, M. Jonathan Imbert, un TRANSSEXUEL bien connu, a ³ATTIRÉ un grand ⁴ATTROUPEMENT de curieux à sa sortie de la cour. Dans un bruit ⁵ASSOURDISSANT, il a déclaré qu'en 2050, il serait ⁶IRRESPONSABLE de nier ses droits au mariage en fonction de son identité profonde. De son côté, l'avocat de la Couronne a affirmé que d'⁷INNOMBRABLES Canadiens n'étaient pas prêts à ce changement.

APPENDICE E
CORPUS 1 : CONSONNES FINALES MUETTES

E.1	Grille d'observation des étudiants.....	186
E.2	Analyse linguistique du corpus 1.....	187
E.3	Analyse de l'âge d'acquisition.....	189
E.4	Analyse de fréquence.....	190

[Grille d'observation des étudiants]

ORTHOGRAPHE : corpus 1

- ❶ Observez l'orthographe des mots de la colonne 1 et dites ce qui est pareil entre les mots.
- ❷ Ensuite, trouvez ce qui est pareil entre toutes les colonnes.
- ❸ Enfin, essayez de trouver pourquoi le mot est écrit de cette façon.
- ❹ Plus tard, vous pourrez ajouter des mots.

1	2	3
froid	petit	blanc
retard	chat	avis
tard	content	gentil
lourd	droit	pris
bord	écrit	gros
regard	mort	long

Analyse linguistique du corpus 1

Plurisystème de la lettre finale muette

1	fréq. lem. film	2	fréq. lem. film	3	fréq. lem. film
froid*(A,B,C)	127	petit*(A,C)	1107	blanc*(A,B,C)	431
retard*(B,C)	126 12	chat*(A,C)	90	avis (B)	139 10
tard*(B,C)	344 3	content*(A,B,C)	86	gentil*(A,C)	193
lourd*(A,B,C)	29	droit*(A,C)	78	pris*(A)	1914
bord*(B,C) border	80 4	écrit*(A,C)	306	gros*(A,B,C)	267
regard*(B,C)	61 1197	mort*(A,C)	460	long*(A,B,C)	164

LÉGENDE

Analyse de fréquence écrite :

- Selon *VocabProfile* K1 (1000 mots les + utilisés)
- Selon *VocabProfile* K2 (1000-2000 mots les + utilisés)
- Pas d'information dans *VocabProfile*

Analyse de fréquence orale :

* tiré de la liste du *Français Fondamental 0-1000 (FF1)* (sur WEB LEXTUTOR) et du *Lexique 3* (bonne ou grande fréquence + 15.00).

Les fréquences orales de lemme sont tirées du *Lexique 3*.

TOUS les mots ont au moins une dérivation de forte fréquence dans un des lexiques choisis.

Marques lexicales et régularités significatives (Catach, 2005, p. 245) :

A- Rapports étroits des marques lexicales entre fém./masc. et sing./plur.

B- Rapports entre les substantifs et les verbes

C- Rapports directs entre radicaux et autres dérivés

Voir les détails ci-dessous.

Morphologie dérivationnelle du corpus 1

1^{re} colonne

- froid : froide//refroidir//froidure/froidement /refroidissement : A,B,C
- retard : retarder//retardement : B,C
- tard : tarder //tardif : B,C
- lourd : lourde/lourdement : A,B,C
- bord : border/aborder//bordure : B,C
- regard : regarder/regardeur : B,C

2^e colonne

- petit : petite//petitesse/petitement : A,C
- chat : chatte//chatière : A,C
- content : contente//contenter//contentement : A,B,C
- droit : droite//droitier/droiture : A,C
- écrit : écrite//écriture : A,C
- mort : morte/ mortalité : A,C

3^e colonne

- blanc : blanche//blanchir//blanchissement : A,B,C
- avis : aviser : B
- gentil : gentille//gentiment/gentillesse : A,C
- pris : prise : A
- gros : grosse//grossir//grosueur/grossesse : A,B,C
- long : longue//(all)longer/longuement : A,B,C

Analyse de l'âge de l'acquisition du radical

Corpus 1 : consonne finale muette

Tableau tiré de la grille d'observation pour les étudiants :

1	âge d'acqu.	2	âge d'acqu.	3	âge d'acqu.
froid	10	petit	8	blanc	8
retard	10	chat	8	avis	10
tard	10	content	11	gentil	10
lourd	10	droit	10	pris	8
bord	10	écrit	10	gros	9
regard	10	mort	10	long	11

Analyse de la fréquence

Corpus 1

WEB *VobabProfilers* : fréquence écrite du corpus 1(consonne finale muette)

Classement en fréquence	Familles	Types	Nombres	%	
K1 Mots (1 à 1000)	40	61	63	57.41	
K2 Mots (1001 à 2000)	16	23	23	21.30	
3K Mots (2001 à 3000)	3	4	4	3.70	Nombres de mots 109
Mots hors-liste	14	19	19	17.59	Mots différents (types) 107
Total	73	107	109	100	Densité lexicale (contenu mot/total) 0.97

Corpus intégral: absent absente absenter accord accorder accordéon art artiste artistique avis aviser avocat avocate bas basse blanc blanche bois bord bras brasser brassage débordement chat chatte client cliente climat climatique content contente contenter départ partir dit dite droit droite écrit écrite écriture enfant fait faite fils fille fort forte froid froide fruit fruiterie gentil gentille gentillesse grand grande grandeur gris grise gros grosse grosseur important importante intelligent intelligente intéressant intéressante instrument instrumental lent lente long longue longueur lourd lourde mauvais mauvaise méchant méchante mis mise mort morte parent pas passage petit petite pris prise produit produite progrès progresser regard regarder repos reposer retard retarder sourcil tard tout toute violent violente

Classement des mots par groupe de fréquence

K1 0-1000 [familles 4; nombres 62] accord art artiste avis bas basse blanc blanche bois bord bras client départ dit dite droit droite écrit écrite enfant fait faite fille fils fort forte froid froide grand grande gris grise gros grosse important importante lent lente long longue lourd lourde mauvais mauvaise mis mise mort morte parent partir pas passage petit petite pris prise produit produite regard regarder tard tout toute

K2 1001-2000 [16; 23] artistique avocat avocate chat chatte climat content contente contenter écriture fruit instrument intelligent intelligente intéressant intéressante progrès progresser repos reposer retard violent violente

3K [3:4:4] absent absente grandeur longueur

Hors liste [14; 19] absenter accordéon accorder aviser brassage brasser cliente climatique débordement fruiterie gentil gentille gentillesse grosseur instrumental méchant méchante retarder sourcil

Résumé de l'analyse de la fréquence orale et écrite

consonne finale muette

Corpus 1 Liste bonne et très bonne fréquence selon VP, FF et L3			LÉGENDE
absent**	dit*	méchant*	<input checked="" type="checkbox"/> Selon
accord**	droit*	mis*	<input checked="" type="checkbox"/> VocabProfile (VP)
art*	écrit*	mort*	<input checked="" type="checkbox"/> K1 (1000 mots les
avis*	fait*	parent*	<input checked="" type="checkbox"/> + utilisés)
avocat**	fils*	petit*	<input checked="" type="checkbox"/> Selon VP K2
bas*	fort*	pris*	<input checked="" type="checkbox"/> (1001-2000 mots
blanc*	froid*	produit*	<input checked="" type="checkbox"/> les + utilisés)
bois*	fruit*	progrès*	<input checked="" type="checkbox"/> VP K3 (2001-
bord*	gentil*	regard*	<input checked="" type="checkbox"/> 3000 mots)
bras*	grand*	repos**	<input type="checkbox"/> pas d'information
chat*	gris*	retard*	<input type="checkbox"/> dans VP
client*	gros*	sourcil**	
climat**	important*	tard*	
content*	instrument**	tout*	
départ*	intelligent*	violent**	
	intéressant*		
	lent*		
	long*		
	lourd*		
	mauvais*		

CORPUS 1

Liste complète tirée du Français Fondamental 0-1000 (FF1) (+ DÉRIVÉS)

art11***	droite10	intelligent12	(progresser)
artiste8	écrit10	intelligente	regard10
artistique	écrite	intéressant11	regarder8
avis10	écriture8	intéressante	retard10
aviser11	fait	lent10	retarder
bas9	faite	(lente)	lard10
basse	fil10	long11	tour9(tr. fac. DB)
blanc8	fille8	longue	toute
blanche	fort9	longueur11	
bois9(tr. fac.DB)	forte	lourd10	
bord10	froid10(tr. fac.DB)	lourde	
bras9	froide	mauvais11	
brasser10	fruit10	mauvaise	
brassage	fruiterie	méchant10	
débordement	gentil10	méchante	
cha8	gentille	mis	
chate	gentillesse	mise	
client12	grand8(tr. fac.DB)	mort10(tr. fac.DB)	
cliente	grande	morte	
content11	grandeur9 (très fac. DB)	parent10(tr. fac.DB)	
contente	gris10(tr. fac. DB)	petit8(tr. fac.DB)	
contenter**11	(grise)	petite	
départ11	gros9(tr. fac. DB)	pris8	
partir8	grosse	prise8	
dit	grosseur	produit10	
dite	important10	produite	
droit10	importante	progrès12	

LÉGENDE

**dérivé seulement in Lexique FF2

***les chiffres indiquent l'âge d'acquisition selon l'échelle Lafontaine

chiffre mot parmi les plus faciles = dont le dérivé est aussi acquis entre 7 et 10 ans

() mot peu fréquent selon L3

Mot en rouge = mot acquis entre 7 et 10 ans

(tr. fac. DB)= très facile selon l'échelle Dubois-Buyse(0-1000 mots maîtrisés)

Selon VocabProfile (VP) (1000 mots les + utilisés)

Selon VP (1001-2000 mots les + utilisés)

VP (2001-3000 mots)

Pas d'information dans VP

Classement des mots du Corpus 1

selon le *Français Fondamental* 2000-3000 mots (FF2)

absent11***

absente**

absenter(s')

accord11

accorder11

accordéon11

avocat12

avocate**

climat11

(climatique)

instrument

pas8

passage10

repos

reposer

sourcil+12

violent11

violente

Hors-liste FF1 et FF2 :

enfant

instrumental

LÉGENDE

* in Lexique FF1

**in Lexique FF2

*** les chiffres sont l'âge d'acquisition selon l'échelle Lafontaine

chiffre mot les plus facile = dont le dérivé est aussi acquis entre 7 et 10 ans

() mot peu fréquent selon L3

Mot en rouge = mot acquis entre 7 et 10 ans

(tr. fac. DB) =

très facile selon l'échelle Dubois-Buyse (0-1000 mots maîtrisés)

■ Selon *Vocabprofile* (VP) K1 (1000 mots les + utilisés)

■ Selon VP K2 (1000-2000 mots les + utilisés)

■ 2000-3000 VP 3K (2001 à 3000 mots)

□ Pas d'information dans VP

APPENDICE F
CORPUS 2 : PREFIXES A CONSONNE SIMPLE

F.1	Grille d'observation pour les étudiants.....	196
F.2	Analyse linguistique du corpus 2.....	197
F.3	Analyse de l'âge d'acquisition du radical.....	199
F.4	Analyse de fréquence.....	200

[Grille d'observation pour les étudiants]

ORTHOGRAPHE : corpus 2

❶ Observez l'orthographe des mots de la colonne 1 et dites ce qui est pareil entre les mots.

