

Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France

Catherine Maynard^{1,2*}, Catherine Brissaud¹, et Françoise Armand²

¹ Université Grenoble Alpes, LIDILEM, 38000 Grenoble, France

² Université de Montréal, Département de didactique, Faculté des Sciences de l'éducation, C. P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3J7

Résumé. L'apprentissage de l'orthographe française constitue une pierre d'achoppement importante chez les élèves (Manesse et Cogis, 2007). Les difficultés qu'ils rencontrent sont notamment dues à la polyvalence graphique du français et à sa morphologie silencieuse, ce qui se traduit par la présence de nombreuses lettres muettes (Fayol et Jaffré, 2008). Dans ce contexte, certains dispositifs, tels que les ateliers de négociation graphique (Haas et Maurel, 2009) et les dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014a), et certaines approches, telles qu'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe (Allal et al., 2001), semblent avoir un effet positif sur le développement de la compétence orthographique des élèves. Dans notre recherche, nous proposons de concevoir et de mettre à l'essai, auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France, un dispositif d'intervention s'inspirant de ces interventions et adapté au profil des élèves de notre échantillon. Les effets de la mise en œuvre du dispositif sur la compétence orthographique des élèves sont mesurés au moyen d'une dictée et d'une production écrite. Nous constatons ainsi que le dispositif expérimenté tend à favoriser le développement de la compétence orthographique des élèves, notamment pour ce qui est des accords adjectivaux et verbaux et de l'orthographe des suffixes adverbiaux en *-ment*. Des pistes d'adaptation du dispositif mis à l'essai sont suggérées.

Abstract. Experimenting an innovative approach of teaching spelling to students in a vocational school in France. Learning French spelling is a major stumbling block among students (Manesse and Cogis, 2007). Difficulties encountered are notably rooted in the presence of ambiguity in written form and a silent morphology, in short, the presence of unpronounced letters in many words (Fayol and Jaffré, 2008). Some teaching approaches, such as graphic negotiation workshops (Haas and Maurel, 2009), metacognitive dictations (Nadeau and Fisher, 2014a), and an integrated approach of teaching spelling (Allal et al., 2001) seem to have a positive effect on students' spelling skills. In our study, we conceived and experimented a teaching approach based on the previous instructional proposals. It was then adapted to our population, students in a vocational school in France. The effects of this innovative teaching approach on students' spelling learning were measured by a dictation and a written production. We thus noticed that it aims to favor the spelling

* Corresponding author: catherine.maynard@umontreal.ca

competence of students for adjectival and verbal agreements, and for the spelling of adverbial suffixes in *-ment*. We suggest several ways to adapt the teaching approach experimented.

1 Introduction

Dans les milieux scolaires francophones, l'enseignement de l'orthographe, « domaine le plus emblématique de l'école » (Manesse et Cogis, 2007, p. 22), apparaît comme un facteur à la source de la reproduction d'inégalités sociales (Chervel, 2008 ; Luzzati, 2010). Le développement de la compétence orthographique, corrélée à la réussite scolaire globale des élèves, nécessite des interventions « gagnantes » qui s'appuient notamment sur la mise en œuvre d'un travail métacognitif similaire à celui mobilisé dans les disciplines non linguistiques. Cet apprentissage se prolonge au moins jusqu'à la fin de la scolarité au collège, et vraisemblablement au-delà (Brissaud et Cogis, 2011).

Dans cet article, après avoir fait un survol des difficultés rencontrées par les élèves lors de leur apprentissage de l'orthographe française ainsi que des interventions conçues en réponse à ces difficultés, nous relaterons les résultats d'une étude ayant mis à l'essai un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France¹.

2 Problématique et cadre théorique

2.1 Les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe française

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

- l'orthographe lexicale (OL), qui est décrite comme celle recensée par les dictionnaires et « spécifique à chacune des unités de la langue » (Cogis, 2005, p. 41) ; elle s'attarde aux correspondances phonèmes-graphèmes intervenant dans la transcription des mots pris individuellement (Allal, 1997, p. 182) ;
- l'orthographe grammaticale (OG), qui correspond aux graphèmes indiquant le genre, le nombre, le temps, le mode et la personne et qui sont donc porteurs de la morphologie flexionnelle (Cogis, 2005, p. 45) ; elle cible les morphèmes spécifiant les accords et les relations entre les constituants de la phrase (Allal, 1997, p. 182).

Par ailleurs, l'orthographe française est décrite comme mixte : elle revêt à la fois une valeur phonographique et une valeur sémiographique (Jaffré et Pellat, 2008). Parmi les plus irrégulières, elle est marquée par une polyvalence graphique, c'est-à-dire qu'un graphème ne correspond pas à un seul phonème, et vice versa (Jaffré, 2005). Du fait même, certaines difficultés linguistiques sont inhérentes à ce système orthographique. Ces difficultés résident par exemple dans la présence de lettres sans correspondance sonore et de phénomènes d'homophonie-hétérographie. Elles sont donc notamment associées au caractère parfois silencieux de la morphologie française.

Lors de l'apprentissage de l'orthographe, un aspect en particulier semble faire l'objet de nombreuses difficultés chez les apprenants scolarisés en français : l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (OG). Dans la francophonie, cet apprentissage semble effectivement constituer une pierre d'achoppement importante dans le développement de la compétence orthographique des élèves. En France, Manesse et Cogis (2007) associent à l'OG la baisse du niveau orthographique observée chez les élèves de la cinquième année du primaire à la troisième secondaire entre 1987 et 2005. Par ailleurs, au terme d'une vaste étude sociolinguistique française, Lucci et Millet (1994) observent que les erreurs d'OG sont les plus

fréquentes chez les scripteurs adultes ordinaires et chez les jeunes adultes dont la profession future implique une utilisation importante de l'écriture (élèves de lycée professionnel se destinant au métier de secrétaire et futurs enseignants). En Suisse, c'est aussi l'OG, source de difficultés persistantes, qui constitue un écueil particulier (Béatrix Köhler, 1991 ; Rey-von Allmen, 1982). Au Québec, une étude de Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008) tend à démontrer également que les erreurs d'orthographe grammaticale (OG) sont les principales erreurs rencontrées dans les productions écrites d'élèves de la sixième année du primaire et de la cinquième secondaire.

À la lumière d'études empiriques réalisées en contexte de langue première (L1), les difficultés en OG des élèves scolarisés en français peuvent être précisées (au Québec, au primaire : Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet, 2013 ; Nadeau et Fisher, 2009 ; au Québec, au secondaire, Boivin et Pinsonneault, 2014 ; Boyer, 2012 ; en France, au primaire, Brissaud et Cogis, 2002 ; Geoffre, Totereau et Brissaud, à paraître ; en France, au secondaire : Brissaud, 2015 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014 ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Lucci et Millet, 1994 ; Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013 ; Voiriot-Cordary, 2005 ; Mout et Brissaud, 2013 ; Mout et Brissaud, 2017 ; en France, au primaire et au secondaire : Manesse et Cogis, 2007 ; en Suisse, au primaire, Béatrix Köhler, 1991). Parmi l'ensemble des constats posés par ces recherches sur différents objets de l'OG, le marquage du pluriel est identifié comme une difficulté saillante des élèves, notamment en ce qui a trait à la réalisation des accords verbaux et adjectivaux. Par ailleurs, le choix entre différentes formes verbales homophones en /E/ semble également causer problème, surtout lorsque cet archiphonème est neutralisé (Brissaud, Fisher et Negro, 2012). Pour ce qui est des accords, la difficulté de leur réalisation réside principalement dans l'adjonction de marques inaudibles, qui requiert une réflexion métalinguistique. Qui plus est, la réussite du marquage du pluriel est influencée par le contexte syntaxique dans lequel il s'inscrit. Par exemple, la difficulté à marquer correctement les accords est exacerbée en présence de rupteurs (mots qui viennent suspendre la chaîne d'accord et qui complexifient ainsi la mise en œuvre correcte de la procédure d'accord [Jaffré et Bessonnat, 1993]).

