

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Portrait du développement de la compétence orthographique
d'élèves créolophones scolarisés au Québec
de la maternelle à la troisième année**

par

CAROLE FLEURET

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph. D)
en didactique

Mars, 2008

© Carole Fleuret, mars 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Portrait du développement de la compétence orthographique
d'élèves créolophones scolarisés au Québec
de la maternelle à la troisième année**

présentée par :
Carole Fleuret

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Nicole Van Grunderbeeck,

.....
présidente-rapporteuse

Isabelle Montesinos-Gelet

.....
directrice de recherche

Françoise Armand

.....
co-directrice

Daniel Daigle

.....
membre du jury

Marie-France Morin

.....
examinatrice externe

François Bowen

.....
représentant du doyen de la FES

SOMMAIRE

Mots-clés

Élèves créolophones (Haïtiens), développement orthographique en langue seconde, orthographe approchées, facteurs cognitivo-langagiers, facteurs socio-culturels, facteurs socio-affectifs, suivi longitudinal de la maternelle à la troisième année.

La présente recherche s'intéresse au développement de la compétence orthographique de 11 élèves créolophones suivis de la maternelle à la troisième année. Son principal objectif est de décrire le développement de la compétence orthographique de sujets créolophones en lien avec des facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-culturel et socio-affectif, dans le but de mieux comprendre les difficultés susceptibles d'être rencontrées par ce groupe, dans leur appropriation de l'écrit en français langue seconde (L2).

Au regard des recherches s'intéressant à l'écriture en langue seconde, les études menées dans le domaine sont peu nombreuses et, de surcroît, aucune ne s'est intéressée à ce groupe ethno-linguistique en contexte montréalais. Afin de contribuer à l'avancement de cette problématique, nous avons souhaité apporter un éclairage sur la psychogénèse de l'écrit de scripteurs créolophones en nous appuyant sur les deux objectifs suivants : décrire, dans une tâche d'orthographe approchées en L2, le développement orthographique chez des élèves créolophones de la maternelle à la troisième année ; mettre en relief les liens entre le développement orthographique en L2 et différents facteurs d'ordres cognitivo-langagier (les capacités orales, le vocabulaire, les capacités métaphonologiques), socio-culturel (les pratiques de littéracie familiales) et socio-affectif (les représentations parentales du bi/plurilinguisme, les représentations individuelles du bi/plurilinguisme, la motivation en écriture).

Pour nous permettre de répondre au premier objectif, nous avons retenu onze sujets créolophones qui ont été suivis de la maternelle à la troisième année. Des épreuves d'écriture en orthographe approchées leur ont été administrées individuellement.

L'analyse des productions permet de faire ressortir trois modalités dans le développement orthographique des sujets (lent, moyen et rapide) qui témoignent de l'état des connaissances initiales des élèves. Parallèlement, l'examen des commentaires métagraphiques souligne qu'ils sont surtout centrés sur les aspects phonologiques de l'écriture. L'entrée dans la scolarité obligatoire concourt à la construction de la dimension phonogrammique comme en rendent compte les performances des scripteurs. Par contre, la connaissance et la compréhension des indices morphologiques demeurent restreintes à la fin de la première année et se développent davantage à la fin de la troisième année.

En ce qui a trait au deuxième objectif, plusieurs tendances se dégagent chez les créolophones de notre étude. Tout d'abord, les capacités orales n'ont qu'un rôle secondaire au début de leur apprentissage de l'écrit en L2. On remarque également l'existence d'un lien entre les capacités métaphonologiques et les performances en orthographe approchées des sujets. Toutefois, il semble que les représentations individuelles et parentales du bi/plurilinguisme ainsi que les pratiques de littératie familiales soient au cœur des différences entre les groupes. En effet, bien que le créole fasse partie intégrante du milieu familial et de leur identité culturelle, le rapport entretenu par les parents, quant à son statut, influence l'édification d'une représentation légitime du créole chez leurs enfants. Aussi, bien que les pratiques discursives parentales soient davantage axées sur la langue orale, les activités littéraciques en L1 ont des effets positifs sur les expériences langagières en L2, comme en témoignent les sujets du dernier groupe. Enfin, la perception de compétence en écriture demeure fragile et semble freiner la mise en place de stratégies métalinguistiques et métacognitives.

SUMMARY

Keywords

Creole-speaking learners (Haitians), second language spelling development, approximate spelling, cognitivo-linguistic factors, socio-cultural factors, socio-affective factors, longitudinal study from kindergarten to third grade.

This study focuses on eleven creole-speaking learners' development of a spelling competence from kindergarten to third grade. The main objective is to describe this process in relation to cognitivo-linguistic, socio-cultural and socio-affective factors, to have a better understanding of the challenges these learners might meet, while appropriating spelling in French as a second language (L2).

Considering the research on second language writing, we noted that there were a limited number of studies in this field. Moreover, none of them focused on this specific ethnolinguistic group in the context of Montreal. To contribute to the advancement of this issue, we intended to shed some light on the psychogenesis of Creole-speaking writers by focusing on the following two objectives : 1) Describe, with the aid of L2 approximate spelling tasks, Creole-speaking learners' spelling development from kindergarten to third grade ; and 2) highlight the existing connections between L2 spelling development and various cognitivo-linguistic (oral proficiencies, vocabulary, metaphonological proficiencies), socio-cultural (home literacy practices) and socio-affective factors (parents' representations of bi/multi-lingualism, motivation regarding spelling).

To address the first objective, we selected eleven Creole-speaking participants that we followed from kindergarten to third grade. We then asked them to perform individually several approximate spelling activities. Three modes in participants' spelling development (slow, medium, and fast) were uncovered by analysing their productions. These modes bear witness to the state of the learners' initial knowledge. Parallel to that, by analysing their metagraphical comments we were able to underline the fact that they

focus mostly on the phonological aspects of writing. Starting mandatory school contributes to the elaboration of the phonogramic dimension as shown by the writers' performance. However, the knowledge and the understanding of the morphologic traces remain limited at the end of the first year and start to develop further at the end of the third year.

Regarding the second objective, several tendencies emerge. First, the oral abilities play only a secondary role at the beginning of the process of learning to write in a second language. We notice as well a connection between participants' metaphonological abilities and their performance in approximate spelling. Yet, it seems that the parental and individual representations of bilingualism as well as the home literacy practices are at the heart of what differentiate the groups. Although the Creole language is an intrinsic part of the family's environment and cultural identity, the parents' stance about its status, impacts, the construction of a legitimate representation of the language. Moreover, as demonstrated by the last group's participants, the literacy activities in L1 have a positive effect on the linguistic experiences although the parental discursive practices are more focused on the oral language. Finally, their own perception of their proficiency in writing remains fragile and seems to slow down the establishment of metalinguistic and metacognitive strategies.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	ii
Summary	iv
Liste des tableaux	xii
Liste des figures	xvi
Liste des annexes.....	xviii
Remerciements.....	xix
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	1
1. Contexte général.....	1
1.1. Portrait de la population scolaire.....	2
1.2. Services offerts aux nouveaux immigrants	2
1.3. La performance scolaire des allophones	4
1.4. Objectif général :	8
2. Contexte spécifique	8
2.1. Les spécificités du groupe créolophone	10
2.1.1 Diglossie ou bilinguisme ?	10
2.1.2. Le passage de la langue maternelle à la langue de scolarisation.....	12
2.2. Objectif spécifique	17
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	19
PREMIÈRE PARTIE : APPRENDRE À ÉCRIRE EN LANGUE MATERNELLE	20
I.1. Le passage de l'oral à l'écrit : introduction	20
I.1.1. Parvenir à l'écriture : un traitement cognitif élevé	25
I.1.2. L'activité motrice dans une activité d'écriture	27
I.2. Les principes fondamentaux des systèmes d'écriture.....	28
I.2.1. Le français : un système alphabétique	29
I.2.2. Les caractéristiques du français écrit : un plurisystème	30
I.2.2.1. La dimension phonogrammique	31
I.2.2.2. La dimension morphogrammique.....	33
I.2.2.3. La dimension logogrammique	37
I.2.3. La norme orthographique.....	39
I.2.3.1. Éclaircissements terminologiques	40
I.2.4. Les modèles du développement de la compétence orthographique.....	41
I.2.4.1. Les modèles étapistes	42
I.2.4.1.1. Le modèle de Frith (1985)	43
I.2.4.1.2. Le modèle constructiviste d'Emilia Ferreiro et de Gomez Palacio (1988).....	45
I.2.4.2. Les modèles mixtes.....	48
I.2.4.2.1. Le modèle de Jean-Marie Besse (2000).....	48
I.2.4.2.2. Le modèle à double fondation du développement orthographique de Seymour (1997).....	51
I.2.4.3. Les théories adoptant une conception multidimensionnelle du développement orthographique.....	54
I.2.5. Les orthographes approchées.....	58
I.3. Facteurs contribuant au développement de l'écrit en langue maternelle.....	66
I.3.1. Les facteurs cognitivo-langagiers	67
I.3.1.1. Les capacités orales	68

I.3.1.2. Les capacités métalinguistiques.....	70
I.3.1.2.1. Le modèle métalinguistique de Gombert (1990).....	72
I.3.1.2.2. Les capacités métaphonologiques.....	77
I.3.1.3. Les capacités métacognitives.....	79
I.3.1.3.1. Les capacités reliées au développement des commentaires métagraphiques.....	82
I.3.1.3.1.1. Les interfaces métagraphiques.....	83
I.3.1.3.1.2. Les activités métagraphiques.....	85
I.3.1.4. Le concept de littératie.....	88
I.3.1.4.1. La littératie précoce.....	89
I.3.1.4.2. Les habiletés littéraciques.....	90
I.3.2. Les facteurs socio-culturels.....	92
I.3.2.1. Les pratiques de littératie familiales.....	93
I.3.2.1.1. Le modèle de Sénéchal et LeFevre.....	95
I.3.2.1.2. Le modèle de Leseman et De Jong.....	97
Des occasions de lecture et d'écriture dans le milieu familial.....	97
La qualité de la guidance parentale.....	97
La qualité socio-émotionnelle de la relation parent-enfant.....	99
I.3.3. Un facteur socio-affectif : la motivation.....	101
I.3.3.1. La motivation.....	101
I.3.3.1.1. Le modèle de Bandura.....	102
I.3.3.1.2. Le modèle de Viau.....	104
I.3.3.2. La motivation et la compétence en écriture.....	106
I.4. Synthèse de la première partie.....	108
DEUXIÈME PARTIE : APPRENDRE À ÉCRIRE EN LANGUE SECONDE.....	110
II.1. Apprendre une langue seconde.....	113
II.1.1. Les deux hypothèses de Cummins (1979).....	113
II.1.1.1. L'hypothèse d'interdépendance.....	114
II.1.1.2. L'hypothèse des niveaux-seuils.....	116
II.2. L'apprentissage de l'écriture en langue seconde.....	119
II.2.1. Les facteurs linguistiques.....	119
II.2.1.1. Le rapport de proximité entre la langue maternelle et la langue seconde	122
II.3. Les facteurs cognitivo-langagiers en langue seconde.....	123
II.3.1. Les capacités orales.....	123
II.3.2. Les capacités métalinguistiques.....	125
II.3.2.1. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985).....	125
II.3.2.1.1. L'explicitation des connaissances.....	126
II.3.2.1.2. Le contrôle cognitif.....	126
II.3.2.2. Les capacités métaphonologiques.....	127
II.3.3. Les capacités métacognitives.....	132
II.4. Les facteurs socio-culturels.....	134
II.4.1. Les pratiques de littératie familiales.....	136
II.5. Les facteurs socio-affectifs.....	140
II.5.1. Les représentations parentales du bilinguisme et du plurilinguisme.....	142
II.5.2. Les représentations individuelles du bilinguisme et du plurilinguisme.....	144
II.5.3. La motivation en langue seconde.....	146

II.6. Quelques considérations sur Haïti	148
II.6.1. Du pidgin au créole	150
II.6.2. Les influences linguistiques présentes dans le créole.....	153
II.6.3. Quelques caractéristiques du créole haïtien	154
1. Émergence de la recherche.....	160
2. Les objectifs de recherche	161
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	162
1. La population	163
2. Les instruments de mesure	166
2.1 L'épreuve d'orthographe approchées : écriture de mots et d'une phrase.....	167
2.1.1. Description de l'épreuve	168
2.1.2. Écriture de mots	168
2.1.3. Écriture de la phrase.....	169
2.1.4. Procédures de l'expérimentation.....	169
2.1.5. Critères d'analyse.....	170
2.1.6. Les commentaires métagraphiques	174
2.2. L'épreuve de production de mots.....	175
2.2.1. Description de l'épreuve	176
2.2.2. Procédures de l'expérimentation.....	176
2.2.3. Critères d'analyse.....	176
2.3. L'épreuve de littératie précoce.....	177
2.3.1. Description de l'épreuve	177
2.3.2. Procédures de l'expérimentation.....	178
2.3.3. Critères d'analyse.....	178
2.4. Les épreuves orales du N-EEL (vocabulaire expressif).....	179
2.4.1. Description de l'épreuve	179
2.4.2. Procédures de l'expérimentation.....	179
2.4.3. Critères d'analyse.....	179
2.5. Les épreuves orales du N-EEL (versant réceptif)	180
2.5.1. Description de l'épreuve	180
2.5.2. Procédures de l'expérimentation.....	181
2.5.3. Critères d'analyse.....	181
2.6. Les épreuves orales du N-EEL (versant expressif)	181
2.6.1. Description de l'épreuve	182
2.6.2. Procédures de l'expérimentation.....	182
2.6.3. Critères d'analyse.....	182
2.7. L'épreuve de métaphonologie.....	182
2.7.1. Description de l'épreuve	183
2.7.2. Procédures de l'expérimentation.....	183
2.7.3. Critères d'analyse.....	184
2.8. Les pratiques de littératie familiales	184
2.8.1. Description de l'épreuve	185
2.8.2. Procédures de l'expérimentation.....	185
2.8.3. Critères d'analyse.....	185
2.9. Entrevue sur les représentations parentales du bi/multilinguisme	186
2.9.1. Description de l'épreuve	186
2.9.2. Procédures de l'expérimentation.....	186

2.9.3. Critères d'analyse.....	187
2.10 Questionnaire sur les représentations individuelles du bi/multilinguisme.....	187
2.10.1. Description de l'épreuve	188
2.10.2. Procédures de l'expérimentation.....	188
2.10.3. Critères d'analyse.....	189
2.11. Le groupe de discussion sur les langues	190
2.11.1. Description de l'épreuve	190
2.11.2. Procédures de l'expérimentation.....	191
2.11.3. Critères d'analyse.....	191
2.12. Questionnaire sur la perception de soi et de la compétence en écriture.....	191
2.12. Description de l'épreuve	192
2.12. Procédures de l'expérimentation.....	192
2.12. Critères d'analyse.....	193
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	194
4.1. Les orthographes approchées	196
4.1.1. Les orthographes approchées dans l'écriture de mots isolés, de la phrase et de production de mots pour chaque sujet et pour chaque période	196
4.1.1.1. Portrait de Charlotte	198
4.1.1.2. Portrait d'Anne-Marie	205
4.1.1.3. Portrait de Julie	213
4.1.1.4. Portrait de Maude.....	218
4.1.1.5. Portrait de Sam.....	223
4.1.1.6. Portrait de David	229
4.1.1.7. Portrait de Maxime.....	234
4.1.1.8. Portrait de Marie	239
4.1.1.9. Portrait d'Antoine	244
4.1.1.10. Portrait de Dina	249
4.1.1.11. Portrait de Sacha	255
4.2. Bilan du développement orthographique des sujets.....	260
4.2.1. L'écriture de mots isolés en orthographes approchées	260
4.2.1.1. L'extraction phonologique.....	260
4.2.1.2. La combinatoire phonologique	263
4.2.1.3. La conventionnalité phonogrammique.....	266
4.2.1.3.1. La fréquence des phonogrammes.....	267
4.2.1.3.2. Les graphèmes orthographiques.....	273
4.2.1.4. La dimension morphogrammique	277
4.2.1.5. La dimension logogrammique	278
4.2.1.6. La lexicalisation	278
4.2.1.7. Les commentaires métagraphiques dans l'écriture de mots isolés.....	280
4.2.2. L'écriture de la phrase en orthographes approchées.....	285
4.2.2.1. Les unités lexicales	286
4.2.2.2. Les blancs graphiques	286
4.2.2.3. L'écriture du prénom de l'enfant et du prénom de l'ami.....	287
4.2.2.4. La présence d'idéogrammes.....	287
4.2.2.5. L'extraction phonologique.....	288
4.2.2.6. Les commentaires métagraphiques dans l'écriture de la phrase	288
4.2.3. L'épreuve de production de mots.....	291

4.2.3.1. Les graphèmes orthographiques.....	294
4.2.3.2. Les commentaires métagraphiques de la production de mots dans l'épreuve de closure	299
4.3. Groupe 1.....	302
4.3.1. Les facteurs cognitivo-langagiers	302
4.3.2. Les facteurs socio-linguistiques	304
4.3.3. Les facteurs socio-affectifs	310
4.4. Groupe 2.....	312
4.4.1. Les facteurs cognitivo-langagiers	312
4.4.2. Les facteurs socio-linguistiques	314
4.4.3. Les facteurs socio-affectifs	326
4.5. Groupe 3.....	328
4.5.1. Les facteurs cognitivo-langagiers	328
4.5.2. Les facteurs socio-linguistiques	330
4.5.3. Les facteurs socio-affectifs	339
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	340
1. L'évolution de la compétence orthographique des scripteurs de la maternelle à la troisième année.....	342
1.1. La construction de la dimension phonogrammique	342
1.1.1. L'extraction phonologique.....	343
1.1.2. La combinatoire phonologique	345
1.1.3. Le traitement phonologique	346
1.2. La construction de la dimension morphogrammique.....	347
1.3. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les capacités reliées aux commentaires métagraphiques : évolution de la maternelle à la troisième année.....	349
1.3.1. Les commentaires simultanés et rétrospectifs.....	349
1.3.2. Les commentaires métalinguistiques et métacognitifs.....	351
1.3.3. La nature des commentaires métalinguistiques.....	351
1.3.4. La nature des commentaires métacognitifs.....	352
1.4. Synthèse de l'évolution des scripteurs créolophones de la maternelle à la troisième année.....	353
1.5. La conventionnalité phonogrammique.....	354
1.6. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et la lexicalisation	357
2. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les capacités orales.....	358
2.1. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les capacités métaphonologiques.....	359
3. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les représentations individuelles du bi/plurilinguisme	360
4. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les pratiques de littératie familiales	363
5. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les représentations parentales du bi/plurilinguisme.....	365
6. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et la motivation chez les créolophones en français langue seconde	367

Conclusion	366
1. Limites de la recherche	367
2. Les retombées dans le domaine de la recherche	368
3. Les retombées dans le domaine pédagogique	369
Références bibliographiques	371
Annexes.....	394

Liste des tableaux

Tableau 1	Taxonomie des systèmes d'écriture selon De Francis (1989).....	29
Tableau 2	Les quatre niveaux de conceptualisation du développement de l'écrit chez l'enfant d'après Ferreiro et Gomez Palacio (1988).....	47
Tableau 3	Les préoccupations de l'enfant dans l'appropriation du français écrit (Besse, 2000).....	51
Tableau 4	Les interfaces métagraphiques (Jaffré, 1995)	83
Tableau 5	Synthèse sur les déterminants de la motivation selon Bandura (1986, 1989) et Viau (1994)	106
Tableau 6	Le regroupement des langues du monde selon Malherbe (1995)	122
Tableau 7	Essai d'une typologie de la socio-pédogénèse linguistique en Haïti (Laguerre, 1985).....	149
Tableau 8	Présentation des épreuves utilisées aux différentes périodes de passation	166
Tableau 9	Charlotte : production de mots isolés en maternelle	199
Tableau 10	Charlotte : écriture de la phrase en maternelle.....	199
Tableau 11	Charlotte : production de mots isolés en première année	200
Tableau 12	Charlotte : écriture de la phrase en première année	201
Tableau 13	Charlotte : production de mots isolés en troisième année.....	202
Tableau 14	Charlotte : écriture de la phrase en troisième année	202
Tableau 15	Nombre de commentaires métagraphiques de Charlotte pour les différentes périodes de collecte de données	203
Tableau 16	Charlotte : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	204
Tableau 17	Nombre de commentaires métagraphiques de Charlotte pour la production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	205
Tableau 18	Anne-Marie : production de mots isolés en maternelle	206
Tableau 19	Anne-Marie : écriture de la phrase en maternelle	206
Tableau 20	Anne-Marie : production de mots isolés en première année.....	207
Tableau 21	Anne-Marie : écriture de la phrase en première année	207
Tableau 22	Anne-Marie : production de mots isolés en troisième année	208
Tableau 23	Anne-Marie : écriture de la phrase en troisième année.....	209
Tableau 24	Nombre de commentaires métagraphiques d'Anne-Marie pour les différentes périodes de collecte de données	210
Tableau 25	Anne-Marie : production de mots dans l'activité de closure en troisième année	211
Tableau 26	Nombre de commentaires métagraphiques d'Anne-Marie pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année	212
Tableau 27	Julie : production de mots isolés en maternelle	213
Tableau 28	Julie : production de mots isolés en première année.....	214
Tableau 29	Julie : écriture de la phrase en première année	214
Tableau 30	Julie : production de mots isolés en troisième année	215
Tableau 31	Julie : écriture de la phrase en troisième année.....	216
Tableau 32	Nombre de commentaires métagraphiques de Julie pour les différentes périodes de collecte de données	216

Tableau 33	Julie : production de mots dans l'activité de closure en troisième année	217
Tableau 34	Nombre de commentaires métagraphiques de Julie pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année	217
Tableau 35	Maude : production de mots isolés en maternelle	218
Tableau 36	Maude : production de mots isolés en première année	219
Tableau 37	Maude : écriture de la phrase en première année	219
Tableau 38	Maude : production de mots isolés en troisième année	220
Tableau 39	Maude : écriture de la phrase en troisième année	220
Tableau 40	Nombre de commentaires métagraphiques de Maude pour les différentes périodes de collecte de données	221
Tableau 41	Maude : production de mots dans l'activité de closure en troisième année	222
Tableau 42	Nombre de commentaires métagraphiques de Maude pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année	222
Tableau 43	Sam : production de mots isolés en maternelle	223
Tableau 44	Sam : écriture de la phrase en maternelle	224
Tableau 45	Sam : production de mots isolés en première année	224
Tableau 46	Sam : écriture de la phrase en première année	225
Tableau 47	Sam : production de mots isolés en troisième année	226
Tableau 48	Sam : écriture de la phrase en troisième année	226
Tableau 49	Nombre de commentaires métagraphiques de Sam pour les différentes périodes de collecte de données	227
Tableau 50	Sam : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	228
Tableau 51	Nombre de commentaires métagraphiques de Sam pour la production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	228
Tableau 52	David : production de mots isolés en maternelle	229
Tableau 53	David : écriture de la phrase en maternelle	229
Tableau 54	David : production de mots isolés en première année	230
Tableau 55	David : écriture de la phrase en première année	230
Tableau 56	David : production de mots isolés en troisième année	231
Tableau 57	David : écriture de la phrase en troisième année	231
Tableau 58	Nombre de commentaires métagraphiques de David pour les différentes périodes de collecte de données	232
Tableau 59	David : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	232
Tableau 60	Nombre de commentaires métagraphiques de David pour la production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	233
Tableau 61	Maxime : production de mots isolés en maternelle	234
Tableau 62	Maxime : écriture de la phrase en maternelle	235
Tableau 63	Maxime : production de mots isolés en première année	235
Tableau 64	Maxime : écriture de la phrase en première année	236
Tableau 65	Maxime : production de mots isolés en troisième année	236
Tableau 66	Maxime : écriture de la phrase en troisième année	237
Tableau 67	Nombre de commentaires métagraphiques de Maxime pour les différentes périodes de collecte de données	238

Tableau 68	Maxime : production de mots dans l'activité de closure en troisième année	238
Tableau 69	Nombre de commentaires métagraphiques de Maxime pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année	239
Tableau 70	Marie : production de mots isolés en maternelle	240
Tableau 71	Marie : écriture de la phrase en maternelle	240
Tableau 72	Marie : production de mots isolés en première année	241
Tableau 73	Marie : écriture de la phrase en première année	241
Tableau 74	Marie : production de mots isolés en troisième année	242
Tableau 75	Marie : écriture de la phrase en troisième année	242
Tableau 76	Nombre de commentaires métagraphiques de Marie pour les différentes périodes de collecte de données	243
Tableau 77	Marie : production de mots dans l'activité de closure en troisième année	243
Tableau 78	Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'épreuve de closure de Marie en troisième année	244
Tableau 79	Antoine : production de mots isolés en maternelle	244
Tableau 80	Antoine : écriture de la phrase en maternelle	245
Tableau 81	Antoine : production de mots isolés en première année	245
Tableau 82	Antoine : écriture de la phrase en première année	246
Tableau 83	Antoine : production de mots isolés en troisième année	246
Tableau 84	Antoine : écriture de la phrase en troisième année	247
Tableau 85	Nombre de commentaires métagraphiques d'Antoine pour les différentes périodes de collecte de données	247
Tableau 86	Antoine : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	248
Tableau 87	Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'activité de closure d'Antoine	248
Tableau 88	Dina : production de mots isolés en maternelle	249
Tableau 89	Dina : écriture de la phrase en maternelle	250
Tableau 90	Dina : production de mots isolés en première année	250
Tableau 91	Dina : écriture de la phrase en première année	251
Tableau 92	Dina : production de mots isolés en troisième année	252
Tableau 93	Dina : écriture de la phrase en troisième année	253
Tableau 94	Nombre de commentaires métagraphiques de Dina pour les différentes périodes de collecte de données	253
Tableau 95	Dina : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	254
Tableau 96	Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'épreuve de closure de Dina en troisième année	254
Tableau 97	Sacha : production de mots isolés en maternelle	255
Tableau 98	Sacha : écriture de la phrase en maternelle	255
Tableau 99	Sacha : production de mots isolés en première année	256
Tableau 100	Sacha : écriture de la phrase en première année	257
Tableau 101	Sacha : production de mots isolés en troisième année	257
Tableau 102	Sacha : écriture de la phrase en troisième année	258

Tableau 103	Nombre de commentaires métagraphiques de Sacha pour les différentes périodes de collecte de données	258
Tableau 104	Sacha : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année	259
Tableau 105	Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'épreuve de closure de Sacha en troisième année.....	259
Tableau 106	Proportion d'extraction phonologique par sujet en maternelle	261
Tableau 107	Proportion d'extraction phonologique par sujet en première année	262
Tableau 108	Proportion d'extraction phonologique par sujet en troisième année.....	262
Tableau 109	Proportion de combinatoire phonologique par sujet en maternelle.....	264
Tableau 110	Proportion de combinatoire phonologique par sujet en première année	264
Tableau 111	Proportion de combinatoire phonologique par sujet en troisième année	265
Tableau 112	Pourcentage des sujets ayant produit des phonogrammes pour l'écriture des mots en maternelle.....	268
Tableau 113	Pourcentage des élèves ayant produit des phonogrammes pour l'écriture des mots en première année	270
Tableau 114	Pourcentage des élèves ayant produit des phonogrammes pour l'écriture des mots en troisième année.....	272
Tableau 115	Pourcentage des graphèmes orthographiques produits par les sujets pour l'écriture des mots en maternelle	275
Tableau 116	Pourcentage des graphèmes orthographiques produits par les sujets pour l'écriture des mots en première et en troisième années.....	276
Tableau 117	Nombre et type de commentaires métagraphiques en maternelle.....	280
Tableau 118	Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en maternelle pour l'écriture de mots isolés.....	281
Tableau 119	Nombre et type de commentaires métagraphiques en première année dans l'écriture de mots isolés	282
Tableau 120	Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en première année pour l'écriture de mots isolés	282
Tableau 121	Nombre et type de commentaires métagraphiques en troisième année dans l'écriture de mots isolés	284
Tableau 122	Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en troisième année pour l'écriture de mots isolés	284
Tableau 123	Répartition des sujets de maternelle selon le critère de repérage d'unités lexicales dans l'écriture de la phrase.....	286
Tableau 124	Répartition des sujets de maternelle selon le critère d'écriture du prénom de l'ami	287
Tableau 125	Nombre et type de commentaires métagraphiques en première année pour l'écriture de la phrase	289
Tableau 126	Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en première année pour l'écriture de la phrase.....	289
Tableau 127	Nombre et type de commentaires métagraphiques en troisième année pour l'écriture de la phrase.....	290
Tableau 128	Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en troisième année pour l'écriture de la phrase.....	290
Tableau 129	Pourcentage des sujets ayant produits des phonogrammes orthographiques pour la production de mots en troisième année.....	293

Tableau 130	Nombre et type de commentaires métagraphiques en troisième année pour la production de mots	296
Tableau 131	Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en troisième année pour la production de mots	297
Tableau 132	La représentation sur la personne bilingue pour le groupe 1	303
Tableau 133	La représentation sur la personne bi/multilingue pour le groupe 2	313
Tableau 134	Les données démo-linguistiques concernant les sujets du groupe 2 fournies par les parents	318
Tableau 135	Les pratiques de littératie familiales du groupe 2	320
Tableau 136	La représentation des langues pour quelques parents du groupe 2	322
Tableau 137	La représentation sur la personne bi/multilingue pour le groupe 3	329
Tableau 138	Les données démo-linguistiques concernant les sujets du groupe 3 fournies par les parents	332
Tableau 139	Les pratiques de littératie familiales du groupe 3	333
Tableau 140	La représentation des langues pour un des parents du groupe 3	335
	335

Liste des figures

Figure 1	Les différents types de morphogrammes présentés par Catach (1988).....	33
Figure 2	Modèle représentant les relations entre les pratiques de littératie familiales et les résultats sur l'enfant de Sénéchal et LeFevre (2002).....	95
Figure 3	L'hypothèse du double seuil de Cummins (tiré de Hamers et Blanc, 1983).....	118
Figure 4	Productions de Charlotte pour les trois périodes de cueillette de données... ..	198
Figure 5	Productions d'Anne-Marie pour les trois périodes de cueillette de données.....	205
Figure 6	Productions de Julie pour les trois périodes de cueillette de données.....	213
Figure 7	Productions de Maude pour les trois périodes de cueillette de données.....	218
Figure 8	Productions de Sam pour les trois périodes de cueillette de données.....	223
Figure 9	Productions de David pour les trois périodes de cueillette de données.....	229
Figure 10	Productions de Maxime pour les trois périodes de cueillette de données.....	234
Figure 11	Productions de Marie pour les trois périodes de cueillette de données.....	239
Figure 12	Productions d'Antoine pour les trois périodes de cueillette de données.....	244
Figure 13	Productions de Dina pour les trois périodes de cueillette de données.....	249
Figure 14	Productions de Sacha pour les trois périodes de cueillette de données.....	255
Figure 15	Proportion d'extraction phonologique pour chacun des sujets en fonction des mots proposés pour les trois cueillettes de données.....	263
Figure 16	Proportion de combinatoire phonologique pour chacun des sujets en fonction des mots proposés pour les trois cueillettes de données.....	265
Figure 17	Pourcentage de phonogrammes produits pour les trois périodes de cueillette de données.....	267
Figure 18	Pourcentage d'élèves ayant produit au moins un phonogramme conventionnel ou un phonogramme conventionnel orthographique pour l'écriture des mots en maternelle.....	269
Figure 19	Pourcentage d'élèves ayant produit au moins un phonogramme conventionnel ou un phonogramme conventionnel orthographique pour l'écriture des mots en première année.....	271
Figure 20	Pourcentage d'élèves ayant produit au moins un phonogramme conventionnel ou un phonogramme conventionnel orthographique pour l'écriture des mots en troisième année.....	273
Figure 21	Pourcentage des graphèmes orthographiques produits par les sujets pour les trois périodes de cueillette de données.....	274
Figure 22	Nombre de mots lexicalisés pour les deux dernières cueillettes de données.....	278
Figure 23	Fréquence de lexicalisation selon le type de mots pour les deux dernières cueillettes de données.....	279
Figure 24	Moyenne du score de la phrase pour chaque sujet pour les trois périodes de collecte de données.....	285
Figure 25	Pourcentage de graphèmes produits selon le type pour la production de mots dans l'épreuve de closure par les sujets.....	292
Figure 26	Pourcentage de production des mots par les sujets selon leurs caractéristiques orthographiques.....	294
Figure 27	Pourcentage de graphèmes orthographiques produits pour chacun des sujets pour la production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année.....	295
Figure 28	Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales, de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie en maternelle pour le groupe 1.....	299

Figure 29	Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales et de métaphonologie en première année pour le groupe 1	299
Figure 30	La représentation des langues pour le groupe 1 pour les volets 1 et 2	302
Figure 31	La perception de soi et de la motivation en écriture chez les sujets du groupe 1	308
Figure 32	La perception des pratiques pédagogiques et des conditions d'écriture chez les sujets du groupe 1	308
Figure 33	Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales, de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie en maternelle pour le groupe 2.....	310
Figure 34	Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales et de métaphonologie en première année pour le groupe 2	310
Figure 35	La représentation des langues pour le groupe 2 pour les volets 1 et 2.....	312
Figure 36	La perception de soi et de la motivation en écriture chez les sujets du groupe 2.....	324
Figure 37	La perception des pratiques pédagogiques et des conditions d'écriture chez les sujets du groupe 2	324
Figure 38	Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales, de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie en maternelle pour le groupe 3.....	325
Figure 39	Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales et de métaphonologie en première année pour le groupe 3	325
Figure 40	La représentation des langues pour le groupe 3 pour les volets 1 et 2.....	328
Figure 41	La perception de soi et de la motivation en écriture chez les sujets du groupe 3.....	336
Figure 42	La perception des pratiques pédagogiques et des conditions d'écriture chez les sujets du groupe 3	336

Liste des annexes

Annexe 1	Lettre d'autorisation pour les parents versions (française et créole).....i
Annexe 2	Caractéristiques structurales mots soumis en maternelle (version A) ii
Annexe 3	Caractéristiques structurales mots soumis en première et en troisième années (version B).....xi
Annexe 4	Images présentées pour l'écriture des mots en orthographe approchées (versions A et B) xiii
Annexe 5	Grilles d'analyse de production graphique (versions A et B).....xv
Annexe 6	Synthèse des scores en orthographe approchées (versions A et B).... xviii
Annexe 7	Grille d'analyse de la phrasexxi
Annexe 8	Alphabet phonétique international xxiii
Annexe 9	Grille d'analyse des commentaires métagraphiques (Morin, 2002)xxv
Annexe 10	Épreuve de production de mots (activité de closure).....xxvii
Annexe 11	Caractéristiques structurales des mots soumis pour la production de mots(épreuve de closure)xxix
Annexe 12	Épreuve de littératie précoce (Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002)xxxi
Annexe 13	Épreuve de métaphonologie (Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002) xxxviii
Annexe 14	Questionnaire sur les pratiques de littératie familiales (Armand et Montesinos-Gelet, 2001)..... xliii
Annexe 15	Questions sur les représentations du bi/plurilinguisme (parents) xlvii
Annexe 16	Questionnaire sur les représentations du bi/plurilinguisme (enfant).....xliv
Annexe 17	Groupe de discussion (Armand et Maraillet, 2004)lcviii
Annexe 18	Questionnaire sur la perception de compétence en écriture.....lx
Annexe 19	Scores bruts des trois groupes pour les épreuves du N-EEL lxxiii
Annexe 20	Scores bruts des trois groupes pour le questionnaire sur la représentation des langueslxxiv
Annexe 21	Scores bruts des trois groupes pour le questionnaire sur la compétence en écriturei

REMERCIEMENTS

Entreprendre une thèse est un extraordinaire défi personnel et intellectuel. Voici venu le moment d'exprimer ma plus sincère reconnaissance aux personnes qui m'ont accompagnée de près ou de loin dans cette aventure :

ma directrice de thèse, Isabelle Montesinos-Gelet, avec qui j'ai développé une très grande complicité. En plus de ses qualités humaines, elle a su par son soutien constant, sa patience et ses encouragements me pousser toujours plus loin dans mes réflexions. Je tiens à la remercier également pour sa justesse intellectuelle et pour la confiance qu'elle m'accorde depuis tant d'années ;

ma co-directrice, Françoise Armand, qui m'a donné l'opportunité de découvrir le monde de la recherche, que je n'ai jamais quitté, dès le début de mes études. J'apprécie sa très grande rigueur et son efficacité. Merci de m'avoir appris le sens de la nuance Françoise ! Ses commentaires constructifs m'ont permis d'améliorer constamment cette thèse ;

Daniel Daigle, qui m'a continuellement encouragée et m'a recommandé de judicieuses modifications dans le but d'améliorer mon travail ;

tous les gens qui m'ont sans cesse soutenue durant ces années universitaires et que j'ai le privilège de connaître : Nicole Gaboury, Isabel Jordi, Pascale Lefrançois, Gisèle Lemoyne ;

ma grande amie Geneviève, qui est là depuis le début de cette aventure et même avant ! Elle a su partager mes joies, mes doutes et mes découragements, mais elle est toujours restée à mes côtés et le demeure encore ;

mes amis fidèles, qui ont fait preuve d'une grande compréhension, car je sais que j'ai décliné un grand nombre de vos invitations !

ma famille, qui m'a toujours soutenue malgré la distance, et aussi Patrick et Nikola, pour leur amour et leur soutien indéfectibles ;

le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et l'université de Montréal, qui m'ont octroyé des bourses pour la durée de mes études doctorales.

*À mon grand père,
qui m'a transmis l'amour des langues ;*

*À mon fils Nikola,
qui m'éclaire de sa présence*

CHAPITRE 1

Problématique de la recherche

1. Contexte général

Depuis les dernières décennies, la population des écoles québécoises s'est diversifiée avec l'apport des mouvements migratoires. Bien que 45,3% des immigrants connaissent le français à leur arrivée au Québec, selon le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI, 2003), il en reste une forte proportion qui ne connaît pas cette langue. En effet, l'origine des immigrants a changé et le Québec accueille maintenant des populations de tous les continents au sein desquels l'Asie, les Antilles, l'Afrique et l'Amérique du Sud y sont largement représentées (ministère de l'Éducation du Québec, 1998a). Comme on peut le constater partout dans le monde, et le Québec ne fait pas exception à la règle, ces populations s'installent principalement dans les grandes villes. Ainsi, 80% des nouveaux arrivants vivent dans la région métropolitaine de recensement (RMR) de Montréal (MRCI, 2003). Par conséquent, l'école montréalaise se caractérise par une forte diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Cette nouvelle réalité, dans un Québec qui prône une société pluraliste et francophone, a inévitablement soulevé des interrogations sur la scolarisation des élèves allophones, c'est-à-dire n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Afin de préserver le français comme la langue de l'unité québécoise, le gouvernement a revalorisé son statut en adoptant, en 1977, la Charte de la langue française (appelée communément Loi 101). Depuis lors, le français est langue de scolarisation, de travail et langue commune de la vie publique. Hormis quelques exceptions, la fréquentation de l'école française est obligatoire pour les immigrants allophones nouvellement arrivés. L'un des impacts certains de cette charte est le renversement de la tendance traditionnelle des élèves allophones à fréquenter l'école de langue anglaise (Mc Andrew, 2002). *«De 1971 à 2000 en effet, le pourcentage de la clientèle d'une autre langue que le français, l'anglais ou les langues autochtones que l'on retrouve désormais au secteur français a crû radicalement de 10 % à 78,5 % au fur et à mesure que l'impact de la loi se faisait sentir sur les générations successives d'élèves» (ibid. p.70).* L'école de langue française au Québec est donc devenue, pour les communautés arrivées après 1977, le lieu presque exclusif d'intégration.

1.1. Portrait de la population scolaire

Dans les établissements scolaires, cette mosaïque culturelle se caractérise par la multitude des langues parlées par les élèves. En dehors du français et de l'anglais, on retrouve d'autres langues qui sont notamment l'espagnol, l'arabe, l'italien, le créole et le chinois. Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2005), la proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais a progressé de façon constante et représente 36,3% des effectifs scolaires montréalais. Ce sont plus de 150 langues différentes qui sont parlées sur l'île de Montréal. En ce qui concerne les lieux de naissance des parents et des élèves, on observe en 2004 que 17,3% des élèves sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger. C'est dans la Commission scolaire de Montréal que le pourcentage de ce type de situations familiales atteint son apogée, soit 24,5%. On note également que 23,2% des élèves sont nés au Québec de parents nés à l'étranger et que 10,2% des élèves sont nés au Québec d'un seul parent né à l'étranger. Ces trois types de portraits familiaux représentent, en 2004, 50,7% des élèves fréquentant des établissements publics du primaire et du secondaire.

1.2. Services offerts aux nouveaux immigrants

Pour faciliter l'intégration des élèves immigrants et favoriser l'ouverture à la diversité, le MEQ (1998a) a élaboré la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. L'un des concepts clefs qui s'en dégagent est la promotion de l'égalité des chances. Ainsi, promouvoir l'égalité des chances signifie concrètement la mise en place de mesures telles que le soutien à l'apprentissage du français. Actuellement, les élèves immigrants récemment arrivés et inscrits dans une commission scolaire font l'objet d'une évaluation qui vise à identifier leurs connaissances du français. Les élèves repérés se voient attribuer une «cote administrative» qui indique la nécessité de leur dispenser des services du PASAF (programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) (Armand, 2005b). Contrairement aux mesures antérieures, cette nouvelle perspective donne aux commissions scolaires la latitude nécessaire pour faire des choix pertinents en matière de modèles de services.

Ces services durent dix mois au préscolaire, vingt au primaire et trente au secondaire. Le programme concernant la classe d'accueil vise à développer chez l'élève des compétences de base en français pour qu'il puisse rapidement acquérir une connaissance fonctionnelle de la langue et exprimer ses besoins scolaires, personnels et sociaux. L'élève est donc placé dans des contextes communicationnels liés à la vie quotidienne ou aux réalités scolaires. De plus, et pour faciliter son insertion sociale, le séjour en classe d'accueil lui permet de se familiariser avec la culture de son nouveau milieu. Ainsi, les deux compétences visées par le programme sont d'interagir en français et de se familiariser avec la culture du milieu afin de favoriser l'intégration scolaire et sociale.

Au niveau du préscolaire, la formule la plus répandue est l'intégration en classe régulière. Pour ce qui est du primaire et du secondaire, la classe d'accueil fermée reste le modèle le plus appliqué. En deuxième année de scolarisation, et selon le niveau de connaissances acquises en première année à l'accueil, les élèves sont intégrés dans le système régulier ou restent en classe d'accueil (Armand, 2005b). Des services spécialisés complémentaires (orthopédagogie, orthophonie, psychologue) sont aussi disponibles dès la première année. Cependant, dans la réalité, les équipes éducatives considèrent que l'accueil est en soi une mesure particulière, ce qui ne les incite pas à référer les élèves ayant des besoins spécifiques (*ibid.*).

Par ailleurs, le respect de la diversité culturelle a conduit le gouvernement à mettre en place une autre mesure visant l'enseignement de la langue d'origine des élèves. Le programme PELO (programme d'enseignement des langues d'origines) s'appuie sur deux principes psychopédagogiques : 1) de bonnes connaissances dans la langue d'origine favorisent l'apprentissage de la langue seconde et améliorent les résultats scolaires et 2) l'acceptation de la culture de l'élève par le milieu scolaire permet un meilleur équilibre affectif par la consolidation de l'identité, ce qui facilite son intégration à l'école et à la société d'accueil (Mc Andrew, 2001). Les cours sont dispensés à l'école en dehors des heures scolaires. On peut cependant déplorer que cette mesure concerne davantage les élèves du régulier que ceux de l'accueil, car l'importance de considérer les

acquis en langue maternelle pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde est maintenant un fait établi (Armand, 2005b).

1.3. La performance scolaire des allophones

En général, et après plusieurs années d'enseignement dans le système québécois, le rendement scolaire des allophones est équivalent, voire supérieur à celui des francophones à la fin du secondaire (Han Hoang, 1993). Toutefois, leurs résultats, en français ou dans des cours faisant appel à des contenus culturels plus importants, sont un peu plus faibles. Des variations apparaissent également selon le groupe ethnolinguistique. Par exemple, les élèves créolophones¹ et hispanophones ont des résultats nettement plus faibles (Chouinard, 2002a). Quant aux élèves d'immigration récente, c'est-à-dire fréquentant le système québécois depuis moins longtemps, ils connaissent plus de difficultés, et ce, quel que soit le groupe ethnolinguistique. On peut présumer que le degré de maîtrise de la langue d'enseignement est directement lié à la situation. En ce qui concerne le taux d'obtention de diplômes, secondaire et collégial confondus, une étude du MEQ (1998b), réalisée auprès de quatre cohortes d'élèves entrés au secondaire (1985, 1987, 1989, 1991) et suivis jusqu'en 1996, montre que les allophones se situent majoritairement en deuxième position, c'est-à-dire très près des anglophones (première position), peu importe l'indice², la cohorte ou la durée. Toutefois, l'obtention des diplômes est plus tardive, ce qui est révélateur de certaines difficultés linguistiques à l'entrée du secondaire. En outre, selon l'appartenance ethnolinguistique, on trouve des différences dans le groupe allophone. Les élèves obtenant le plus haut taux de diplomation (secondaire et collégial), sont ceux dont la langue maternelle est le chinois 70,2%, le vietnamien 55% et l'arabe 51,4%. Les taux les plus faibles ont été obtenus par les élèves lusophones 26,9%, hispanophones 26% et créolophones 15,7%.

¹ Dans cette thèse, l'utilisation du terme *créolophone* sera toujours associée au groupe haïtien.

² Obtention cumulative des diplômes au secondaire ou au collégial.

Les difficultés scolaires relatives à la faible réussite des élèves créolophones sont aussi recensées dans les classes d'accueil tant au primaire qu'au secondaire. Une étude de la Direction des services aux communautés culturelles (MEQ, 1996) estimait que parmi la proportion d'élèves ayant des difficultés (EHDAA³), 35,7% d'élèves signalés faisait partie du groupe créole (le plus haut taux de son effectif). Les mesures prises à leur endroit représentent un taux de 49,5%, soit le deuxième en importance après les élèves du groupe de langues dravidiennes 50% (tamoul, telugu, etc.).

Bien que les élèves en situation de grand retard scolaire⁴ ne fassent pas l'objet de cette thèse, il nous faut toutefois souligner que parmi les quatre groupes d'élèves surreprésentés et considérés comme en difficulté d'adaptation scolaire en 1995, les créolophones arrivent en première position (14,3%), suivis des élèves ayant comme langue maternelle le tamoul (6%), le bengali (6,8%) et le turc (3,7%) (Armand, 2005b). Enfin, une enquête du MEQ (2002) réalisée en 2000-2001 auprès de 103 écoles sur 233 accueillant au moins dix élèves dans le programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français mentionne que 7% des élèves seraient en situation de grand retard scolaire. Ils sont surtout originaires (37%) des pays suivants : Haïti, Afghanistan, Pakistan, Inde, Bosnie-Herzégovine et Somalie (MEQ, 2002).

De manière générale, on peut reconnaître que les élèves allophones réussissent bien à l'école. Toutefois, les quelques études exposées montrent des différences entre les groupes ethnolinguistiques représentés. En ce sens, parmi les élèves en difficulté scolaire, le **groupe créolophone** constitue la population la plus à risque en termes d'apprentissage et de réussite scolaire.

En somme, depuis les trente dernières années, l'école québécoise s'est radicalement transformée par l'arrivée massive des immigrants. Cette nouvelle réalité ethnoculturelle

³ Le sigle EHDAA correspond aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

⁴ Les élèves allophones en situation de grand retard scolaire sont définis par le MEQ (2002) de la façon suivante : «*Ils accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarisation fondamentalement différentes de celle qui a cours au Québec*» (MEQ, p.2).

a conduit le gouvernement à mettre en place un ensemble de mesures favorisant l'intégration linguistique et scolaire des élèves immigrants. Bien que ce défi de taille ait été relevé avec succès et efficacité pour une grande majorité d'élèves allophones, la situation de certains groupes ethnolinguistiques demande une réflexion particulière et approfondie en raison de leurs difficultés. Il est donc primordial d'ajuster les mesures en fonction des spécificités de ces groupes notamment pour les élèves créolophones.

Les recherches sur la réussite scolaire des créolophones au primaire font cruellement défaut dans la littérature scientifique. Il n'existe pas, à notre connaissance, de recherches sur ce groupe en langue seconde, car ses membres sont considérés et se considèrent pour la plupart comme des francophones. Mc Andrew (2002) l'explique en partie par la répugnance qu'ont les Haïtiens à déclarer le créole comme langue maternelle. Une des rares études dont nous disposons est celle de la Commission scolaire de Montréal, rapportée par Chouinard (2002), sur leur performance en français à la fin du primaire. Cette recherche mentionne que les jeunes Haïtiens ont plus de difficultés en français et que des mesures particulières devraient être prises à leur endroit. De plus, Mc Andrew souligne que *«la rumeur au sein des écoles et des communautés tend pourtant à valider la thèse voulant que l'échec scolaire touche aujourd'hui davantage, au Québec, les groupes racisés⁵ que les groupes linguistiques»* (ibid., p.16).

Pour mieux répondre aux besoins du groupe créolophone, il est nécessaire de comprendre les difficultés éprouvées par les élèves dans leurs apprentissages. Compte

⁵ On peut se questionner sur le choix d'une telle appellation. En effet, parmi les groupes *racisés*, on trouve les groupes sinophone et arabophone, qui obtiennent les plus hauts taux de réussite scolaire et qui, de plus, font partie des *minorités visibles* -terme adopté par le Canada dans la perspective d'une politique d'immigration non discriminatoire depuis 1967 (Mc Andrew et Potvin, 1996). Bien que ce terme ait été créé dans le but de favoriser une discrimination positive, on peut se demander si concrètement cela n'est pas davantage stigmatisant pour les groupes concernés. *«En effet, s'il est possible en 1994 au Québec de considérer que «minorités visibles» au sens fédéral et minorités racisés sont des synonymes, c'est uniquement de manière conjoncturelle, parce que ces minorités font face aujourd'hui à un processus de construction qui les désigne comme appartenant à des races différentes»* (ibid., p.21). Comme le soulignent Mc Andrew et Potvin, la présence de phénotypes visibles n'est pas nécessaire pour ériger des barrières infranchissables qui rendent compte des traits culturels différents. C'est davantage d'un processus sociologique qu'il est question ici, processus qui, par des représentations symboliques construites, catégorise et «rend visible» les différences, qu'elles soient physiques, culturelles, réelles ou imaginaires.

tenu du fait que la maîtrise du français est *sine qua non* à l'intégration et à la réussite scolaire, il nous semble donc primordial de nous intéresser au développement de leur compétence en français écrit et plus particulièrement à leur développement orthographique. Dans la mesure où l'orthographe du créole est très transparente, voire phonogrammique, il importe de comprendre comment les créolophones traitent l'orthographe du français, qui lui est opposée par son degré d'opacité, et ce, en en rendant compte de manière longitudinale. L'intérêt d'une telle démarche est de mieux décrire la psychogénèse de l'écrit et la prise en compte des caractéristiques du français écrit chez ces élèves. De plus, nous savons que la maîtrise de la langue écrite demeure un soutien clé pour l'ensemble des matières scolaires puisque l'élève doit acquérir et maîtriser une langue de plus en plus abstraite et décontextualisée répondant à des normes afin de pouvoir traiter des écrits dont le niveau de complexité augmente. De surcroît, sur le plan affectif, le degré de maîtrise de la langue écrite peut influencer sur la motivation en écriture selon la manière dont se perçoit l'élève ainsi que sur le contrôle de la valeur de la tâche qu'il a à résoudre. Des connaissances restreintes ou fragiles de l'écrit peuvent nuire à ses apprentissages, entraîner des échecs répétés et, dans le pire des cas, conduire à l'échec scolaire.

En nous référant aux propos de Mc Andrew énoncés précédemment, il semble aussi important d'apporter un éclairage sur ce que représente la «répugnance parentale à l'égard du créole», car il est reconnu dans la littérature scientifique que la dévalorisation de la langue maternelle peut avoir des incidences sur l'apprentissage de la langue seconde tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif notamment en ce qui concerne les représentations construites à l'égard des deux langues (Moore, 2001). Finalement, «la rumeur» exprimée par Mc Andrew (2002) concernant l'échec scolaire des groupes racisés au sein des écoles doit être confirmée ou infirmée afin que soient mieux décrites les difficultés rencontrées par ce groupe. En d'autres mots, il nous faut documenter la coexistence langagière du créole et du français dans le but de préciser son influence éventuelle sur la réussite scolaire de l'apprenant et en particulier son acquisition de la langue écrite.

1.4. Objectif général :

Il s'agira de décrire le développement orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année du primaire.

2. Contexte spécifique

Certaines spécificités caractérisent le groupe créolophone, entre autres, la coexistence du créole et du français. Cependant, avant d'aborder ce point, il nous faut regarder le parcours migratoire⁶ qui caractérise les parents des élèves rencontrés dans les établissements scolaires, afin d'établir un portrait nous éclairant sur des facteurs contextuels (langue, scolarité, littéracie, précarité) susceptibles de jouer un rôle de soutien ou bien d'obstacle dans l'apprentissage du lire-écrire.

- Parmi les immigrants originaires des Caraïbes, 67% sont nés en Haïti et 34,4% de ces derniers vivent à Montréal ;
- Leur arrivée est plus récente que l'ensemble des immigrants, ils sont donc plus jeunes, âgés de 39 à 44 ans ;
- On remarque un nombre plus élevé de femmes (74 hommes pour 100 femmes) ;
- Ils sont moins en famille (75%) que les autres immigrants (81%) ;
- La majorité d'entre eux déclarent comme langue maternelle le français ou l'anglais. Toutefois, environ 33% identifient le créole comme leur langue maternelle ;
- En ce qui concerne leur scolarité, 18% n'ont pas atteint la 9^e année contre 23% pour les autres immigrants. Ils ne sont que 10% à avoir obtenu un diplôme universitaire contre 18% pour l'ensemble des immigrants ;
- Ils font plus souvent partie de la population active que l'ensemble des immigrants (72% contre 48% chez les hommes et 58% contre 48% chez les femmes). Cependant, ceux qui sont actifs sont plus souvent au chômage (25% chez les hommes comme chez les femmes contre 16% à 18% pour les immigrants en général) ;
- Ils travaillent souvent dans le secteur manufacturier (32% contre 27%) ;
- Le revenu moyen des immigrants caraïbéens qui travaillent à plein temps ne représente que les 3/4 de celui de l'ensemble des immigrants chez les hommes. Il est à peine inférieur chez les femmes.

⁶Observatoire statistique (décembre 2002) *Immigration et Métropoles*, Profil statistique de la population immigrante RMR de Montréal, recensement de 1996.

À la lecture des différentes données, on remarque que ce groupe est d'immigration récente, bien qu'en 1972 une première vague, composée essentiellement d'intellectuels fuyant la dictature des Duvalier, se soit installée au Québec. Cependant, c'est vraiment au début des années 90 que l'on note une immigration haïtienne massive, conséquence des tensions politiques du pays (Ledoyen, 1992). Le MRCI (2001) mentionne que la communauté haïtienne est l'une des communautés culturelles dont la population s'est le plus accrue au fil des années. Les Haïtiens représentent 48% de l'ensemble des communautés noires, soit le groupe le plus important. *«On peut donc estimer qu'un membre sur deux des communautés noires fait partie de la communauté haïtienne»* (Conseil des relations interculturelles, 2005, p.22). Cette nouvelle immigration est issue de la classe moyenne ou paysanne et vit dans une certaine précarité économique (Ledoyen, 1992). D'ailleurs, le CRI (Conseil des relations interculturelles du Québec), dans son dernier rapport (2005), fait mention de cette situation et recommande la mise en place d'orientations spécifiques, notamment une plus grande visibilité des communautés noires dans les entreprises. Il est donc favorable à la création de stages rémunérés en entreprise, à des emplois contractuels ou même encore à une embauche plus importante au sein de la fonction publique.

Toujours selon le CRI (2005), le taux d'activité, qui exprime le pourcentage de gens au sein du groupe qui a une activité professionnelle ou qui est à la recherche d'un emploi, se situe autour de 74,4% tandis que le taux d'inactivité est de 25,6%. Cependant, celui-ci atteint 46,4% si l'on inclut le taux de chômeurs identifiés aux membres inactifs. Compte tenu de la présence significative d'Haïtiens à Montréal, on peut donc présumer qu'un grand nombre d'entre eux se trouve dans cette situation. Finalement, les statistiques font état du nombre important de femmes et de la moins grande constitution de familles par rapport aux autres immigrants, ce qui semble être confirmé par le CRI, qui souligne la fragilisation des familles et le nombre élevé de femmes chefs de familles monoparentales. Ces divers facteurs contextuels sont à considérer dans le cheminement scolaire, car ils peuvent avoir des répercussions sur la réussite scolaire de l'élève.

2.1. Les spécificités du groupe créolophone

Depuis la Constitution de 1987, le créole connaît un statut officiel en Haïti. Cela lui confère théoriquement la même visibilité que le français et se caractérise concrètement par l'emploi des deux langues par tous les membres de la communauté. D'après Joint (2004), la situation est beaucoup plus complexe :

«L'usage du créole et du français dans la vie quotidienne est un indicateur d'analyse du bilinguisme ou de la diglossie en Haïti. La famille étant un lieu privilégié de l'informel, le créole y est utilisé à 90%. Le français est utilisé comme "lettres de créance" et signe de possession du capital culturel. Son usage est prescrit aux enfants en vue de l'acquisition de ce capital. [...] Cependant, par rapport au français, il conserve socialement un statut de second rang. Au français sont rattachées des valeurs de prestige, d'excellence, de culture et de promotion sociale. Ces valeurs sont attribuées à environ 10% de Haïtiens qui maîtrisent le français. Celui-ci demeure une langue étrangère pour 90% de la population. Pour la plupart des Haïtiens scolarisés, le français est en fait une langue seconde» (en ligne⁷).

Comme le montre cette citation mise en exergue, la situation linguistique reste complexe en Haïti et le statut conféré au créole demeure «dévalorisé». Bien qu'il soit la langue de la cohésion sociale, du discours et de la transmission culturelle, le créole a du mal à trouver sa légitimité à côté du français, considéré comme la langue de la connaissance et de la reconnaissance sociale.

2.1.1 Diglossie ou bilinguisme ?

Actuellement, le concept de diglossie est fortement remis en question, car sa définition idéalisée tend à cristalliser les perceptions gravitant autour des deux pôles créole et français (Prudent, Tupin et Wharton, 2005). Dans une perspective sociolinguistique, on tend à démentir l'existence de cette bipolarisation, dans la mesure où, dans les usages linguistiques, les deux langues coexistent, cohabitent et s'entremêlent. Cependant, ce débat ne fait pas l'objet de cette thèse et dans le cadre qui nous intéresse, nous considérerons la diglossie dans sa forme classique.

⁷ La communication d'Auguste Joint a eu lieu dans le cadre de l'AREC-F (atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraiïbe). En ligne : <http://www.univ-ag.fr/gerec-f/arec-f/ajoint/index.html>

Tout d'abord, il est nécessaire de dégager les paramètres de cette situation diglossique afin d'en saisir toutes les subtilités qui peuvent nous éclairer, entre autres, sur les représentations construites à l'égard des deux langues. Pour ce faire, nous présenterons un bref historique relatif à la place et à l'usage du créole et du français en Haïti.

Théoriquement, une situation de diglossie émerge lorsqu'au sein d'une même communauté linguistique, une langue constitue une valeur et remplit des fonctions précises. En Haïti, au début de la colonie, trois niveaux de langue existaient : le français, qui, utilisé par *les blancs*, était la langue de l'administration, de la justice et des mondains. Dans la vie courante, on trouvait *les petits blancs* (artisans, commerçants, etc.), qui, eux, parlaient leur patois, et enfin les *esclaves*, qui recouraient au créole. Celui-ci n'était pas reconnu socialement puisqu'il était uniquement oral et réservé à une classe spécifique. L'esclave n'avait pas accès à l'école et il était battu s'il était surpris en train d'étudier. Seuls les *mulâtres*, reconnus comme des blancs, avaient droit à l'instruction et parlaient français (Saint-Germain, 1988).

Bellegarde (1941, dans Saint-Germain, 1988) estime que le français s'imposait pour trois raisons. Le créole n'avait ni grammaire ni littérature écrite et, par conséquent, ne pouvait faire l'objet d'un enseignement assidu. Il était plutôt changeant, notamment en ce qui concernait les variations lexicales, ce qui rendait difficile son caractère fixé par rapport au français, qui, lui, était bien établi. Finalement, Haïti se voyait isolé d'un point de vue politique, économique et intellectuel. Gouraige (1974) souligne les tentatives amorcées par les intellectuels pour réduire cette discrimination linguistique et trouver un semblant de compromis, dans les traductions en créole des proclamations destinées au peuple. Toutefois, ces derniers estimèrent que «la version créole», si proche du français par ses tournures phrastiques et son orthographe, n'était pas nécessaire. Graduellement, les écrits traduits disparurent, reléguant à nouveau le créole à sa place «inférieure» de dialecte oral. Ainsi, toutes les grandes instances politiques, économiques et judiciaires étaient établies sur le modèle français. Dans cette bourgeoisie du milieu du XIX^e siècle, on allait même développer une mode qui consistait, selon l'accent parisien, en une accentuation du «r» pour marquer la différence avec le parler plus relâché des Haïtiens

tout en intégrant, dans les conversations, quelques mots en créole, le tout sur fond d'accent pointu (Saint-Germain, 1988).

L'arrivée des Américains en 1915 suscita un sentiment de patriotisme auprès de la population haïtienne qui se traduit par une collaboration des Américains avec les *mulâtres*. Ces derniers prirent la défense de la culture africaine, publièrent des ouvrages en créole et polémiquèrent avec le clergé. C'est ce mouvement de jeunes Haïtiens qui força la prise de conscience en faveur d'une langue ou d'une autre. C'est aussi à cette époque que les premiers travaux sérieux sur la langue créole ont émergé (Saint-Germain, 1988). Tout d'abord, on reconnaît unanimement que le créole est la langue maternelle des Haïtiens. Cependant, bien qu'il soit plus difficile de rendre compte de l'estimation des bilingues, qui varie selon les auteurs, un certain consensus existe au regard des données de Valdman (1984). En 1964, ce linguiste recensait 10% de bilingues. En 1978, il estime que 90% des Haïtiens sont unilingues, ce qui, comme le souligne Saint-Germain (1988), reflète qu'aucun gain n'a été enregistré en 14 ans -conséquence d'un système éducatif en français inefficace. Plus récemment, Valdman (1984) a considéré que 90% de la population ne communiquent qu'en créole et qu'une petite partie (environ 5%) peut être considérée comme bilingue : *balanced bilinguals*. Cependant, il ajoute qu'environ 10 à 15% de la population est capable de faire preuve d'un certain niveau de compétence langagière dans l'utilisation du français. Bien qu'il demeure une grande imprécision sur ce sujet, on peut constater que le français conserve dans un grand nombre de situations un rôle dominant même s'il coexiste avec le créole (Valdman, 1984). Les données récentes rapportées par Joint (2004) et Thelusma (2003), dans le cadre d'un atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraïbe, font mention des mêmes constats.

2.1.2. Le passage de la langue maternelle à la langue de scolarisation

Pour les jeunes Haïtiens vivant au Québec comme pour un certain nombre d'enfants de migrants, la langue de l'école n'est pas leur langue maternelle. C'est en français -langue de scolarisation- qu'ils vont apprendre à lire et à écrire. Verdelhan-Bourgade (2002) définit cette langue de scolarisation comme « [...] la langue apprise et utilisée à l'école

et par l'école (p.29) ». Selon Tosi (1998), deux types de situations traduisent le passage de la langue parlée à la maison à celle de l'établissement scolaire. Dans le premier cas, les nouveaux arrivants éprouvent quelques difficultés à s'adapter à la structure d'accueil. Ils ont peu accès à la vie communautaire, qui souvent conforte les traditions linguistiques et culturelles du pays d'origine et assure la pérennité de la langue maternelle auprès des nouvelles générations. Ce cas de figure ne reflète pas la communauté haïtienne, car elle est l'une de celles qui a le plus d'associations et de services actifs à Montréal (CRI, 2005). Dans le deuxième cas, les enfants sont nés dans la société d'accueil, où ils ont développé un bilinguisme grâce au passage de la langue de la maison à celle de l'école. Les expériences langagières dans leur langue maternelle se sont construites au travers d'expériences dépassant le cercle familial. Cela traduit la volonté commune de plusieurs générations ainsi que celle des enfants qui souhaitent évoluer dans un environnement culturel riche où il existe une forte cohésion ethnique (Tosi, 1998).

Le développement du bilinguisme s'appuie sur plusieurs aspects qui rendent compte de la consolidation de l'identité culturelle dans la société d'accueil : 1) le degré de réussite auquel la langue d'origine a été conservée à travers les générations, 2) l'organisation socioculturelle adoptée par les minorités ethniques pour soutenir l'infrastructure de la communauté une fois que les conditions de ségrégation spatiale ont été surmontées, et 3) l'engagement des groupes ethniques dans la vie publique de la communauté locale et dans ses écoles, en vue d'influencer les décisions relatives à l'éducation (Tosi, 1998). Dans le cas des jeunes Haïtiens défavorisés de Montréal, il semble que le passage de la langue de la maison à celle de l'école s'avère difficile, car la forte concentration spatiale et le phénomène de ghettoïsation préservent le créole dans les communautés et les exposent moins au français (Chéry, 2003). Si on laisse en arrière-plan les deux hypothèses de Cummins (1979a) à savoir que les possibilités de développement de la langue seconde (L2) dépendent du niveau de développement de la langue maternelle (L1) et qu'un seuil de compétence linguistique en L2 est nécessaire pour que les compétences de la L1 puissent être transférées, la préservation du créole dans la communauté est donc une chose bénéfique et nécessaire. Cependant, cette situation nous

amène à penser que les jeunes Haïtiens qui arrivent à l'école doivent faire face à l'apprentissage d'une langue écrite qu'ils ne maîtrisent préalablement pas à l'oral. Bien que cette situation soit, de manière générale, celle de beaucoup d'élèves allophones, on peut se questionner sur la manière dont les jeunes créolophones appréhendent la langue écrite, puisqu'ils semblent peu exposés au français, et sur la place qu'ils accordent au français.