❷ Ensuite, trouvez ce qui est pareil entre toutes les colonnes.

❸ Enfin, essayez de trouver pourquoi le mot est écrit de cette façon.

❹ Plus tard, vous pourrez ajouter des mots.

1	2	3	4	5
asocial	refaire	défaire	inconnu	emprisonner
agrammatical	reprendre	déprendre	inutilement	emboîter
amoral	rassoir	démètre	inattendu	encadrer
	redire	dédire	impossible	enfermer
	revenir	désarmement	imprévu	encoder

Analyse linguistique du corpus 2

1	fréq. lem radical (film/ livre)	2	fréq. lem radical (film/ livre)	3	fréq. lem radical (film/ livre)	4	fréq. lem radical (film/ livre)	5	fréq. lem radical (film/ livre)
socia**	25/ 50	faire*	8848/ 5330	faire*	8848/ 5330	connu**	961/ 629	caisse**	37/ 69
grammaire**	0,9/ 6	prendre*	1941/ 1466	prendre*	1941/ 1466	utile**	50/ 33	riche*	76/ 66
téléphone*	158/ 97	assoir	301/ 395	mettre*	916/ 1084	attendu*	158/ 125	prison**	139/ 72
		dire*	5623/ 4833	dire*	5623/ 4833	possible*	185/ 212	porter*	306/ 475
		venir*	439/ 460	arme*	274/ 112	barbe*	16/ 51	boite	100/ 134

LÉGENDE

Analyse de fréquence écrite :

- Selon *VocabProfile* K1 (1000 mots les + utilisés)
- Selon *VocabProfile* K2 (1000-2000 mots les + utilisés)
- Pas d'information dans *VocabProfile*

Analyse de fréquence orale :

* tiré de la liste du *Français Fondamental 0-1000 (FF1)* (sur WEB LEXTUTOR) et du *Lexique 3* (bonne ou grande fréquence + 15.00).

** tiré de la liste du *Français Fondamental 100-2000 (FF2)*

Voir les détails de la fréquence à la section 3.1.1.1

Les fréquences orales de lemme sont tirées du *Lexique 3*.

TOUS les mots ont au moins une dérivation de forte fréquence dans un des lexiques choisis.

Performance des préfixes les plus utilisés choisis (Catach, 2005),

par ordre de fréquence :

re_, ré_, r_ : X 1500
a_ : (tous les a_ grec et latin = X 1050)
de_ dé_, dés_ : X 1425
in_, im_ : X 980
in_, en_, em_ : X 675
pré_ : (pas d'information)

Signification et phonologie des préfixes :

1- a(n)_ : négation, privation, (grec). «À noter que les préfixes grecs [...] ne doublent jamais, ni dans a_ négatif, (*athée*), en aucun cas, même devant un s, (*asocial*)» (Catach, 2005, p. 250).

2- re_, ré_, r_ : répétition, recul, renforcement ou achèvement (latin : re_). Selon Marek-Breton (2003) le morphème re_ aurait une signification quasi-autonome (non préfixale) et n'aurait pas «simplement un rôle de modification de la signification des bases auxquelles il est associé» (p. 216).

3- de(s)_ dé(s)_ : contraire, renforcement, éloignement, (latin : dis_). «Si l'on excepte les hésitations ente s et ss en position préfixale qui sont d'ailleurs très significatives, est donc un préfixe exemplaire pour la pédagogie, puisqu'il ne pose pas de difficulté de consonnes doubles» (Catach, 2005, p. 251).

4- in_ : négation dans ce corpus (peut aussi être locatif), (latin : in_). Ne double pas la consonne, sauf devant le *n* et le *m* et absorbe la consonne suivante devant le *l* (*il_*) et le *r* (*ir_*) (voir le corpus 3).

5- en_ : locatif, dans, (latin : in_). Ne double pas la consonne, sauf devant le *b*, *n* et le *m* (voir le corpus 3).

Analyse de l'âge de l'acquisition du radical

Corpus 2 : préfixe consonne simple

Tableau tiré de grille d'observation pour les étudiants :

1	âge d'acqu.	2	âge d'acqu.	3	âge d'acqu.	4	âge d'acqu.	5	âge d'acqu.
social	11	faire	9	faire	9	connu	?	prison	9
grammatical grammaire	9	prendre	8	prendre	10	utile	10	cadre	8
moral	10	asseoir	+12	mettre	10	attendre	10	boite	9
		dire	8	dire	8	possible	10	fermer	10
		venir	9	arme	9	prévu	?	coder	?

L'âge indiqué correspond au mot radical, selon l'échelle Lafontaine ou, le cas échéant, l'échelle Dubois-Buyse
(Ex : refaire = âge d'acquisition du mot faire = 9 ans)

Analyse de la fréquence

WEB VocabProfilers : fréquence écrite du corpus 2 (préfixe simple)

Classement en fréquence	Familles	Types	Nombres	%	
K1 mots (1 à 1000)	21	21	21	47.73	
K2 mots (1001 à 2000)	11	11	11	25.00	
3K mots (2001 à 3000)				0.00	Nombre de mots 44
Mots hors- liste	11	12	12	27.27	Mots différents (types): 44
Total	43	44	44	100	Densité lexicale (contenu mots/total) 1.00

Corpus intégral: grammatical moral alphabet normal phone social typique
 courage dire faire mettre prendre armer armement belle boite prison cadre caisse
 code dormir fermer soleil tête possible prévu ami attendu attention changer connu
 habitable habité utile météo venir longer asseoir chauffer faire naissance naitre
 nouveau venir marché canadien

Classement des mots par groupe de fréquence

K1 0-1000 [familles 21; nombre 21] ami attendu belle cadre changer connu
 dire dormir faire fermer marché mettre naitre nouveau possible prendre prévu prison
 social tête venir

K2 1001-2000 [11;11] asseoir attention caisse code courage habité moral
 naissance normal soleil utile

3K [0]

Hors liste [11; 12] alphabet armement armer boite canadien chauffer
 grammatical habitable longer météo phone typique

Résumé de la fréquence orale et écrite du corpus 2

préfixe simple

agrammatical

amoral

analphabète

anormal

aphone

asocial

atypique

découragé

découragement

dédire

défaire

démettre

dépendre

désarmer

désarmement

embellir

emboitage

emboîter

emprisonné

emprisonnement

encadré

encadrement

encaissable

encaisser

encoder

endormant

endormir

enfermer

enseoleillé

enseoleillement

entêté

entêtement

impossible

imprévu

inamical

inattendu

inattention

inchangé

inconnu

inhabitable

inhabité

inutile

inutilement

inutilisable

météorologue

prévenir

rallonger

rasoir

réchauffement

redire

refaire

renaissance

renaitre

renouveau

renouvellement

reprendre

revenir

supermarché

transcanadienne

LÉGENDE

▣ radical 0-1000 selon
VocabProfil (VP)

▣ radical 1000-2000
selon *VP*

□ radical peu fréquent
selon *Lexique 3*

APPENDICE G

CORPUS 3 : PRÉFIXES À CONSONNE DOUBLE

G.1	Grille d'observation pour les étudiants.....	203
G.2	Analyse linguistique du corpus 3.....	204
G.3	Analyse de l'âge d'acquisition du radical.....	207
G.4	Analyse de fréquence.....	208

[Grille d'observation pour les étudiants]

ORTHOGRAPHE : corpus 3

❶ Observez l'orthographe des mots de la colonne 1 et dites ce qui est pareil entre les mots.

❷ Ensuite, trouvez ce qui est pareil entre toutes les colonnes.

❸ Enfin, essayez de trouver pourquoi le mot est écrit de cette façon.

❹ Plus tard, vous pourrez ajouter des mots.

1	2	3	4
enneigé	accourir	illégal	transsaharien
emmêlé	allonger	illimité	transsexuel
emmener	apporter	immangeable	interrégional
emmagasiner	affaiblir	irréel	surréal
	apposer	irrespirable	

Analyse linguistique du corpus 3

1	fréq. lemme radical (film)	2	fréq. lem. rad. (film)	3	fréq. lem. rad. (film)	4	fréq. lem. rad. (film)
neige* ***	39	courir*	147	légal	18	Sahara	-
mêler*	60	long* longer	164 3	limité limite**	14 47	sexuel sexe**	37 52
mener**	114	porter*	306	mangea- ble*** manger*	1 430	régional région*	3 24
magasiner* **	1	faible* faiblir	34 3	réel**	47	réel**	47
magasin*	61	poser*	233	respirer respirable	76 0.60		

LÉGENDE

* tiré de *Français Fondamental 0-1000* (FF1)(radical du mot du corpus) ou du Lexique 3 (bonne ou grande fréquence + 30.00)

** tiré du FF2

*** expression québécoise peu courante dans le lexique français. Voir la contre vérification ci-dessous avec des corpus québécois

■ Selon *VocabProfile* K1 (1000 mots-racine les plus utilisés)

■ Selon *VocabProfile* K2 (1000-2000 mots-racines les plus utilisés)

pas d'information dans *VocabProfile*

TOUS les mots ont au moins une dérivation de forte fréquence dans un des lexiques choisis.

À titre de contre vérification pour le français québécois, voici la fréquence de certains mots :

- neige : (Fortier, 1993), 156 (Beauchemin *et al.*)

- magasiner : (Fortier), 18 (Beauchemin *et al.*)

- mangeable : (Fortier); 5 (Beauchemin *et al.*)

Signification et phonologie des préfixes :

1- *en_*, *em_* (latin : *in_*) : marque le sens locatif : dans quelque chose. «C'est à notre avis par là que devrait commencer l'apprentissage des préfixes. En effet la consonne double est justifiée par la prononciation nasale de la voyelle (ennuyer, emmagasiner) (Catach, 2005, p. 250).

2- *a(d)_* (latin *ad_*) : marque la direction, la réunion, le but à atteindre ou le passage d'un état à un autre. Assimile la consonne de la base comme : *ac_ ad_*, *af_*, *ag_*, *al_*, *an_*, *ap_*, *ar_*, *as_*, *at_* devant ces consonnes. «C'est un [des préfixes les plus] répandus et des plus productifs du français devant les consonnes : *c, f, g, l, n, p, q, r, s, t*, le *d* à l'imitation du latin, est susceptible de s'assimiler, provoquant le doublement de la consonne radicale : *ad_ clamare* = acclamer, etc. La proportion des doublements varie avec les consonnes initiales du radical. Ils sont à peu près constants devant *c, f, n, q, r, s, t*; prépondérants devant *l, p*; exceptionnels devant *d* et *g*. Devant les autres consonnes : *b, j, m, v*, on ne constate ni assimilation, ni doublement. Ou bien on est en présence de formation relatinisées (du *ad_*) : adjurer, admirer, advenir; ou bien du préfixe français *a_* : aboutir, ajourner amener, avertir.» Gak (1976). Mais les auteurs se contredisent : «Devant *b, d, j, m, v*, la consonne double est rare ou exceptionnelle pour les mots préfixés. [...] Dans l'ensemble, la consonne double est loin de l'emporter» (Catach, 2005, p. 250).