L'apprentissage de l'orthographe lexicale (OL) française revêt également sa part de difficultés. Ce sont notamment les lettres dérivatives finales sans correspondant sonore et le doublement des consonnes, par exemple dans les adverbes et dans les préfixes et les suffixes, qui posent problème (Fayol et Jaffré, 2008 ; Lucci et Millet, 1994). À titre illustratif, les erreurs des élèves français de douze à quinze ans les plus performants concernent principalement l'omission ou l'ajout de consonnes géminées (Brissaud, 2015).

Parmi les recherches faisant état des difficultés en orthographe des élèves scolarisés en français, certaines ont considéré les caractéristiques des élèves de leur échantillon en ce qui a trait aux langues parlées à la maison et au statut socioéconomique. D'une part, il est ainsi constaté que les difficultés des élèves en orthographe concernent à la fois les élèves francophones et les élèves allophones (Béatrix Köhler, 1991 ; Lefrançois et al., 2008 ; Rey-von Allmen, 1982), et que des difficultés plus marquées sont vécues par les allophones. En Suisse, selon l'étude de Béatrix Köhler auprès d'élèves de cinquième et sixième années du primaire, ceux qui ne parlent qu'une langue étrangère à la maison font plus d'erreurs orthographiques que leurs pairs parlant le français ou parlant le français et une autre langue que le français à la maison. Toujours en Suisse romande, Rey-von Allmen souligne quant à elle la moins grande stabilité des connaissances orthographiques des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés, et notamment de ceux qui accusent un retard scolaire au secondaire. D'autre part, des recherches françaises révèlent que le développement de la compétence orthographique semble plus difficile en milieu défavorisé ou, tout du moins, qu'il prend davantage de temps. Cela se traduit par des difficultés beaucoup plus marquées rencontrées par les élèves de ces milieux, entre autres en ce qui a trait au marquage du pluriel (en cinquième et sixième années du primaire, Totereau et al., 2013 ; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014). Plus généralement, Manesse et Cogis (2007) mettent de l'avant l'écart d'au moins une année scolaire existant entre les élèves de zones d'éducation prioritaire et les autres élèves. Au terme d'une étude analysant

les performances d'élèves de cinquième année du primaire à une même dictée en 2007 et 2015, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2016) souligne également un nombre d'erreurs orthographiques plus élevé chez les élèves issus d'un milieu moins favorisé.

Dans ce contexte où le développement de la compétence orthographique des élèves semble rencontrer de nombreux obstacles, il est possible de questionner les pratiques d'enseignement mises en œuvre, par exemple auprès d'élèves pour qui le français est une langue seconde ou encore auprès d'élèves provenant de milieux défavorisés. En ce sens, des chercheurs tels que Fayol et Jaffré (2014) soulignent la nécessité de tenir compte des profils des élèves dans le cadre des interventions menées. Se pose ainsi la question suivante : quelles pratiques d'enseignement pourraient favoriser l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves, et notamment chez ceux faisant face à des difficultés manifestes ?

2.2 Des interventions pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe française

Conçus en réponse aux difficultés vécues par les élèves en contexte de L1, deux dispositifs d'enseignement tendent à avoir des effets positifs sur le développement de la compétence des élèves en orthographe : les ateliers de négociation graphique (Haas et Maurel, 2009) et les dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014a ; Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016). Ces dispositifs d'enseignement de l'OG cherchent « à favoriser la réflexion sur la langue, à développer cette indispensable conscience métalinguistique qui ne se réduit pas au travail formel d'étiquetage de la grammaire scolaire » (Brissaud et Bessonnat, 2001, p.145). Inscrits dans une perspective socioconstructiviste de l'enseignement (Bruner, 1983, 1987 ; Vygotski, 1997) et abordant l'orthographe par l'entremise de situations problèmes, ils visent le développement de la compétence orthographique des élèves au moyen d'un travail sur leurs erreurs et favorisent l'évolution de leurs représentations en les prenant explicitement en compte. Par ailleurs, ils constituent un « format » d'interaction (Bruner, 1983, p. 288) et reposent sur la médiation de l'enseignant et les interactions entre pairs (Nadeau et Fisher, 2014a).

Les ateliers de négociation graphique, expérimentés d'abord au primaire, ont lieu auprès de sous-groupes de cinq ou six élèves, encadrés par l'enseignant (Haas, 1999 ; Haas et Lorrot, 1996). Cela favorise, entre autres, la prise de parole des élèves les plus en difficulté. Tout d'abord, un court texte est dicté aux élèves, qui produisent individuellement des graphies qui sont par la suite affichées afin d'en faciliter la confrontation. Dans le but de déterminer la graphie correcte, un débat s'ensuit. Les élèves sont ainsi amenés à argumenter leurs choix orthographiques et, par le fait même, à rendre leurs justifications de plus en plus précises et convaincantes aux yeux de leurs pairs. À la suite de ce débat, les graphies correctes sont présentées aux élèves, qui dressent le bilan de leurs acquisitions et des questionnements qui perdurent. Une fois que chaque sous-groupe de la classe a participé à l'atelier, une synthèse générale présente les conclusions de chacun des sous-groupes. Une discussion a alors cours pour que les sous-groupes s'entraident en échangeant sur les problèmes résolus. Les problèmes qui subsistent sont pris en note, et le texte correctement orthographié est recopié par les élèves.

Inspirées des ateliers de négociation graphique, les dictées métacognitives se concrétisent notamment sous deux dispositifs différents : la phrase dictée du jour (Cogis, 2005) et la dictée 0 faute (Cogis, Brissaud, Fisher et Nadeau, 2016). Ces deux dispositifs visent la mobilisation des connaissances des élèves pour la résolution de problèmes orthographiques. Ils mettent au jour leurs représentations et les obstacles qu'ils rencontrent en situation d'écriture contrôlée (Cogis, Fisher et Nadeau, 2015). Lors de la mise en œuvre de la phrase dictée du jour et de la dictée 0 faute, une phrase ou un texte est dicté, et des interactions autour des différentes graphies proposées par les élèves ont lieu. Dans la phrase dictée du jour, les différentes graphies des élèves sont inscrites au tableau. La discussion émerge alors de la confrontation de ces graphies. Dans la dictée 0 faute, l'enseignant invite les élèves à poser des questions après chaque phrase dictée, ces questions donnant lieu à des discussions. Dans les deux dispositifs, contrairement

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

Les résultats d'une étude de Nadeau et Fisher (2014 ; Fisher et Nadeau, 2014a ; 2014b) auprès d'élèves québécois de 40 classes de la troisième année du primaire à la cinquième secondaire révèlent que la participation à des dictées métacognitives engendre une amélioration des performances chez la très grande majorité des élèves. Cette amélioration correspond à un progrès moyen de cinq accords. Par ailleurs, un transfert de la compétence orthographique développée par les élèves est observé en contexte de production écrite, où le progrès accompli par les élèves les plus faibles est beaucoup plus net que celui des élèves les plus forts. En contexte de dictée, c'est aussi la classe la plus faible de l'échantillon qui connaît les plus grands progrès. Fait intéressant, cette classe se trouve dans l'école la plus défavorisée de l'échantillon et compte une majorité d'élèves qui n'ont pas le français comme L1.