Étant donné que le français est la langue de scolarisation pour les élèves créolophones, soit une langue seconde, différents facteurs sont susceptibles d'influencer son apprentissage. Ils peuvent être d'ordres cognitivo-langagier, socio-affectif et socio-culturel. Dans la prochaine partie, nous présenterons rapidement les notions clefs se rattachant aux différents facteurs retenus en langue maternelle qui constituent un tronc commun avec la langue seconde, mais, surtout, nous les compléterons *in extenso* dans le cadre conceptuel en présentant également des recherches empiriques en langue seconde.

Les facteurs cognitivo-langagiers

Parmi les facteurs cognitivo-langagiers, des études montrent l'importance de développer des compétences langagières à l'oral en langue maternelle (Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Saada-Robert, 2004). Parmi les compétences orales, les capacités métalinguistiques occupent l'attention des chercheurs depuis une trentaine d'années (Bialystok et Ryan, 1985 ; Demont et Gombert, 1996). Elles font appel à la capacité qu'a l'apprenant de réfléchir consciemment sur la langue orale afin d'en identifier les composantes et d'en disposer de manière contrôlée (Gombert, 1992). Bien qu'il existe différents types de capacités métalinguistiques, les capacités métaphonologiques - capacité cognitive de l'enfant à réfléchir sur la langue orale notamment en ce qui concerne la segmentation et la manipulation des différents segments phonologiques - (Gombert, 1990) ont été reconnues dans la littérature scientifique comme un prédicteur de réussite dans l'apprentissage de l'écrit.

De plus, des recherches s'intéressant à la psychogénèse de l'écrit en L1 (Morin, 2002 ; Vernon, Calderón et Castro, 2004) ont démontré le rapport étroit entre le développement

des capacités métaphonologiques et les connaissances sur la langue écrite. Lors d'activités d'écriture -les orthographe approchées-, qui consistent à encourager les élèves à s'approcher de la norme orthographique en risquant des hypothèses personnelles et en étant confrontés à la norme, Montesinos-Gelet (1999) a notamment souligné que les procédures adoptées par les enfants évoluent selon leur capacité à extraire les phonèmes.

Parallèlement à l'activité de production, plusieurs chercheurs (David, 2003 ; David et Jaffré, 1997 ; Morin, 2002) ont observé le processus de production graphique et les verbalisations du scripteur -les commentaires méta-graphiques. Ces activités métacognitives rendent compte des connaissances déclaratives et procédurales dans une activité de production. Elles permettent la constitution du lexique orthographique tout en supportant le contrôle nécessaire à la production orthographique par un principe régulateur.

Enfin, dans la littérature scientifique, on constate une préoccupation récente concernant les effets bénéfiques de la fréquence et des contacts précoces avec l'écrit, par la lecture d'histoires ou des activités d'écriture, sur le développement des compétences langagières. Le concept relativement nouveau de littératie⁸, issu du néologisme anglais *literacy*, rend compte de la socialisation à l'écrit. «*La plupart des chercheurs s'entendent sur le fait que la littératie consiste en l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles*» (Painchaud, d'Anglejean, Armand et Jesak, 1994, p.79). Ces activités littéraciques à proprement parler sont des situations de la vie quotidienne qui impliquent l'usage du lire-écrire et favorisent le développement d'habiletés littéraciques⁹ qui supportent l'entrée dans l'écrit.

Les facteurs socio-affectifs

En ce qui concerne les facteurs socio-affectifs affectant le processus d'apprentissage, un grand nombre de chercheurs se sont intéressés à la motivation et plus précisément à la

⁸ Littératie s'écrit également *littéracie* ou encore *litéracie*.

⁹ Néologisme emprunté à Jaffré et David (1998).

relation existant entre la motivation et l'apprentissage de l'écriture en langue maternelle (Anderman, 1992 ; Mc Dermott, 1993 ; Turner, 1995 ; Pajares et Valiante, 1997, 1999, 2001, 2003 ; Sideridis 2005). Ces auteurs soulignent que les perceptions relatives à la compétence et à la valeur de la tâche sont deux déterminants importants de la motivation et de l'engagement dans une activité d'écriture. De plus, les conditions d'écriture influencent la construction de l'écrit et la motivation.

Les facteurs socio-culturels

L'apprentissage de l'écrit est aussi affecté par le contexte socioculturel entourant la langue cible et l'attitude de l'apprenant envers celle-ci. L'apprentissage de la langue de scolarisation est fortement déterminé par un certain nombre de facteurs : le rapport entretenu envers la L1 et la L2, la perception de l'apprenant quant leur statut relatif - aspect qui joue un rôle primordial dans l'engagement cognitif de l'apprenant bilingue ou multilingue (Hamers et Blanc, 1983)- et, enfin, les représentations familiales (Lamarre et Rossell Paredes, 2003). Moore (2001) conçoit les représentations comme des états dynamiques qui se modifient en fonction du contexte où elles sont actualisées et en fonction de variables, telles que l'âge, le groupe ethnique, la famille, qui interagissent et modifient la représentation.

En somme, il est primordial de mettre en place des conditions favorables au développement des capacités orales et d'habiletés littéraciques. Le jeune enfant qui commence sa scolarisation doit développer une compétence langagière liée à la littératie scolaire pour pouvoir répondre aux exigences de l'écrit de ce même milieu. Il a donc besoin de construire un certain nombre d'habiletés, indispensables à la réussite du lire-écrire (Burns, Espinosa et Snow, 2003).

Ainsi, qu'en est-il pour les créolophones ? Il nous faut savoir si, chez les jeunes Haïtiens, différentes formes de socialisation à l'écrit sont présentes dans la culture familiale. De plus, dans la mesure où celles-ci contribuent à l'entrée dans l'écrit en langue seconde lorsqu'elles sont développées en L1, il nous faut comprendre comment ces habiletés littéraciques se développent. Dans un deuxième temps, les représentations

parentales et individuelles semblent avoir des répercussions sur l'apprentissage d'une langue seconde. Leur construction, à la fois individuelle et collective, s'appuie sur des caractéristiques socio-psychologiques qui influencent à la fois le comportement langagier, les apprentissages, notamment la motivation et la réussite scolaire (Masgoret et Gardner, 2003).

On peut s'interroger sur les représentations qu'entretiennent les jeunes créolophones à l'égard du français, mais également sur celles entretenues par leurs parents. De plus, on peut observer la manière dont les représentations parentales peuvent affecter l'apprentissage du français chez leur enfant.

2.2. Objectif spécifique

Pour conclure, notre problème de recherche est double : premièrement, nous savons qu'en langue maternelle les capacités métaphonologiques et les habiletés littéraciques sont des supports nécessaires à l'entrée dans l'écrit. En effet, la littérature scientifique souligne l'importance de considérer ces deux types de compétences, car ils sont fortement prédictifs de la réussite en orthographe. Par contre, on n'ignore ce qu'il en est pour les jeunes créolophones qui semblent peu exposés au français. Il est donc important de s'attarder sur le développement orthographique de ces élèves pour en comprendre les modalités.

Deuxièmement, nous savons que des facteurs socio-culturels et socio-affectifs influencent le développement orthographique. Ainsi, nous savons que les représentations parentales et individuelles semblent fortement liées à l'apprentissage de la L2. Toutefois, il reste à clarifier leur influence chez les créolophones compte tenu du contexte linguistique particulier et de leur influence dans l'apprentissage du français. Enfin, la perception de compétence et la valeur de la tâche influencent la motivation et l'engagement dans une tâche d'écriture, mais on ne sait pas non plus ce qui détermine, chez les créolophones, la construction de l'écriture.

Objectif spécifique :

Décrire le développement orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année en relation avec des facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-culturel et socio-affectif.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

PREMIÈRE PARTIE : APPRENDRE À ÉCRIRE EN LANGUE MATERNELLE

Ce cadre conceptuel se divise en deux parties, car nous traiterons de l'appropriation de la langue écrite en langue maternelle et en langue seconde puisque nous considérons que le français est la langue de scolarisation pour les élèves créolophones. Plus précisément, nous souhaitons décrire leur développement orthographique en relation avec différents facteurs cognitivo-langagiers, socio-culturels et socio-affectifs. Dans chacune des parties, une courte introduction annoncera les éléments qui seront discutés.

Dans cette première partie du présent chapitre, nous aborderons, sous la forme d'une introduction, les différents aspects décrivant le passage de l'oral à l'écrit. Cela nous conduira ensuite à présenter les caractéristiques du système du français écrit intervenant dans l'apprentissage ainsi que diverses conceptions théoriques qui permettent d'expliquer le développement de l'écrit chez l'enfant. Enfin, nous rendrons compte d'un certain nombre de facteurs cognitivo-langagiers, socio-culturels et socio-affectifs qui contribuent à l'appropriation de la langue écrite en langue maternelle et ceux rattachés à la langue seconde.

I.1. Le passage de l'oral à l'écrit : introduction

Le jeune enfant qui entre à l'école est déjà un locuteur capable, à des degrés différents, de s'exprimer dans des contextes communicationnels divers. Les interactions qu'il vit avec ses pairs et l'enseignant élargissent et valident ses différentes expérimentations langagières, ce qui lui permet de continuer à développer et à maîtriser la langue orale. Cette attention particulière portée par l'enfant sur le code oral l'amène à saisir sa double articulation (Martinet, 1960). Plus précisément, il va progressivement cerner le rôle des unités de sens que sont les morphèmes (radicaux, mots-outils, désinences, flexions verbales et affixes) et celui des plus petites unités sonores que sont les phonèmes. C'est aussi le commencement de l'apprentissage explicite du système écrit -enseignement de cette forme distinctive de la langue où les signes graphiques se substituent aux signes sonores-, largement supporté par la connaissance solide que détient l'enfant de sa langue à l'oral.

Chabanne et Bucheton (2002) soulignent que les activités langagières tant orales qu'écrites contribuent à la construction de connaissances et à l'activation des représentations¹⁰ mentales. Par conséquent, la fonction langagière s'actualise par l'intermédiaire de la langue orale et de la langue écrite, qui détiennent, dans leur utilisation respective, certains aspects communs. En effet, l'acquisition de la parole relève d'une faculté humaine que constitue le langage. Pour ces auteurs, le langage, «*“conçu comme un artefact culturel” et “instrument médiateur” de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive*» (p.1). Cette définition met l'accent sur les deux fonctions du langage associées, d'une part, à la capacité représentationnelle du langage permettant à l'individu de développer sa connaissance propre et d'autre part, à sa fonction communicationnelle visant des comportements communicatifs dans une finalité collective. Ainsi, les aspects contribuant au développement langagier ne sont pas strictement d'ordre linguistique. Ils sont aussi intrinsèquement liés à la dimension cognitive, sociale et communicationnelle du développement global de l'enfant, surtout au cours des premières années de vie. Cependant, même si celui-ci a déjà accompli une partie du trajet de son périple linguistique, il lui faudra progresser jusqu'à la fin de son adolescence pour atteindre un *système «adulte»*. En effet, la complexité du système linguistique à acquérir et le nombre de tâches cognitives à réaliser au cours de son développement rendent longue son acquisition (Kern, 2001).

Dès les premières années de vie, le contexte de communication dans lequel évolue l'enfant influence son développement langagier. Effectivement, son entourage interagit avec lui et les interprétations résultant de situations quotidiennes et habituelles mettent en place la communication (Golder, Brassart et Gaonac'h, 1995). Les échanges, la plupart du temps verbaux, avec le milieu social favorisent chez l'enfant la construction

¹⁰ Bien que la notion de représentation soit polysémique, nous retiendrons celle de Duval (1995) qui évoque les représentations mentales comme «*une visée en l'absence de tout signifiant perceptible. Elles sont généralement identifiées aux “images mentales” en tant qu'entités psychologiques, ayant un rapport avec la perception. [...] Il faut y rattacher non seulement les concepts, les notions, les “idées” mais aussi les croyances et les fantasmes, c'est-à-dire toutes les projections diffuses et plus globales qui reflètent les connaissances et les valeurs qu'un individu partage avec son milieu, ou avec un groupe particulier, ou celles reflétant ses propres désirs*» (p.28).

des connaissances sur le monde qui l'entoure et lui permettent d'édifier progressivement son langage. Ces stimuli verbaux et la maturation du système phonatoire le conduisent progressivement à des séquences phoniques élaborées puis à la production de mots¹¹. Il devient alors de plus en plus actif dans sa communication verbale avec son entourage proche. L'approximation de ses productions, limitées par un lexique restreint et dépendantes du contexte, va graduellement s'estomper pour faire place à des énoncés de plus en plus explicites, résultat des imprégnations des modèles langagiers environnants du jeune enfant. Sa compréhension va graduellement être moins dépendante du contexte, car elle est étayée par un lexique plus riche et plus varié ainsi qu'une assez bonne maîtrise des règles du discours.

Dans l'établissement de cette communication, comme le souligne Ziarko (1995), prennent essor trois dimensions interactives qui structurent le discours : la dimension pragmatique, qui permet à l'enfant de connaître et d'appréhender les usages et fonctions rattachés à la langue ; la dimension formelle, qui lui donne notamment accès aux aspects phonologiques, syntaxiques et morphologiques de la langue, aspect se modifiant le plus lors du passage de la langue orale à la langue écrite ; et la dimension sémantique, par laquelle l'enfant est de plus en plus conscient des connaissances qu'il a construites sur le monde et les utilise de manière adéquate et diversifiée selon ses intentions de communication.

Bien que la maîtrise de la langue orale soit un fondement majeur de l'entrée dans l'écrit (Mélançon et Ziarko, 2000 ; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995), on constate une rupture importante lors de ce passage, influencée par les caractéristiques qui

¹¹ Le terme *mot* employé ici renvoie à la définition de Golder, Brassart et Gaonac'h (1995) : « [...] désigne une séquence de sons signifiant quelque chose sans que pour autant il s'agisse d'unités analogues à celles des adultes, tant du point de vue de leur forme que de leur sens » (p.329).

différencient la langue orale de la langue écrite. Effectivement, l'enfant doit apprendre qu'il ne peut transposer directement sa compétence orale à l'écrit et qu'une maîtrise des caractéristiques propres au système graphique est nécessaire. Même si ces deux codes linguistiques s'inscrivent dans un continuum, cette rupture survient dans ce qui distingue la nature des éléments qui les constituent, soit des unités sonores -phonèmes- à l'oral et des unités écrites -graphèmes- à l'écrit. L'autre caractéristique importante est le changement de mode de communication : la proximité communicative fait en sorte qu'à l'oral, le discours s'appuie sur un flux continu, ponctué par des reprises de souffle ; à l'écrit, le flux est discontinu et symbolisé par la présence des blancs graphiques séparant les mots et par la ponctuation regroupant ces mots en unités de sens plus ou moins grandes. De plus, les grandes unités de sens -paragraphes- requièrent une organisation (titre, intertitre, marqueurs de relation, etc.) nécessaire à la cohérence du texte produit.

À l'écrit, la présence des interlocuteurs n'est plus requise puisque le sens du message est véhiculé par les référents écrits, ce qui place le contexte à un niveau secondaire. Cet aspect particulier de la langue écrite, la décontextualisation¹², ne la rend plus tributaire du contexte de production. Sa complexité repose alors sur l'explicitation du discours et sur la maîtrise des marques linguistiques dans le but de former un tout cohérent. Sur le plan cognitif, la formalisation du discours écrit implique la mise en place de certains processus de structuration. Tout d'abord, elle fait appel à une pensée plus linéaire qui rend compte, pour la lecture, d'une orientation donnée. Cette particularité implique, ensuite, que ce qui est explicité requiert l'ordonnancement des unités significatives (mots) par un traitement séquentiel. Cette linéarisation des informations se met en place très tôt, car elle est déjà nécessaire chez le jeune enfant dès l'apparition des premiers mots, lorsqu'il apprend à ordonner les unités de sens qui les constituent -syllabes et phonèmes-, en tenant compte de leur apparition dans la chaîne sonore.

¹²Il est important de distinguer la langue «contextualisée» de la langue «décontextualisée». Cette dernière est caractérisée par «une distance entre l'émetteur et le récepteur, l'explicitation des référents, la dépersonnalisation de l'émetteur, la complexité syntaxique, la permanence de l'information, la construction de l'argumentation de façon autonome plutôt qu'interactive et un haut niveau de cohésion» (Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jezak, 1993, p.80).

Toutefois, la production d'un discours écrit demande des capacités d'anticipation et de planification sans cesse actualisées, reflétant le traitement d'unités plus larges dont la cohérence doit être reconnue par le lecteur à partir des traces laissées par le scripteur. L'élaboration d'un tel discours peut se révéler complexe et exiger un coût cognitif élevé (Fayol, 1997 ; Gombert et Colé, 2000). Par ailleurs, la langue écrite est synonyme de distanciation, déjà fort sollicitée par l'émergence du langage, ce qui conduit l'enfant à graduellement distinguer l'objet du discours sur l'objet. Cette mise à distance par rapport à ce qui est écrit et à ce qui est vécu l'amène à saisir la fonction symbolique du langage, c'est-à-dire la représentation sémiotique¹³ de l'objet (Chabanne et Bucheton, 2002), le conduisant à construire « [...] le mot, puis un enchaînement de deux ou trois mots, ensuite la phrase simple et un enchaînement de phrases [...] » (Vygotsky, 1997, p.429). Nous y reviendrons plus en détail lorsque nous aborderons les facteurs cognitivo-langagiers.

Ainsi, l'enfant, par ses contacts précoces avec l'écrit, développe une pensée de plus en plus abstraite, étayée par le développement de capacités de décontextualisation et de décentration qui se mettent en place graduellement, notamment par des interactions orales au travers desquelles son désir d'être compris est prépondérant.

Cette immersion dans l'écrit permet à l'apprenant, par la manipulation des unités variées qu'il s'approprie et contrôle de mieux en mieux, de passer d'une maîtrise fonctionnelle de la langue à l'apprentissage progressif de ses aspects formels. Cette activité cognitive, favorisée par la fréquence des activités littéraires, va permettre au jeune enfant de réfléchir sur la dimension formelle de la langue et, ainsi, de développer des capacités métalinguistiques. Ces dernières, définies par Benveniste (1974) comme «*la possibilité*

¹³ La représentation sémiotique est associée «*à la fonction d'expression et on la subordonne au fonctionnement des représentations mentales. On est ainsi conduit à postuler une continuité, une correspondance ou une quasi-équivalence entre ces deux types de représentations. On admet ainsi que les représentations sémiotiques seraient des expressions fiables des représentations mentales*» (Duval, 1995, p.10). Toutefois, comme le rappelle l'auteur, la relation entre la représentation sémiotique et la représentation mentale est beaucoup plus complexe, car on peut observer un décalage entre les deux types de représentations. Une représentation sémiotique peut être satisfaisante dans l'expression et ne correspondre à aucune objectivation pour le sujet et inversement. D'autre part, les représentations mentales présentent un degré de liberté nécessaire à tout traitement de l'information, ce dont sont dépourvues les représentations sémiotiques (*ibid.*).

que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations» (p.12), conduisent l'enfant à se distancer d'un usage habituel de la langue -le contexte communicationnel-, pour se centrer davantage sur les propriétés du signifiant (Gombert et Colé, 2000). Dans le domaine de la psychologie cognitive, une littérature prolifique souligne l'importance de développer des capacités métalinguistiques pour favoriser le traitement de l'écrit (David, 2003). Elles permettent la mise en place de compétences plus explicites nécessaires à la production écrite.

Cette réflexion progressive sur les aspects formels de la langue va être aussi facilitée par la permanence de l'écrit qui va contribuer, à son tour, à une distanciation progressive du jeune scripteur au regard des caractéristiques de la langue. Plus précisément, des travaux en psychologie cognitive ont montré qu'un traitement efficace de l'écrit fait appel non seulement à des représentations plus explicites que ne le demande la langue orale, mais aussi à des compétences exprimées (Gombert, Martinot et Nocus, 1996).

Pour conclure cette première réflexion sur les différents aspects associés au passage de l'oral à l'écrit, nous constatons que l'enfant qui commence sa scolarisation doit saisir ce qui distingue le continuum langue orale-langue écrite. Cependant, ce passage peut être plus ardu pour certains enfants, car l'apprentissage de la langue écrite, au même titre que celui de la langue orale, est soumis à l'influence de divers facteurs à l'origine de différences inter-individuelles souvent importantes (Besse, 1995 ; Fijalkow, 2003 ; Kail et Fayol, 2000 ; Kern, 2001 ; Smith et Dixon, 1995). En effet, le jeune apprenant interagit avec un environnement social relativement restreint (famille et ou garderie) où son niveau de langue orale est suffisant pour être compris de tous. En revanche, il doit, à l'école, développer et utiliser une langue plus explicite beaucoup plus proche de la langue écrite (Snow, Burns et Griffin, 1998).

I.1.1. Parvenir à l'écriture : un traitement cognitif élevé

L'apprentissage du système d'écriture du français demande à l'enfant, par des activités touchant à la fois la lecture et l'écriture, de s'appropriier deux pôles de la

communication : la réception et la production. Comme le souligne un certain nombre d'auteurs (Chauveau, 2002 ; Fijalkow 1993, 2003 ; Van Grunderbeeck, 1994), ces deux aspects de la langue écrite sont indissociables, car l'écriture est un outil d'analyse alimenté par la lecture, qui à son tour permet la construction de connaissances spécifiques de l'écrit, orthographiques dans un premier temps, puis lexicales et syntaxiques (Fijalkow, 1993, 2003). Les travaux menés en psychologie cognitive ont montré que, dans les deux cas, ces modes de communication sollicitent des traitements plus lourds que ceux qui sont nécessaires à l'oral (Bourdin et Fayol, 2000 ; Fayol et Morais, 2004 ; Graham et Harris, 2000).

Cependant, les études portant sur l'apprentissage de l'écrit à travers la comparaison des activités de lecture et d'écriture montrent que ces dernières sont plus coûteuses cognitivement, car elles sollicitent, entre autres, l'activation des processus moteurs et le contrôle du geste graphique (Bourdin et Fayol, 2000 ; Edwards, 2003 ; Gombert et Colé, 2000) ainsi qu'une connaissance plus détaillée du système linguistique (Ehri, 1997 ; Jaffré, 2003), notamment en ce qui concerne la transcription grapho-phonétique (Graham et Harris, 2000). Dans le processus d'écriture, l'enfant ne doit pas simplement manipuler les unités linguistiques, mais bien les produire à partir de ses représentations. De même, la construction de sens ne se fait plus seulement à partir du décodage des signes écrits, mais elle se construit par l'encodage desdits signes. Bien que la lecture et l'écriture sollicitent des connaissances communes, elles se distinguent notamment par les représentations plus détaillées qui caractérisent l'activité d'écriture, entre autres, par la connaissance de la norme orthographique, déjà prise en compte, au contraire, dans la compréhension d'un texte (Ehri, 1997). Ainsi, pour le jeune scripteur, l'écriture témoigne d'un calcul cognitif élevé, car le traitement lui demande de maintenir simultanément les mots en mémoire pendant un temps relativement long, de mettre en place et d'appliquer les règles requises à l'écrit, ainsi que de recourir à des capacités d'anticipation et de planification qu'exige un tel processus (Gombert et Colé, 2000).

I.1.2. L'activité motrice dans une activité d'écriture

Nous venons d'exposer les différents aspects qui sous-tendent l'apprentissage de la langue écrite chez le jeune enfant. Ils témoignent de la complexité du continuum langue orale-langue écrite, complexité rendant compte des particularités linguistiques de l'écrit et du poids du traitement cognitif attendu pour permettre la gestion de ce système, et offrent à l'apprenti-scripteur de véritables défis à surmonter. Bien que l'activité motrice ne soit pas directement en lien avec l'orientation de notre thèse, nous tenons à l'aborder brièvement, car elle joue un rôle non négligeable dans la production écrite.

Simultanément à la manipulation des unités linguistiques à produire, l'écriture fait appel à une activité motrice qui entraîne un autre traitement cognitif non négligeable représenté par le geste moteur. En effet, s'opère une véritable mise en œuvre du geste grapho-moteur, qui permet au scripteur débutant d'actualiser la trace écrite (Paoletti, 1999). Gérer une telle activité demande un geste contrôlé visuellement sur un espace maîtrisé et dans une orientation précise, de même qu'une coordination entre des mouvements de translation et de rotation réalisable par l'appui que constitue l'avant-bras. La gestion de cette activité motrice n'est pas à négliger chez le jeune scripteur, qui n'a pas encore automatisé ses gestes grâce à sa mémoire motrice. Dans cette perspective, le traitement de l'écriture demande un niveau cognitif plus élevé et fait appel, chez le jeune apprenant, à la prise en charge complète du système écrit dans son activité de production.

À ce sujet, l'étude de Graham, Berninger, Robert, Abbott, Abbott et Whitaker (1997) montre qu'il existe, notamment chez les jeunes scripteurs et chez les scripteurs moins compétents, une relation significative entre l'orthographe et la grapho-motricité. Pour les chercheurs, l'accès plus lent à une représentation graphique des lettres et à un geste qui n'est pas encore automatisé rend plus coûteuse la production. Ainsi, les scripteurs doivent consacrer plus de ressources attentionnelles, ce qui les conduit inévitablement à délaissé ce qui est de l'ordre de la planification et de la révision.

I.2. Les principes fondamentaux des systèmes d'écriture

S'intéresser à l'étude du développement de l'acquisition de l'écrit chez l'enfant ne peut se faire sans aborder, avec une attention toute particulière, les caractéristiques propres à la langue écrite concernée et, plus précisément, aux spécificités qui la régissent comme système linguistique constituant l'objet à appréhender. Dans cette partie, nous examinerons brièvement les principes à l'origine des systèmes d'écriture afin de mieux cerner ceux qui sont propres au français et qui font partie de l'un des objets de notre étude.

Le fondement de l'écriture du français, comme celui des autres langues, repose sur la coexistence de deux principes fondamentaux : le principe sémiographique et le principe phonographique (Jaffré et Fayol, 1997). Le principe sémiographique a pour but de rendre visible le sens. Dans la majorité des systèmes d'écriture, il englobe le principe logographique (association entre une signification et une trace écrite), qui permet d'introduire des blancs graphiques pour distinguer des unités significatives, et le principe morphologique (aspects morphosyntaxiques des différentes écritures) (Jaffré et David, 1998).

Le principe phonographique utilise des signes arbitraires représentant la parole (Jaffré et Fayol, 1997). Il peut se réaliser différemment selon les langues, spécialement si leur structure est syllabique ou vocalique. Dans le cas du français, comme pour la majorité des langues occidentales, on s'appuie sur un code alphabétique, c'est-à-dire que l'on procède à une notation complète des phonèmes (consonnes, voyelles). Pour les langues à structure consonantique (l'arabe, mais majoritairement les langues sémitiques), on ne passe que par une notation partielle (Jaffré et Fayol, 1997). Bien que les voyelles ne soient pas totalement absentes de ce type d'écritures, elles restent secondaires et notées par des diacritiques. Elles sont présentes dans les écrits destinés au grand public à l'inverse des textes purement consonantiques destinés à une élite lettrée maîtrisant parfaitement les structures de la langue (Boutora, 2003).

Pour De Francis (1989), tous les systèmes d'écriture sont fondés majoritairement sur une représentation phonique. Ce postulat l'a conduit à proposer une taxonomie des systèmes d'écriture qu'il regroupe en trois systèmes : syllabique, consonantique ou alphabétique. Toutefois, De Francis apporte une nuance en mentionnant qu'aucun système n'est purement phonémique. Ainsi, les systèmes qu'il qualifie de «purs» sont fortement phonémiques : un graphème équivaut à une unité sonore (syllabe, phonème ou consonne). Les systèmes mixtes témoignent à la fois du son et du sens, ce que De Francis appelle le principe de dualité. Par exemple, le français est fortement représenté par des graphèmes porteurs de sons (phonogrammes), mais aussi par des unités qui expriment le sens (morphogrammes et logogrammes). Le tableau ci-dessous présente le regroupement des systèmes d'écriture proposé par De Francis.

Tableau 1
Taxonomie des systèmes d'écriture selon De Francis (1989)

	Système «pur»	Système mixte (son et sens)
Système syllabique	script kana du japonais	chinois (morpho-syllabique)
Système consonantique	hébreu, arabe	égyptien (morpho-consonantique)
Système alphabétique	grec, latin	français, anglais (morpho-phonémique)

I.2.1. Le français : un système alphabétique

Le français, comme toutes les écritures alphabétiques, se caractérise, la plupart du temps, par une polyvalence des unités phoniques et graphiques, qui s'explique, entre autres, par «un déficit du matériau écrit, mais [qui] porte également la trace des rôles multiples que jouent les lettres de l'alphabet» (Jaffré et Fayol. 1997, p.53). Ainsi, les correspondances entre graphèmes et phonèmes ne se font pas terme à terme, elles ne sont pas biunivoques. Par conséquent, il existe des différences significatives entre le nombre de phonèmes et le nombre de phonogrammes ; pour traduire 36 phonèmes, nous disposons de 130 graphèmes et de 26 lettres (Catach, 1995 ; Jaffré, 2003). Ces aspects deviennent secondaires chez le scripteur expert, mais ils représentent un défi de taille pour l'apprenant qui doit les maîtriser.

I.2.2. Les caractéristiques du français écrit : un plurisystème

Dans la taxonomie des systèmes d'écriture de De Francis (1989), nous avons vu que le français est un système mixte qui associe le son et le sens, tous deux symbolisant les principes phonographique et sémiographique, fondements de ces systèmes. La linguiste Nina Catach (1995) l'illustre très bien en décrivant le français écrit comme un plurisystème graphique qui se caractérise par trois sortes d'unités, les graphèmes, qu'elle répartit comme suit : les *phonogrammes*, les *morphogrammes* et les *logogrammes*. Les premiers renvoient au principe phonographique et représentent environ 80 à 85% de notre système graphique. Les morphogrammes et les logogrammes qui relèvent du principe sémiographique sont beaucoup moins présents et constituent un faible pourcentage (3 à 6%). Pour Catach, les phonogrammes correspondent aux graphèmes qui servent à porter les phonèmes (par ex. le graphème *eau* sert à traduire le dernier phonème du mot ([apo]). Les morphogrammes sont des graphèmes qui indiquent des dérivés grammaticaux (genre, nombre, etc.) (par ex. *les chats* ou *je chantais*) et lexicaux (appartenance d'un mot à une famille de mots) (le *t* de *petit* permet de produire *petite*). Les logogrammes (mots appelés aussi homophones hétérographes) permettent de distinguer les homophones et leur famille sémantique par l'écriture de graphèmes différents (par ex. *pair*, *père*, *perd*).

Dans le système écrit du français, il faut également prendre en compte d'autres éléments graphiques : les *signes diacritiques*, qui comprennent les différents accents (grave, aigu, circonflexe) et la cédille, destinés à modifier, la plupart du temps, la valeur phonogrammique des caractères qu'ils accompagnent (*e* par opposition au *é*, *è*, ou encore *c* par opposition au *ç*). Le recours à de tels signes demande au jeune scripteur une représentation exacte de la conformité du système d'écriture, ce qui n'est pas sans complexifier son apprentissage de l'écrit (Blanche-Benveniste et Chervel, 1978). Quant aux *idéogrammes*, ils correspondent à l'apostrophe, au tréma, à l'accent logogrammique (pour différencier les logogrammes) et au trait d'union. Par exemple, l'apostrophe signale une élision (l'allumette s'éteint). Le tréma dissocie deux éléments d'un digramme ou d'une suite de lettres (maïs). L'accent vise à distinguer deux mots homophones (ou à l'opposé de où). Le trait d'union sert le plus souvent à joindre deux éléments distincts

d'un mot (grand-père). Les lettres majuscules et les signes de ponctuation (par ex. le point) peuvent aussi être considérés comme des idéogrammes dans le système graphique de la langue française (Catach, 1995). Les idéogrammes appartiennent à la dimension extra-alphabétique et n'ont, à ce titre, qu'une valeur graphique, c'est-à-dire qu'ils n'altèrent en rien la valeur phonogrammique des lettres (Jaffré et David, 1998). Cependant, la ponctuation modifie la prosodie.

Enfin, Catach (1995) souligne qu'en plus de la mixité de notre système, il faut également tenir compte d'une autre caractéristique propre au français écrit : sa polyvalence. Celle-ci témoigne du fait qu'une unité graphique peut, selon le cas, être identifiée comme phonogramme ou morphogramme (par ex. le «s» dans le mot «sabot» est un phonogramme, tandis qu'il est un morphogramme dans le mot «papillons»).

Compte tenu de notre sujet d'étude qui s'intéresse au développement de l'écriture en français, nous aborderons, par conséquent, l'émergence des dimensions phonogrammique, morphogrammique et logogrammique en explorant plus en détail les caractéristiques de chacune d'entre elles, dans le but de mieux cerner leur acquisition.

I.2.2.1. La dimension phonogrammique

La comparaison des écritures relevant du principe alphabétique montre des différences en ce qui concerne le nombre de phonèmes et de phonogrammes. Plus le nombre de phonèmes se rapproche du nombre de phonogrammes, plus la langue est dite de surface ou transparente (par ex. italien, espagnol). À l'opposé, plus il s'en éloigne, comme en français, plus la langue sera dite profonde ou opaque (Jaffré et Fayol, 1997). Cette particularité rend la production d'un écrit plus difficile, car cela demande au jeune enfant d'écrire le bon graphème pour traduire un phonème alors que bien souvent il y a plus d'une possibilité. Ainsi, l'orthographe du français comprend une forte irrégularité entre les correspondances phonèmes-graphèmes. Cela sous-entend qu'il existe une différence notable entre la réalité du système phonique, qui compte seize voyelles, trois

semi-voyelles¹⁴ et dix-sept consonnes, et sa représentation graphique. C'est d'ailleurs dans le souci de compenser ce déséquilibre que les linguistes ont constitué un Alphabet Phonétique International (API) afin de mieux identifier les phonèmes représentés dans les principales langues du monde¹⁵.

Néanmoins, l'écriture du français étant alphabétique, elle est majoritairement régie par la dimension phonogrammique. Ainsi, le jeune enfant qui apprend à l'écrire doit tenir compte de nombreux aspects. Tout d'abord, l'ordonnement des phonèmes, à l'oral, fait appel, à l'écrit, à un ordre sériel qui se transpose par ce que Montesinos-Gelet (1999) appelle la *séquentialité*. Au départ, l'enfant a d'abord recours à des graphèmes simples pour rendre compte des sons qu'il isole à l'oral (par ex. *éléphant* peut se traduire par LF). Par la suite, au fur et à mesure qu'il peaufine son analyse linguistique, l'apprenant prend conscience, en les discriminant, des segments syllabiques, qui peuvent résulter de la combinaison de deux sortes d'unités distinctes : la voyelle et la consonne, qui servent d'exemples de combinatoire phonologique (dans ce cas, *éléphant* peut se traduire LÉF). Puis, progressivement, il est capable de discriminer des sons relevant d'une plus grande complexité phonologique (groupe de consonnes), qui se traduit par des syllabes plus «élaborées» (par ex. CCV ou CVC) (Jaffré et Fayol, 1997). Parallèlement, il découvre l'existence des digrammes (an, en, eu, au, ch, ph, gn) et des trigrammes (ain, ein, eau, ill), ce qui augmente la complexité de son apprentissage (Blanche-Benveniste et Chervel, 1978). De plus, d'autres difficultés sont associées à la dimension phonogrammique, telles que les phonèmes multigraphémiques (le son [k] peut s'écrire «c», «k» ou «qu»). On remarque également que l'audibilité d'un même groupe de lettres diffère selon la place de celles-ci dans le mot en raison de la polyvalence (par ex. le groupe de lettres *ent* est audible dans le mot *pente* alors qu'il ne l'est pas dans le mot *mangent* ; il a ici un statut de morphogramme grammatical).

¹⁴ Les semi-voyelles sont aussi appelées glides ou semi-consonnes.

¹⁵ Glossaire typographique et linguistique : <http://alis.isoc.org/glossaire/api.htm>. Cette grille se trouve en annexe (Annexe 9) et sera utilisée pour le traitement des données recueillies lors des productions en orthographe approchées.

I.2.2.2. La dimension morphogrammique

En français, les morphogrammes représentent des graphèmes qui véhiculent des informations d'ordre grammatical (genre, nombre pour les noms ; modes, temps, personne, nombre pour les verbes) ou encore lexical (radical, préfixe, suffixe, dérivation finale et interne). La maîtrise de la morphologie joue un rôle essentiel pour la compréhension et la production de nombreuses langues écrites. Ce rôle est particulièrement important en français puisque dans le système orthographique de cette langue, la plupart des marques morphologiques écrites du nombre ne se prononcent pas (Catach, 1988 ; Dubois, 1965 ; Fayol, 2003). Ce caractère silencieux de la morphologie écrite exige des enfants qu'ils apprennent un nouveau système de marques en se référant uniquement à la forme écrite du langage. En effet, les marques écrites du pluriel (-s pour les noms ou les adjectifs, -nt pour les verbes) n'ont généralement pas de correspondant phonologique. Le jeune apprenant doit donc découvrir et comprendre leur signification par le moyen de l'écrit. Il ne peut, par référence aux liaisons, que partiellement s'appuyer sur ses connaissances de la langue orale. La figure 1 présentée ci-dessous illustre les deux catégories de morphogrammes selon Catach.

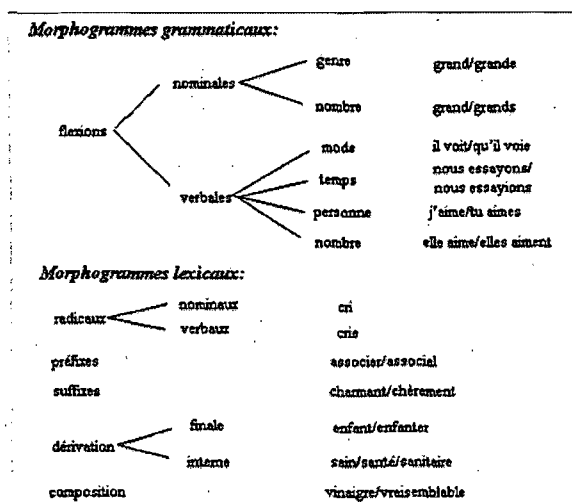


Figure 1 :
Les différents types de morphogrammes présentés par Catach (1988)

Dubois (1965), qui a comparé la distribution des marques du nombre à l'oral et à l'écrit, a remarqué qu'à l'oral, seul le premier segment de la phrase -les déterminants- porte une variation formelle (le/la, à l'opposé de les ; un/une à l'opposé de des). À l'écrit, le

marquage est plus nombreux et tend à s'appliquer à l'ensemble des constituants de la phrase. Par exemple les deux phrases *la petite poule picore* et *les petites poules picorent* montrent clairement les différences entre l'oral et l'écrit (Totereau, Thevenin et Fayol, 1997). Selon Dubois, cette redondance des marques à l'écrit aurait pour fonction de rendre compte de la cohésion syntagmatique du texte, cohésion assurée à l'oral par l'intonation du discours.

Totereau, Thevenin et Fayol (1997) suggèrent l'existence de trois phases dans l'acquisition de la morphologie nominale et verbale du nombre à l'écrit. Dans un premier temps, les enfants ne repèrent pas, en production, la singularité de la pluralité. *«Tout se passe comme si les enfants avaient acquis les associations marque/situation (singularité → ∅ ; pluralité → -s/-nt) mais n'étaient en mesure d'interpréter une opposition que lorsque les deux termes de celle-ci leur sont fournis»* (p.161). Dans un deuxième temps, ils ne sont pas en mesure de mobiliser les marques du nombre en production, cependant, ils ont une compréhension suffisante de leur présence ou de leur absence. La troisième phase correspond à l'automatisation croissante de l'utilisation des marques. Toutefois, comme le soulignent les auteurs, cette automatisation demande du temps et de la pratique. Au début, l'enfant qui connaît les marques est capable de les appliquer lorsqu'on lui demande explicitement de le faire. En revanche, il a une plus forte propension à l'erreur s'il doit utiliser ces marques dans une tâche secondaire. Même si cette automatisation est de plus en plus efficiente, elle reste fortement sensible au coût cognitif engendré par les tâches secondaires.

Dans le contexte scolaire français, Pacton, Fayol et Perruchet (2002) ont conduit une expérience sur plusieurs semaines durant laquelle les professeurs de 12 classes de CP, CE1 et CE2 (1^{re}, 2^e et 3^e années) devaient, pour six d'entre elles, enseigner, de manière systématique, les marques du nombre (singularité, pluralité des noms, adjectifs ou verbes) en suivant des directives. Les six autres classes étaient des classes témoin. Les enseignants du groupe expérimental expliquaient ce que signifie le pluriel, énonçaient les règles et, enfin, faisaient réaliser un certain nombre d'exercices variés aux élèves en respectant une progression. Par exemple, ils devaient tantôt copier un groupe de mots (*le*

nuage recopié en *les nuages*), tantôt les transformer (*les pousses tendres* transformé en *la pousse tendre*), tantôt les compléter (*La factric... distribu... les lettr... complété* en *la factrice distribue les lettres*). Ces exercices portaient d'abord sur le nom, puis graduellement sur tous les éléments de la phrase (noms, adjectifs, verbes). L'enseignant et les élèves corrigeaient après chaque épreuve. Ces derniers devaient justifier leurs productions en se référant à la règle. Après chaque séquence, l'enseignant récupérait les écrits afin de s'assurer que les corrections avaient été réalisées. Les élèves avaient à leur disposition des aide-mémoire, et, sur des affiches constamment visibles, l'enseignant écrivait les phrases en même temps que la classe. Les résultats montrent un effet significatif d'un enseignement explicite puisque même en première année du primaire les erreurs disparaissent presque en totalité. À l'inverse, les enfants du groupe témoin continuent à commettre de fréquentes erreurs. Les auteurs suggèrent qu'un tel type d'approche pourrait être plus étendu en ayant comme objectif une évaluation de l'effet au cours des années suivantes de scolarité.

Contrairement à la morphologie flexionnelle, la situation de la morphologie dérivationnelle demeure plus complexe et moins d'études ont été réalisées, qui permettent d'apporter un éclairage sur cette complexité (Totereau, Thevenin et Fayol, 1997). Comme le mentionne Fayol (2003), il semble difficile de croire que le jeune enfant puisse, en s'inspirant de l'adjectif féminin, connaître la dernière consonne de l'adjectif masculin (par ex. *grande* pour deviner le *d* muet de *grand* ou encore *petite* pour deviner le *t* muet de *petit*). Ainsi, les enfants ne découvrent pas eux-mêmes les règles, il faut qu'elles leur soient enseignées.

Dans une recherche portant sur l'apprentissage explicite et implicite de l'orthographe menée par Pacton, Fayol et Perruchet (2005) au primaire, les chercheurs ont exploré, entre autres, l'impact des régularités graphotactiques¹⁶ et morphologiques (pouvant être

¹⁶ Les régularités graphotactiques recouvrent les régularités graphémiques (fréquence dans la langue écrite) indépendamment des phonèmes. Elles ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite et sont de l'ordre du probabiliste. Par exemple, la graphie *eau* du son /o/ en fin de mot n'apparaît jamais après *f* mais est fréquente après *r*.

décrites par une règle) du /o/ et du /et/. Les régularités graphotactiques concernaient le fait que, dans certains mots, le /o/ soit transcrit *eau* et que le /et/ soit transcrit *ette*. Quant aux régularités morphologiques, elles faisaient appel à la complexité morphologique de certains mots où le /o/ est traduit *eau* (au lieu de *o* ou *au*) et /et/ *ette* (plutôt que *aite* ou *ète*) quand ils font appel à des suffixes diminutifs (*renard-eau*, *vach-ette*). Les résultats mettent en évidence un effet des contraintes graphotactiques : *eau* était davantage utilisé (33,6%) lorsqu'il suivait une consonne après laquelle il est fréquemment utilisé *eau* (*vitareau*) que derrière une consonne après laquelle il n'est jamais transcrit (*vitafeau*) (15,4%). De plus, la transcription du /o/ était influencée par les contraintes morphologiques. Le son était plus ponctuellement traduit *eau* (29,6%) dans sa condition de «diminutif» que dans sa condition de «base» (19,4%). Lorsqu'il était demandé aux enfants d'écrire, à partir du pseudo-mot *plire*, la phrase «un petit *plire* est un *plireau*», tous n'écrivent pas le /o/ de *plireau* en *eau* ; aucune augmentation de l'utilisation du *eau* n'a été notée. Ainsi, Pacton *et al.* ont montré que même après plusieurs d'années d'apprentissage (3^e année), les enfants ne transcrivent pas de manière systématique, par exemple, le phonème /o/ en *eau* lorsqu'il est question d'un diminutif. Dans la mesure où les apprenants ne découvrent pas seuls ces règles, il faut insister sur un apprentissage explicite au même titre que pour la morphologie flexionnelle. Les chercheurs mentionnent qu'un tel enseignement permettrait en toute vraisemblance d'assurer l'acquisition de cette dimension difficile de l'orthographe du français.

Par ailleurs, nous savons que l'enfant dispose de connaissances morphologiques avant l'apprentissage formel, mais qu'elles sont moins développées que les connaissances phonologiques, qui relèvent de mécanismes linguistiques moins complexes (Colé et Fayol, 2000). Seymour (1997) a d'ailleurs établi dans son modèle une relation entre la dimension morphologique et la dimension phonologique de l'écrit. Plus précisément, il souligne que l'enfant recourt à ses connaissances phonologiques de la langue -la morphologie audible- (*journal/journaux*) pour construire et, ainsi, atteindre celle qui caractérise le système écrit -la morphologie silencieuse- (*chat/chats*). Donc, par la détection des informations morphologiques à l'oral, l'enfant suppose, par analogie, que le pluriel s'écrit même si l'on ne l'entend pas. De même que des activités favorisant la

prise de conscience de la structure phonologique de la langue sont dispensées à la maternelle, dans le but de favoriser l'apprentissage ultérieur de la lecture et l'écriture, il serait nécessaire de développer l'enseignement de connaissances plus abstraites (grammaire) de la langue qui favoriserait une meilleure gestion de la morphologie (Fayol, 2003 ; Bryant et Nunes, 2004).

I.2.2.3. La dimension logogrammique

La dernière dimension qu'il nous reste à aborder dans le plurisystème graphique du français concerne les logogrammes. Catach (1995) les nomme aussi «figures de mot» ; ils correspondent à une unité graphique plus grande que celle du graphème ou que celle du morphogramme. Leur fonction est de donner une image visuelle à certains mots homophones afin de permettre une reconnaissance rapide de leur sens. Ils sont des *homophones hétérographes, hétérosèmes* et la plupart du temps monosyllabiques. Pour permettre leur différenciation, leur structure s'appuie sur les lettres étymologiques ou historiques, les variantes graphiques des phonogrammes et les lettres morphologiques. Catach (1995) dénombre quatre grands critères de classement des logogrammes : 1) étymologique (air, aire, erre, ère, etc.), 2) grammatical (ou/où), 3) polysémique et homonymique (dessein/dessin), 4) sémantique (sain/saint). Bien qu'ils ne représentent qu'environ 6% des mots, leur spécificité provoque beaucoup de difficultés chez les élèves, qui sont forcés d'interroger le système graphique, ou encore chez les chercheurs qui y portent une certaine attention (Jaffré, 1985).

La recherche menée par Jaffré (1985), auprès d'enfants du système scolaire français de 7-8 ans, analyse la compréhension du fonctionnement homophonique dans des tâches de résolutions de problèmes orthographiques. Dans un premier temps, le chercheur constate une prédominance du traitement successif des signes linguistiques homophones qui témoigne d'une étape dans un processus de structuration métalinguistique. Progressivement, celle-ci tendrait à être plus contrastive, dans un processus à long terme, reflétant la maîtrise de l'écrit, que le chercheur décrit en trois phases. La première est le constat d'une identité phonique (rapprochement de deux identités phoniques : /a/ et /à/). La seconde est relative à la prise de conscience des particularités orthographiques des

homophones notamment par l'observation morphologique (après le constat de l'identité phonique, il y a la prise de conscience de la particularité orthographique, ici il est question de l'accent logogrammique). La troisième est la construction d'une compétence métalinguistique verbale, dont la dimension phonologique est une des caractéristiques fondamentales. D'après Jaffré, ce troisième temps du processus, qui résulte d'une maturité métalinguistique, permettrait d'atteindre une phase d'équilibre entre l'identité phonique et la différence graphique, chacune recouvrant une réalité distincte. Le premier élément (identité phonique) représenterait une relation fondamentale de la langue alors que le second (différence graphique) correspondrait à la particularité du discours écrit.

De son côté, Lefrançois (2003) a analysé les commentaires métagraphiques¹⁷ d'élèves de la 2^e à la 5^e année du primaire lors d'une tâche de résolution de problèmes orthographiques liés aux homophones. Ces commentaires ont été recueillis durant la révision individuelle ou en dyade d'un texte produit individuellement. Ils ont été spontanément produits par l'élève ou à la demande de l'expérimentateur. Pour permettre les analyses, les commentaires ont été classés en trois catégories : *métalangagier*, c'est-à-dire quand l'élève s'appuie sur le vocabulaire grammatical (féminin, pluriel, verbe, etc.) relevant de la métalangue, par exemple : /poussé avec c'est bras/ «*C'est s-e-s-parce qu'il a plusieurs bras, c'est pas le verbe être normalement*» (5^e année) ; *métalinguistique*, quand les apprenants témoignent d'une réflexion sur la langue ou d'un recours au sens du mot, par exemple : /Toute la classe et désoler de ne pas avoir écrit/ L'élève remplace «et» pour «est», et répond à l'examinateur qui lui demande de justifier son choix : «*Ben pasque en fait j'ai hésité la première fois mais je l'ai refait pasque là on peut dire [ete] désolé*» (2^e année). On voit ici que l'élève a recours, pour bien orthographier le mot *est*, à une substitution de [e] par [ete] ; *graphique ou autres éléments extérieurs*, ce sont des commentaires qui ne relèvent pas des deux catégories précédentes, en voici un exemple : /attent in peut/ Le sujet remplace «peut» par «peu» «*Pasque [pø] ça prend pas un -t-*» (3^e année).

¹⁷ La grille servant à l'analyse des commentaires métagraphiques a été conçue par Jean-Pierre Jaffré (1995). Nous la développerons un peu plus loin dans notre thèse. Nous retiendrons ici que le terme métagraphique désigne «*l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques*» (Jaffré, p.108).

Les résultats montrent que la production de graphies correctes pour des homophones est majoritairement associée à des stratégies métalinguistiques. De plus, le recours au métalangage n'est observable que pour traiter certains groupes d'homophones pour lesquels un choix s'impose (*ces, ses, c'est, sait*) ou (*mais, mes, met*). L'auteure souligne que cela peut être attribuable à la manière dont ont été enseignées ces notions. À l'instar de Jaffré (1985), Lefrançois (2003) précise que l'accent devrait être mis sur les stratégies métalinguistiques plutôt que sur le métalangage. Ce dernier ne viendrait que consolider la stratégie de remplacement en appliquant une étiquette à des mots ayant des propriétés communes et permettrait ainsi son transfert à de nouveaux contextes.

1.2.3. La norme orthographique

Durant l'apprentissage de la langue écrite, et ce, quelle que soit la langue, l'enfant est très vite confronté aux règles et aux normes sociales qui régissent le système écrit, ce qui contribue à la difficulté de l'écrit. Dans le cas du français, il pourrait écrire MESIEU [məsjø] et, si l'on se réfère aux règles de transcription du français écrit, il n'y aurait aucune erreur puisque tous les graphèmes représentés sont qualifiés de conventionnels selon les représentations graphiques propres à notre système linguistique. Cependant, même si elles respectent ces règles, de telles écritures ne peuvent être considérées comme acceptables dans la mesure où elles ne rendent pas compte des règles et normes sociales qui régissent le système d'écriture -la norme orthographique.

Par conséquent, que ce soit d'un point de vue phonographique, morphographique et logographique, le passage de l'oral à l'écrit demeure difficile pour le jeune apprenant notamment en raison des écarts plus ou moins importants entre ces deux types de communication. En effet, le jeune apprenti doit saisir et repérer les éléments qui traduisent la langue écrite. Ces écarts peuvent constituer des obstacles qui ne sont pas toujours faciles à surmonter et qui peuvent freiner l'apprentissage du lire-écrire, en particulier lorsqu'il s'agit d'apprendre à orthographier la langue qui, jusqu'alors, était maîtrisée à l'oral. C'est, entre autres, de cet aspect que se soucie notre thèse, son objectif étant d'étudier l'évolution des habiletés orthographiques chez l'apprenti-scripteur de la maternelle à la troisième année.

Dans les années 70 et 80, des chercheurs (Chomsky, 1979 ; Read, 1986 ; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988) se sont efforcés de comprendre comment le jeune enfant se représentait la langue écrite. Dans une perspective développementale et constructiviste, les erreurs graphiques dans une production spontanée témoignent de l'étendue des connaissances de l'enfant relatives à la langue écrite, connaissances qui peuvent davantage refléter l'ébauche d'une certaine organisation plutôt que des conduites aléatoires (Montesinos-Gelet, 1999 ; Shen et Bear, 2000). Ces conceptions dépassent l'idée très largement véhiculée que le jeune apprenant est une *tabula rasa* avant son entrée à l'école.

Différentes théories expliquent le développement de la compétence orthographique chez l'enfant. Elles peuvent se regrouper en fonction de la conception du développement qu'elles privilégient. Nous les qualifierons de théories unidimensionnelle, mixte et multidimensionnelle pour reprendre la classification de Morin (2002). Avant de poursuivre et de présenter ces différents modèles théoriques, il nous faut apporter certains éclaircissements concernant les termes *écriture* et *orthographe*, désignés sous deux vocables distincts, mais véhiculant souvent une définition commune. Ainsi, qu'entend-on par *écriture* et qu'entend-on par *orthographe* ?

I.2.3.1. Éclaircissements terminologiques

Dans le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française,¹⁸ il est dit que l'**écriture** est la «*représentation concrète de la pensée ou de la parole par un système de signes*». D'un point de vue psychologique, elle est la «*traduction graphique du langage au moyen de symboles. Ces symboles, dans les écritures alphabétiques, correspondent aux phonèmes propres de la langue, voyelles et consonnes*». En d'autres termes, l'écriture correspond à l'acquisition d'un système de signes, en l'occurrence les lettres, qui sont l'expression de la communication.

¹⁸ Les définitions présentées ci-dessous sont issues du Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française disponible en ligne : <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>.

L'**orthographe**, quant à elle, est *«l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue»*. De plus, une note mentionne que *«le concept d'«orthographe» implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue [...] »*.

En d'autres mots, «apprendre à écrire» correspond au fait d'acquérir un système particulier de signes symbolisés par des lettres qui a comme principale fonction la communication. Par contre, «apprendre à orthographier» vise une appropriation progressive des normes sociales qui régissent l'écriture. Ainsi, l'écriture et l'orthographe ont un rapport très étroit. En effet, si les écritures premières produites par un enfant sont significatives en termes de communication et de conventionnalité écrite, il en découlera une approbation sociale qui validera les hypothèses émises par l'enfant. Celles-ci seront propices à l'émission d'autres hypothèses orthographiques que l'enfant traduira par l'écriture.

I.2.4. Les modèles du développement de la compétence orthographique

Depuis plusieurs décennies, le développement de la compétence orthographique chez l'enfant a fait l'objet d'un certain nombre d'études qui stipulent que, pour la majorité d'entre eux, l'apprentissage de l'orthographe se fonde sur des stades définis et ordonnés qui rendent compte du développement cognitif. En d'autres mots, l'enfant recourt à une stratégie spécifique qui témoigne de sa maturité cognitive pour répondre à un objectif précis. Dans cette perspective, l'apprentissage de l'écrit n'est décrit qu'à travers l'évolution cognitive de l'enfant ce que la qualifie d'**unidimensionnelle**. En effet, elle délaisse totalement des facteurs linguistiques ou socio-affectifs qui influencent l'acquisition de l'orthographe et qui renseignent sur le travail entrepris par le scripteur.

Les chercheurs s'intéressant aux troubles liés à l'écrit (Martinet, Bosse, Valdois et Tainturier, 1999) ont critiqué les modèles séquentiels. Ces derniers mentionnent que, chez un même enfant, les stratégies représentatives des différentes étapes peuvent être employées simultanément. Les recherches ont plutôt tendance à suggérer que le changement qui s'opère sur le plan orthographique est d'ordre quantitatif (Treiman et

Bourassa, 2000). Plus précisément, ces études soulignent qu'au fur et à mesure que le lexique de l'enfant se développe, ses productions traduisent les connaissances acquises sur le plan phonologique, morphologique et orthographique. Celles-ci concourent à l'augmentation des unités produites (*ibid.*). La prise en compte de ces nouvelles propositions théoriques a fait émerger de nouveaux modèles du développement orthographique (Besse, 2000 ; Seymour, 1997). Ces conceptions, que l'on peut qualifier de **mixtes**, apportent une vision novatrice dans la mesure où elles rompent avec le caractère universel du développement de la compétence orthographique. En effet, les modèles proposés par Besse et Seymour prennent en compte les variations interindividuelles dans l'appropriation de l'écrit ce qui nous éloigne quelque peu d'une conception unidimensionnelle du développement de la compétence orthographique. Cependant, ils n'abandonnent pas totalement l'aspect séquentiel de son développement.

Finally, des recherches menées par des chercheurs francophones (Luis, 1993; Jaffré, 1995 ; Jaffré et David, 1998 ; Montesinos-Gelet, 1999, 2001, 2002 ; Morin, 2002) délaissent complètement les modèles étapistes pour tendre vers une vision **multidimensionnelle**. À l'inverse des théories précédentes, ces chercheurs considèrent les variations inter et intra-individuelles qui témoignent, durant la production, des procédures variées qui sont privilégiées par le scripteur ou encore sur les différentes connaissances auxquels le sujet fait appel pour résoudre un problème.

I.2.4.1. Les modèles étapistes

Les recherches menées dans le milieu anglophone ont permis, dans les années 80, de dégager un certain nombre de modèles d'acquisition de l'orthographe en anglais (Gentry, 1982 ; Frith, 1985). Ces modèles présentent des similitudes telles que le rôle de la conscience phonologique, les stades nécessaires dans l'acquisition de l'orthographe faisant appel au traitement de différentes données (sons des lettres, noms des lettres, régularités orthographiques, relations morphologiques), et le stockage minimal de mots en mémoire qui rendent possible la construction de la compétence orthographique. Parmi ces modèles, nous présenterons maintenant le modèle de Frith (1985), qui a servi d'assise à d'autres modèles, dont celui de Seymour (1997), que nous aborderons dans les

modèles mixtes. Nous présenterons aussi le modèle de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) réalisé auprès d'une population hispanophone.

I.2.4.1.1. Le modèle de Frith (1985)

Le modèle de Frith a permis, dans un modèle développemental unique, de discuter conjointement du développement de la lecture et de l'écriture et des interactions possibles entre l'acquisition de ces deux aspects du traitement du langage écrit. Dans son modèle, Uta Frith propose trois stratégies successives qui représentent deux niveaux d'expertise, dont l'un correspond à la maîtrise rudimentaire d'une stratégie et l'autre, à la mise en application d'une stratégie maîtrisée.

La première étape de ce modèle est appelée **stratégie logographique** et renvoie à la capacité de reconnaissance d'un certain nombre de mots de manière instantanée, sous les traits de leur patron visuel (présence de hampes, de jambages, longueur du mot). Cette reconnaissance s'appuie sur des indices visuels ou contextuels et se fonde sur l'utilisation d'un système sémantique pictural. Ces indices visuels ont un rôle prépondérant et l'aspect phonologique ainsi que l'ordre des lettres sont totalement ignorés. Cette étape concerne davantage la lecture, car le caractère global de cette capacité n'est pas suffisant pour étayer la production graphique des mots.

Ensuite vient la **stratégie alphabétique**, qui permet à l'apprenti de prendre conscience de la structure sub-lexicale. Ce stade se caractérise par l'utilisation de la médiation phonologique (correspondance grapho-phonétique). La signification du mot écrit est obtenue non pas à partir des indices visuels, mais à partir de la séquence phonémique qui a été produite. Cependant, cela ne permet pas au jeune scripteur d'écrire correctement tous les mots. L'étape alphabétique serait d'abord franchie en orthographe, soutenue par la conscience phonologique, qui prend une place centrale.

La dernière stratégie, la **stratégie orthographique** est caractérisée par l'identification des mots ayant comme base des unités orthographiques sans passage obligatoire par la médiation phonologique (traitement par adressage). Elle correspond à la capacité

d'analyse de l'enfant concernant les différentes unités orthographiques sous la forme de séquences abstraites et ordonnées de lettres. Cette reconnaissance marque un progrès cognitif, car elle correspond à une capacité de l'enfant à catégoriser et à abstraire dans une même représentation toutes les formes visuelles que peut prendre un mot et à l'associer à la mémoire sémantique. Il semble que cette étape soit d'abord acquise en lecture, car le choix et la complexité des représentations orthographiques rendraient difficile la production écrite. Ainsi, quand les connaissances orthographiques sont consolidées en lecture, elles peuvent être actualisées en écriture. L'enfant qui est rendu à cette étape a un niveau d'expertise en lecture qui se traduit par une certaine automatisation et par une plus grande vitesse d'exécution.

Bien que le modèle de Frith soit un point de référence pour beaucoup de recherches, il a été nuancé et critiqué. Par exemple, Morton (1989) insiste sur le fait que, dans l'étape logographique, l'accès à la signification est de même nature pour l'écrit que pour l'image. Ainsi, les mots entendus sont traités par la composante sémantique verbale et les mots écrits par celle qui relève du sémantico-pictural à laquelle est reliée, dans le système cognitif, l'analyse visuelle des mots. Ou encore, Goswami et Bryant (1990) remettent en question l'existence de l'étape logographique bien qu'ils reconnaissent l'importance de l'aspect perceptuel dans l'apprentissage de l'écrit. D'autres recherches (David, 2003 ; Morin, 2002), que nous examinerons plus loin, remettent en cause le postulat fondamental des modèles en stades, voulant que l'acquisition de l'orthographe se fasse par des stades successifs et ordonnés. En effet, ces recherches soulignent que, même dès le début de l'apprentissage, l'enfant traite différents types d'informations (phonologiques ou encore morphologiques) et recourt à des stratégies variées témoignant d'un haut niveau cognitif pour traiter l'écrit.

On peut donc retenir de ce modèle que l'enfant doit détenir une certaine stabilité procédurale, notamment en ce qui concerne les stratégies phonologiques, avant de pouvoir accéder au traitement des informations orthographiques telles que la dimension morphologique de l'écrit.

I.2.4.1.2. Le modèle constructiviste d'Emilia Ferreiro et de Gomez Palacio (1988)

Dans une perspective constructiviste et piagétienne, s'appuyant sur un mécanisme fondamental dans le développement cognitif chez Piaget -l'assimilation-, Ferreiro et Gomez Palacio (1988) mettent en évidence que le développement de l'écrit chez l'enfant se définit à travers une série de constructions conceptuelles, qu'il doit organiser et réorganiser en permanence par l'effet de l'assimilation. Depuis plusieurs années, ces chercheuses ont le souci de préciser ce qui est «*spécifique à l'écriture en tant que système : son mode de construction, c'est-à-dire la relation des signes graphiques entre eux, ce qu'ils représentent et ce qui les relie à ce qu'ils prétendent représenter*» (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988, p.13). Nous sommes ici loin des approches plus «conventionnelles» qui étudient des aspects spécifiques de l'écrit (graphies, linéarité, etc.), car la visée de Ferreiro et de Gomez Palacio nous conduit vers une vision plus large de l'appropriation de l'écrit chez l'enfant, qui rend compte de son émergence et de sa construction. Elles accordent une place prépondérante à l'enfant, car celui-ci est l'acteur principal de cet apprentissage qu'est la langue écrite notamment par l'organisation et la réorganisation de ses schèmes assimilateurs.

Partant d'entretiens clinico-critiques¹⁹ avec de jeunes enfants hispanophones qu'elles ont rencontrés lors d'une recherche menée auprès de 959 sujets en début de scolarité au Mexique, Ferreiro et Gomez Palacio(1988) mentionnent que le développement de l'écrit chez l'enfant correspond à des stades successifs et ordonnés que les chercheuses nomment *psycho-génèse du lire/écrire*. Les résultats de cette étude leur ont permis d'établir quatre niveaux de conceptualisation correspondant à l'évolution des connaissances de l'enfant sur le système de l'écrit : écriture pré-syllabique, écriture syllabique, écriture syllabico-alphabétique et écriture alphabétique. Dans la mesure où le modèle de Ferreiro et de Gomez Palacio est très descriptif puisqu'il rend compte de l'émergence de l'écriture, la présentation que nous en faisons se clôt sur un tableau

¹⁹ L'intérêt de ce type d'entretien est de pouvoir repérer, durant l'analyse, les conceptualisations de l'enfant sur l'écriture à travers les commentaires qui accompagnent les productions.

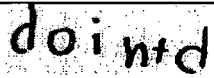
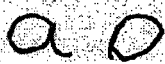

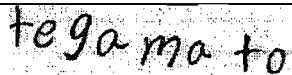
récapitulatif des différents niveaux de conceptualisations du développement de l'écrit chez l'enfant (tableau 2).

Dans la première période des écritures dites **pré-syllabiques**, l'enfant est capable de différencier le dessin de l'écriture. À ce moment précis de son développement, il est surtout habité par un désir de communication qu'il exprime à travers ce qu'il produit. Il utilise les mêmes lettres pour traduire des mots différents ou encore il a recours à une représentation figurative pour traduire les caractéristiques du mot qu'il souhaite écrire. Par exemple, le mot *train* peut être représenté par une trace écrite longue alors que celle du mot *coccinelle* sera plus courte. Au fur et à mesure qu'il comprend l'écrit, l'enfant va chercher à différencier ses productions ; il a recours à des lettres différentes pour traduire des objets différents ou, s'il utilise le même répertoire de lettres, il modifie leur ordre. À ce stade, les enfants interprètent toujours les traces graphiques de manière globale.