3- *in_* (latin : *in_*) : négation. «Le redoublement des nasales (assez fréquentes pour le *n*, beaucoup moins pour le *m*) est, [...] le signe de l'ancienne nasalisation des voyelles précédentes. La consonne double est particulièrement fréquente pour les mots en *-on*, *-onne*, et leurs dérivés, ainsi qu'à la limite préfixe-radical» (Catach, 2005, p. 181). Ce préfixe assimile la consonne suivante pour devenir *ir_*, *im_*, *il_* devant la consonne *r, m*, ou *l*)

4- *trans_* (latin : *trans*) : marque le changement, par-delà au travers quelque chose, marquant également le changement ou le passage. «Prononciation intervocalique à

la limite préfixe-radical : comparons par exemple *entresol*, *parasol*, *vraisemblable*, aux mots formés par *trans_* qui, très curieusement, se sont presque tous assimilés devant voyelle, y compris les plus récents, *transiger*, *transaction*, *transafricain*, etc.)» (Catach, 2005, p. 165).

5- *inter_* (latin : *inter_*) : exprime l'espace, la répartition ou la relation réciproque entre deux choses. «Le problème du doublement ne se pose que devant *r*, où la distinction des mots et l'étymologie seules peuvent permettre de reconnaître les composants : *inter/êt* (de *inter/esse*, «être») mais *inter/roger* (*inter/rogare* «questionner»), *inter/règne*, etc. » (Catach, 2005, p. 250)

6- *sur_* (latin : *super_*) : indique le sens spatial ou temporel de au-dessus de quelque chose, ou marque l'excès de quelque chose.

Analyse de l'âge de l'acquisition du radical

Corpus 3 : préfixe consonne double

Tableau tiré de la grille d'observation pour les étudiants :

1	âge d'acqu.	2	âge d'acqu.	3	âge d'acqu.	4	âge d'acqu.
neiger neige	9 9	courir	9	légal	-	Sahara	-
mêler	12	long	11	limité	11	sexe	-
mener	9	porter	8	manger	8	région	10
magasiner magasin	- 8	faible	10	réel	12	réel réalité réellement	12 10
		poser	10	respirer	11		

L'âge indiqué correspond au mot radical du corpus, selon l'échelle Lafontaine ou, le cas échéant, l'échelle Dubois-Buyse (Ex : accourir = âge d'acquisition du mot courir = 9 ans).

Analyse de la fréquence

WEB *VobabProfilers* : fréquence écrite du corpus 3

(préfixe à consonne double)

Classement en fréquence	Familles	Types	Nombres	%	
K1 mots (1 à 1000):	22	22	22	48.89	Nombre de mots 45
K2 mots (1001 à 2000):	6	7	7	15.56	Mots différents (types): 45
3K mots (2001 à 3000):	2	2	2	4.44	Densité lexicale (contenu mots/total) 0.98
Mots hors-Liste:	14	14	14	31.11	
Total	30	45	45	100	

Corpus intégral : commode compagne corde coucher courir faible fou folle grave lait légal léger lettre limité lisible long magasin magasiner manger mature mêler mener neige nombre nuage pauvre porter poser réel région régional respect respirer responsable rompre Sahara saler sexe social sombre soupir sourd tirer triste troupe

Classement des mots par groupe de fréquence

K1 0-1000 [familles 22; nombres 22] courir faible grave lait lettre limité long magasin manger mener neige nombre pauvre porter poser réel région régional responsable social sombre tirer

K2 1001-2000 [6; 7] coucher folle fou léger respect triste troupe

3k [2; 2] rompre sexe

Hors liste [14; 14] commode compagne corde légal lisible magasiner mature mêler nuage respirer Sahara saler soupir sourd

Corpus 3

Résumé des fréquences orales et écrite, préfixes à consonne double

accommoder	attirant	irréeel
accommodement	attirer	irrespect
accompagner	attrister	irrespirable
accorder	attroupement	(irresponsable)
accoucher	attrouper	surréeel
accourir	dessaler	transsaharien
affaiblir	emmagasiner	transsexuel
affoler	emmêler	transsibérien
aggraver	emmener	
allaitement	enneigé	
allaier	enneigement	
alléger	ennuagement	
allonger	illégal	
appauvrir	illettré	
apporter	illisible	
apposer	(illimité)	
approcher	immangeable	
associer	immature	
assombrir	innombrable	
assoupir	interrégional	
assourdir	interrompre	

LÉGENDE

- radical 0-1000 mots
les + utilisés selon
VocabProfile
- radical 1000-2000
selon *VP*
- radical 2000-3000
selon *VP*
- Pas d'info dans *VP*

Résumé des données, corpus 3, préfixe à consonne double

RADICAUX seulement

commode ^{12****}	mener ^{**9}	tirer ^{*7}
compagne ¹⁰	neige ^{*9}	triste ^{*9}
corde ^{*9}	nombre ¹⁰	troupe ^{**}
coucher ^{*9}	nuage ^{*8}	
courir ^{*9}	pauvre ^{*9}	
faible ^{*10}	porter ^{*8}	
fou ^{*8}	poser ^{*10}	
folle	réel ^{**}	
grave ^{**8}	région ^{*10}	
lait ^{*9}	régional	
légal	respect ^{**11}	
léger ^{*10}	respirer ^{*11}	
lettre ^{*10}	responsable ^{**}	
limité ¹¹	rompre ¹¹	
lisible	Sahara	
long ^{*11}	saler ^{**8}	
magasin ⁹	sexe ^{**}	
magasiner	social ^{**11}	
manger ^{*8}	sombre ¹⁰	
mature	soupir ¹⁰	
mêler ¹²	sourd ^{*10}	

LÉGENDE

* Lexique *Français
fondamental 1000*
(FF1)

** FF2

*** âge d'acquisition
selon l'échelle
Lafontaine

**** âge d'acquisition
du radical

☐ mot acquis entre 7
et 10 ans

APPENDICE H PRÉSENTATION DÉTAILLÉE DES RÉSULTATS

H.1	Tableau 4.1. Scores des participants aux tests	213
H.2	Tableau 4.2. Scolarité des participants, scores aux tests selon leur gain au posttest	214
H.3	Tableau 4.3. Scores des participants aux tests, selon leur moyenne aux tests. Nombre d'années de scolarité, gain selon les difficultés linguistiques	215
H.4	Tableau 4.4. Corrélacion entre la scolarité et la réussite au prétest et au posttest	216
H.5	Tableau 4.5 Corrélacion entre la scolarité et le gain au posttest	216
H.6	Tableau 4.7 Résultats obtenus au dernier bulletin en L1 et en L2 classés en fonction des scores au posttest	217
H.7	Tableau 4.10. Comparaison des scores totaux des mots avec «consonnes finales muettes» pour l'enseignement explicite et l'enseignement non-explicite	218
H.8	Tableau 4.12. Comparaison des scores totaux des mots avec «préfixes à consonne double» pour l'enseignement explicite et l'enseignement non-explicite	221
H.9	Tableau 4.13. Résultats et données pour le préfixe <i>a(d)_</i> vs. les autres «préfixes à consonne double»	224

		212
H.10	Tableau 4.15. Comparaison des scores moyens selon les types d'enseignement et résultats du gain moyen pour les «consonnes finales muettes»	225
H.11	Tableau 4.16. Synthèse des gains des mots avec «consonnes finales muettes»	226
H.12	Tableau 4.20. Scores des mots avec «consonnes finales muettes» et enseignement explicite, au prétest et auposttest	227
H.13	Tableau 4.21. Résultat total des mots avec «consonnes finales muettes» et enseignement explicite, au prétest et au posttest	229
H.14	Tableau 4.23. Scores des mots avec «préfixes à consonne double» et enseignement explicite, au prétest et au posttest	230
H. 15	Tableau 4.25. Scores des mots avec «consonnes finales muettes» et enseignement non-explicite, au prétest et au posttest	232
H.16	Tableau 4.26. Résultat total des mots avec «consonnes finales muettes» et enseignement non-explicite au prétest et au posttest	234
H.17	Tableau 4.27. Comparaison du prétest et du posttest pour la difficulté des «consonnes finales muettes» avec un enseignement non-explicite avec deux échantillons appariés	234
H.18	Tableau 4.29. Scores des mots avec «préfixes à consonne double» et enseignement non-explicite au prétest et au posttest	235
H.19	Tableau 4.32. Résultats des sujets selon le type de difficulté linguistique	237

Tableau 4.1
Scores des participants aux tests

sujets	score prétest %	score posttest %	score posttest 2e partie* %	minimum %	maximum %
1	85	97,5	89,6		
2	82	86,7	85,4		
3	90,7	99,2	89,6		90,7 (pré) 99,2 (post)
4	78,5	94,3	93,8		
5	86,1	94,3	85,4		
6	86,8	93,3	89,6		
7	81	91	95,9		
8	69,4	75	81,3	69,4 (pré)	
9	70,9	82,7	87,5		
10	80,8	90,9	95,9		
11	69,4	74,9	68,8	69,4 (pré) 74,9 (post)	
12	89,9	93,5	95,9		
13	86,8	90,1	93,8		
14	79,3	90	93,8		
15	83,2	90,1	85,4		
16	74,3	76,9	72,9		
18	75,1	78,6	85,4		
19	73,1	81,7	81,3		
20	75,9	84,5	95,9		
21	74,3	76,5	81,3		
MOYENNE	79,6	87,1	87,4		
ÉCART TYPE	6,5	7,6	7,6		
DIFFÉRENCE min/max (post-pré)				5,5	8,5

* post 2^e partie = 14 nouveaux mots ajoutés au posttest

Tableau 4.2

Scolarité des participants, scores aux tests selon leur gain au posttest

sujet	scolarité	score prétest	score posttest	progression (gain net)
4*	16	78,5	94,3	15,8
1	18	85	97,5	12,5
9	14	70,9	82,7	11,8
14	19	79,3	90	10,7
10	17	80,8	90,9	10,1
7	17	81	91	10
20	15	75,9	84,5	8,6
19	16	73,1	81,7	8,6
3	16	90,7	99,2	8,5
5	15	86,1	94,3	8,2
15	17	83,2	90,1	6,9
6	12	86,8	93,3	6,5
8	16	69,4	75	5,6
11	15	69,4	74,9	5,5
2	16	82	86,7	4,7
12	17	89,9	93,5	3,6
18	13	75,1	78,6	3,5
13	17	86,8	90,1	3,3
16	17	74,3	76,9	2,6
21	16	74,3	76,5	2,2
* <input type="checkbox"/> faible orthographeur en pcd				