Enfin, d'un point de vue plus général, certaines recherches empiriques se sont penchées sur deux types d'approches d'enseignement de l'orthographe : une approche intégrée et une approche spécifique. Une approche intégrée suppose l'articulation d'une situation de production écrite avec des activités orthographiques complémentaires, qui se veulent ciblées et différenciées (Allal, 1997 ; Allal et al., 2001). Les connaissances orthographiques des élèves sont ainsi construites et actualisées dans un contexte concret de communication. Ainsi, des moments de travail sur des notions orthographiques ciblées sont intégrés au processus d'écriture des textes, et ce, parce que ces notions sont directement interpellées durant l'écriture desdits textes. Au contraire, une approche spécifique d'enseignement de l'orthographe consiste en des leçons orthographiques poursuivant des objectifs précis à l'extérieur des situations de production écrite et sans lien explicite avec celles-ci. Dans une approche spécifique sont par exemple mises en œuvre des activités de mémorisation et des dictées sous leur forme traditionnelle. Ces activités et dictées portent sur des notions orthographiques qui ne sont pas directement mobilisées dans l'écriture de textes par les élèves.

S'intéressant à ces deux types d'approches d'enseignement de l'orthographe, les travaux d'Allal et al. (2001) et de Marin, Lavoie et Sirois (2015) tendent à démontrer la pertinence d'une approche intégrée pour soutenir le développement des compétences orthographique et métagraphique des élèves. Plus précisément, l'étude d'Allal et ses collaboratrices met en lumière qu'en sixième année du primaire, une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe s'avère plus efficace qu'une approche spécifique pour les élèves dans leur ensemble, et surtout pour les plus faibles. Enfin, un progrès est remarqué dans les réflexions métacognitives des élèves (stratégies explicitées), corrélées à la réussite orthographique lorsque l'objet d'apprentissage est nouveau.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous penchons sur l'apprentissage de l'orthographe chez une population particulière : les élèves d'un lycée professionnel en France, dans la filière Gestion-Administration. Nous proposons donc un dispositif inspiré des dispositifs et approches exposés précédemment, tout en étant adapté aux besoins plus spécifiques de cette population.

2.3 Un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe adapté aux élèves d'un lycée professionnel français

Les élèves scolarisés en lycée professionnel, qui proviennent pour une majorité de milieux populaires ou défavorisés, rencontrent de nombreux obstacles lors de leur scolarisation, notamment dans leur apprentissage de l'écriture (Jellab, 2008 ; Mout et Brissaud, 2017). Nous avons cherché, dans la conception de notre dispositif d'intervention, à prendre en compte certaines caractéristiques de ces élèves, telles que le fait qu'un certain nombre d'entre eux ont au sein de leur répertoire linguistique d'autres langues que le français. Il est effectivement nécessaire de prendre en compte qu'un apprenant bilingue est différent d'un apprenant monolingue (Grosjean, 1989) et que, lors de leur scolarisation, les élèves plurilingues font face à des défis supplémentaires, tout en disposant de ressources supplémentaires pour les relever

(Genesee, Geva, Dressler et Kamil, 2006, p. 153). Ces ressources, qui influencent leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, correspondent notamment aux savoirs et expériences associés à leur bagage linguistique et culturel. Les élèves plurilingues sont susceptibles d'effectuer des transferts de connaissances, de concepts et de stratégies entre leurs différentes langues au moment de l'apprentissage de l'écriture et de l'orthographe dans la langue de scolarisation (Dressler et Kamil, 2006 ; Jarvis et Pavlenko, 2007). Le fait de disposer de connaissances dans plusieurs langues favorise également chez ces élèves le développement de capacités métalinguistiques et métacognitives, associées à de meilleures capacités d'analyse (Hamers, 2005 ; Lüdi, 1996).

Ces constats amènent à questionner les pratiques d'enseignement de l'orthographe dans des milieux scolaires plurilingues, en lien, plus largement, avec le questionnement sur l'enseignement de l'écriture en contexte de langue seconde (Armand et al., 2011). À cet égard, les recherches empiriques mettant à l'essai des interventions en orthographe auprès d'élèves scolarisés dans une L2 se font rares (en OG : Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois, 2014 ; en OL : Fejzo, 2011 ; Fleuret, 2013 ; Shaw, 2014), et aucune de ces recherches ne vise des élèves adolescents. Dans le cadre des recherches de Balsiger et ses collaboratrices et de Fleuret, d'autres langues que le français sont utilisées comme levier pour l'apprentissage de l'orthographe en français. D'une part, dans la recherche de Balsiger, Béatrix Köhler et Panchout-Dubois, une « approche plurilingue » de l'enseignement de l'OG, soit des pratiques pédagogiques qui font appel aux différentes langues du répertoire linguistique des participants, est mise en œuvre auprès d'élèves de deuxième année du primaire. D'autre part, dans la recherche de Fleuret, une deuxième langue de scolarisation, l'anglais, est interpellée dans l'approche d'enseignement de l'OL expérimentée auprès de huit élèves du primaire (âge moyen de 10,6 ans) scolarisés en milieu francophone minoritaire au Canada. Cela étant dit, considérant l'importance de prendre en compte les langues du répertoire linguistique des élèves plurilingues pour leur enseigner la langue de scolarisation et pour les engager dans cet apprentissage, nous nous questionnons sur les effets d'une approche plurilingue sur le développement de la compétence orthographique d'élèves plurilingues au secondaire. La pertinence d'une telle approche plurilingue semble d'ailleurs étayée par les travaux de Rey-von Allmen (1982), qui souligne l'importance de combiner l'enseignement de l'orthographe avec le répertoire linguistique et les capacités métalinguistiques des élèves.

Ainsi, afin de proposer des interventions en orthographe adaptées au profil des élèves plurilingues, il nous semble judicieux d'adapter ces dispositifs en suivant la piste plurilingue découlant des travaux présentés précédemment. Une telle piste plurilingue pourrait s'actualiser, en classe, par la mise en œuvre d'approches plurilingues (Candelier, 2008 ; Moore, 2006), dont fait partie l'éveil aux langues.