Dans sa progression, l'enfant va établir une relation entre la forme sonore des mots et leurs caractéristiques graphiques, ce qui le mène, ainsi, à l'étape des **écritures syllabiques**. Celle-ci se définit par la capacité à segmenter les mots en syllabes et par un meilleur contrôle de la quantité de caractères. Cela conduit l'enfant à écrire autant de lettres qu'il a repéré de syllabes dans le mot. Toutefois, l'écriture de mots monosyllabiques ou dissyllabiques le confronte à un conflit cognitif, car il considère bien souvent qu'un nombre minimal de caractères est nécessaire pour l'écriture des mots. Ce type de conflit lui permettra de délaisser une analyse purement syllabique pour tendre vers une transcription à la fois syllabique et phonémique. L'amélioration de son analyse le conduira vers la troisième étape des **écritures dites syllabico-alphabétique**. Cette étape est interprétée comme une évolution permettant à l'enfant de progresser vers des écritures alphabétiques. Enfin, la dernière étape franchie correspond à la transcription totale des phonèmes d'un mot, même si cette dernière ne s'opère pas toujours en conformité avec la norme orthographique. Cependant, la capacité à

segmenter les mots de manière plus précise ne signifie pas que l'enfant a terminé de construire sa compréhension du système d'écriture.

Tableau 2
Les quatre niveaux de conceptualisation du développement de l'écrit chez l'enfant d'après Ferreiro et Gomez Palacio (1988)²⁰

Écriture <i>pré-syllabique</i> : l'enfant distingue l'écriture du dessin	José Andres a écrit <i>Chile</i> (Chili)	
Écriture <i>syllabique</i> : l'enfant est capable de segmenter la chaîne orale par un meilleur contrôle de la quantité des caractères	Edgar Manuel a écrit <i>gato</i> (chat)	
Écriture <i>syllabico-alphabétique</i> : l'enfant progresse vers des écritures alphabétiques	Pedro a écrit <i>casa</i> (maison)	
Écriture <i>alphabétique</i> : transcription totale des phonèmes d'un mot sans pour autant que la norme orthographique soit présente.	Angelica a écrit <i>pegamento</i> (colle)	

Les résultats de cette vaste étude ont montré qu'au début de leur scolarité, 81,5% des enfants ont un niveau de conceptualisation pré-syllabique, tandis que 14,5% ont un niveau syllabique, 3% un niveau syllabico-alphabétique et 1% un niveau alphabétique. Cela signifie donc que 18,5% des enfants arrivent à l'école avec la capacité de relier l'oral et l'écrit en traduisant, dans leurs productions, une segmentation plus ou moins fidèle en syllabes et en phonèmes. À ce sujet, Ferreiro et Gomez Palacio (1988) mentionnent que la faible considération des enseignants pour les écritures pré-syllabiques ne crée pas de situations pédagogiques propices à l'enseignement formel. En effet, en ne tenant pas compte des connaissances acquises par ces élèves sur la compréhension du système écrit, qu'ils doivent nécessairement apprendre, les enseignants n'ont aucun repère pour orienter leur enseignement et favoriser, ainsi, des conditions d'apprentissage significatives. Cependant, il est important de mentionner que peu d'enfants sont scolarisés avant six ans au Mexique et que, de manière générale, la société est peu centrée sur l'écrit, mais davantage sur l'oral (Saracho, 2002).

²⁰ Les exemples de productions écrites sont présentés dans le livre de Ferreiro et de ses collaborateurs (Ferreiro, E. et Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.

L'impact des travaux de Ferreiro et de Gomez Palacio (1988), qui ont conduit à la définition d'une nouvelle discipline nommée psycholinguistique génétique de l'orthographe (Besse, 1990), s'est ressenti dans de nombreuses recherches menées auprès d'enfants de langue maternelle différentes (en hébreu, Shatil, Share et Levin, 2000 ; Tolchinsky-Landsmann et Levin, 1986-1987 ; en portugais, Alves-Martin, 1993 ; en allemand, Prêteur et Louvet-Schmauss, 1992 ; en anglais, Kamii, Long, Manning et Manning, 1993 ; en italien, Ferreiro et Pontecorvo, 1993, en français, Besse, 1990 ; Fijalkow et Fijalkow, 1993 ; Jaffré, 1992 ; Luis, 1992 ; Montesinos-Gelet, 1999). Toutes ces études ont validé le modèle, cependant, elles l'ont nuancé et ont également constaté que les caractéristiques structurales propres à la langue observée rendaient plus ou moins facile l'observation de l'apprentissage de l'orthographe. Ce qui peut expliquer en partie cette différence, c'est la régularité orthographique de chacune des langues ciblées.

I.2.4.2. Les modèles mixtes

Besse et son équipe du PsyEF (1993) ont contribué à faire connaître les travaux de Ferreiro et de Gomez Palacio (1988) en France. Ils ont relevé, à partir de l'analyse d'une centaine de protocoles d'écriture (productions d'élève), sept **conceptualisations**²¹ dans l'appropriation du français écrit chez l'enfant, qui ont conduit Besse à proposer un modèle, résumé dans le tableau 3.

I.2.4.2.1. Le modèle de Jean-Marie Besse (2000)

Pour Besse, le jeune scripteur franchit des étapes justifiées dans son appropriation de la langue écrite, sans pour autant qu'elles soient ordonnées et obligatoires. Les enfants s'attardent aux caractéristiques externes de l'écriture, dans un premier temps, et tentent par la suite d'intégrer et d'ajuster ces informations à leurs conceptualisations du système d'écriture (1993). Les jeunes scripteurs viennent à considérer essentiellement les caractéristiques de la forme écrite en se souciant surtout de la transcription des formes

²¹ Selon Besse (2000) «une conceptualisation n'est pas encore un concept. C'est le résultat provisoire de l'activité conceptualisatrice, c'est-à-dire du travail d'abstraction et de généralisation mené par un sujet individuel qui conduit au concept, figure abstraite définie par le groupe social» (p.30).

sonores, et éventuellement se préoccupent de la norme orthographique ainsi que des morphogrammes et des logogrammes. Plus récemment, le modèle proposé par Besse (2000) reconnaît que certains enfants puissent recourir, dans un même processus d'écriture, à divers types de traitement qui relèvent d'étapes ou de périodes se distinguant du modèle de Ferreiro (1988). Dans ce modèle, les conceptualisations sont associées à différents principes qui, selon le chercheur, caractérisent les représentations de l'enfant quant au système du français écrit et qui témoignent de préoccupations visuographique, phonographique ou orthographique de l'écriture.

Au cours de la première période, caractérisée par des préoccupations dites **visuographiques**, l'enfant travaille sur les marques graphiques à travers les écritures mimographiques²². Il semble être confronté au principe 1 du système d'écriture : *l'écriture est un système de signes arbitraires, à la différence du dessin, qui représente le réel de manière figurative*. Les traces réalisées par le jeune scripteur traduisent une activité cognitive qui cherche à actualiser des ressemblances avec l'écriture «normée». Graduellement, l'écriture de l'enfant évolue et se traduit par des écritures sémiographiques, qui tentent de coordonner la trace écrite au signifié. Plus précisément, il s'agit d'écritures logographiques (unités graphiques correspondant à une unité signifiante du langage) ou idéographiques (unités graphiques correspondant à une idée ou à une catégorie sémantique). Les écritures sémiographiques renvoient au principe 2 du système du français écrit : *la même écriture ne peut pas représenter des référents distincts comme les mots ou les phrases*.

La deuxième période met en évidence des préoccupations dites **phonographiques** qui caractérisent l'entrée dans la phonétisation de l'écrit. L'enfant comprend que la forme sonore des mots se traduit à l'écrit par des traces graphiques. Ces préoccupations suppléent les précédentes, car le scripteur délaisse l'aspect figuratif de l'objet pour privilégier l'analyse des unités qui constituent la chaîne sonore. Dans sa recherche de

²² Terme créé par Luis (1992) pour qualifier ce type d'écriture qui cherche à imiter l'écriture réalisée par l'adulte.

l'énoncé écrit, l'enfant ajuste sa transcription à la durée du flux sonore ou encore traduit par un signe graphique une syllabe préalablement discriminée en recourant à un ajustement syllabique²³. Ces préoccupations reflètent le principe 3 de l'écriture : *il existe un rapport, qui se traduit sur l'espace graphique, entre une écriture et la chaîne sonore qu'elle transcrit*. Graduellement, l'analyse minutieuse qu'il réalise sur la chaîne orale l'amène à discriminer les phonèmes. Cette acuité auditive se manifeste de plusieurs façons : il peut recourir à une procédure épellative²⁴ pour traduire des lettres ayant une valeur sonore conventionnelle, produire des lettres, souvent par un traitement vocalique, qui résultent de son analyse phonémique, transcrire des phonogrammes ou recourir à une écriture syllabico-alphabétique. Ses préoccupations correspondent au principe 4 : *le système d'écriture s'appuie principalement sur une correspondance grapho-phonétique*. Progressivement, les acquisitions deviennent systématiques et rejoignent le principe 5 : *pour que l'écriture soit lisible par un autre lecteur, il faut faire correspondre, dans le même ordre, des éléments graphiques codant des éléments sonores*.

Finalement, la troisième période révèle des préoccupations dites **orthographiques** où l'on observe la mise en place d'un processus de mémorisation de patrons orthographiques. L'enfant semble déceler le principe 6 du système d'écriture : *l'écriture du français prend en compte des contraintes orthographiques spécifiques liées aux sous-systèmes morphographique et logographique*, et le principe 7 : *l'anticipation par le scripteur des conduites du futur lecteur amène à une mise en texte particulière (lettre, recette, etc.)*.




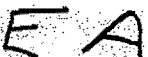

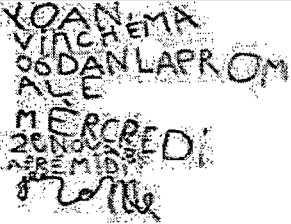
Les recherches menées par Bessé (1993, 2000) l'ont amené à considérer que le jeune enfant ne s'approprie pas le français écrit de manière linéaire, mais qu'il a plutôt des préoccupations de nature variée comme peuvent en témoigner ses productions écrites. Cependant, pour rendre compte de ces préoccupations, Bessé fait le choix d'utiliser le

²³ Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) ont largement constaté ce type d'écriture dans leur recherche menée auprès de jeunes hispanophones.

²⁴ Une procédure épellative est une procédure où l'enfant produit, par exemple, une lettre pour porter une syllabe ou une unité intrasyllabique. Ainsi, l'enfant ayant recours à une procédure épellative traduira *tombé* par B. Montésinos-Gelet (1999) et Jaffré (1992) ont également souligné cette procédure dans leurs travaux.

terme «période». Dans ce cas, il ne se distancie pas totalement des modèles étapistes. Le tableau ci-dessous illustre les différents principes de l'enfant dans l'appropriation du français écrit selon Besse (2000).

Tableau 3
Les préoccupations de l'enfant dans l'appropriation du français écrit (Besse, 2000)²⁵

Première période	Préoccupations visuo-graphiques	Écritures <i>mimographiques</i>	Écritures <i>sémiographiques</i>
		 <p>Ikram écrit le mot «renard» qui devient «lapin» le jour suivant).</p> <p>Principe 1 du système d'écriture</p>	 <p>Cora produit une série de graphies pour traduire «lapin».</p> <p>Principe 2 du système d'écriture</p>
Deuxième période	Préoccupations phonographiques	Écritures avec <i>ajustement syllabique</i>	Écritures <i>syllabiques</i>
		 <p>Oscan écrit le mot «baobab». Il ajuste la chaîne écrite à des parties de la chaîne sonore : EL (ba), O (o) KANJ (bab).</p> <p>Principe 3 du système d'écriture</p>	 <p>Étienne produit le mot renard en extrayant les voyelles contenues dans les deux syllabes.</p> <p>Principe 4 du système d'écriture</p>
		<p>LECHA COURAPELASOURI</p> <p>Jérôme a écrit : le chat court après la souris. Il continue de travailler sur le principe phonogrammique, mais on remarque l'écriture ordonnée de ses phonogrammes qui traduit la séquence exacte que lui donne son analyse phonique ordonnée.</p> <p>Principe 5 du système d'écriture</p>	
Troisième période	Préoccupations orthographiques	 <p>Jérôme écrit le mot souris. On constate qu'il tient compte de la conventionnalité de l'orthographe française en produisant le morphogramme «s».</p> <p>Principes 6 du système d'écriture</p>	 <p>«Viens chez moi, au 6, dans la première allée, mercredi 29 novembre après-midi».</p> <p>Jérôme a écrit une invitation à son ami Yoan qui témoigne, par la mise en page, de sa connaissance de la forme culturelle que revêt ce type d'écrit.</p> <p>Principes 7 du système d'écriture</p>

I.2.4.2.2. Le modèle à double fondation du développement orthographique de Seymour (1997)

Le modèle de Seymour (1997) est un modèle de développement orthographique qui rend

²⁵ Les exemples de productions écrites sont présentés dans le livre de Besse et l'ACLE. Besse, J.-M. et l'ACLE, 2000. *Regarde comme j'écris !* Éditions Magnard

compte à la fois de la lecture et de l'écriture, car, pour Seymour, elles dépendent toutes deux d'une même source orthographique centrale. Ce modèle est dit à double fondation, car les processus logographique et alphabétique servent de base, c'est-à-dire qu'ils constituent les fondements des développements ultérieurs. En d'autres mots, ces deux processus n'agissent pas que précocement sur le développement orthographique, mais exercent plutôt une contribution persistante. Ainsi, la création du système orthographique, considérée comme but ultime de l'apprentissage, est le résultat de la maturation conjointe des processus logographique et alphabétique, processus centraux qui agissent simultanément et non plus de manière séquentielle contrairement au modèle de Frith (1985). Ainsi, pour Seymour (1997), le développement nécessaire à l'activité de lecture et d'écriture suppose la présence de cinq processus apparaissant dans un certain ordre : le processus logographique, le processus alphabétique, la conscience linguistique, la structure orthographique et la structure morphographique.

Le processus **logographique** réfère à la reconnaissance et au stockage des mots. Cette reconnaissance s'appuie sur des indices visuels et phonologiques. L'aspect principal de ce processus est que les représentations des mots sont codées normalement sous la forme d'indications partielles ou complètes sur l'identité des lettres. Il est considéré comme essentiel chez Seymour (1997) pour le développement orthographique, car c'est par lui que sont intériorisés les exemplaires de mots qui contiennent l'information orthographique. Ainsi, lorsque des mots nouveaux sont rencontrés, ils entrent directement dans le processus logographique sous une forme plus ou moins complète et fournissent des données pour les processus ultérieurs participant à la construction orthographique.

Le processus **alphabétique** fait appel à la connaissance des lettres et de leurs équivalents sonores. Ce processus peut être considéré comme une seconde forme du processus logographique, car l'identité des lettres peut y être incluse. C'est donc l'opération de traduction graphèmes-phonèmes qui constitue le cœur même du processus alphabétique.

Dans le modèle de Seymour (1997), le processus alphabétique entretient une relation interactive avec l'aspect phonologique de la conscience linguistique.

En ce qui concerne la **conscience linguistique**, elle permet l'élaboration de segments linguistiques par la mise en relation interactive de segments orthographiques et de segments de la parole. Ces segments peuvent varier selon la nature du traitement, c'est-à-dire qu'ils peuvent représenter des unités plus larges (mots ou syllabes), en passant par des unités intermédiaires (attaques et rimes) jusqu'aux plus petites unités abstraites (phonèmes) et inversement. De plus, dans la conscience linguistique, on trouve également la conscience morphologique, qui rend compte, pour des niveaux plus avancés du développement, du recours à la capacité à orthographier des mots complexes composés de combinaisons de syllabes, de préfixes et de suffixes.

L'aspect central de ce modèle est la formation d'une **structure orthographique**. C'est en fait une structure qui code des connaissances générales sur le système de correspondance avec des traits spécifiques des mots. La structure orthographique se développe progressivement en prenant d'abord appui sur des structures simples, puis s'étend vers des structures plus élaborées incluant l'orthographe de groupes consonantiques. Pendant qu'une telle structure s'élabore, le système logographique comporte un registre de mots qui offrent des exemples appropriés de représentations orthographiques.

Enfin, la **structure morphographique** permet de prendre en compte le traitement de mots complexes (mots ayant un radical composé de préfixes et de suffixes) en renvoyant aux entités syllabiques et à leurs combinaisons. Le développement du niveau morphographique est donc tributaire de l'achèvement d'une structure orthographique adéquate. Ce développement dépend également de l'interaction avec la conscience linguistique.

Le modèle de Seymour (1997) rejoint les modèles étapistes dans la mesure où les processus logographique et alphabétique doivent avoir atteint un certain niveau de développement pour que l'enfant puisse entamer la construction de connaissances abstraites et généralisées sur l'orthographe qui sont stockées dans la structure orthographique, de même que le développement orthographique doit avoir une certaine solidité avant que la structure morphographique soit possible. Cependant, ce modèle adopte aussi un point de vue interactionniste en suggérant que des procédures différentes peuvent coexister, surtout au début de l'acquisition. En effet, le niveau de développement des processus logographique et alphabétique peut influencer l'acquisition de la structure orthographique et donc introduire des variations interindividuelles ou développementales notamment par le niveau de conscience phonologique concernant différentes unités (mots, syllabes, rimes, phonèmes). Ces variations peuvent à leur tour influencer le traitement en lecture et en écriture. En d'autres mots, la conscience phonologique occupe un rôle de premier ordre dans la mesure où elle interagit avec d'autres processus permettant ainsi leur développement.

On constate des différences importantes dans les modèles présentés selon la vision privilégiée par les chercheurs. Les modèles étapistes suggèrent que chaque étape doit être maîtrisée pour atteindre un niveau cognitif supérieur permettant un traitement plus avancé de la langue écrite. Les modèles mixtes nuancent les précédents et introduisent un aspect intéressant relatif aux chevauchements possibles entre les stades : l'interaction. Ainsi, le caractère figé du développement orthographique est délaissé pour laisser place à une plus grande variation entre les différentes procédures. Toutefois, Seymour (1997) et Besse (2000) conservent un certain ordre dans le développement orthographique.

1.2.4.3. Les théories adoptant une conception multidimensionnelle du développement orthographique

Les positions théoriques qui s'associent à une conception multidimensionnelle du développement orthographique s'éloignent d'une vision étapiste pour davantage privilégier et considérer les variations inter et intra-individuelles observées chez les

enfants en production d'écriture (Jaffré et David, 1998 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002), bien que cet aspect soit déjà abordé dans les modèles mixtes (Seymour, 1997). Cependant, les chercheurs adhérant à une telle conception se distinguent des précédents dans la mesure où ils mettent l'accent sur l'observation des changements qualitatifs dans le processus développemental. Ce choix fait suite à des observations montrant que le jeune scripteur est en mesure de recourir à différentes procédures et de prendre en considération des informations graphiques de nature variée.

Cette conception multidimensionnelle du développement de la compétence orthographique est notamment adoptée par Jean-Pierre Jaffré (1995) dans ses travaux portant sur l'acquisition du système écrit chez l'enfant. À la suite des travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) et de la démarche génétique adoptée par l'ensemble des chercheurs du groupe LEAPLE (Linguistique de l'écrit et acquisition, Paris V), il tente de décrire les processus de traitement et d'acquisition de l'écrit. Les observations recueillies en contexte de production écrite (atelier d'écriture) se déroulent dans le cadre scolaire (maternelle jusqu'au lycée²⁶) et visent trois périodes dans le processus d'écriture : la production, la révision (commentaires métagraphiques) et la réécriture (Jaffré, 1992, 1995). Ces recherches de type longitudinal rendent compte des divers changements contributifs à la construction de la compétence orthographique chez les scripteurs.

Selon les chercheurs, l'analyse des données colligées durant les ateliers d'écriture chez les jeunes apprentis fait ressortir une coopération entre des procédures de nature différente, logographique, phonographique ou morphographique qui soulignent les deux principes -phonographique et sémiographique- coexistant dans l'orthographe du français. Cette vision de la compétence orthographique met l'accent sur la nature de ce qui est produit à l'écrit plutôt que sur la production répondant à un ordre chronologique bien établi.

²⁶ Le lycée en France est l'équivalent du cégep au Québec.

Adhérent également à une conception multidimensionnelle de la compétence orthographique, Montesinos-Gelet (1999), dont nous aborderons les travaux en détail dans la prochaine partie, a observé, à partir d'une étude menée auprès de 390 enfants de maternelle, des procédures différentes adoptées par une proportion importante de sujets. Celles-ci rendaient compte de variations tant inter qu'intra-individuelles. L'observation des variations, auxquelles sont rattachées des conceptualisations de l'écrit, témoigne de différences voire de contradictions chez un même enfant. Cette chercheuse souligne donc que les parcours développementaux ne sont pas aussi statiques que le suggèrent Ferreiro et Gomez Palacio (1988). Dans cet ordre d'idées, Montesinos-Gelet (2002) a souhaité confirmer cette hypothèse par une étude de cas. En observant plusieurs modes de traitement de l'écrit chez les deux sujets observés, elle suggère, pour expliquer l'acquisition de l'écrit, que les procédures déployées dépendent d'une hiérarchie d'évocabilité procédurale telle que celle décrite dans la théorie pluridimensionnelle de Lautrey (1990)²⁷, qui est sensible aux caractéristiques des situations d'écriture et variable selon les enfants. De son côté, Ferreiro (2002) réitère les mêmes propos à l'égard du développement de la langue écrite : *«malgré les différences individuelles considérables, l'apprentissage de la langue écrite en tant qu'objet conceptuel (je tiens à le souligner fortement) progresse à travers des étapes bien ordonnées»* (p.5).

Actuellement, les théories qui prévalent vont dans le sens d'une conception multidimensionnelle de l'acquisition de l'écrit (Morin, 2002). Sa principale caractéristique est la prise en compte des différents degrés de traitement plutôt que la nature des informations traitées comme en témoignent les travaux de Jaffré et des chercheurs du LEAPLE (1992, 1995) et ceux de Montesinos-Gelet (1999, 2000). La

²⁷ Lautrey (1990) part de l'hypothèse *«que tout sujet dispose d'une pluralité de processus susceptibles de remplir une fonction analogue en traitant des aspects différents de l'information disponible»* (p.186). Concrètement, les possibilités de variations d'un sujet peuvent faire appel à différents modes de traitement ou à différentes connaissances dans une situation de résolution de problème, lesquelles sont plus ou moins évocables selon l'individu et le type de tâche. Nous renvoyons le lecteur au livre de Lautrey : Lautrey, J. (1990). Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz et T. Ohlmann (Eds.), *Cognition : l'individuel et l'universel*. Paris : Presse Universitaires de France.

revue des écrits récemment menée par Treiman et Bourassa (2000) tend à confirmer cette tendance. À partir des différentes études recensées, les auteurs observent également le recours à des procédures variées ainsi que la prise en compte simultanée d'indices morphologiques et orthographiques réalisée de manière très précoce.

En résumé, la présentation des différents modèles qui expliquent l'appropriation du système écrit s'inscrit dans une certaine diversité conceptuelle. En effet, Ferreiro et Gomez Palacio (1988) adoptent une conception unidimensionnelle alors que Besse (2000) et Seymour (1997) prônent davantage une perspective mixte, bien que tous deux ne délaissent pas une certaine séquentialité dans le développement de l'écrit. Dans la perspective d'une conception multidimensionnelle du développement orthographique, les chercheurs portent une attention particulière aux différents traitements de l'écrit chez l'enfant, traitements rendant compte de procédures variées qui témoignent des conceptualisations de l'enfant. Ces chercheurs ne considèrent pas l'écrit comme un objet unitaire, mais plutôt comme un ensemble d'objets à construire (caractéristiques de la langue écrite, morphogrammes, logogrammes, etc.). Ils s'attardent aux conditions dans lesquelles se développe l'écrit et sur ce qui influence son traitement. Cette approche novatrice permet, entre autres, de mettre en lumière la précocité des éléments morphographiques dans les productions, aspect peu présent dans les autres modèles.

De plus en plus d'études adoptant cette perspective développementale de l'orthographe montrent un intérêt grandissant envers les comportements des jeunes scripteurs pour la norme linguistique ainsi que pour les premiers apprentissages qui rendent compte des contraintes orthographiques. Ce champ d'étude a donné lieu à un concept : *les orthographes approchées*, que nous aborderons dans la partie qui suit. La pertinence d'un tel concept repose sur le souci de mieux comprendre comment l'enfant s'approche de la norme orthographique, en tenant compte du travail cognitif qu'il exerce sur la langue écrite, à partir des productions qui reflètent ses hypothèses et des verbalisations émises. Dans la mesure où l'objet premier de cette thèse est de décrire le développement orthographiques d'élèves créolophones, il nous apparaît particulièrement pertinent de

nous attarder sur un tel concept notamment en ce qui a trait à la construction phonogrammique.

I.2.5. Les orthographes approchées

Initialement, les recherches portant sur l'écrit étaient davantage centrées sur sa forme conventionnelle -orientation de la lecture, linéarité- ainsi que sur la prise de conscience progressive de l'unité mot (Ehri et Sweet, 1991). Des études de plus en plus nombreuses se sont intéressées à l'apprentissage de l'écriture chez les jeunes enfants et, vers la fin des années 60, dans le milieu anglophone, Chomsky (1979) et Read (1986) ont introduit la notion d'*invented spelling* ou encore de *creative spelling*.

Les travaux d'Emilia Ferreiro et de Gomez Palacio (1988), menés auprès d'une importante population hispanophone et étudiant les premiers essais graphiques du jeune enfant, sont une œuvre centrale dans ce domaine. Plus récemment, en France, Besse (2000) a préféré l'expression *écritures approchées*. Il a d'ailleurs été le premier à substituer le qualificatif *inventées* par *approchées*. Selon ce chercheur, les traces écrites de l'enfant mettent en relief la construction de son savoir et montrent des conceptualisations relatives à notre système d'écriture. Au Québec, Montesinos-Gelet et Morin (2001) ont introduit le terme *orthographes approchées* :

« ... Le jeune enfant qui s'efforce d'écrire ses idées est en relation avec quelque chose qui existe, la norme orthographique. De ce fait, nous préférons le terme traditionnel *orthographe (spelling)* plutôt qu'*écriture (writing)* lorsque nous le lions, comme Besse, à l'adjectif *approché*. ... Cette nouvelle expression, tout en ne remettant pas en cause l'importance de l'activité créatrice de l'enfant face à l'écrit (Jaffré, 1998), fait aussi référence au cheminement progressif de l'enfant dans l'adoption d'une orthographe de plus en plus normée, ce qui n'est pas sans conséquence dans le monde scolaire où l'enfant devra acquérir une certaine compétence orthographique pour produire et comprendre des écrits» (p.161).

Nous préférons cette nouvelle expression, car elle reflète plus fidèlement les transformations progressives et représentationnelles de l'enfant qui le conduisent vers la norme orthographique par diverses variations dans les procédures. De plus, ce nouveau terme générique ne correspond en aucun cas à une rupture avec l'approche théorique et méthodologique de l'*invented spelling*. À ce sujet, Rieben (2003) souligne que l'adjectif

invented est maladroit, car l'enfant n'invente pas un code écrit, mais il utilise plutôt, de façon spontanée, les quelques connaissances de la langue écrite qu'il possède déjà.

Les travaux de Ferreiro et de Gomez Palacio (1988) ont largement inspiré la plupart des recherches qui traitent des orthographes approchées en contexte francophone (Besse, 1990, 1993, 2000 ; Charron, 2006 ; de Gaulmyn et Luis, 1996 ; Luis, 1993 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Montesinos-Gelet et Besse, 2003 ; Morin, 2002). Ces études, témoignant de l'activité cognitive du jeune enfant, se sont essentiellement intéressées aux sujets de maternelle et de première année et ont adopté la méthodologie de Ferreiro, apparentée à l'entrevue clinico-critique piagétienne²⁸. Les sujets sont soumis à des tâches d'écriture (mots et d'une phrase²⁹) durant lesquelles, l'expérimentateur questionne l'enfant sur ses idées construites sur l'écrit, en s'adaptant au cheminement cognitif du jeune scripteur. Durant ces entretiens, qui peuvent être individuels ou composés de deux ou trois enfants, des verbalisations sont émises par le ou les sujets soit spontanément, soit en réponse aux questions de l'examineur (par ex. : «est-ce que tu entends le /s/ dans le mot *cerise* ? »).

Dans un but commun de mieux comprendre la construction de l'écrit, ces recherches ont permis de mettre en évidence un certain nombre d'aspects touchant les premiers apprentissages de l'écriture : les conceptualisations, les modes de compréhension de l'écrit, les procédures utilisées et la construction de la dimension phonogrammique. Comme nous avons largement développé le modèle de Besse précédemment, nous n'aborderons pas les conceptualisations, mais nous nous attarderons davantage sur les autres aspects.

L'étude de Besse et de ses collaborateurs (1993) visait à observer le travail cognitif de 27 enfants de maternelle et de 26 enfants de première année, tous francophones, à

²⁸ « [...] l'entrevue clinico-critique de Piaget permet de suivre la démarche conceptuelle de l'enfant. Sa caractéristique est de laisser converser l'enfant sur un thème dirigé, en lui demandant de démontrer, de justifier ou de s'expliquer, suivant le but que le chercheur s'est donné » (Luis, 1993, p.55).

²⁹ Exemple adapté de Ferreiro et de Gomez Palacio (1988) : le chat mange la souris ; exemple de Luis (1993) : je m'appelle ...et j'ai ... ans.

travers une tâche de production de mots et de phrases³⁰ faisant appel à des écritures connues telles que le prénom et d'autres «inventées». Les résultats de cette étude montrent que la plupart des sujets de maternelle (92,3%) ont la capacité de produire leur prénom. Par contre, ils n'ont pas encore accès à une écriture alphabétique pour rendre compte des autres mots de la phrase. Les chercheurs concluent que deux processus sont mobilisés par le scripteur. Le premier fait appel une **écriture mémorisée**, c'est-à-dire à une forme graphique retrouvée en mémoire à long terme et le second à une **écriture construite**, qui relève d'une représentation graphique construite par l'enfant, puisqu'il n'a pas accès à sa trace mnésique. Ainsi, l'écriture du prénom représente un fondement du travail cognitif sur l'écrit opéré par le scripteur. Dans les deux études menées par de Gaulmyn et Luis (1996), les chercheuses arrivent un constat similaire. En effet, la majorité des sujets francophones écrivent correctement leur prénom (N=27, 85,2% dans l'étude 1) et (N=36, 100% dans l'étude 2). Dans la première étude, elles observent des changements de **procédures** dans la production ; certains produisent des allographes différents pour différencier le prénom des autres formes graphiques. Dans la seconde étude, de Gaulmyn et Luis soulignent que même si les sujets écrivent correctement leur prénom, seulement 44% sont en mesure de le reconnaître. En somme, ces recherches apportent un éclairage important sur le travail cognitif exercé par l'enfant, notamment en signalant les différentes procédures qui peuvent cohabiter dans une même production et en soulignant des différences intra-sujets. Il ressort en particulier que le sujet peut recourir à des écritures mémorisées, dans le cas de la production du prénom, et à des écritures construites compte tenu des représentations qu'il détient sur la langue.

Au Québec, Morin (2002) a constaté que 76,8% (N=202) des sujets de maternelle dans sa recherche étaient capables d'écrire orthographiquement leur prénom et que seuls 6,1% ne le faisaient que partiellement. De plus, elle constate que 35% des apprentis-scripteurs introduisent des blancs graphiques dans leur production pour délimiter leur prénom. Il apparaît que le prénom semble être l'élément constitutif central du répertoire d'écriture de l'enfant, qui lui confère un statut tout particulier. Associé à d'autres mots,

³⁰ Les exemples de phrases à produire étaient les suivantes : «On joue pas au ballon ici ; moi, j'aime regarder la télé ; c'est quand les vacances ? »

il crée des conflits cognitifs qui favorisent l'évolution des conceptualisations sur l'écrit (De Gaulmyn, 1992). Luis (1998) ajoute que le prénom, mais plus largement les écritures mémorisées conduisent l'enfant vers la dimension orthographique du français.

Luis (1993), qui souhaitait confirmer l'existence d'une psychogénèse de l'écrit, a mené une étude auprès de 36 enfants entre la maternelle et la première année. Elle souligne l'existence de procédures variées dans la production de phrases, notamment qu'un enfant peut recourir à des procédures idéographique³¹ (par ex. un enfant peut écrire *voiture* et *auto* avec la même configuration graphique) et syllabique dans une même rencontre (Tamim écrit dragon avec l'écriture de monstre : *ragan* et pour écrire la phrase : «je m'appelle Tamim et j'ai 6 ans», il a écrit : «*je applletamim*»). Luis observe également une prise en compte de la dimension morphographique de l'écrit, ce qui l'amène à considérer le développement orthographique d'un point de vue phonogrammique et morphogrammique. En somme, cette étude montre que les procédures variées utilisées par le jeune scripteur témoignent d'un vrai travail cognitif sur l'écrit et ne sont pas des épiphénomènes. Cet aspect est également conforté par Montesinos-Gelet (1999) qui, dans le cadre de sa recherche visant à mieux comprendre la construction de la dimension phonogrammique, a observé que 90% (N=390) des élèves français de maternelle avaient recours à des procédures différentes dans le traitement phonogrammique³². Cette variété procédurale permettrait au jeune scripteur de produire l'énoncé attendu.

Plus particulièrement, Montesinos-Gelet (1999) remarque que certaines variables linguistiques peuvent être à la source des variations procédurales observées. Par

³¹ Rappelons qu'une procédure idéographique est une procédure qui traduit une représentation de l'écrit qui sert à véhiculer une idée.

³² Exemple pris de Montesinos-Gelet (2002). Claire est une enfant de 5 ans 1 mois. Elle devait écrire la phrase suivante : voilà la mer si bleue si claire ! Claire s'est appuyée sur les syllabes pour produire la rime : (voi) A (la) LA, même production pour le second, (mer) R (si) I (bleur) E (si) I... (blanche) AO. Claire a cherché à marquer *blanche*, qu'elle a traduit par un digramme non conventionnel (AO). On remarque que la procédure syllabique est le mode de traitement qu'elle privilégie. Toutefois, Claire a été plongée dans un conflit cognitif, car si elle l'appliquait sa stratégie initiale elle aurait dû traduire l'adjectif *claire* par R comme pour la syllabe de son prénom. Plutôt que de confronter sa stratégie lexicale à sa stratégie syllabique, Claire a préféré éviter de produire l'adjectif en le substituant à un autre.

exemple, la familiarité et le nombre restreint de syllabes dans un mot peuvent amener l'enfant à recourir à une procédure phonologique (gris par RI). À l'opposé, certaines syllabes ou unités intrasyllabiques peuvent appeler une procédure épellative (bébé par BB). En outre, la présence de digraphes et le positionnement de phonèmes peuvent influencer le type de procédures utilisées (par ex. un enfant qui écrirait *carreau* KRO s'appuierait sur deux procédures différentes. La première syllabe produite /ca/ rend compte de la valeur sonore de la syllabe initiale, mais est traduite par une procédure épellative (phonogramme non conventionnel) et pour la seconde RO, on peut penser que la présence du trigramme a conduit l'élève à produire, par une procédure phonologique, le graphème le plus familier /o/). Dans sa recherche, Montesinos-Gelet constate aussi que les procédures déployées par l'enfant rendent compte de sa capacité à extraire des phonèmes.

Les travaux de Montesinos-Gelet (1999 ; Montesinos-Gelet et Besse, 2003) ont contribué à mieux faire connaître la **dimension phonogrammique** chez l'enfant qu'elle articule en sept sous-principes psycholinguistiques³³, lesquels recouvrent les aspects phonologique, phonogrammique et graphique.

En ce qui concerne l'aspect **phonologique**, qui réfère, entre autres, à l'extraction³⁴ et à la combinatoire phonologique³⁵, les résultats de sa recherche auprès de 390 enfants de maternelle montrent que 79% des sujets traitent la dimension phonologique. Cependant, la chercheuse observe des variations intra-individuelles : seulement 50% des mots sont traités de façon phonologique avec une prédominance du traitement vocalique. Ce type de traitement est privilégié par 75% de la population observée. Des résultats similaires ont été obtenus dans les travaux de Morin (2002) puisque sur 202 sujets francophones

³³ Nous renvoyons le lecteur à la thèse de Montesinos-Gelet pour une présentation plus détaillée des sous-principes rattachés à la dimension phonogrammique : Montesinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français : recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section de maternelle en France*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Lyon II, Lyon : France.

³⁴ Extraction phonémique : nombre de phonèmes extraits par l'enfant.

³⁵ Combinatoire phonologique : assemblage des sons élémentaires pour produire des syllabes.

québécois de maternelle, le traitement vocalique est privilégié par 22,2% de façon dominante, 25,3% de façon prédominante et 28,3% de façon exclusive. De plus, pour la majorité des sujets (90%), Montesinos-Gelet observe la présence de combinatoire phonologique (CV) dans une syllabe. Ce résultat l'amène à émettre l'hypothèse que le traitement de la combinatoire phonologique rend compte de la progression du jeune scripteur vers une plus grande maîtrise du principe alphabétique. Les résultats de Morin (2002) à ce sujet montrent des résultats différents. Les sujets québécois procèdent à une manipulation phonologique plus restreinte. Même si en moyenne 29,5% des phonèmes à extraire sont traités, 138 des 202 enfants ne produisent pas de combinatoire phonologique. Cette différence de résultats pourrait s'expliquer, entre autres, par une sensibilisation à l'écrit plus importante dans le programme scolaire français, résultant des orientations politiques³⁶.

Dans l'étude de Montesinos-Gelet (1999), 14% des productions en moyenne font ressortir la présence de caractères non conventionnels (90%) en ce qui concerne l'analyse de la conventionnalité des **phonogrammes**³⁷. La chercheuse l'explique par cinq raisons majeures : 1) le recours à une procédure épellative, 2) les distorsions phonologiques (proximité phonologique telle que /j/ et /ch/), 3) les distorsions graphiques (proximité graphique telle que /p/ et /q/), omissions ou ajouts de traits, 4) les lettres miroir (lettres produites à l'envers) et 5) les digraphes. En ce qui a trait à la séquentialité phonogrammique, cette recherche a montré que 64% des sujets produisent des désordres séquentiels dans en moyenne 15% des productions (voir article de Montesinos-Gelet et Besse, 2003 à ce sujet).

³⁶À ce sujet, consulter l'article de Morin, M-F et Montesinos-Gelet, I (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Canadian Journal of Education*, 28, 3, 508-533.

³⁷ Conventionnalité graphémique : l'accent est mis sur la conventionnalité des phonogrammes. Par exemple, Alison écrit «elle est tombée dans l'eau» par *LLÉTNOBDANLO*.

En ce qui concerne les sous-principes **graphiques** -l'exclusivité graphémique³⁸ et le traitement de la quantité de graphies³⁹-, la recherche de Montesinos-Gelet (1999) montre que seulement 18% des enfants ont le souci de l'exclusivité graphémique. En effet, une proportion importante de sujets a ajouté des lettres jokers (lettre remplaçant un phonème ou une syllabe) ou des lettres postiches (lettre n'ayant aucune valeur phonologique) dans leurs productions. Cela pourrait s'expliquer par le caractère opaque de la langue française. Pour le traitement de la quantité de graphies, 72% des enfants contrôlent les caractères produits dans au moins une de leurs productions en s'appuyant sur l'oral et 39% des items sont produits en contrôlant la quantité de caractères. Ces résultats sont loin de ceux obtenus par Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) puisque seulement 1% des jeunes hispanophones, en ce qui concerne le contrôle prototypique (mode de traitement d'une quantité fixe de caractères, et ce, sans tenir compte de la longueur de la chaîne sonore des mots à produire), produisent des écrits avec un nombre fixe de graphies. Il semble qu'en français la manifestation du contrôle prototypique est plus importante. Des résultats similaires à ceux obtenus par Montesinos-Gelet ont été obtenus dans la recherche de Kamii *et al.* (1993) en langue anglaise.

Enfin, la récente étude longitudinale de Charron (2006) auprès de cinq enseignantes du préscolaire visait notamment à comprendre l'impact des pratiques d'orthographe approchées sur le développement de la compréhension du principe alphabétique chez les apprentis scripteurs. Les enseignantes ont été formées pendant un peu plus d'un an sur les pratiques d'orthographe approchées (cette formation a été assurée par la chercheuse Montesinos-Gelet et consistait à expliquer les différentes phases des orthographe approchées, l'importance du choix des mots en fonction de leur particularités orthographiques, des situations favorisant l'écriture et l'analyse des productions écrites des élèves). Elles ont ensuite expérimenté ces pratiques dans leur classe durant toute l'année scolaire. Les résultats montrent qu'à la fin de l'année, la plupart des élèves de

³⁸ Exclusivité graphémique : l'enfant travaillant à ce principe n'écrit que des graphèmes dans ses productions, tandis que l'enfant qui n'a pas construit ce principe ajoute à ses écrits des lettres *postiches* ou des lettres *jokers*.

³⁹ Traitement de la quantité de graphies : souci du contrôle des caractères lors de la production d'un mot.

ces cinq enseignantes (N=65) ont des résultats supérieurs au post-test en ce qui concerne l'appropriation du système alphabétique par rapport au groupe contrôle de la recherche initiale. Contrairement aux sujets de Morin (2002), qui n'avaient pas reçu d'entraînement à ce type de pratiques, les jeunes scripteurs de l'étude de Charron (2006) font preuve d'une plus grande aisance. Plus particulièrement, l'extraction phonologique est la plus conséquente en termes de gain puisque 60% des sujets sont capables d'extraire plus de la moitié des phonèmes attendus (27) et que 10,8% les extraient en totalité. Concernant la combinatoire phonologique, un score plus élevé est aussi obtenu : 41,5% arrivent à produire des combinaisons de type CV. Ces résultats montrent que la formation des enseignants sur les pratiques d'orthographe approchées a permis de proposer des activités d'écriture permettant à l'enfant, d'une part, de saisir ou de mieux comprendre le lien entre l'oral et l'écrit et, d'autre part, de développer des connaissances linguistiques et métalinguistiques. En effet, la capacité à extraire et à manipuler des unités sonores (syllabes) est fortement associée aux capacités métaphonologiques ainsi qu'à une compréhension plus abstraite du principe alphabétique.

En conclusion, les divers travaux exposés apportent un éclairage précieux sur le développement orthographique du jeune enfant, notamment sur l'observation des changements procéduraux intra et inter-individuel (de Gaulmyn et Luis, 1996 ; Luis, 1992 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002) dans une tâche d'écriture. Ces changements procéduraux sont amenés par les conflits cognitifs engendrés lors de la production d'écriture qui contribuent à l'émergence de nouvelles conceptualisations sur la langue écrite et à l'avancement du développement orthographique. De leur côté, les travaux de Besse et de l'équipe du PsyEF (1993) ouvrent une réflexion sur deux modes de traitement différents de l'écrit -mémorisé et construit- qui permet de mieux comprendre le statut particulier du prénom dans l'appropriation de la langue écrite chez l'enfant. De plus, les travaux de Montesinos-Gelet (1999 ; Montesinos-Gelet et Besse, 2003) sur la construction de la dimension phonogrammique sont un point d'ancrage incontournable à ce nouveau champ d'étude. Ils permettent de mieux comprendre la manière dont l'enfant appréhende l'écrit notamment en ce qui concerne les différences

intra-individuelles par l'intermédiaire des différentes procédures déployées par le scripteur.

Les différentes recherches empiriques soulignent la diversité procédurale du jeune scripteur dans ses productions rendant compte de sa construction de la langue écrite et de son développement orthographique. À l'instar de Montesinos-Gelet, Morin (2002) souligne également l'aspect multidimensionnel du développement de la compétence orthographique. Ce nouveau regard sur le développement orthographique nous éloigne quelque peu des modèles théoriques présentés, notamment de celui de Ferreiro et de Gomez Palacio (1988) qui, bien que développemental, conserve une vision étapiste et par conséquent unidimensionnelle.

Enfin, la recherche menée par Charron (2006) apporte un éclairage fort intéressant sur la contribution pédagogique et non négligeable des pratiques d'orthographe approchées dans la compréhension du principe alphabétique et plus largement de la langue écrite. Cet aspect nous semble capital, car tous les enfants en début de scolarité ne sont pas en situation d'égalité face à l'écrit. À ce sujet, il est reconnu dans la littérature scientifique que différents facteurs contribuent au développement de la langue écrite et qu'il est nécessaire de les considérer pour assurer de bonnes assises à l'enfant dans son appropriation de la langue écrite.

I.3. Facteurs contribuant au développement de l'écrit en langue maternelle

Nous avons vu précédemment que l'acquisition de l'écrit est un processus complexe, qui fait appel à la mise en place d'activités cognitives et de capacités diverses. Pour décrire le développement de ces capacités, différents facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-culturel et socio-affectif doivent être pris en compte, car ils représentent les fondements du développement langagier. Nous les aborderons maintenant.

I.3.1. Les facteurs cognitivo-langagiers

Dans nos sociétés lettrées, la langue écrite est omniprésente. De manière traditionnelle, son apprentissage commence officiellement dès la première année. Cependant, comme le mentionnent Burns, Espinosa et Snow (2003), on tend à considérer que les enfants sont motivés à apprendre à lire et à écrire et qu'ils ont déjà atteint un certain niveau de conscience de l'écrit et de conscience phonologique : connaissances des lettres et reconnaissance de mots familiers dans leur environnement. Toutefois, compte tenu de la présence de l'écrit dans son milieu et des pratiques langagières familiales, chacun a construit son propre système de représentations des fonctions et mécanismes de la langue écrite (Gombert, 1990 ; Besse, 2000).

Par ailleurs, le degré de développement de la langue orale, c'est-à-dire la capacité à utiliser une langue décontextualisée et à utiliser un vocabulaire diversifié, constitue un autre facteur facilitant pour amorcer l'apprentissage du lire-écrire. À ce sujet, Snow *et al.* (1998) ont souligné les relations étroites entre langue orale et langue écrite en mentionnant que plus le langage oral de l'enfant est développé avant son entrée dans le monde scolaire mieux l'enfant sera préparé à l'entrée dans l'écrit. Gombert (1992) ajoute qu'un niveau suffisant de compétence langagière orale est souvent un préliminaire à l'entrée dans l'écrit. Toutefois, même si un minimum est atteint, d'autres facteurs, comme les capacités métalinguistiques, ont une plus grande importance dans la réussite de l'écrit.

Sur ce point, de nombreuses recherches ont montré que, parmi les différents facteurs cognitivo-langagiers qui influencent l'apprentissage du lire-écrire, les capacités métalinguistiques ont un rôle de premier ordre, et tout particulièrement les capacités métaphonologiques. Pour ces chercheurs, la connaissance et la réflexion engagée par l'enfant sur les différentes unités de la langue favorisent un meilleur contrôle et permettent de mieux appréhender des activités en lecture et en écriture (Gombert, 1990). Enfin, dans le domaine de la cognition, la place centrale de la régulation dans les tâches cognitives a été mise en avant comme une condition nécessaire à l'apprentissage (Büchel, 1990). Ainsi, il apparaît primordial, pour permettre au jeune enfant de mieux

appréhender l'objet que représente la langue, de favoriser le développement du langage oral, mais aussi l'émergence de capacités métalinguistiques et métacognitives -capacités favorisant un meilleur contrôle sur ses activités cognitives.

I.3.1.1. Les capacités orales

Les expériences langagières orales vécues par le jeune enfant ont fait l'objet de plusieurs études démontrant que la compétence langagière orale peut être reliée à la réussite en lecture. En ce sens, Snow, Tabors, Nicholson et Kurland (1995) ont mené une étude longitudinale auprès d'élèves du primaire (de la maternelle à la 4^e année) qui démontre que la capacité de l'enfant à produire des définitions formelles⁴⁰ pouvait être un prédicteur de réussite en lecture. Plus particulièrement, ces chercheurs ont mis l'accent sur la relation existant entre la capacité précoce à maîtriser une langue décontextualisée et l'importance de cette décontextualisation dans la compréhension de l'écrit. Ils supposent que le pouvoir prédictif des capacités orales décontextualisées pourrait favoriser la compréhension en lecture au fur et à mesure que la tâche implique davantage de compréhension et moins de décodage. En effet, la langue écrite fait intervenir un niveau langagier plus complexe et plus abstrait qui témoigne de capacités cognitives liées à la catégorisation, à la hiérarchisation de concepts et à la mise en place de stratégies qui soutiennent la capacité à définir et qui sont nécessaires en lecture et en écriture.

L'étude longitudinale menée par Griffin, Hemphill, Camp et Wolf (2004) souligne également l'importance de l'usage de la langue orale décontextualisée. Menée auprès de sujets (N=32) âgés de 5 à 8 ans, elle consistait, à travers des tâches de narration et de description d'images (pour les 5 ans) ainsi que de compréhension et de production (pour les 8 ans), à vérifier la relation entre les capacités orales décontextualisées et les capacités ultérieures en lecture et en écriture. Les résultats ont montré que des capacités orales significatives pour la narration (signification des événements, élaboration de la

⁴⁰ «Une définition est considérée formelle quand les caractéristiques du mot attendues sont présentes. Par exemple, pour définir le mot *bird* (oiseau) une définition formelle pourrait revêtir la forme suivante : «*It's a flying animal with wings*» (Snow *et al.*, 1995).

structure du récit) et pour la description -mettre en mots ce qui est traduit visuellement- (vocabulaire diversifié, catégorisation) sont prédictives de la compréhension en lecture. De plus, le contrôle des macrostructures du discours dans la tâche de narration et de description est associé à la compétence narrative en production à huit ans.

De son côté, Ouellette (2006) a voulu examiner la relation entre le vocabulaire et différentes composantes de la lecture (décodage, reconnaissance visuelle de mots et compréhension), auprès de 60 élèves de 4^e année (âge moyen 9 ans, 5 mois). Parmi les quatre tâches mesurant le vocabulaire à l'oral tant sur le plan réceptif que sur le plan expressif, deux s'intéressent à l'étendue lexicale (*breadth vocabulary*) et les deux autres font appel aux connaissances sémantiques (*depth vocabulary*). Les résultats font ressortir que chaque composante de la lecture est associée au vocabulaire de façon unique. Plus précisément, l'étendue du vocabulaire réceptif est reliée au décodage tandis que l'étendue du vocabulaire expressif est prédictive de la reconnaissance visuelle de mots (lecture à voix haute d'une liste de mots de complexité croissante). Cette relation pourrait s'expliquer, selon Ouellette, par la capacité qu'à l'enfant à encoder, à organiser, et à récupérer la représentation phonologique du mot. En outre, la reconnaissance visuelle du mot, en association avec les connaissances sémantiques et le niveau de vocabulaire expressif, est directement prédictive de la compréhension en lecture. Ainsi, le vocabulaire occupe une place de tout premier ordre en ce qui concerne le développement de certaines composantes en lecture indispensables à la compréhension en lecture. Le rôle majeur qu'occupe le vocabulaire dans la compréhension en lecture a également été souligné par Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton (2001).

En résumé, les quelques recherches présentées s'intéressant au rôle des compétences langagières orales dans l'apprentissage de la langue écrite tendent à montrer que la langue orale soutient l'entrée dans l'écrit. L'établissement de la relation oral-écrit s'appuie sur des compétences à l'oral telles que la capacité à définir, à comprendre la structure d'un récit, à l'étendue et à la diversité du vocabulaire, qui présument un degré d'abstraction indispensable à l'appropriation de la langue écrite. Selon Snow *et al.* (1995), ce qui caractérise un enfant «prêt» à l'apprentissage de la lecture est sa capacité

à détenir un contrôle sur ces différentes compétences. De manière générale, les expériences langagières orales vécues par le jeune enfant contribuent à aider l'entrée dans l'écrit. La prise de distance progressive favorise une réflexion sur l'objet linguistique initiant le développement de connaissances linguistiques et métalinguistiques qui soutiennent le passage de l'oral à l'écrit.

I.3.1.2. Les capacités métalinguistiques

Le terme *métalinguistique* a d'abord été utilisé par les linguistes dans le courant des années 1950 pour désigner «le langage sur le langage» (Gombert, 1993). À la suite des travaux de Flavell (1981) sur la métacognition, qu'il définissait comme «la cognition sur la "cognition"», les psycholinguistes ont repris le terme *métalinguistique* pour décrire «la cognition sur la langue» (Gombert, 1990). Cependant, il existe certains éléments d'ambiguïté rattachés à ce concept (Lefrançois, 2000). Il est, en effet, difficile de réellement déterminer ce qui est du domaine d'une activité métalinguistique dans une tâche langagière (Demont et Gombert, 1996). Bialystok (1993) évoque également la difficulté de distinguer clairement le linguistique du métalinguistique ; il n'existe aucun critère de validité et de fiabilité pour argumenter une telle chose. Lefrançois (2000) dégage très bien cette ambiguïté :

«On peut se demander si le locuteur qui s'aperçoit d'une erreur qu'il vient de commettre et qui la corrige immédiatement manifeste bel et bien une capacité métalinguistique : faudrait-il voir là une réflexion et une manipulation consciente de la langue ou un simple automatisme langagier ? Et, à un autre niveau, le fait qu'un sujet sache énoncer une règle de grammaire témoigne-t-il de sa conscience métalinguistique ? » (p. 65)

Gombert (1990), quant à lui, souligne que toute activité langagière effectuée consciemment par l'enfant peut prétendre au statut de métalinguistique. Celle-ci suppose donc, de la part de l'apprenant, l'émergence d'une capacité de réflexion et d'auto-contrôle délibérés. À l'inverse, Gombert qualifie d'*épilinguistiques* «des comportements qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques, mais dont le caractère conscient ne peut être établi» (p.22). Par exemple, l'accord spontané d'un verbe avec son sujet par un locuteur natif pourrait relever du domaine de l'épilinguistique, mais la même activité réalisée, après réflexion, par un locuteur en langue seconde serait considérée comme métalinguistique (Lefrançois, 2000). Même si les connaissances

métalinguistiques doivent être explicites pour être considérées comme telles, il n'en demeure pas moins difficile d'établir des critères précis sur ce qui caractérise un comportement langagier conscient ou non chez un individu.

Toujours dans un souci de clarté terminologique, il nous faut éclaircir ce que l'on entend par *habileté* et *capacité*, car il règne également une certaine confusion entre ces deux termes, qui ne sont pas forcément utilisés pour traduire une même réalité. Par exemple, pour Bialystok (1993), l'habileté métalinguistique fait référence à la capacité d'un sujet à porter attention aux différentes formes langagières. Pour Gombert (1990), il existe une distinction entre habileté et capacité. La première désigne les connaissances linguistiques qui sont appliquées par l'enfant de manière plus ou moins automatique sans que celui-ci ait recours à une réflexion particulière. À l'inverse, les capacités métalinguistiques font appel à ces mêmes connaissances appliquées de façon délibérée et réfléchie. Ainsi, les habiletés seraient de l'ordre épilinguistique à l'opposé des capacités, qui seraient véritablement métalinguistiques.

Autour de ces débats épistémologiques, nous considérerons qu'une activité métalinguistique est une activité consciente sur une ou des unités linguistiques. Elle implique, au-delà d'une connaissance enseignée, un savoir construit qui vise, par exemple, dans un processus d'écriture à corriger un phonogramme à caractère multigraphémique. En somme, les capacités renvoient à des activités réfléchies sur les différentes formes langagières, ce qui nous amène à rejoindre Bialystok (1993) sur ce point.

Ainsi, souvent considérées comme un sous-domaine de la métacognition, les capacités métalinguistiques se distinguent des capacités métacognitives dans la mesure où elles se définissent par l'objet sur lequel porte l'activité cognitive -la langue- (Gombert, 1993), à l'opposé des fonctions cognitives, devenant l'objet de la réflexion. Beaucoup de recherches tentent de mieux comprendre le rôle d'une activité cognitive qui permet de réfléchir sur la langue, mais également sur la manipulation de cette langue appréhendée comme un objet de réflexion. Bien que ces capacités touchent divers aspects du langage,

phonologique, morphosyntaxique, pragmatique et sémantique, on constate un intérêt beaucoup plus marqué pour les capacités métaphonologiques, qui sont considérées comme un prédicteur de réussite dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans la littérature scientifique, l'intérêt pour ces capacités cognitives appliquées sur l'objet linguistique a été surtout étudié par Bialystok et Ryan (1985) en langue seconde ainsi que par Gombert (1990), qui ont contribué à la clarification du terme *métalinguistique*. Dans la partie qui suit, nous présenterons le modèle de Gombert, tandis que celui de Bialystok et Ryan sera abordé dans la partie traitant de la langue seconde.

I.3.1.2.1. Le modèle métalinguistique de Gombert (1990)

Gombert (1990) s'est appuyé principalement sur le modèle de Karmiloff-Smith (1992), que nous résumerons très brièvement. Ce modèle de redescription représentationnelle (*Representational Redescription «RR» model*) considère le développement des capacités métalinguistiques comme un changement représentationnel chez l'enfant qui fait partie intégrante du développement cognitif. Ce dernier implique deux processus menant graduellement à des représentations de plus en plus explicites (redescription représentationnelle) et à des connaissances plus générales. En ce qui concerne l'évolution des représentations linguistiques, elle se caractérise par la transformation de représentations concrètes, globales et implicites en représentations plus abstraites et explicites. Pour Karmiloff-Smith, la construction de connaissances s'appuie sur un processus de redescription de connaissances acquises, c'est-à-dire un processus de re-représentations successives. L'enfant passe de représentations implicites et non conscientes à des représentations explicites et manipulables.

Ainsi, en s'inspirant notamment du modèle de Karmiloff-Smith, Gombert (1990) élabore un modèle de développement métalinguistique s'articulant autour de quatre phases successives : l'acquisition des premières habiletés linguistiques, l'acquisition de la maîtrise épilinguistique, l'acquisition de la maîtrise métalinguistique et l'automatisation des métaprocessus. Bien que Gombert (1990) précise que les différentes phases ne

doivent pas être obligatoirement franchies, il soutient que les deux premières ont «un caractère obligatoire» (p.242).

La première phase, **l'acquisition des premières habiletés linguistiques**, se définit comme la période où le jeune enfant, à partir du modèle présenté par l'adulte, entre dans le langage. Son apprentissage de la langue orale tant sur le plan de la réception que sur celui de la production est étayé par différentes rétroactions de l'environnement immédiat⁴¹. L'enfant se situant dans cette phase de développement détient des connaissances implicites et procédurales qui rendent compte du caractère spontané et naturel de la communication. Il est progressivement amené à vivre des expériences langagières de plus en plus riches qui sont à l'origine de la réorganisation cognitive caractéristique de la deuxième phase. En effet, l'accroissement des productions de l'enfant qui répond à la complexité des discours de l'adulte le contraint à remettre en question la stabilité des formes linguistiques qu'il s'est appropriées. Ainsi, le jeune enfant est amené à résoudre des problèmes de communication graduellement plus complexes où interagissent différentes formes linguistiques.

La deuxième phase concerne **l'acquisition de la maîtrise épilinguistique**, qui correspond à une organisation des connaissances implicites stockées lors de la première période. Cette réorganisation cognitive permet à l'enfant (5-6 ans) d'articuler les connaissances acquises avec d'autres, nouvelles. Ces nouvelles connaissances subissent l'effet de l'enrichissement des modèles adultes et de l'augmentation de l'empan de la chaîne parlée considérée par l'enfant ou de la précision de l'analyse qu'il opère sur les segments verbaux pris en compte. À ce stade, le contexte extralinguistique des énoncés linguistiques est très important. Effectivement, avec la constitution d'un système de règles concernant l'emploi de la forme linguistique, l'enfant recourt implicitement à un contexte «prototypique» qui lui sert de référence lorsque le contexte ne lui est pas

⁴¹ Ici, Gombert fait référence à la notion de «format» apportée par Bruner (1983). Pour approfondir la place du contexte social et culturel dans le développement langagier de l'enfant, il est important de consulter son ouvrage : *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

familier. Par exemple, les détections épilinguistiques d'énoncés agrammaticaux (Les enfants à l'école vont) peuvent être liées à une incompréhension de l'énoncé perçue par l'enfant (impossibilité de retrouver en mémoire une organisation linguistique activant une représentation) ou encore à une dissonance de l'énoncé qui peut être liée au contexte de l'énonciation.

À ce stade, les connaissances épilinguistiques sont des connaissances construites par l'enfant à travers les échanges verbaux. Gombert (1990) les qualifie de «déclaratives inconscientes» dans la mesure où elles ne se manifestent que dans les actions du sujet ; elles ne sont pas descriptibles. En ce sens, Gombert souligne que la distinction entre connaissances déclaratives et procédurales n'est pas pertinente à ce niveau. Donc, les traitements linguistiques dans la gestion des interactions verbales qu'opère le jeune enfant sont, la plupart du temps, stables et contrôlés grâce à la maîtrise épilinguistique. Toutefois, pour favoriser la prise de conscience du système de règles, qui n'est pas automatique, ces comportements épilinguistiques doivent être confrontés à des incitations externes. Correspondant à la fin de cette deuxième période, ils demandent une application de plus en plus générale.

Le troisième niveau marque vraiment le développement des capacités métalinguistiques puisque l'on parle du contrôle de la stabilité acquise à la fin de la deuxième phase, c'est **l'acquisition de la maîtrise métalinguistique**. Cette période, qui trouve son fondement dans la phase précédente, se caractérise par le besoin d'acquiescer un contrôle intentionnel sur la langue dans le but de l'utiliser efficacement. Toutefois, toutes les tâches linguistiques ni même tous les aspects langagiers ne font pas appel à ce type de maîtrise langagière pour produire ou comprendre des énoncés. Cela donne un caractère facultatif à cette phase ainsi qu'à la suivante, car certains enfants n'atteignent jamais ce niveau.

À ce sujet, Gombert (1990) souligne que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture développe des connaissances verbalisables sur la langue ainsi qu'un contrôle volontaire, que l'auteur décrit comme un facteur déclenchant. À l'inverse, des habiletés métalinguistiques précoces à l'oral facilitent l'apprentissage de la langue écrite. En ce

sens; le chercheur fait état d'une relation interactive entre le développement de telles habiletés et l'apprentissage de l'écrit.

Concernant la maîtrise métalinguistique qui se manifeste autour de 6-7 ans, Gombert (1990) distingue les connaissances métalinguistiques et le contrôle métalinguistique. Les premières sont des connaissances explicites et déclaratives sur la langue alors que le contrôle métalinguistique est davantage associé aux connaissances procédurales et veille à leur actualisation. À ce sujet, Gombert affirme que c'est «*une chose de connaître les règles qui président à l'organisation formelle du langage, autre chose est d'en savoir contrôler délibérément l'application*» (p. 247). Enfin, selon lui, les connaissances métalinguistiques déclaratives sont les prédécesseurs du contrôle métalinguistique.

Pour diminuer la charge cognitive métalinguistique, très lourde, le jeune enfant aboutira à **l'automatisation des métaprocessus** (processus métalinguistiques). Les métaprocessus ont un rôle de facilitants dans la gestion des informations linguistiques afin de laisser davantage de disponibilité cognitive pour le traitement et la résolution de problèmes cognitifs de haut niveau, en termes de rentabilité et d'efficacité. À l'opposé des épiprocessus, qui sont toujours activés de façon inconsciente et automatique, ils demeurent disponibles pour contrôler consciemment un obstacle qui gênerait le déroulement automatique du traitement linguistique.

En résumé, le modèle développemental de Gombert (1990) reconnaît un changement d'ordre cognitif majeur vers l'âge de 6-7 ans qui encourage le développement d'une maîtrise métalinguistique. Le fait important à noter à ce stade est le passage de certaines connaissances d'un statut épilinguistique à un statut métalinguistique. Plus précisément, les premières correspondent à une connaissance implicite de la langue, qui est nécessaire pour s'exprimer et comprendre dans un contexte communicationnel qui ne nécessite pas un recours conscient aux différentes composantes de la langue ; le jugement de l'enfant est spontané et intuitif. Par contre, vers 6-7 ans, l'apprenant est en mesure de mettre en application de manière consciente des connaissances construites sur des aspects

linguistiques (phonologie, morphologie, etc.) qui rendent compte d'un travail métalinguistique.

Pour favoriser la construction de connaissances signifiantes sur les structures linguistiques, Gombert (2003) mentionnait récemment l'importance de renforcer la connaissance implicite, car elle remplit un rôle central dans l'apprentissage de la lecture, qui est en outre souvent délaissée dans les recherches au profit des effets directs de son enseignement. Rattachant cette connaissance aux comportements des enfants pré-lecteurs, il propose différents jeux d'étude implicite qui s'inscrivent dans une vision plus générale de l'activité de lecture et qui ont trois intérêts majeurs : -observer les régularités orthographiques, grapho-phonologiques et grapho-morphologiques- et renforcent la connaissance de la correspondance grapho-phonétique -élément incontournable régissant le principe alphabétique. Le chercheur maintient qu'il est important de prendre en compte les dimensions explicites et implicites dans la modélisation de l'apprentissage de la lecture, notamment pour pallier le déficit phonologique souvent à l'origine de troubles de la lecture.

Ainsi, il nous semble plus facile de préciser la signification du terme *capacités métalinguistiques*. Il fait référence, en ce qui concerne le langage, à une capacité cognitive de haut niveau qui fait intervenir des connaissances de plus en plus analysées sur la langue et résultant d'apprentissages implicites. En outre, l'application de ces connaissances construites suppose un contrôle cognitif de plus en plus volontaire. En d'autres mots, les capacités métalinguistiques se traduisent par une capacité progressive à verbaliser les connaissances construites sur la structure langagière, rendue possible par le caractère explicite des représentations construites et surtout par une efficacité autour de la résolution des tâches qui implique un traitement linguistique, efficacité témoignant du contrôle cognitif.

I.3.1.2.2. Les capacités métaphonologiques

Comme nous venons de le voir, Gombert (1990) considère que le jeune enfant peut détenir certaines connaissances d'ordre épilinguistique qui lui permettent de comprendre et de produire le langage avant son entrée à l'école. Au fur et à mesure qu'il appréhende la langue écrite, il isole des segments de la chaîne orale (rime ou syllabe) puis des unités plus abstraites telles que le phonème, qu'il repère généralement lors de l'apprentissage systématique de la langue écrite (Gombert *et al.*, 1996).

Il existe une littérature prolifique sur le développement des capacités métaphonologiques -capacité cognitive de l'enfant à réfléchir sur la langue orale notamment en ce qui concerne la segmentation et la manipulation des différents segments- et le lien réciproque et manifeste qu'elles entretiennent avec la réussite en lecture (Gombert et Colé, 2000 ; Sprenger-Charolles, Siegel et Béchenec, 1997). En effet, le développement de telles capacités favorise l'apprentissage de la lecture qui, à son tour, actualise leur développement (Gombert *et al.*, 1996 ; Lefrançois 2000 ; Whitehurst et Lonigan, 2002). Compte tenu de notre projet, nous ne dresserons pas un état de la question, mais nous nous concentrerons plutôt sur des études s'intéressant à la relation des capacités métaphonologiques avec l'apprentissage de l'écriture.