Tableau 4.3

Scores des participants aux tests, selon leur moyenne aux tests. Nombre d'années de scolarité, gain selon les difficultés linguistiques et type d'enseignement

sujet	scolarité	score prétest	score posttest 1	moyenne	gain fm ² T1/T23 %	gain pcd ⁴ T1/T2 %	gain global %
3	16	90,7	99,2	94,95	0/0	13/14	8,5
1	18	85	97,5	91,25	0/0	27/20	12,5
12	17	89,9	93,5	91,7	-6,2/7,1	6/7	3,6
5	15	86,1	94,3	90,2	6,3/0	10/16	8,2
6	12	86,8	93,3	90,05	6,2/0	17/3	6,5
13	17	86,8	90,1	88,45	0/0	14/0	3,3
15	17	83,2	90,1	86,65	-6,2/7,1	17/10	6,9
4	16	78,5	94,3	86,4	0/0	33/30	15,8
7	17	81	91	86	0/0	17/23	10
10	17	80,8	90,9	85,85	0/0	17/24	10,1
14	19	79,3	90	84,65	6,2/0	23/14	10,7
2	16	82,7	86,7	84,35	12,5/0	-7/10	4,7
20	15	75,9	84,5	80,2	-6,2/7,1	20/13	8,6
18	13	75,1	78,6	76,85	-6,3/7,2	10/0	3,5
9	14	70,9	82,7	76,8	-6,2/0	27/27	11,8
16	17	74,3	76,9	76,5	-6,3/-7,2	17/0	2,6
21	16	74,3	76,5	75,4	6,3/-7,2	20/-3	2,2
19	16	73,1	81,7	74,4	6,2/7,2	26/0	8,6
8	16	69,4	75	72,2	12,5/0	7/3	5,6
11	15	69,4	74,9	72,15	6,2/14,1	30/0	5,5
			¹ mots ajoutés au posttest seulement		² consonne finale muette ³ T1=ensei. explicite T2= ensei. non- explicite	⁴ préfixe à consonne double □ faible orthographeur	

Tableau 4.4
Corrélation entre la scolarité et la réussite
au prétest et au posttest

moyenne réussite au prétest et au posttest	moyenne années de scolarité	corrélacion années de scolarité (n=20)
X = 83,49	X = 15,95	r = 0,2324 p = 0,16294

p < 0,05 pour être signifiant

r = 1 : corrélation positive parfaite. r = -1 : corrélation négative parfaite

X (moyenne); n (nombre de sujets)

Tableau 4.5
Corrélation entre la scolarité et le gain au posttest

moyenne gain posttest	moyenne années de scolarité	corrélacion années de scolarité (n=20)
X = 7,37 %	X = 15,95	r = 0,1452 p = 0,2715

p < 0,05 pour être signifiant

r = 1 : corrélation positive parfaite ; r = -1 : corrélation négative parfaite

Tableau 4.7

Résultats obtenus au dernier bulletin en L1 et en L2, classés en fonction des scores au posttest

sujet	bulletin L1 %	bulletin L2 %	score prétest	score posttest	progression (gain) %
3	75	75	90,7	99,2	8,5
1	75	75	85	97,5	12,5
4	95	75	78,5	94,3	15,8
5	75	71	86,1	94,3	8,2
12	80	81	89,9	93,5	3,6
6	84	réussite	86,8	93,3	6,5
7	70	70	81	91	10
10	100	75	80,8	90,9	10,1
13	66	81	86,8	90,1	3,3
15	78	78	83,2	90,1	6,9
14	70	80	79,3	90	10,7
2	81	75	82	86,7	4,7
20	85	75	75,9	84,5	8,6
9	78	68	70,9	82,7	11,8
19	80	70	73,1	81,7	6,9
18	78	71	75,1	78,6	3,5
21	85	75	74,3	78,2	3,9
16	85	85	74,3	76,9	0,8
8	85	75	69,4	75	5,6
11	85	85	69,4	74,9	5,5
Moyenne	80,2	75,4	79,8	87,2	7,4
Écart type	8,0	4,4	6,5	7,6	3,7

Tableau 4.10
Comparaison des scores totaux des mots avec «consonnes finales muettes»
pour l'«enseignement explicite» et l'«enseignement non-explicite»

consonnes finales muettes (fm)	prétest nb erreur sur 20 graphies	score pré /20	score pré %	post nb erreur sur 20 graphies	score post /20	score post %
T1. enseignement «EXPLICITE»						
droit prétest	0	20	100,0			
droit posttest				0	20	100,0
progrès pré	10	10	50,0			
progrès post				8	12	60,0
blancs pré	2	18	90,0			
blancs post				2	18	90,0
long pré	0	20	100,0			
long post				1	19	95,0
écrit pré	0	20	100,0			
écrit post				0	20	100,0
retard pré	0	20	100,0			
retard post				0	20	100,0
gentils pré	2	18	90,0			
gentils post				3	17	85,0
gros pré	0	20	100,0			
gros post				0	20	100,0
chat pré	2	18	90,0			
chat post				2	18	90,0
bord pré	1	19	95,0			
bord post				1	19	95,0
petit pré	0	20	100,0			
petit post				0	20	100,0
froid pré	4	16	80,0			
froid post				1	19	95,0
tard pré	1	19	95,0			
tard post				0	20	100,0
lourd pré	7	13	65,0			
lourd post				5	15	75,0
contents pré	0	20	100,0			
contents post				1	19	95,0
bras pré	1	19	95,0			
bras post				0	20	100,0
Moyenne T1	1,88	18,1	90,6	1,5	18,5	92,5

consonnes finales muettes (fm)	prétest nb erreur sur 20 graphies	score pré /20	score pré %	post nb erreur sur 20 graphies	score post /20	score post %
Écart type T1			14,4			11,1
T2. enseignement «NON-EXPLICITE» n = 14						
intelligent prétest	0	20	100,0			
intelligent posttest				1	19	95,0
climat1 pré	6	14	70,0			
climat1 post				4	16	80,0
mauvais pré	0	20	100,0			
mauvais post				1	19	95,0
méchant pré	2	18	90,0			
méchant post				1	19	95,0
instrument pré	0	20	100,0			
instrument post				1	19	95,0
fort pré	0	20	100,0			
fort post				1	19	95,0
enfants pré	0	20	100,0			
enfants post				0	20	100,0
parents pré	0	20	100,0			
parents post				1	19	95,0
fils pré	0	20	100,0			
fils post				0	20	100,0
dit pré	1	19	95,0			
dit post				1	19	95,0
repos pré	3	17	85,0			
repos post				0	20	100,0
absent pré	0	20	100,0			
absent post				1	19	95,0
intéressant pré	1	19	95,0			
intéressant post				0	20	100,0
tout pré	1	19	95,0			
tout post				0	20	100,0
Moyenne T2	1,07	18,9	95,0	0,9	19,1	95,7
Écart type T2			8,8			5,1

consonnes finales muettes (fm)	prétest nb erreur sur 20 graphies	score pré /20	score pré %	post nb erreur sur 20 graphies	score post /20	score post %
Posttest 2^e partie enseignement «NON-EXPLICITE» n = 8						
grand posttest				1	19	95,0
sourcils post				14	6	30,0
gris post				0	20	100,0
lents post				3	17	85,0
violents post				1	19	95,0
art post				2	18	90,0
bois post				0	20	100,0
fait post				0	20	100,0
SOUS-TOTAL P2				2,6	17,4	86,9
Écart type total						23,6
Écart type sans «sourcils»						5,8

Tableau 4.12

**Comparaison des scores totaux des mots «préfixes à consonne double» pour
l'«enseignement explicite» (T1) et l'«enseignement non-explicite» (T2)**

préfixes à consonne double (pcd)	prétest nb erreur sur 20 graphies	pré score /20	pré score %	posttest nb erreur sur 20 graphies	post score /20	post score %
Type 1. enseignement «EXPLICITE» n = 15						
enneigement prétest	5,5	14,50	72,5			
enneigement posttest				2,5	17,5	87,5
irréel pré	6,5	13,50	67,5			
irréel post				5	15,0	75,0
appose pré	14,5	5,50	27,5			
appose post				7,5	12,5	62,5
interrégional pré	4,0	16,00	80,0			
interrégional post				2,5	17,5	87,5
irrespirable pré	6,0	14,00	70,0			
irrespirable post				1,5	18,5	92,5
irresponsable pré	6,5	13,50	67,5			
irresponsable post				1,5	18,5	92,5
emmène pré	6,5	13,50	67,5			
emmène post				5,0	15,0	75,0
affaibli pré	4,5	15,50	77,5			
affaibli post				4,5	15,5	77,5
accouru pré	11,0	9,00	45,0			
accouru post				5,5	14,5	72,5
attiré pré	4,0	16,00	80,0			
attiré post				3,5	16,5	82,5
innombrable pré	11,0	9,00	45,0			
innombrables post				4,0	16,0	80,0
apporter pré	2,0	18,00	90,0			
apporter post				1,5	18,5	92,5
allongée pré	8,5	11,50	57,5			
allongée post				2,0	18,0	90,0
illimité pré	7,6	12,50	62,5			
illimité post				1,0	19,0	95,0
immangeable pré	6,0	14,00	70,0			
immangeable post				2,0	18,0	90,0
SOUS-TOTAL T1	6,9	13,1	65,3	3,3	16,7	83,5

préfixes à consonne double (pcd)	prétest nb erreur sur 20 graphies	pré score /20	pré score %	posttest nb erreur sur 20 graphies	post score /20	post score %
T2. enseignement «NON-EXPLICITE» n = 15						
ennuagement prétest	5	15,00	75,0			
ennuagement posttest				6	14,0	70,0
assombrir pré	6	14,00	70,0			
assombrir post				3	17,0	85,0
transsaharienne pré	9	11,00	55,0			
transsaharienne post				3	17,0	85,0
dessaler pré	8,5	11,50	57,5			
dessaler post				6,5	13,5	67,5
interrompus pré	5	15,00	75,0			
interrompus post				5	15,0	75,0
illisible pré	5	15,00	75,0			
illisible post				3	17,0	85,0
accorder pré	1,0	19,00	95,0			
accorder post				1,0	19,0	95,0
accompagne pré	1,5	18,50	92,5			
accompagne post				1,0	19,0	95,0
accouché pré	9,5	10,50	52,5			
accouché post				6,0	14,0	70,0
aggravé pré	10,0	10,00	50,0			
aggravé post				10,0	10,0	50,0
affolé pré	7,5	12,50	62,5			
affolé post				7,0	13,0	65,0
approchée pré	7,0	13,00	65,0			
approchée post				1,5	18,5	92,5
allaitée pré	8,0	12,00	60,0			
allaitée post				4,0	16,0	80,0
assoupies pré	7,5	12,50	62,5			
assoupies post				5,5	14,5	72,5
attristé pré	8,0	12,00	60,0			
attristé post				5,5	14,5	72,5
SOUS-TOTAL T2	6,6	13,4	67,2	4,5	15,5	77,3

préfixes à consonne double (pcd)	prétest nb erreur sur 20 graphies	pré score /20	pré score %	posttest nb erreur sur 20 graphies	post score /20	post score %
POSTTEST 2° PARTIE* enseignement «NON-EXPLICITE» n= 6						
immatures post				3,5	16,50	82,5
irrespectueux post				0,5	19,50	97,5
illettrés post				2,5	17,50	87,5
appauvries post				5,5	14,50	72,5
associé post				0,5	19,50	97,5
allégée post				2,0	18,00	90,0
SOUS-TOTAL P2				2,4	17,6	87,9