Né du courant *Language Awareness* impulsé par Hawkins (1984) en Grande-Bretagne, l'éveil aux langues est maintenant bien présent dans la francophonie, par exemple en France (Candelier, 2003), en Suisse (Perregaux, De Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003) et au Québec (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Favorisant l'établissement d'un contexte de bilinguisme additif (Lambert, 1975), et par la manipulation de corpus oraux et écrits, notamment au moyen de la comparaison d'un même objet linguistique dans plusieurs langues (Auger, 2014 ; Dabène, 1996), les activités d'éveil aux langues visent le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Candelier, 2006). Par exemple, les savoirs peuvent correspondre à des connaissances relatives aux ressemblances et aux différences entre les langues ; les savoir-faire, à des capacités d'analyse et de réflexion métalinguistiques ; et les savoir-être, à une curiosité et à une ouverture à la diversité linguistique (Candelier, 2003). Par ailleurs, tout en mettant à profit les connaissances des élèves dans plusieurs langues, de telles activités prennent tout leur sens pour l'apprentissage de la langue d'enseignement : constituant un « détour », elles permettent aux élèves « de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir » (de Pietro, 2003, p. 180). Du fait même, s'inscrivant

dans une perspective socioconstructiviste, elles peuvent soutenir l'enseignement d'objets grammaticaux (de Pietro, 1999).

Diverses études empiriques révèlent que les programmes d'éveil aux langues favorisent l'émergence de représentations positives sur les langues et l'engagement des élèves (Candelier, 2003 ; Lory et Armand, 2016). De plus, ces programmes soutiennent, dans le cadre d'un curriculum long (plus de 30 heures), le développement de capacités métalinguistiques, entre autres pour ce qui est de la mémorisation et de la discrimination auditives dans des langues non familières, et ce, pour les élèves les plus faibles scolairement (Candelier, 2003). Toutefois, les effets d'activités d'éveil aux langues sur les apprentissages linguistiques et les capacités métalinguistiques associées à l'OG restent à explorer.

Somme toute, il semble ainsi possible d'imaginer un dispositif d'enseignement de l'orthographe congruent avec les principes didactiques dégagés précédemment et s'appuyant également sur des approches plurilingues telles que l'éveil aux langues. Dans ce contexte, le caractère innovant de notre dispositif repose sur la bonification d'une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe au moyen d'activités d'éveil aux langues visant spécifiquement le développement de la compétence orthographique de lycéens. Les effets de telles activités auprès de notre population n'ont pas été évalués empiriquement à ce jour. Qui plus est, à notre connaissance, une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe recourant à des ateliers de négociation graphique et à des dictées métacognitives ne semble pas avoir déjà fait l'objet de recherches empiriques. Dans notre recherche, nous poursuivons donc l'objectif d'observer les effets d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe sur le développement de la compétence orthographique en français d'élèves de lycée professionnel en France. À la suite de la description de la population ayant participé à notre expérimentation et du dispositif en ayant fait l'objet, la méthodologie utilisée pour rendre compte de ses effets sur les apprentissages des élèves est explicitée, puis les résultats obtenus sont présentés et discutés.

3 Méthodologie

3.1 La population

Seize élèves d'un lycée professionnel français ont participé à notre recherche, soit 12 filles et 4 garçonsⁱⁱ. Ces élèves étaient âgés de 16 ans (n=8) et 17 ans (n=8) et parlaient tous français. Six de ces élèves n'avaient que le français comme langue maternelle. Huit élèves avaient le français et une autre langue comme langues maternelles ; il s'agissait de l'arabe, de l'espagnol et du kurde. Seuls deux élèves avaient une autre langue que le français comme langue maternelle ; il s'agissait du portugais et de l'italien. Quinze des seize élèves avaient été scolarisés en français dès le plus jeune âge, et une seule élève avait été scolarisée dans une autre langue, l'italien, jusqu'à 15 ans. Enfin, treize élèves étaient nés en France et trois élèves étaient nés à l'étranger. Ces données sociodémographiques ont été obtenues au moyen d'un court questionnaire complété par les élèves.

3.2 La description de l'intervention

Le dispositif d'enseignement de l'orthographe expérimenté dans notre étude est le résultat d'un alliage entre les ateliers de négociation graphique et les dictées métacognitives. Il s'inscrit dans une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe, soit dans le cadre d'ateliers rédactionnels à l'horaire des élèves du lycée professionnel. Ces ateliers rédactionnels, coanimés par l'enseignant de lettres et un enseignant d'une matière professionnelle, visent l'acquisition de compétences rédactionnelles et leur mobilisation dans des situations professionnelles.

Notre dispositif d'enseignement de l'orthographe a été mis en œuvre dans le cadre de l'écriture d'un texte portant sur une personne importante pour les élèves. Le travail

orthographique a donc été réalisé en alternance avec la production de ce texte. Par ailleurs, le choix du thème d'écriture repose sur la volonté de proposer un sujet associé au vécu des élèves et ainsi susceptible de stimuler leur engagement dans l'écriture (Cummins, 2009 ; Cummins et Early, 2011).

Six séances d'intervention d'une heure ont été mises en œuvre, et ce, aux mois de mars et avril 2017. Ces séances ont été animées par la chercheuse, et les deux enseignantes responsables de l'atelier rédactionnel étaient présentes en classeⁱⁱⁱ. 1) Une première séance de travail orthographique a porté sur l'accord du verbe au présent à la troisième personne du singulier et du pluriel, dans le cas où les formes des troisièmes personnes du singulier et du pluriel sont homophones. 2) Une deuxième séance de travail orthographique a porté sur le doublement de la consonne *m* dans les suffixes adverbiaux en *-ment*. 3) Une première séance d'écriture a permis de réinvestir dans une production écrite les apprentissages réalisés. 4) Une quatrième séance de travail orthographique a porté sur l'accord de l'adjectif. 5) Une cinquième et dernière séance de travail orthographique récapitulative a porté sur l'ensemble des notions abordées lors de l'intervention. 6) Une deuxième et dernière période de (ré)écriture a permis à nouveau de réinvestir dans le texte produit les notions orthographiques travaillées en classe. C'est lors de cette séance d'écriture que le texte produit a été révisé, amélioré et mis au propre.

Notons que, tout au long de l'intervention, en raison des différentes difficultés discutées par les élèves et en raison de la nature des phrases dictées, les infinitifs en ER et l'accord des verbes à l'imparfait à la troisième personne du singulier et du pluriel ont pu être étudiés. Par ailleurs, l'ensemble des notions ciblées par notre étude permettaient d'aborder, à la fois en OG et en OL, des difficultés associées aux marques morphologiques sans correspondance sonore.

Voici une description des trois étapes du déroulement des trois premières séances de travail orthographique. Chacune de ces étapes est illustrée par un exemple associé à un travail orthographique sur un objet précis : l'accord du verbe au présent à la troisième personne du singulier et du pluriel.

Étape 1 : L'atelier orthographique plurilingue. Tout d'abord, dans une démarche d'éveil aux langues, la notion orthographique travaillée était comparée dans plusieurs langues, à partir d'exemples donnés par l'enseignant. Certaines des langues présentées faisaient partie du répertoire linguistique des élèves. Ceux-ci étaient également invités à ajouter aux exemples déjà présents des exemples dans d'autres langues de leur répertoire linguistique. Le choix des langues présentes dans l'atelier reposait sur la volonté de présenter différentes manifestations d'une même notion orthographique dans plusieurs langues différentes, et ce, afin que l'analyse de l'ensemble des exemples fasse ressortir les particularités et les difficultés, en français, de la notion orthographique en question. Ainsi, en plus de valoriser les compétences des élèves plurilingues, une telle démarche encourageait le développement des compétences linguistiques et métalinguistiques de l'ensemble des élèves de la classe.