Vernon et Ferreiro (1999) ont démontré, chez de jeunes hispanophones, que des tâches de production écrite en maternelle rendaient compte du niveau de conscience phonologique. Plus précisément, les chercheuses associent les activités graphiques aux mesures évaluant les capacités de segmentation phonologique. Le niveau d'écriture explique en grande partie la variance observée en ce qui concerne le niveau de segmentation phonologique.

Dans une recherche plus récente, Vernon, Calderón et Castro (2004) confirment une corrélation significative entre la conscience phonologique et le développement de l'écriture. Ces résultats ont été obtenus auprès de 100 jeunes enfants mexicains pré-lettrés. Les tâches présentées aux élèves ont été créées à partir des objectifs suivants : explorer le rapport entre la conscience phonologique et le développement de l'écriture

chez des enfants hispanophones monolingues, et la contribution que la présence ou l'absence de stimuli écrits peut avoir sur la conscience phonologique. Les élèves ont été soumis à une tâche d'écriture comprenant six mots avec deux tâches de suppression du phonème initial. Pour la première tâche, ils recevaient un simple stimulus oral et pour la seconde un stimulus oral avec l'écriture du mot correspondant. La première lettre était alors couverte. Les niveaux d'écriture et les types de réponses produites pour la conscience phonologique sont corrélés de manière significative. De plus, la présence de la trace écrite augmente le nombre de réponses correctes.

L'étude de Lombardino Bedford, Fortier, Carter et Brandi (1997), auprès de 100 enfants de maternelle, montre également cette relation entre conscience phonologique et habileté en écriture. Trois groupes (forts, moyens et faibles) ont été constitués à partir des productions recueillies, dont les mots avaient été choisis pour leurs caractéristiques structurales. Les chercheurs soulignent que les erreurs des sujets reflètent ce que ceux-ci cherchent à intégrer de leurs connaissances des lettres et de ce qu'ils entendent dans la forme sonore du mot. Leur perception phonologique du mot les amène à produire ce que Lombardino et ses collaborateurs appellent des «déviation» dans leur production. Par exemple, pour le mot *lamp* (consonne, digramme et consonne réduite), l'omission ou la substitution des graphèmes /mp/ chez les sujets les plus forts est seulement de 6% alors que, chez les plus faibles, elle est de 94%. Les sujets ayant une conscience phonologique plus faible ont plus de difficulté à s'appuyer sur leur capacité à segmenter des unités de la chaîne sonore pour produire l'écriture de mots à l'inverse des jeunes scripteurs plus avancés. Ainsi, les erreurs produites sont prédictibles phonologiquement.

De son côté, Morin (2002), déjà citée, a montré dans son étude longitudinale auprès de 202 enfants francophones du préscolaire, dont 67 ont été suivis en première année, le rôle de la conscience phonologique dans le développement orthographique à travers des mesures d'orthographe approchées. En maternelle, les sujets discriminent peu les unités de la chaîne orale ce qui se reflète dans leurs productions. Ainsi, ils obtiennent 29,7% à l'extraction phonologique et seulement 9,9% à la combinatoire. En 1^{re} année, ils sont entrés dans la phonétisation de l'écrit comme en témoignent les scores à l'extraction

phonologique (96,2%) et à la combinatoire (95,9%). Ces résultats montrent que le traitement phonologique est généralisé au début de la scolarisation, ce qui est également admis par d'autres recherches (Shen et Bear, 2000 ; Sprenger-Charolles *et al.*, 1997). De plus, comme le mentionne la chercheuse, le recours à une procédure phonologique s'appuie sur une maîtrise des aspects phonologique et phonogrammique de l'écriture. Le niveau de conscience phonologique et celui de littératie précoce sont deux variables qui favorisent et soutiennent la compétence en écriture à la fin de la première année.

Les différentes études empiriques tendent à montrer que les capacités métaphonologiques ont une relation étroite avec l'apprentissage de la langue écrite. Elles permettent au scripteur débutant de segmenter et d'isoler des unités de la chaîne sonore, ce qui facilite la production écrite. En d'autres mots, le contact fréquent avec l'écrit que vit le jeune enfant au début de sa scolarisation et le besoin de s'approprier les modes de traitement de l'écrit encouragent le développement de telles capacités. À leur tour, les capacités métaphonologiques sollicitent d'autres capacités -cognitives et langagières- telles que l'abstraction et la réflexivité face à la langue, qui soutiennent l'entrée dans l'écrit. Read (1986) mentionne *«qu'il est évident que pour une lecture et une écriture alphabétique efficaces, la conscience phonologique n'est pas un épiphénomène, mais elle est cruciale»* (traduction libre).⁴² Elbro et Scarborough (2004) soutiennent, de leur côté, que les difficultés en lecture pourraient être prévenues si, dès le préscolaire, on amenait l'enfant à porter une attention particulière à la structure phonologique de la langue ainsi qu'au principe alphabétique.

I.3.1.3. Les capacités métacognitives

Le domaine scientifique qui étudie le développement de l'écriture et plus particulièrement le développement de la compétence orthographique souligne l'importance de la métacognition dans l'apprentissage de la langue écrite. Le terme *métacognition* apparaît pour la première fois dans les écrits de Flavell en 1976 :

⁴² «Is it now clear that for effective reading and spelling with an alphabet, phonological awareness is not merely an epiphenomenon, but is indeed "crucial" » (p.503).

«La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. [...] Entre autres choses, la métacognition renvoie au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en relation avec les données ou objets cognitifs sur lesquels ils portent, normalement en fonction d'un but ou d'un objectif concret (dans Gombert, p.17)

Il s'agit donc d'une faculté cognitive qui permet à l'individu de «réfléchir sur la manière dont il réfléchit» en lui permettant de minimiser le coût cognitif tout en maximisant son efficacité quant à une activité cognitive donnée. Cela n'est pas sans rappeler les travaux de Vygotsky (1934/1997), qui exprimaient déjà un intérêt marqué pour les connaissances que le sujet avait de ses propres processus cognitifs, ou même encore ceux de Piaget (1977), qui aborda cette notion sous le terme d'*abstraction réfléchissante*⁴³.

Büchel (1990), quant à lui, distingue deux aspects de la métacognition : les métaconnaissances et le contrôle exécutif, qui témoignent à la fois des indices se trouvant dans la tâche et des représentations mentales correspondant approximativement à la structure de la tâche. *Grosso modo*, les métaconnaissances correspondent aux connaissances que détient l'individu sur lui-même, sur les caractéristiques de la tâche et sur les modalités spécifiques. Le contrôle cognitif concerne la planification, le contrôle continu, la correction et la généralisation. Se plaçant dans la voie ouverte par Flavell (1976, 1979) et par Brown (1978, 1987), Allal et Saada-Robert (1992) donnent aux deux concepts d'autres appellations : respectivement *connaissances métacognitives* et *régulations métacognitives*. Dans cette perspective, le concept de métacognition offre deux avenues fort intéressantes : la première axée sur les métaconnaissances - connaissances que le sujet possède de ses propres processus de pensée ou de ceux d'autrui ; la seconde axée sur les opérations de régulation permettant d'orienter, de planifier et de réguler l'action. Allal (1993) propose trois opérations de régulation métacognitive : *l'anticipation*, qui traduit les représentations du sujet à l'égard de la

⁴³ L'abstraction réfléchissante est un processus qui permet un contrôle des états de connaissance qui conduit à une élévation du niveau de contrôle de l'activité globale (niveau méta ou réfléchissement) ainsi qu'à une structuration des connaissances. La structure d'ensemble est amenée à un stade d'efficacité supérieure (niveau cognition ou réflexion).

tâche et guide étape par étape les processus de production ; *le contrôle*, qui implique un processus continu de comparaison entre un état donné et celui à atteindre ; et enfin *l'ajustement*, qui est une conséquence du contrôle en ce sens qu'il montre la convergence de l'état présent vers le but final. Pour l'auteure, ces trois opérations de régulation ont un ordre séquentiel. L'anticipation activée par les représentations sert de référence au contrôle qui, à son tour, provoque l'ajustement.

Restreintes au domaine de l'apprentissage de la langue écrite, les études s'intéressant aux activités métacognitives sont peu nombreuses en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe. Elles se sont surtout centrées sur l'apprentissage de la lecture et ont fait émerger les termes de *métacompréhension* et d'*enseignement stratégique* (Giasson, 1990). Toutefois, nous pouvons mentionner les travaux de Jaffré (1995), qui se sont intéressés au contrôle du geste graphique durant la production. Pour ce linguiste, toute production graphique met en jeu des processus d'activation et de contrôle lorsqu'elle transite par le lexique orthographique. L'activation fait appel à une demande sémantique qui sollicite des réseaux analogiques proposant alors divers «candidats» orthographiques. Le scripteur a donc à sa disposition plusieurs choix possibles parmi lesquels une seule réponse est probable. Ainsi, toute production graphique implique une phase de contrôle qui permet au scripteur de sélectionner le bon «patron orthographique». Nous reviendrons sur les travaux de Jaffré un peu plus loin.

La recherche menée par Sabey (1999) a permis de mieux cerner les stratégies métacognitives sollicitées selon les types de tâches orthographiques. Cette chercheuse insiste sur l'impact de la nature de la tâche présentée sur le type de stratégies orthographiques mobilisées, en répertoriant les différentes stratégies et connaissances observées au cours d'activités littéraires au deuxième cycle du primaire. De son côté, Morin (2002) constate, dans sa thèse, la capacité d'un grand nombre de sujets (71% en fin d'année) à évaluer leur production d'orthographe approchées ou encore leur capacité à écrire un mot. Elle souligne également que les commentaires métacognitifs faisant appel à une procédure de mémorisation sont manifestes et progressifs au fur et à mesure de l'année, jusqu'à devenir de plus en plus fréquents en fin d'année.

Les résultats des études brièvement exposées montrent que les capacités métacognitives contribuent à l'apprentissage orthographique, que ce soit dans la diversité des stratégies ou dans le contrôle cognitif adopté par le scripteur en vue de réviser une production écrite. À l'instar de Sabey (1999) et de Morin (2002), Chabanne et Bucheton (2002) constatent que les réécritures de textes s'améliorent sans intervention didactique directe simplement parce que la re-saisie de la production favorise «la mise à distance de l'objet». Un constat similaire, mais dans une perspective linguistique et plus précisément sur le contrôle orthographique, a été fait par David (2001) à propos de jeunes scripteurs. Le chercheur remarque que les activités de révision textuelle juste après l'écriture du texte favorisent un rappel de connaissances pouvant déclencher une modification orthographique. Ainsi, comme l'ont conclu Allal et Saada-Robert (1992), la principale difficulté rencontrée par le scripteur est d'ordre méthodologique. En effet, la réalisation d'une tâche relève de deux dynamiques complémentaires. La première fait appel à des connaissances procédurales, alors que la seconde fait principalement référence à des connaissances déclaratives. En d'autres termes, cela signifie que le scripteur doit conjointement se constituer un répertoire de connaissances relatives aux mécanismes de production de la tâche tout en développant des compétences relatives aux opérations de régulation de cette même tâche.

I.3.1.3.1. Les capacités reliées au développement des commentaires métagraphiques

Les travaux du linguiste français Jaffré (1995) ont examiné le développement et le rôle des capacités «méta» dans l'activité de production orthographique. Cela s'est traduit par l'émergence du concept *métagraphique*, qui renvoie à «*l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphologiques ou lexicaux, pour s'en tenir aux activités centrées sur les mots écrits*» (p.108). En d'autres mots, c'est la capacité qu'a le scripteur à développer et à verbaliser des connaissances explicites. Pour Jaffré, la connaissance orthographique est soutenue par des savoirs métalinguistiques divers qui caractérisent l'acquisition de l'orthographe.

S'appuyant sur l'observation de scripteurs de tous âges, ce chercheur a constaté que les erreurs produites lors des processus d'écriture sont souvent liées à la gestion des connaissances plutôt qu'à un manque de connaissances. Dans cet ordre d'idées, le modèle de production qu'il a élaboré témoigne du contrôle exercé sur la forme graphique produite pour conduire à la mise en place d'automatismes indispensables au développement d'une compétence orthographique, plutôt que sur les connaissances sollicitées lors de l'activité de production.

I.3.1.3.1.1. Les interfaces métagraphiques

Bien que soutenue par un processus de contrôle, la compétence orthographique repose aussi sur des savoirs métalinguistiques de nature diverse. Jaffré (1995) regroupe sous le terme *interface métagraphique* ces différents savoirs, qui collaborent certes à l'activité de production, mais qui, surtout, nécessitent une conscience métalinguistique. Pour lui, les interfaces phonographique, graphique, lexicale et morphologique rendent compte des savoirs métalinguistiques à la base de l'acquisition de l'orthographe. Nous donnons une description de ces interfaces dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4
Les interfaces métagraphiques (Jaffré, 1995)

CONSTRUCTION INTERACTIVE	Interface phonographique	Prise de conscience progressive de l'enfant quant à l'association entre des unités sonores et des unités graphiques. Elle se reflète à 3 niveaux : - association graphèmes-phonèmes - association d'unités sonores et d'unités graphiques plus larges que les phonèmes telles que la syllabe ou des unités infrasyllabiques (attaque et rime) - association entre signifiant oral et signifiant écrit
	Interface graphique	Prise de conscience progressive quant à l'emploi de marques particulières et conventionnelles dans une production graphique (lettres de l'alphabet, signes diacritiques, allographes, etc.)
	Interface lexicale	Prise de conscience progressive du mot en relation à la connaissance lexicale amenant à la prise de conscience du mot graphique (conscience logogrammique)
	Interface morphologique	Prise de conscience des éléments morphologiques propres au français écrit qui sont importants dans la construction du lexique orthographique compte tenu des nombreuses variations morphologiques de la langue

Selon Jaffré (1995), la construction de ces interfaces métagraphiques est interactive. Il existe inévitablement des relations établies entre ces différentes connaissances qui facilitent le développement d'une compétence orthographique. En effet, les connaissances relevant de l'interface graphique se mettent en relation avec l'interface

phonographique, de même que les interfaces lexicales et morphologiques établissent des liens avec l'interface phonographique. Les connaissances rattachées à cette dernière favorisent la construction des connaissances lexicales et morphologiques.

L'étude de Morin (2002), dont nous avons déjà parlé, menée auprès de 67 enfants francophones de première année, fait ressortir que, chez les jeunes scripteurs, l'interface phonographique⁴⁴ semble être au cœur du développement de l'appropriation de la langue écrite. En effet, une progression significative est relevée en ce qui concerne les correspondances simples phonèmes-graphèmes et le caractère multi-phonologique. Cela signifie que les sujets sont capables de verbaliser, dans leurs commentaires métagraphiques et au fur et à mesure qu'ils maîtrisent la langue écrite, des savoirs à la fois linguistiques et métalinguistiques faisant appel notamment à l'un des deux principes qui régissent la langue alphabétique et qui témoignent d'un contrôle plus important sur leur production.

De plus, comme plusieurs chercheurs (David, 2003 ; Luis, 1992), Morin (2002) souligne que les commentaires métagraphiques émis par les sujets concernent aussi l'interface morphologique dans les productions des jeunes scripteurs. Elle constate l'existence de représentations graphiques qui témoignent d'informations morphologiques, et ce, dès la maternelle ou au début du primaire. Dans sa recherche, les résultats obtenus montrent qu'en moyenne la proportion de morphogrammes conventionnels⁴⁵ est de 57,3% à la moitié de la première année et atteint 65,6% en fin d'année. En ce qui concerne les morphogrammes orthographiques⁴⁶, leur proportion est moins importante. En milieu d'année, le pourcentage est de 39,7% et en fin d'année, il atteint 49,9%. Morin explique ses résultats par une meilleure compréhension de la morphologie, mais également par l'émergence d'une conscience morphologique, qui est liée à la dimension phonogrammique, particulièrement à la combinatoire phonologique.

⁴⁴ Exemple tiré de la thèse de Morin (2002) touchant à la mise en correspondance simple qui concernait l'interprétation de la finale -aille, que l'enfant a produite pour le mot *épouvantail*. «*quand on met un «i» puis ça fait [ij], ben y faut mettre deux «l» pour que ça fasse [jə], comme un «y»*». (Janika-1027, en mai).

⁴⁵ Exemple de morphogramme conventionnel : éléphand

⁴⁶ Exemple de morphogramme orthographique : éléphant

I.3.1.3.1.2. Les activités métagraphiques

Jaffré (1995) suggère que la compétence orthographique se construit progressivement chez le jeune apprenant. Ce dernier développe un lexique orthographique ou lexique mental qui regroupe des entités ressemblant à des mots ou ayant la forme d'unités infralexicales. L'élaboration de ce lexique orthographique repose sur des informations d'ordre visuographique repérées par le contact avec l'écrit et sur des activités cognitives -métagraphiques- permettant l'organisation de ces entités en réseaux d'analogies.

Précisément, le jeune scripteur recourt à des opérations de gestion métagraphiques qui, tout en favorisant l'organisation des connaissances linguistiques construites, soutiennent l'activité de production notamment dans le choix le plus adéquat de la forme graphique. Ainsi, Jaffré (1995) identifie deux processus dans la gestion des savoirs : l'activation et le contrôle. Par exemple, au cours d'une stimulation orale ou écrite une certaine quantité d'informations potentielles et utilisables sont activées en mémoire. Néanmoins, elles ne sont pas toutes nécessaires pour accomplir la tâche (par ex., pensons à l'activation, par analogie, des formes graphiques des logogrammes *pot* et *peau*) et le rôle du processus de contrôle prend ici tout son sens : il permet la sélection de l'information orthographique appropriée dans l'activité de production (sa *peau* est blanche) en inhibant des informations implicites (dans le cas présent *pot*). Ce processus de contrôle fait appel à un certain niveau de conscience qui, comme le souligne Jaffré, peut se représenter sous la forme d'un continuum partant du quasi implicite pour tendre vers l'entièrement explicite.

Cependant, certains facteurs linguistiques peuvent influencer le niveau de contrôle. En prenant appui sur l'exemple de Jaffré, produire le mot «pour» en comparaison du mot «peu» fait moins appel au contrôle orthographique, car le premier n'a pas de voisin orthographique. Par contre, pour le second, le scripteur doit inhiber les entités lexicales «peux» et «peut» qui appartiennent possiblement au lexique orthographique. L'écriture des mots familiers nécessite un contrôle moins important dans la mesure où elle est automatisée, à l'opposé de celle d'une forme orthographique moins familière. De plus,

les activités de production nécessitant un calcul morpho-syntaxique (peu, peut, peux) sont des situations qui requièrent une analyse explicite.

Également, Jaffré (1995) souligne que le processus de contrôle se caractérise non seulement par des représentations explicites, mais aussi par une attention soutenue qui nécessite l'intervention d'une charge cognitive importante. Ainsi, plus une activité de production requiert des processus cognitivement coûteux en termes d'élaboration et d'encodage, plus le processus de gestion peut être affaibli, entraînant ainsi une perte de l'efficacité orthographique. Cet aspect a d'ailleurs été démontré dans les travaux de Fayol (1997) auprès d'adultes compétents. De son côté, David (2001) est arrivé à une conclusion similaire à la suite d'entretiens réalisés auprès de jeunes élèves du primaire. Il a constaté que l'activité de révision était favorable à la prise en compte de connaissances orthographiques qui semblaient être difficiles à activer lors de la production écrite.

Dans un récent article, David (2003) illustre très bien ce phénomène. Dans le cadre d'une étude portant sur l'analyse d'un corpus de productions écrites, les sujets sont placés en dyade et, à tour de rôle, ils sont en position de lecteur ou de scripteur. Quand vient le moment de réviser, l'examineur prend part à leur discussion en les incitant ainsi à verbaliser leurs connaissances et à justifier leur choix. L'exemple que nous avons repris de David concerne deux enfants de 1^{re} année, Sarah (6 ans 11 mois) et Ilan (7 ans 2 mois). Sarah est le scripteur et Ilan le lecteur. La première écrit : */il feau un rabeau/*. Le texte lu était : *Il faut un rabot...* Ilan mentionne qu'il n'est pas tout à fait d'accord avec *feau* et avec *rabeau* non plus. A son tour, Sarah dit : «*rabeau ça peut pas s'écrire comme ça parce qu'on peut dire raboter. On entend le T et le T, il va avec O pas avec e-a-u*».

Dans cette séquence, on voit clairement comment les deux sujets sont capables de résoudre un problème de morphologie lexicale qui témoigne de savoirs construits. Sarah s'appuie sur des procédures dérivationnelle et analogique pour résoudre la difficulté rencontrée. Cette révision lui a permis de mettre en application des savoirs enseignés résultant d'un travail cognitif parfaitement descriptible et contrôlé.

Par ailleurs, Morin (2002) note que les commentaires métagraphiques portant sur l'objet langue sont plus nombreux que ceux qui traitent de la gestion cognitive⁴⁷ de l'écriture. À l'instar de Jaffré et Fayol (1997) et de David (2001, 2003), elle observe qu'à l'opposé de ceux qui montrent des faiblesses, les scripteurs les plus forts témoignent d'une capacité plus importante à verbaliser, d'une part, des connaissances linguistiques et à justifier, d'autre part, des traces écrites dans la production de mots. Cela semble confirmer l'importance du contrôle graphique dans le développement de la compétence orthographique.

En d'autres mots, si l'enfant gère simultanément l'activité d'écriture et celle d'orthographe et que celle-ci demande une énergie cognitive excédant ses capacités de traitement et d'attention, il est clair que la compétence orthographique se manifestera moins. Cela conduit Jaffré (1995) à préciser que le contrôle se manifeste différemment chez un scripteur apprenti ou expert. Plus précisément, il semble qu'un certain décalage soit observé chez un scripteur débutant entre le processus de production et l'intervention d'un contrôle face à la production, alors que chez le scripteur expert ces deux activités se déroulent généralement de manière simultanée. Toutefois, Jaffré considère que tous les scripteurs établissent le stockage d'informations en mémoire et les processus de contrôle sur des métasavoirs -connaissances analysées-, qui, à leur tour, permettent d'organiser, sur la base d'analogies, les informations à emmagasiner en mémoire, et de sélectionner l'information graphique la plus pertinente dans une situation de production graphique.

En résumé, la dimension métagraphique constitue donc un élément essentiel de la production graphique. Conjointement à des activités de gestion cognitives, les activités métagraphiques permettent la constitution du lexique orthographique tout en soutenant le contrôle nécessaire à la production orthographique. De leur côté, les verbalisations de l'enfant -les commentaires métagraphiques- rendent compte d'une telle activité. Les interfaces métagraphiques témoignent également des différents savoirs métalinguistiques

⁴⁷ Exemple tiré de la thèse de Morin (2002) concernant la mémorisation avec exemple pour interpréter la lettre «a» du mot *pain*. «Parce que j'ai déjà regardé quelque chose dans mon livre d'alimentation, puis c'était marqué pain». (Janika -1027, en mai).

du scripteur novice dans les diverses activités d'écriture, mais ont une place majeure dans le lexique orthographique indispensable au développement d'une expertise orthographique. À l'inverse du scripteur expert, l'apprenti scripteur doit faire preuve de contrôle et de clarté métagraphique de connaissances métalinguistiques. Par conséquent, les activités et les connaissances métagraphiques ont un rôle central dans l'apprentissage de l'écriture.

Pour permettre le développement de savoirs métalinguistiques indispensables au développement du lexique orthographique, le jeune enfant doit être mis en contact avec la langue écrite afin de s'imprégner de sa forme et de ses caractéristiques.

I.3.1.4. Le concept de littératie

L'avancement des recherches menées sur la lecture et l'écriture met en évidence toute la complexité de l'apprentissage, plus particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques de la langue écrite et les différentes opérations cognitives mobilisées dans le processus d'appropriation du lire-écrire. Cet intérêt a donné lieu à l'émergence d'un nouveau concept : la littératie, néologisme issu de l'anglais *literacy*. L'Office de la langue française du Québec (2002) définit la littératie comme l'«*ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société*» (en ligne). Même si cette définition a le mérite d'attribuer un caractère socio-culturel à la lecture et à l'écriture, c'est-à-dire de reconnaître la nécessité de les acquérir en dépassant le simple cadre scolaire, elle n'en demeure pas moins incomplète, car elle ne rend pas compte d'une dimension qui considère les caractéristiques propres à l'individu. Ainsi la définition proposée par Painchaud, d'Anglejean, Armand et Jesak (1994) nous semble-t-elle plus satisfaisante.

Ces auteures définissent la littératie comme l'usage de l'écrit qui comprend une dimension sociale, reliée aux fonctions de l'écrit, et une dimension personnelle, reliée aux compétences langagières. Cette définition met l'accent sur deux variables majeures dans la socialisation de l'écrit. La première envisage l'écrit en termes de fonctions, ce qui correspond à l'aspect culturel de son usage dans une société donnée. Quant à la

seconde, elle rend compte d'un aspect propre à l'individu. Selon Painchaud, d'Anglejean, Armand et Jesak (1994), «*la plupart des chercheurs s'entendent sur le fait que la littératie consiste en l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles*» (p.79). Ces activités proprement dites sont des situations de la vie quotidienne qui impliquent l'usage du lire-écrire.

Récemment, Jaffré (2004) a effectué un tour d'horizon sur l'histoire du mot *littératie* et sur les effets d'un tel concept. Ainsi, ce bilan l'amène à proposer la définition suivante :

«[...] la *littéracie* désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps.» (p.31)

En somme, il existe différents types de littératie, car il semble logique de prétendre que l'écrit n'occupe pas la même fonction d'une société à une autre. À l'instar de Painchaud *et al.*, et de Jaffré (2004), Bowman (2002) mentionne que la littératie n'est pas une activité isolée : elle dépend des variables environnementales, incluant l'éducation de l'enfant, les attentes des parents et de la société.

I.3.1.4.1. La littératie précoce

Dans le prolongement des études sur la littératie, de nombreuses recherches ont été réalisées pour mieux comprendre le passage de la langue orale à la langue écrite (Vellutino, 1985 dans Kail et Fayol, 2000). Ce nouveau champ d'étude appelé, *emergent literacy*⁴⁸ par les chercheurs anglo-saxons, est connu en français sous les termes *littératie précoce*, *éveil à l'écrit* ou encore *émergence de l'écrit*. Dans cette thèse, nous choisirons celui de littératie précoce.

Historiquement, les travaux de Clay (1966, dans Burns, Espinosa et Snow, 2003) - auteure du programme *Reading Recovery*-, auprès de jeunes lecteurs néo-zélandais, vont

⁴⁸ «*Cette expression a été introduite par Clay dans les années 1970, car tout comme Smith et Goodman, elle supposait que la lecture était un apprentissage naturel qui émergeait au contact de l'écrit*» (Pierre dans Burns, Espinosa et Snow, 2003, p.94).

donner un certain essor à ce nouveau concept. En effet, cette chercheuse émet l'idée que les enfants arrivent à l'école avec un bagage de connaissances considérables sur l'écrit qui peut être réinvesti. Elle souligne que la littératie ne se limite pas à l'apprentissage du nom des lettres, des sons ou encore des correspondances grapho-phonétiques. Elle argue que les premiers contacts de l'enfant avec la langue écrite l'amènent à porter une attention toute particulière sur les caractéristiques de l'écrit qui ne sont pas présentées par l'adulte. La position de Clay contribue à mieux définir ce nouveau paradigme en proposant de nouvelles considérations aux chercheurs qui postulaient, jusqu'alors, que l'enfant devait détenir les connaissances nécessaires, notamment connaître le nom des lettres (Crawford, 1996).

I.3.1.4.2. Les habiletés littéraciques

Plus récemment, Chauveau (2000) mentionne que les «vrais débuts» de l'acquisition de l'écrit commencent bien avant l'apprentissage formel. Très tôt, le jeune enfant réclame la lecture d'une histoire, interroge ses parents, qui sont des pratiquants de la culture écrite, sur ce qu'ils lisent ou écrivent. Spontanément, il interprète un message écrit à partir d'une image, il redit un texte lu au préalable par un adulte, il écrit des messages ou des mots en se servant d'une pseudo-écriture, bref, il commence à mettre en place des comportements et des pratiques «de lecteur et de scripteur» qui relèvent d'un véritable travail cognitif sur l'écrit. Cette activité réflexive sur l'objet «langue» montre comment l'enfant tente de saisir les fonctions et le fonctionnement de notre écriture. L'apprenti lecteur est, pour reprendre les termes de Vygotsky (1934/1997), dans «la préhistoire de l'écriture». Cette première phase où il tente de comprendre pourquoi lire et écrire et comment le faire est la *phase de compréhension*, qui se caractérise par trois questions que l'enfant tente de résoudre : 1) quelles sont les pratiques et les fonctions de l'écrit ? (aspects culturels), 2) comment fonctionne le système écrit, quel est le «code» ? (aspects linguistiques) et 3) comment faire pour lire ? (aspects stratégiques : les principales opérations en jeu dans l'acte de lire).

En d'autres termes, l'enfant élabore des connaissances et acquiert graduellement des compétences sur trois aspects majeurs de la langue : 1) les usages de la lecture-écriture,

les apports du savoir lire-écrire, 2) le code (le système d'écriture) et 3) l'activité de lecture (la «stratégie» de lecture) pour accéder à ce que Downing et Fijalkow (1990) appellent la «clarté cognitive». C'est cette «conscience» de la littératie qui va rendre possible l'accès à la *phase de maîtrise* (Chauveau, 2000), phase qui recouvre les mécanismes et les techniques de base de la lecture et qui a pour finalité le savoir-lire autonome. L'enfant qui s'apprête à quitter cette phase prend conscience que l'écrit témoigne d'une certaine compréhension des aspects culturels, linguistiques et stratégiques du lire-écrire.

Les recherches actuelles se réclamant du domaine de la littératie précoce ont ouvert de nouvelles voies. L'enfant n'a plus simplement un statut de lecteur, on le considère également comme un scripteur. Par exemple, la psychologie cognitive apporte un éclairage sur le développement de la littératie en émettant des hypothèses sur les processus mentaux mobilisés dans le traitement de l'écrit ou encore en étudiant les processus métacognitifs. Le socio-constructivisme considère, quant à lui, la dimension sociale dans l'apprentissage de l'écrit et cherche la compréhension de l'origine des connaissances construites par l'enfant dans son apprentissage du lire-écrire (Hiebert et Raphaël, 1996).

Il existe de nombreuses études qui portent sur le développement de la littératie précoce, et les différents champs d'intérêts qui composent cette dernière sont de plus en plus nombreux, ce qui rend difficile une définition satisfaisante (Rashid, Morris, Robin et Sevcik, 2005). Toutefois, un certain nombre d'éléments s'en dégagent : 1) la littératie précoce se situe dans une période précédant l'apprentissage formel de la lecture, 2) elle concerne les activités de lecture et d'écriture antérieures à la scolarité obligatoire, 3) elle fait référence aux activités pédagogiques (garderie ou milieu familial) et 4) elle se caractérise par l'acquisition précoce de connaissances (Morin, 2002).

Ce nouveau domaine de recherche regroupe deux sous-domaines : l'étude des pratiques socio-culturelles propices au développement de la littératie (Saracho, 1997, 2002) et leur incidence sur les capacités développées (conscience des fonctions et des usages de la

langue, connaissances des lettres, etc.) (Espinosa, Burns et Snow, 2003). Les recherches inhérentes à ce champ d'étude soutiennent que l'enfant qui vit des expériences sociales avec l'écrit développe une familiarisation avec les différentes formes que celui-ci peut revêtir.

En somme, la littératie recouvre les activités quotidiennes qui facilitent l'usage de la langue écrite et qui permettent ainsi à l'enfant de se socialiser avec cette nouvelle forme que revêt le langage. Les dimensions sociale et individuelle sont inhérentes à la construction d'habiletés littéraciques chez l'enfant. Dans le sous-domaine de la littératie précoce, des études portent un intérêt particulier sur les facteurs socio-culturels notamment en ce qui concerne les pratiques familiales et leur incidence sur les capacités développées. Dans la prochaine partie, nous concentrerons notre attention sur les facteurs socio-culturels et affectifs qui jouent un rôle important dans le développement des connaissances que l'enfant construit sur l'écrit et sur son rapport à la langue écrite.

I.3.2. Les facteurs socio-culturels

Si l'on considère que l'écrit est un objet avant tout social et culturel par lequel les enfants évoluent et se construisent, force est d'admettre que tous ne sont égaux devant l'expérience linguistique. En effet, les compétences langagières de l'enfant se construisent dans un environnement social qui est d'abord familial. On ne peut donc faire l'économie de l'histoire de la famille lorsque l'on parle du développement de l'enfant et du rôle prépondérant des parents dans ce processus d'acquisition. Toutefois, la qualité et les caractéristiques des divers *inputs* langagiers offerts ne sont pas équivalentes dans tous les milieux. Par conséquent, les acquisitions langagières précoces, telles qu'elles sont attendues à l'entrée en maternelle, ne sont pas toujours maîtrisées, ce qui se traduit par des différences inter-individuelles. À ce sujet, dans la littérature scientifique, un grand nombre de chercheurs se sont intéressés au rôle des parents dans le développement des compétences langagières de leur enfant et ont conclu que le milieu familial influe grandement sur l'entrée dans l'écrit d'un enfant.

I.3.2.1. Les pratiques de littératie familiales

Généralement, le terme *littératie familiale* réfère aux activités familiales reliées à la littératie qui incluent l'exposition à l'écrit et la fréquence de lecture (Leseman et De Jong, 1998), bien que, plus récemment, des études aient considéré d'autres aspects tels que l'âge de l'enfant en relation avec ses premiers contacts avec la lecture, la fréquence des visites à la bibliothèque, la fréquence des comportements qui interfèrent avec la lecture (télévision), (Rashid, Morris, Robin et Sevcik, 2005). Le niveau de littératie des parents et la disponibilité du matériel écrit dans l'environnement familial sont les premières caractéristiques influençant le développement de la littératie chez l'enfant (Saracho, 1997).

Au début des années 1960, des chercheurs de différents champs d'études, notamment en psychologie, en linguistique et en éducation, ont tenté de comprendre les facteurs qui, dans le milieu familial, contribuaient à la réussite ou à l'échec scolaire (Saracho, 1997). En psychologie, les recherches ont mis en évidence trois grandes orientations à propos de l'influence de l'environnement familial sur la scolarisation de l'enfant et de l'adolescent : 1) l'analyse des styles éducatifs familiaux, 2) l'analyse de l'accompagnement parental à la scolarité et 3) l'étude des pratiques éducatives liées à l'apprentissage (interactions langagières parents-enfant, pratiques de littératie) (Bergonnier-Dupuy, 2005). L'intérêt de mettre en évidence les styles éducatifs parentaux est que leur observation fournit des éléments de compréhension quant à la capacité des parents à produire des conditions favorables à la réussite scolaire. Dans la mesure où notre sujet d'étude s'intéresse à l'appropriation de la langue écrite chez le jeune enfant, nous porterons une attention particulière à la troisième orientation.

Burns, Espinosa et Snow (2003) mentionnent qu'il existe deux types de parents : les premiers considèrent que l'entrée dans l'écrit fait partie intégrante des loisirs familiaux. Ils se caractérisent par un rapport étroit avec l'écrit, qui va de la découverte et de la lecture de livres au développement de la conscience phonologique. Ce type de parents, faisant partie de la classe moyenne, crée un climat socio-affectif favorable au développement de la littératie. Les parents appartenant à la deuxième catégorie se

limitent, pour leur part, simplement à développer les habiletés de base qu'ils doivent faire acquérir à leurs enfants.

Montesinos-Gelet (2004) souligne que la représentation de l'enfant à l'égard des fonctions et des usages de l'écrit et au regard des comportements de ses proches suscitera le désir de s'approprier l'écrit. «*En effet, si l'enfant constate autour de lui que l'usage de la langue écrite dispose ses proches de manière positive, il va souhaiter, lui aussi, bénéficier d'un tel objet*» (p.12). Par conséquent, un enfant évoluant dans un milieu où les parents pratiquent peu ou pas la culture écrite semblera moins enclin à connaître l'écrit et les aspects de la langue écrite.

Une recherche nationale menée aux États-Unis (West, Denton et Germino-Hausken, 2000) auprès de 22 000 enfants a clairement remarqué des différences dans les acquis cognitivo-langagiers et les connaissances sur le monde en fonction notamment de l'environnement familial. Cette étude longitudinale a suivi cette cohorte d'enfants de la maternelle jusqu'à la 5^e année. Les données ont été collectées deux fois par an, à l'automne et au printemps de chaque année. Des données complémentaires ont été recueillies auprès des parents (entrevue téléphonique) et des enseignants (questionnaires). Pour 95% de ces enfants, il s'agissait du premier contact avec le monde scolaire. En ce qui a trait aux compétences littéraciques spécifiques au préscolaire, 66% reconnaissent les lettres, mais seulement 29% discriminent le phonème initial et 17%, le phonème final. Pour les chercheurs, les écarts entre les différents résultats s'expliquent par les caractéristiques familiales (monoparentalité, type de famille, diplomation de la mère, assistance par l'état) et les expériences dans le milieu familial (activités éducatives familiales, négligence parentale). Les résultats obtenus sur les connaissances de la lecture et du monde augmentent avec le niveau de scolarité de la mère. Pour un certain nombre d'enfants, l'absence de ressources et de soutien familiaux augmente les risques d'échec scolaire (West *et al.*, 2000).

I.3.2.1.1. Le modèle de Sénéchal et LeFevre

Pour Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton (2001), l'apprentissage de l'écrit passe par des connaissances, des habiletés et des comportements qui sont annonciateurs de cet apprentissage. Dans cet ordre d'idées, la littératie comprend des habiletés conceptuelles (buts et fonctions de l'écrit, perception de l'enfant comme lecteur, etc.) et procédurales (connaissance des noms, du son des lettres, décodage, écriture provisoire, etc.). Bien que ces habiletés relèvent de la sphère cognitivo-langagière, elles se construisent avant tout dans l'environnement familial.

À partir d'une étude longitudinale auprès de 168 sujets, Sénéchal et LeFevre (2002) ont exploré les relations entre les pratiques de littératie familiales et leurs répercussions sur le vocabulaire, l'émergence d'habiletés littéraciques et la réussite en lecture. S'appuyant sur une approche à la fois néo-piagétienne et socio-constructiviste du développement de l'enfant, elles ont élaboré un modèle qui met en relation les effets des pratiques de littératie familiales sur les résultats scolaires de l'enfant.

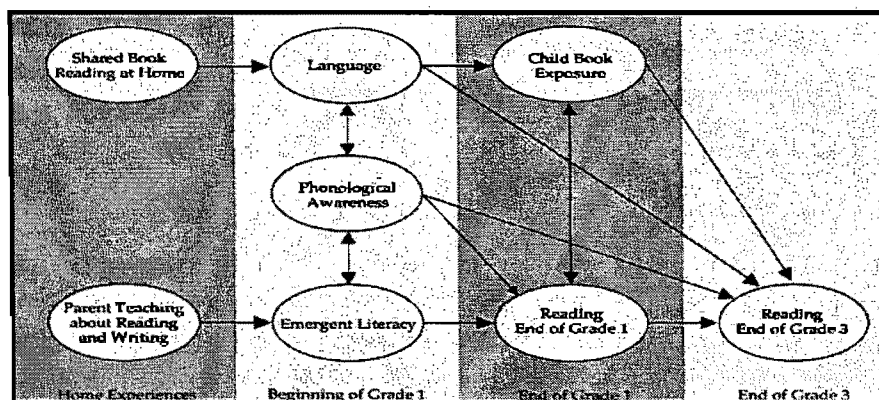


Figure 2.

Modèle représentant les relations entre les pratiques de littératie familiales et les résultats sur l'enfant de Sénéchal et LeFevre (2002)

Ainsi, on peut constater que les expériences familiales ont un impact important sur la scolarité de l'enfant. En effet, la lecture de livres à la maison et l'enseignement de la lecture et de l'écriture par les parents ont un impact significatif sur le développement langagier et la littératie précoce durant toute la période de l'apprentissage formel. On remarque, dès le début de l'enseignement systématique du lire-écrire, le lien de causalité

réci-proque entre le langage, la conscience phonologique et les habiletés littéraciques : l'émergence de la littératie favorise à la fois le développement du lexique, la compréhension et la représentation de la forme sonore des mots. Les effets de la conscience phonologique sur la lecture sont bi-directionnels puisqu'ils sont significatifs en fin de 1^{re} année et de 3^e année. L'exposition aux livres a un effet significatif sur la lecture en fin de 1^{re} année et de 3^e année.

Très récemment, Sénéchal (2006) a mené une étude longitudinale auprès d'élèves de maternelle suivis jusqu'en 4^e année et souligne l'importance des apprentissages familiaux notamment en ce qui a trait aux comportements littéraciques. La chercheuse a recensé un certain nombre de prédicteurs : 1) les occasions fréquentes de littératie préparent à la connaissance de l'alphabet à la maternelle, 2) l'exposition aux livres et la lecture d'histoires contribuent au développement des compétences langagières et du vocabulaire, 3) la lecture d'histoires améliore la fluidité et la compréhension en lecture pour les élèves de 4^e année. L'exposition aux livres favorise la mise en place de comportements positifs à l'égard de la lecture.

À l'instar de Sénéchal et LeFevre (2002) et de Sénéchal (2006), les résultats de l'étude de Rashid, Morris, Robin et Sevcik (2005), auprès d'élèves de 7 ans et 6 mois (N=65) ayant des difficultés en lecture, montrent que les expériences de littératie familiales sont significatives en ce qui concerne le développement des habiletés littéraciques telles que la conscience phonologique et les capacités orales.

En d'autres mots, les expériences littéraciques vécues par le jeune enfant dans son milieu familial ont des effets significatifs sur l'apprentissage de la langue écrite. Ces activités cognitives construisent des connaissances sur l'écrit et sur le monde. Mc Kay et Kendrick (2001) se sont intéressés au rôle des expériences familiales dans le développement de l'écrit, auprès de 48 enfants du début du primaire. Chaque sujet devait effectuer une tâche de dessin et les chercheurs, afin de mieux comprendre les représentations construites quant à la littératie, recueillaient des commentaires pour chaque réalisation. Les résultats suggèrent, entre autres, que la famille est le premier

contexte social qui permet à l'enfant de construire des idées sur le monde de l'écrit et que la qualité des expériences littéraciques est fondamentale.

I.3.2.1.2. Le modèle de Leseman et De Jong

Dans une perspective socio-constructiviste, Leseman et De Jong (2001) considèrent la littératie familiale comme un micro-système social permettant au jeune enfant d'acquérir des compétences langagières et de lecture-écriture. Ces pratiques de littératie développent, par des processus constructifs et co-constructifs, l'apprentissage de compétences langagières et littéraciques. Celles-ci dépendent, entre autres, de trois facettes : 1) des occasions de lecture et d'écriture (fréquence), 2) de la qualité de la guidance parentale et 3) de la qualité socio-émotionnelle de la relation parents-enfant. Complémentaire à celui de Sénéchal et LeFevre (2002), ce modèle est pertinent en ce qu'il apporte un éclairage précieux sur différents aspects en relation, souvent traités isolément dans les recherches.

Des occasions de lecture et d'écriture dans le milieu familial

Pour Leseman et De Jong (2001), des occasions fréquentes de littératie sont nécessaires à la co-construction des apprentissages chez l'enfant. Elles peuvent consister en l'observation de son entourage (parents, fratrie) durant la lecture d'un livre, d'un journal, ou même durant l'écriture d'une lettre et en la lecture d'histoires à l'enfant. Ces opportunités peuvent développer l'intérêt de ce dernier pour la représentation du matériau écrit et des lettres. De plus, comme le précisent les auteurs, elles favorisent et stimulent, surtout pendant les interactions parent-enfant, les capacités langagières orales.

La qualité de la guidance parentale

La deuxième facette du système microsociale proposé par Leseman et de Jong (2001) concerne la qualité de la guidance parentale entre les divers participants de l'activité littéracique. Plus spécifiquement, cette facette correspond aux interactions impliquant un discours informel au sujet de différents domaines informatifs. La qualité de cette

guidance influence notamment les stratégies que l'enfant utilise pour obtenir des informations reliées au processus qui bâtit la compréhension. Ainsi, l'enfant acquiert des connaissances implicites dans des interactions avec son environnement littéracique sans explicitation formelle de la part de ses parents. Comme le soulignent les auteurs, la qualité de cette guidance parentale est importante pour le développement du vocabulaire, les connaissances du monde, les qualifications textuelles pragmatiques et, par conséquent, pour le développement de la compréhension en lecture. Pour ces chercheurs, la qualité de l'instruction pendant des interactions de la lecture de livres semble importante.

L'existence de différences dans la qualité de la guidance parentale a été confirmée par des études empiriques. Par exemple, les mères de milieux défavorisés reconnaissent unanimement que lire à haute voix est très important, mais aucune ne se rappelle s'être fait lire des livres lorsqu'elles étaient enfants. De plus, les conditions de vie stressantes et les milieux de vie peu sécuritaires sont en corrélation avec une certaine «pauvreté» du discours dans les échanges et avec un manque d'encouragement à l'écriture ou au dessin, à l'exception, pour les habiletés scolaires, d'une certaine attention portée sur la connaissance des lettres de l'alphabet (Saada-Robert, 2004).

À ce sujet, l'étude de Bus et Van Ijzendoorn (1988), a été menée auprès de 350 mères d'enfants de 3 ans. Le but de cette recherche était d'examiner, dans l'interaction mère-enfant durant la lecture, l'influence d'une interaction plus ou moins sécurisante ainsi que le lien d'attachement mère-enfant. Bus et Van Ijzendoorn postulent que le développement de la littératie est fortement déterminé par le contexte affectif. À partir de questionnaires colligés, les mères ont été réparties en trois groupes : 1) premier groupe : lecture peu fréquente en dyade (1 à 2 fois par semaine) et faible niveau socio-économique, 2) lecture fréquente en dyade (1 fois par jour) et même milieu socio-économique et 3) lecture fréquente en dyade et haut niveau socio-économique. Le comportement de l'enfant a été normé à partir d'une échelle d'évaluation pour l'attachement et les dyades mère-enfant ont été observées à partir d'une lecture partagée. L'étude est parvenue à trois résultats principaux. Premier constat, il existe des

différences entre les milieux socio-économiques en termes de fréquence et d'élaboration des séquences. Ensuite, la sécurité du lien d'attachement est liée à la fréquence des activités de lecture : les dyades les moins sécuritaires sont celles où les mères lisent le moins fréquemment et où les enfants évalués sont inquiets lorsqu'il s'agit d'explorer des aspects qui leur sont inconnus dans leur environnement. Le troisième résultat montre que dans le groupe de lecture fréquente, la lecture interactive instaurée par les parents fait moins appel à une élaboration autour des images et des livres. Il semble que ces tactiques digressives aident l'enfant à saisir d'autres aspects de la lecture en se décentrant de l'objet.

À la lumière des résultats obtenus, les chercheurs proposent un modèle de lecture interactive suivant quatre stratégies progressives : 1) commenter les images, 2) discuter des images, 3) discuter de certaines parties de l'histoire en accompagnant la lecture et 4) lire l'histoire en faisant porter l'attention de l'enfant sur la forme écrite du matériau.

La recherche de Reese (1995), portant sur la conversation mère-enfant durant la lecture d'un livre, mentionne également que les mères de la classe moyenne augmentent graduellement l'utilisation du contexte au fur et à mesure que leur enfant grandit. Cette ouverture sur le monde et l'apprentissage des diverses connaissances s'y rattachant est un prédicteur de la littératie.

La qualité socio-émotionnelle de la relation parent-enfant

Bien qu'il puisse aisément être associé à la deuxième facette, le dernier aspect du modèle de Leseman et De Jong concerne la qualité socio-émotionnelle du rapport entre le parent et l'enfant. Cette facette met l'accent sur l'expérience affective créée par les interactions co-constructives entre les deux acteurs, c'est-à-dire sur la signification des interactions. Leseman et de Jong (2001) postulent que des interactions positives et enrichissantes créent une motivation pour apprendre, pour apprécier la lecture de livres et pour la pratiquer. À son tour, celle-ci favorise les occasions de s'engager dans la lecture commune d'un livre et augmente la qualité de l'enseignement. Elle est complémentaire à la deuxième facette, c'est-à-dire à la qualité de la guidance parentale.

La qualité socio-émotionnelle de la relation parent-enfant est indépendante des autres interactions qui varient selon les styles éducatifs parentaux et les cultures.

Landry et Smith (2006) rapportent, dans une étude s'intéressant au développement du langage chez des élèves de maternelle, un certain nombre de caractéristiques qui ont été évaluées : la fréquence de la lecture partagée, l'âge de l'enfant pour son premier livre, le nombre de livres, les demandes de l'enfant pour la lecture de livres, le nombre de visites à la bibliothèque et les habitudes littéraciques des parents. Les résultats montrent que les enfants issus d'un milieu socio-économique faible sont moins enclins à vivre des expériences littéraciques. Cela peut expliquer, en partie, la pauvreté du vocabulaire et des compétences littéraciques précoces.

Landry et Smith (2006) ont également examiné les interventions fondées sur des techniques de dialogue durant la lecture qui impliquaient des parents de milieu socio-économique faible. Il en résulte des améliorations chez l'enfant en ce qui concerne les habiletés littéraciques telles que l'écriture émergente, le concept d'écriture, l'identification de sons et de lettres.

Ainsi, l'analyse du micro-système social de la famille tel que le définissent Leseman et De Jong (2001) montre le rôle central du milieu parental dans le développement des habiletés littéraciques. En effet, l'intérêt et le désir de l'enfant de s'approprier l'écrit sont fortement influencés par les modèles parentaux et par le degré d'exposition à la langue écrite. Les différentes recherches exposées soulignent l'importance de la lecture de livres et de l'interaction dans le développement de compétences langagières. *«Les attitudes, les croyances, le niveau d'habileté des adultes en lecture conditionnent le type d'expérience et la richesse des interactions avec l'écrit que les enfants auront la chance de vivre»* (Burns, Espinosa et Snow, 2003, p.77). De plus, ces recherches mettent en évidence la fragilité potentielle des acquis cognitivo-langagiers des enfants de milieu socio-économique faible. Le manque de socialisation à l'écrit entraîne une certaine inégalité au début de l'apprentissage formel, qui peut constituer un facteur de risque

pour la réussite scolaire (D'Angiulli, Siegel, Hertzman, 2004 ; Saracho, 1997 ; Smith et Dixon, 1995).

En d'autres mots, sur le plan socio-culturel, le milieu familial est déterminant dans le développement d'habiletés littéraires notamment en ce qui concerne l'activité de lecture d'histoire et la guidance parentale. Ce type de socialisation à l'écrit permet de développer des connaissances langagières favorisant un vrai travail cognitif sur l'écrit ainsi qu'une attitude positive pour appréhender un tel objet.

I.3.3. Un facteur socio-affectif : la motivation

Nous savons, notamment grâce à l'étude de Bus et Van Ijzendoorn (1995), l'importance de l'affect dans le processus d'apprentissage. Depuis plusieurs décennies, un grand nombre de chercheurs, notamment dans le domaine de la psychologie et de l'éducation, ont étudié le processus d'apprentissage chez l'élève. Ces différentes études ont permis de mettre en lumière des facteurs d'ordre cognitif et métacognitif que nous avons déjà abordés, mais également d'autres facteurs d'ordre affectif, personnel et social qui interagissent et influencent l'apprentissage. Ces derniers, qui recouvrent la dimension motivationnelle, sont étroitement liés aux différentes sphères d'apprentissage et, par conséquent, à la réussite scolaire.

I.3.3.1. La motivation

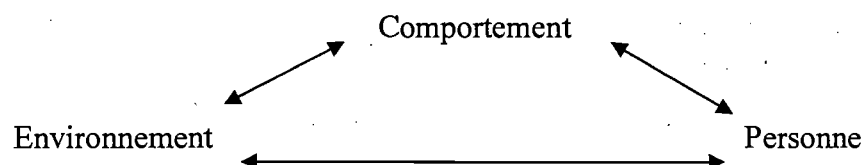
La plupart des enfants commencent leur scolarité avec l'intention d'apprendre. *« Si vous demandez à un enfant de cinq ans ce qu'il va faire à l'école, il vous paraîtra surpris par la question et il vous répondra probablement quelque chose du genre "Je vais apprendre à lire" »* (Chouinard, p.1, 2002b). Ainsi, la plupart des enfants sont plutôt enthousiastes et déterminés lorsque vient le temps d'entrer à l'école (Wigfield et Eccles, 1994). Ils abordent les apprentissages avec persévérance et manifestent un niveau d'engagement assez élevé (Chouinard, 2002b). Bien que l'environnement social de l'enfant construise des représentations à son égard, il n'est pas habitué aux nombreuses observations et évaluations du milieu scolaire, qui portent majoritairement sur ses

capacités et son intelligence. Par conséquent, il arrive que certains enfants vivent mal cette image réfléchi par l'école, ce qui provoque une importante diminution de l'estime de soi qui altère ainsi les buts que l'enfant poursuit à l'école. La priorité de celui-ci n'est plus l'apprentissage, mais bien la préservation de l'estime de soi, qui se manifeste par des situations d'évitement, lui portant davantage préjudice.

La motivation n'est pas, comme le souligne Chouinard (2002b), «une question dichotomique –être ou ne pas être motivé à apprendre- mais une question de priorité, d'intention, fonction des buts d'apprentissage ou d'évitement que poursuit l'élève» (p.2). Pour en discuter, nous avons retenu deux modèles, celui de Bandura (1986, 1989) et celui de Viau (1994), inspiré de Bandura, qui considèrent la motivation de manière dynamique et multidimensionnelle à travers les représentations du milieu et de l'enfant.

I.3.3.1.1. Le modèle de Bandura

Dans une perspective sociocognitiviste, Bandura (1986, 1989) postule, dans sa théorie de l'apprentissage social, que tous les êtres humains ont à des degrés différents les aptitudes suivantes : 1) la capacité de se représenter et d'interpréter l'environnement grâce à des systèmes de représentations symboliques tels que le langage parlé et écrit (conceptualiser, théoriser et résoudre), 2) la capacité de se référer au passé et à l'avenir (l'évocation de souvenirs par l'élève et les aspirations qu'il entretient pour son avenir sont à l'origine de la dynamique motivationnelle), 3) la capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même (l'observation est donc un acte actif qui peut motiver l'élève à s'engager dans des activités qu'il appréhende) et 4) la capacité de s'auto-réguler, c'est-à-dire de modifier ou contrôler un comportement en fonction de la situation dans laquelle on se trouve. Pour l'auteur, il existe une interaction continue et réciproque entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux qui influencent la dynamique motivationnelle. Bandura (1986, 1989) illustre son modèle de la manière suivante :



Trois concepts clés sont à l'origine du modèle de l'apprentissage social : le *renforcement direct*, le *renforcement vicariant* et la *perception d'auto-efficacité*.

- Le renforcement direct

Le renforcement direct intervient lorsqu'une personne observe un modèle. Dans le contexte scolaire, l'élève imite le comportement d'un pair ou de l'enseignant à travers une activité d'apprentissage.

- Le renforcement vicariant

Le renforcement vicariant intervient lorsqu'un élève anticipe une récompense (renforcement positif) après un comportement pour lequel un autre élève a été récompensé. L'apprentissage s'élabore en trois temps : 1) l'élève observe le comportement d'autrui, 2) il prend connaissance des conséquences engendrées par ce comportement et 3) il agit en espérant une récompense comparable à celle observée chez autrui.

- La perception d'auto-efficacité

La perception d'auto-efficacité fait référence à la confiance que l'élève manifeste dans sa capacité à fournir une réponse correcte. Pour Bandura (1986), cette perception est liée au renforcement vicariant. En effet, si elle est développée, l'élève peut être assuré que ses comportements produiront les résultats attendus et que la récompense anticipée sera reçue. La perception d'auto-efficacité joue un rôle essentiel dans l'apprentissage, car elle influence favorablement la motivation.

Pour Bandura (1986), la perception d'auto-efficacité de l'élève dans une tâche d'apprentissage provient de quatre sources principales : 1) les résultats antérieurs dans le même type de tâche, 2) la comparaison des résultats avec l'ensemble des pairs, 3) la rétroaction de personnes significatives (modélisation) concernant l'accomplissement d'une tâche et 4) l'état physiologique ressenti au cours de ladite tâche (anxiété,

nervosité). Dans les écrits scientifiques, les termes *perception d'auto-efficacité* et *perception de compétence* sont utilisés bien qu'ils renvoient sensiblement au même concept. Dans le cadre de cette étude, nous utiliserons celui de *perception de compétence*.

I.3.3.1.2. Le modèle de Viau

S'inspirant des travaux sur la motivation de Bandura (1986, 1989), Viau (1994) a mis en lumière l'influence des perceptions dans l'apprentissage. Plus précisément, il postule que la valeur que s'accorde l'apprenant a une influence majeure sur l'apprentissage et sur le reste de sa scolarité. Selon Viau, la motivation en contexte scolaire se définit comme «*un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but*» (p.7). Concrètement, les perceptions de l'élève face à l'apprentissage influenceront sur sa motivation. L'auteur dénombre deux déterminants de la motivation : *la perception de soi* (perception de ses compétences et perception de la contrôlabilité) et *la perception de la valeur de la tâche*. Il souligne également la présence de quatre indicateurs qui représentent des conséquences de la motivation : le choix de faire une activité, la persévérance dans l'accomplissement, l'engagement cognitif et la performance obtenue.

Perception de soi

La perception de soi est la représentation que l'élève a de lui-même en tant qu'apprenant. Elle fait donc appel, de la part de l'élève, à une interprétation subjective qui lui permet de contrôler ses apprentissages. Ce contrôle, appelé perception de contrôlabilité, représente le sentiment de pouvoir que l'élève pense détenir dans la réussite d'une activité d'apprentissage.

Perception de la valeur de la tâche

La perception de la valeur de la tâche correspond à la représentation que se fait l'élève de l'utilité, de l'importance et des buts qu'il poursuit en accomplissant une activité. S'il vise des buts de performance, son engagement sera axé sur la compétition ou sur le désir d'une reconnaissance sociale du groupe. Par contre, les buts d'apprentissage le conduiront vers le désir d'accomplir des progrès personnels (Viau, 1994). L'auteur souligne que ces buts peuvent être associés. En effet, un élève peut souhaiter à la fois apprendre et obtenir une récompense. Parallèlement, Viau (1994) mentionne l'existence de quatre indicateurs qu'il considère comme des manifestations de la motivation :

- Le choix de faire une activité

Ce premier indicateur fait référence au choix qu'a l'élève de participer ou non à une activité. Un élève motivé choisit de participer à une tâche alors qu'un élève démotivé peut avoir tendance à utiliser des stratégies d'évitement pour ne pas entreprendre l'activité.

- La persévérance dans l'accomplissement

Ce deuxième indicateur fait référence au temps que s'accorde l'élève pour la réalisation de ses travaux, au moment de l'étude et lors de la préparation d'un examen. Cet élève est considéré comme persévérant en termes de temps et de ténacité.

- L'engagement cognitif

Ce troisième indicateur renvoie, chez un élève motivé, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation. Par le fait même, il est concentré et attentif, ce qui témoigne d'un engagement cognitif face à l'apprentissage.

- La performance obtenue

Ce dernier indicateur correspond, chez un élève motivé, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation qui influenceront ses performances scolaires. Par ricochet, les performances scolaires agiront sur la perception de soi (déterminant de la motivation).

Le tableau ci-dessous propose une synthèse des déterminants de la motivation selon Bandura (1989) et Viau (1994).

Tableau 5
Synthèse sur les déterminants de la motivation selon Bandura (1986, 1989) et Viau (1994)

	Bandura	Viau
Représentations de l'apprenant déterminant la motivation	La perception d'auto-efficacité	Perception de soi (perceptions de compétence et de contrôlabilité)
		Perception de la valeur de la tâche
Conditions liées à la motivation ou à la démotivation	Renforcement direct Renforcement vicariant Environnement	

En résumé, le modèle de Bandura (1986, 1989) insiste sur l'interaction continue et réciproque entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux qui influencent la motivation. La contribution du modèle de Viau (1994) est sa focalisation sur l'apprenant. À l'instar de Bandura, Viau met l'accent sur les conditions d'apprentissage, mais il apporte surtout un éclairage précieux sur les représentations de l'élève.

I.3.3.2. La motivation et la compétence en écriture

Un certain nombre de chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage de l'écriture et à sa relation avec la motivation (Anderman 1992 ; Mc Dermott, 1993 ; Pajares et Valiante 1997, 1999, 2001 ; Sideridis 2005 ; Turner 1995). Ils soulignent que la perception de compétence et la perception de la valeur de la tâche sont deux déterminants importants de la motivation et de l'engagement dans une activité d'écriture bien que les contextes d'apprentissage influencent la construction de l'écrit et la motivation.

Sur le plan pédagogique, l'étude ethnographique de Bobbitt Nolen (2001) auprès de quatre classes du préscolaire visait, d'une part, à explorer la motivation émergente dans des activités littéraciques et, d'autre part, à observer les situations d'apprentissage favorisant la motivation chez des élèves forts et faibles. À partir d'observations faites en classe et d'entretiens avec les enseignants et des élèves, les résultats montrent que la valeur de la tâche et les interactions avec les pairs semblent motiver aussi bien les élèves forts que les élèves faibles dans l'accomplissement d'une tâche d'écriture. L'auteure mentionne également que la modélisation par les pairs et par l'enseignant suscite la motivation et l'engagement pour les deux groupes d'élèves, de même que la variété des tâches d'écriture.

Du côté de l'apprenant, Baker (1999), quant à lui, a voulu évaluer la perception de compétence, notamment l'engagement et l'utilisation de stratégies cognitive et métacognitive et la perception de la valeur de la tâche chez des élèves d'une classe de 1^{re} année du primaire, dans une tâche de révision de texte à partir d'un questionnaire de type Likert. Baker constate que l'exercice n'entraîne pas une perte de motivation chez les élèves. Il note que l'emploi de stratégies différentes de révision et les buts précis poursuivis dans les tâches leur ont permis de s'engager avec la même régularité.

Enfin, la recherche de Sideridis (2005) visait à évaluer la perception de compétences (attitudes et croyances), la perception de soi ainsi que la motivation intrinsèque (buts d'apprentissage) auprès d'élèves (N= 257) de la 3^e à la 6^e année, du nord de la Grèce, à partir de questionnaires. Dans cette cohorte, 203 élèves ont été évalués comme forts et 53 comme faibles. Sideridis remarque que chez les bons scripteurs, la forte perception de compétence suscite des buts d'apprentissage élevés qui demeurent constants durant toute l'année. Par contre, les scripteurs plus faibles ont une perception de compétence plus basse et leur réussite décline durant les deux derniers trimestres. Leurs buts d'apprentissage sont également moins élevés au fur et à mesure de l'année.

Les différentes études recensées soulignent l'importance de la motivation dans une tâche d'écriture conditionnée par la perception de compétence et de la valeur de la tâche. En effet, un élève qui a une perception de compétence élevée en écriture pense détenir les capacités nécessaires pour accomplir une activité d'écriture adéquatement. Ce haut niveau de compétence favorisera sa motivation et lui permettra de fournir la persévérance et les efforts essentiels à la réussite de l'activité proposée. À son tour, la perception de compétence apportera un sentiment de contrôlabilité sur la tâche. À ce sujet, dans la revue de littérature réalisée par Pajares (2003), il ressort des différentes études que le sentiment de compétence en écriture s'améliore lorsque l'enseignant fournit des rétroactions et des défis à l'élève. De leur côté, Butler, Elashuk et Poole (2000) notent également que des activités signifiantes en écriture augmentent l'utilisation de diverses stratégies (mémorisation, auto-évaluation, auto-correction).

Ainsi, les formules pédagogiques retenues par l'enseignant doivent favoriser l'observation et la modélisation des apprentissages (renforcement direct et vicariant).

I.4. Synthèse de la première partie

Dans cette première partie du cadre conceptuel, nous avons abordé l'apprentissage en écriture en langue maternelle. Partant du continuum langue orale/langue écrite, nous avons mis en relation l'apprentissage du système de la langue écrite et l'importance des acquis cognitivo-langagiers réalisés par l'enfant lors de l'apprentissage du langage oral et qui soutiennent l'entrée dans l'écrit. Cependant, l'appropriation de l'écrit exige bien davantage notamment par les caractéristiques qui lui sont propres (langue décontextualisée, signes graphiques, etc.) et qui traduisent un degré d'abstraction et de contrôle que le jeune enfant doit développer lorsqu'il en fait l'acquisition. Pour comprendre et appréhender la langue écrite, il est nécessaire de considérer le système du français écrit, régi par le principe alphabétique, comme un plurisystème (Catach, 1995). Ainsi, le jeune enfant qui entre dans l'écrit doit construire les principes phonogrammiques, qui constituent en majorité l'écriture du français, mais aussi ceux qui touchent aux dimensions morphogrammique et logogrammique. Parallèlement, il doit s'approprier une norme sociale répondant à des règles conventionnelles -l'orthographe.

Les études s'intéressant au développement de la compétence orthographique ont fortement remis en question les modèles de développement unidimensionnel. De plus en plus de chercheurs privilégient une conception mixte du développement orthographique, voire multidimensionnelle, qui reflète davantage la complexité du système linguistique du français écrit. Plus précisément, l'intérêt des chercheurs pour les comportements précoces en écriture -les orthographes approchées- a permis de mettre en lumière des variations procédurales dans le processus d'écriture qui ne sont pas des épiphénomènes, mais qui témoignent des variations inter et intra-individuelles dans l'appropriation de l'écrit.

Dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit, des études ont apporté un éclairage précieux sur des facteurs favorisant l'entrée dans l'écrit, tels que les capacités orales. De

plus, l'étude des capacités métalinguistiques a permis de mettre l'accent sur l'interaction entre le développement d'une capacité d'analyse et celui du contrôle cognitif, et sur leur rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La qualité du développement de ces capacités contribue au développement de l'écrit et influence la compréhension de la langue écrite, ce qui conduit l'enfant à devenir un lecteur ou un scripteur plus efficace. En ce qui concerne les capacités liées à l'écriture, Jaffré (1995) a défini un concept -les interfaces métagraphiques- pour décrire les comportements et les activités réflexives du scripteur lors de ses activités de production.