* P2 : mots ajoutés au posttest, 2° partie, de Type 2 «non-explicite» (jamais vus en classe)

Tableau 4.13

Résultats et données pour le préfixe a(d)- vs. les autres «préfixes à consonne double»

préfixes ¹ a(d)_ vs. autres	n° mot*	incluant a(d)-	type enseign.	fréquen- ce**	âge acqui- sition	score pré moyen %	score post moyen %
appose	24	oui	1 = explicite	223	10	27,5	62,5
affaibli	47	oui	1	138	10	77,5	77,5
accouru	49	oui	1	153	9	45	72,5
attiré	53	oui	1	461	7	80	82,5
apporter	65	oui	1	306	8	90	92,5
allongée	68	oui	1	166	11	57,5	90
assombrir	9	oui	2 = non- explicite	6	10	70	85
accorder	38	oui	2	40	11	95	95
accompagne	46	oui	2	19,5	10	92,5	95
accouché	57	oui	2	158	9	52,5	70
aggravé	61	oui	2	129	8	50	50
affolé	62	oui	2	282	?	62,5	65
approchée	64	oui	2	58	9	65	92,5
allaitée	69	oui	2	42	9	60	80
assoupies	70	oui	2	2,5	10	62,5	72,5
attristé	72	oui	2	83,5	9	60	72,5
appauvries	82	oui	2	140	9	-	72,5
associé	83	oui	2	25	11	-	97,5
allégée	85	oui	2	34	10	-	90
enneigement	6		1	27	9	72,5	87,5
irréel	10		1	47	?	67,5	75
interrégional	26		1	24	10	80	87,5
irrespirable	29		1	70	11	70	92,5
irresponsable	30		1	47	?	67,5	92,5
emmène	45		1	114	9	67,5	75

¹ Tableau 4.13 Composition morphologique des racines des mots avec préfixe ad :

appose = pose; affaibli = faible; accouru = couru; attiré = tiré; apporter = porter; allongée = long; assombrir = sombre; accorder = corde (d'instrument de musique); accompagne = compagne; accouché = couche (d'une femme); aggravé = grave; affolé = fol; approché = proche; allaitée = lait; assoupies = soupir; attristé = triste; appauvries = pauvre; associé = social/société; allégée = léger

préfixes a(d)- vs. autres	n° mot*	incluant a(d)-	type enseign.	fréquen- ce**	âge acqui- sition	score pré moyen %	score post moyen %
innombrables	54		1	39	10	45	80
illimité	71		1	14	11	62,5	95
immangeable	73		1	0,6	8	70	90
ennuagement	7		2	33	8	75	70
transsaharienne	13		2	?	?	55	85
dessaler	14		2	5	8	57,5	67,5
interrompus	18		2	43	11	75	75
illisible	25		2	0,5	?	75	85
immatures	76		2	?	?	-	82,5
irrespectueux	78		2	57	11	-	97,5
illettrés	79		2	127	10	-	87,5

* Voir la dictée complète et le numéros de mots à l'appendice A

** Établi à partir du «Lexique 3» (New et Pallier, 2005), sur le WEB.

Tableau 4.15

**Comparaison des scores moyens selon les types d'enseignement et résultats
du gain moyen pour les «consonnes finales muettes» (fm)**

fm type d'enseignement	différence moyenne	écart type	t	p
Pré (T1-T2)	-4.0	8.5	-2.22	0.0385*
Post (T1-T2)	-3.2	8.85	-2.05	0.0541
gain (post – pré)	0.8	10.14 à refaire	0.12	0.9065

*p < 0.05

T1 : mots vus en classe = enseignement explicite

T2 : nouveaux mots = enseignement non-explicite

Tableau 4.16
Synthèse des gains des mots avec «consonnes finales muettes» (fm),
selon le type d'enseignement

fm selon les types d'enseignement	nb erreur (pré) /20	score /20	pré %	nb erreur (post)	score /20	post %	gain
SOUS-TOTAL T1 n= 16	1,88	18,1	90,6	1,5	18,5	92,5	1.9
SOUS-TOTAL T2 n= 14	1,07	18,9	94,6	0,9	19,1	95,7	1.1
SOUS-TOTAL post 2 ^o partie* n=8				2,6	17,4	86,9	-
MOYENNE TOTALE	1,48	18,5	92,6	1,7	18,3	91,7	-0,9

T1 : mots vus en classe = enseignement explicite

T2 : nouveaux mots = enseignement non-explicite

*Post 2^o partie : nouveaux mots ajoutés au posttest seulement = T2, enseignement non-explicite

Tableau 4.20

Scores des mots «consonnes finales muettes» (fm) avec «enseignement explicite» (Type 1), au prétest et au posttest

Type 1 Mots fm enseign. «EXPLICITE» n = 16	fréquence orale du dérivé*	nb erreur prétest /20	score /20	pré %	nb erreur posttest /20	score /20	post %
droit prétest	62,5	0	20	100,0			
droit posttest					0	20	100,0
écrit pré	278	0	20	100,0			
écrit post					0	20	100,0
gros pré	304,5	0	20	100,0			
gros post					0	20	100,0
petit pré	970	0	20	100,0			
petit post					0	20	100,0
retard pré	26**	0	20	100,0			
retard post					0	20	100,0
bras pré	1	1	19	95,0			
bras post					0	20	100,0
tard pré	26	1	19	95,0			
tard post					0	20	100,0
contents pré	151	0	20	100,0			
contents post					1	19	95,0
long pré	24	0	20	100,0			
long post					1	19	95,0
bord pré	5	1	19	95,0			
bord post					1	19	95,0
froid pré	106	4	16	80,0			
froid post					1	19	95,0
blancs pré	112	2	18	90,0			
blancs post					2	18	90,0
chat pré	101	2	18	90,0			
chat post					2	18	90,0
gentils pré	175	2	18	90,0			
gentils post					3	17	85,0
lourd pré	31	7	13	65,0			
lourd post					5	15	75,0
progrès pré	10	10	10	50,0			
progrès post					8	12	60,0
SOUS-TOTAL moyen T1	144	1,88	18,1	90,6	1,5	18,5	92,5
Écart type		14,4			11,1		

LÉGENDE DU TABLEAU DE LA PAGE PRÉCÉDENTE ;

* fréquence orale du féminin ou dérivé selon la banque de données Lexique 3.

** ne correspond pas à la fréquence réelle en salle de classe.

Tableau 4.21

Résultat total des mots «consonnes finales muettes» (fm) avec «enseignement explicite» (Type 1), au prétest et au posttest

Type 1 Mots fm n = 16	nb erreur prétest /20	score /20	pré %	nb erreur posttest /20	score /20	post %
SOUS-TOTAL moyen	1,88	18,1	90,6	1,5	18,5	92,5
Écart type	14,4			11,1		

Tableau 4.23

Scores des mots «préfixes à consonne double» (pcd) avec «enseignement explicite» (Type 1), au prétest et au posttest

Type 1 Mots pcd enseignement EXPLICITE n = 16	nb erreur prétest /20	score /20	pré %	nb erreur posttest	score /20	post %
illimité prétest	7,6	12,50	62,5			
illimité posttest				1,0	19,0	95,0
apporter pré	2,0	18,00	90,0			
apporter post				1,5	18,5	92,5
irrespirable post	6,0	14,00	70,0			
irrespirable post				1,5	18,5	92,5
irresponsable pré	6,5	13,50	67,5			
irresponsable post				1,5	18,5	92,5
immangeable pré	6,0	14,00	70,0			
immangeable post				2,0	18,0	90,0
allongée pré	8,5	11,50	57,5			
allongée post				2,0	18,0	90,0
interrégional pré	4,0	16,00	80,0			
interrégional post				2,5	17,5	87,5
transsaharien- ne pré	9	11,00	55,0			
transsaharien- ne post				3	17,0	85,0
enneigement pré	5,5	14,50	72,5			
enneigement post				2,5	17,5	87,5
attiré pré	4,0	16,00	80,0			
attiré post				3,5	16,5	82,5
innombrables pré	11,0	9,00	45,0			
innombrables post				4,0	16,0	80,0

Type 1 Mots pcd enseignement EXPLICITE n = 16	nb erreur prétest /20	score /20	pré %	nb erreur posttest	score /20	post %
emmène pré	6,5	13,50	67,5			
emmène post				5,0	15,0	75,0
affaibli pré	4,5	15,50	77,5			
affaibli post				4,5	15,50	77,5
irréel pré	6,5	13,50	67,5			
irréel post				7	15,0	75,0
accouru pré	11,0	9,00	45,0			
accouru post				5,5	14,5	72,5
appose pré	14,5	5,50	27,5			
appose post				7,5	12,5	62,5
SOUS-TOTAL moyen T1	6,9	13,1	65,3	3,3	16,7	83,5
Écart type	16,2			9,4		

Tableau 4.25

Scores des mots «consonnes finales muettes» (fm) avec «enseignement non-explicite» (Type 2), au prétest et au posttest

Type 2 Mots fm enseig. NON- EXPLICITE n= 14	fréquen- -ce orale du dérivé*	nb erreur prétes t /20	score /20	pré %	nb erreur posttes t /20	score /20	post %
enfants prétest	1.5	0	20	100,0			
enfants posttest					0	20	100,0
films pré	?	0	20	100,0			
films post					0	20	100,0
intéres- sant pré	76.5	1	19	95,0			
intéres- sant post					0	20	100,0
tout pré	2786	1	19	95,0			
tout post					0	20	100,0
repos pré	99	3	17	85,0			
repos post					0	20	100,0
absent pré	16.5**	0	20	100,0			
absent post					1	19	95,0
instru- ment pré	0,1	0	20	100,0			
instru- ment post					1	19	95,0
intelligent pré	59,5	0	20	100,0			
intelligent post					1	19	95,0
fort pré	99	0	20	100,0			
fort post					1	19	95,0
mauvais pré	249	0	20	100,0			
mauvais post					1	19	95,0
parents pré	1.5	0	20	100,0			

Type 2 Mots fm enseig. NON- EXPLICITE n= 14	fréquen -ce orale du dérivé*	nb erreur prétes t /20	score /20	pré %	nb erreur posttes t /20	score /20	post %
parents post					1	19	95,0
dit pré	5623	1	19	95,0			
dit post					1	19	95,0
méchant pré	49	2	18	90,0			
méchant post					1	19	95,0
climat 1 pré	0,4	7	13	65,0			
climat 1 post					4	16	80,0
SOUS- TOTAL moyen T2 :	138,8	1,07	18,9	95,0	0,9	19,1	95,7
Écart type		8,5			5,1		

* fréquence orale du féminin ou dérivé selon la banque de données *Lexique 3*.