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

Tableau 1. Un exemple d'atelier orthographique plurilingue.

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

Étape 2 : la dictée métacognitive. À la suite de l’atelier orthographique plurilingue, une dictée métacognitive est donnée aux élèves. Prenant la forme d’une phrase dictée du jour, cette dictée permet de mobiliser et de rendre explicites les connaissances interpellées lors de l’atelier orthographique plurilingue. Le fait que la phrase dictée du jour permette de confronter explicitement les graphies proposées par les élèves nous semblait à même d’encourager leurs doutes et leurs réflexions sur les formes orthographiques qu’ils produisent.

Lors de notre expérimentation, selon le moment de la mise en œuvre du dispositif au sein de la séquence d’intervention, les modalités associées à la confrontation des différentes graphies proposées par les élèves variaient. D’une part, les dictées métacognitives mises en œuvre lors des première et deuxième séances orthographiques ont eu lieu en grand groupe. Un modelage et un guidage de la part de l’enseignant, pour structurer la discussion, ont donc été rendus possibles. Au terme de cette discussion, la forme normée de la phrase dictée du jour était rendue explicite. Le dispositif de la phrase dictée du jour était ainsi actualisé sous sa forme « classique ». D’autre part, lors des troisième et quatrième séances de travail orthographique, la discussion autour des graphies des élèves avait lieu en sous-groupe. Le déroulement de la discussion s’approchait ainsi de celui d’un atelier de négociation graphique. Toutefois, contrairement à ce qui se produit lors de ces ateliers, tous les sous-groupes discutaient en même temps. La chercheuse et les deux enseignantes présentes en classe circulaient alors entre les sous-groupes. Au terme du travail en sous-groupe, les formes orthographiques résultant des discussions entre les élèves étaient affichées au tableau et discutées en grand groupe. Enfin, la forme normée des graphies était explicitée.

Voici un exemple de phrase dictée du jour permettant un travail autour des formes verbales homophones au présent à la troisième personne, notamment en présence de rupteurs venant complexifier la réalisation de la procédure d’accord.

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

Étape 3 : la courte production écrite à contraintes. Au terme de la dictée métacognitive, les élèves ont été invités à réinvestir les connaissances orthographiques développées dans une courte production écrite à contraintes. Voici un exemple d’une courte production écrite à contraintes permettant un travail sur l’accord du verbe.

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

Situation : Décris la tenue des invités à une fête.

Mots : portent ; portes ; les porte

La quatrième séance de travail orthographique mise en œuvre dans le cadre de notre étude différait des trois autres. Il s’agissait d’une séance récapitulative où seules la dictée

métacognitive et la courte production écrite à contraintes ont été réalisées. La dictée a été effectuée en sous-groupe et a porté sur les trois notions étudiées préalablement.

Après deux séances de travail orthographique, lors d'une séance de travail d'écriture, les élèves étaient invités à consolider leurs connaissances orthographiques dans le cadre de la production d'un texte. Durant l'écriture du texte, leur attention a été attirée sur les notions orthographiques travaillées. C'est ainsi qu'était actualisée une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe. Voici la consigne donnée pour la production du texte, ayant pour thème *Une personne adulte significative*.

Décris une personne adulte importante pour toi, de ta famille ou une personne proche, que tu connais ou que tu as connue.

Ton texte devra contenir une description physique et psychologique de la personne. Il devra expliquer pourquoi cette personne est importante pour toi.

Les effets du dispositif d'enseignement de l'orthographe et, plus largement, de l'intervention proposée sur la compétence orthographique des élèves ont été mesurés au moyen des outils de collecte de données décrits à la section suivante.

3.3 La mesure de la compétence orthographique des élèves

Une combinaison d'épreuves a été utilisée pour évaluer la compétence orthographique des élèves. Ces épreuves ont agi à titre de prétests et de posttests et ont été effectuées par les élèves la semaine avant le début de l'intervention et la semaine suivant la fin de l'intervention. Les épreuves utilisées s'inscrivent dans deux tendances différentes, et ce, afin de favoriser l'obtention de résultats riches, qui tentent de décrire exhaustivement la compétence des élèves.

D'une part, l'écriture d'un texte sous forme de rappel écrit (production écrite guidée)^{iv} et une dictée ont permis de dresser un constat de la compétence orthographique des élèves, et ce, en s'attardant à la comptabilisation de leurs erreurs et à la description de leurs performances. Elles ont mené à l'obtention de données quantitatives. D'autre part, des entretiens métagraphiques réalisés avant et après l'intervention ont permis une compréhension plus fine des procédures orthographiques des élèves. Cela a mené à l'obtention de données qualitatives. Cela dit, les données ainsi obtenues ne font pas l'objet du présent article, qui se concentre sur l'analyse des performances des élèves d'un point de vue quantitatif.

3.3.1 Le rappel écrit

Dans la présente étude, notre choix de recourir à un rappel écrit se justifie par la volonté d'encourager la production de certaines formes orthographiques ciblées et de s'assurer que les élèves aient été en contact avec le même contenu thématique avant de se lancer dans la production de leur texte. Lors de la passation de cette épreuve, un texte a été lu deux fois aux élèves, qui ont pris des notes sur son contenu à la deuxième lecture. Ils ont ensuite eu 30 minutes pour produire un texte résumant le mieux possible le texte lu.

Le texte ayant fait l'objet du rappel écrit est composé de 30 phrases, regroupées en quatre paragraphes. Au total, 48 adjectifs ou participes passés employés comme adjectifs (qui comportent l'adjonction d'une marque inaudible), 30 verbes (formes homophones à la troisième personne du singulier et du pluriel, au présent et à l'imparfait), 8 infinitifs en ER et trois adverbes (deux en *-ment* et un en *-ment*) sont présents dans le texte lu pour le rappel écrit. Ils sont donc susceptibles de se retrouver dans les textes des élèves ou, du moins, d'en influencer le contenu. Par ailleurs, la fréquence des mots contenus dans le rappel écrit a été contrôlée au moyen de l'utilisation de la banque Manulex (Lété, Sprenger-Charolles et Colé, 2004)^v.

3.3.2 La dictée

L'épreuve de rappel écrit a précédé la passation de la dictée. Lors de la conception de cette dictée, nous avons pris en compte trois éléments qui, selon Chartier (1998), permettent de hiérarchiser son niveau de difficulté.

- 1) Sa longueur : Notre dictée compte treize phrases, formant deux paragraphes, pour un total de 160 mots. La dictée est constituée des phrases du rappel écrit qui présentent de la manière la plus prototypique les formes orthographiques étudiées.
- 2) Le vocabulaire utilisé : Nous avons considéré la fréquence des mots faisant l'objet d'une évaluation dans le cadre de la dictée. Considérant l'âge et le niveau scolaire des participants à notre étude, nous avons fait le choix de conserver dans notre dictée (et, du fait même, dans notre rappel écrit) certains mots peu fréquents (par exemple, dans la dictée : *illimitée* et *laitières*).
- 3) Les difficultés grammaticales qu'elle comporte : Notre dictée cible des accords verbaux impliquant des formes homophones à la troisième personne du singulier et du pluriel au présent et à l'imparfait (et notamment des formes homophones en /E/) et des accords adjectivaux impliquant l'adjonction de marques inaudibles. De plus, nous avons considéré certains contextes syntaxiques spécifiques engendrant des difficultés chez les élèves, tels que la présence de rupteurs.