Le champ d'étude relativement récent de la littératie a contribué à faire connaître l'importance des pratiques de littératie familiales comme un fondement incontournable dans l'appropriation de la langue écrite chez le jeune enfant. Enfin, les recherches portant sur la motivation ont permis l'identification de déterminants personnel et pédagogique qui influencent l'apprentissage de l'écrit.

Maintenant que nous avons dressé un état des lieux de ce que représente l'acquisition de l'écrit en langue maternelle, il nous faut regarder ce qu'il en est en langue seconde. En effet, compte tenu de notre objet d'étude, le développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones, et compte tenu du fait que nous considérons ^{que} le français est la langue de scolarisation de ces élèves, il nous faut préciser ce que signifie un tel apprentissage. Pour en rendre compte, nous considérerons, comme en langue maternelle, les facteurs contribuant au développement du français en langue seconde, les facteurs socio-culturels, qui nous renseignent sur la place de l'écrit dans le milieu culturel familial et enfin les facteurs socio-affectifs. Ces derniers apportent un éclairage précieux sur les représentations familiales et individuelles à l'égard des langues qui peuvent influencer sur l'apprentissage de l'écrit en langue seconde chez l'élève ainsi que sur sa motivation, aspect que nous considérerons également.

DEUXIÈME PARTIE : APPRENDRE À ÉCRIRE EN LANGUE SECONDE

Dans les années 60, un nouveau champ s'ouvrait à la recherche : le champ d'étude de la langue seconde, carrefour de plusieurs disciplines telles que la psychologie expérimentale et sociale, la linguistique, l'anthropologie (Hamers et Blanc, 1983). Ce nouveau domaine d'étude a favorisé l'émergence de diverses recherches sur le bilinguisme, où ont pu coexister des visions différentes. La diversité des approches scientifiques préconisées permet de mieux saisir la relation des connaissances sollicitées. Actuellement, il semble difficile de disposer d'une définition simple et univoque pour définir ce vaste domaine. Comme le souligne Perregaux (1994), les difficultés sont d'ordre définitionnel (à partir de quelles compétences linguistiques et communicatives peut-on utiliser le mot *bilinguisme*, que désigne le fait d'être bilingue ?) et situationnel (dans quel contexte rencontre-t-on le bilinguisme, de quelles situations résulte-t-il, est-ce un choix personnel, une obligation extérieure, découle-t-il d'une réalité politique ?). Les nombreuses définitions témoignent chacune, depuis ces dernières années, de l'angle sous lequel les chercheurs étudient le bilinguisme. Nous n'en dresserons pas ici une liste exhaustive, mais nous en présenterons quelques-unes qui sont fort révélatrices.

Dans le dictionnaire (Petit Robert, 2006), un bilingue est une personne qui parle et possède parfaitement deux langues. Cette définition nous semble quelque peu utopique et maximaliste, car, que l'on soit monolingue ou bilingue, qu'est-ce que la maîtrise parfaite d'une langue ? Ce discours est également tenu par le linguiste Bloomfield (1935), qui voit le bilinguisme comme «*la possession d'une compétence de locuteur natif*» (p.56). Cette représentation du bilinguisme est toujours communément admise dans l'esprit des individus même si la littérature actuelle tend à montrer que sa définition peut varier en fonction des circonstances. En effet, le concept de bilinguisme peut couvrir des compétences très pointues qui ressemblent à des connaissances similaires dans chacune des deux langues, mais il peut également se satisfaire de compétences minimales requises lors de l'interaction communicative entre deux individus (Perregaux, 1994). À la fin des années 60, les recherches mettent davantage l'accent sur la fonction sociale du langage et la situation du locuteur dans une production linguistique que cette situation soit monolingue ou bilingue. La question intéresse divers champs d'étude tels

que la linguistique, la sociolinguistique, la sociologie du langage, qui contribuent notamment à rendre polysémique la définition du bilinguisme (*ibid.*).

De plus, aux États-Unis, au Canada et en Europe, la présence d'enfants issus de l'immigration et, pour certains, en difficulté scolaire amène les chercheurs à reconsidérer le bilinguisme et à en proposer de nouvelles interprétations à partir de diverses études menées. De nouvelles considérations à la fois psychologiques et sociologiques sont indispensables à la prise en compte de sa dynamique, car la définition linguistique est insuffisante (Perregaux, 1994). Cette nouvelle orientation vise à considérer des éléments langagiers d'ordre expressif et communicationnel, mais aussi identitaire. Pour Oksaar (1989), le bilinguisme est l'habileté d'un individu qui utilise pour communiquer l'une ou l'autre des langues selon les situations rencontrées. Cependant, Lüdi et Py (1986) ajoutent à cette définition des aspects culturels et sociaux : *«le migrant doit, de plus, mettre en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil»* (p.59). Plus récemment, Lüdi et Py (2002) mentionnent qu'il est appelé à restructurer sa culture où le langage, comme activité discursive, joue un rôle décisif dans cette reconstruction du sens et des processus d'interprétation des signes de la vie quotidienne.

Cette vision de l'activité langagière en langue seconde a permis de rompre la dynamique d'un cadre de référence souvent rigide qui trouve ses origines dans un enseignement purement linguistique en négligeant les variables extra-langagières. Ainsi, il nous semble satisfaisant de nous appuyer sur l'approche psycholinguistique pour «définir» le bilinguisme bien qu'il fût plus approprié de parler de situations bilingues. La psycholinguistique considère le bilinguisme *«comme un processus individuel de développement de connaissances linguistiques et langagières mettant en jeu deux codes distincts, qui s'élaborent sur des codes culturels, sociologiques et psychologiques et qui permet une adaptation permanente de l'activité langagière à la situation dans laquelle elle se déroule»* (Perregaux, 1994, p.27). Baker (1993) mentionne qu'il existe quatre habiletés de base qui touchent à la fois le versant réceptif (écoute et lecture) et productif (parlé et écriture) chez la personne bilingue. Comme il le souligne, ces habiletés peuvent

ou non coexister. Par exemple, un individu peut parler, mais ne pas lire et écrire une langue. Ou encore un autre peut comprendre et lire une langue (bilinguisme passif) sans pour autant la parler ou l'écrire.

Dans le cas de notre étude, rappelons que les sujets sont d'origine haïtienne. On peut vraisemblablement penser, comme pour d'autres groupes ethnolinguistiques en langue seconde, qu'ils possèdent des compétences langagières en L1 -sans apprentissage du code écrit-, alors que l'apprentissage de la langue seconde peut s'actualiser à l'oral comme à l'écrit.

Dans cette deuxième partie du présent chapitre, et après avoir quelque peu cerné la difficulté de définir le bilinguisme, nous aborderons ce qui fait l'objet de cette thèse, soit l'appropriation de la langue écrite en langue seconde. Tout d'abord, nous présenterons ce que recouvre l'apprentissage d'une langue seconde en nous appuyant notamment sur un concept théorique issu de l'approche psycholinguistique. Puis nous aborderons les aspects plus spécifiques de l'apprentissage de l'écrit en langue seconde. Dans un troisième temps, et nous appuyant sur ce qui a été exposé précédemment, nous considérerons divers facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-culturel et socio-affectif qui occupent une place toute spéciale dans l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. Bien que ces facteurs aient un rôle important en langue maternelle, ils présentent, en contexte de langue seconde⁴⁹, des enjeux cruciaux pour la réussite scolaire et l'intégration ; pensons, entre autres, à la motivation à apprendre la langue de la société d'accueil ou encore au développement d'un sentiment d'appartenance envers celle-ci. Enfin, nous porterons une attention particulière sur l'apprentissage de la littéracie en français langue seconde chez les créolophones. Pour ce faire, nous discuterons des aspects linguistiques, c'est-à-dire des affinités et des différences entre le français et le créole qui peuvent apporter un éclairage précieux quant à l'apprentissage du français langue de scolarisation chez ces élèves.

⁴⁹ Langue apprise après la langue maternelle.

II.1. Apprendre une langue seconde

Les changements et les bouleversements politiques provoqués notamment par la mondialisation ont conduit un grand nombre de chercheurs à étudier le rapport entre la langue maternelle et la langue seconde dans l'apprentissage (Lefrançois, 2000). Les dimensions du développement cognitif qui peuvent bénéficier de l'expérience bilingue de l'enfant sont de plus en plus étudiées. Actuellement, il y a consensus pour reconnaître l'importance de développer les compétences langagières en langue maternelle (L1) pour aider l'apprentissage en langue seconde (L2) (*ibid.*).

À ce sujet, les travaux de Vygotsky (1997) sur l'origine sociale et culturelle de la pensée -la médiatisation sémiotique- sont fort intéressants. Pour leur auteur, l'acquisition d'une langue seconde résulte de l'état développemental de la langue maternelle de l'apprenant, du lien étroit entre l'emploi interpersonnel du langage et le développement cognitif de la parole intérieure (intrapsychique). La pleine participation de l'enfant dans l'interaction sociale est majeure à l'appropriation linguistique (Kida, 2001). Vygotsky précise que la langue seconde développe un aspect cognitif du langage. Dans la mesure où d'autres processus sont impliqués, ce développement influencera alors des aspects de la langue maternelle. Dans cet ordre d'idée, les travaux de Cummins (1979b) ont apporté un éclairage précieux sur la possibilité de transfert entre la langue maternelle et la langue seconde et ont ouvert de nouvelles voies sur la compréhension du développement cognitif chez le bilingue.

II.1.1. Les deux hypothèses de Cummins (1979)

Cummins (1979b) a tenté d'expliquer l'apparente contradiction entre les recherches qui reconnaissaient un avantage à la bilingualité et celles qui, par contre, envisageaient celle-ci comme un «handicap». Dans la grande majorité des premières, la compétence bilingue des sujets est considérée comme équilibrée dans les deux compétences langagières, c'est-à-dire que les sujets détiennent un haut niveau de compétence en langue seconde. À l'inverse, dans les études voyant le bilinguisme comme une forme de «handicap», la compétence dans les deux langues n'a pas été contrôlée. D'autres

recherches, cependant, ne présentent pas ce biais méthodologique, mais obtiennent des résultats également négatifs (par ex. l'étude de Skutnabb-Kangas et Tokomaa, 1976). C'est à partir de ces différences que Cummins a tenté, à partir des deux hypothèses qu'il a émises, d'expliquer ces résultats négatifs.

II.1.1.1. L'hypothèse d'interdépendance

Cummins (1979b) a fait émerger un modèle : l'hypothèse d'interdépendance qui met en lumière l'importance des connaissances en langue maternelle comme élément facilitant et renforçant le développement des connaissances en langue seconde. Ainsi, l'hypothèse de l'interdépendance explique le transfert de la L1 vers la L2. Selon le chercheur, le niveau de compétence linguistique se forme à partir du développement et de la formation de la langue maternelle. Cette compétence devient, à son tour, le fondement du développement de la langue seconde. Le niveau atteint en L2 est lié au niveau atteint en L1. En somme, plus le niveau en L1 est élevé et plus les conditions de l'apprentissage en L2 sont favorables au bilinguisme. À l'inverse, un faible développement en langue maternelle peut amener une condition moins facilitante pour la réussite en langue seconde. Cummins (2001) soulignait, il y a quelque temps, l'importance de développer chez les apprenants une pensée critique, au sens cognitif du terme, qui parallèlement les conduirait à saisir les buts et les fonctions de la langue seconde dans des contextes authentiques⁵⁰. Ceux-ci permettent le développement d'habiletés communicationnelles et cognitivo-scolaires dans la langue cible. De plus, ces expériences langagières significatives développent un sentiment d'appartenance envers les pairs et envers la communauté (Cummins, 2001).

Cummins (1979a) fait une distinction particulièrement intéressante entre les aptitudes communicationnelles (*basic interpersonal communicative skills, BICS*) et les aptitudes cognitivo-scolaires (*cognitive/academic language proficiency, CALP*), qui font appel à des formes langagières différentes. La construction des BICS s'effectue, la plupart du

⁵⁰ Par *contexte authentique*, Cummins (2001) fait référence à des situations d'apprentissage où l'enseignant travaille sur le sens (compréhension, pensée critique), sur la langue (connaissance des formes et des usages) et sur son utilisation (éveil à de nouvelles connaissances, littérature, contexte culturel).

temps, dans les échanges informels et routiniers de l'enfant avec son environnement social. Ces aptitudes font référence aux habiletés langagières acquises avant l'entrée à l'école, bien que, dans le milieu scolaire, le jeune enfant soit amené à développer une langue orale plus soutenue. Cette capacité communicationnelle est en principe atteinte à six ans dans la L1. Pour l'apprenant en L2, ces habiletés se développeront généralement en contexte scolaire et mettront entre deux et trois ans pour être acquises et permettre à l'enfant une communication adéquate (prosodie, débit, etc.) avec les pairs (Cummins, 1980, 2000). Cependant, l'apprentissage des savoirs scolaires nécessite la mise en place d'habiletés spécifiques répondant à une langue plus décontextualisée : les CALP. En langue maternelle, celles-ci coïncident avec le début de la scolarisation. Pour l'apprenant en L2, elles se mettront en place au bout de cinq à sept ans et suivront les BICS (*ibid.*). Enfin, toujours dans la perspective d'une compétence transférable entre la langue maternelle et la langue seconde, si les habiletés cognitivo-scolaires de la langue maternelle et de la langue seconde se développent de façon réciproque, l'apprenant transférera les aptitudes qu'il a d'abord apprises en L1 vers la L2.

La distinction faite par Cummins (1979a) entre les deux formes d'habiletés -BICS et CALP- ne se définit pas en termes d'opposition, mais correspond plutôt à l'utilisation de deux formes de compétences langagières caractérisées dans différentes activités ou encore à deux types de tâches demandés à l'élève (effort cognitif, implication, informations contextuelles permettant de réaliser la tâche, etc.). Ces deux dimensions du langage sont complémentaires, car elles permettent d'actualiser et de formaliser la langue ; la langue écrite, celle spécialement utilisée et développée en contexte scolaire, contribue à l'acquisition d'un haut niveau d'habiletés cognitives (Cummins, 2000). En ce sens, Cummins distingue deux dimensions dans les activités langagières : une activité langagière peut être plus ou moins exigeante sur le plan cognitif (*cognitively demanding* et *cognitively undemanding tasks*) et le comportement langagier dépend du contexte (*context-embedded*) ou en est indépendant (*context reduced*). Dans le milieu scolaire, les habiletés langagières font davantage appel à une certaine exigence cognitive indépendante du contexte, qui renvoie aux connaissances linguistiques. Afin de pouvoir développer ces habiletés spécifiques, l'enfant doit posséder une compétence commune

sous-jacente que Cummins nomme *Common Underlying Proficiency* (CUP) et qui permet à l'enfant à la fois de développer sa compétence bilingue et de se développer sur le plan cognitif en utilisant ses deux langues.

II.1.1.2. L'hypothèse des niveaux-seuils

Avant que nous n'abordions la seconde hypothèse de Cummins (1979a), la distinction entre bilinguisme additif et bilinguisme soustractif mérite d'être établie. Considérer deux langues comme faisant partie intégrante de la culture est un choix de société. Cette décision politique fait de la différence linguistique un atout pour l'épanouissement de la société ou un obstacle à cet épanouissement (Hamers, 1997). Le bilinguisme trouve sa forme additive lorsque les deux langues et les deux cultures vont mutuellement contribuer au développement de l'enfant (langagier, identitaire). Une telle situation n'est possible que si la société d'accueil et la famille attribuent des valeurs positives aux deux langues. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue seconde (L2) ne menace pas de remplacer la langue maternelle (L1). À l'inverse, la forme soustractive du bilinguisme se développera si les deux langues sont concurrentes et non complémentaires. Dans cette optique, et selon Lambert (1974), la communauté adopte la langue la plus prestigieuse économiquement et culturellement au détriment de ses propres valeurs. Ce cas de figure conduira l'enfant à délaisser sa L1 au profit de la L2. Cette forme soustractive se manifeste à différents niveaux et influence le développement intellectuel, identitaire et langagier puisque ce dernier s'est d'abord réalisé en L1. Une telle situation se rencontre notamment lorsqu'un enfant d'une minorité linguistique se retrouve scolarisé dans une langue plus prestigieuse que la sienne.

Dans ce modèle explicatif, Cummins (1979b) souligne l'existence de niveaux-seuils. Le premier seuil (le plus bas) correspond au point de développement de l'enfant bilingue. Le second (le plus haut) désigne le moment où les progrès en L1 produisent des progrès dans la L2 et *vice versa*. Cependant, un seuil trop bas de maîtrise de la L1 peut devenir un déficit cognitif, car le transfert se trouve limité. Cela peut entraîner un bilinguisme soustractif. À l'opposé, un haut niveau de maîtrise de la L1 favorise un transfert

important vers la L2, développant ainsi un bilinguisme additif. Lorsque l'enfant se situe à un niveau neutre, il n'y a aucun effet sur le développement cognitif.

Compte tenu de ce que nous avons évoqué au début de ce cadre conceptuel concernant les créolophones, on peut se questionner sur leur niveau de maîtrise de la L1 et sur le type de bilinguisme développé par les sujets, notamment à travers les expériences langagières vécues dans l'environnement familial.

L'hypothèse du double seuil permet d'apporter des explications en ce qui concerne les résultats contradictoires des recherches. Le fait d'atteindre le premier seuil correspond au point de développement de l'enfant bilingue, c'est-à-dire que le niveau de compétence linguistique permet le développement de la bilingualité. Si celui-ci n'est pas atteint, la compétence dans les deux langues sera altérée, ce qui pourra conduire au «semi-linguisme»⁵¹ (Hamers et Blanc, 1983). Cependant, il faut user de ce terme avec précaution, car aucune recherche sérieuse ne peut donner d'indications valables quant à l'opérationnalité d'un tel concept (Perregaux, 1994). Dabène (1991) argue que *«l'institution scolaire traditionnellement fondée sur l'inculcation de modèles standards monolingues impose inévitablement aux sujets issus de milieux plurilingues de censurer une partie de leurs potentialités linguistiques»* (p.57). Au-delà du premier seuil, le déficit cognitif sera évité. Toutefois, pour que le bilinguisme se développe, l'élève doit atteindre le deuxième seuil et ainsi être avantagé cognitivement. Lorsque celui-ci est atteint, la compétence bilingue pourra être exploitée sur le plan cognitif et tendra vers un état d'équilibre. La figure 3 ci-dessous représente l'hypothèse du double seuil de Cummins (1979).

⁵¹ La théorie du semi-linguisme, touchant les enfants des minorités ethniques, postule un déficit langagier attribué simultanément aux deux langues et à un milieu socio-économique (Perregaux, 1994).

+	COMPÉTENCE ⁵² LANGAGIÈRE	TYPE DE BILINGUALITÉ	ÉTAT D'ÉQUILIBRE	RÉSULTATS COGNITIFS
↑	Seuil supérieur de compétence langagière	Additif : haut niveau de compétence dans les deux langues	Tend vers l'équilibre	Effets positifs
	Seuil inférieur de compétence langagière	Neutre : haut niveau de compétence dans au moins une des deux langues	Dominant ou équilibré	Pas d'effets
		«Semi-linguisme» : bas niveau de compétence dans les deux langues	Équilibré ou dominant	Effets négatifs

Figure 3
L'hypothèse du double seuil de Cummins (tiré de Hamers et Blanc, 1983)

En résumé, les deux hypothèses de Cummins (1979b) rendent compte d'une compétence transférable oral-écrit entre la langue maternelle et la langue seconde. Ce modèle témoigne de la nécessité de considérer la langue maternelle comme un fondement essentiel à l'apprentissage d'une langue seconde et souligne, par le fait même, que le bilinguisme n'est pas un obstacle à l'apprentissage : le développement de la compétence langagière cognitivo-scolaire en L1, faisant appel à un haut niveau de structures cognitives, est une base solide pour le développement d'une même compétence en langue seconde. Le statut accordé à la L1 met en lumière l'importance des moyens pédagogiques et didactiques qui doivent être mis en place pour les élèves allophones afin que l'apprentissage de la langue seconde ne se fasse pas au détriment de la langue maternelle, ce qui conduirait à la perte de leur propre culture (Cummins, 1984). Depuis plus de vingt ans, ce modèle théorique, basé sur une approche psycholinguistique, est devenu la pierre angulaire dans le domaine de la langue seconde. Bien qu'il ait été critiqué et revu (Cummins, 2000), on continue de considérer qu'il est le plus sérieux et explique le mieux l'acquisition d'une langue seconde (Paciotto, 2000).

⁵² Selon Cummins (1980), la compétence langagière comprend deux volets : la compétence langagière de base et la compétence langagière cognitivo-scolaire. La première réfère, par exemple, à la connaissance du vocabulaire, de la syntaxe, de la grammaire ou de la prononciation. Elle permet l'emploi de la langue pour repérer ou reproduire des informations entendues ou lues, pour nommer des objets ou les décrire. La compétence langagière cognitivo-scolaire fait appel à la mémoire et à la réflexion associée au langage. Elle permet d'utiliser la langue pour raisonner, analyser des données, formuler et manipuler des pensées, résoudre des problèmes, construire le sens d'un mot inconnu, etc. Ce niveau de compétence est souvent nécessaire à la compréhension et à l'acquisition de concepts dans les diverses matières, ainsi qu'au développement de stratégies qui facilitent l'accès à de nouvelles connaissances.

II.2. L'apprentissage de l'écriture en langue seconde

L'entrée dans l'écrit augmente la complexité de l'apprentissage en langue seconde puisque, par définition, cela demande à l'apprenant de s'impliquer dans une langue autre que la sienne (Koda, 2005). Le jeune scripteur doit appréhender une nouvelle forme linguistique qui n'est peut-être pas nécessairement éloignée de la sienne dans sa représentation graphique, mais qui correspond à des normes conventionnelles différentes. Contrairement à celles qui concernent la lecture, les études sur l'écriture sont moins importantes en langue seconde. Pourtant, comme le mentionne Lefrançois (2001), nombreux sont les bilingues qui pourraient témoigner de la difficulté de maîtriser l'écriture dans une langue seconde et du défi de taille que cela représente.

Beaucoup d'apprenants ne comprennent pas pourquoi cet apprentissage semble si «simple» en langue maternelle et si difficile en langue seconde. C'est à partir de cette perception que les chercheurs ont alimenté leur réflexion et leurs interrogations sur les transferts en écriture de la langue maternelle vers la L2 : *«Avec quel bagage, «importé» de leur L1, les scripteurs abordent-ils l'écriture en L2 et à quoi ce bagage leur sert-il ? Quels sont les obstacles qui leur rendent parfois laborieuse ou même presque impossible l'utilisation de ce bagage ? »* (Lefrançois, 2001, p.223).

II.2.1. Les facteurs linguistiques

Les travaux sur l'analyse contrastive (développée par Lado, 1957) menés dans les années 1960, sous l'influence de l'école behavioriste, voulaient que les différences entre la langue maternelle et la langue seconde soient susceptibles de causer des difficultés (Koda, 2005). On postulait même que la totalité des erreurs commises par l'apprenant pouvaient être anticipées à partir d'une simple comparaison de la L1 et de la L2. Les erreurs étaient perçues comme le résultat d'un transfert négatif de la langue maternelle à la langue seconde.

Toutefois, au début des années 1970, les chercheurs ont trouvé que l'analyse contrastive ne répondait pas aux attentes et qu'elle n'était ni suffisante ni nécessaire. En effet, les

erreurs ne pouvaient pas toujours s'expliquer par des différences entre les langues et ne causaient pas toujours de difficultés (Ellis, 1994). Les chercheurs se sont détournés de la prédiction des erreurs et se sont davantage intéressés aux types d'erreurs commises par les apprenants. À la suite d'un article de Corder en 1967 *The significance of learners errors*, les erreurs n'étaient plus considérées comme quelque chose qu'il fallait à tout prix éradiquer, mais plutôt comme des indices importants sur l'état des connaissances de l'apprenant (Gass et Selinker, 1994).

Ce nouveau changement de paradigme a conduit la recherche à observer la langue de l'apprenant comme un système linguistique à part entière avec ses règles et ses propres structures. Selinker (1972) a fait émerger le concept d'interlangue (*interlanguage*) pour désigner ce système de développement continu en ce qui concerne la langue orale. Ainsi, l'analyse des erreurs relève de deux types majeurs : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Les premières proviennent du transfert entre la langue maternelle et la langue seconde (par ex., un anglophone peut dire : **je suis froid* pour *j'ai froid*). Quant aux secondes, appelées aussi erreurs développementales (*developmental errors*), elles sont le résultat du développement langagier en général. Il a été observé qu'une bonne partie des erreurs intralinguales ressemblaient à celles que commettent les apprenants en langue maternelle (Gass et Selinker, 1994). Ce type d'erreurs telles que la surgénéralisation (par ex. **il ne faut pas battre les animaux*) représente des contraintes universelles sur l'acquisition des langues.

De leur côté, les recherches sur le transfert ont étudié l'influence des caractéristiques interlinguistiques. Odlin (1989) définit le transfert comme «*l'influence résultant de similitudes et de différences entre la langue cible et toute autre langue acquise (parfois de façon imparfaite) précédemment*» (1989, p.27). Pour Odlin, le transfert représente un ensemble de caractéristiques qui ne peut se limiter simplement à l'analyse contrastive. Les caractéristiques structurales de la langue ont une influence sur un transfert éventuel. Des comparaisons permettent de déterminer la présence de similarités qui peuvent favoriser un transfert positif, telles que les mots de vocabulaire, lesquelles permettent de réduire le coût cognitif engendré lors de la compréhension en lecture ou encore dans le

processus d'écriture en L2. Odlin mentionne que la présence de similitudes existant dans les systèmes d'écriture soutient l'apprentissage d'une langue seconde et représente un avantage majeur pour l'apprenant notamment en début d'apprentissage. Toutefois, le chercheur argue que le passage d'un système de symboles à un autre n'est pas une condition *sine qua non* à la probabilité de transfert. En effet, il faut également considérer, en arrière-plan, l'environnement de l'apprenant, qui renseigne tout autant que les caractéristiques linguistiques.

Ringbom (1990), de son côté, envisage le transfert comme la perception d'une similitude translinguistique chez l'apprenant. En d'autres mots, un apprenant utilisera ses connaissances antérieures pour faciliter son apprentissage en L2 à la condition qu'il juge pertinente leur utilisation, c'est-à-dire qu'il perçoive une ressemblance entre celles qu'il détient et les nouvelles qu'il doit acquérir. Il est intéressant de noter le rôle de l'apprenant en langue seconde, selon Ringbom. En effet, il est davantage question ici du choix qu'opérera le sujet quant à l'utilisation potentielle de ses connaissances antérieures plutôt que de la L1, à proprement parler. La notion de transférabilité, quant à la perception qu'a l'apprenant de la distance entre la L1 et de la L2, a également été évoquée par Kellerman (1983). Plus précisément, si un apprenant considère la structure de la langue maternelle comme spécifique par rapport à la L2, il n'y aura pas de transfert. À l'inverse, si elle est considérée comme neutre, elle sera récupérée en langue seconde.

Autour du concept de transfert s'ajoute une distinction qualificative chez certains auteurs. Un transfert positif facilite l'apprentissage de la L2, c'est-à-dire que la structure des deux langues est similaire ou encore que l'apprenant distingue leurs différences, qu'il a préalablement analysées. À l'inverse, un transfert négatif se produit lorsque l'apprenant transpose en L2 des aspects propres à la langue maternelle ou lorsqu'il effectue une mauvaise analyse entre les deux langues. Le transfert négatif peut revêtir l'une ou l'autre des formes suivantes : la sous-production (exclusion d'une caractéristique de la L2 n'existant pas dans la L1) et la surproduction (exagération d'une structure de la L2, production d'erreurs inhérentes à la structure de la L1, mauvaise

interprétation due à une compréhension erronée d'un message en L2 basée sur une interprétation de la L1) (Odlin, 1989).

Enfin, le concept de transfert a été remis en cause par Corder (1992), qui le trouve réducteur. Selon lui, la langue maternelle joue un rôle majeur dans l'apprentissage d'une langue seconde. Pour Corder, le fondement de l'apprentissage d'une langue seconde demeure la L1, qui, au fur et à mesure que l'enfant progresse en L2, se voit restructurée. En quelque sorte, Corder considère la langue maternelle comme une grammaire universelle qui s'adapte aux caractéristiques de la langue seconde (Lefrançois, 2000).

II.2.1.1. Le rapport de proximité entre la langue maternelle et la langue seconde

De manière générale, il est reconnu dans la littérature scientifique que l'apprentissage d'une langue seconde présentant des similarités sur le plan de la phonologie ou de l'écriture avec la langue maternelle offre habituellement des facilités à l'apprenant. La fréquence des phonèmes interlinguistiques et les règles phonologiques apportent un éclairage important sur ce qui peut favoriser ou freiner l'apprentissage d'une L2. Maddieson (1984) a relevé, dans un échantillon de 317 langues, la présence des voyelles /i/, /u/ et /a/ dans l'inventaire phonémique de plus de 250 langues et le /m/ dans environ 300 langues. Par contre, le /x/, phonème plus rare, n'est recensé que dans 76 langues. Malherbe (1995) a étudié les différentes langues du monde et les a regroupées en fonction de leurs similitudes sur le plan grammatical, lexical, phonétique, ou encore selon leur origine historique commune.

Tableau 6
Le regroupement des langues du monde selon Malherbe (1995)

Langues indo-européennes	Ex. : langues latines, germaniques, celtes, slaves
Langues dravidiennes	Ex. : tamoul
Langues sémitiques, chamitiques et couchitiques	Ex. : arabe, hébreu, berbère
Langues agglutinantes	Ex. : japonais, coréen, langues amérindiennes, basque
Langues tonales d'Asie	Ex. : chinois, thaï, vietnamien, tibéto-birman
Langues malayo-polynésiennes et khmer	Ex. : indonésien, tagalog, malgache
Langues primitives d'Océanie	Ex. : mélanésien, papou, langues aborigènes d'Australie
Langues africaines	Ex. : langues bantou, langues mandé, langues voltaïques

Selon Malherbe (1995), il existe quatre dimensions à considérer lorsque l'on étudie les caractéristiques d'une langue, soit la phonologie, la grammaire, le vocabulaire et l'écriture. Ces dimensions nous informent, entre autres, sur les différences interlinguistiques qui peuvent constituer des difficultés dans l'apprentissage d'une L2. À ce sujet, Koda (2005) a notamment émis certaines hypothèses explicatives sur les difficultés potentielles dans l'apprentissage de la lecture en L2. Elle insiste sur l'influence de la L1 sur la L2, le niveau seuil des capacités orales en L2, la distance entre les langues relativement à l'orthographe pour l'accès au lexique (représentation du patron orthographique) et à la phonologie.

II.3. Les facteurs cognitivo-langagiers en langue seconde

L'apprentissage de l'écrit en langue seconde est également influencé par des facteurs cognitivo-langagiers tels que la compétence manifestée à l'oral en L2 (Snow, Burns et Griffin, 1998 ; Verhoeven, 2000) et le niveau de vocabulaire (Rolla San Fransico, Mo, Carlo, August et Snow, 2006). Tout comme en langue maternelle, les capacités métalinguistiques et plus particulièrement les capacités métaphonologiques ont un rôle de tout premier ordre dans l'appropriation de l'écrit en L2. En effet, elles demeurent incontournables dans la constitution d'un nouveau répertoire phonologique pour l'apprenant et soutiennent la compréhension de la relation graphophonétique propre aux écritures alphabétiques comme c'est le cas du français. À ce sujet, des études ont montré que l'enseignement des capacités métaphonologiques au tout début du primaire est plus efficace quand il est directement lié au principe alphabétique (Mc Guinness, Mc Guinness et Donohue, 1995). Le contact avec une écriture alphabétique contribue également davantage au développement de capacités métaphonologiques que celui avec une écriture logographique (Holm et Dodd, 1996).

II.3.1. Les capacités orales

Certains chercheurs évoquent la difficulté pour les apprenants (en particulier les débutants) de focaliser leur attention à la fois sur le message et sur sa forme linguistique (Ellis, 1999). Les recherches traitant de l'acquisition de la langue écrite chez les enfants

bilingues suggèrent que leurs compétences orales en L2, et en particulier l'étendue de leur vocabulaire, constituent un facteur déterminant dans le développement efficace des processus de lecture et d'écriture dans cette langue.

À ce sujet, l'étude menée par Verhoeven (2000) auprès d'enfants turcs scolarisés dans des écoles néerlandophones aux Pays-Bas a montré que ces enfants présentaient un retard persistant notamment dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture par rapport à leurs pairs monolingues. Ces résultats ont conduit Verhoeven à supposer que des compétences orales moins étendues dans la langue seconde constitueraient un frein à l'acquisition de la lecture et de l'écriture dans cette langue. Par ailleurs, il note aussi que les enfants bilingues scolarisés en L2 auraient plus de difficultés que les monolingues à exploiter la voie d'adressage en lecture et en écriture du fait de leur vocabulaire restreint dans cette langue. Selon Verhoeven, il serait nécessaire de développer les habiletés de lecture et d'écriture dans la L1 et de privilégier la communication orale dans l'acquisition de la langue seconde.

De leur côté, Lumme et Lehto (2002) ont examiné, en langue seconde, le rôle des capacités orales et leur relation avec l'écriture. Ils ont proposé différentes tâches, vocabulaire réceptif et expressif, conscience phonologique, vocabulaire et habiletés communicationnelles, en anglais langue seconde à des élèves finlandais de 6^e année. Les résultats montrent que les scores en écriture (test d'écriture gouvernemental) sont en corrélation avec le vocabulaire et les connaissances grammaticales. Plus particulièrement, les résultats en écriture sont significativement liés aux capacités phonologiques, orthographiques et à la réussite scolaire en L2. Les auteures suggèrent la présence d'un lien entre les capacités orales et les habiletés en écriture, fortement étayé par la conscience phonologique.

De manière générale, dans la revue des écrits effectuée par Geva (2006), le rôle des capacités orales dans le développement des habiletés en écriture chez des apprenants ayant l'anglais comme langue seconde est limité, mais demeure présent. Il est plutôt noté

par les chercheurs que c'est un ensemble de capacités orales incluant la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et la conscience phonologique qui sont reliées à la qualité de l'écriture en L2. Toutefois, l'appropriation de l'écrit en langue seconde représente un défi à surmonter, qui fait appel à la mobilisation de connaissances linguistiques et métalinguistiques. Pour que les exigences scolaires soient satisfaites, les capacités orales demeurent insuffisantes, car l'apprenant doit mettre en place des opérations cognitives plus spécifiques (articulation du discours, cohésion des idées telles que les anaphores, la temporalité, etc.), faisant appel à une langue plus soutenue (Geva, 2006).

En somme, les capacités orales en L2 participent à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. Toutefois, il semble qu'elles ne soient pas suffisantes. En effet, pour favoriser l'appropriation de cette nouvelle forme écrite, il est nécessaire que l'apprenant développe des connaissances linguistiques et métalinguistiques favorisant la mise en place des processus cognitifs nécessaires à la maîtrise ou à l'appropriation d'une langue plus décontextualisée.

II.3.2. Les capacités métalinguistiques

Bialystok et Ryan (1985) ont porté un intérêt tout particulier sur le développement des capacités métalinguistiques. Elles ont permis de mieux cerner ce que représentaient de telles capacités en langue seconde en proposant un modèle axé sur deux composantes se développant de façon parallèle durant l'enfance et qui rendent compte d'une aptitude langagière.

II.3.2.1. Le modèle de Bialystok et Ryan (1985)

Dans le modèle de Bialystok et Ryan (1985), il existe deux processus cognitifs qui se développent conjointement : les **connaissances analysées** (*analyzed knowledge*) et le **contrôle cognitif** (*cognitive control*). Les chercheuses postulent qu'au fur et à mesure que l'enfant maîtrise et analyse le langage, à travers des utilisations spécifiques (conversation, lecture, écriture), il fait appel à ces deux processus. Ensemble, ils lui

permettent de passer d'un langage conversationnel à une langue plus élaborée, nécessaire à l'apprentissage de la langue écrite et à la résolution de problèmes d'ordre métalinguistique (Bialystok, 2001).

II.3.2.1.1. L'explicitation des connaissances

La première dimension du modèle nécessite la présence de connaissances dites analysées. L'enfant passe des représentations implicites à des représentations explicites qui témoignent d'un degré d'analyse concernant les règles inhérentes à la langue. En d'autres mots, elles correspondent aux connaissances déclaratives. Pour Bialystok et Ryan (1985), les connaissances analysées renvoient donc à un système de représentations symboliques qui délaisse des représentations figuratives. À l'opposé de ce type de connaissances explicites, on trouve les connaissances non analysées. Ces dernières font appel à l'implicite, à la manifestation d'une connaissance de la structure de la langue ou encore à des règles de grammaire. C'est une démarche spontanée qui est le plus souvent appliquée dans un contexte de communication orale. Ce type de contexte est familier au jeune enfant, qui développe, grâce aux interactions avec son environnement, la langue et les règles du discours. Pour favoriser le développement des connaissances analysées, les auteurs soulignent que le sujet doit être amené à vivre des expériences littéraciques qui le confrontent à l'étendue de ses connaissances.

II.3.2.1.2. Le contrôle cognitif

La seconde dimension de type procédural concerne le contrôle cognitif et fait appel aux fonctions exécutives sollicitées dans des tâches linguistiques. Concrètement, cette deuxième composante renvoie à la capacité de focaliser son attention sur des informations pertinentes. Le contrôle cognitif mobilise des opérations de sélection et de planification qui ont pour but de faciliter la gestion cognitive afin de pouvoir résoudre efficacement un problème. Pour Bialystok et Ryan (1985), plus un apprenant devient habile dans une tâche, moins il fait de demandes en contrôle. En d'autres mots, l'automatisme détermine fortement le niveau de contrôle demandé dans l'activité à

réaliser. Pour ces auteures, les expériences langagières favorisant une réflexion sur la structure linguistique de la langue stimulent le développement du contrôle cognitif.

Le modèle de Bialystok et Ryan (1985) est un cadre de référence proposant un éclairage sur ce que sont les capacités métalinguistiques en langue seconde. Celles-ci témoignent de connaissances sur lesquelles une analyse a été effectuée par le jeune enfant ainsi que d'un contrôle cognitif qui rend possible le choix de connaissances appropriées pour résoudre une tâche linguistique spécifique. Bialystok (2001) insiste également sur l'importance de la littératie dans l'acquisition de connaissances métalinguistiques. En effet, chez un enfant bilingue, la littératie peut être plus ou moins différente selon la langue et la culture d'origine. Ainsi, les langues maternelle et seconde peuvent faire usage de la même écriture. Dans le cas contraire, l'apprenant doit nécessairement développer une plus grande quantité de connaissances afin de lire ou, dans un premier temps, de décoder un texte.

Parmi les différentes capacités métalinguistiques, la littérature scientifique souligne le lien de causalité réciproque entre les capacités métaphonologiques et l'apprentissage de la langue écrite. Plus particulièrement, les capacités métaphonologiques susciteraient, chez le jeune enfant, la prise de conscience des unités sublexicales qui constituent les mots (syllabes, attaques-rimes et phonèmes), ce qui soutiendrait l'apprentissage des correspondances graphophonétiques lors de l'entrée dans l'écrit (Armand, 2005 ; Gombert et Colé, 2000).

II.3.2.2. Les capacités métaphonologiques

Actuellement, les recherches émergentes en français langue seconde portent davantage sur l'existence d'un lien entre les capacités métaphonologiques et la lecture. Par exemple, au Québec, Armand (2005b) a notamment observé une forte corrélation entre les capacités métaphonologiques et le décodage chez des élèves allophones inscrits dans les classes d'accueil de la fin du primaire au Québec avec en moyenne trois ans de retard (élèves sous-scolarisés), après 13 mois de scolarisation en accueil. Leurs scores sont

nettement inférieurs à ceux de leurs pairs allophones qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine. Selon la chercheuse, il est vraisemblable que l'absence d'enseignement formel de la langue d'origine rende difficile le développement de telles capacités en français langue seconde, car les sujets n'ont pas été amenés à réfléchir sur leur L1. Cette relation entre les capacités métaphonologiques et le décodage a aussi été relevée dans l'étude de Lefrançois et Armand (2003) auprès de jeunes hispanophones. Les chercheuses ont obtenu des résultats similaires et observent que certaines tâches sont plus représentatives (suppression du phonème final et permutation de syllabes). Les résultats d'une autre étude d'Armand (2000) corroborent également le rôle de telles capacités chez les élèves allophones en processus d'apprentissage de la lecture en première année. Armand souligne que ces capacités permettent de contrebalancer leurs faibles capacités orales en français langue seconde. En effet, les sujets obtiennent des résultats équivalents à ceux de leurs pairs francophones à la fin de la première année relativement à la reconnaissance de mots.

Ainsi, ces différentes études tendent à montrer l'importance de considérer les capacités métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture chez des élèves allophones. Au-delà du rôle premier qui les habite -identifier et manipuler intentionnellement les unités sonores de la langue (Gombert, 1990)-, ces capacités permettent au jeune enfant de se constituer un répertoire phonologique de la L2 pour mieux appréhender l'écrit. Elles semblent aussi occuper une place centrale en ce qui concerne le décodage et la reconnaissance de mots, aspect qui conditionne toute activité de lecture, car il est à la fois nécessaire et lié à la compréhension (Gombert, 1992).

En écriture, cependant, peu d'études se sont attardées au rôle des capacités métalinguistiques -métaphonologiques- dans l'apprentissage de l'écrit en langue seconde. Différentes études en français et en anglais langue seconde (Ababou, 2005 ; Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle, 2004 ; Montesinos-Gelet et Armand, 2000 ; Wang et Geva, 2003) ont montré la relation existant entre les capacités métaphonologiques et l'écrit en langue seconde. Par ailleurs, plusieurs recherches soulignent que les capacités métaphonologiques se manifestent différemment selon la

langue dans laquelle elles se sont développées initialement (Armand, 2005b). Nous présenterons dans la partie qui suit des études réalisées auprès d'enfants bilingues.

Hamilton et Gillon (2006) ont étudié le développement des capacités métaphonologiques de sujets néo-zélandais âgés de 5 à 7 ans et bilingues en samoan⁵³ et en anglais (N=10). Les enfants ont été évalués sur la conscience des rimes et des phonèmes dans les deux langues. Les résultats montrent une corrélation significative entre le niveau de segmentation syllabique en anglais et celui obtenu en samoan. De la même façon, il existe une corrélation significative entre le niveau de segmentation syllabique et le résultat obtenu à l'épreuve de rimes en anglais et en samoan. De manière générale, la conscience phonologique est comparable dans les deux langues. Toutefois, les épreuves de rimes et d'allitération ont été les mieux réussies parmi les épreuves en anglais. Les chercheuses suggèrent que le développement de la conscience phonologique par l'instruction formelle en anglais a permis aux enfants de transférer leurs connaissances en samoan. Ce transfert est facilité par la similarité des deux langues, qui sont alphabétiques.

Wang et Geva (2003) ont réalisé une étude longitudinale sur deux ans auprès de 72 enfants du début du primaire répartis en deux groupes : le premier composé de 35 enfants cantonnais apprenant l'anglais en langue seconde et le second constitué de 37 monolingues anglophones. L'objectif de cette étude était de comparer l'épellation de deux phonèmes anglais / / et /θ/ inexistants en cantonnais. Les analyses montrent une trajectoire développementale relativement similaire pour les deux groupes. Cependant, des erreurs orthographiques apparaissent chez les enfants chinois au début du primaire, signe de leur difficulté à se représenter les phonèmes étudiés, absents en cantonnais. Les chercheuses constatent que cette difficulté n'apparaît pas simplement à l'écrit, car l'épreuve d'épellation les amène à un constat similaire. Toutefois, ce transfert négatif ne perdure pas dans le temps : au cours de la deuxième année, les élèves chinois obtiennent des résultats très proches des monolingues anglais. Les résultats suggèrent une

⁵³ Le samoan est une langue polynésienne (Malherbe, 1995).

interaction entre le développement des capacités métaphonologiques et la compétence orthographique entre les deux langues par l'intermédiaire du transfert.

Dé leur côté, Montesinos-Gelet et Armand (2000) ont mené une recherche auprès de 114 élèves suivis de la maternelle à la première année. Leur objectif était notamment d'explorer la compétence orthographique de deux groupes d'enfants : le premier est exposé au français depuis la naissance (monolinguisme et bilinguisme simultané) et le deuxième ne côtoie le français qu'à l'école (bilinguisme successif ou trilinguisme). Les résultats, en maternelle et en 1^{re} année, montrent que les enfants exposés au français en dehors de l'école ont des résultats supérieurs à l'autre groupe. Leurs connaissances de l'écrit leur permettent d'écrire un minimum de caractères requis dans l'écriture d'un mot et d'utiliser des caractères conventionnels. Par contre, les sujets sans exposition au français en dehors de l'école n'ont pas les connaissances suffisantes pour traiter phonologiquement un mot, entre autres, pour l'extraction phonologique et la combinatoire (constitution d'une syllabe simple).

L'étude d'Ababou (2005), auprès de deux groupes d'élèves (N=10 francophones et N=10 arabophones) suivis de la maternelle à la première année, visait, entre autres, à observer les différences dans le développement orthographique à travers une tâche d'orthographe approchées. Les sujets ont été soumis à différentes sous-épreuves de métaphonologie (identification de la syllabe sans séquentialité, identification de la syllabe, rime, identification du phonème initial, catégorisation et suppression de phonème). En maternelle, les résultats des francophones sont supérieurs à ceux des arabophones quoique ces derniers obtiennent des scores plus élevés que leurs pairs pour catégoriser les phonèmes. Les deux groupes ont des résultats similaires concernant l'identification de phonèmes. En écriture, les arabophones (90%) privilégient un traitement consonantique pour l'extraction phonologique, à l'inverse des francophones. En ce qui concerne les procédures de traitement, les francophones semblent également utiliser davantage la procédure syllabique. Au milieu de la première année, les résultats des deux groupes sont pratiquement identiques relativement à l'extraction et à la combinatoire phonologiques.

À la fin de l'année, les scores des francophones demeurent supérieurs globalement pour l'ensemble des sous-épreuves de métaphonologie. Une des raisons avancées par Ababou (2005) concerne les difficultés éprouvées par les arabophones quant à la perception des voyelles (trois voyelles en arabe qui sont polyvalentes et 16 en français), aspect confirmé dans l'épreuve d'orthographe approchées. Sur le plan de l'écriture, le groupe arabophone progresse considérablement et obtient des résultats supérieurs à ceux des francophones en ce qui a trait à la dimension phonogrammique. Toutefois, les préoccupations orthographiques semblent plus difficiles à intégrer.

Enfin, la recherche menée par Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle (2004), auprès d'élèves allophones de première année en milieu défavorisé (N=202, séparés en trois groupes : 46 élèves font partie du groupe contrôle, 91 reçoivent un entraînement phonologique et le dernier groupe, composé de 65 sujets, suit un programme de lecture active visant à développer les habiletés langagières orales), avait pour objectif d'identifier les différents effets de ces deux programmes sur la reconnaissance de mots et la compréhension de texte narratif. L'une des épreuves passées consistait à faire écrire aux sujets 17 mots, oralisés par l'adulte, à partir d'une image qui leur était présentée. Le choix des mots et de leur difficulté s'appuie sur la fréquence ou l'inférence de certains phonèmes du français. Les sujets ayant reçu l'entraînement phonologique ont des scores plus élevés que les sujets des deux autres groupes. Comme le notent les chercheuses, il est intéressant de mentionner que les sujets de l'entraînement phonologique ont davantage produit de manière alphabétique (28%) que les sujets des autres groupes (22% pour le groupe contrôle et 19% pour les sujets du programme de lecture). Ce résultat indique qu'ils ont plus de connaissances linguistiques notamment en ce qui concerne les correspondances grapho-phonétiques.

De manière générale, les recherches présentées soulignent l'existence d'un lien en langue seconde entre les capacités métaphonologiques et l'appropriation de l'écrit. Il semble que l'apprentissage formel favorise la mise en place d'un nouveau répertoire phonologique qui permet, lors du passage d'une langue à l'autre, le développement de

telles capacités sur le plan phonologique et orthographique, même si ce dernier aspect demande une intégration plus longue.

II.3.3. Les capacités métacognitives

On a vu dans la première partie de ce cadre conceptuel les défis à surmonter pour le jeune scripteur qui commence sa scolarisation. En effet, s'appropriier la langue écrite demande à la fois le développement de connaissances linguistiques et métalinguistiques et l'édification de différentes habiletés cognitives. Bien que l'école soit le lieu par excellence pour apprendre à lire et à écrire, la familiarisation avec l'écrit est complexe pour un jeune apprenant en L2, car celui-ci doit simultanément saisir ce que représente l'écrit à lire et comprendre le sens de l'acte d'écrire ainsi que son rapport étroit avec la lecture ou le langage oral (Verdelhan-Bourgade, 2002). Parallèlement, il doit faire appel à ses connaissances linguistiques de la L2 et s'appropriier les différentes formes de discours exploitées dans la scolarisation langagière. Ainsi, on peut se demander de quelle façon l'apprenant en langue seconde s'approprie la langue et quel contrôle il opère sur cette appropriation.

Pour reprendre le modèle d'Allal (1993), qu'en est-il des trois opérations de régulation métacognitive ? L'apprenant peut-il, à partir de ses connaissances de la L2, anticiper et produire la tâche ? Possède-t-il le recul nécessaire qui lui permet d'exercer un contrôle sur ce qu'il produit notamment en termes de connaissances linguistiques et de structures textuelles ? Enfin, est-il capable de s'ajuster durant la production afin d'atteindre le but qui lui était demandé ? En d'autres mots, possède-t-il les représentations nécessaires sur la langue, ce qui suppose l'ancrage de connaissances construites ?

Les études s'intéressant aux capacités métacognitives en langue seconde portent davantage sur le secondaire et le post-secondaire. Elles sont très peu nombreuses au primaire et celles qui portent sur la compétence orthographique sont, à notre connaissance, inexistantes. Toutefois, nous présenterons la recherche de Ruan (2004), qui nous semble très intéressante par rapport au modèle d'Allal (1993).

Ruan (2004) a exploré le développement métacognitif de 16 bilingues chinois (mandarin-anglais) au début et à la fin de la première année. Les sujets étaient rencontrés individuellement pour deux tâches : la première consistait à raconter une expérience personnelle, qui était enregistrée, et la seconde à écrire l'événement relaté. Pendant la dernière tâche, la chercheuse enregistrait les commentaires spontanés du sujet concernant le texte ou son comportement. Les données ont été colligées et séparées en deux domaines : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales.

Les résultats indiquent que les élèves expriment des commentaires faisant appel à ces deux types de connaissances. Par exemple, en ce qui concerne les connaissances déclaratives, un sujet a dit : «*You mean to put them in order ?* », ce qui référait à la structure du texte et au but d'écriture. Au sujet des connaissances procédurales, un deuxième sujet a dit : «*Can I do it in English ?* », ce qui soulignait son raisonnement quant au plan de son texte. Ruan (2004) mentionne que les scripteurs faibles (production inférieure à la moyenne du groupe) exprimaient peu leur démarche d'écriture par des commentaires métacognitifs. À l'inverse, les scripteurs plus avancés (production supérieure à la moyenne du groupe) semblaient s'exprimer avant, pendant et durant la tâche. Ils tendent également à réguler et à contrôler tant leur production que leur comportement de scripteur.

Quant à l'apprentissage dans deux langues, les résultats suggèrent qu'il n'a pas d'effet négatif sur le développement cognitif et métacognitif. Au contraire, des progrès significatifs ont été relevés en ce qui concerne les connaissances procédurales et le contrôle métacognitif. Ruan (2004) l'expliquerait par le fait que les élèves apprennent simultanément deux langues ayant deux codes linguistiques différents (syntaxe, écriture, sens, orthographe). À l'instar de Bialystok (1991), elle met en avant la conscience linguistique précoce chez les apprenants bilingues. Elle souligne leur flexibilité cognitive quant au choix du langage approprié au contexte. De plus, elle mentionne que les capacités métacognitives ne se développent pas tardivement, mais qu'elles dépendent du défi que suscitera la tâche et qui permettra à l'élève de s'engager cognitivement ou non. Enfin, la chercheuse précise que les capacités métacognitives sont intimement liées

aux diverses habiletés d'un sujet pour composer des textes et à la qualité de l'histoire produite.

À ce sujet, la familiarisation avec l'écrit n'est pas similaire pour tous les apprenants. En effet, il se peut que la langue maternelle de l'élève ne possède pas de tradition écrite ou encore que la culture de l'écrit ne soit pas ou soit peu présente dans l'environnement familial, ce qui, dans ce cas, rend plus difficile l'apprentissage de la langue seconde.

Dans la revue de littérature réalisée par Lesaux, Koda, Siegel et Shanahan (2006), un certain nombre de facteurs cognitivo-langagiers, dont quelques-uns ont été discutés précédemment, ont été reconnus comme facilitant l'apprentissage du lire-écrire en langue seconde. Toutefois, les chercheurs insistent sur l'importance de socialiser les enfants à l'écrit, et ce, bien avant l'apprentissage formel.

Après avoir défini le cadre théorique et cognitivo-langagier qui sous-tend l'apprentissage de l'écrit en langue seconde, il nous faut maintenant aborder les différents aspects que nous venons brièvement d'exposer. Dans un premier temps, il sera question des facteurs socio-culturels et, dans un deuxième temps, nous discuterons des facteurs socio-affectifs.

II.4. Les facteurs socio-culturels

Lorsqu'il arrive dans la société d'accueil, l'immigrant se trouve dans un processus d'adaptation variant en temps et en intensité selon divers paramètres : le type d'immigration (subie ou volontaire), la place et le rôle de l'immigration dans la société d'accueil, le statut social du groupe ethnique dans la société d'accueil, le lieu d'habitation, l'insertion professionnelle ou scolaire, etc. (Perregaux, 1994). En d'autres mots, une quantité de facteurs d'ordres socio-culturel et affectif vont influencer son processus d'intégration dans la société d'accueil.

Pour Levi-Strauss (1952/1987), la diversité culturelle ne doit pas être vue de manière statique. *«Elle est un phénomène naturel, résultant des rapports directs ou indirects entre les sociétés»* (p.19). À l'instar de Levi-Strauss, Selim Abou (1981) souligne le côté

dynamique des valeurs portées par la culture d'origine, qui se transforment au gré des générations et des individus. Ainsi, les premières générations d'immigrants, en fonction des schèmes de la culture d'origine, vont réinterpréter les traits culturels de leur nouvelle réalité de vie. Par contre, leurs descendants vont réinterpréter, selon les schèmes de la culture nouvelle, les traits hérités de leurs parents. Dans le cas qui nous intéresse ici, la question est de savoir de quelle façon le jeune enfant entrant à l'école dans la société d'accueil vit son intégration scolaire et linguistique. Ou plus exactement comment réinterprète-t-il cette nouvelle réalité ?

Fijalkow (2000) note que, souvent, il existe un conflit entre la demande scolaire et la demande familiale. Dans une situation monolingue, l'enfant aura certes des adaptations linguistiques à faire entre la maison et l'école, mais, en contexte migratoire, les enfants allophones vont devoir socialiser dans un autre espace linguistique.

«Ils ont eu une langue d'enculturation⁵⁴ autre que le français et, dès leur entrée à l'école, cette dernière langue est devenue le vecteur langagier de leur acculturation et de leur socialisation. Quand on garde à l'esprit le rôle que peut avoir la langue d'enculturation, on se rend compte que si, à l'école, elle se trouve dévalorisée, on ne facilitera pas pour certains enfants le passage à la langue d'accueil» (Perregaux, 1994, p.160).

En effet, la place prépondérante de l'écrit dans les sociétés occidentales est une évidence reconnue de tous. Néanmoins, les diverses populations d'élèves fréquentant les établissements scolaires ne sont pas forcément familières avec la littérature ou peut-être même avec ce type de littérature ; les normes et les standards qui la définissent sont établis par un consensus social, plus ou moins explicite. À ce sujet, Verdelhan-Bourgade (2002) souligne que la familiarisation linguistique et culturelle, à travers les usages de la langue scolaire, a inévitablement une portée sociale. Hamayan (1994) mentionne que les enfants arrivant à l'école avec peu d'expériences de la langue écrite n'ont guère conscience des règles et des fonctions de l'écrit. Ils ont, par conséquent, peu d'indices pour les guider dans leur apprentissage.

⁵⁴ «Par enculturation, j'entends ce qui est appris au cours d'une vie humaine du fait de ce qui est disponible dans le milieu, donc sans qu'il y ait eu un enseignement délibéré, par contraste avec la socialisation, qui relève des actions volontaires de l'entourage social» (Perregaux, 1994, p.157).

« [...] l'école reçoit de nombreux enfants qui viennent de milieux parfois très éloignés de cette culture écrite. Quel sens cela peut-il alors avoir pour un enfant issu de ces milieux de se voir proposer une initiation aux modalités de notre système d'écriture alors qu'il n'a pas encore vu pratiquer, ni pratiqué lui-même, l'ensemble des fonctions, des usages, des types de supports, types de textes, qui caractérise notre culture écrite et qu'il ne connaît guère d'adulte qui pourrait lui servir de modèle, l'aider ou l'encourager. Est-il pour autant hors de la culture écrite, alors qu'il vit dans une société où l'écrit est partout ? Ne faudrait-il pas envisager l'existence de plusieurs types de rapports à l'écrit, de plusieurs cultures écrites ? » (Besse, 1995, p. 26-27).

Ainsi, il demeure indispensable de prendre en compte les différences socio-culturelles. En ce sens, les éducateurs doivent être sensibilisés aux différentes pratiques discursives par lesquelles s'est construite la socialisation selon les cultures. Bien des auteurs précédemment cités mettent en évidence la nécessité de maintenir l'héritage culturel de l'enfant. Le maintien de l'identité culturelle et linguistique favorise l'apprentissage de la L2, le désir d'intégration et ne met pas en jeu l'appartenance familiale.

En résumé, par l'enculturation, l'enfant s'approprie dans un espace culturel donné, en l'occurrence le milieu familial, des pratiques discursives spécifiques. Graduellement, il intériorise les valeurs attribuées à la langue tout en manipulant cet outil qu'est le langage. Dans la mesure où les traits culturels sont transmis par l'environnement familial, il nous faut regarder maintenant la manière dont les parents réinterprètent, eux aussi, cette nouvelle réalité. Parmi les facteurs pouvant influencer l'apprentissage de la L2, les chercheurs soulignent l'importance des pratiques de littératie familiales, qui renseignent sur l'entrée dans l'écrit du jeune enfant et les représentations parentales à l'égard des deux langues.

II.4.1. Les pratiques de littératie familiales

L'influence de la famille sur l'apprentissage du lire-écrire en L2 a fait l'objet de nombreuses études s'intéressant à divers aspects : relation entre les expériences familiales et le développement des capacités orales et du langage écrit en L1, statut socio-économique, attentes envers l'école, motivation, etc. (Goldenberg, Rueda et August, 2006). Cependant, une question cruciale demeure : quelle langue doit-on préconiser au sein de la famille ? La relation entre langue maternelle et langue seconde dans l'environnement familial et le développement de la littératie est complexe. Il

semble y avoir deux écoles de pensée. La première argue qu'il est préférable que les parents parlent la langue de la société d'accueil, même si elle n'est pas bien maîtrisée. Ainsi, parler la langue seconde permettrait à l'enfant de raisonner et de l'acquérir plus rapidement (voir la revue de Goldenberg, Rueda et August, 2006). La deuxième perspective défend le maintien de la langue maternelle à la maison par les parents au motif qu'en interagissant avec leur enfant dans leur langue maternelle, les parents deviennent des modèles langagiers notamment en ce qui concerne les structures linguistiques de la L1 et favorisent, par les différents *inputs* durant les interactions, le développement de la L1 du jeune enfant. Au-delà des aspects pragmatique et cognitif, l'autre raison invoquée concerne le maintien de la culture, qui est fondamental dans la relation enfant-parents. Si le lien culturel vient à disparaître, une rupture de communication peut être envisagée, entraînant des effets négatifs sur la socialisation tant familiale que scolaire (voir la revue de Goldenberg, Rueda et August, 2006).

Il nous semble peu pertinent de considérer la première option, quelque peu maximaliste, car l'enfant qui participe activement à l'apprentissage de la L2 et à l'élaboration de structures cognitives plus complexes n'a pas l'occasion de le faire dans sa L1, qui se retrouve ainsi délaissée. À l'inverse, plusieurs études (voir la revue de littérature réalisée par Goldenberg, Rueda et August, 2006), suivant les deux hypothèses de Cummins (1979) -l'interdépendance et les niveaux-seuils-, rapportent les effets positifs sur le développement de la littératie en L2 lorsque les expériences langagières en L1 sont rehaussées.

En somme, considérer la langue maternelle demeure une condition *sine qua non* au développement de la littératie en langue seconde. L'occultation de la langue maternelle revient à mettre en péril, pour ne pas dire à faire disparaître, le symbole d'une appartenance ethnique et culturelle qui représente une identité enracinée dans le collectif et dans l'histoire.

En ce qui concerne les pratiques de littératie familiales, des recherches empiriques soulignent qu'elles influencent la perception qu'à l'enfant de la langue écrite. Pour

Stewart (1992), la littératie est un facteur important de construction de la conscience du processus de la lecture. Ces pratiques de socialisation au langage auraient, selon les chercheurs, des effets bénéfiques sur l'acquisition de l'écrit.

Relativement aux groupes ethniques minoritaires aux États-Unis, l'anthropologue John Ogbu (1992) émet des doutes sur les hypothèses d'autres chercheurs qui donnent au «manque» de connaissances de ces groupes des raisons plus ou moins discutables : styles cognitifs, type d'interaction ou d'enseignement. Ogbu (1992)⁵⁵ pense plutôt que ces enfants proviennent d'une souche de la société qui n'a pas ou qui a peu l'occasion d'être socialisée à l'écrit. Les recherches menées par Street (1984) en Angleterre et Srivastava (1989) en Inde avaient également souligné les difficultés plus importantes éprouvées par certains groupes ethnoculturels. Selon ces chercheurs, atteindre un seuil langagier élevé en écriture et en lecture reste difficile à cause du manque de pratiques de socialisation à la littératie telle que celle-ci est définie dans une société donnée. *«Le type de littératie mis de l'avant par le processus de scolarisation occidentale n'a de signification qu'en regard du contexte socio-historique dans lequel il se situe»* (Painchaud, d'Anglejean, Armand et Jesak, 1993, p.80).

Dans une récente étude menée par Leseman et De Jong (2001) auprès de 69 enfants de la 1^{re} à la 3^e année de différents groupes ethniques, il apparaît que les pratiques familiales de littéracie sont fortement reliées au contexte socioculturel de la famille. En effet, la qualité de la lecture et des interactions durant l'activité, chez les parents plus scolarisés, permettent à l'enfant d'utiliser une langue orale pragmatique favorisant la compréhension en lecture.

Selon Barbarin (2002), il semble qu'un certain nombre d'enfants issus de ces groupes minoritaires possèdent en moyenne moins d'habiletés littéraciées (il est question ici du

⁵⁵ Pour Ogbu (1992), quelques-unes des principales raisons des difficultés rencontrées par les afro-américains concernent les orientations scolaires dans un cadre culturel bien établi et le type d'orientation culturelle que ces élèves issus de ce groupe projettent sur l'école, c'est-à-dire leur perception de leur «réalité sociale». Ogbu a notamment souligné l'utilité d'encourager l'enseignement de l'anglais vernaculaire noir (appelé «ebonics») comme moyen d'aider la transition vers un anglais plus traditionnel et pour favoriser une meilleure intégration scolaire.

vocabulaire et des connaissances métaphonologiques) que leurs pairs monolingues. Cela s'expliquerait par un ensemble de facteurs à la fois familiaux, scolaires et sociaux.

Au Québec, l'étude de Chéry (2003), auprès de douze familles et de huit enseignantes créolophones rencontrées en groupes de discussion, portait, entre autres, sur les difficultés en lecture des jeunes Haïtiens. Les résultats mettent en évidence la quasi-inexistence des habitudes de lecture dans le milieu familial. Chéry l'expliquerait notamment par la faible scolarisation des parents et par la relation école-famille (structures de rencontre et d'information insuffisantes). Voici l'extrait d'une entrevue réalisée par Chéry qui illustre son propos (extrait 36, p.105) :

Mère : «Fòk yo ta ofri plis èdodevwa pou ede paran yo tou. Paske gen de fwa mwen pa konprann devwa yo... tout moun ta renmen ede pitit yo, men lè ou we ou pa kapab ede pitit ou avanse tankou tout lot yo, li di (Lorette)».

Traduction libre de l'auteure : « [...] Il faudrait aussi offrir plus d'aide aux devoirs en vue d'aider les parents aussi, parce que parfois, je ne comprends pas les devoirs... Tous les parents voudraient aider leur enfant, mais quand on a des difficultés à le faire c'est un peu frustrant... »

En résumé, les pratiques de littéracie familiales sont des assises incontournables pour l'enfant relativement à l'apprentissage de l'écrit. Cette socialisation à l'écrit lui permet de se familiariser avec les différents aspects qui caractérisent la langue écrite et qui conduisent à l'élaboration d'une langue plus soutenue. Toutefois, il semble que, chez certains groupes ethnolinguistiques -les créolophones-, la socialisation à l'écrit ne fasse pas partie des habitudes culturelles, comme en rend compte l'étude de Chéry (2003). À ce sujet, rappelons que la faible scolarisation des parents caractérise, comme nous l'avons mentionné au début de ce cadre conceptuel, la nouvelle immigration haïtienne au Québec, qui vit dans une certaine précarité économique et connaît davantage la monoparentalité.

On retiendra de cette partie que l'apprenant en langue seconde doit réinterpréter sa réalité. Une réalité tout d'abord culturelle, par laquelle il se construit de nouvelles représentations de la société d'accueil qu'il fait coexister avec ses valeurs initiales. Il se tisse un nouveau réseau de vie comme point de référence. Une réalité linguistique ensuite, qui se traduit par l'apprentissage de la langue de scolarisation comme idiome

premier de l'acculturation et de la socialisation. Parallèlement à cet apprentissage, tout en y contribuant, le maintien de la langue maternelle est primordial dans l'environnement familial afin de fournir des modèles langagiers qui contribuent à son développement. De cette façon, les enfants ne perdent pas le bénéfice premier de cet apprentissage, à savoir le développement de leurs capacités langagières et l'expertise dans les deux langues (Burns, Espinosa et Snow, 2003).