** ne correspond pas à la fréquence réelle en salle de classe.

Tableau 4.26

Résultat total des mots «consonnes finales muettes» (fm) avec «enseignement non-explicite» (Type 2), au prétest et au posttest

Type 2 Mots fm n= 14	fréquen -ce orale du dérivé*	nb erreur prétest /20	score /20	pré %	nb erreur posttest /20	score /20	post %
SOUS- TOTAL moyen T2 :	138,8	1,07	18,9	94,6	0,9	19,1	95,7
Écart type	8,5				5,1		

Tableau 4.27

Comparaison du prétest et du posttest pour les «consonnes finales muettes» (fm) avec un «enseignement non-explicite» (Type 2), avec deux échantillons appariés

Type 2 Mots fm	Différence moyenne des erreurs	t	p
Gain (post-pré)	0.7	0.41	0.69

Tableau 4.29

Scores des mots «préfixes à consonne double» (pcd) avec «enseignement non-explicite» (Type 2), au prétest et au posttest

Type 2 Mots pcd enseig. NON-EXPLICITE n = 14	nb erreur prétest /20	score /20	pré %	nb erreur posttest	score /20	post %
accorder prétest	1,0	19,00	95,0			
accorder posttest				1,0	19,0	95,0
accompagne pré	1,5	18,50	92,5			
accompagne post				1,0	19,0	95,0
approchée pré	7,0	13,00	65,0			
approchée post				1,5	18,5	92,5
illisible pré	5	15,00	75,0			
illisible post				3	17,0	85,0
assombrir pré	6	14,00	70,0			
assombrir post				3	17,0	85,0
allaitée pré	8,0	12,00	60,0			
allaitée post				4,0	16,0	80,0
ennuagement pré	5	15,00	75,0			
ennuagement post				6	14,0	70,0
interrompus pré	5	15,00	75,0			
interrompus post				5	15,0	75,0
assoupies pré	7,5	12,50	62,5			
assoupies post				5,5	14,5	72,5
attristé pré	8,0	12,00	60,0			

Type 2	nb erreur	score	pré	nb erreur	score	post
Mots pcd	prétest	/20	%	posttest	/20	%
enseig.	/20					
NON-EXPLICITE						
n = 14						
attristé post				5,5	14,5	72,5
accouché pré	9,5	10,50	52,5			
accouché post				6,0	14,0	70,0
dessaler pré	8,5	11,50	57,5			
dessaler post				6,5	13,5	67,5
affolé pré	7,5	12,50	62,5			
affolé post				7,0	13,0	65,0
aggravé pré	10,0	10,00	50,0			
aggravé post				10,0	10,0	50,0
SOUS-TOTAL T2	6,6	13,4	67,2	4,5	15,5	77,3
Écart type	2.68			2,50		

Tableau 4.32
Résultats des sujets selon le type de difficulté linguistique

sujet	type ensei- nement	difficulté fm (pré) %*	diff. fm (post) %	diff. pcd (pré) %	diff. pcd (post +p2****) %	total fm + pcd T1/T2 (pré) %	total fm + pcd T1/T2/p2 %
1	T1*	100	100	70	100		
	T2**	100	100	70	90		
	T2 (P2)***		87,5		91,7	85	94,9
2	T1	87,5	100	86,7	80		
	T2	100	100	56,7	66,7		
	T2 (P2)		87,5		83,3	82,7	86,3
3	T1	100	100	86,7	100		
	T2	92,9	92,9	83,3	96,7		
	T2 (P2)		87,5		91,7	90,7	94,8
4	T1	87,5	87,5	66,7	100		
	T2	92,9	92,9	66,7	96,7		
	T2 (P2)		87,5		100	78,5	95,4
5	T1	87,5	93,8	86,7	96,6		
	T2	100	100	70	86,7		
	T2 (P2)		87,5		83,3	86,1	91,3
6	T1	93,8	100	73,3	90		
	T2	100	100	80	83,3		
	T2 (P2)		87,5		91,7	86,8	92,1
7	T1	93,8	93,8	70	86,7		
	T2	100	100	60	83,3		
	T2 (P2)		100		91,7	81,0	92,6
8	T1	81,3	93,8	43,3	50		
	T2	92,9	92,9	60	63,3		
	T2 (P2)		87,5		75	69,4	77,1
9	T1	87,5	81,3	53,3	80		
	T2	92,9	92,9	50	76,6		
	T2 (P2)		75		100	70,9	84,3
10	T1	100	100	60	76,7		
	T2	100	100	63,3	86,7		
	T2 (P2)		100		91,7	80,8	92,5
11	T1	81,3	87,5	46,7	76,7		
	T2	92,9	78,8	56,7	56,7		
	T2 (P2)		62,5		75	69,4	72,9
12	T1	100	93,8	86,7	93,3		
	T2	92,9	100	80	86,7		
	T2 (P2)		100		91,7	89,9	94,3

sujet	type ensei- gnement	difficulté fm (pré) %*	diff. fm (post) %	diff. pcd (pré) %	diff. pcd (post +p2****) %	total fm + pcd T1/T2 (pré) %	total fm + pcd T1/T2/p2 %
13	T1	93,8	93,8	73,3	86,7		
	T2	100	100	80	80		
	T2 (P2)		87,5		100	86,9	91,3
14	T1	93,8	100	60	83,3		
	T2	100	100	63,3	76,6		
	T2 (P2)		87,5		100	79,3	91,2
15	T1	100	93,8	70	86,7		
	T2	92,9	100	70	80		
	T2 (P2)		87,5		83,3	83,2	88,6
16	T1	81,3	75	60	76,7		
	T2	85,7	85,7	70	70		
	T2 (P2)		62,5		83,3	74,3	75,5
18	T1	81,3	75	60	70		
	T2	85,7	92,9	76,6	76,6		
	T2 (P2)		87,5		83,3	75,9	80,9
19	T1	100	93,8	40	73,3		
	T2	85,7	92,9	66,7	66,7		
	T2 (P2)		87,5		75	73,1	81,5
20	T1	87,5	81,3	63,3	83,3		
	T2	92,9	100	60	73,3		
	T2 (P2)		100		91,7	75,9	88,3
21	T1	87,5	93,8	53,3	73,3		
	T2	92,9	85,7	63,3	53,3		
	T2 (P2)		87,5		75	74,3	79,2
MOYENNE 3 tests		93,1	91,4	66,3	82,9	79,7	86,7
ÉCART TYPE 3 tests		6,4	9,0	11,9	11,7	6,7	7,2
		* % de réussite					

Légende

*T1 : mots vus en classe = «enseignement explicite»

**T2 : nouveaux mots = «enseignement non-explicite»

***T2 P2 : nouveaux mots ajoutés seulement au posttest, 2^e partie

La difficulté n° 314 de Nina Catach (1980) correspond aux consonnes finales muettes (fm) et la difficulté n° 21030 correspond aux préfixes à consonne double (pcd).

GLOSSAIRE

NOTE : les termes suivis d'une étoile réfèrent à des termes définis dans le présent glossaire.

Accent sur la forme. Il s'agit d'une des stratégies analytiques et expérientielles pour développer la conscience morphologique* et se définit comme une incitation métalinguistique* pour attirer l'attention, pour faire reconnaître et pour faire comprendre la morphologie* et la phonologie des mots ou des phrases.

Analogie/analogique. Création des mots dérivés de même famille, application cognitive et procédurale de la morphologie dérivationnelle*.

Connaissances déclaratives. Savoirs grammaticaux et lexicaux.

Connaissances procédurales. Savoir faire grammaticaux et lexicaux.

Connaissances conditionnelles. Savoir penser grammaticaux et lexicaux ou métaconnaissance permettant de reconnaître les contextes d'application des savoirs.

Conscience métalinguistique. «Connaissance implicite devenue explicite» au sujet de la langue». (Gombert, 1990, p. 253)

Conscience morphologique. «La conscience morphologique concerne la manipulation des bases, comme les affixes, les préfixes ou les suffixes, qui pourraient être dérivatifs ou flexionnels». Casalis et Louis Alexandre (2000, p. 306) (traduction libre).

Consonne finale muette. Les mots contenant une consonne finale muette sont morphologiquement constitués d'une consonne finale qui ne se prononce pas à l'oral dans sa forme de base et qui se dérive dans une forme longue et où la lettre qui était muette se prononce.

Corpus. Ensemble limité de mots sur lesquels se base l'étude d'un phénomène linguistique.

Dictée négociée. Après une activité d'observation d'un corpus illustrant une difficulté à l'étude, l'enseignant dicte les mots sous la forme d'une dictée lacunaire ou d'une courte dictée complète, comme dans une dictée traditionnelle. L'enseignant dirige ensuite une discussion entre les étudiants au sujet la graphie des mots dans le but de trouver la graphie juste.

Enseignement explicite. Selon Rutherford et Sharwood Smith (1985) (in Johnson & Johnson, 1998) l'enseignement explicite² est : «une tentative délibérée d'attirer l'attention de l'étudiant spécifiquement sur les propriétés formelles de la langue cible» (traduction libre). Dans notre recherche, l'«enseignement explicite» en tant que variable déterminante est issu d'un travail métalinguistique* non traditionnel qui inclut une étape préliminaire d'enseignement implicite*.

Enseignement non-explicite. Corpus de mots n'ayant pas fait l'objet d'un enseignement en classe, mais susceptible de faire surgir les connaissances conditionnelles.

Enseignement implicite. On parle d'enseignement implicite lorsque l'acquisition de la compétence linguistique résulte de la manipulation de phrases considérées comme des archétypes du discours visé. Dans notre recherche, nous avons assimilé l'«enseignement implicite» aux activités d'observation de corpus de mots durant la période d'enseignement.

Étayage. Travail de l'enseignant qui consiste à fournir un soutien à l'élève pour qu'il réalise une tâche qu'il ne peut pas faire seul. Cet étayage prend une forme interactive lorsqu'il est fourni par l'enseignant ou par les pairs. (Vygotski, 1997)

Graphème. Lettre ou groupe de lettres qui correspondent à la plus petite unité de la chaîne écrite d'un mot. Ex. : *t, ch, a, ss.* (Catach, 2005, p. 26).

Graphie d'un mot, d'une langue. C'est la «manière d'écrire les sons ou les mots de cette langue, sans référence à une norme ou à un système de langue». (Catach, 2005, p. 26).

² explicit teaching

Métalangage/métalangue. «ce serait une langue [...] uniquement constituée d'un stock limité de termes définis de manière univoque, et d'un stock également limité d'axiomes, de postulats et de règles pour assembler ces termes. [...] Chez Hjelmslev, tout discours sur une langue est une métalangue : les définitions des dictionnaires, les grammaires de l'école primaire, les traités de linguistique peuvent être dits des métalangues» (Mounin, 2004, p. 212-213).

Métalinguistique (travail). «Prise de distance par rapport à la langue et élaboration d'hypothèses à son propos» (Rey Von-Alleman, 1982, p. 150), grâce à des observations de corpus*, des dictées, etc.

Métalinguistique (réflexion). «Attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation» (Gombert, 1990, p. 11).

Métalinguistiques (indices). Commentaires, renseignements ou questions liés à la formation de la langue (ex. : C'est masculin (?)). «Ces indices à caractère métalinguistique soulignent un problème dans l'énoncé de l'élève [ou d'un pair] sans toutefois lui donner la réponse». (Lyster, 1999, p. 360).