Pour ce qui est des adjectifs (ou des participes passés employés comme adjectifs), nous avons varié les types d'adjectifs devant faire l'objet d'un accord (différents suffixes, variations en genre et en nombre, adjonction d'une ou deux marques inaudibles, présence d'adjectifs qualifiants et classifiants, antéposés et postposés, attributs du sujet et épithètes). Pour ce qui est des verbes, nous avons fait varier la structure et la composition des donneurs d'accord (sujets). Cela étant dit, nous avons consciemment laissé de côté certaines difficultés qui, bien qu'avérées, nous semblent survenir moins fréquemment au sein des textes, telles que l'inversion entre le sujet et le verbe et l'accord d'un adjectif en tête de phrase. Au total, vingt adjectifs, treize verbes, quatre infinitifs en ER et trois adverbes sont évalués dans le cadre de cette dictée^{vi}.

3.4 L'analyse des données

L'évolution de la compétence orthographique des élèves telle qu'évaluée par le rappel écrit et la dictée a été mesurée au moyen de tests t, qui permettent de comparer les moyennes d'un groupe à deux moments (dans notre cas, avant et après l'intervention). Lorsque la réalisation d'un test t s'avérait impossible parce que les données n'étaient pas normalement distribuées, le test non paramétrique de Wilcoxon a été employé. Nous n'avons considéré que les terminaisons des mots faisant l'objet d'une évaluation (verbes conjugués à la troisième personne au présent et à l'imparfait de l'indicatif, infinitifs en ER, adjectifs marqués, adverbes en *-[m]ment*). Par ailleurs, les items de la dictée et du rappel écrit ont été regroupés en sous-ensembles afin de mesurer les progrès orthographiques des élèves pour des notions précises. Par exemple, il a été possible de distinguer l'évolution des performances des élèves pour les accords verbaux et adjectivaux.

4 Résultats

La présente section expose les résultats obtenus au moyen de statistiques descriptives et inférentielles. Ces résultats permettent d'apprécier l'évolution de la compétence orthographique des élèves.

Tout d'abord, le tableau 2 rassemble les résultats les plus intéressants considérant les caractéristiques des textes écrits par les élèves dans le cadre du rappel écrit. Ainsi, des tests t révèlent une amélioration significative des performances des élèves pour ce qui est de l'accord des adjectifs ($p=0,001$). L'amélioration des élèves est également statistiquement significative lorsque sont regroupés dans un même ensemble l'accord des adjectifs et l'accord des verbes ($p=0,000$), ou encore l'accord des adjectifs, l'accord des verbes et l'orthographe des infinitifs en

ER ($p=0,001$). Toutefois, l'augmentation de 4,53 % de la moyenne des performances des élèves pour l'accord des verbes seulement n'est pas statistiquement significative.

Tableau 2. Performances des élèves au rappel écrit.

Items	Moyenne au prétest (%)	Moyenne au posttest (%)	Différence (%)	Test t
Adjectifs	40,76	59,08	+18,32	0,001**
Verbes	79,57	84,10	+4,53	0,313
Adjectifs et verbes	59,87	71,22	+11,35	0,000**
Adjectifs, verbes et infinitifs en ER	62,62	73,28	+10,66	0,001**

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

En ce qui a trait à la dictée, comme le montre le tableau 3, des tests t révèlent une amélioration significative des performances des élèves pour l'accord des adjectifs ($p=0,009$). L'amélioration des élèves est également significative lorsque sont regroupés dans un même ensemble l'accord des adjectifs, l'accord des verbes et l'orthographe des infinitifs en ER ($p=0,043$), ou encore l'accord des adjectifs, l'accord des verbes et l'orthographe des infinitifs en ER et des adverbes en *-(m)ment* ($p=0,011$). Toutefois, l'augmentation de 6,15 % de la moyenne des performances des élèves pour l'accord des verbes seulement n'est pas statistiquement significative. Par ailleurs, le test non paramétrique de Wilcoxon rend compte d'une amélioration statistiquement significative des élèves pour ce qui est de l'orthographe des adverbes, à la fois pour les adverbes en *-mment* ($p=0,01$) et, plus largement, pour l'ensemble des adverbes contenus dans l'épreuve de dictée ($p=0,03$).

Tableau 3. Performances des élèves à la dictée.

Items	Moyenne au prétest (%)	Moyenne au posttest (%)	Différence (%)	Tests statistiques
Adjectifs	42,50	52,50	+10,00	Test t : 0,009**
Verbes	52,50	58,65	+6,15	Test t : 0,406
Adjectifs, verbes et infinitifs en ER	51,86	58,28	+6,42	Test t : 0,043*
Adverbes en <i>-(m)ment</i>	6,25 %	40,63	+34,38	Wilcoxon : 0,01**
Adverbes (total)	37,50 %	58,33 %	+20,83	Wilcoxon : 0,03**
Verbes, adjectifs, infinitifs, adverbes	50,78	58,28	+7,50	Test t : 0,011*

* $p<0,05$ ** $p<0,01$

Enfin, lorsque l'on s'intéresse de plus près aux performances des élèves quant à l'accord des verbes, comme le montre le tableau 4, on constate que l'amélioration la plus grande est celle

relative à l'accord des verbes à l'imparfait (13,39 %), alors qu'une diminution de 6,25 % de la moyenne des performances des élèves est observée pour ce qui est de l'accord des verbes au présent. En outre, l'amélioration de l'accord des verbes à la troisième personne du pluriel est légèrement plus grande (7,93 %) que celle pour l'accord des verbes à la troisième personne du singulier (3,10 %).

Tableau 4. Performances des élèves pour les accords verbaux.

Items et épreuves	Moyenne au prétest (%)	Moyenne au posttest (%)	Différence (%)	Test de Wilcoxon
Verbes au présent — Dictée	66,67	60,42	-6,25	0,12
Verbes à l'imparfait — Dictée	51,79	65,18	+13,39	0,07
Verbes 3 ^e pers. du sing. — Rappel écrit	86,17	89,07	+3,10	0,42
Verbes 3 ^e pers. du plur. — Rappel écrit	61,90	69,83	+7,93	0,44

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Soulignons d'ailleurs qu'aucune de ces évolutions n'est significative selon les tests statistiques utilisés (tests de Wilcoxon). Plusieurs raisons pourraient expliquer ce constat :

- 1) un possible effet plafond : la moyenne des performances des élèves pour l'accord des verbes au singulier était déjà élevée avant l'intervention (86,17 %) ;
- 2) le traitement des performances en divisant le nombre de verbes bien accordés par le nombre total de verbes écrits par les élèves, ce qui signifie, par exemple, qu'une augmentation de 13,39 % pour l'accord des verbes à l'imparfait équivaut à un verbe bien écrit supplémentaire sur près de huit verbes écrits par un élève ;
- 3) l'amélioration de la moitié des élèves seulement, par exemple, pour l'accord des verbes à la troisième personne du pluriel, la performance des autres restant égale ou régressant ;
- 4) l'accent particulièrement important mis sur l'accord des verbes à l'imparfait durant l'intervention, ce sur quoi nous reviendrons à la section suivante.