Enfin, pour terminer notre discussion sur les différents facteurs intervenant dans l'apprentissage d'une langue seconde, il nous faut aborder maintenant les facteurs d'ordre socio-affectif.

II.5. Les facteurs socio-affectifs

L'enfant immigrant scolarisé en langue seconde évolue entre deux modes de culture. Au sens anthropologique, le groupe ethnique dans lequel il grandit et évolue -le milieu familial- lui transmet un mode de vie et de pensée à partir de pratiques réelles et symboliques (Granie, 2004). L'enfant se forge ainsi une identité individuelle, sociale et collective à travers des pratiques discursives spécifiques. Lorsqu'il arrive à l'école, il fait face à une culture nouvelle où il lui est nécessaire de se construire de nouveaux repères notamment pour se socialiser et communiquer. Il doit alors négocier avec la différence, qui est souvent perçue de prime abord comme une menace par rapport à son identité (Abou, 1981).

« [...] les niveaux de maîtrise langagière de la langue ou des langues ou la présence d'un accent, comme les autres marqueurs «visibles» de la différence, peuvent devenir des instruments de promotion sociale, mais aussi susciter la discrimination, alimentée par les représentations négatives véhiculées sur les langues et les locuteurs de ces langues» (Armand et Dagenais, 2005, p.46).

Dès lors, l'apprentissage de la langue seconde fera appel à une communication interculturelle où réside une difficulté majeure pour l'apprenant, celle de bien saisir ce qui ne lui est pas familier, car son processus d'enculturation et de socialisation l'a amené à développer des comportements communicationnels différents (Granie, 2004).

Ce chevauchement entre deux cultures pose la question du rapport aux langues et du rapport à l' «Autre ». En effet, en sachant qu'il existe un lien étroit d'interdépendance entre la langue et la culture, car «*la langue transmet la culture et est elle-même marquée par la culture*» (Granie, 2004, p.5), on a tendance à voir l'Autre et la culture de l'Autre par rapport à une norme, celle de notre culture. Armand et Dagenais (2004) soulignent que l'accès à des réseaux sociaux ou l'exclusion de ces réseaux dépend des représentations positives ou négatives attribuées à l'identité de l'apprenant ainsi qu'à sa position au sein du groupe.

Ainsi, les facteurs socio-affectifs sont déterminants dans le rapport à la langue ou aux langues qu'entretient l'apprenant. Leur rôle est de tout premier ordre, car ils contribuent à l'engagement cognitif de l'apprenant bilingue ou multilingue (Hamers et Blanc, 1983). Dans la prochaine partie, nous commencerons par établir ce que nous entendons par *représentation*, car ce terme est polysémique en raison des différents champs d'étude qui s'y intéressent. Puis nous aborderons les représentations parentales et individuelles du bilinguisme ou du plurilinguisme, qui nous renseignent sur la manière dont l'apprenant appréhende la langue seconde et qui sont intimement liées à la motivation, dernier point dont nous discuterons.

Le psychologue Serge Moscovici (1961) a mené des travaux phares sur les représentations. Pour ce chercheur, les représentations sociales ont trois dimensions : 1) un *niveau d'information* détenu par l'individu à l'intérieur de son (ou ses) groupe (s) d'appartenance et à propos d'un objet donné, 2) une *dimension structurale*, c'est-à-dire la façon dont sont hiérarchisées les représentations et 3) une *dimension attitudinale*, c'est-à-dire une position évaluative par rapport à l'objet de représentation.

Bien que définir la représentation soit complexe, il y a consensus pour reconnaître qu'elle est synonyme de l'approximation d'une réalité (Moore, 2001). Pour Jodelet (1989), la communauté scientifique s'accorde à dire que l'une des caractéristiques de la représentation est qu'elle est une connaissance élaborée et partagée qui concourt à la construction d'une réalité partagée par un groupe. En somme, la représentation sociale

s'appuie sur des processus relevant d'une dynamique sociale et psychique ; représenter ou se représenter implique un acte de pensée par lequel l'individu se rapporte à un objet, quelle que soit la nature de celui-ci. Comme les représentations sociales interviennent dans le développement individuel et collectif, elles ont une portée sur l'identité personnelle et sociale des individus et sur l'expression des groupes (Jodelet, 1989).

Les représentations sociales des langues influencent l'apprentissage d'une langue seconde. À ce sujet, Dabène (1997 dans Moore et Castellotti, 2002, p.7) mentionne qu'*«on reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser»*. Moore (2001) les conçoit comme des états dynamiques qui se modifient en fonction du contexte où ils sont actualisés et en fonction de variables telles que l'âge, le groupe ethnique, la famille, qui interagissent avec la représentation et la modifient. Ce dernier point est très important, car Moore souligne que l'on peut agir sur une représentation.

II.5.1. Les représentations parentales du bilinguisme et du plurilinguisme

En contexte d'immigration ou de situation minoritaire, le groupe ethnoculturel occupe une place donnée dans la société d'accueil (socio-économique et politique) qui rend compte de sa vitalité ethnolinguistique (Landry et Allard, 1990) ou encore de son capital social, selon Bourdieu (1980). La place et la vitalité du groupe dans la société d'accueil peuvent être des éléments de différences, entre autres, en termes de valorisation identitaire, de réseau relationnel et d'insertion professionnelle (Kanouté, 2002). Ainsi, la construction des représentations sociales des langues trouve sa source dans le milieu socio-culturel.

Bartram (2006) a mené une enquête auprès de 411 étudiants âgés de 14 à 15 ans et ayant le français, l'anglais ou l'allemand comme langue seconde. À partir de questionnaires, les sujets devaient exprimer les représentations de leurs parents à l'égard de la langue seconde qu'ils apprenaient. Les résultats montrent une certaine dichotomie. Certains

parents sont perçus comme très favorables à cet apprentissage en se disant intéressés et en encourageant leur enfant. D'autres sont perçus comme favorables à l'apprentissage de la L2, qu'ils considèrent cependant seulement comme une utilité pour communiquer lors de séjours à l'étranger ou pour le marché du travail. Un troisième groupe éprouve des regrets concernant ses propres apprentissages. Ces parents essaient d'encourager leur enfant là où eux-mêmes ont échoué (surtout pour l'anglais L2). Enfin, il reste quelques cas isolés où les parents ont des représentations négatives à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde, notamment dans deux foyers monolingues. Bartram ajoute que les représentations parentales sont associées aux représentations des étudiants, à la construction desquelles elles contribuent. La chercheuse constate, dans les trois contextes linguistiques où elle a réalisé son étude, l'importance de l'influence des parents quant à l'aide qu'ils apportent à leur enfant dans la construction de sa représentation des langues, de leur utilité et de leur statut.

L'étude de Dagenais et Berron (1998) auprès de familles multilingues montre que celles-ci ont toutes une représentation positive du multilinguisme. Les chercheuses l'expliquent, entre autres, par le caractère multilingue du pays d'origine des familles, où l'usage de plusieurs langues est banalisé. La totalité des parents a donc vécu le multilinguisme. Cette représentation positive du multilinguisme est à l'origine de leur vécu langagier.

Ainsi, on peut se rendre compte que les représentations des parents à l'égard du bilinguisme ont une influence sur l'enfant et sur la construction de ses représentations des langues. Les parents très favorables ou favorables au bilinguisme affichent clairement un soutien et accordent une valeur à la langue seconde. Dans la recherche de Dagenais et Berron (1998), le multilinguisme est perçu comme une chose tout à fait naturelle. À l'inverse, les parents ne voyant que leur propre échec scolaire n'apportent pas forcément de soutien à leurs enfants et n'adoptent pas de comportements positifs à l'égard de cet apprentissage. En somme, les représentations parentales semblent avoir un pouvoir valorisant ou inhibant vis-à-vis de l'apprentissage d'une autre langue.

II.5.2. Les représentations individuelles du bilinguisme et du plurilinguisme

Comme nous l'avons dit, le jeune apprenant en langue seconde évolue entre deux cultures. Tout comme ses parents, il va devoir se situer par rapport aux autres, que ce soit sur le plan de l'identité personnelle ou sur celui de l'identité sociale. Toutefois, le contexte d'immigration rend cette construction identitaire plus complexe; car elle se négocie entre l'institution scolaire et la famille et peut devenir une source de conflits. En effet, des valeurs implicites telles que l'autonomie et la prise de parole sont fortement ancrées dans les rituels scolaires, mais n'ont pas les mêmes résonances dans plusieurs cultures (Kanouté, 2002).

Dans ce contexte d'acculturation, l'enfant doit donc re-construire, renégocier ses rapports à la société d'accueil. Il va tenter de le faire avec ses capacités, ses intérêts, les possibilités que lui offre le milieu (Kanouté, 2002) et à travers les représentations qu'il se construit. Müller (1995) parle des représentations en termes de variables de fond qui agissent comme des filtres favorisant ou ralentissant l'acquisition de la langue seconde. Plus précisément, si le filtre est fin, donc imperméable (représentations de la société et de la langue du pays d'accueil négatives), les dispositions linguistiques seront moins bonnes. Par contre, si le filtre est perméable, l'apprenant aura une attitude positive envers la société d'accueil, une motivation à s'identifier à son nouveau pays et à apprendre la langue lui permettant de se construire un sentiment d'appartenance.

Moore et Castellotti (2001) ont mené une étude en France auprès d'enfants monolingues âgés de 8 à 11 ans. Cette recherche avait pour but d'apporter un éclairage sur la construction des représentations des enfants envers le plurilinguisme. Pour ce faire, les chercheuses ont élaboré un protocole de tâches (dessins individuels et collectifs, jeux et discussions diverses, etc.) s'inscrivant dans le courant de l'éveil aux langues⁵⁶. La

⁵⁶ L'approche que l'on nomme Éveil aux langues est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Eric Hawkins. Ce concept a été repris dans plusieurs pays européens notamment par Michel Candelier sous le nom Evlang (Évaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues «Evlang» (Socrates-Lingua, action D, 1998/2000). Au Québec, il est connu sous le nom d'Élodil (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique : <http://www.elodil.com/>).

population de cette enquête était constituée de classes avec éveil (AE) et sans éveil (SE). Un certain nombre de points fort intéressants sont ressortis : 1) les enfants ont du mal à se représenter «une gestion sereine du plurilinguisme» (Moore et Castellotti, p.161), 2) la classe AE adopte des stratégies de reconnaissance s'appuyant sur des connaissances linguistiques (lexicales et phonétiques) et extralinguistiques, ce qui relève d'une plus grande flexibilité cognitive, due à la distanciation opérée par rapport à la L1, 3) à l'inverse, la classe SE fait preuve d'impulsivité en termes de jugement ; les élèves ne peuvent l'étayer, car ils s'appuient sur des références linguistiques trop ethnocentrées.

En 2003-2004, un projet d'éveil aux langues, adapté aux contextes éducatifs canadiens, a été implanté parallèlement, au troisième cycle du primaire, dans une classe d'immersion à Vancouver et dans deux classes régulières et d'accueil à Montréal au sein d'une école pluriethnique (Dagenais, Armand, Walsh, et Maraillet, 2007).

L'analyse des données colligées fait ressortir des observations intéressantes. Tout d'abord, la communauté d'apprentissage, favorisée par la collaboration entre pairs, amène les élèves à co-construire des connaissances sur la langue ciblée lors des activités d'éveil aux langues. En effet, les apprenants s'appuient sur leurs connaissances antérieures ou utilisent diverses stratégies (retour au texte, dictionnaire) pour trouver le mot. Tout comme dans la recherche de Moore et Castellotti (2001) en France, ils s'aident de leurs connaissances linguistiques réciproques durant les activités de groupe pour trouver un sens à des langues inconnues et s'en faire une représentation. Ils se servent de leur paysage linguistique local (français, anglais) ou de leurs contacts avec d'autres groupes linguistiques pour interpréter la diversité linguistique et en prendre conscience. Ensuite, la collaboration adulte-élèves existant dans les discussions en grand groupe favorise, par les questionnements de l'adulte, l'émergence d'apprentissages où chaque acteur collabore de façon naturelle et ludique à l'édification de nouvelles connaissances.

Ainsi, ces exemples de projet d'éveil aux langues montrent que les représentations sont dynamiques, comme le souligne Moore (2001). De telles expériences nourrissent le

développement des représentations positives à l'égard des langues, mais contribuent, aussi à la construction d'outils métalinguistiques et métacognitifs (Moore et Castellotti, 2001). Dans le cas de groupes ayant une faible vitalité ethnolinguistique ou connaissant la discrimination, ce genre de projet est fort prometteur et peut contribuer à déconstruire des représentations stéréotypées.

II.5.3. La motivation en langue seconde

La motivation en langue seconde est une dimension cruciale, car s'imprégner d'un idiome écrit, en comprendre le sens profond et pouvoir l'interpréter demeure la clef de toute situation d'apprentissage pour un élève, qui doit, malgré les nombreux efforts à fournir, persister dans l'édification de ce nouveau rapport à l'Autre. Développer cette autre manière de penser, c'est aussi optimiser son intégration et son devenir tant individuel que scolaire.

Après les études phares de Gardner et de ses collaborateurs sur la motivation dans l'acquisition d'une langue seconde, dans les années 70, les chercheurs de ce champ d'étude se sont beaucoup attardés au sujet (Lantolf et Genung, 2000). Jusqu'à très récemment, la recherche portant sur la motivation en langue seconde s'inscrivait dans le champ de la psychologie sociale puisqu'elle trouve ses origines dans les travaux de Gardner. Ce dernier s'est beaucoup inspiré de la relation entre les attitudes de l'apprenant et les compétences qu'il détient en L2 (Masgoret et Gardner, 2003). Il présuppose une relation «causale» entre la motivation et les compétences. En d'autres mots, la motivation soutenue influence les performances linguistiques, et à l'opposé, une faible motivation entraînera de moins bons résultats. Cependant, le lien positif entre motivation et performance en langue seconde ne fait pas l'unanimité dans toutes les études (Hamers et Blanc, 1983).

À notre connaissance, les recherches portant sur la motivation en langue seconde, et plus particulièrement sur l'écriture, se concentrent essentiellement sur les apprenants du secondaire et de l'université. Malgré tout, nous avons retenu une étude qui rend compte de la complexité des différentes variables intervenant dans la motivation.

Lantolf et Genung (2000) ont étudié, au moyen d'une étude de cas menée auprès d'une étudiante universitaire, la motivation dans l'apprentissage d'une L2. Le sujet est anglophone d'origine et a déjà appris plusieurs langues (français, latin, russe et allemand). Elle décide de suivre des cours collectifs de chinois à raison d'une heure par semaine.

La routine quotidienne consistait, entre autres, en la répétition d'exercices sur les structures syntaxiques étudiées à la maison et en la récitation de dialogues mémorisés. La correction était immédiate sur la prononciation, la grammaire et le lexique. Les étudiants devaient ensuite répéter leurs réponses en tenant compte des corrections. Pour l'écriture, dix nouveaux caractères étaient introduits chaque jour. Les étudiants devaient reprendre chacun d'eux sur des grilles corrigées ultérieurement par l'enseignant. Chaque après-midi, ils transcrivaient des phrases écrites en pinyin (alphabet latin). L'objectif du cours était «d'apprendre à converser de façon culturellement appropriée et de développer la capacité de lecture». N'étant pas très à l'aise avec cette structure de cours, le sujet est allé rencontrer les professeurs afin de mieux comprendre les attentes du cours. Ceux-ci sont restés très rigides sur leur manière d'enseigner et aucun changement n'a été apporté. Les résultats de cette étude de cas montrent que la motivation de l'étudiante décroît au fur et à mesure que le cours avance malgré un intérêt très marqué pour les langues. Les chercheurs l'expliquent notamment par la structure du cours et les choix pédagogiques proposés.

En conclusion, un jeune apprenant qui entre dans l'écrit en langue seconde n'a pas la même position que le sujet de cette étude de cas, car il doit faire face à un certain nombre de conventions qui lui sont imposées. Que celles-ci soient linguistiques, discursives, sociales et culturelles, il doit s'appropriier la langue de scolarisation et se fondre dans un système scolaire où l'on attend de lui une pleine «adhésion» à sa littéracie, ce qui le conduira indubitablement vers la réussite scolaire. Cependant, nous l'avons vu, il y a une relation complexe de facteurs qui influe sur cet apprentissage. Même si le sujet de cette étude ne reprend pas de cours de chinois rapidement, elle est adulte et peut davantage faire le deuil de cette expérience et en tirer les conclusions qui

s'imposent. Par contre, les conséquences d'un tel apprentissage chez un jeune apprenant dans le système scolaire obligatoire mettent en sursis ses chances de réussite et d'intégration.

Dans cette partie, nous avons vu que des facteurs socio-culturels peuvent interférer sur l'apprentissage de la langue écrite chez l'apprenant en langue seconde. En effet, les pratiques de littératie familiales permettent au jeune enfant de se socialiser avec la langue écrite, préalable indispensable à la réussite de l'apprentissage formel et à la réussite scolaire. Toutefois, il semble que chez les créolophones, ces activités littératiques soient peu présentes en raison de divers facteurs culturels, économiques et sociaux. De plus, les représentations parentales et individuelles à l'égard de la langue seconde sont aussi des facteurs déterminants de l'apprentissage d'une L2 notamment en ce qui concerne la motivation, autre facteur -d'ordre socio-affectif- qui rend compte de l'engagement de l'élève dans cet apprentissage.

Après avoir fait le tour des différents facteurs contribuant à l'apprentissage d'une L1 et d'une L2 en ce qui concerne le développement de la compétence orthographique, il nous faut, compte tenu de la population de cette étude, aborder certaines caractéristiques des créolophones, telles que leur pays d'origine et la langue créole, pour mieux saisir les réalités sociolinguistiques et historiques liées au français, ce qui nous permettra de comprendre les difficultés rencontrées par ce groupe.

II.6. Quelques considérations sur Haïti

Haïti est le pays le plus pauvre de l'hémisphère nord. Pour Chalom (1991), le manque de ressources humaines, matérielles et financières maintient une forte majorité de la population dans la misère et l'ignorance. L'immigration haïtienne au Québec est donc le reflet de graves problèmes économiques et d'inégalités sociales, qui ont contraint la population à l'exil (Déjean, 1978). Contrairement au créole, parlé par l'ensemble de la population, le français est surtout réservé aux milieux favorisés (Joint, 2004 ; Laguerre, 1985). Les deux langues sont socialement hiérarchisées et correspondent au découpage social du pays. Le créole est la langue de tous les Haïtiens et le français, celle d'une

minorité. En effet, 85% de la population pratiquement analphabète n'a que le créole pour langue et 15% de la population scolarisée est bilingue (MENJS, 2000). Pour illustrer ce découpage sociolinguistique et l'acquisition des deux langues, nous prendrons appui sur l'essai d'une typologie de la socio-pédogénèse linguistique en Haïti de Laguerre (1985), représenté dans le tableau 7. Toutefois, il nous faut mentionner qu'il est fort possible que certains aspects de cette typologie aient évolué compte tenu de la date de sa réalisation.

Tableau 7
Essai d'une typologie de la socio-pédogénèse linguistique en Haïti (Laguerre, 1985)

Catégories d'enfants		Contexte d'acquisition du français et du créole Agents sociaux impliqués dans l'interaction avec les enfants		Mode acquisition	Espace géographique
		CRÉOLE	FRANÇAIS		
Milieux favorisés	A	1) Familial (domestiques) 2) Rue (pairs) 2	1) Familial (parents) (domestiques) 1	Consécutif	Urbain
	B	Familial (parents et domestiques)	Familial (parents et domestiques)	Simultané	Urbain
Milieux défavorisés	C	Familial (parents) 1	Scolaire (enseignants) 2	Consécutif	Urbain/ Rural
	D	Familial (parents) 1	0	_____	Urbain/ Rural

1 = langue maternelle, 2 = langue seconde, 0 = pas d'acquisition

Cette dynamique linguistique affecte énormément l'apprentissage des deux langues dans le milieu scolaire. En ce qui concerne le français, la situation sociopolitique a fait de l'école, pour une majorité d'élèves, le seul lieu où l'on peut apprendre le français et les résultats de l'enseignement sont très peu concluants. La connaissance qu'ont les élèves du français varie «*du niveau zéro (qui ne dépasse pas la simple capacité d'articuler les voyelles arrondies) à la maîtrise parfaite*» (MENJS, 2000, p.167). Le taux de diplomation⁵⁷ des élèves qui finissent le primaire est de 12% et seulement 2% d'entre eux terminent un niveau équivalent au Cégep. Plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés importantes lors de leur arrivée au Québec (MEQ, 2002).

⁵⁷ Haïti fonctionne sur le modèle du système scolaire français. Lorsque les élèves ont terminé le primaire, un *Certificat d'Études primaires* leur est remis. Ce diplôme ne se délivre plus en France depuis longtemps.

II.6.1. Du pidgin au créole

Les pidgins et les créoles sont issus de *langue-base* et de *langue-substrat*. La langue-base est la langue du groupe dominant socialement qui a provoqué le besoin de faire naître une autre langue véhiculant un discours intercommunautaire et interculturel. La langue-substrat est la langue du groupe inférieur (par ex. population autochtone) ou bien la langue d'une population servile que le groupe dominant a trouvée sur place ou a transportée de force (traite des esclaves). La majorité du lexique s'inspire de la langue-base, qui préserve son statut supérieur et son prestige (Valdman, 1978).

Stricto sensu, le pidgin se caractérise par la plupart des traits suivants : 1) la simplification de la forme extérieure (simplification de la forme phonologique et de la morphosyntaxe), 2) la réduction de la forme interne (opposition de genre, de nombre, de temps), 3) l'emploi bilatéral ou multilatéral dans un contexte multilingue, 4) l'interpénétration des systèmes linguistiques en présence et 5) la réduction des domaines d'emploi (Valdman, 1978). Dans la mesure où le pidgin se limite à des fonctions de communication très réduites, il offre une structure linguistique simplifiée sur le plan syntaxique, lexical et morphologique.

Pour Holmes (1992), le pidgin ne sert pas la construction identitaire du groupe, c'est pourquoi sa forme linguistique a une structure simplifiée. Les locuteurs de ce langage utilisent une centaine de mots pour vaquer à leurs activités (Valdman, 1978). De manière générale, les pidgins ont une durée de vie brève. En effet, aussitôt qu'ils ont rempli la fonction pour laquelle ils ont émergé, ils tendent à disparaître.

En somme, le pidgin est une langue hybride qui a pour but de permettre la communication entre des locuteurs ne détenant pas une langue commune. Il est toujours une langue seconde. Pour qu'un pidgin devienne un créole, il faut qu'il représente la langue vernaculaire maternelle d'un groupe d'individus. Cela lui confère un statut de langue à part entière. Un créole est donc un pidgin contrarié ou, mieux encore, un pidgin qui a réussi.

Étymologiquement, le terme «créole» tire son origine du mot portugais *crioulo* ou *criolo* (Valdman, 1978) ou encore de l'espagnol *criado*, issu du verbe *criar* et qui signifie «*élevé dans le foyer du maître, domestique*». Dans le Nouveau Continent, ce terme désignait l'enfant né de parents européens dans les colonies. Petit à petit, il étend son sens pour référer soit aux noirs nés dans les colonies par opposition aux natifs d'Afrique, appelés noirs bossals, soit à tout métis par opposition au blanc ou au noir de «pure souche». Il existe cinq grandes familles de créoles (*ibid.*) :

- Les créoles à base française (Petites Antilles, Guyane, Haïti, Maurice, etc.)
- Les créoles à base anglaise (Jamaïque, Surinam, Sierra Leone, etc.)
- Les créoles à base portugaise (Cap-Vert, Casamance, Sénégal, Curaçao, etc.)
- Les créoles à base espagnole (Colombie et Curaçao, etc.)
- Les créoles à base néerlandaise (Saint-Thomas, îles Vierges américaines, etc.)

Valdman (1978) ajoute que les langues créoles sont des langues à part entière, qu'elles sont donc plus complexes que les pidgins. Quant au créole haïtien, ce n'est pas un dialecte adapté du français, car il est, sur le plan morphosyntaxique, en rupture structurale avec le français. D'une certaine façon, comme le souligne Valdman, les langues créoles s'opposeraient aux pidgins puisqu'elles se caractérisent par : 1) une complication de la forme externe, 2) une expansion de la forme interne et 3) une expansion des domaines d'emploi. De plus, le développement d'un créole associe l'interpénétration et la convergence des systèmes linguistiques.

Dans la revue de littérature réalisée par Roumain (1990) et par Bebel-Gisler (1976) sur la formation des langues créoles, trois théories linguistiques semblent se distinguer. Adhérant à la première théorie, Bloomfield (1933), Faine (1974) et Hall (1966) suggèrent que la création des langues créoles a été nécessaire pour l'établissement de la communication entre les maîtres et les esclaves. Pour édifier leur théorie et décrire le créole, ils ont même eu recours à des analogies avec l'expérience linguistique de l'enfant (Roumain, 1990). Pour ces linguistes, l'esclave est un être passif, peu engagé dans ses apprentissages et qui se contente d'imiter la façon de parler du maître. En d'autres mots, c'est donc par l'imitation que se seraient formées les langues créoles.

Dans le deuxième groupe, les linguistes basent leurs théories de l'origine des parlers créoles sur l'imitation inexacte. C'est notamment le cas de Pompilus (1976), qui explique que les parlers créoles résultent de réductions, telles des aphérèses (chute de la syllabe initiale) ainsi que la chute du /R/ en fin de mot (*arranger* devient *ranje*⁵⁸), d'agglutinations (fusion du déterminant et du nom) (la colle devient *lakol*) ou encore d'apocopes (chute d'un phonème ou d'une syllabe à la fin de mot) (*balayer* devient *bale*) d'unités linguistiques du français.

Le dernier groupe avance l'hypothèse que les langues créoles résultent d'une adaptation du modèle linguistique à des structures langagières antérieures. Ainsi, les langues dominantes auraient joué un rôle dans la formation des langues créoles aussi bien que les langues ancestrales. Par exemple, Sylvain (1936) avance l'idée que le créole haïtien est, sur une base française, inspirée de la syntaxe africaine, car il existe entre les deux langues une grande ressemblance. Ce qu'il faut noter d'intéressant ici, c'est que l'image abêtissante que l'on donnait de l'esclave dans son appropriation de la langue du maître n'existe plus (Roumain, 1990). Cette nouvelle vision accorde une place aux éléments linguistiques différents importés des langues d'origine. Pour les linguistes de ce dernier groupe, la formation des langues créoles témoigne des processus universels de restructuration du langage. La stratégie d'apprentissage à l'origine de la formation des langues créoles résulte des principes innés d'acquisition du langage, qui renvoient à l'idée de re-construction d'un système linguistique complexe (Roumain, 1990). Ces linguistes arguent que des stratégies d'apprentissage communes, déterminées par les capacités intellectuelles et les conditions d'apprentissage, concourent à l'acquisition du langage. Pour ce groupe, l'apprentissage d'une langue seconde répond aussi à ces principes, ce qui le conduit à l'idée de re-construction de la langue-cible.

Parallèlement, Bebel-Gisler (1976) dénonce de nombreuses études réalisées sur le créole entachées de préjugés racistes à l'égard de la langue et de ses locuteurs. Selon l'auteure, le créole a été souvent présenté comme une forme corrompue et abâtardie de la langue

⁵⁸ Tous les exemples cités proviennent du texte de Laguerre (1988). Nous renvoyons le lecteur au texte original : Laguerre, P-M (1988). *Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français*. Québec Français, p.28-33.

du colon, en somme comme une langue inférieure. En Haïti, dans les années soixante, il a longtemps été refoulé et censuré dans l'administration et dans les établissements scolaires (Bebel-Gisler, 1976). À cette époque, et même bien plus tard dans les écoles, des mesures coercitives (punitions, humiliations) étaient prises à l'endroit de tout élève qui s'avisait de parler créole. Selon cette linguiste et sociologue, parler créole était, pour beaucoup d'individus, synonyme de «bruit et de bêtise». Ainsi, le statut réservé au créole a toujours été celui d'une langue prohibée, infériorisée et vulgaire alors que le français bénéficie d'un statut de pouvoir et de prestige qui ne se ternit pas avec le temps.

Cependant, depuis un certain temps, on assiste à une revalorisation du créole (Valdman, 1978) en Haïti, même si l'on peut douter de sa valorisation initiale... En effet, c'est dans ce pays que le créole tend à se démarquer le plus du français. Haïti lui a donné une orthographe codifiée, a permis l'alphabétisation en créole et s'est consacré à la création d'ouvrages scolaires, éducatifs et religieux ainsi qu'à l'écriture d'essais littéraires en créole. La place et le rôle du créole comme symbole de la culture haïtienne et antillaise, de la libération et de l'unité nationale ne sont plus à démontrer (Chéry, 2003). Actuellement, et depuis la Constitution de 1987, la diglossie qui prévalait en Haïti fait place à un bilinguisme qui tend à se généraliser, même si de grands pas restent à faire (Joint, 2004 ; Thelusma, 2002 ; Valdman, 1984).

II.6.2. Les influences linguistiques présentes dans le créole

Les parlers franco-créoles forment deux groupes de dialectes. Le premier s'étend au sud-ouest de l'état américain, de la Louisiane jusqu'en Guyane française en passant par l'arc formé dans la mer des Caraïbes par les Grandes et les Petites Antilles. Le second est situé dans l'Océan Indien au large des côtes de l'Afrique orientale et regroupe les archipels des Mascareignes et des Seychelles (Valdman, 1978). Les différents colons qui ont foulé le sol haïtien ont laissé une empreinte linguistique de leur passage. On trouve donc dans le lexique haïtien des emprunts à l'espagnol (par ex. arroyo/torrent devient en créole aroyo/homme violent ; boleta/billet, bulletin devient en créole bolèt/billet de loterie).

La deuxième influence importante a été l'arrivée des Français et des Africains. Les premiers, arrivés en 1503, pour des raisons stratégiques de guerre, ont ensuite colonisé Haïti après le départ des Espagnols. Les seconds sont arrivés au moment de la traite des noirs. Ils étaient tous des esclaves africains et parlaient la langue de l'île. Le créole était le seul outil de communication utilisé. Les quelques mots laissés dans la structure du créole se retrouvent surtout dans la religion vaudou (par ex. wanga/fétiche, bamboula/petit tambour). La dernière influence linguistique a été celle des Anglais, qui sont restés dans l'île de 1791 à 1801. Elle aussi a laissé des marques distinctives dans le créole actuel (par ex. punch/punch devient en créole ponch ; bucket/seau devient en créole bokit).

La présence française très marquée en Haïti se reflète dans le lexique du créole, qui est considéré comme un créole à base lexicale française, car c'est sur «un fond français» (environ 90%) que s'est développé l'essentiel de ce lexique (Hazaël-Massieux, 2002). À l'écrit, tout comme le français, la langue créole s'appuie sur un code alphabétique qui met donc en lien les graphèmes et les phonèmes.

Considérons maintenant quelques caractéristiques du créole haïtien, dans le but de mieux comprendre ce qui peut interférer dans l'apprentissage du français langue seconde. Toutefois, cette analyse ne retiendra que les points les plus saillants. Nous ne rentrons pas dans une analyse approfondie et purement linguistique, car ce n'est pas l'objet de cette thèse.

II.6.3. Quelques caractéristiques du créole haïtien

D'un point de vue phonologique, le créole est composé de 20 consonnes et d'une consonne hors système, la liquide /l/. Les consonnes du créole se trouvent dans toutes les positions du mot. Cependant, les groupes initiaux de trois consonnes n'existent pas, à l'exception de ceux présents dans les mots hérités du français ou de l'anglais (ex. splendide, scribe). Dans le créole haïtien, ces groupes sont éliminés par l'adjonction d'une voyelle dérivée, entre autres, des mots espagnols (esplandide) (Valdman, 1978).

De plus, les groupes consonantiques finaux sont très rares : risque/*ris* ou encore kyste/*kis*. Aussi les linguistes s'entendent-ils pour reconnaître qu'il existe un certain relâchement dans l'articulation des consonnes et que le /R/ est le plus touché par le phénomène (*ibid.*). Pompilus (1976) souligne qu'en français, c'est une vibrante⁵⁹ alors qu'en créole, même lorsqu'il est le mieux articulé, il correspond à une fricative sonore vélaire⁶⁰. Sa fréquence, contrairement au français, est quasiment nulle. Par ailleurs, Pompilus mentionne que même l'Haïtien cultivé est exposé à mal articuler un /R/ français, car ce son n'existe pas en créole.

Un des traits les plus évidents dans la distinction créole/français est la présence de consonnes syllabiques⁶¹ -trait qui ne se rencontre que dans le créole haïtien. Ces consonnes syllabiques [m̩] [ŋ̩] [l̩] constituent, à elles seules, l'unique variable pré-consonantique des pronoms personnels des 1^{re} et 3^e personnes du singulier et de la 1^{re} personne du pluriel. Nous reprendrons les exemples de Valdman (1978) pour les illustrer : *je prends* /m̩ prã / *nous lisons* /ŋ̩ li/ *il ou elle crie* -/l̩ rele/. À l'opposé, les consonnes non syllabiques se trouvent dans les mêmes morphèmes devant et après la voyelle, ce qui permet leur distinction. Nous nous appuyerons aussi sur les exemples de Valdman : *je vais* /m̩ ale/, *il, elle me voit* /l̩ wem/, *nous les regardons* /n̩ ap gade l/.

Quant aux voyelles, elles sont au nombre de 10 et, dans leur réalisation phonétique, sont relativement identiques à leur homologue français en ce qui concerne les points d'articulation, mais deux observations sont à faire. Premièrement, les voyelles à aperture fermée ou mi-fermée tendent à être plus relâchées en syllabe fermée. Deuxièmement, les voyelles nasales [ã][ɛ̃][õ] se distinguent nettement des voyelles correspondantes françaises. Ces différences s'observent en trois points : une aperture réduite pour le [ɛ̃], une aperture plus grande pour le [õ] et une centralisation et une aperture plus réduite

⁵⁹ Articulation vibrante : occlusions brèves séparées par la luvette.

⁶⁰ Le mode d'articulation correspond à un rétrécissement du passage de l'air qui s'appuie sur le voile du palais.

⁶¹ Une consonne syllabique est une consonne qui forme le noyau de la syllabe.

pour le [ã]. Il existe aussi des semi-voyelles en créole [j] [w], mais, contrairement à celles du français, elles ont des distributions symétriques et se retrouvent en toutes positions dans la chaîne parlée.

Sur le plan morphosyntaxique, le créole se distingue beaucoup du français. Valdman (1978) souligne que la langue créole possède des déterminants postposés qui sont au carrefour du déterminant défini et du déterminant démonstratif. Ces déterminants [a] [ã] [la] [lã] [nã] sont formés par le segment qui précède. Les exemples ci-dessous illustrent cette caractéristique.

Déterminants postposés	Syntagmes nominaux français	Syntagmes nominaux créole
Après une consonne ou une semi-voyelle orale	L'enfant Le corbeau	/piti ^t la/ /kaw la/
Après une voyelle orale	L'outil	/zuti a/
Après une voyelle nasale	Le pont	/põ ã/
Après une consonne nasale	La lune	/lalin nã/

En ce qui concerne la morphologie flexionnelle, il y a une absence des genres masculin et féminin (il ou elle travaille/*lap travay*⁶²). On remarque également une absence quasi totale des désinences, voire une absence du système des suffixes dérivationnels ; en français, la désinence «ait» sert à marquer la 3^e personne du singulier de l'imparfait de l'indicatif ou du présent du conditionnel, en créole les verbes restent toujours à l'infinitif (aimer/*renmen* à l'imparfait, /li te *renmen*/ au présent et /li *renmen*/ au conditionnel /li ta *renmen*/ (Chéry, 2003). Cette absence de désinences verbales implique un fonctionnement du verbe associé à différents marqueurs indiquant le temps et le déroulement de l'action (Laguerre, 1988).

La singularité et la pluralité sont présentes. Par contre, à l'inverse du français, la marque du nombre n'intervient pas sur l'ensemble de la chaîne parlée, mais concerne le déterminant seulement (les voitures ont été salies par la boue/*machinn yo sal ak labou/yo*

⁶² Exemples tirés de Chéry, 2003.

est la forme plurielle de nan⁶³). On note aussi une différence avec le français concernant l'emploi constant des unités morphologiques à fonction cohésive (prépositions *à* et *de*, relatif *que*, conjonctions *que*, *et*, verbe *être*). Dans la langue créole, la fonction cohésive est inexistante (j'aimerais que tu viennes/*mwen ta renmen ou vini*) (*ibid.*). Enfin, comme le mentionne Valdman (1978), la seule ressemblance avec le français reste l'ordre sujet-verbe, bien qu'en créole, le sujet n'est jamais inversé.

Il existe toujours un débat sur l'orthographe du créole (Valdman, 1978). En Haïti, comme dans tous les territoires créolophones, le créole est une langue vernaculaire infériorisée. Les membres de la communauté, bilingues ou monolingues, souhaitent, qu'au même titre que celle du français, l'orthographe du créole -langue officielle- reflète un prestige similaire au français pour représenter la langue officielle. Ainsi, le système orthographique créé par Mc Connell (entre 1940 et 1943, dans Valdman, 1978), dans l'urgence d'alphabétiser les adultes unilingues en milieu rural, ne tint pas compte du poids des facteurs sociaux qui entouraient la situation linguistique. Pour répondre aux besoins, Mc Connell ajouta donc un trait distinctif à cette orthographe en proposant de marquer, par un accent circonflexe, les voyelles nasales des orales correspondantes.

Par la suite, cet alphabet a été modifié par Pressoir et Faublas (1947, dans Valdman, 1978) en s'ajustant à certaines conventions de l'orthographe française, compatible avec la bi-univocité. Tout d'abord, les voyelles nasales sont notées par les digraphes *an*, *on* et *in* (*pan/pā*) et les séquences voyelles nasales + n sont traduites par la combinaison d'un digraphe + n (*pann/pān*). Toutefois, un problème subsistait en ce qui concerne les notations /ē/ de /in/ ou /ā/ de /an/. Pour le contrer, les auteurs introduisirent l'emploi du tiret pour noter la voyelle-lettre et le *n* pour noter chaque phonème qui ne constitue pas un digraphe (/pan/*pa-n* à l'opposé de *pan/pā*). Bien qu'il reste encore des difficultés d'ordre secondaire, l'emploi de cet alphabet a un statut semi-officiel (Valdman, 1978).

⁶³ Exemples tirés de Chéry, 2003.

Enfin, sur le plan sémantique, le sens d'un mot peut subir trois transformations en créole. Tout d'abord, le mot français peut subir une restriction sémantique : le mot *asièt* désigne uniquement un récipient de forme plate utilisé pour manger. Dans le cas d'un mot qui subit une extension sémantique, on verra un mot tel que *bebe* prendre le sens de «enfant» ou de «belle femme». Dans un dernier cas, le mot français change complètement de sens en créole : le mot *kwoke* (croquer) signifie «suspendre quelque chose» ou «encore passer ses mains autour d'une personne».

Les quelques caractéristiques du créole présentées ici révèlent un certain nombre de similitudes avec le français notamment en ce qui a trait au type de langue, au système phonologique et à la base lexicale. Ces similitudes peuvent constituer un élément contribuant à l'apprentissage du français langue seconde en termes de transfert (Odlin, 1989). Cependant, on remarque des différences dans la structure morphosyntaxique des deux langues qui peuvent constituer une source de difficultés chez le jeune apprenti-scripteur scolarisé en français langue seconde. Ces différences touchent principalement les dimensions phonogrammique et morphogrammique du français, dimensions capitales dans l'acquisition de l'orthographe en français.

Dans ce cadre conceptuel, nous nous sommes attardée, dans un premier temps, à rendre compte de l'appropriation du français écrit et plus spécifiquement du développement de la compétence orthographique. Pour ce faire, à partir d'une revue des écrits, nous avons pris en compte un certain nombre de facteurs cognitivo-langagiers, socio-culturels et socio-affectifs qui concourent à ce développement. Dans un deuxième temps, compte tenu de la population de cette étude, nous avons tout d'abord présenté ce que signifiait l'apprentissage d'une langue seconde en mentionnant l'hypothèse d'une compétence transférable entre la L1 et la L2. En nous appuyant sur les écrits scientifiques, nous avons, par la suite, discuté des facteurs évoqués en L1, mais contextualisés à la langue seconde. Enfin, nous avons brièvement exposé quelques caractéristiques du créole haïtien afin de mettre en relief les différences et les ressemblances avec le français.

Ainsi, au regard de ce qui a été présenté, notre recherche vise à décrire le développement de la compétence orthographique chez des élèves créolophones en langue seconde. Le but d'une telle étude est de rendre compte des modalités de ce développement afin d'apporter un éclairage sur l'appropriation du français écrit et de dégager des difficultés d'apprentissage potentielles.

En guise de bilan de notre cadre conceptuel, nous reprendrons les principales conclusions issues des études présentées en langue maternelle et en langue seconde.

BILAN DU CADRE CONCEPTUEL

1. Émergence de la recherche

En contexte de L1, voici ce que nous pouvons retenir comme principales conclusions, sur le plan cognitivo-langagier :

- le développement des capacités orales et du vocabulaire favorisent l'entrée dans l'écrit (Snow *et al.*, 1998) ;
- l'acquisition de la langue écrite en L1 est facilitée par le développement de capacités métalinguistiques. Il existe notamment une relation importante entre les capacités précoces en écriture et le niveau de conscience phonologique (Lombardino *et al.*, 1997 ; Morin, 2002 ; Vernon et Ferreiro, 2004) ;
- les expériences précoces avec l'écrit -les orthographe approchées- rendent compte de la participation active de l'apprenti scripteur dans sa construction de ses représentations face à la langue écrite (Besse, 2000 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002) ;
- les capacités reliées à l'écriture -les interfaces métagraphiques- permettent de décrire les comportements et les activités réflexives du scripteur lors de ses activités de production (Jaffré, 1995).

Sur le plan socio-culturel :

- dans la perspective d'une construction linguistique et métalinguistique, les pratiques de littératie familiales ont des effets significatifs sur la langue écrite.

Sur le plan socio-affectif :

- la motivation permet d'identifier des déterminants personnel et pédagogique qui influencent l'apprentissage de l'écrit (Pajares, 2003).

En contexte de langue seconde, nous pouvons retenir les conclusions suivantes, sur le plan cognitivo-langagier :

- les capacités orales en L2, et en particulier le vocabulaire, constituent un facteur déterminant dans l'acquisition de l'écriture dans cette langue (Geva, 2006 ; Verhoeven, 2000) ;
- il existe une relation entre les capacités métalinguistiques et, plus précisément, les capacités métaphonologiques et l'écrit en langue seconde (Ababou, 2005 ; Montesinos-Gelet et Armand, 2000 ; Wang et Geva, 2003) ;
- de plus en plus de recherches soulignent l'existence d'une compétence transférable entre la langue maternelle et la langue seconde (Cummins, 1979 ; Paciotto, 2000 ; Barbier, 2003) ;
- le transfert semble plus aisé lorsque des similarités sont présentes dans les structures linguistiques et dans l'écriture (Mishra et Stainthorp, 2007).

Sur le plan socio-culturel :

- Pour certains groupes, des caractéristiques telles que l'origine ethnolinguistique et les éléments socio-économiques contextuels les rendent moins socialisés à l'écrit, ce qui semble être le cas des créolophones d'immigration récente de Montréal (Chéry, 2003).

Sur le plan socio-affectif :

- les représentations parentales et individuelles du bi/multilinguisme sont des états dynamiques qui influencent l'apprentissage d'une langue seconde (Dagenais et Berron, 1998 ; Moore, 2001) ;
- la motivation est fortement influencée par les conditions pédagogiques proposées dans l'apprentissage d'une langue seconde (Lantolf et Genung, 2000).

Au Québec, et plus précisément à Montréal, quelques études montrent donc que les élèves créolophones ont des difficultés d'apprentissage. Cependant, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude qui a tenté de comprendre les difficultés rencontrées par ce groupe et quels étaient les facteurs à l'origine de ces difficultés. Le but de ce travail est de tenter d'apporter des éléments de réponse en décrivant, de manière longitudinale, l'appropriation de l'écrit -le développement orthographique- de jeunes scripteurs créolophones de la maternelle jusqu'à la troisième année. Dans la mesure où nous savons que l'appropriation de l'orthographe est une construction progressive actualisée par des représentations que le scripteur détient sur l'écrit, il semble pertinent de mener ce type de recherche auprès de ce groupe pour mieux interpréter ses représentations. Beaucoup d'études ont été réalisées auprès de scripteurs plus âgés notamment pour étudier les processus rédactionnels (Barbier, 2003), mais rares sont celles qui se sont intéressées aux jeunes scripteurs en langue seconde.

2. Les objectifs de recherche

Ainsi, à la lumière de ce qui a été présenté dans ce cadre conceptuel, il nous est possible d'envisager les objectifs de recherche suivants :

- 1) Décrire, dans des tâches d'orthographe approchées (écriture de mots isolés, écriture d'une phrase, production de mots) en français (L2), le développement orthographique chez des élèves créolophones de la maternelle à la troisième année.
- 2) Mettre en relief les liens entre le développement orthographique en français (L2) et différents facteurs d'ordres
 - a) cognitivo-langagier :
 - les capacités orales
 - le vocabulaire
 - les capacités métaphonologiques
 - b) socio-culturel :
 - les pratiques de littératie familiales
 - c) socio-affectif :
 - les représentations parentales du bi/plurilinguisme
 - les représentations individuelles du bi/plurilinguisme
 - la motivation en écriture

CHAPITRE 3

Méthodologie de la recherche

Ce troisième chapitre est consacré à la méthodologie de notre recherche. Nous présenterons maintenant les choix méthodologiques qui permettent d'opérationnaliser les objectifs qui supportent notre travail. Dans la mesure où cette étude vise à décrire un processus complexe qui est celui du développement orthographique aux prémices d'une réflexion sur la langue écrite engagée par l'enfant jusqu'au sortir de l'apprentissage formel, le caractère longitudinal s'impose naturellement. Le caractère exploratoire concernant la population visée nous amène aussi à privilégier une démarche descriptive et majoritairement qualitative. Ainsi, cette thèse vise à décrire un portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones du primaire scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année en lien avec divers facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-culturel et socio-affectif, dans le but de mieux comprendre les difficultés rencontrées par ce groupe. Enfin, rappelons que cette thèse n'est pas la vision instrumentale d'une comparaison linguistique du créole et du français, mais plutôt un état des lieux sur le rapport socio-linguistique parental et individuel entretenu à l'égard des deux langues.

Ce projet s'inscrit dans le cadre de la recherche *«Étude longitudinale socio-constructiviste de l'appropriation du français écrit : prédicteurs de réussite et composantes contextuelles»*, dirigée par Isabelle Montesinos-Gelet et subventionnée par le CRSH (Montesinos-Gelet, Bowen et Armand, 2002-2005). Dans la recherche initiale, cinq écoles, toutes rattachées à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), ont participé à cette étude. Le choix de ces établissements scolaires reposait sur le regroupement suffisant d'une même communauté linguistique. Elles sont toutes situées en milieux défavorisés et disposent de classes de maternelles.

1. La population

À partir de la population de la recherche initiale (N=75), l'échantillon créolophone était de 22 sujets. Lorsque nous avons sollicité les parents de ce groupe pour notre recherche, seule la moitié d'entre eux ont accepté de poursuivre l'étude. Ainsi, la mortalité de l'échantillon a été importante et celui-ci ne comprend plus maintenant que 11 sujets (six filles et cinq garçons). Ces derniers avaient un âge moyen de 6 ans au début de la

recherche. Ils ont tous une intelligence normale en regard des épreuves de contrôle du K-ABC⁶⁴ auxquelles ils ont été soumis en maternelle, dans le cadre de la recherche initiale. Ils vivent dans des familles unies à l'exception de Charlotte qui vit dans une famille monoparentale. Les parents de six foyers, sur les onze au total, ont une scolarité de niveau secondaire (secondaire 2 à secondaire 5). Les parents de Sam et la mère de Charlotte ont un niveau primaire. Les parents d'Antoine ont un niveau collégial et universitaire. Enfin, les parents de Sacha et d'Anne-Marie n'ont pas répondu à cet item dans le questionnaire démo-linguistique.

Selon les dossiers scolaires, les sujets ont tous le créole comme langue maternelle. Toutefois, il existe une certaine zone de flottement relativement à cet aspect. En effet, un certain nombre de parents ont déclaré, dans le questionnaire des données démo-linguistiques qui leur était adressé, que le français était la langue maternelle de leur enfant. Cet aspect nous semble intéressant, dans la mesure où cette thèse s'intéresse, entre autres, aux comportements langagiers des parents, c'est-à-dire au rapport socio-linguistique qu'ils entretiennent entre la L1 et la L2, et de leur influence sur l'apprentissage du français langue seconde chez leur enfant.

Les sujets ont été rencontrés sur trois périodes : maternelle (mai, 2002), fin de la 1^{re} année (mai, 2003) et fin de 3^e année (mai, 2005). Les deux premières collectes de données s'insèrent dans la recherche initiale. La troisième collecte, que nous avons réalisée, constitue la poursuite longitudinale. Les sujets ont été vus à deux reprises dans leurs écoles respectives pour deux passations (une individuelle et l'autre en sous-groupe). À ce sujet, une lettre d'autorisation a été envoyée aux parents pour procéder

⁶⁴ Le K-ABC comprend huit sous-épreuves :

- *Mouvements* : répéter différents mouvements ;
- *Reconnaissances de formes* : nommer des formes géométriques ;
- *Chiffres* : répéter différents chiffres oralisés par l'expérimentateur ;
- *Suite de mots* : montrer l'image correspondant au mot oralisé ;
- *Matrices analogiques* : associer 2 images parmi 6 au choix montrées (ex. : carotte avec lapin) ;
- *Mémoire spatiale* : se rappeler, à partir d'une grille présentée où figure une image subdivisée en plusieurs parties, la représentation spatiale desdites parties sur une grille sans image ;
- *Série de photos* : remettre dans le bon ordre une série de photos, représentant une série séquentielle ;
- *Triangles* : reproduire un assemblage de différents triangles (faces bleues et jaunes).

aux expérimentations (Annexe 1) et un certificat d'éthique a été délivré par le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université de Montréal. Nous avons également sollicité la collaboration des parents pour des questionnaires et pour une entrevue dans le lieu de leur choix (milieu familial ou université).

Les différentes périodes choisies ont été motivées par diverses raisons. Tout d'abord, la première cueillette -maternelle- nous permet d'établir un portrait de l'état des connaissances construites par les sujets sur l'orthographe. Il est entendu, dans les recherches portant sur la littératie précoce, que les enfants détiennent des connaissances sur la langue écrite bien avant le début de la scolarisation. La deuxième période (fin de la 1^{re} année) rend compte de la construction des connaissances de l'enfant découlant de ses connaissances antérieures ; connaissances souvent implicites qui, par l'apprentissage, se traduisent par une capacité à rendre explicites les représentations construites sur la langue -maîtrise métalinguistique. La troisième période (fin de la 3^e année) nous permet de dresser un état des lieux sur le développement orthographique des sujets relativement à leurs connaissances de l'écrit et à leur développement lexical. Les différentes données recueillies à ces moments bien distincts vont permettre de décrire et d'appréhender, dans une perspective d'apprentissage, les facteurs influant sur le développement des connaissances orthographiques.

Pour présenter les différentes passations et les outils de mesure qui s'y rattachent, nous reprendrons chacun des objectifs de la recherche afin de les contextualiser. Nous fournirons pour chacune des épreuves : une description de l'épreuve, les procédures de l'expérimentation et les critères d'analyse. Avant de commencer, il nous faut mentionner, comme nous sommes en contexte de langue seconde et que les sujets ont été rencontrés dès la maternelle, que nous nous sommes assurée de leur compréhension des consignes pour chacune des épreuves avant de procéder à la passation. De plus, en troisième année, avant de procéder à la cueillette de données, nous avons fait une étude pilote auprès de cinq sujets ayant les mêmes caractéristiques afin de valider nos épreuves. Aucune correction n'a été apportée.

2. Les instruments de mesure

Dans la mesure où cette recherche s'inscrit dans une recherche initiale, et dans le but de saisir clairement où s'insère notre démarche, nous présenterons le tableau 8 qui synthétise les différents moments de la recherche et les diverses épreuves soumises aux 11 sujets et aux parents.

Tableau 8
Présentation des épreuves utilisées aux différentes périodes de passation

Maternelle (mai 2002)	Fin première année (mai 2003)	Fin troisième année (mai 2005)
Épreuve d'orthographe approchées (Morin, 2002) <ul style="list-style-type: none"> • Écriture de mots (version A : 6 mots) • Écriture d'une phrase <i>[i]</i>	Épreuve d'orthographe approchées (Morin, 2002) <ul style="list-style-type: none"> • Écriture de mots (version B : 11 mots) • Écriture d'une phrase <i>[i]</i>	Épreuve d'orthographe approchées (Morin, 2002) <ul style="list-style-type: none"> • Écriture de mots (version B : 11 mots) • Écriture d'une phrase <i>[i]</i>
Épreuve de littératie précoce (Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002) <i>[i]</i>		Épreuve de production de mots (inspiré de Morin et Montesinos-Gelet, 2004) <i>[i]</i>
Capacités orales (N-EEL, 2001) <i>[i]</i>	Capacités orales (N-EEL, 2001) <i>[i]</i>	
Épreuve de métaphonologie (Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002) <i>[i]</i>	Épreuve de métaphonologie (Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002) <i>[i]</i>	
Questionnaire sur les pratiques de littératie familiales (Montesinos-Gelet et Armand, 2001)		Questionnaire sur les pratiques de littératie familiales (Montesinos-Gelet et Armand, 2001)
		Entrevue sur les représentations parentales du bi/multilinguisme (Armand et Maraillet, 2004) <i>[i]</i>
		Questionnaire sur les représentations individuelles du bi/multilinguisme (Armand et Maraillet, 2004) <i>[sg]</i>
		Groupes de discussion sur les représentations des langues (Armand et Maraillet, 2004) <i>[sg]</i>
		Questionnaire sur la perception de soi et de la motivation en écriture (inspiré d'Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002) <i>[sg]</i>
Questionnaire sur les données démolinguistiques (Montesinos-Gelet et Armand, 2001)		Questionnaire sur les données démolinguistiques (Montesinos-Gelet et Armand, 2001)

[i] : passation individuelle

[sg] : passation en sous-groupe

2.1 L'épreuve d'orthographe approchées : écriture de mots et d'une phrase

Dans cette partie, nous décrivons les diverses épreuves que nous avons sélectionnées au regard de nos objectifs. Pour le premier objectif, l'épreuve d'orthographe approchées, qui est au cœur de cette thèse et constitue le caractère longitudinal de cette étude, nous permet de recueillir des informations concernant les différents axes du plurisystème du français et nous renseigne sur le développement orthographique de l'enfant. Toutefois, considérer la production écrite implique également la prise en compte du processus d'écriture. Les commentaires métagraphiques concourent à la compréhension des verbalisations de l'enfant qui portent sur la trace écrite ou sur les stratégies adoptées. Cela nous conduira à présenter la grille d'analyse des commentaires métagraphiques.

OBJECTIF 1 : Décrire, dans des tâches d'orthographe approchées (écriture de mots isolés, écriture d'une phrase, production de mots) le développement orthographique en français langue seconde chez des élèves créolophones de la maternelle à la troisième année.

Les sujets ont été rencontrés individuellement au cours des trois périodes de la recherche (maternelle, fin de 1^{re} année et de la 3^e année). L'entretien individuel semi-structuré a d'abord été élaboré par Emilia Ferreiro qui s'est inspirée des travaux de Piaget sur l'entrevue clinico-critique. Il a été adapté en français par Besse et son équipe (Besse, 1990). La procédure utilisée ici s'inspire des travaux de Besse et ses collaborateurs (Besse, 1990 ; Besse *et al.*, 1993 ; de Gaulmyn, 1992 ; Luis, 1992 ; Montesinos-Gelet, 1999). Ce type d'entretien permet à l'expérimentateur de s'adapter aux différences inter-individuelles de façon à pouvoir se rapprocher du travail cognitif de l'enfant.

La procédure de l'entretien semi-structuré offre la possibilité d'observer le cheminement cognitif de chaque enfant portant sur un contenu graphique qui ne varie pas entre les sujets. Cela est alors propice à l'analyse inter-sujets, ce qui nous semble fort pertinent compte tenu de notre objectif de recherche.

2.1.1. Description de l'épreuve

Cette épreuve consiste à demander à l'enfant d'écrire sans modèle des mots tels qu'il les conçoit avec ses idées à lui à partir d'une image qui lui est présentée. L'entretien est filmé, ce qui permet d'observer le processus d'écriture et d'enregistrer les commentaires métagraphiques du sujet. La caméra est placée pour cadrer le visage de l'enfant afin de recueillir différents indices durant le processus d'écriture : mouvements labiaux, subvocalisations, oralisation des commentaires métagraphiques, latéralité et geste graphique. L'enfant écrit sur une feuille blanche qu'il a devant lui. Il a aussi à sa disposition un crayon et une gomme à effacer.

2.1.2. Écriture de mots

Avant de démarrer la tâche d'écriture, l'enfant est amené à écrire son prénom pour vérifier qu'il a compris ce qu'il doit faire et pour clarifier les consignes le cas échéant. Cela est aussi l'occasion, pour l'expérimentatrice, d'installer un climat de confiance.

En maternelle, les mots retenus sont au nombre de six (version A) et sont issus de la recherche de Morin (2002) : *riz, ami, cerise, chapeau, éléphant, macaroni*. Ils se distinguent par leur structure et leur complexité orthographique (nombre de syllabes, structure syllabique, digrammes, trigrammes, morphogrammes, phonèmes multigraphémiques, etc.) (Annexe 2). Pour les autres passations (1^{re} et 3^e années), le nombre de mots est augmenté à onze (version B), pour tenir compte des capacités attentionnelles et de la progression à différents moments du développement orthographique (Morin, 2002). Leurs caractéristiques structurales rendent compte de l'avancement de l'enfant dans ses apprentissages : *riz, pain, poteau, oignon, éléphant, hache, cerise, trottoir, monsieur, macaroni, épouvantail*. Ils sont plus complexes sur le plan phonologique et orthographique (nombre de syllabes, structure syllabique, graphèmes exceptionnels, noyau vocalique, yod, digrammes, trigrammes, morphogrammes, phonèmes multigraphémiques, etc.) (Annexe 3). De plus, le choix de ces mots repose aussi sur leur longueur variable ce qui nous permet d'évaluer un aspect important dans la production, soit le contrôle exercé par l'enfant sur la quantité de

caractères et sur la prise en compte de la longueur de la chaîne sonore des mots, aspect important dans l'évolution des conceptualisations de l'enfant face à l'écrit (Besse *et al.*, 1993). Enfin, pour éviter les confusions sémantiques, l'enfant est invité à écrire chaque mot à partir d'une image qui lui est présentée (Annexe 4). Nous avons reporté les éléments de la production graphique des sujets dans une grille d'analyse (Annexe 5).

2.1.3. Écriture de la phrase

À l'instar de Besse et ses collaborateurs (1993), qui cherchaient à étudier la production de phrase en utilisant le prénom, et de Morin (2002), nous avons considéré l'écriture d'une phrase. L'intérêt de l'écriture d'une phrase : *je m'appelle... et mon ami c'est...* permet de confronter, chez l'enfant, des mots connus lexicalisés (écritures mémorisées) avec des mots non lexicalisés (écritures construites), qui sollicitent chez le sujet un type de travail cognitif impliquant la correspondance entre des signes arbitraires (les lettres) avec des sons isolés de la chaîne sonore. Besse *et al.* (1993) mentionne que la résolution du conflit cognitif provoqué par la production de la phrase et du prénom de l'enfant permet d'identifier trois types de démarches : 1) incapacité chez l'enfant de transférer la connaissance éventuellement révélée dans l'écriture du prénom pour l'intégrer à un contexte écrit plus large, 2) production de marques permettant de différencier l'écriture du prénom de celle du reste de la phrase et 3) association de l'écriture à une procédure de nature grapho-phonétique.

2.1.4. Procédures de l'expérimentation

Pour commencer, on demande au jeune scripteur d'écrire son prénom. Après cette première prise de contact, l'expérimentatrice peut commencer la passation. La consigne pour l'épreuve de production de mots est la suivante :

« Je vais te montrer une image et j'aimerais que tu me dises ce que c'est. Écris-le comme tu penses avec tes idées à toi. Dès que tu as terminé d'écrire le mot, tu me le dis, d'accord. »

Si l'enfant exprime un refus, l'expérimentatrice essaie de le rassurer en lui mentionnant que nous savons qu'il ne sait pas écrire, mais que ce qui nous intéresse ce sont les idées

qu'il a pour écrire les mots. Celle-ci laisse à l'enfant le temps nécessaire pour produire le mot. Après chaque mot produit, l'examinatrice demande à l'enfant d'oraliser ce qu'il a écrit et de le montrer avec son doigt : «*Est-ce que tu pourrais lire ce que tu as écrit en me le montrant avec ton doigt ?* » Ce retour à sa production lui permet de voir ce qu'il a produit, de l'interpréter et d'émettre des commentaires métagraphiques. Ces derniers peuvent être spontanés, mais ils sont généralement la réponse aux questions de l'examinatrice. Nous procédons ensuite aux mêmes étapes pour les autres mots.

Pour la phrase, la consigne était la suivante :

«*Maintenant, j'aimerais savoir le nom de ton meilleur ami dans la classe. L'enfant répond Z. Est-ce que tu veux bien écrire la phrase : je m'appelle X et mon ami c'est Z, toujours comme tu penses avec tes idées à toi.* »

La phrase est répétée au besoin et l'enfant est invité, tout comme pour les mots, à oraliser et à montrer avec son doigt ce qu'il a écrit. Si la phrase n'est pas totalement produite, le sujet est encouragé à écrire ce qu'il manque après que l'expérimentatrice lui ait dit la partie manquante.

2.1.5. Critères d'analyse

Pour analyser les productions écrites, nous avons retenu trois sous-principes psycholinguistiques issus des travaux de Montesinos-Gelet (1999) : l'extraction, la combinatoire phonologique et la conventionnalité phonogrammique. Nous avons particulièrement ciblé ces trois sous-principes pour les raisons suivantes : les deux premiers décrivent la construction de la dimension phonogrammique (lien entre l'oral et l'écrit) -aspect central du principe alphabétique- et le troisième rend compte du choix opéré par l'enfant quant aux signes graphiques produits pour traduire des unités de la chaîne orale. Les dimensions morphogrammique et logogrammique sont suscitées dans la tâche en fonction des mots à produire.

L'extraction phonologique : l'extraction phonologique réfère à la capacité qu'a le jeune enfant à isoler les phonèmes de la langue. Pour reprendre les propos de Morin (2002),

cette capacité peut «*remonter à partir des signes graphiques qui leur sont associés et dont l'interprétation en termes graphémiques peut être assistée par les verbalisations accompagnant l'écriture*» (p.137). Le score correspondant au niveau d'extraction phonologique se calcule en divisant le nombre total de phonèmes extraits dans l'ensemble des mots produits (par ex. on compte cinq phonèmes dans le mot éléphant). L'enfant qui produit /ELF/ extrait trois phonèmes sur les cinq attendus. Il a donc un score de 3/5. On répète ce principe pour tous les mots retenus. Une fois ce score trouvé, on le divise par le nombre total de phonèmes dans les mots à produire, soit 27 phonèmes en maternelle et 51 en première année. Il est important d'ajouter que les phonèmes extraits doivent être justifiés par une transcription en signes écrits. Cette mesure permet de connaître la capacité de l'enfant à isoler des phonèmes à l'intérieur de la chaîne sonore.

Niveau d'extraction phonologique	=	$\frac{\text{nbre de phonèmes extraits}}{\text{nbre total de phonogrammes}}$
----------------------------------	---	--

La combinatoire phonologique : dans l'écriture du français, le jeune enfant doit savoir agencer des unités sonores distinctes -consonnes et voyelles- (CV) pour constituer des syllabes. Ce principe relevant de la combinatoire phonologique démontre la capacité du scripteur à saisir l'une des caractéristiques du principe alphabétique et témoigne de sa compréhension. Le score correspondant à la combinatoire phonologique est calculé en divisant le nombre de syllabes combinées par l'enfant, la plupart du temps de type CV, par le nombre total de combinaisons (12 en maternelle et 21 au primaire). Pour chaque syllabe combinée, on attribue 1 point si la combinaison est complète (par ex. la syllabe [riz] de cerise est totalement combinée). Par contre, si elle n'est combinée que partiellement on attribue 0,5 point (par ex. cette même syllabe traduite par [rɪz]). Le score maximum est de 12 en maternelle et de 21 au primaire. Une synthèse concernant l'analyse des différents mots soumis pour ces deux sous-principes est disponible en annexe (Annexe 6).

Niveau de combinatoire phonologique	=	$\frac{\text{nbre de syllabes combinées}}{\text{nbre total de syllabes}}$
-------------------------------------	---	---

La conventionnalité phonogrammique : l'appropriation de la langue écrite nécessite la considération progressive du caractère conventionnel des graphèmes qu'on utilise. Le

jeune enfant va comprendre qu'il doit faire des choix qui correspondent à des normes établies. Par exemple, le jeune scripteur qui doit écrire chapeau doit faire un choix concernant le graphème (o, au ou eau). S'il produit «chapo», le phonogramme est conventionnel, c'est-à-dire alphabétique sans pour autant qu'il soit orthographique. Pour établir le score correspondant au niveau de la conventionnalité des phonogrammes, un score de 0,5 est accordé quand le phonogramme est alphabétique et 1 point est alloué quand il est orthographique. À l'instar de Morin (2002), nous considérons les «erreurs» des scripteurs comme des manifestations de ses représentations sur l'écrit et non comme des écarts à la norme.

Pour l'analyse de la phrase (Annexe 7), les critères suivants ont été retenus : repérage d'unités lexicales, présence de blancs graphiques lexicaux, le type de traitement privilégié par l'enfant pour produire son prénom et celui de son ami(e) ainsi que la présence d'idéogrammes (majuscule et point). L'ensemble de ces critères a permis d'établir un score global de 22 points qui rend compte de l'écriture de la phrase. Nous avons apporté ce changement par rapport à la cotation initiale de Morin (2002), car nous souhaitons décrire qualitativement l'ensemble des mots produits, afin d'observer la progression longitudinale. De plus, le niveau phonogrammique a été considéré par le nombre d'extractions phonologiques réalisées pour la phrase. Un score total de 16 points a été établi soit un point par extraction.