Modelage. Il y a deux formes de modelage : le *modelage à voix haute (talk-aloud)* et le *modelage mental (think-aloud)*. Dans le modelage à voix haute, l'enseignant précise oralement et explicitement les étapes à suivre pour exécuter une tâche mais ne verbalise pas son raisonnement. Dans le modelage mental, le processus est plus complet : l'enseignant va explicitement verbaliser oralement les processus mentaux nécessaires à l'exécution de la tâche : c'est ici que l'on parle de métacognition. (Swain et Lapkin, 1995).

Morphème. C'est la plus petite unité significative d'un mot. Par exemple, le mot *en_chass_er* comporte 3 morphèmes.

Morphologie dérivationnelle. La morphologie dérivationnelle concerne la dérivation des mots, donc l'ajout d'affixe à une base.

Négociation de la forme. Discussion visant à «provoquer l'élève en l'incitant à se corriger lui-même sans toutefois lui fournir la bonne réponse». Cette négociation «incite les élèves à puiser dans leurs propres ressources langagières pour se corriger eux-mêmes». (Lyster, 1999, p. 363 et 376).

Orthographe. «C'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité, d'une part, avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). (Catach 2005, p. 26)

Orthographe lexicale. «Ensemble des graphies imposées par des conventions qui ne dépendent pas des règles d'accord». (Simard, 1995)

Préfixe à consonne double. Les mots contenant un *préfixe à consonne double* sont morphologiquement constitués d'un préfixe qui assimile la consonne suivante.

Raisonnement analogique. Voir analogie.

Statistiques descriptives

- Le **total**. est la somme des scores représentée par le symbole Σ ; la **moyenne** est la somme des scores, divisée par le nombre de sujets et indiquée par la lettre X .
- L'**écart type** est une mesure la dispersion autour de la moyenne : de combien les scores s'écartent-ils de la moyenne? L'écart type est «un indice sur la distribution et on peut toujours discuter sur son acceptabilité» Foucambert (2007, communication personnelle). L'écart type est indiqué par la lettre s et le nombre de sujets est indiqué par la lettre n .
-

Statistiques inférentielles

- Le **test de Student** (t) compare deux moyennes pour une distribution normale des scores. Plus t est grand, plus la différence entre les deux groupes peut être une différence significative.
- Le **test de Wilcoxon** (z ou S) calcule la distance entre une note et la moyenne de son échantillon, que la distribution soit normale ou non ou que l'échantillon soit de petite taille. Le z est l'approximation normale de la distribution de la statistique du test de Wilcoxon et le S est la statistique exacte. «Ce test permet de tester l'effet d'un traitement sur un caractère donné (si deux échantillons peuvent être issus d'une même loi)³.» «Le test de Wilcoxon peut apporter des réponses

³ Référence : <http://www.u707.jussieu.fr/biostatgv/wilcox.php>

pertinentes à des questions d'intérêt comme "La forme de deux distributions est-elle identique?", "Y a-t-il une différence significative entre les tendances centrales de deux distributions?" ou comment ranger les différences en ordre croissant ?⁴» etc.

- Les tests de **corrélacion** (r) mesurent une relation significative ou non entre deux variables, selon les besoins et la distribution des résultats. Elle est indiquée par un coefficient r qui peut varier entre -1 (corrélacion négative pour deux variables inversement proportionnelles) et +1 (corrélacion positive pour deux variables directement proportionnelles). La corrélacion ne permet toutefois pas de prédire avec certitude une relation de cause à effet.
- La corrélacion **de Pearson** «est une mesure de la corrélacion entre deux [valeurs exactes] (variables). Elle est largement utilisée dans les sciences comme une mesure de la force de la dépendance linéaire entre deux variables.
- La **corrélacion de Spearman** «est étudiée lorsque deux variables statistiques semblent corrélées sans que la relation entre les deux variables soit de type affine. Elle consiste à trouver un coefficient de corrélacion, non pas entre les valeurs prises par les deux variables mais entre les rangs de ces valeurs. Elle permet de repérer des corrélacions monotones. Il faut également souligner que la corrélacion de Spearman utilise les rangs plutôt que les valeurs exactes. Cette corrélacion est utilisée lorsque les distributions des variables sont asymétriques (*skew* en anglais). L'interprétation est identique à celle de la corrélacion par rangs de Pearson.» (Wikipédia, 2009)
- Le **degré de significativité** est relatif à la vraisemblance de l'hypothèse nulle. Il se calcule pour tous les tests afin de savoir si les données testées sont dues à l'effet du hasard (résultat non significatif) ou si elles sont dues aux variables testées (résultat significatif). En sciences humaines, le degré de significativité des données est indiqué par un résultat p de 0,05 ou de $<0,05$.

Stratégies métacognitives. Démarches conscientes mises en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif (William, 1989; cité par Cornaire, 1999, p. 37).

Traduction cognitive. Pour Tardif (1999), le passage d'un type de connaissances à un autre [de déclaratif* à procédural*, etc.] n'est pas un transfert*, mais plutôt une «traduction cognitive».

⁴ Référence : http://rdv.finance.nantes.free.fr/Online_doc/Appendix_WilcoxonTest.pdf

Verbalisation métagraphique. Les verbalisations métagraphiques désignent «les propos que tiennent les auteurs de textes avant, pendant et surtout après l'acte de production». Jaffré (1992)

Transfert. Le transfert «fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source». (Tardif, 1999, p. 58).

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, Linda, Béatrix Köhler, Dominique Rieben, Laurence Rouiller, Yviane, Barbey, Madelon Saada-Robert et Edith Wegmuller. 2001. *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Édition Universitaire Fribourg Suisse, p. 7-35; 57-71; 115-126.
- Anderson, N. J. 2005. «L2 learning strategies». In *Handbook of Research in Second Language and Learning*, sous la dir. d'Eli Hinkel, p. 757-771. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, J. R. 1993. - *The Architecture of Cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Angoujard, André. 1994. *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris: Hachette. p. 74 à 116.
- Asselin, Claire et Anne McLaughlin. 1992. «Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires: analyse et conséquences». *Revue de l'ACLA*, n°14, p. 13-30.
- Beauchemin, Malorie. 2008. «L'enseignement du français: Courchesne redresse la barre». *La Presse* (Montréal), 7 février, p. A4-A5 et <http://www.cyberpresse.ca/article/20080207/CPACTUALITES/802070431/1028>.
- Beauchemin, Normand, Pierre Martel et Michel Théoret. 1992. *Dictionnaire de fréquence des mots du français parlé au Québec: fréquence, dispersion, usage, écart réduit*. New York: P. Lang.
- Bialystok, Ellen. 1987. «Words as things. Development of Word Concepts by Bilingual Children». *SSLA, Cambridge University Press*, vol. 9, p. 133-140.
- Bréchet, Christian (dir. publ.) et al. 2007. «Apprentissage de la production écrite et de l'orthographe». Chap. in *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques*, p. 79-106. Paris: Les éditions Inserm.
- Bracke, Daniele, 1998. «Vers un modèle théorique du transfert: le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux». Doctorat en éducation, Montréal, Université de Montréal, p. 131 à 149. http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape11/PQDD_0001/NQ39727.pdf.

- Canada, Statistique Canada. 2006. *Recensement de 2006 : Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger. Portrait des principales régions métropolitaines. Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger. Portrait des principales régions métropolitaines* <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/p22-fra.cfm>
- Canada, Citoyenneté et Immigration Canada. 2001. *Les immigrants récents des régions métropolitaines : Montréal — un profil comparatif d'après le recensement de 2001*. <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/recherche/recensement2001/montreall/partiea.asp>
- Catach, Nina. 2005. *L'orthographe française, 3^e éd.* Paris: Armand Colin, 328 p.
- _____. 2003. *L'orthographe, 9^e éd.* Paris: PUF, 127 p.
- _____. 1980b. *L'enseignement de l'orthographe*. Paris: Fernand Nathan, p. 3-16; p. 56-74.
- Carlisle, Joanne F. 2004. «Morphological Processes That Influence Learning to Read». In *Handbook of Language and Literacy Development and Disorders*, sous la dir. de C. Addison Stone, p. 318 -339. New-York: Guilford Press.
- _____. 2000. «Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impacts on reading». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 12, p. 169-190.
- Casalis, Séverine et Marie-France Louis-Alexandre. 2000. «Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 12, p. 303-335.
- Cellier, Micheline. 2004. «Dire l'orthographe: quelques dispositifs». In *Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques*, sous la dir. de Claude Vargas, p. 311 à 321. Aix-en-Provence (Fr.): Publication de l'Université de Provence.
- Chartrand, Suzanne G. 1994. «Propositions didactiques pour l'enseignement du français 'langue maternelle' dans des 'classes pluriethniques'». *Revue de l'ACLA*, vol. 16, n°1, p.11-23.
- Chervel, André et Danièle Manesse. 1989. *La dictée – Les Français et l'orthographe 1873-1987*. Paris: Calman-Lévy, INRP. p. 1-18; 155-192; 206-264.
- Chiss, Jean-Louis et Jacques David. 1992. «La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage». *Langue française*, vol. 95, p. 6-25.

- Chouinard, Thomas. 2008. «Efforts pour la francisation et l'intégration». *La Presse* (Montréal), 14 mars, p. A12.
- _____. 2008. «Une étude cachée depuis des mois». *La Presse* (Montréal), 7 février, p. A1.
- Cobb, Tom. 2006. *The Compleat Lexical/ Web VocabProfilers* (vp. 2.5). <http://www.lextutor.ca/vp/fr>. (mise à jour du 2-05-07).
- Cogis, Danièle. 2005. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe: nouveaux enjeux – pratiques nouvelles École/Collège*. Grenoble (Fr.): Delagrave, p. 143-371.
- Cogis, Danièle et Michelle Ros. 2003. «Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? : L'orthographe, une construction cognitive et sociale». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°9, p. 89-98.
- Cornaire, Claudette, et P. Raymond. 1999. «L'écriture en langue seconde». In *La production écrite*, p. 63-73. Paris: CLÉ International.
- Cummins, James. 1979. «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, vol. 49, n°2, p. 222-251.
- Ellis, Nick C. et Gordon D.A. Brown. 1994. «Issues in Spelling Research: An Overview». In *Handbook of Spelling*, sous la dir. de Nick C. Ellis et Gordon D.A. Brown, p. 3-25. Chichester (Eng.): John Wiley & Sons.
- Fayol, Michel, Sébastien Pacton et Corinne Totereau. 1999. «Règles et régularités dans l'apprentissage et la mise e œuvre de l'orthographe du français». *Le français aujourd'hui*, n°122, p. 54-61.
- Foulin, Jean Noël. 1997. «Bons et faibles orthographes». In *Lecture et dyslexies*, sous la dir. de Suzanne Guillard, p. 181-196. Grenoble (Fr.): Les Pluriels de Psyché.
- Fortier, Gilles. 1993. «Appendice B. Liste alphabétique générale avec indication de la fréquence, de la répartition et de la disponibilité». In *Le vocabulaire des adolescents et des adolescentes du Québec. [fréquence, répartition, disponibilité]*. Montréal: Les Éditions Logiques, p. 201 à 347.
- Fortier, Véronique. 2006. «Le Journal de bord dialogué comme moyen permettant aux apprenants adultes de français langue seconde de verbaliser leurs réflexions métalinguistiques». Mémoire de maîtrise en linguistique, Montréal, Université du Québec à Montréal, 80 p.
- Frith, Uta (éd.). 1980. *Cognitive processes in spelling*. London (On.): Academic Press, 560 p.