5 Discussion et conclusion

Au terme de cette étude, nous pouvons affirmer que l'intervention conçue a bel et bien été mise en œuvre avec succès auprès des élèves. Elle est effectivement associée à une progression de leur compétence orthographique lors du rappel écrit et de la dictée, notamment pour ce qui est de l'accord de l'adjectif, alors même qu'il s'agit d'une difficulté avérée des élèves de lycée professionnel (Mout et Brissaud, 2017). Cette progression des élèves est d'autant plus importante à souligner qu'elle est observée au terme d'un nombre limité de séances d'intervention et auprès d'une population restreinte.

Au moyen de notes de terrain prises au cours de l'expérimentation, nous pouvons également mentionner que les élèves ont paru réceptifs à l'intervention menée et qu'ils y ont bien participé. Ils ont semblé particulièrement enthousiastes lors des discussions en sous-groupe au moment des dictées métacognitives. Le thème d'écriture les a également interpellés. Lors des

ateliers orthographiques plurilingues, les élèves ont manifesté une curiosité envers le fonctionnement des langues inconnues qui leur étaient présentées. Quelques-uns ont souhaité partager certains exemples de manifestations des notions orthographiques ciblées dans d'autres langues de leur répertoire linguistique. À la suite de cette recherche, il nous est toutefois impossible de rendre compte de l'effet spécifique de la tenue d'activités d'éveil aux langues sur le développement de la compétence orthographique des élèves. En effet, nous n'avons pas pu comparer les effets d'une approche incluant de l'éveil aux langues et des dictées métacognitives à une approche incluant seulement des dictées métacognitives. Cela pourrait faire l'objet d'une future recherche.

Par ailleurs, nous remarquons la difficulté des élèves à employer un métalangage approprié pour discuter de ces notions orthographiques. Nous soulignons également que le marquage des accords verbaux et adjectivaux reste un défi important pour les élèves de la population ciblée. Qui plus est, leurs connaissances orthographiques semblent parfois fragiles et instables (Rey-von Allmen, 1982). Cela s'illustre, par exemple, par une certaine stagnation, voire une faible régression, de leurs performances quant aux accords verbaux au présent de l'indicatif. Nous constatons ainsi la sensibilité des élèves aux contenus abordés dans l'intervention. À titre illustratif, l'accord des verbes à l'imparfait est la notion qui a semblé poser le plus problème aux élèves. Leur faible moyenne à cet égard avant l'intervention (51,79 %) témoigne également de cette difficulté marquée. Cette difficulté pourrait notamment être due à la neutralisation de l'archiphonème /E/ présent dans les terminaisons verbales, plusieurs graphies entrant alors en compétition au moment de marquer l'accord. Bref, l'accord des verbes à l'imparfait a occupé une place importante dans les discussions avec les élèves lors des différentes séances d'intervention. Cela expliquerait ainsi qu'un progrès soit associé à la maîtrise de cette notion, alors que l'accord des verbes au présent semble avoir été relégué au second plan.

Certaines pistes d'adaptation de l'intervention expérimentée peuvent être envisagées. Dans le but de bonifier le dispositif d'enseignement proposé, nous dégageons la pertinence d'articuler de plus près la production de textes et le travail orthographique. Serait ainsi mise en œuvre une approche encore plus intégrée d'enseignement de l'orthographe où cet enseignement a véritablement un sens aux yeux des élèves. Par exemple, il nous semblerait judicieux que la première séance d'intervention du dispositif en soit une d'écriture, et que les séances d'écriture subséquentes permettent de manière encore plus explicite le réinvestissement des notions abordées lors des séances de travail orthographique. De plus, afin de contribuer davantage au développement de la compétence orthographique des élèves, il nous apparaîtrait important d'inscrire l'intervention dans la durée, et ce, afin d'éviter que les élèves ne se concentrent que sur certaines notions orthographiques récemment travaillées et laissent donc de côté d'autres notions qui sont pourtant également associées à certaines erreurs récurrentes. Enfin, nous confirmons la pertinence des notions orthographiques ciblées par l'intervention, qui sont effectivement reliées à des difficultés des élèves. Afin de miser davantage sur les compétences linguistiques des élèves dans plusieurs langues, le cas échéant, nous proposerions d'encourager l'établissement de ponts entre ces compétences linguistiques dans le cadre des dictées métacognitives. Pour préparer le terrain à de telles pratiques inspirées des approches plurilingues (Candelier et de Pietro, 2008), qui s'opposent à des pratiques d'enseignement traditionnel de la langue fondées sur l'imposition d'une norme monolingue (Thamin, Combes et Armand, 2013), il semblerait important de les légitimer aux yeux des élèves et des enseignants et de rendre plus usuelle leur utilisation en classe.

En conclusion, alors même qu'il s'avère complexe et parsemé d'embûches, le développement de la compétence orthographique d'élèves d'un âge avancé peut être favorisé par des interventions signifiantes et engageantes, ancrées dans une production textuelle authentique et faisant appel au bagage de connaissances linguistiques des élèves. De telles interventions gagnent à s'appuyer sur les verbalisations des élèves et la mise en œuvre d'un travail métalinguistique ayant pour socle leurs représentations orthographiques et leurs graphies. C'est sur la réalisation de recherches empiriques étudiant les effets de telles

interventions sur les apprentissages d'élèves de différentes populations que repose maintenant la diffusion de pratiques gagnantes contribuant à un enseignement efficace de l'écriture et de l'orthographe.

Références

- Allal, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Dans L. Rieben, M. Fayol & C. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 181-203). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin & C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 137-153). Québec : PUQ.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Revue de l'Association des études canadiennes*, 110-113.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Lê, T. H., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). L'enseignement de l'écriture en langue seconde : Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Département de didactique : Université de Montréal.
- Auger, N. (2014). Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants : des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France (ENA). Dans C. Troncy, J.-F. De Pietro, L. Goletto & M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (p. 275-280). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Balsiger, C., Béatrix Köhler, D. et Panchout-Dubois, M. (2014). Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue. *Repères*, 49, 193-207.
- Béatrix Köhler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es — Analyse des performances orthographiques des élèves de 5e et de 6e*. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*. Québec : MELs.
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui*, 190, 61-72.
- Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble et Éditions Delagrave.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2002). La morphologie verbale écrite, ou ce qu'ils en savent au CM2. *Lidil*, 25, 31-42.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Brissaud, C., Cogis, D. et Totereau, C. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel. *SHS Web of Conferences 4e Congrès Mondial de Linguistique Française*, 8, 867-881.
- Brissaud, C., Fisher, C. et Negro, I. (2012). The relation between spelling and pronunciation. The case of French and the phonological variation /e/ ~ /ɛ/ in different French dialects. *Written Language & Literacy*, 15, 46-64.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler. Situation initiale du tout-petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte*. Paris : Retz.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire — Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90.
- Candelier, M. et de Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 147-162). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Chartier, A.-M. (1998). Épreuves du certificat d'études primaires en 1995. Étude de quelques facteurs ayant pu agir sur les résultats des élèves. *Éducation & formations*, 53, 19-34.
- Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Cogis, D. (2008). Morphographie et didactique, au carrefour des recherches. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe — Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 (Université de Strasbourg)* (p. 181-201). Limoges : Lambert-Lucas.
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? *Repères*, 28, 47-70.
- Cogis, D., Brissaud, C., Fisher, C. et Nadeau, M. (2016). L'enseignement de l'orthographe grammaticale. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. (p. 123-146). Montréal : ERPI.
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M. (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne*, 26, 69-91.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for losing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38–56.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Londres : Institute of Education Press.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité « revisitée ». *Études de linguistique appliquée*, 104, 393-400.
- Daigle, D., Ammar, A. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites. Québec : FRQ-SC.
- de Pietro, J.-F. (1999). La diversité des langues : un outil pour mieux comprendre la grammaire ? *Tranel*, 31, 179-202.
- de Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2016). *Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Dressler, C. et Kamil, M. L. (2006). First- and second-language literacy. Dans D. August & T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 197–238). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fayol, M. et Got, C. (1991). Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 91, 187-205.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fejzo, A. (2011). *Les effets d'un programme de développement de la conscience morphologique sur l'identification et la production des mots écrits chez des élèves arabophones du 2e cycle du primaire scolarisés en français (Thèse de doctorat inédite)*. (Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014a). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014b). Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. *La lettre de l'AIRDF*, 56, 7-13.
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problèmes orthographiques chez des élèves en français langue seconde en difficulté d'apprentissage. Dans D.