Le repérage d'unités lexicales

L'écriture de la phrase permet de savoir si l'enfant est en mesure de produire les dix mots attendus (partiellement ou totalement). Pour l'ensemble des unités produites, le score total est de trois points. Si le sujet ne produit pas l'unité, il obtient un score de zéro. Si la production est partiellement phonologique ou partiellement lexicale, il obtient un point. Si la production est totalement phonologique, il obtient deux points et si la production est orthographique il obtient trois points.

Les blancs lexicaux

En français écrit, les unités lexicales se séparent par des blancs graphiques. L'écriture de la phrase offre la possibilité d'étudier les connaissances du sujet concernant la présence et l'utilisation adéquate des blancs graphiques. Ainsi, une phrase sans blanc graphique se voit attribuer la note zéro alors qu'un point est alloué si des blancs graphiques délimitent le prénom. Une production écrite contenant des blancs graphiques sub lexicaux obtient deux points tandis qu'une production qui contient d'un à cinq blancs graphiques obtient trois points. Enfin, une phrase contenant plus de six blancs graphiques sur une possibilité de sept obtient quatre points.

La production du prénom de l'enfant et du prénom de l'ami(e)

L'écriture de la phrase retenue pour cette recherche permet d'observer le traitement écrit de l'enfant en ce qui concerne son prénom et celui de son amie. L'intérêt d'une telle production est qu'elle fait coexister des mots totalement ou partiellement mémorisés (prénom de l'enfant de l'ami) avec des écritures construites qui nécessitent un traitement phonologique.

Les idéogrammes

L'apprentissage formel de la langue écrite amène l'enfant à développer un contexte linguistique dans lequel les idéogrammes tels que la majuscule et le point sont présents. L'écriture de la phrase permet de vérifier les connaissances qu'en a l'enfant. Pour ce faire, une production ne tenant pas compte de la majuscule et du point se voit obtenir zéro point. La présence d'une majuscule ou d'un point donne un score d'un point. Enfin, si les deux sont présents, deux points sont alloués.

L'extraction phonologique

Pour pouvoir comparer l'écriture de mots isolés et celle d'une phrase, un score d'extraction phonologique a été établi pour la phrase. Ce score, qui n'inclut pas les prénoms, correspond à la division du nombre de phonèmes extraits par le nombre total de phonèmes contenus dans la phrase (16).

Niveau d'extraction phonologique	=	$\frac{\text{nbre de phonèmes extraits}}{16}$
----------------------------------	---	---

Pour nous permettre de calculer les scores en appliquant les trois sous-principes retenus, nous nous référons à l'alphabet phonétique international (A.P.I.) (Annexe 8).

2.1.6. Les commentaires métagraphiques

L'épreuve d'orthographe approchée est propice aux verbalisations de l'enfant. Ces verbalisations portent autant sur la trace écrite que sur les stratégies adoptées par l'enfant. L'expérimentatrice pose des questions afin d'obtenir des éclaircissements sur la production de l'enfant et l'encourage à exprimer ses représentations sur la langue écrite. Les verbalisations émises lors de la production sont des verbalisations dites simultanées. Celles émises en réponse à une question de l'expérimentatrice sont dites rétrospectives.

Pour catégoriser ces commentaires, nous nous appuyons sur la grille de Morin (2002) (Annexe 9) que nous détaillerons ici. Cette grille se divise en deux catégories : les commentaires métalinguistiques (commentaires sur la langue écrite) et les commentaires métacognitifs (réflexion et fonctionnement cognitif).

Les commentaires de type métalinguistique sont des commentaires portant sur des signes phonogrammiques, sur d'autres signes écrits, sur l'identification de différentes unités linguistiques ou sur des relations phonologiques ou orthographiques telles que la stratégie analogique (Morin, 2002). Les commentaires de type métacognitif témoignent d'une réflexion sur les modes de fonctionnement de l'enfant. Quatre sous-catégories permettent de classer ces commentaires : procédures de mémorisation (lexicalisation), d'évaluation (préoccupation liée au souci de la norme et à la capacité personnelle), référence à un outil métacognitif (apprentissage explicite d'une stratégie) et évitement. Une dernière catégorie appelée «autre» permet de regrouper les commentaires marginaux qui ne peuvent s'inclure dans l'une ou l'autre des catégories (*ibid.*).

2.2. L'épreuve de production de mots

Parallèlement, nous avons souhaité soumettre les sujets à une épreuve de production de mots inspirée de celle développée par Morin et Montesinos-Gelet (2004), à la fin de la troisième année. Bien que les sujets aient déjà été soumis à des activités de production en orthographe approchées, celle-ci ne se limite pas à l'écriture de mots isolés ou à une phrase, mais oblige les sujets à faire des choix quant aux différentes entrées possibles par rapport aux lacunes du texte et à l'écriture normée. En effet, durant l'apprentissage de la langue écrite, l'enfant est confronté aux normes orthographiques qui régissent le code écrit. Fayol et Jaffré (1997) mentionnent que les phases orthographique et alphabétique s'interpénètrent. La phase orthographique s'amorce dès que la lecture ou l'écriture conventionnelle de mots ne reposent plus simplement que sur la correspondance graphème-phonème. Cela conduit l'enfant à prendre en compte les contraintes du code écrit que les appariements graphèmes-phonèmes ne suffisent pas à résoudre. De plus, compte tenu du contexte de langue seconde, le choix des mots repose sur des difficultés potentielles par rapport à quelques particularités phonologiques et morpho-syntaxiques du créole (structure syllabique, digrammes, morphogrammes, logogrammes, phonèmes multigraphémiques). Cette épreuve, ayant lieu à la fin de la troisième année, rendra compte de l'état des connaissances linguistiques et orthographiques des sujets ainsi que du contrôle qu'ils exercent sur leur processus d'écriture par l'entremise des commentaires métagraphiques.

Cette activité de closure (Annexe 10) contient dix mots à produire qui ont été choisis en fonction de leurs caractéristiques structurales (Annexe 11). Les mots retenus sont : *trouva, emporta, ouvert, frère, respecter, ça, sait, regarde, images et ensemble*. Ces différents mots couvrent les trois axes du plurisystème de Catach (1995). L'entretien est filmé pour nous permettre d'observer le processus d'écriture et les commentaires métagraphiques du sujet. La caméra est placée pour cadrer le visage de l'enfant (mouvements labiaux, subvocalisations et oralisation des commentaires métagraphiques).

2.2.1. Description de l'épreuve

Cette épreuve se déroule individuellement. L'enfant dispose du texte à compléter devant lui. Avant de commencer l'épreuve, l'expérimentatrice lit le texte une fois pour valider la compréhension du sujet. Puis, la passation peut commencer. Chaque phrase est lue à voix haute pour que l'enfant puisse la compléter. Si le sujet refuse d'écrire ou encore hésite, l'expérimentatrice l'encourage. De plus, une relecture sera faite à la fin de l'épreuve pour lui donner l'occasion de vérifier sa production. Finalement, l'expérimentatrice «relit» avec l'enfant ce qu'il a écrit afin de voir si celui-ci désire réviser sa production et lui pose des questions pour l'amener à verbaliser. Le but de cette révision est de consigner des commentaires métagraphiques.

2.2.2. Procédures de l'expérimentation

L'expérimentatrice explique l'épreuve de la façon suivante :

«Aujourd'hui, j'aimerais que l'on fasse une activité ensemble. Tu vois le texte que tu as devant toi, il y a des mots qui manquent. Je vais lire une fois le texte pour que tu comprennes l'histoire. Ensuite, je vais relire chaque phrase et je te demanderais de compléter le mot qui manque, d'accord ? Il y a un crayon et une gomme à effacer à côté de toi que tu peux utiliser. »

2.2.3. Critères d'analyse

Pour cette épreuve, et compte tenu du niveau de scolarité des sujets, nous rendrons compte du traitement des graphèmes orthographiques. Pour l'ensemble des mots, il y a 53 graphèmes attendus, dont deux mutogrammes (frère et ensemble), sept morphogrammes (trouva, emporta, ouvert, respecter, sait, regarde et images) et six digrammes (trouva, emporta, ouvert, sait ensemble). Pour chaque graphème orthographique produit, un score d'1 point sera alloué. Dans le cas contraire, le score sera de 0. Comme pour l'écriture de mots isolés, les dimensions morphogrammique et logogrammique seront suscitées par le type de mots à produire.

Dans la prochaine partie, nous présenterons les épreuves correspondant à différents facteurs qui contribuent à l'appropriation de la langue écrite. Ces derniers rendent compte du deuxième objectif de cette étude.

OBJECTIF 2 : Mettre en relief les liens entre le développement orthographique en L2 et différents facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-culturel et socio-affectif

2.3. L'épreuve de littératie précoce

Pour tenter d'établir des liens entre le développement orthographique et d'autres capacités littératiques qui favorisent son évolution, il nous faut prendre en compte des mesures complémentaires. Celles-ci peuvent nous renseigner sur la nature des relations entretenues, notamment en ce qui concerne la prise de conscience de l'écrit des sujets, leurs connaissances linguistiques et métalinguistiques. Les épreuves de littératie précoce, du N-EEL et de métaphonologie nous permettent une telle démarche.

L'épreuve de littératie précoce a été conçue par Armand et Montesinos-Gelet (2001-2002). Celle-ci a été passée individuellement en maternelle avant l'apprentissage du lire-écrire. Elle nous permet de connaître les connaissances initiales des sujets sur la langue écrite. Les différentes sous-épreuves rendent compte du degré de familiarité avec le principe alphabétique, la reconnaissance de mots et le degré de clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1990) sur la langue écrite. C'est une épreuve informatisée qui présente une série de quatre images. Elles sont pourvues d'un cadre de couleur (jaune, rouge, vert et bleu). Le clavier est caché et seules quatre touches sont recouvertes des mêmes couleurs.

2.3.1. Description de l'épreuve

Cette épreuve est composée de sept sous-épreuves : 1) connaissance des graphèmes simples (p, r, n, v), 2) connaissance des graphèmes complexes (ou, an, ch, ph) 3) connaissances des voyelles à l'oral (a, i, o, u), 4) connaissances des consonnes à l'oral (b, g, l, k), 5) reconnaissance de mots (sur, pour, plume, grand), 6) reconnaissance de non-mots (fu, lo, mida, vopu) et 7) connaissance des allographes. Les différentes épreuves se présentent de la même façon (Annexe 12).

Le dernier volet de l'épreuve de littératie précoce concerne la clarté cognitive sur le français écrit. Celle-ci est indépendante des sept sous-épreuves précédemment nommées. Pour cette dernière tâche, les flèches gauche et droite sont requises. Elles sont recouvertes de deux couleurs soit le blanc lorsque c'est écrit en français et le noir pour une autre écriture. Cette épreuve de clarté cognitive permet de vérifier les connaissances du français écrit de l'enfant. Des écritures, qui réfèrent à différentes langues (arabe, chinoise, française), sont présentées à l'enfant. Il doit mentionner si ce qu'il voit à l'écran est écrit en français ou dans une autre langue. Le temps est également calculé pour chacune des réponses et des épreuves.

2.3.2. Procédures de l'expérimentation

Les sujets ont été rencontrés individuellement pour cette épreuve. Pour chaque sous-épreuve, un item d'essai relatif à la tâche était donné oralement par l'expérimentatrice. Les sujets étaient invités à lire, sur l'ordinateur, les lettres ou les mots correspondant à l'épreuve. Celle-ci était présentée comme suit :

«Aujourd'hui nous allons faire un petit jeu à l'ordinateur. Tu es d'accord ? Alors, on commence... Trouve la lettre qui écrit le son [m] comme maman. »

Pour la clarté cognitive, il y avait 2 touches dont chacune est recouverte de blanc et de noir. L'expérimentatrice dit au sujet :

«Tu vois sur l'ordinateur il y a 2 touches de deux couleurs différentes. Une est blanche et l'autre est noire. À l'écran, tu vas voir des choses apparaître. Si tu penses que c'est en français, tu appuies la touche blanche. Si c'est autre chose, tu appuies sur la touche noire, d'accord...»

2.3.3. Critères d'analyse

Un point était accordé par réponse attendue. Chaque sous-épreuve a un score variant de 0 à 4. Le score global des sept sous-épreuves est de 28. Pour la clarté cognitive, un point est accordé par réponse. Le score varie de 0 à 11. Le score global est de 11.

2.4. Les épreuves orales du N-EEL (vocabulaire expressif)

L'acronyme N-EEL signifie Nouvelle Épreuve pour l'Évaluation du Langage (Chevrie-Muller et Plaza, 2001). Trois épreuves ont été passées à partir de ce test du langage : étendue lexicale, morphosyntaxe (versant réceptif) et connaissance des flexions verbales (versant expressif). Ces épreuves nous renseignent sur les connaissances linguistiques des sujets, connaissances initiales dans un premier temps, puis construites et sur leur relation avec le développement orthographique.

2.4.1. Description de l'épreuve

L'épreuve de vocabulaire a été passée individuellement en maternelle et à la fin de la première année. Elle est composée de deux listes : *Vocabulaire 1* (36 items) ou «Mots concrets» et *Vocabulaire 2* (21 items) soit «Couleurs», «Formes» et «Parties du corps». Chaque carte représente une image. Le sujet doit donc oraliser le mot qui s'y rapporte. Cette épreuve dure environ 10 minutes.

2.4.2. Procédures de l'expérimentation

L'examinatrice met la carte devant l'enfant et lui demande : *Qu'est-ce c'est ?* Si l'enfant ne sait pas, on peut réessayer. S'il paraphrase sa réponse l'examinatrice peut lui dire : *Oui, c'est ça, mais est-ce que tu connais le mot pour le dire ?* S'il altère de façon phonologique le mot, l'examinatrice peut lui fournir une ébauche, c'est-à-dire le phonème initial. Les réponses sont reportées dans une grille prévue à cet effet.

2.4.3. Critères d'analyse

Pour chaque mot énoncé, le score accordé est de 2 points. Si le mot est dit avec une altération phonologique «légère ou modérée» la note 1 est octroyée. Pour toutes les autres réponses, la note 0 est attribuée. La note brute se calcule en additionnant les résultats des items d'une même catégorie (36 pour le *Vocabulaire 1* et 21 pour le

Vocabulaire 2). Cette note est ensuite changée en note étalonnée allant de 1, 2, 3, 4 ou 5. La note 5 représente la meilleure performance et la note 1 la plus faible.

En maternelle :

- épreuve de vocabulaire 1, les notes étalonnées sont les suivantes :
1 = 0-38, 2 = 39-47, 3 = 48-59, 4 = 60-66, 5 = 67-72
- épreuve de vocabulaire 2, les notes étalonnées ont les valeurs suivantes :
1 = 0-26, 2 = 27-32, 3 = 33-36, 4 = 37-38, 5 = 39-42

À la fin de la première année :

- épreuve de vocabulaire 1, les notes étalonnées sont les suivantes :
1 = 0-40, 2 = 41-52, 3 = 53-60, 4 = 61-66, 5 = 67-72
- épreuve de vocabulaire 2, les notes étalonnées ont les valeurs suivantes :
1 = 0-28, 2 = 29-32, 3 = 33-37, 4 = 38-40, 5 = 41-42

2.5. Les épreuves orales du N-EEL (versant réceptif)

Cette épreuve du N-EEL permet de rendre compte des connaissances morphosyntaxiques de l'enfant. Chaque item est composé de 2 phrases que l'enfant doit associer à la bonne image. L'examinatrice doit donner la priorité à la *Liste A* et à la phrase soulignée. Les phrases sont composées au passé, au futur, à la forme passive ou bien de pronoms (objet direct et objet indirect) et d'un déterminant possessif. Le but de cette épreuve est d'évaluer les différentes marques morphologiques et syntaxiques qui sont décodées par l'enfant.

2.5.1. Description de l'épreuve

Pour l'épreuve, les sujets ont été rencontrés individuellement. Elle se présente sous la forme d'un livre (23 planches : 11 pour la *série A*, 11 pour la *série B* et une planche d'essai) qui illustre deux images qui s'opposent par une marque morphologique ou syntaxique et deux autres images qui introduisent la «confusion» (images dites «pièges») soit un total de 4 images par planche. Sa durée est d'environ 25 minutes et contient 1 item d'essai. Cette épreuve a été passée en maternelle et à la fin de la première année.

2.5.2. Procédures de l'expérimentation

Avant le début de l'épreuve, l'expérimentatrice présente les différents personnages que l'enfant va voir pendant la passation. Elle met le livre devant l'enfant et lui dit :

«Tu vois ici ce sont les personnages qu'on va trouver dans les petites histoires de ce livre. Il y a le clown, le copain du clown, la danseuse, le père (papa), le garçon, la mère (maman) et la fille.»

La première planche de l'album est destinée à la démonstration.

«Tu vois (montrer) ici il y a le garçon et là (montrer) sur les quatre images il y a un gâteau. On dit à l'enfant : «je vais te demander de me montrer des images. Tu me montres d'abord : le garçon ne mange pas son gâteau, et maintenant tu me montres : le garçon mange son gâteau. »

Si l'enfant se trompe, l'examinatrice peut reprendre l'essai, après avoir indiqué les images en relation avec chacune des 2 phrases. L'examinatrice termine en disant : *«tu vois ce sera toujours comme ça, il y a «2 bonnes images», et 2 images qu'on ne doit pas montrer.»*

2.5.3. Critères d'analyse

La note 1 est attribuée pour chaque item réussi, soit quand la désignation de chacune des deux phrases a été correcte. La note 0 est octroyée en cas d'échec si l'une des deux phrases ou aucune phrase n'a été traitée.

Pour l'épreuve de la liste A, les notes étalonnées sont les suivantes :

1 = 0-4, 2 = 5-6, 3 = 7, 4 = 8, 5 = -

Pour l'épreuve de la liste B, les notes étalonnées ont les valeurs suivantes :

1 = 0-5, 2 = 6-7, 3 = 8, 4 = -, 5 = -

2.6. Les épreuves orales du N-EEL (versant expressif)

Cette épreuve du N-EEL permet de rendre compte de la maîtrise du langage, notamment la capacité à former les flexions verbales pour la personne et pour le nombre ainsi que pour l'expression du temps. Sa durée est d'environ 15 minutes et contient 1 item d'essai. Les sujets ont été rencontrés individuellement à la fin de la première année.

2.6.1. Description de l'épreuve

Cette épreuve est composée de 15 phrases à compléter par l'enfant. Elle se divise en quatre parties : A (verbes : accord en nombre), B (verbe 1^{re} personne du singulier/1^{re} personne du pluriel), C (verbe au présent/passé composé ou imparfait) et D (verbe au présent ou au passé/futur).

2.6.2. Procédures de l'expérimentation

L'expérimentatrice présente le test comme suit : *« je vais te dire une première phrase : le chat finit de manger. Et maintenant je vais commencer une deuxième phrase, et c'est toi qui termineras : le chien et le chat... »* Si l'enfant ne termine pas la phrase ou la termine de façon incorrecte, l'expérimentatrice peut la reprendre et la terminer. Ensuite, elle recommence la procédure pour que, cette fois, l'enfant achève la phrase.

2.6.3. Critères d'analyse

La note 2 est attribuée pour chaque item réussi, ce qui signifie que le verbe concerné est produit avec la flexion correcte (temps et personne) et que le verbe utilisé est celui qui a été rapporté au sujet. La note 0 est attribuée en cas d'échec d'un item, donc si l'une des deux conditions ou les deux ne sont pas remplies. La note maximum pour les 15 items est de 30.

Pour l'épreuve, les notes étalonnées sont les suivantes :

1 = 0-9, 2 = 10-15, 3 = 16-23, 4 = 24-30, 5 = -

2.7. L'épreuve de métaphonologie

Un grand nombre de recherches montre une causalité réciproque entre les capacités métaphonologiques et l'apprentissage de la langue écrite (Gombert et Cole, 2000 ; Lefrançois, 2000 ; Whitehurst et Lonigan, 2002). D'autres études soulignent une relation importante entre les capacités précoces en écriture et le niveau de conscience phonologique (Lombardino *et al.*, 1997 ; Morin, 2002 ; Vernon et Ferreiro, 2004). Afin de mieux situer, de manière longitudinale, le développement orthographique des

créolophones, une tâche de métaphonologie a été passée en maternelle et en 1^{re} année. Son but est d'évaluer, d'une part, la capacité des sujets à manipuler et à contrôler les différentes unités de la langue orale et, d'autre part, les relations avec le développement orthographique, notamment en regard de la dimension phonogrammique (extraction et combinatoire phonologiques)

Cette épreuve sur ordinateur a été développée par Armand et Montesinos-Gelet (2001-2002) lors d'une autre recherche. Les touches du clavier que nous n'utilisons pas sont recouvertes afin d'éviter des stimuli qui pourraient biaiser le résultat escompté. Seulement trois touches ont été conservées (jaune, rouge et bleu), car elles correspondent aux couleurs du cadre qui contient les différentes images que l'enfant devra traiter. L'épreuve se divise en six sous-épreuves qui visent à mesurer : l'identification de la syllabe sans séquentialité (sous-épreuve 1), l'identification de la syllabe (sous-épreuve 2), l'identification de la rime (sous-épreuve 3), l'identification du phonème initial (sous-épreuve 4), la suppression du phonème initial (sous-épreuve 5) et la catégorisation du phonème initial (sous-épreuve 6). Tous les détails de cette épreuve se retrouvent en annexe 13.

2.7.1. Description de l'épreuve

L'épreuve a été passée individuellement aux sujets. Elle dure environ 15 à 20 minutes selon la vitesse d'exécution de l'enfant. Pour chaque sous-épreuve, l'explication est donnée devant l'écran vide. L'enfant dispose d'un casque pour entendre le mot correspondant aux images qui lui sont présentées.

2.7.2. Procédures de l'expérimentation

Pour permettre à l'enfant de se familiariser avec les images, les sons et la procédure, deux épreuves d'entraînement sont présentées. Cela permet aussi à l'expérimentatrice de s'assurer que l'enfant entend et voit bien les images qui apparaissent devant lui. Lorsque ces deux épreuves sont terminées, l'épreuve de métaphonologie commence. La consigne donnée est la suivante :

«Aujourd'hui, nous allons faire des jeux à l'ordinateur. Il va te présenter des mots et des images. Tu vois les trois touches de couleur sur le clavier ? Tu peux me les nommer ? À l'écran, tu vas voir des images qui auront un cadre de couleur comme les touches du clavier. Quand tu as choisi l'image que tu veux, tu appuies sur la touche de la même couleur. Si ta réponse est dans le cadre rouge, tu appuies sur la touche rouge, d'accord ?»

Pour chaque sous-épreuve, l'expérimentatrice fournit une consigne et réalise un item d'essai avec l'enfant afin de s'assurer que la consigne est bien comprise. Comme l'épreuve est informatisée, le temps est également pris en compte et calculé par l'ordinateur. Dès que l'enfant appuie pour donner sa réponse, l'ordinateur l'enregistre et prend aussi en compte sa vitesse de réaction visuo-motrice.

2.7.3. Critères d'analyse

Pour les deux épreuves d'entraînement, il y a six items, dont trois qui sont les items d'essai. Le calcul s'effectue sur les trois derniers pour les deux épreuves. Pour chaque réponse attendue, un point est accordé, et pour les réponses non attendues nous allouons zéro. Pour calculer le temps, nous conservons les temps et nous faisons la moyenne des deux temps de réponse les plus rapides. Nous excluons les items d'entraînement de chacune des épreuves. Pour l'épreuve de métaphonologie, l'évaluation se déroule de la même façon. L'item d'essai de chaque sous-épreuve n'est pas évalué, mais les quatre suivants le sont. Le score total est de 24 points.

2.8. Les pratiques de littératie familiales

Dans notre revue de littérature, nous avons discuté du développement de la compétence orthographique, dans une perspective multidimensionnelle. Après avoir passé en revue certains facteurs cognitivo-langagiers qui contribuent au développement orthographique, nous aborderons maintenant les facteurs socio-affectifs et culturels qui l'influencent. Dans la mesure où notre recherche s'inscrit dans le domaine plus large portant sur le développement de la littératie auprès d'un groupe ethnolinguistique, nous serons en mesure d'apporter un éclairage sur les relations que peuvent entretenir ces différents facteurs avec le développement orthographique.

Le questionnaire élaboré par Montesinos-Gelet et Armand (2001) a été donné aux parents lors de la première cueillette de données. Toutefois, certains d'entre eux ne l'avaient pas remis. Nous avons donc acheminé de nouveau ce questionnaire afin de compléter la collecte. Dans la recherche initiale, il n'a pas été fait mention de difficultés particulières quant à la compréhension du questionnaire en français chez les parents. En nous appuyant sur ce constat, nous avons donc procédé de la même façon.

2.8.1. Description de l'épreuve

Le questionnaire se divise en deux parties (Annexe 14). Sa structure reprend les différents aspects du modèle co-constructif de Leseman et De Jong (2001) qui considère la famille comme un micro-système social. Dans la première partie, qui concerne l'enfant, on retrouve les pratiques de littératie déclarées : visite à la bibliothèque, lecture d'histoires par les parents et leur fréquence, dialogue parent-enfant durant la lecture, langue dans laquelle sont racontées les histoires. Du côté parental, on cherche à vérifier s'ils sont des pratiquants de la culture écrite. Ainsi, il leur est demandé s'ils sont lecteurs, la fréquence de lecture, le type de lecture et leur culture littéraire.

2.8.2. Procédures de l'expérimentation

Le questionnaire a été acheminé aux parents par l'entremise de l'enfant. Il n'y avait pas de temps imparti pour le récupérer. Ils pouvaient donc prendre le temps nécessaire pour le retourner à l'école.

2.8.3. Critères d'analyse

Les données qualitatives recueillies vont nous permettre de compléter chaque portrait de l'échantillon. Nous regrouperons, par la suite, les pratiques déclarées avec les autres variables mesurées afin d'observer des liens éventuels.

2.9. Entrevue sur les représentations parentales du bi/multilinguisme

La coexistence langagière vécue par les créolophones nous amène à considérer la représentation des parents à l'égard du français et du créole et, dans un sens plus large, les langues en général. Elles sont une variable essentielle, car elles peuvent influencer sur les représentations de l'enfant et sur son apprentissage du français langue seconde.

2.9.1. Description de l'épreuve

En nous inspirant du questionnaire de l'étude initiale (Montesinos-Gelet, Bowen et Armand, 2002-2005) et d'une étude réalisée en 1985⁶⁵ auprès des leaders ethniques des communautés ethnoculturelles de Montréal (Lefèbvre, Ruimy-Van Dromme et Van Dromme, 1985), nous avons souhaité recueillir les propos des parents dans un contexte favorable. Pour ce faire, l'entrevue s'imposait naturellement. Elle s'articule en trois volets : l'ouverture à la diversité linguistique (représentation sur les langues et sur les locuteurs de ces langues), la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues, et la représentation sur la personne bilingue. Cette épreuve a eu lieu lors de la troisième rencontre (Annexe 15).

2.9.2. Procédures de l'expérimentation

Les parents ont été rencontrés dans le lieu de leur choix, c'est-à-dire dans leur milieu ou à l'université. Nous avons opté pour des entrevues semi-dirigées, car elles ont l'avantage de permettre une collecte de données comparable chez les différents sujets. De plus, elles autorisent une certaine liberté aux répondants, dans le cadre des questions qui leur sont posées (Bogdan et Biklen, 1992). Le choix du lieu de rencontre vise à favoriser un contexte d'échange qui permet d'amoindrir le côté protocolaire de l'entrevue semi-dirigée. Cet entretien est conduit par une expérimentatrice créolophone, qui a été formée préalablement. Nous avons fait ce choix pour donner aux parents la possibilité de faire

⁶⁵ Lefèbvre, M.L., Ruimy-Van Dromme, H. et Van Dromme, L. (1985). *L'école et l'intégration des communautés ethno-culturelles au Québec : une étude des perceptions des leaders ethniques*. Rapport. Montréal : Université du Québec à Montréal et Université Mc Gill.

l'entrevue dans la langue qui leur convenait et pour qu'ils gardent un certain contrôle sur le déroulement de l'entretien, dans le but de créer un contexte propice à la communication. L'entrevue, d'une durée approximative de 30 minutes, a été enregistrée sur des cassettes audio pour pouvoir conserver des traces. Toutefois, devant le refus de certains parents, l'expérimentatrice a eu recours à la prise de notes.

2.9.3. Critères d'analyse

Les données qualitatives recueillies vont nous permettre de compléter le portrait de chaque sujet. Nous pourrions ainsi faire ressortir les liens éventuels avec les différents facteurs retenus et le développement orthographique. Toutes les données ont fait l'objet d'un accord inter-juge.

2.10 Questionnaire sur les représentations individuelles du bi/multilinguisme

Afin d'avoir une vue d'ensemble en ce qui concerne les facteurs socio-affectifs et culturels, il nous faut maintenant nous tourner du côté de l'enfant pour tenter de mieux saisir ce qui peut interférer avec son développement orthographique.

Le questionnaire sur la représentation des langues, que nous avons retenu et adapté (Annexe 16), a été conçu dans le cadre du projet Elodil⁶⁶ (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) (Armand et Maraillet, 2004). Sa forme est inspirée des travaux de Harter (1999). Il s'agit pour l'élève de faire un choix binaire consécutivement. Dans un premier temps, l'élève doit choisir dans quel groupe se situer et, dans un second temps, il a l'occasion de nuancer son appartenance au groupe choisi. En effectuant des travaux sur la perception de soi, Harter a développé cette mesure comme une alternative aux échelles du type Likert (échelles de 1 à 5 selon son accord ou

⁶⁶ Ce projet s'inspire des approches européennes : Evlang (Évaluation du programme didactique européen d'éveil aux langues), EOLE (éveil au langage/ouverture aux langues à l'école) en Suisse ainsi que Éducation aux Langues et aux Cultures (ELC) et La porte des langues en France. Une description exhaustive du projet Elodil est accessible sur Internet : <http://elodil.com>

désaccord avec un énoncé donné). L'intérêt de cette mesure est qu'elle oblige l'enfant à prendre position, tout en ayant la possibilité de la nuancer.

Cette épreuve se présente sous la forme d'un cahier divisé en trois grands domaines. Le premier concerne l'ouverture à la diversité linguistique (représentation sur les langues et sur les locuteurs de ces langues), le second vise à connaître la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues et le troisième s'intéresse à la représentation sur la personne bilingue. Cette dernière partie tient compte des connaissances des sujets sur les langues.

Dans la version originale d'Armand et Maraillet (2004) conçue pour des enfants plus âgés (5^e et 6^e année), les sujets répondent eux-mêmes aux diverses questions de cette section. Bien que nos sujets soient en troisième année, nous avons opté pour la même procédure. En effet, ce questionnaire a été passé en sous-groupe (il y avait maximum 5 enfants dans une même école) et il nous était facile de suivre la démarche de l'enfant et de répéter la question le cas échéant. Cette épreuve dure une vingtaine de minutes.

2.10.1. Description de l'épreuve

Cette épreuve est composée de vingt-huit questions. Il y a un minimum de trois questions pour chacune des parties énoncées précédemment. La dernière section est composée de dix questions. Il y a deux items d'essai pour s'assurer que l'enfant a bien compris.

2.10.2. Procédures de l'expérimentation

L'expérimentatrice donne la consigne à l'élève :

«Voici un questionnaire qui m'aidera à mieux te connaître. Tu dois toujours suivre mes consignes. Je souhaite en savoir davantage sur ce que tu penses des langues et de ceux qui parlent ces langues et c'est pourquoi j'aimerais que tu répondes aux questions que je vais te poser aujourd'hui. Je vais te présenter deux groupes, celui des cercles et celui des carrés. Pour répondre à chaque question, tu vas devoir décider si tu es un carré ou un cercle. Cela changera à chaque question. Il faut savoir qu'habituellement, la moitié des élèves se retrouve dans le groupe des carrés et l'autre moitié se retrouve dans le groupe des cercles. »

«Tu dois faire un seul X par question. Soit que tu es un cercle, soit que tu es un carré, mais tu ne peux être les deux à la fois. Toutes les réponses sont différentes, il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux savoir ce que tu penses. Nous allons faire deux exemples ensemble pour nous assurer que vous comprenez bien comment répondre. »

L'expérimentatrice s'assure de présenter le tableau contenant les cercles et les carrés pour faciliter la compréhension sur le tableau noir. Elle donne ensuite le cahier à l'enfant afin qu'il écrive son prénom et qu'il ouvre le questionnaire à la première page.

L'illustration du premier exemple peut commencer :

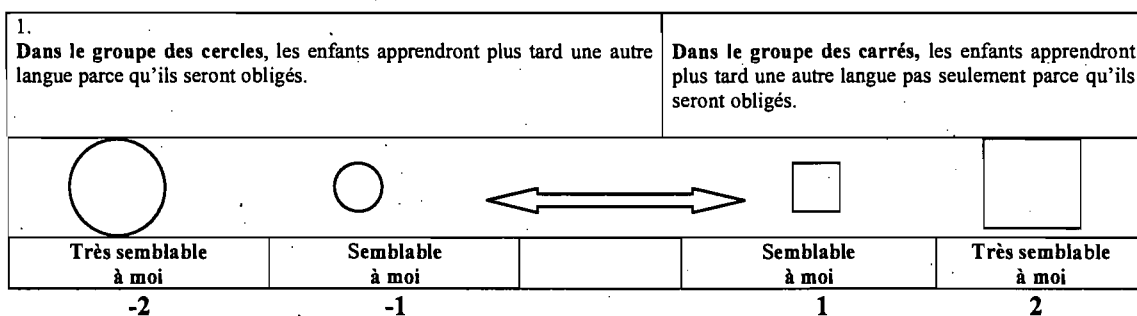
«Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les bonbons causent des caries. Dans le groupe des carrés, les enfants ne pensent pas que les bonbons causent des caries. Donc si tu penses que les bonbons causent des caries, tu fais partie du groupe des cercles. Si tu trouves que cela est très semblable à toi, tu fais un X sur le grand cercle. Si tu trouves que cela est un peu semblable à toi, tu fais un X sur le petit cercle. Si, au contraire, tu ne penses pas que les bonbons causent des caries, tu fais partie du groupe des carrés. Si tu trouves que c'est très semblable à toi, tu fais un X sur le grand carré. Si tu trouves que c'est un peu semblable à toi, tu fais un X sur le petit carré. »

L'expérimentatrice lit l'affirmation en pointant les formes correspondant aux énoncés. La même procédure sera suivie pour le deuxième exemple. Pour être certaine que l'épreuve est bien comprise, l'expérimentatrice anime une période de questions, par exemple : «*Qui peut me dire sur quelle forme on fait un X si on pense que les bonbons donnent des caries ?* » Une fois que tout semble avoir été compris, l'épreuve peut commencer. L'expérimentatrice expliquera le déroulement de celle-ci de la façon suivante :

«Maintenant, tu vas répondre à toutes les questions en faisant un X sur la forme qui te ressemble le plus. Je vais lire chaque question. Je vais te laisser du temps pour penser à ta réponse et pour faire un X sur la forme de ton choix. Si tu veux que je répète la question, tu lèves la main. N'oublie pas qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. »

2.10.3. Critères d'analyse

Une échelle de valeur positive et négative allant de deux points à moins de deux points a été appliquée.



En ce qui concerne l'ouverture à la diversité linguistique, un total de 16 points est possible. Pour le deuxième volet -la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues-, un score maximum de 18 points est envisageable. Pour le troisième volet, qui a trait à la représentation de la personne bilingue, nous traiterons les données de manière qualitative. Ainsi, nous pourrions les mettre en lien avec les résultats obtenus aux deux premiers volets afin de vérifier si les propos tenus reflètent une certaine cohérence.

2.11. Le groupe de discussion sur les langues

Le dernier aspect, qui porte sur le thème des représentations des langues, est un groupe de discussion. Ce choix repose sur la volonté d'aller chercher des informations spontanées et de vivre des échanges entre les enfants de manière dynamique. Pour conduire le groupe de discussion, nous avons repris les questions élaborées par Armand et Maraillet (2004). Cette épreuve a été réalisée en sous-groupe dans chaque école. Sa durée a été d'environ 20 minutes et la discussion a été enregistrée.

2.11.1. Description de l'épreuve

Ce groupe de discussion s'articule autour de cinq grands thèmes. Tout d'abord, on procède à la recherche démo-linguistique («*Avec qui vous parlez le créole ?* » mère, père, famille...). Le thème 1 concerne l'utilité des langues («*À votre avis, ça sert à quoi les langues ? Vous pouvez m'expliquer, me donner des exemples ?*»). Le thème 2 cible l'appréciation des langues («*Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de vous dire que le français est une belle langue ? Qu'est-ce qui vous fait penser ça ?*»). Le thème 3 a trait à l'égalité des langues («*Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça*

veut dire «égal» ? *Qu'est-ce que vous en pensez ?*»). Le thème 4 touche l'égalité des locuteurs des langues («*À votre avis, est-ce que les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent créole ? Pourquoi ?*»). Enfin, le thème 5 parle des langues dans le monde («*Si vous pouviez, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y ait qu'une seule langue parlée sur la terre, pensez-vous que vous le feriez ? Selon vous, est-ce une bonne idée ou une mauvaise idée ? Si oui, quelle devrait être cette langue ?*») (Annexe 17).

2.11.2. Procédures de l'expérimentation

L'expérimentatrice et les enfants s'installent en arc de cercle de façon à ce que tout le monde puisse se voir. Si un enfant est plus inhibé dans le groupe, l'expérimentatrice doit tenter de le faire parler en s'adressant à lui. L'expérimentatrice propose l'activité aux sujets :

«Aujourd'hui, j'aimerais que l'on parle des langues comme peut-être celle que vous parlez avec vos parents à la maison. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses et vous avez le droit de ne pas être d'accord avec un ami. Je vais vous poser des questions et j'aimerais que tout le monde participe et me donne son avis. »

2.11.3. Critères d'analyse

- Les données recueillies seront d'ordre qualitatif et ont fait l'objet d'un accord inter-juge. Nous souhaitons nous attarder plus précisément sur le troisième volet -l'égalité des langues- compte tenu de sa pertinence par rapport à notre sujet de recherche. Nous présenterons des extraits de verbatims des sujets et les mettrons en lien avec le questionnaire sur la représentation de la personne bi/multilingue, dans le but de le compléter et, également, pour préciser davantage le portrait de chaque sujet.

2.12. Questionnaire sur la perception de soi et de la compétence en écriture

En nous inspirant fortement de l'outil d'évaluation de la motivation en lecture conçu par Armand et Montesinos-Gelet (2003) en collaboration avec Busilacchi et Lemire, dans le cadre du *Programme de soutien à l'école montréalaise*, nous avons élaboré un

questionnaire sur l'écriture pour le deuxième cycle (Annexe 18). Il a été passé lors de la troisième collecte en sous-groupe.

2.12. Description de l'épreuve

Ce questionnaire se présente de la même manière que celui sur la représentation des langues, car il est également inspiré des travaux d'Harter (1999). Il y a un groupe de cercles et un groupe de carrés. Ce questionnaire est composé de 45 questions traitant des six grands thèmes liés à la motivation : la compétence en écriture, la perception de la valeur de la tâche, la motivation intrinsèque⁶⁷ en écriture, la motivation extrinsèque⁶⁸ en écriture, les perceptions des pratiques pédagogiques et les conditions d'écriture (conditions physiques et didactiques). En ajoutant une section portant sur la perception des pratiques pédagogiques, nous sommes consciente d'alourdir le questionnaire. Toutefois, il nous semblait important de considérer cet aspect, car il est reconnu dans la littérature scientifique que les pratiques pédagogiques influent sur la motivation en écriture des élèves (Bobbitt Nolen, 2001).

2.12. Procédures de l'expérimentation

L'épreuve a le même déroulement que l'épreuve précédente. L'expérimentatrice présente les deux items d'essai et amène une période de questionnement. Une fois que tout est compris, elle présente l'épreuve de la manière suivante :



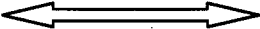


«Voici un questionnaire qui m'aidera à mieux te connaître. Tu dois toujours suivre mes consignes. Je souhaite en savoir davantage sur ce que tu penses de l'écriture et c'est pourquoi j'aimerais que tu répondes aux questions que je te propose aujourd'hui. »

⁶⁷ D'après Myers (1998), la motivation intrinsèque est le désir d'être efficace pour soi-même. C'est un besoin qui sert à dynamiser ou à orienter le comportement vers un but.

⁶⁸ Toujours selon Myers (1998), la motivation extrinsèque consiste à s'engager dans une tâche dans le but de recevoir des récompenses extérieures. Pour en savoir plus sur la question, nous référons le lecteur à l'ouvrage de l'auteur. Myers, G. D. (1998) : Psychologie. Bruxelles : De Boeck.

2.12. Critères d'analyse

Afin de déterminer le niveau de la perception de soi et de la motivation en écriture, une échelle de valeur positive et négative allant de deux points à moins de deux points a été appliquée.

1. Dans le groupe des cercles, les enfants ont hâte d'apprendre à écrire		Dans le groupe des carrés, les enfants n'ont pas hâte d'apprendre à écrire		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi
2	1		-1	-2

Les scores se présentent ainsi selon les volets :

- 1) la compétence en écriture : -14 à +14.
- 2) la perception de la valeur de la tâche : - 6 à +6
- 3) la motivation extrinsèque en écriture : -4 à +4
- 4) la motivation intrinsèque en écriture : -10 à +10
- 5) la perception des pratiques pédagogiques : -24 à +24
- 6) les conditions d'écriture (conditions physiques et didactiques) : -32 à +32

Comme pour les autres épreuves réalisées, nous ajouterons cette mesure au portrait de chaque sujet afin de mettre en lien la motivation en écriture et le développement orthographique.

La méthodologie qui vient d'être décrite, majoritairement qualitative, pourrait lors de la correction faire place à une certaine subjectivité. Comme nous l'avons déjà évoqué, pour être le plus rigoureux possible, nous avons choisi des critères de correction très précis et ce sont les mêmes personnes qui ont corrigé les différentes épreuves. Nous avons d'ailleurs eu recours à l'accord inter-juge y compris pour l'étude pilote. Relativement aux sujets, nous nous sommes assurée, par les épreuves de contrôle du K-ABC, qu'ils avaient tous une intelligence dans la normale.

CHAPITRE 4

Présentation des résultats

Dans ce quatrième chapitre, nous procéderons à l'interprétation des résultats obtenus par une analyse majoritairement descriptive et qualitative des données. Dans un premier temps, nous analyserons les écritures produites (écriture de mots isolés et d'une phrase) par les sujets (N=11) durant les trois périodes où ils ont été suivis (maternelle, 1^{re} et 3^e années). Pour mieux comprendre le développement orthographique du groupe créolophone, et pour ne pas nous limiter à l'aspect strictement phonogrammique, nous examinerons également la construction de la dimension morphogrammique et logogrammique. Rappelons que dans la mesure où nous nous intéressons au développement orthographique des jeunes créolophones de la maternelle à la troisième année (objectif 1), nous ne tenons pas à les comparer à un autre groupe, mais plutôt à établir un portrait développemental de cette cohorte.

Parallèlement, nous rendrons compte des verbalisations émises par les sujets durant les entretiens. Verbalisations rendues possibles par le choix de la méthode d'entrevue, la méthode clinico-critique, qui permet de consigner à la fois les commentaires spontanés et ceux provoqués par l'expérimentateur. Cette analyse nous donnera la possibilité de mieux interpréter les verbalisations des scripteurs lors des productions en consignant et en catégorisant les commentaires métagraphiques, dans la grille conçue par Morin (2002). Ainsi, nous pourrons établir un portrait⁶⁹ de l'évolution des commentaires métagraphiques de la maternelle à la troisième année. L'intérêt d'une telle démarche est de porter un éclairage qui privilégie à la fois la production et le processus.

Nous regarderons aussi l'évolution de la lexicalisation des sujets à travers les trois périodes de cueillette de données. Cet aspect est fort important, dans la mesure où il est nécessaire de posséder des représentations lexicales des mots pour pouvoir traduire leurs spécificités orthographiques.

Enfin, pour clore ce qui a trait au premier objectif, nous présenterons l'épreuve de production de mots, que nous avons fait passer aux élèves à la fin de la troisième année,

⁶⁹ Pour présenter le descriptif des commentaires métagraphiques des sujets, nous proposons un tableau récapitulatif pour les trois temps de cueillettes à la fin du portrait de chaque enfant.

et qui revêt la forme d'une activité de closure. Gardant en arrière-plan l'importance de décrire à la fois le produit et le processus d'écriture, cette épreuve représente un intérêt tout particulier. D'une part, dans un contexte textuel, elle témoigne des connaissances construites par les sujets et du contrôle qu'ils exercent sur leur production compte tenu des contraintes linguistiques du français et, d'autre part, le choix des mots à produire repose sur des difficultés potentielles en fonction des particularités phonologiques et morphosyntaxiques du créole. En somme, les composantes traitées pour cette tâche par rapport au niveau de scolarité des sujets ont trait à la dimension phonogrammique, c'est-à-dire à la production des graphèmes orthographiques.

Dans un deuxième temps, nous mettrons en relation les données recueillies en orthographe approchées avec les différents facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-affectif et culturel dont nous avons discuté au chapitre 2 (objectif 2), dans le but de mieux comprendre les liens possibles entre ces facteurs et l'appropriation de la langue écrite.

4.1. Les orthographe approchées

Dans cette partie, nous aborderons maintenant la présentation et l'analyse des données recueillies au cours des différentes passations et qui ont fait l'objet d'un accord inter-juges. Compte tenu du nombre peu élevé de sujets et du caractère qualitatif de cette thèse, nous présenterons un portrait de chaque enfant sous un pseudonyme pour chacune des périodes où il a été rencontré.

4.1.1. Les orthographe approchées dans l'écriture de mots isolés, de la phrase et de production de mots pour chaque sujet et pour chaque période

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, l'analyse de la dimension phonogrammique des productions des sujets s'appuie sur certains sous-principes issus du modèle proposé par Montesinos-Gelet (1999). Ainsi, pour rendre compte de l'aspect phonologique de cette dimension, nous nous appuyons sur l'extraction phonologique (nombre de phonèmes extraits et/ou verbalisés par l'enfant) et la combinatoire

phonologique (agencement des unités de la syllabe). Pour aborder l'aspect plus formel de la dimension phonogrammique, nous considérons également la conventionnalité phonogrammique. En effet, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, l'apprentissage de l'écriture en français témoigne de conventions où le signe écrit qui correspond au phonème rend compte de normes sociales. Ainsi, une écriture peut être considérée conventionnelle, dans le cas où elle traduit fidèlement une valeur phonique (par ex. le [o] de chapeau écrit chapo) sans pour autant qu'elle soit conventionnelle orthographiquement. Dans cette thèse, il nous fallait donc observer la capacité des sujets à reproduire les signes écrits conventionnels qui témoignent du développement orthographique.

La distinction que nous avons faite précédemment entre la conventionnalité ^Yet la conventionnalité orthographique nous amène à prendre en compte trois sortes de phonogrammes. Les premiers, que nous appelons conventionnels orthographiques, sont des phonogrammes conventionnels qui correspondent à la norme orthographique. Si nous reprenons notre exemple, le *eau* de chapeau est un phonogramme conventionnel orthographique. Les seconds, les phonogrammes conventionnels, équivalent aux graphèmes qui sont admissibles alphabétiquement pour traduire un phonème comme l'exemple que nous avons donné avec le mot *chapeau* écrit *chapo*. Les troisièmes, que nous qualifions de non conventionnels, correspondent à des phonogrammes qui traduisent une procédure épellative (par ex. le graphème /k/ pour traduire la deuxième syllabe du mot *macaroni*), une proximité phonologique (par ex. le graphème /v/ pour traduire le phonème [f] dans le mot *éléphant*), une proximité graphique (par ex. le graphème /p/ de *chapeau* traduit /q/), une inversion dans un digramme ou un trigramme ou, enfin, l'écriture de ces derniers avec une seule lettre.

Pour permettre une meilleure lecture et compréhension du développement orthographique de l'échantillon, nous ferons un portrait longitudinal des sujets pour les trois périodes (maternelle, fin de la première et de la troisième années). Rappelons que les mots retenus sont issus de la recherche de Morin (2002). Pour la maternelle, ils sont au nombre de six (version A) : riz, ami, cerise, chapeau, éléphant, macaroni. Le nombre

total de phonèmes compris dans tous les mots est de 27. Pour l'ensemble de ces mots, les sujets ont la possibilité de combiner 12 syllabes. En première et troisième années, il y a 11 mots à produire (version B) : riz, pain, poteau, oignon, éléphant, hache, cerise, trottoir, monsieur, macaroni, épouvantail. Le nombre total de phonèmes à identifier est de 51 et il existe 21 combinaisons phonologiques possibles.

Sur le plan méthodologique, nous présenterons les sujets en fonction de leur degré d'appropriation de l'écrit. Pour ce faire, nous avons regardé le niveau obtenu par chaque sujet à l'extraction et à la combinatoire phonologiques pour chacune des cueillettes (maternelle, 1^{re} et 3^e années). Ainsi, les tendances s'en dégageant nous amènent à répartir les sujets en trois groupes selon leur développement orthographique : 1) le **groupe 1** (niveau faible); composé de Charlotte, Anne-Marie et Julie, a un développement plus lent, 2) le **groupe 2**, composé de Maude, Sam, David, Maxime et Marie, a un développement se situant dans la moyenne et 3) le **groupe 3** (niveau élevé), composé d'Antoine, Dina et Sacha, a un développement rapide. Nous reprendrons ces trois modalités dans le développement orthographique pour exposer les résultats de l'objectif 2, mais pour le présent objectif, qui constitue l'aspect longitudinal de cette thèse, nous établirons les portraits de chacun des sujets.

4.1.1.1. Portrait de Charlotte

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)

Figure 4
Productions de Charlotte pour les trois périodes de cueillette de données

Nous regarderons maintenant plus en détail les productions de Charlotte pour les trois périodes de cueillette.

Production 1 (maternelle)

Tableau 9
Charlotte : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	0/2 [ri]	0/3 [ami]	0/5 [səriz]	2/4 [ʃapo]	0/5 [elefā]	0/8 [makaroni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	0/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	1/2 [ʃa][po]	0/2 [le][fā]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	EScar	Sej	Sei	j ⁷⁰ ca ⁷¹ rs	ieMW	heF

La production de Charlotte montre qu'elle utilise beaucoup de lettres postiches⁷² pour traduire un mot à l'écrit. Elle semble avoir peu de connaissances sur le lien entre l'oral et l'écrit. Ses productions reflètent l'utilisation d'allographes différents (lettres minuscules et majuscules). On remarque, en raison de la proximité phonologique, la production d'un phonogramme non conventionnel /j/ pour traduire le phonème [ʃ] dans le mot *chapeau*. On peut penser que, pour le mot *cerise*, Charlotte a une certaine connaissance de sa représentation graphique. Cependant, rien dans ce qui a été verbalisé ne nous permet d'affirmer une telle chose. D'ailleurs, elle produit une écriture très similaire à celle d'*ami* pour écrire le mot *cerise*. Elle a extrait 2 phonèmes sur les 27 présents en totalité.

Durant le processus d'écriture, Charlotte n'émet aucun commentaire métagraphique. Elle communique plutôt par des hochements de tête pour acquiescer à notre demande d'écrire les différents mots.

*L'écriture de la phrase*⁷³

Tableau 10
Charlotte : écriture de la phrase en maternelle

Charlotte Snaq (Stéphanie)

⁷⁰ Les phonogrammes surlignés en gris sont considérés non conventionnels.

⁷¹ Les phonogrammes surlignés en vert sont conventionnels orthographiques.

⁷² Rappelons qu'une lettre postiche est une lettre ajoutée dans une production par souci quantitatif et qu'elle ne porte pas de phonème.

⁷³ Pour repérer les unités lexicales, nous nous appuyons sur des indices laissés dans les productions des sujets tels que des blancs graphiques, des phonogrammes représentant un mot de la phrase ou encore des lettres associées aux mots dans les verbalisations de l'enfant.

L'écriture de la phrase⁷⁴ s'est résumée à la production de son prénom par adressage pour traduire *je m'appelle Charlotte* et à l'écriture du prénom de son amie (écriture construite) pour *et mon amie c'est Stéphanie*, qu'elle a produit partiellement de manière phonologique (S et a). Ce sont les deux unités lexicales, sur un total de 10, qui ont été repérées par Charlotte et délimitées par des blancs graphiques. En ce qui concerne les idéogrammes, elle a produit la majuscule au début des deux prénoms, ce qui souligne une connaissance de la conventionnalité d'écriture relative aux noms propres. La phrase, établie sur un score global⁷⁵ de 22, lui donne un résultat en pourcentage de 36,36%. Pour le deuxième aspect que nous avons évalué, les différents phonèmes constituant la phrase (16 au total), Charlotte n'en a extrait aucun.

Charlotte n'a pas émis de commentaires durant l'écriture de la phrase. Elle a adopté le même comportement que pour l'écriture de mots, c'est-à-dire qu'elle restait silencieuse, se contentant d'hocher la tête ou d'éviter de répondre à nos questions.

Production 2 (première année)

Tableau 11
Charlotte : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 0/2	[ri] 0/1	cianepsde		
Pain	[pē] 1/2	[pē] 0/1	pieinedée		
Poteau	[poto] 1/4	[pɔ][to] 0/2	epinep		
Oignon	[ɔŋõ] 1/3	[nõ] 0/1	éionbon		
Éléphant	[elɛfã] 4/5	[le][fã] 1/2	éléponable		
Hache	[aʃ] 0/2	[aʃ] 0/1	honbèanblé		
Cerise	[səriz] 0/5	[sə][riz] 0/2	hanèblécine		
Trottoir	[trɔtwar] 0/7	[trɔ][twar] 0/2	ancicnebè		
Monsieur	[məsjø] 0/5	[mə][sjø] 0/2	etannléèban		
Macaroni	[makaroni] 4/8	[ma][ka][ro][ni] 2/4	mahébani		
Épouvantail	[ɛpuvɔtaj] 1/8	[pu][vã][taj] 0/3	élpānbonpan		

⁷⁴ Pour conserver la confidentialité des sujets, nous avons privilégié une trace dactylographique plutôt que la production originale.

⁷⁵ Nous renvoyons le lecteur au chapitre sur la méthodologie de la recherche (p.170) pour les scores détaillés de l'analyse de la phrase.

On remarque une présence importante de lettres postiches dans les écritures de Charlotte à la fin de la première année. Celles-ci font, la plupart du temps, référence aux lettres de son prénom. La seule lettre joker présente est le /p/ qui traduit le phonème [f] dans la troisième syllabe du mot *éléphant*. Lorsque nous avons demandé à Charlotte la raison de cette écriture, elle a mentionné qu'il fallait écrire une lettre pour dire qu'il y avait quelque chose après. Le lien entre l'oral et l'écrit est encore peu présent. Elle a extrait 12 phonèmes et a combiné 3 syllabes.

Aucun mot n'est lexicalisé.

L'écriture de la phrase

Tableau 12

Charlotte : écriture de la phrase en première année

m'applle Charlotte ⁷⁶ est conny (Conny)
--

Charlotte a produit plus d'unités lexicales dans l'écriture de la phrase (5) qu'en maternelle. Elle a tout d'abord écrit *m'applle* pour *je m'appelle*, puis *est* pour *et mon ami c'est*, ensuite elle a produit le prénom de son amie par adressage. À la relecture de la phrase, elle s'est aperçue qu'elle avait oublié d'écrire son prénom. Elle a donc procédé à une révision et a écrit *Charlotte* au bon endroit juste au-dessus. Les différentes unités lexicales sont séparées par des blancs graphiques. Par contre, on observe la présence d'idéogrammes uniquement dans la production de son prénom. Elle obtient un résultat de 68,18%. Pour l'extraction phonologique, Charlotte a extrait quelques phonèmes (5) sur les 16 possibles au total soit 31,25%.

⁷⁶ Le surlignage en bleu indique une révision.

Production 3 (troisième année)

Tableau 13
Charlotte : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	riz	Z	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	poto ⁷⁷		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	onino		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fɑ̃] 5/5	[lɛ̃][fɑ̃] 2/2	éléphan		
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	ache		
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cersie		
Trottoir	[trɔ̃twɔ̃ʀ] 7/7	[trɔ̃][twɔ̃ʀ] 2/2	trotoire		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	monsieur	R	
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvɑ̃taj] 7/8	[pu][vɑ̃][taj] 2,5/3	épouvantalle		

On constate un progrès spectaculaire depuis la première année. Il apparaît des désordres intraphonogrammique dans la syllabe finale du mot *oignon* et intrasyllabique dans la syllabe finale du mot *cerise*. L'écriture par segments syllabés du mot *trottoir* l'amène à ajouter une rime pour produire la coda. La production de phonogrammes non conventionnels est quasi inexistante. On en note trois : les digrammes/gn/ et /on/ dans le mot *oignon* et pour le yod d'*épouvantail*.

On remarque aussi la lexicalisation d'un certain nombre de mots : riz, pain, monsieur et macaroni.

L'écriture de la phrase

Tableau 14
Charlotte : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle Charlotte et mon amie c'est Jessica.

Charlotte a produit toutes les unités lexicales attendues dans l'écriture de la phrase (10). On note également la présence d'un morphogramme grammatical pour traduire le genre (amie). Les différentes unités lexicales sont séparées par des blancs graphiques. Les

⁷⁷ Les phonogrammes surlignés en orange sont conventionnels.

idéogrammes (majuscule et point) sont présents dans la production. Elle obtient un résultat de 100%. Charlotte a extrait tous les phonèmes attendus (16).

Tableau 15
Nombre de commentaires métagraphiques de Charlotte pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés		Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES <i>rétrospectifs</i> - morphogramme - identification lexicale	14	11	2	10
Commentaires métacognitifs <i>simultanés</i> - évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	11		1	
<i>rétrospectifs</i> - évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	2	11	3	
Total	27	11	6	11

De manière générale, Charlotte est peu loquace durant le processus d'écriture sur les différentes périodes où elle a été rencontrée. La plupart des commentaires émis sont métalinguistiques et rétrospectifs. La majorité concerne l'identification lexicale lorsque l'expérimentateur lui demande de lire ce qu'elle a écrit. Parmi les commentaires d'ordre métacognitif, l'évaluation est présente dans les verbalisations simultanées de Charlotte, car elle indique qu'elle a terminé d'écrire le mot. Nous pensons que Charlotte possède plus de connaissances que ne le reflètent les commentaires métagraphiques. Cependant, sa nature inhibée lui donne peu l'occasion de le démontrer. Par exemple, lorsque l'expérimentateur lui pose des questions plus ciblées sur sa production (ex. «*Pourquoi as-tu écrit un /z/ à la fin du mot riz ?* »), elle regarde sa feuille et ne répond pas. De même, dans l'écriture de la phrase en troisième année, et après la question de l'expérimentateur, elle souligne la dimension morphogrammique. En effet, elle a identifié et justifié le /e/ produit à la fin du mot *ami* comme un marqueur de genre.

La production de mots dans l'épreuve de closure

Puisque ~~que~~ les sujets continuent de s'approprier la norme orthographique en s'en approchant, mais compte tenu du niveau de scolarité, nous rendrons uniquement compte de la conventionnalité phonogrammique.

Tableau 16
Charlotte : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Tourva	Amporta	Ouvret	Frère	Répéter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble

Charlotte a produit un certain nombre de mots de manière orthographique. Toutefois, on remarque que même si la règle de positionnement de la voyelle nasale devant le graphème /p/ pour le mot *emporta* a été respectée, le choix du phonogramme, bien que conventionnel, n'est pas orthographique. Charlotte n'a pas su nous expliquer le pourquoi de son choix dans l'écriture de ce digramme. De plus, il existe également deux désordres intrasyllabiques. Le premier se trouve dans la syllabe initiale du mot *trouva* et le second dans la syllabe finale du mot *ouvert*. Il semble que les consonnes en position branchante ou se trouvant en coda soient difficiles à traiter pour Charlotte. Bien que ces deux aspects soient présents dans le mot *frère*, on peut penser que la familiarité du mot lui a permis de le produire par adressage. Charlotte a effectué quelques révisions à la relecture avec l'expérimentateur. Elle a notamment écrit le mot *frère*, qui n'avait pas été produit (elle a écrit *Victor*), puis elle a tenté de réécrire le mot *ouvert*, bien que celui-ci lui pose une difficulté évidente. Cela l'a d'ailleurs conduite à la même écriture. De plus, il est à noter que tous les morphogrammes et mutogrammes ont été traduits adéquatement, c'est-à-dire de manière orthographique. Charlotte a également su s'appuyer sur le sens des phrases pour produire les deux écritures logogrammiques de manière satisfaisante. Finalement, on remarque l'utilisation d'une procédure analogique pour le mot *respecter* qu'elle a écrit *répéter*. À la relecture du texte, elle n'a pas vu la méprise sémantique et lorsque nous l'avons interrogée sur ce point, elle ne comprenait pas la raison de notre question.

Tableau 17

Nombre de commentaires métagraphiques de Charlotte pour la production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification lexicale	3
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	3
Total	6

On constate que Charlotte a émis peu de commentaires métagraphiques. Les quelques identifications lexicales concernent les mots vus avec l'expérimentateur. Elle a d'ailleurs mentionné que c'était difficile pour elle de relire le texte. Les commentaires métacognitifs exprimés concernent uniquement sa capacité à écrire un mot.

4.1.1.2. Portrait d'Anne-Marie

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
<p>ia ha</p> <p>Aa ha</p> <p>Aia. BiaE</p> <p>MaBoLKoE</p>	<p>ri</p> <p>Pin</p> <p>pouto</p> <p>au noir</p> <p>levée</p> <p>avte</p> <p>serise</p> <p>orien</p> <p>Mese</p> <p>Baccaren</p> <p>enite</p>	<p>oiz</p> <p>oain</p> <p>atidate</p> <p>Potau</p> <p>coise</p> <p>yes) site</p> <p>on ion</p> <p>M enion</p> <p>été étan</p> <p>idmcaonj</p> <p>é-pou l'ortille</p>

Figure 5

Productions d'Anne-Marie pour les trois périodes de cueillette de données

Nous regarderons maintenant les trois productions d'Anne-Marie.

Production 1 (maternelle)

Tableau 18
Anne-Marie : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	1/2 [ri]	1/3 [ami]	0/5 [səriz]	1/4 [ʃapo]	0/5 [elefā]	6/8 [maʁarɔni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	0/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/2 [le][fā]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	i ⁷⁸ ana	Aaha	MaEo	Aila	BiaEo	LKOE

Anne-Marie utilise des lettres postiches dans ses productions notamment le /a/ qui est très présent dans son prénom. Elle fait aussi usage des lettres jokers. Par exemple, durant l'entrevue, nous remarquons que pour écrire le mot *macaroni*, Anne-Marie écrit un /L/ pour traduire le phonème [m] et un /E/ pour noter la syllabe phonique [ni]. Elle a aussi recours à une procédure épellative pour traduire la syllabe graphique /ca/ de *macaroni* par /K/. Elle a extrait 9 phonèmes sur 27 au total.

L'écriture de la phrase

Tableau 19
Anne-Marie : écriture de la phrase en maternelle
 Anne-Marie A (Amina)

Anne-Marie a produit deux unités lexicales de la phrase : son prénom par adressage et celui de son amie (production partiellement phonologique). Les écritures sont délimitées par des blancs lexicaux. La majuscule est présente dans les deux cas, mais le point est absent. Son score pour la phrase est le même que celui de Charlotte, soit 36,36%. Anne-Marie n'a extrait aucun des phonèmes constituant la phrase. Elle n'a émis aucun commentaire métagraphique durant l'écriture de la phrase. Charlotte n'a voulu écrire que son prénom et celui de son amie.

⁷⁸ L'apostrophe exprime une pause marquée par le sujet. Plus ce diacritique est répété graphiquement et plus la pause est longue.

Production 2 (première année)

Tableau 20
Anne-Marie : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	ri		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pin		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	pauto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	aunon		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 4/5	[lɛ̃][fã] 1/2	lévtné		
Hache	[a] 1/2	[a] 0/1	avte		
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	serise		
Trottoir	[trɔ̃twar] 0/7	[trɔ̃][twar] 0/2	avien		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 4/5	[mɔ̃][sjø] 1,5/2	Mece		
Macaroni	[mãkãrõni] 8/8	[mã][kã][rõ][ni] 4/4	Macareni		
Épouvantail	[epuvataj] 1/8	[pu][vã][taj] 0/3	enit		

Anne-Marie utilise toujours des lettres postiches dans ses productions, mais en moins grand nombre. Dans le mot *éléphant*, la proximité phonologique des consonnes fricatives /f/ et /v/ l'a amenée à produire un phonogramme non conventionnel et on note aussi un désordre intraphonogrammique pour la rime de la dernière syllabe. Nous n'avons pas considéré le /t/ du même mot comme un morphogramme lexical, car Anne-Marie ne nous a pas fourni d'explication. On remarque un phonogramme non conventionnel pour traduire la rime de la troisième syllabe dans le mot *macaroni* et dans l'attaque de la syllabe finale du mot *oignon*. On note aussi, dans le mot *épouvantail*, la présence de la lettre /n/ pour traduire le phonème [p]. Les verbalisations émises ne nous permettent pas de préciser si le graphème /e/ à la fin du mot *cerise* est un mutogramme.

Aucun mot n'est lexicalisé.

L'écriture de la phrase

Tableau 21
Anne-Marie : écriture de la phrase en première année

Je a pél le Anne-Marie é mon a ami sé Reem (Reem)

Anne-Marie a produit huit unités lexicales de la phrase. Les deux prénoms produits sont des écritures mémorisées. La plupart des écritures sont délimitées par des blancs

lexicaux sauf pour *appelle* où elle a eu recours à des blancs graphiques sub lexicaux (a pél le). La majuscule est présente pour les deux prénoms. Le point est absent. Anne-Marie a révisé sa phrase après la relecture. Elle s'est rendu compte qu'elle avait oublié *c'est*. Elle l'a donc écrit au bon endroit. Son score pour la phrase est de 77,27%. Anne-Marie a extrait la plupart des phonèmes (15) constituant la phrase, bien qu'une confusion soit présente entre le phonème [ɛ] et sa traduction graphique.