- Gagnon, Katia. 2007. «Hécatombe orthographique à l'examen du ministère». *Le Devoir* (Montréal),
<http://www.cyberpresse.ca/article/20071107/CPACTUALITES/71106265/0/undefined?nocache=1191538496062>
- Gak, V. G. 1976. *L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique*, 2^e éd. Paris: SELAF, p. 6 à 17 et 183 à 317.
- Gallison, Robert et Daniel Coste (dir. publ.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gass, S. M. 1999. «Second Language Acquisition: Conversation». In *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, sous le dir. de B. Spolsky, p. 572-576. Oxford: Elsevier.
- Germain, Claude, Marguerite Hardy et Gabriella Pambianchi. 1991. *Interaction enseignant(e)/élèves: selon une démarche communicative/expérientielle*. Montréal: Centre éducatif et culturel. 74 p.
- Gombert, Jean-Émile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses universitaires de France. 295 p. 11 à 28; 151-254.
- Gougenheim, G., R. Michea, P. Rivenc et A. Sauvageot. 1964. *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, 2^e éd. Paris: Didier. Disponible sur Internet au
http://www.lex Tutor.ca/lists_download/fr/FF1.txt et
http://www.lex Tutor.ca/lists_download/fr/FF2.txt
- Haas, Ghislaine (dir. pub.). 2002. «Une nouvelle activité orthographique : l'atelier de négociation graphique». Chap. in *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement, de la maternelle au lycée*. Dijon: CDRP Bourgogne, p. 59-72.
- _____ et Danielle Lorrot. 1996. «De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe». *Repères*, n° 14, p. 161-181
- Huchon, Mireille. 2002. *Histoire de la langue française*. Paris: Librairie générale de France. 315 p.
- Jaffré, Jean-Pierre et Michel Fayol. 1999. «L'acquisition / apprentissage de l'orthographe». *Revue française de pédagogie*, n° 126 (janv.- mars), p. 143-170.
- _____. 1998. «L'orthographe du français, une exception?» *Le français aujourd'hui*, n°122, p. 45-53.

- _____ et Dominique Ducard. 1996. «Approches génétiques et productions graphiques». *Études de linguistique appliquée*, vol. 101, janv.-mars, p. 87 à 98.
- _____. 1992. «Le traitement élémentaire de l'orthographe». *Langue française*, vol. 95, p. 27-46.
- Johnson, K., et H. Johnson (dir. publ.), éd. 1998. *Encyclopedic Dictionary for Applied Linguistics*, Blackwell publishers: Oxford.
- Lafontaine, Louise, et Catherine Legros. 1995. «Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, p. 121-144.
- Lalande, Jean-Pierre. 1991. «Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale». Thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université de Montréal, p. 26 à 66 et 191 à 202.
- Langoulet, Gabriel et Jean-Claude Porlier. 1989. *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*. Paris: ESF Éditeur. p. 63-114.
- La Presse. 2007. Dossier spécial *Le français écorché à l'école*. 6 au 9 novembre (Montréal), p. A1 à A5.
- Lecavalier, Jacques et André Brassard. 1993. *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Valleyfield (Qué.): Collège de Valleyfield, 273 p.
- Lefrançois, Pascale. 2006. «Place au méta». *Québec français*, n° 141 (printemps), p. 74-75.
- _____. 2001. «Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 58, n° 2 (déc.), p. 223-245.
- Lorrot, Danielle. 1998. «Pour l'orthographe: une nouvelle conception de l'apprentissage». *Le français aujourd'hui*, n°122, p. 90-99.
- Lyster, Roy. 1999. «La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin». *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 55, n° 3, p. 356-383.
- Malboeuf, Marie-Claude. 2001. «Les enfants d'immigrants réussissent mieux que les autres». *La Presse* (Montréal), 15 novembre, p. A16.
- Manesse, Danièle et Danièle Cogis. 2007. *Orthographe: à qui la faute?* Issy-les-Moulineaux (Fr.): ESF éditeur, 250 p.

- Marek-Breton, Nathalie. 2003. «Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture». Thèse de doctorat en sciences humaines, Université Haute-Bretagne – Rennes 2.
- Mounin, Georges. *Dictionnaire de la linguistique*, 4^e éd. (2004). Paris: PUF. 340 p.
- Morissette, Jacinthe. 2005. «Effets d'une approche socio-constructiviste sur les conceptions scripturales d'élèves de troisième année du secondaire». Mémoire de maîtrise en linguistique, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 1-3; 21-57; 195-197.
- Morris, Lori et Marie Labelle. 2004. «Filling the blanks: What C-test results can teach us about the French processing skills of different nonnative-speaking child populations». Communication. Second Language Acquisition Research Forum. Pennsylvania: State College, 14-16 octobre 2004.
- _____ et Daphnée Simard. 2004. «French L2 grammatical awareness as a predictor of English reading ability in a bilingual-educated primary school population». Communication. American Association of Applied Linguistic, 1-4 mai 2004.
- _____ et Michel Tremblay. 2002. «The impact of Attending to Unstressed Word on the Acquisition of Written Words on the Acquisition of Written Grammatical Morphology by French-speaking ESL Students». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 58, n° 3 (mars), p. 364-385.
- Mousty, P. et J. Alegria. 1999. «L'acquisition de l'orthographe: données comparatives entre enfants normo-lecteurs et dyslexiques». *Revue française de pédagogie*, n° 126 (janvier-mars), p. 7-22.
- Nadeau, Marie et Carole Fisher. 2006. «Des situations pour discuter la grammaire». Chap. in *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, p. 210-222. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Nation, I. S. P. 1999. «Morphology». In *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, sous la dir. de B. Spolsky, p. 522-525. Oxford: Elsevier.
- New, Boris et Christophe Pallier. 2005. *Manuel de Lexique 3* (version 3.02). Paris: CNRS, Université René-Descartes/Paris 5. http://www.lexique.org/outils/Manuel_Lexique.htm, 2-05-07. 31 pages.
- Neveu, Franck. 2004. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin. 317 p.
- Nicolas-Séide, Lucienne et Daniel Caille. 1992. *Identification et classification des erreurs en français écrit des étudiants allophones au collégial*. Montréal: CRPD/Collège Bois-de-Boulogne. 116 p.

OQLF: voir Québec.

Ouillon : voir Québec.

Pilote, Arlette. 2007. «L'ouragan appelé... Dictée!». *Le Soleil* (Québec), 14 novembre, <http://www.cyberpresse.ca/article/20071114/CPSOLEIL/71109128>

Préfontaine, Clémence et Gilles Fortier. 1991. «Besoins d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants». Chap in *La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage*, sous la dir. de C. Préfontaine et M. Lebrun, p. 105-124. Montréal: Les Éditions Logiques.

Préfontaine, Robert R. et Sylvio Richard. 1994. «Les Écoliers québécois de 1992 écrivent aussi bien que leurs parents et grands-parents». *Québec Français*, n° 92 (hiver), p. 40-42.

_____. 1979. *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*. [S.l.]: Le Sablier, 80 p.

Presse canadienne, La. 2007. «La dictée pourrait revenir en force». *Métro* (Montréal), 29 octobre, p.1.

Québec, Institut de la statistique du Québec. 2009. *Immigrants selon le pays de naissance, Québec, 2004-2008*, http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/demographie/migrt_poplt_imigr/603.htm

Québec, ministère de l'Immigration et des communautés culturelles. 2008. *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec*. http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Note_synthese_Immigration.pdf

Québec, ministère de l'Éducation, des sports et des loisirs (MELS). 2008 (janvier). Conrad Ouillon. *Mieux soutenir le développement de la compétence d'écrire; rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec: Québec, 40 p.

Québec, ministère de la Culture et des communications et Office québécois de la langue française (OQLF). 2007. *Membres des ordres professionnels: renseignement et conseils*, Québec: Québec, http://www.olf.gouv.qc.ca/francisation/ordres_prof/ordres.html (26-08-07).

Ravid, Dorit. 2004. «Derivational morphology revisited: Later lexical development in Hebrew». In *Language Development across Childhood and Adolescence*, sous la dir. de R. Bergman, p. 53-81. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Rey-Debove, Josette et Alain. Rey (dir. publ.). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. (2008), édition sur CD.
- Rey von-Allmen, Micheline 1982. *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants: problèmes linguistiques et sociolinguistiques*. Berne/Francfort: Université de Neuchatel: Peter Lang, p. 181-204; 265-284.
- Robitaille, Antoine. 2008. «'Coupe de barre' pour le français. Québec présente 22 mesures pour que la langue devienne une priorité à l'école». *Le Devoir* (Montréal), 7 février, p. A1. <http://www.ledevoir.com/2008/02/07/175088.html>
- Roy, Chantal. 2006. «Comparaison des compétences en morphologie chez les francophones et non francophones apprentis lecteurs». Mémoire de maîtrise en linguistique, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 32- 39; 73-76; 82 à 88.
- Schmidt, Richard. 1990. «The Role of Consciousness in Second Language Learning». In *Applied Linguistics*, vol. 11, n°2, p. 129-158.
- Simard, Claude. 1996. «Examen d'une tradition scolaire : la dictée». In *Pour un nouvel enseignement*, sous la dir. de Suzanne Chartrand, p. 358-395. Montréal: Les Éditions Logiques.
- _____. 1995. «L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n°1, p. 145-165.
- Souchon, Marc. 2000. «Métalinguistique – métalangage – métalangagier: un exemple d'évolution historique et de migration des concepts d'une discipline à l'autre». In *Didactique comparée de langues et études terminologiques*, sous la dir. de Gisèle Holtzer et Michael Wendt, p. 185-199. Frankfurt: Peter Lang.
- Swain, Merrill. 2005. «The Output Hypothesis: Theory and Research». In *Handbook of Research in Second Language and Learning*, sous la dir. d'Eli Hinkel, p. 471-483. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ et Sharon Lapkins. 1995. «Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning». *Applied Linguistics*, n°16, p. 371-391.
- _____. 1993. «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough». *Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n°1 (oct.), p. 158-164.
- Tardif, Jacques. 1999. «Quelques conceptions erronées au sujet du transfert des apprentissages», «Les fondements de la dynamique des transferts des

apprentissages». Chap. in *Le transfert des apprentissages*, p. 23 à 86. Montréal: Les Éditions Logiques.

_____. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, 2^e éd. Montréal: Les Éditions Logiques, p. 58 à 61.

Thévenin, M.-G., Corinne Totereau, Michel Fayol et J.-P. Jarousse. 1999. «L'apprentissage enseignement de la morphologie écrite du nombre en français». *Revue française de pédagogie*, n° 126 (janvier-mars), p. 39 à 52.

Vygotski, Lev. 1997 (édition originale 1934). «Études expérimentales du développement des concepts». In *Pensée et langage*, 3^e éd. trad. du russe par Françoise Sève. Paris: Éditions sociales, p. 189 à 270.

Wikipédia (auteur collectif). 2008. *Effet Hawthorne*. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>