- Daigle, I. Montésinos-Gelet & A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles — Perspectives didactiques* (p. 81-101). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. et Kamil, M. L. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. Dans D. August & T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (p. 153–174). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geoffre T., Totereau, C., Brissaud, C. (à paraître). Quelle évolution des performances orthographiques du début du CP à la fin du CE1 ? *Actes du colloque international Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans la formation tout au long de la vie (Bordeaux, 19-21 octobre 2016)*.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguist, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3–15.
- Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères*, 20, 127-142.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181.
- Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage & Pratiques*, 43, 70-80.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56.
- Jaffré, J.-P. (2005). L'orthographe du français, une exception ? *Le français aujourd'hui*, 1, 23-31.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, 77, 25-42.
- Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (2008). Sémiographie et orthographe : le cas du français. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe — Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 (Université de Strasbourg)* (p. 9-30). Limoges : Lambert-Lucas.
- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2007). Linguistic transfer. Dans S. Jarvis & A. Pavlenko (dir.), *Crosslinguistic influence in language and cognition* (p. 61–111). New York: Routledge.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students* (p. 55–83). Toronto : OISE.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité de mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156–166.
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 27-38.
- Lucci, V. et Millet, A. (1994). *L'orthographe de tous les jours — Enquête sur les pratiques orthographiques des Français*. Paris : Honoré Champion Éditeur.
- Lüdi, G. (1996). L'enfant bilingue : Chance ou surcharge ? *Courrier de l'Éducation nationale*, 1-18.
- Luzzati, D. (2010). *La français et son orthographe*. Paris : Les Éditions Didier.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Nogent-le-Rotrou : ESF éditeur.
- Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78-97.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Mout, T. et Brissaud, C. (2013). Acquisition de la morphographie flexionnelle du français : Retard de jeunes adultes en formation professionnelle. *Journal of French Language Studies*, 23, 435–449.

- Mout, T. et Brissaud, C. (2017). Ce qu'ils savent faire et moins bien faire : le cas de l'orthographe. Dans M.-C. Guernier, C. Barré-de Miniac, C. Brissaud & T. Mout (dir.), *Ces lycéens en difficulté avec l'écrit et avec l'école* (p. 77-114). Grenoble : Ellug.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit ? Résultats d'élèves de 6e année du primaire. Dans C. Simard & J. Dolz (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 209-231). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Québec : FRQ-SC.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP.
- Rey-von Allmen, M. (1982). *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants*. Berne : Éditions Peter Lang.
- Shaw, D. M. (2014). The Impact of Word Study Intervention on Adult English Learners' Spelling and Reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 5, 245–252.
- Thamin, N., Combes, E. et Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani & M. Leclère-Messebel (dir.), *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Totureau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *ANAE*, 123, 164-171.
- Voiriot-Cordary, N. (2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée (Thèse de doctorat inédite)*. (Université de Bourgogne, Dijon).
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage (traduit par F. Sève)*. Paris : La Dispute.

ⁱ Il est à noter que l'étude ici présentée a agi à titre de première mise à l'essai dans le cadre d'une thèse de doctorat (Maynard, thèse en cours) financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et réalisée en cotutelle à l'Université de Montréal, sous la direction de Françoise Armand, et à l'Université Grenoble Alpes, sous la direction de Catherine Brissaud.

ⁱⁱ Dans cette étude, aucun groupe témoin n'a été constitué.

ⁱⁱⁱ Nous remercions très sincèrement les deux enseignantes qui nous ont accueillies dans leur classe.

^{iv} Nous entendons par rappel écrit la production d'un texte venant résumer un texte lu en classe. Dans notre contexte, il ne s'agit donc pas d'un terme synonyme de dictée, comme c'est par exemple le cas dans certains travaux en psychologie cognitive (voir notamment Fayol et Got, 1991).

^v Voici le texte lu pour le rappel écrit :

Je vais vous parler d'une personne importante pour moi, c'est ma grand-mère maternelle. Elle s'appelle Claire et elle a des yeux rieurs. Ses cheveux courts, touffus et frisés sont toujours très bien coiffés. Ses tenues, assez distinguées, sont choisies avec soin. Elle possède de nombreux bijoux élégants et elle les porte fréquemment. Cette personne âgée est une femme fière et déterminée. Elle n'est pas gênée de dire ce qu'elle pense. Quand elle se fâche contre des gens incompetents, elle leur lance des regards sévères qui font peur. Claire habite sa ville natale, éloignée des grands centres urbains. Autrefois, ses parents, maintenant décédés, vivaient dans une ferme et s'occupaient de vaches laitières. Chaque jour, Claire et sa sœur Isabelle marchaient de longs kilomètres pour aller à l'école. Elles pouvaient observer les animaux sauvages et cueillir des plantes médicinales. Les deux fillettes aimaient beaucoup fabriquer d'étranges remèdes. Claire possédait un livre sur ces plantes incroyables, alors elle les reconnaissait facilement.

Claire et Isabelle adoraient l'école. Leurs matières scolaires préférées étaient le français et le sport. Encore aujourd'hui, Claire se passionne pour la lecture et les mots croisés. Plus jeunes, Claire et sa sœur passaient leurs vacances au bord d'un lac. Elles étaient championnes de plusieurs sports nautiques. Elles sont même arrivées à gagner certaines compétitions locales ! Aujourd'hui, quand elles ne sont pas trop fatiguées, elles pratiquent quelques activités sportives assez douces, comme la nage et la danse.

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

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

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

^{vi} Voici le texte de la dictée :

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

Claire est allée dans plusieurs pays inconnus où les habitants étaient ravis de partager leurs recettes traditionnelles avec elle. Depuis qu'elle est revenue, Claire travaille très fort pour que ses repas soient parfaits et ses invités sont toujours reçus comme des rois. Toute la famille en profite. Claire fait preuve d'une patience illimitée envers les enfants, même lorsqu'ils sont insupportables. Elle les conseille intelligemment, puis ils l'embrassent bien fort et la remercient.