Production 3 (troisième année)

Tableau 22
Anne-Marie : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[rɪ] 2/2	[ri] 1/1	riz	Z	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃tɔ] 4/4	[pɔ̃][tɔ] 2/2	potau		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	onion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fɛ̃] 5/5	[lẽ][fɛ̃] 2/2	élé phan		
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	achache		
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twɔ̃ʀ] 7/7	[trɔ̃][twɔ̃ʀ] 2/2	trettoire		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	Meusieur		
Macaroni	[makaroni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puyɔ̃taj] 7/8	[pu][vɔ̃][taj] 2,5/3	époufentaglle		

On observe deux phonogrammes non conventionnels dans le mot *épouvantail* : un pour l'attaque de la troisième syllabe, certainement en raison de la proximité phonologique [f] et [v], l'autre pour le yod de la syllabe finale. Pour ce dernier, Anne-Marie produit de manière syllabée et verbalise qu'elle entend /gle/ à la fin du mot *épouvantail*. La plupart des phonèmes ont été extraits et toutes les syllabes ont été combinées à l'exception de la syllabe finale du mot *épouvantail* produite partiellement. De même, nous remarquons un phonogramme non conventionnel pour traduire le digramme de haute fréquence /gn/ (Catach, 1995) du mot *oignon* en raison de la proximité phonologique [n] et [nj]. Le mot *trottoir* a été produit par segments syllabés comme en témoigne l'écriture de la lettre /e/ en fin de mot. On note aussi la présence d'un phonogramme non conventionnel pour la rime de la première syllabe.

Anne-Marie semble avoir vécu un conflit cognitif durant l'écriture du mot *hache*. Par ses subvocalisations, nous avons compris que la structure monosyllabique de ce mot et la coda ne lui permettaient pas de «prendre appui» pour produire une écriture. Comme elle éprouvait une certaine difficulté pour écrire ce mot, elle a eu recours à une procédure analogique pour écrire à la place le mot *changé* (chache). De cette façon, la syllabe supplémentaire qu'elle a construite lui a servi d'étai pour écrire *hache*. Ainsi, il lui était plus facile de produire le mot, mais également de contrôler sa production dans la mesure où elle a recours, la plupart du temps, à la segmentation syllabique. Pour le M majuscule de *monsieur*, Anne-Marie explique que c'est un pronom et qu'il faut donc mettre une majuscule (quand nous éclaircissons ce point, elle donne l'exemple de son prénom. Nous reformulons en précisant qu'il s'agit du prénom et non du pronom, ce qu'elle acquiesce). Quant au blanc sub lexical du mot *éléphant*, elle mentionne qu'il y a des espaces entre les mots et que c'est la raison qui l'a amenée à en produire un.

Anne-Marie a lexicalisé quelques mots depuis la première année soit un total de 4 : riz, pain, cerise et macaroni.

L'écriture de la phrase

Tableau 23
Anne-Marie : écriture de la phrase en troisième année

Je mapelle	Anne et mon	amie	Kalame (Kalame)
------------	-------------	------	-----------------

Anne-Marie a produit huit unités lexicales de la phrase comme en première année. Les deux prénoms produits sont des écritures mémorisées. La plupart des écritures sont délimitées par des blancs lexicaux bien que l'espace soit irrégulier quelquefois. Le syntagme verbal *m'appelle* a été produit adéquatement, mais l'élision n'est pas présente. On trouve la majuscule en début de phrase et pour les deux prénoms. Par contre, le point est toujours absent. Anne-Marie n'a pas révisé sa phrase cette fois-ci et la même erreur s'y est glissée, elle a oublié *c'est*. Son score pour la phrase est de 81,82%. Anne-Marie a extrait la plupart des phonèmes (14) sur les 16 constituant la phrase.

Tableau 24
Nombre de commentaires métagraphiques d'Anne-Marie pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques					
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES					
<i>simultanés</i>					
- identification d'une syllabe	5		4		
- identification d'un phonème	2		4		
- idéogrammes	2	1	1		
- identification d'un phonème					
- identification lexicale		12	11	8	8
<i>rétrospectifs</i>					
- morphogramme (grammatical ou lexical) ou mutogramme					1
Commentaires métacognitifs					
<i>simultanés</i>					
- mémorisation avec exemple	3	1	1		
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)					
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	1	3			
<i>rétrospectifs</i>					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	3		3		
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	1				
Total	17	17	24	8	9

Anne-Marie a verbalisé plusieurs commentaires à l'inverse de Charlotte. Beaucoup d'entre eux sont d'ordre métalinguistique et on constate, en maternelle, que la majorité est simultanée à la production. Anne-Marie a besoin d'appuyer sa production par de nombreuses subvocalisations qui traduisent sa façon d'appréhender le traitement du mot. Elle prend appui sur la syllabe ou parfois isole juste un phonème. Ce travail a l'air coûteux et elle émet d'ailleurs un commentaire métacognitif rétrospectif qui concerne l'évitement. Ce même constat est apparu lors de l'écriture de la phrase où elle a simplement souhaité ne pas écrire, hormis ce qui lui était familier à savoir les deux prénoms. Bien qu'ils soient aussi nombreux en première année qu'en maternelle (17), les commentaires émis par Anne-Marie sont majoritairement métalinguistiques, mais davantage rétrospectifs. Elle semble plus «apaisée» durant le processus d'écriture. Cette prise de contrôle se confirme notamment par le peu de subvocalisations produites. Toutefois, en troisième année, il est intéressant de constater que les subvocalisations

reviennent lors de l'écriture des mots irréguliers. Elle s'appuie de nouveau sur la syllabe ou le phonème. Cela nous amène à penser que ses connaissances de la langue écrite demeurent fragiles lorsqu'elle doit faire face à des mots ayant des caractéristiques structurales plus complexes.

L'écriture de la phrase a également été laborieuse et elle a démontré une certaine fatigabilité. Il semble difficile pour Anne-Marie de garder en mémoire l'ensemble des constituants de la phrase tout en produisant des écritures.

La production de mots dans l'activité de closure

Tableau 25

Anne-Marie : production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Apporta	Ou vert	Fère	Respetei	Sa	C'est	Regarde	Image	Ensandle

Un certain nombre de mots ont été produits par adressage (3), mais diverses difficultés apparaissent dans les écritures d'Anne-Marie. Tout d'abord, on constate comme pour Charlotte un obstacle dans le traitement des consonnes en position branchante ou en coda (*frère* et *respecter*) qui se caractérise dans ses écritures par l'absence de celles-ci. Un blanc sub lexical est présent dans l'écriture du mot *ouvert* (Ou vert), ce qui nous amène à penser qu'elle a peut-être eu recours à une procédure analogique. Dans le mot *ensemble*, Anne-Marie est confuse, car elle semble avoir de la difficulté à discriminer les phonèmes [b] et [d] quand nous lui demandons. Aussitôt, elle se reprend et nous montre la lettre/d/ et verbalise /d/. Donc, vraisemblablement, il y a une confusion due à une proximité, mais il est difficile de savoir si elle est d'ordre phonologique ou graphique. De plus, on pourrait croire que le mot *emporta* a été produit par analogie, ce qui l'a amenée à écrire *apporta*, mais après les questions posées à Anne-Marie, nous nous sommes rendu compte qu'elle ne faisait pas la différence entre les deux mots.

On remarque également un phonogramme conventionnel pour traduire le digramme/em/ dans *ensemble*. Même à la relecture, Anne-Marie ne semble voir ni la règle de

positionnement ni les règles graphotactiques⁷⁹ qui s'y rattachent. Les morphogrammes et les mutogrammes ont été traduits pour la plupart sauf la pluralité du mot *images*. Enfin, il existe également dans la production d'Anne-Marie deux écritures logogrammiques. Pour la première, elle mentionne qu'elle a écrit «/sa/ parce que c'est plus original». Quant à la seconde, elle souligne que le *c'est* s'écrit comme ça sans fournir d'autres explications même après l'intervention de l'examineur.

Tableau 26
Nombre de commentaires métagraphiques d'Anne-Marie pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification lexicale	3
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- mémorisation sans exemple	1
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	5
Total	9

Anne-Marie a émis peu de commentaires. La majorité d'ordre métacognitif concernent majoritairement l'évaluation. Anne-Marie a beaucoup de difficulté à expliquer ses productions, ce qui l'a conduit à répondre qu'elle ne sait pas. À l'inverse de plusieurs sujets de cette recherche, qui sont inhibés et ne verbalisent pas leurs connaissances, nous pensons qu'Anne-Marie détient peu de connaissances sur la langue. En effet, plusieurs de ses remarques semblent nous confirmer qu'elle n'a pas encore bien saisi ce que représente la langue écrite.

⁷⁹ Rappelons que les règles graphotactiques recouvrent les régularités graphémiques (fréquence dans la langue écrite) indépendamment des phonèmes. Elles ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite et sont de l'ordre du probabilisme. Par exemple, la graphie *eau* du son /o/ en fin de mot n'apparaît jamais après *f* mais est fréquente après *r*.

4.1.1.3. Portrait de Julie

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
	rie pin Pautau aynon elephfon serise toto	nit pain ache cerise trauoire toto augnon monvieu éléphant macaronie épouhanta

Figure 6

Productions de Julie pour les trois périodes de cueillette de données

Nous regarderons maintenant chacune des productions de Julie.

Production 1 (maternelle)

Tableau 27
Julie : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	0/2 [ri]	0/3 [ami]	0/5 [səriz]	0/4 [ʃapo]	0/5 [elefā]	0/8 [makaroni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	0/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/5 [le][fā]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique						

Hormis son prénom, Julie n'a pas voulu écrire les mots, car elle dit ne pas savoir comment les écrire. Il en a été de même pour l'écriture de la phrase. La production de son prénom par adressage dans l'écriture de la phrase lui donne un score de 13,64%.

Production 2 (première année)

Tableau 28
Julie : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[r̥i] 2/2	[ri] 1/1	rie		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pin		
Poteau	[pɔ̃tɔ̃] 4/4	[pɔ̃][tɔ̃] 2/2	pautau		
Oignon	[ɔ̃n̄ɔ̃] 3/3	[n̄ɔ̃] 1/1	aunon		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[lẽ][fã] 2/2	éléphfon		
Hache	[af] 0/2	[af] 0/1			
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	serise		
Trottoir	[trɔ̃tɔ̃wã] 5/7	[trɔ̃][twã] 1/2	totoi		
Monsieur	[mɔ̃sjɔ̃] 4/5	[mɔ̃][sjɔ̃] 1,5/2	mese		
Macaroni	[mak̄aron̄i] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 3/4	makroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 7/8	[pu][vã][taj] 2,5/3	épouvonta		

Julie a refusé d'écrire le mot *hache*, elle ne savait plus comment l'écrire. Il semble que Julie ait du mal à discriminer les phonèmes [ã] et [õ] ce qui l'amène à produire des phonogrammes non conventionnels. En effet, on note deux erreurs de ce type dans la rime de la syllabe finale du mot *éléphant* et dans la troisième syllabe du mot *épouvantail*. Julie a eu recours à une procédure épellative pour traduire la syllabe [ka] de *macaroni*. Concernant le /e/ ajouté à la fin du mot *riz*, Julie ne peut expliquer sa présence. Quant au phonème [f] dans le mot *éléphant*, traduit à la fois de manière orthographique et alphabétique, Julie n'a pas verbalisé la raison de cette écriture. Cependant, durant le processus d'écriture, Julie a beaucoup subvocalisé et a produit par segments syllabés. Ainsi, nous émettons l'hypothèse qu'en prenant appui sur la syllabe, elle a extrait le phonème soit une fois en coda et une fois en attaque.

Aucun mot n'est lexicalisé.

L'écriture de la phrase

Tableau 29
Julie : écriture de la phrase en première année
Je maple Julie mon aime saple Amadipa (Amadipa)

--

Julie a produit un certain nombre d'unités lexicales (7). Son prénom et celui de son amie ont été produits par adressage. Toutes les écritures sont délimitées par des blancs lexicaux. Tout comme Anne-Marie, le syntagme verbal *m'appelle* a été produit adéquatement, bien que l'élision ne soit présente. Il semble que l'écriture de la phrase soit coûteuse pour Julie, car elle a produit *s'appelle* au lieu de *c'est* sans réviser sa production même après la relecture. Dans cet ordre d'idées, on constate un désordre intrasyllabique dans la production de la syllabe *mi* du mot *amie* ; Julie s'est appuyée sur la rime et l'a produite avant l'attaque. Nous ne sommes pas en mesure de considérer la graphie /e/ comme un morphogramme grammatical, car Julie n'a émis aucun commentaire à ce sujet. On note aussi la présence de majuscules (début de la phrase et pour les deux prénoms), mais le point est absent. Elle obtient un résultat de 77,27%. Concernant l'extraction phonologique, Julie en a extrait 13 phonèmes.

Production 3 (troisième année)

Tableau 30
Julie : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	rit		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ][to] 2/2	poto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	augnon		
Éléphant	[ɛ̃lɛfã] 5/5	[le][fã] 2/2	éléphant	T	
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	ache		
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twar] 7/7	[trɔ̃][twar] 2/2	trautoire		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	monsieu		
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaronie		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 8/8	[pu][vã][taj] 2,5/3	épouphantal		

Julie a produit la totalité des mots. Elle a extrait tous les phonèmes et a combiné pratiquement toutes les syllabes. Plusieurs lettres nous conduisent à penser qu'elle a conscience des morphogrammes et des mutogrammes, cependant lors des verbalisations, rien ne nous permet de le confirmer. L'écriture par segments syllabés du mot *trottoir* l'amène à ajouter une rime pour produire la coda. On note aussi deux phonogrammes

non conventionnels pour traduire le phonème [f] dans le mot *épouvantail* en raison de sa proximité phonologique avec le phonème [v] et pour le yod.

Julie a produit 3 mots par adressage : pain, éléphant et cerise.

L'écriture de la phrase

Tableau 31
Julie : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle Julie. Mon amie c'est Charline.
--

Julie a produit la majorité des unités lexicales (9). Elle a en fait produit deux phrases comportant des idéogrammes attendus. Son prénom et celui de son amie ont été produits par adressage. Toutes les écritures sont délimitées par des blancs lexicaux. Elle obtient un résultat de 90,91%. Pour l'extraction phonologique, Julie a extrait la majorité des phonèmes (15/16).

Tableau 32
Nombre de commentaires métagraphiques de Julie pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés		Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques				
SIGNES PHONOGRAMMIQUES				
<i>rétrospectifs</i>				
- mise en correspondance simple		1		
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES				
<i>rétrospectifs</i>				
- idéogrammes		2		1
- mise en correspondance simple				
- identification de lettre	1			
- identification lexicale	9	1	7	9
Commentaires métacognitifs				
<i>rétrospectifs</i>				
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1	1		
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	2			
Total	13	5	7	10

Julie est une petite fille très anxieuse. La moindre question posée par l'expérimentateur est une source de tension énorme. De manière générale, Julie a émis peu de

commentaires métagraphiques. La plupart sont métalinguistiques et rétrospectifs. Il est très difficile de connaître l'étendue de ses connaissances sur la langue écrite à cause de ce comportement anxieux et inhibé. Malgré tout, on remarque une connaissance verbalisée des idéogrammes en troisième année.

La production de mots dans l'activité de closure

Tableau 33

Julie : production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Empouta	Ouver	Frère	Respecter	Sa	C'est	Regarde	Images	Ensemble

Dans les écritures de Julie, un certain nombre de mots sont produits de manière orthographique ; les morphogrammes et les mutogrammes y sont traduits adéquatement. Dans le mot *emporta*, Julie a traité le digramme /em/ de manière alphabétique sans appliquer la règle de positionnement. Également, et bien qu'en comparaison des sujets précédents elle traite avec plus de facilité le graphème /r/, on note, dans ce même mot, la traduction de la coda de la syllabe médiane par un phonogramme non conventionnel. À la relecture du mot avec l'expérimentateur, Julie lit correctement le mot *emporta* sans altération phonologique. Par contre, nous remarquons dans son oralisation que le phonème [r] est très arrondi. Ainsi, on peut penser que cette particularité articulatoire chez Julie entraîne une confusion phonologique avec le [u], ce qui l'a conduit à cette écriture. Durant la relecture, et guidé par l'expérimentateur, Julie fait une révision, car elle avait omis d'écrire le mot *frère*. On remarque aussi deux écritures logogrammiques que Julie n'a pas su justifier.

Tableau 34

Nombre de commentaires métagraphiques de Julie pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification lexicale	13
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	2
	Total
	15

Hormis l'identification lexicale, on peut voir que Julie n'a pas émis de commentaires particuliers sur la langue. Les deux évaluations concernent sa capacité à écrire un mot.

4.1.1.4. Portrait de Maude

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
Q E	ris é pouVanTae Pain Pota Onion éléphant ache Serise Trottoir MeSie Macaroni.	RIZ Pain ache Poteau Cerise trottoir ognion mesie éléphant macaroni époratae

Figure 7
Productions de Maude pour les trois périodes de cueillette de données

Dans la partie qui suit, nous regarderons en détail les trois productions de Maude.

Production 1 (maternelle)

Tableau 35
Maude⁸⁰ : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	0/2 [ri]	1/3 [ami]	1/5 [səriz]	0/4 [ʃapo]	0/5 [elefā]	0/8 [makaroni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	0/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/2 [le][fā]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique		a	E			

La production de Maude reflète sa difficulté à produire des écritures. On note une tendance à s'appuyer sur la rime. Elle a extrait 2 phonèmes sur 27.

Maude n'a pas voulu écrire la phrase ni même son prénom.

⁸⁰ Maude est une petite fille très inhibée. Elle verbalise qu'elle ne sait pas comment écrire les mots que l'expérimentateur lui demande, alors elle ne préfère pas les écrire. Elle mentionne aussi à plusieurs reprises qu'elle n'est pas capable d'écrire des mots.

Production 2 (première année)

Tableau 36
Maude : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	ris	S	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	poin		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	poTo		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	onion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[lẽ][fã] 2/2	éléPhan		
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	ache		
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	seris		
Trottoir	[trɔ̃twãr] 7/7	[trɔ̃][twãr] 2/2	TroTioir		
Monsieur	[mɔ̃sjɔ̃] 5/5	[mɔ̃][sjɔ̃] 2/2	mesie		
Macaroni	[makaroni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 7/8	[pu][vã][taj] 2,5/3	épouvantae		

Maude a produit la totalité des mots. Elle a extrait la quasi-totalité des phonèmes et a combiné toutes les syllabes. On remarque l'écriture d'un phonogramme non conventionnel pour le /ain/ de *pain*. La proximité graphique des deux trigrammes /ain/ et /oin/ peut expliquer cette production.

Il nous est difficile de savoir si le mot *macaroni* a été traité par adressage ou si la régularité orthographique de ce mot lui a permis de produire cette écriture.

L'écriture de la phrase

Tableau 37
Maude : écriture de la phrase en première année

Je Ma Pelle Maude et mon nami ses Madeleine. (Madeleine)

Maude a produit neuf unités lexicales de la phrase. Les deux prénoms sont produits par adressage. La plupart des écritures sont délimitées par des blancs lexicaux. Maude a utilisé une procédure analogique pour produire *m'appelle* qu'elle a écrit *Ma Pelle*. On note aussi une écriture logogrammique pour *c'est* traduit *ses*. La majuscule est présente en début de phrase et pour les deux prénoms ainsi que le point. En revanche, plusieurs autres majuscules sont ajoutées par Maude (Ma/Pelle/Mon). Elle a également révisé sa production durant le processus ; elle avait écrit la liaison phonologique *mon nami* et s'est

rendu compte que ce n'était, pour reprendre ses termes, «pas bon». Son score pour la phrase est de 95,45%. Elle a extrait tous les phonèmes.

Production 3 (troisième année)

Tableau 38
Maude : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	riz	Z	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃tɔ] 4/4	[pɔ̃][tɔ] 2/2	Poteau		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	ognion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fɑ̃] 5/5	[lẽ][fɑ̃] 2/2	éléphant	T	
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[tʁɔ̃twaʁ] 7/7	[tʁɔ̃][twaʁ] 2/2	Trottoir		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	mesieu		
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvɑ̃tɑ̃j] 7/8	[pu][vɑ̃][tɑ̃j] 2,5/3	épovatae		

On remarque que les mots irréguliers restent plus difficiles à traiter. Par rapport à la première année, l'écriture du mot *épouvantail*, qui était partiellement lexicalisé, est produite ici avec des phonogrammes non conventionnels ; les digrammes sont traduits partiellement. On note aussi la présence du digramme /gn/ produit totalement dans le mot *oignon*. Maude fait débiter certains mots par une lettre majuscule comme si elle voulait les distinguer.

À la fin de la troisième année, Maude a lexicalisé la plupart des mots (7). En effet, les mots riz, pain, poteau, éléphant, hache, cerise et macaroni sont écrits de manière orthographique.

L'écriture de la phrase

Tableau 39
Maude : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle Maude et mon amie s'appelle Alisar (Alisar)
--

Maude a transcrit toutes les unités lexicales de la phrase. Les deux prénoms sont produits par adressage. Toutes les écritures sont délimitées par des blancs lexicaux. La majuscule est présente en début de phrase et pour les deux prénoms ainsi que le point. On note la présence d'un morphogramme grammatical comme marqueur de genre (amie). Son score pour la phrase est de 100%. Elle a extrait la majorité des phonèmes (15). Ce résultat légèrement inférieur à la première année s'explique par une petite différence dans l'écriture de la phrase : Maude a écrit *s'appelle* au lieu de *c'est*.

Tableau 40
Nombre de commentaires métagraphiques de Maude pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques					
SIGNES PHONOGRAMMIQUES					
<i>rétrospectifs</i>					
- mise en correspondance simple			1		
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES					
<i>rétrospectifs</i>				9	8
- identification de lettre	1	1	1		
- identification lexicale		13	11		
Commentaires métacognitifs					
<i>rétrospectifs</i>					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1	1	1		
Total	2	15	14	9	8

Maude a produit une quantité relativement similaire de commentaires métagraphiques pour les différentes périodes où nous l'avons rencontrée. Elle a beaucoup de difficulté à expliquer ses productions lorsqu'une question spécifique lui est posée. Pour elle aussi, il est difficile de faire état de ses connaissances, car nous ne pouvons pas savoir si elle a peu de connaissances ou si c'est l'explicitation de celles-ci qui est difficile. Toutefois, nous pensons que c'est davantage le deuxième aspect qui est en jeu, car, lorsqu'elle s'apprête à répondre, elle exécute des mouvements de bouche, mais finalement aucune parole n'est émise.

La production de mots dans l'activité de closure

Tableau 41
Maude : production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Emporta	Ouver	Frère	Resperter	Ça	Sai	Regarde	Images	Ensemble

Maude a très bien réussi la production de mots. Les morphogrammes et logogrammes sont tous présents à l'exception du morphogramme lexical /t/ de *ouvert* et de *sait*. La production de la coda branchante de la syllabe médiane du mot *respecter* a semblé poser problème à Maude. Elle a d'ailleurs eu recours à une production par segments syllabés. Cette difficulté se reflète par l'écriture d'un phonogramme non conventionnel.

Tableau 42
Nombre de commentaires métagraphiques de Maude pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification de lettre	1
- identification lexicale	1
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	5
Total	7

Maude a émis peu de commentaires, la plupart concernent l'évaluation (capacité à écrire un mot). Lorsque l'expérimentateur lui demande de justifier sa production du mot *ça*, elle ne sait pas le faire, bien qu'une hésitation ait été notée lors du processus d'écriture. Quant à l'écriture du mot *sait*, Maude mentionne que son hésitation concernait l'identification de la première lettre initiale (s ou c). Par contre, elle ne verbalise aucun commentaire sur la terminaison du mot tout comme pour le mot *ouvert*.

4.1.1.5. Portrait de Sam

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
	<p>ache Serise trolar messie macaroni épouvoai</p> <p>rie pnt poto aunio éléphan</p>	<p>rie pain fache pote crua trottoir mion moussieur éléphant macaroni épouvoai</p>

Figure 8

Productions de Sam pour les trois périodes de cueillette de données

Nous présenterons maintenant les trois productions de Sam pour les trois cueillettes de données.

Production 1 (maternelle)

Tableau 43

Sam : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	0/2 [ri]	0/3 [ami]	0/5 [səriz]	0/4 [ʃapo]	0/5 [elefã]	0/8 [makaroni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	0/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/5 [le][fã]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	oj ⁸¹ lvadu	joiallei	aw	ILIZ	lLo	LL'lhwm

Sam semble commencer à isoler des segments de la chaîne orale même si la mise en correspondance graphème-phonème est inexistante. On peut émettre l'hypothèse d'une écriture syllabique pour les mots *cerise* et *éléphant*. En effet, les écritures produites correspondent aux syllabes phoniques des mots à l'inverse des autres écritures, qui témoignent davantage d'une préoccupation sémiographique. Toutefois, les commentaires métagraphiques verbalisés par Sam ne nous permettent pas d'infirmer ou de confirmer cette hypothèse. On remarque des changements d'allographes dans ses écritures qui peuvent témoigner d'un souci de différencier les divers mots qui lui sont demandés. Il a aussi produit à deux reprises la même lettre miroir. Pour la plupart de ses écritures, Sam a recours à l'utilisation d'un même registre de lettres postiches (13 lettres). Il n'a extrait aucun phonème.

⁸¹ Les lettres surlignées en gras représentent des lettres en miroir, c'est-à-dire des lettres tracées à l'envers.

L'écriture de la phrase

Tableau 44
Sam : écriture de la phrase en maternelle
 SamTWN (Tony)/XU^hY/UX^hUF

Sam éprouve une certaine difficulté à écrire la phrase. Nous l'encourageons durant tout le processus. Il a produit son prénom par une écriture construite et celui de son ami de façon partielle phonologique (T et N). Les blancs graphiques sont inexistantes. La majuscule est présente au début de son prénom, mais le point est absent. Au moment de la relecture, Sam exprime par un hochement de tête qu'il ne souhaite pas relire ce qu'il a écrit. Son score pour l'écriture de la phrase est de 31,82%. Il n'a extrait aucun phonème.

Sam n'a émis aucun commentaire et n'a pas souhaité relire sa phrase.

Production 2 (première année)

Tableau 45
Sam : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[r̥i] 2/2	[ri] 1/1	rie	E	
Pain	[p̥ɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pnit		
Poteau	[p̥ɔ̃tɔ̃] 4/4	[pɔ̃][tɔ̃] 2/2	poto		
Oignon	[ɔ̃n̥ɔ̃] 3/3	[n̥ɔ̃] 1/1	aunio		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã̃] 5/5	[lẽ][fã̃] 2/2	éléphan		
Hache	[ã̃] 2/2	[ã̃] 1/1	ache		
Cerise	[s̥ɔ̃r̥iz̥] 5/5	[s̥ɔ̃][r̥iz̥] 2/2	serise		
Trottoir	[tr̥ɔ̃t̥w̥ɔ̃r̥] 6/7	[tr̥ɔ̃][t̥w̥ɔ̃r̥] 1,5/2	trolrar		
Monsieur	[m̥ɔ̃s̥j̥ø̃] 5/5	[m̥ɔ̃][s̥j̥ø̃] 2/2	méssie		
Macaroni	[m̥ak̥ar̥ɔ̃nĩ] 8/8	[mã][kã][rõ][nĩ] 4/4	macoroni		
Épouvantail	[ɛ̃p̥uv̥ã̃t̥aj̃] 8/8	[pũ][v̥ã̃][taj̃] 3/3	épouvotai		

Sam a verbalisé la présence d'une lettre à la fin du mot *riz*. Il a traduit le morphogramme lexical par un /e/ en disant que c'était un /o/. Pour le mot *pain*, on peut penser que l'écriture fait appel au logogramme «peint» produit de manière alphabétique avec un désordre intraphonogrammique. Cependant, les verbalisations de Sam ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse. De plus, il semble que Sam ait quelques difficultés à discriminer des phonèmes ayant une certaine proximité phonologique ou

encore graphique, ce qui l'amène à produire des phonogrammes non conventionnels ; on peut le remarquer avec la rime de la première syllabe du mot *monsieur*, la seconde du mot *macaroni* ou encore avec celle de la troisième syllabe du mot *épouvantail*. L'utilisation de phonogrammes non conventionnels se remarque aussi pour traduire le digramme/gn/ du mot *oignon* et l'attaque de la syllabe médiane du mot *trottoir*. Il a extrait et combiné la presque totalité des mots.

Aucun mot n'est lexicalisé.

L'écriture de la phrase

Tableau 46

Sam : écriture de la phrase en première année

J Je mapelle Sam et mo ami s'apelle Jehad. (Jehad)
--

Sam a produit neuf unités lexicales étant, pour la plupart, séparées par des blancs graphiques. Les idéogrammes (majuscules et point) sont présents. Les deux prénoms ont été produits par adressage. Sam a écrit une lettre miroir (J) dans l'écriture de *Je* qu'il révisé aussitôt pour l'écrire adéquatement. On remarque aussi que l'élision de la forme pronominale *m'appelle* est absente. Par contre, elle est présente dans le syntagme suivant, bien qu'il se soit trompé dans la production demandée. Son score pour la phrase est de 95,45%. En ce qui concerne l'extraction phonologique, Sam a extrait 15 phonèmes sur les 16 possibles.

Production 3 (troisième année)

Tableau 47
Sam : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[r̥i] 2/2	[ri] 1/1	rie	E	
Pain	[p̥ɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[p̥ɔ̃tɔ̃] 4/4	[pɔ̃][tɔ̃] 2/2	poto		
Oignon	[ɔ̃n̥ɔ̃] 3/3	[n̥ɔ̃] 1/1	onion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã̃] 5/5	[lẽ][fã̃] 2/2	éléphant	T	
Hache	[ãʃ] 2/2	[ãʃ] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[s̥ɛ̃r̥iz̥] 5/5	[sɛ̃][riz̥] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[tr̥ɔ̃t̥w̥ãr̥] 7/7	[trɔ̃][tw̥ãr̥] 2/2	trottoir		
Monsieur	[m̥ɔ̃sj̥ø̃] 5/5	[mɔ̃][sj̥ø̃] 2/2	meusieur	R	
Macaroni	[m̥ak̥ar̥on̥i] 8/8	[mã][kã][rõ][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃p̥uv̥ã̃t̥aj̥] 8/8	[pũ][vã̃][taj̥] 3/3	épouvantai		

Sam a extrait tous les phonèmes et combiné toutes les syllabes. On note la présence du /e/ dans le mot *riz* comme en première année, cependant Sam n'arrive toujours pas à verbaliser une explication à cette écriture. Après avoir produit le mot *poteau*, Sam a réfléchi, car il a fait mention des différentes graphies du phonème [o]. Finalement, il a décidé de l'écrire ainsi en s'appuyant sur la forme la plus fréquemment rencontrée. Il a éprouvé une certaine difficulté en produisant les mots *monsieur* et *épouvantail*, qui s'est traduite par de nombreuses subvocalisations durant le processus d'écriture. Par contre, pour le mutogramme du mot *monsieur*, il a clairement verbalisé sa présence en s'appuyant sur sa connaissance du mot en anglais. L'utilisation d'un phonogramme non conventionnel est toujours présent traduire le digramme/gn/ du mot *oignon*.

Sam a lexicalisé un certain nombre de mots (5). En effet, les mots *pain*, *éléphant*, *hache*, *cerise* et *macaroni* ont été produits par adressage.

L'écriture de la phrase

Tableau 48
Sam : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle Sam et mon n'ami c'est Jeson. (Jason)
--

Sam a produit les unités lexicales attendues qui sont toutes séparées par des blancs graphiques. Les idéogrammes (majuscules et point) sont présents. Il a écrit son prénom par adressage. Par contre, le prénom de son ami est transcrit de manière partielle orthographique (il a écrit, pour la rime de la première syllabe, un /e/ au lieu d'un /a/). On constate que Sam a écrit la liaison phonologique *nami*. Il obtient un résultat inférieur à celui de la première année (90,91%) en raison de l'écriture du prénom de son ami. La totalité des phonèmes ont été extraits.

Tableau 49
Nombre de commentaires métagraphiques de Sam pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques					
SIGNES PHONOGRAMMIQUES					
<i>simultanés</i>					
- caractère multigraphémique		1			
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES					
<i>rétrospectifs</i>					
- identification de lettre			1		
- caractère multigraphémique		1			
- identification lexicale	1	13	11	1	10
Commentaires métacognitifs					
<i>simultanés</i>					
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)		2	1		
<i>rétrospectifs</i>					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1	1	2	2	
Total	2	18	15	3	10

Bien que la progression de Sam soit notable au cours des années, les commentaires métagraphiques émis restent peu variés dans leur nature. Majoritairement métalinguistiques, ils ciblent la plupart du temps l'identification lexicale. Sur le plan métacognitif, lorsqu'une question semble embarrassante pour lui, il a recours quelques fois à l'évitement. Pour les autres commentaires émis, ils reflètent les réponses données à l'expérimentateur.

La production de mots dans l'épreuve de closure

Tableau 50

Sam : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Enporta	Ouvere	Frère	Respecter	Sa	Sait	Regarde	Images	Ensemble

Sam a produit la plupart des mots attendus de manière orthographique. On constate une écriture alphabétique pour le digramme /em/ puisque la règle de positionnement n'a pas été prise en compte. Durant les verbalisations rétrospectives, il fait référence à une autre façon d'écrire ce phonème (/an/), mais il ne sait pas justifier le pourquoi de son choix. Pour le mot *ouvert*, on remarque l'écriture d'un morphogramme non conventionnel. Sam justifie cette écriture pour marquer un genre ; dans la phrase à compléter, l'adjectif *ouvert* se situe comme suit : *à peine ouvert...* Pour Sam, ce dernier s'accorde avec le mot *peine*, donc il a traduit le féminin. On note une écriture logogrammique pour *ça*, mais Sam ne sait pas l'expliquer.

Tableau 51

Nombre de commentaires métagraphiques de Sam pour la production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- morphogramme	1
- identification de lettre	1
- identification lexicale	3
Commentaires métacognitifs	
<i>Rétrospectifs</i>	
- mémorisation sans exemple	1
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1
Total	7

4.1.1.6. Portrait de David

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
Mudrne Aexoud edGTÉy Deinreoa énoieEc crianger	ric pms poto aungun éléphan cé.é.é.é tré.é.é m.é.é.é m.é.é.é	ce est du pain une hache pendant une fois l'été macaroni monsieur éléphant

Figure 9
Productions de David pour les trois périodes de cueillette de données

Nous regarderons maintenant les productions de David.

Production 1 (maternelle)

Tableau 52
David : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	0/2 [ri]	0/3 [ami]	0/5 [səriz]	0/4 [ʃapo]	1/5 [ɛləfã]	0/8 [makaroni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	0/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/5 [le][fã]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	Mudrne	Aexoud	Deinreoa	edGTÉy	énoieEc	crianger

David a un profil assez similaire à Sam et à Charlotte. Ses préoccupations sont d'ordre sémiographique, ce qui nous amène à constater l'utilisation de lettres postiches et une très faible extraction (1 phonème a été extrait sur la totalité).

L'écriture de la phrase

Tableau 53
David : écriture de la phrase en maternelle

genoet David Gerson (Ersoun)/erenmoin

David a produit son prénom par adressage et celui de son ami par une écriture construite (partielle phonologique). Les blancs graphiques sont présents et délimitent son prénom. David a réalisé une révision après que l'expérimentateur lui ait demandé où était écrit *et mon ami c'est*. Après avoir constaté qu'il ne l'avait pas produit, il s'est exécuté. Concernant les idéogrammes, la majuscule est présente au début des deux prénoms, par

contre, il n'a pas inséré le point à la fin de sa phrase. Son score pour la phrase est de 36,36%. David n'a extrait aucun phonème.

Production 2 (première année)

Tableau 54
David : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	rie		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pins		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ][to] 2/2	poto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	aungan		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[le][fã] 2/2	éléphan		
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	ache		
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twɔ̃r] 7/7	[trɔ̃][twɔ̃r] 2/2	trottoir		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	mesier		
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 7/8	[pu][vã][taj] 2,5/3	épouvanta		

David a progressé depuis la maternelle. Il a un score d'extraction presque maximal et a combiné la grande majorité des syllabes. On remarque un désordre intraphonogrammique dans l'écriture du mot *oignon* (digramme) ainsi qu'un phonogramme non conventionnel pour traduire la rime de la syllabe finale du même mot. La proximité graphique ou phonologique peut expliquer cette production. L'utilisation d'un même type de phonogramme est présente dans le mot *monsieur* en raison de la proximité phonologique entre le [ə] et le [ø]. Pour le mot *macaroni*, David l'a produit par adressage et il l'a d'ailleurs mentionné en l'écrivant.

David a lexicalisé 2 mots : cerise et macaroni.

L'écriture de la phrase

Tableau 55
David : écriture de la phrase en première année

Je m'appelle David et mon amie ses maureen (Maureen)
--

David a produit neuf unités lexicales toutes séparées par des blancs graphiques. Parmi les idéogrammes, seule la majuscule est présente. Les deux prénoms sont produits par adressage, mais le prénom de son amie est écrit sans la majuscule initiale. On note la présence d'un morphogramme grammatical comme marqueur de genre (amie) et d'une écriture logogrammique (ses pour c'est). Son résultat pour la phrase est de 90,91%. Tous les phonèmes ont été extraits.

Production 3 (troisième année)

Tableau 56
David : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	rit		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	peauteau		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	ognion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[lẽ][fã] 2/2	éléphant	T	
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twãr] 7/7	[trɔ̃][twãr] 2/2	trottoir		
Monsieur	[mɔ̃sjɔ̃] 5/5	[mɔ̃][sjɔ̃] 2/2	monsieur	R	
Macaroni	[makaroni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 7/8	[pu][vã][taj] 2,5/3	épouvantay		

On constate un progrès spectaculaire depuis la première année. On pourrait croire que le /t/ à la fin du mot *rit* est un morphogramme grammatical, mais les verbalisations de David ne nous permettent pas de l'affirmer.

David a lexicalisé six mots : pain, éléphant, hache, cerise, monsieur et macaroni.

L'écriture de la phrase

Tableau 57
David : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle appe David mon ami c'est Mathusan (Mathusan).
--

David a produit neuf unités lexicales toutes séparées par des blancs graphiques. Parmi les idéogrammes, la majuscule et le point sont représentés. Les deux prénoms sont produits par adressage et débutent par une majuscule. David révisé sa production en

effaçant le morphogramme grammatical du verbe *appelle*. La raison qu'il évoque est que sa première écriture n'est valable que pour marquer le féminin. Son résultat pour la phrase est similaire à celui de la première année soit 95,45%. Tous les phonèmes, à l'exception d'un seul, ont été extraits.

Tableau 58
Nombre de commentaires métagraphiques de David pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase		
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques						
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES						
<i>rétrospectifs</i>						
- morphogramme		2			1	1
- identification de lettre	1	2				
- identification lexicale		13	11	2	1	9
- analogie orthographique			1			
Commentaires métacognitifs						
<i>rétrospectifs</i>						
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1	2				3
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)		1				
Total	2	20	12	2	2	13

Le nombre de commentaires émis par David, au cours des différentes périodes de rencontre, traduit des connaissances de plus en plus approfondies sur la langue. En effet, entre la première et la troisième année, on assiste tout d'abord à la reconnaissance de lettre ou de syllabe, puis David fait appel à une stratégie analogique orthographique et a une plus grande lexicalisation de mots. Il verbalise la présence de morphogrammes et détient un meilleur contrôle sur ses productions. Cela le conduit à prendre en compte des conventions propres à l'écrit.

La production de mots dans l'activité de closure

Tableau 59
David : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Enporta	Ouvert	Frère	Respecté	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble

David a de bonnes connaissances linguistiques de manière générale. On note comme pour Sam un phonogramme conventionnel pour produire le /em/ d'*emporta*. En ce qui concerne l'écriture du morphogramme grammatical de *respecter*, David mentionne que c'est du passé composé et que c'est ainsi qu'il faut l'écrire. Toutefois, lorsque nous lui demandons de nous expliquer ce que représente ce temps de conjugaison, David ne peut le faire. Par la suite, il procède à une révision immédiate après avoir écrit *ouvert*, car il avait omis le morphogramme grammatical. Il justifie son écriture en mentionnant qu'on peut dire *ouverte*. Enfin, nous l'interrogeons à propos de l'écriture du *ça* et nous lui demandons le pourquoi de son choix concernant la cédille. David nous mentionne qu'il faut en mettre une pour ne pas faire /ca/.

Tableau 60
Nombre de commentaires métagraphiques de David pour la production de mots dans l'épreuve de
closure en troisième année

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- morphogramme	1
- identification lexicale	3
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	2
- référence à un outil métacognitif	1
Total	7

David exprime un certain contrôle sur sa production. Il est capable de justifier ses écritures par des connaissances linguistiques construites. Pour le passé composé, il nous est difficile de savoir, puisqu'il ne nous a pas donné d'explications, si cette notion venait d'être vue en classe et qu'à cette occasion David aurait surgénéralisé la règle du participe passé. David est le seul jusqu'à maintenant à avoir exprimé une référence à une stratégie apprise en classe.

4.1.1.7. Portrait de Maxime

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)

Figure 10
Productions de Maxime pour les trois périodes de cueillette de données

Nous regarderons maintenant en détail chacune des productions de Maxime pour les trois périodes de collecte de données.

Production 1 (maternelle)

Tableau 61
Maxime : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	0/2 [ri]	2/3 [ami]	1/5 [səriz]	0/4 [ʃapo]	0/5 [elefā]	4/8 [makarɔni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	1/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/5 [le][fā]	2/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique		im	C'		VXOLS	MARO

La production de Maxime montre qu'il extrait quelques phonèmes des mots qu'il a écrits. Il ne semble pas recourir à une stratégie particulière pour procéder à l'extraction phonologique puisqu'on retrouve à la fois un appui sur la rime dans le mot *ami* et sur l'attaque dans les mots *cerise* et *macaroni*. Il faut noter un désordre intrasyllabique dans la syllabique /mi/ du mot *ami*. On note également une tendance à écrire en lettres majuscules. Il a extrait 7 phonèmes sur 27. Maxime a combiné la syllabe du mot *ami* en produisant un désordre intrasyllabique. Pour le mot *macaroni*, il a combiné les deux syllabes ouvertes /ma/ et /ro/. Il a combiné 3 syllabes au total.

L'écriture de la phrase

Tableau 62
Maxime : écriture de la phrase en maternelle
 FOXMAXIMEAnRE (Ariane)/OAV

Maxime a produit deux unités lexicales. Son prénom reflète une écriture mémorisée et celui de son amie une écriture construite partiellement de manière phonologique. Les blancs graphiques sont inexistantes. Il est difficile de considérer la présence de la majuscule, car plusieurs écritures sont traduites en lettres capitales. Il a procédé à une révision à la suite de l'intervention de l'expérimentateur, car il s'est rendu compte qu'il avait oublié d'écrire *et mon ami c'est*. Son score pour la phrase est de 27,27%. Il n'a extrait aucun phonème.

Production 2 (première année)

Tableau 63
Maxime : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	ri		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃tɔ] 4/4	[pɔ̃][tɔ] 2/2	pauto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	aunion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fɑ̃] 5/5	[lɛ̃][fɑ̃] 2/2	éléphan.		
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	ahe		
Cerise	[sɛ̃ʁiz] 4/5	[sɛ̃][riz] 1,5/2	serse		
Trottoir	[tʁɔ̃twaʁ] 7/7	[tʁɔ̃][twaʁ] 2/2	tretroir		
Monsieur	[mɔ̃sɛ̃jɔ̃] 5/5	[mɔ̃][sɛ̃jɔ̃] 1/2	msie		
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvɑ̃tɑ̃j] 8/8	[pu][vɑ̃][tɑ̃j] 3/3	épouvantaie		

Maxime a produit la totalité des mots et a extrait tous les phonèmes à l'exception de la rime de la syllabe médiane du mot *cerise*. Maxime a eu recours à une stratégie analogique pour traduire le trigramme /ail/ du mot *épouvantail* ; il s'est référé à l'onomatopée «aïe». La proximité phonologique des phonèmes [ɔ̃] et [ə] a conduit Maxime à produire un phonogramme non conventionnel pour la rime de la première syllabe du mot *trottoir*. On note aussi ce type de phonogramme pour traduire les digrammes /gn/ d'*oignon*, /ch/ de *hache* et /eu/ de *monsieur*.

Les mots (2) pain et macaroni ont été produits par adressage.

L'écriture de la phrase

Tableau 64
Maxime : écriture de la phrase en première année

Je m'appelle Mxime est mon nami set patrk

Maxime a produit toutes les unités lexicales attendues. Bien que Maxime ait oublié la rime de la première syllabe de son prénom, nous savons que cette écriture est mémorisée puisque nous avons validé cette information dans l'épreuve d'écriture des mots isolés. En revanche, nous considérons celle de son ami comme partiellement lexicalisée. Les blancs graphiques délimitent les différentes unités. La majuscule est présente pour l'écriture de son prénom, mais pas pour celle de son ami. De plus, le point est absent. En relisant sa phrase, Maxime se rend compte qu'il a oublié le /n/ pour faire la liaison de *mon ami*. Il apporte donc une révision et traduit la liaison phonologique par *mon nami*. L'écriture de *c'est* pourrait être logogrammique, cependant rien ne nous a permis de l'affirmer dans les verbalisations de Maxime. Son score pour la phrase est de 86,36%. Pour ce qui est de l'extraction phonologique, il a extrait la totalité des phonèmes.

Production 3 (troisième année)

Tableau 65
Maxime : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	Riz	Z	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	Pain		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	Pauteau		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	Onion		
Éléphant	[elefã] 5/5	[le][fã] 2/2	Éléphant	T	
Hache	[a] 2/2	[a] 1/1	Hâche	H/E	
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	Cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twãr] 7/7	[trɔ̃][twãr] 2/2	Tretoir		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	Mesieu		
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	Macaronie		
Épouvantail	[epuvãtaj] 6/8	[pu][vã][taj] 2/3	Évantail		

Tout comme en première année, on constate que la rime de la première syllabe du mot *trottoir* est traduite par un phonogramme non conventionnel et qu'il semble difficile pour Maxime de discriminer les phonèmes [ɔ] et [ə]. Pour l'écriture du mot *épouvantail*, il a eu recours à une procédure analogique ; il a verbalisé le mot éventail en mentionnant la ressemblance phonologique dès deux mots. Comme la plupart des sujets, Maxime produit un phonogramme non conventionnel pour le digramme /gn/ d'*oignon*. Quant au signe diacritique sur le graphème /a/ de *hache*, Maxime a voulu le différencier, car il y a un mutogramme qui le précède. Tous les mots produits commencent par une majuscule.

Maxime a lexicalisé un certain nombre de mots (4). En effet, les mots riz, pain, éléphant et cerise ont été traités par adressage.

L'écriture de la phrase

Tableau 66
Maxime : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appel Maxime et mon ami c'est Randolph

Maxime a produit toutes les unités lexicales attendues. Les deux prénoms ont été lexicalisés. Tous les blancs graphiques délimitent les différentes unités lexicales. La majuscule est présente pour les deux prénoms, mais le point est absent. On note une écriture logogrammique (appel pour appelle). Son score pour la phrase est de 95,45%. Il a extrait la totalité des phonèmes.

Tableau 67
Nombre de commentaires métagraphiques de Maxime pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase		
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques						
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES						
<i>simultanés</i>						
- identification de lettre		1				
<i>rétrospectifs</i>						
- diacritique						1
- idéogramme			1			
- identification de lettre		1			1	
- identification lexicale		11	11	1	1	1
Commentaires métacognitifs						
<i>simultanés</i>						
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	4	1				
<i>rétrospectifs</i>						
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	1					
Total	5	14	12	1	2	2

Bien que Maxime ait constamment progressé et ait acquis une certaine connaissance de la langue écrite, ses verbalisations restent peu nombreuses et il a une certaine difficulté à exprimer la raison de ses choix graphiques ou orthographiques. On remarque d'ailleurs que la majorité des commentaires émis touche l'aspect métalinguistique.

La production de mots

Tableau 68
Maxime : production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Enporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	C'est	Regarde	Images	emsemble

Maxime a traduit la plupart des mots adéquatement en respectant les morphogrammes et les mutogrammes. Pour reprendre ses mots, il mentionne que pour savoir comment écrire *ouvert*, il a fait comme si c'était un verbe et a imaginé mettre *il* ou *elle* devant. De cette façon, il a été capable de produire le morphogramme grammatical. On note la présence de phonogrammes conventionnels, entre autres, pour écrire les digrammes /en/ et /em/ qui semblent lui poser problème selon la position du graphème qui succède. Il n'arrive d'ailleurs pas à justifier l'écriture du mot *ensemble*.

Tableau 69

Nombre de commentaires métagraphiques de Maxime pour la production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- morphogramme	1
- identification lexicale	3
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	3
Total	7

Les deux évaluations émises par Maxime rétrospectivement font référence à sa capacité d'écrire un mot. La troisième concerne les conventions d'écriture. En effet, bien qu'il mentionne que le verbe *emporta* est écrit au présent, il s'interroge sur le morphogramme grammatical en mentionnant qu'il ne sait pas si on peut simplement écrire juste un /a/ à la fin.

4.1.1.8. Portrait de Marie

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
ite aim Hie Zaem eta+ ta+y	rit pou pato Qorau éléphant hache cerise Troir	meieu macaroni hépoufante
		riq pain hache poteau cerise motin cayon monsieur éléphant macaroni épouanté

Figure 11
Productions de Marie pour les trois périodes de cueillette de données

Nous regarderons maintenant les différentes productions de Marie pour les trois périodes de cueillette de données.

Production 1 (maternelle)

Tableau 70
Marie : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	1/2 [ri]	3/3 [ami]	1/5 [səriz]	1/4 [ʃapo]	1/5 [ɛlefã]	1/8 [makaroni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	1/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/5 [le][fã]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	ite	aim	Saem	Hie	etat	taty

Marie a extrait un certain nombre de phonèmes pour la plupart des mots. On note une extraction totale pour le mot *ami*. Elle semble également s'appuyer sur la rime. On pourrait croire que la rime de la syllabe finale du mot *macaroni* a été extraite, pourtant rien n'a été verbalisé par Marie à ce sujet. Elle a extrait 8 phonèmes au total et a combiné une syllabe. On note un désordre intrasyllabique dans le mot *ami*. La présence de phonogrammes non conventionnels est observable dans le mot *chapeau* pour traduire le digramme /ch/ et dans le mot *éléphant* pour traduire la première syllabe.

L'écriture de la phrase

Tableau 71
Marie : écriture de la phrase en maternelle

Je Marie et meEtbP (Édeline).

Marie a produit cinq unités lexicales. Son prénom est produit par adressage. Le prénom de son amie est traduit de manière partielle phonologique. Tous les blancs graphiques délimitent les différentes unités. On note la présence d'une lettre miroir pour le /e/ de *et*. La majuscule est présente au début de la phrase ainsi que le point. Son score pour la phrase est de 59,09%. Elle a extrait quatre phonèmes sur les 16 possibles au total.

Production 2 (première année)

Tableau 72
Marie : production de mots isolés en première année

	Extraction phono		Combinatoire phono.		Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2		[ri] 1/1		rit		
Pain	[pɛ̃] 2/2		[pɛ̃] 1/1		pint		
Poteau	[pɔtɔ] 4/4		[pɔ][tɔ] 2/2		poto		
Oignon	[ɔnɔ̃] 3/3		[nɔ̃] 1/1		ograu		
Éléphant	[ɛlɛfɑ̃] 5/5		[le][fɑ̃] 2/2		éléphant	T	
Hache	[aʃ] 2/2		[aʃ] 1/1		hache	H/E	
Cerise	[sɛriz] 5/5		[sɛ][riz] 2/2		cerise	E	
Trottoir	[tʁɔtwaʁ] 7/7		[tʁɔ][twaʁ] 2/2		trottoir		
Monsieur	[mɔsjø] 5/5		[mɔ][sjø] 2/2		mecieu		
Macaroni	[makaroni] 8/8		[ma][ka][ro][ni] 4/4		macaroni		
Épouvantail	[ɛpuvɑtaj] 7/8		[pu][vɑ̃][taj] 2,5/3		hépoufanta		

Elle a extrait presque tous les phonèmes et a combiné toutes les syllabes. On remarque la présence de deux phonogrammes non conventionnels pour traduire les digrammes /gn/ (gr) et /on/ (au) du mot *oignon*. Marie a produit un phonogramme non conventionnel pour traduire, dans le mot *épouvantail*, le phonème [v]. Cela semble relever d'une confusion due à la proximité phonologique, car Marie a mis du temps à produire ce mot par segments syllabés. Quant au mutogramme /h/ au début du même mot, Marie n'a pas donné d'explication.

Les mots éléphant, hache, cerise et macaroni ont été lexicalisés.

L'écriture de la phrase

Tableau 73
Marie : écriture de la phrase en première année

Je m'appelle Marie et mon ami s'appelle Dadley.

Marie a produit neuf unités lexicales. Les prénoms sont produits par adressage. Tous les blancs graphiques délimitent les différentes unités. La majuscule est représentée adéquatement et le point est présent. Son score pour la phrase est de 95,45%. Elle a extrait 15 phonèmes.

Production 3 (troisième année)

Tableau 74
Marie : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	riz	Z	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃tɔ] 4/4	[pɔ̃][tɔ] 2/2	poteau		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	oignon		
Éléphant	[ɛ̃lɛfɑ̃] 5/5	[le][fɑ̃] 2/2	éléphant	T	
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃ʁiz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[tʁɔ̃twaʁ] 7/7	[tʁɔ̃][twaʁ] 2/2	trottoir		
Monsieur	[mɔ̃sjeʁ] 5/5	[mɔ̃][sjɛʁ] 2/2	monsieur	R	
Macaroni	[makaroni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvɑ̃tɑj] 8/8	[pu][vɑ̃][tɑj] 3/3	épouvantail		

La structure de la syllabe finale du mot *trottoir* pose une certaine difficulté à Marie. Elle s'appuie fortement sur l'attaque, ce qui l'amène à produire une attaque branchante, comme dans la première syllabe. La majorité des phonogrammes sont conventionnels orthographiques à l'exception du graphème exceptionnel /oi/ d'*oignon*.

Marie a lexicalisé la presque totalité des mots à l'exception des mots *oignon* et *trottoir*.

L'écriture de la phrase

Tableau 75
Marie : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle Marie et mon amie ses Édeline (Édeline)
--

Marie a produit toutes les unités lexicales. Les prénoms sont produits par adressage. Tous les blancs graphiques délimitent les différentes unités. La majuscule est représentée adéquatement, mais le point est absent. On remarque une écriture logogrammique (ses pour c'est) ainsi que la présence d'un morphogramme grammatical pour marquer le genre (amie). Son score pour la phrase est de 93,33%. Elle a extrait tous les phonèmes.

Tableau 76
Nombre de commentaires métagraphiques de Marie pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase		
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques						
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES						
<i>rétrospectifs</i>						
- morphogramme						1
- identification de lettre	1		1	1		
- identification lexicale		11	10		9	10
Commentaires métacognitifs						
<i>rétrospectifs</i>						
- mémorisation sans exemple	2					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1			1		
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)						
Total	2	11	11	2	9	11

Marie a initialement de bonnes connaissances sur la langue. Elle continue à les consolider et à en construire de nouvelles au cours de sa scolarité. Ce constat aurait pu nous porter à croire qu'elle aurait développé une certaine aisance pour justifier ses productions. Pourtant, il n'en est rien. Marie est restée très constante dans le type de verbalisations émises. Les questions plus spécifiques de l'expérimentateur sont restées sans réponse la plupart du temps.

La production de mots

Tableau 77
Marie : production de mots dans l'activité de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecté	Sa	Sait	Regarde	Image	Ensemble

Marie a justifié le morphogramme grammatical de *respecter*, par la présence du passé composé. Pour elle, comme ce verbe à l'infinitif se trouve à côté du verbe *faut* (la phrase à compléter est ... *il faut respecter les livres.*) et indique que le temps est composé, il faut que le second verbe soit un participe passé. Elle n'a pas expliqué l'écriture de *sa* ni l'absence de la marque du pluriel dans *images*. Marie reste toujours très inhibée et il est difficile de connaître les connaissances qu'elle détient.

Tableau 78

Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'épreuve de closure de Marie en troisième année

Commentaires métacognitifs rétrospectifs	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	2
Total	2

Le peu de commentaires métagraphiques émis rendent compte de la difficulté pour Marie d'exprimer ses connaissances. Toutefois, et comme nous l'avons déjà mentionné dans son portrait, nous pensons que ce nombre ne reflète pas l'état de ses connaissances.

4.1.1.9. Portrait d'Antoine

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)

Figure 12

Productions d'Antoine pour les trois périodes de cueillette de données

Regardons maintenant en détail les trois productions d'Antoine.

Production 1 (maternelle)

Tableau 79

Antoine : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	2/2 [ri]	2/3 [ami]	2/5 [səriz]	2/4 [ʃapo]	3/5 [elefā]	5/8 [makaroni]
Combinatoire phonologique	1/1 [ri]	0/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	0/5 [le][fā]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	RIE	AM	SR	HP	LLF	MKRI

La production d'Antoine montre qu'il s'appuie principalement sur les attaques pour extraire les phonèmes. Antoine a extrait 16 phonèmes sur 27. On note le recours à une procédure épellative pour traduire les syllabes [e] = L et [ka] = K, pour les mots *éléphant*

et *macaroni*. On remarque le souci d'Antoine à ne reproduire que les unités de la chaîne sonore, car aucune lettre postiche n'est présente dans ses écritures. On peut penser que le E à la fin du mot *riz* traduit un morphogramme lexical, mais rien dans ses verbalisations ne nous permet de l'affirmer.

L'écriture de la phrase

Tableau 80
Antoine : écriture de la phrase en maternelle
J MPANTOINE MON M S PM MNhnh (Manish)

Antoine a produit six unités lexicales. Son prénom est produit par adressage et celui de son ami est produit partiellement de manière phonologique. Les blancs graphiques délimitent les différentes unités. Il est difficile de savoir sa connaissance des idéogrammes, car tout est écrit en majuscule, par contre le point est absent. On note une lettre miroir pour le J de *Je* et le E de son prénom. Son score pour la phrase est de 59,09%. Il a extrait sept phonèmes.

Nous n'avons pas de commentaires métagraphiques concernant l'écriture de la phrase.

Production 2 (première année)

Tableau 81
Antoine : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	ri		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pin		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	poto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	ogno		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[lɛ̃][fã] 2/2	éléguan		
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	ach		
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twar] 7/7	[trɔ̃][twar] 2/2	trottoir		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	meusie		
Macaroni	[makaroni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 8/8	[pu][vã][taj] 2,5/3	épouvantall		

On note quelques phonogrammes non conventionnels pour traduire le digramme /ph/ dans le mot *éléphant*, le /on/ d'*oignon*, le /eu/ de *monsieur* et le yod du mot *épouvantail*. Antoine n'a pas donné d'explication particulière sur le choix de ces écritures.

Les mots cerise et macaroni sont lexicalisés.

L'écriture de la phrase

Tableau 82

Antoine : écriture de la phrase en première année

Je mapelle Antoine et monami sé Cristen (Christian)

Antoine a transcrit toutes les unités lexicales. Son prénom est produit par adressage et celui de son ami est écrit partiellement de manière phonologique. La plupart des blancs graphiques sont lexicaux, mais l'écriture très irrégulière d'Antoine demande de porter une certaine attention sur sa production. Les majuscules sont utilisées adéquatement, mais le point est absent. Son score pour la phrase est de 81,82%. Il a extrait l'ensemble des phonèmes.

Production 3 (troisième année)

Tableau 83

Antoine : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[r̥i] 2/2	[ri] 1/1	riz	Z	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃tɔ] 4/4	[pɔ][tɔ] 2/2	poto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	ognon		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[le][fã] 2/2	éléphant	T	
Hache	[ãʃ] 2/2	[ãʃ] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃rɪz] 5/5	[sɛ̃][rɪz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twãʀ] 7/7	[trɔ̃][twãʀ] 2/2	trottoir		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	monsieur	R	
Macaroni	[makaroni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 8/8	[pu][vã][taj] 3/3	épouvantaille		

Dans ses verbalisations, Antoine mentionne que le trigramme du mot *épouvantail* est celui qu'il connaît et qu'il a déjà vu dans d'autres mots. Il a donc eu recours à une

procédure analogique. On observe aussi la présence de tirets entre les mots dans sa production. Antoine les justifie comme des séparateurs pour ne pas confondre les écritures et pour que les mots soient plus faciles à lire. On remarque aussi qu'il n'y a plus de phonogrammes non conventionnels dans les écritures d'Antoine.

Antoine a lexicalisé la plupart des mots à l'exception des mots poteau, oignon, trottoir et épouvantail.

L'écriture de la phrase

Tableau 84
Antoine : écriture de la phrase en troisième année

Je m'apelle Antoine et mon ami c'est Kevin
--

Antoine a produit toutes les unités lexicales. Son prénom et celui de son ami sont produits par adressage. Les blancs graphiques sont lexicaux. Les majuscules sont utilisées adéquatement, mais le point est toujours absent. Antoine a révisé sa production, car il s'est rendu compte, durant la lecture, qu'il avait oublié *ami*. Il a donc rectifié sa phrase en écrivant *ami* au bon endroit juste au-dessus. Son score pour la phrase est de 95,45%. Il a extrait l'ensemble des phonèmes.

Tableau 85
Nombre de commentaires métagraphiques d'Antoine pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques					
SIGNES PHONOGRAMMIQUES					
<i>rétrospectifs</i>					
- mise en correspondance simple			1		
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES					
<i>rétrospectifs</i>					
- identification d'une syllabe	4				
- identification lexicale	4	1		10	10
Commentaires métacognitifs					
<i>rétrospectifs</i>					
- mémorisation sans exemple			3		2
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)		1	1	1	
Total	8	2	5	11	12

Antoine a très bien progressé dans son appropriation de la langue écrite. Le nombre de ses commentaires est plus ou moins constant. On remarque qu'ils sont davantage métalinguistiques que métacognitifs. Concernant ce dernier aspect, Antoine est, jusqu'à maintenant, le seul sujet avec Anne-Marie à exprimer le recours à la mémorisation.

La production de mots

Tableau 86

Antoine : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Anporta	Ouverre	Frère	Respecter	Ça	C'est	Regarde	Images	Ensemble

On note quelques écritures contenant des phonogrammes conventionnels. Comme la plupart des sujets, Antoine a traduit de manière alphabétique le digramme /em/ de *emporta*. Bien qu'Antoine nous dise qu'il connaît d'autres façons d'écrire ce phonème, il ne sait pas la raison pour laquelle il a choisi celui-là. Pour l'écriture des deux logogrammes, il se réfère à la mémorisation sans exemple, mais ne sait pas justifier ses choix. Enfin, pour le mot *ouvert* (ouverre), Antoine a eu recours à une procédure analogique qu'il a clairement verbalisée rétrospectivement.

Tableau 87

Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'activité de closure d'Antoine

Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>Rétrospectifs</i>	
- analogie orthographique	1
Commentaires métacognitifs	
<i>Rétrospectifs</i>	
- mémorisation sans exemple	2
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	4
Total	7

Comme pour l'écriture de mots isolés, Antoine a exprimé à deux reprises avoir mémorisé les mots sans toutefois donner d'exemple. Il est curieux de voir qu'Antoine a eu recours à l'analogie pour le mot *ouvert*, car il détient un certain contrôle sur ses productions, mais il a du mal à exprimer les connaissances qui s'y rattachent. En effet, il a effacé à plusieurs reprises des écritures pour produire la forme orthographique attendue.

4.1.1.10. Portrait de Dina

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
Moi	rïs pains poto	riz, pain, hache, peau, corse
rZ	onion trottoire	trottoir, onion, monsieur, éléphant
elfan	Éléphant Mesieu	macaroni / épouventail
oim	Hache	
hao	Serise Macaroni	
ei	Épouventail	

Figure 13
Productions de Dina pour les trois périodes de cueillette de données

Nous regarderons maintenant chacune des productions de Dina pour les différents temps de la collecte de données

Production 1 (maternelle)

Tableau 88
Dina : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	1/2 [ri]	3/3 [ami]	2/5 [səriz]	3/4 [ʃapo]	4/5 [elefã]	3/8 [makarɔni]
Combinatoire phonologique	0/1 [ri]	1/1 [mi]	0/2 [sə][riz]	1/2 [ʃa][po]	1/5 [le][fã]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	rZ'r	A'iM	ei'l	hao	elfan	Moi

On remarque que Dina isole un certain nombre d'unités de la chaîne orale. Elle a tendance à s'appuyer sur la rime des syllabes comme en témoignent ses écrits dans les mots : ami, cerise, chapeau et macaroni. Elle a extrait 16 phonèmes sur 27. On note qu'elle a combiné quelques syllabes : 3 sur les 12 possibles au total. Dans le mot *ami*, la syllabe ouverte /mi/ a été traduite, mais on remarque un désordre de la séquentialité d'ordre intrasyllabique, qui se traduit par une permutation de l'attaque et de la rime. La plupart des phonogrammes produits par Dina sont des phonogrammes conventionnels orthographiques. Nous trouvons pour traduire le phonème [f] un phonogramme conventionnel faisant appel à une forte fréquence. Dans ses écritures, on remarque aussi la présence de quelques lettres postiches et de deux phonogrammes non conventionnels : un qui traduit le digramme /ch/ dans le mot *chapeau* et le second concerne la première

syllabe du mot *éléphant*. Bien que le /z/ produit dans le mot *riz* puisse être interprété comme un morphogramme lexical, rien de ce qui a été émis dans les commentaires métagraphiques ne peut nous permettre de l'affirmer. De plus, Dina est une petite fille anxieuse et il est difficile de lui poser des questions, car on la sent tout de suite mal à l'aise.

L'écriture de la phrase

Tableau 89
Dina : écriture de la phrase en maternelle
DINA AINSSA (Anissa)

Dina a produit deux unités lexicales : son prénom et celui de son amie. Les deux sont produits par adressage, bien qu'un désordre intrasyllabique soit présent dans la syllabe médiane du prénom de son amie. Les blancs graphiques délimitent le prénom. On ne peut pas répondre des idéogrammes, car tout est écrit en majuscule. Par contre, le point n'est pas présent. Elle n'a extrait aucun phonème. Son score moyen pour la phrase est de 40,91%.

Aucun commentaire métagraphique n'a été émis durant l'écriture de la phrase.

Production 2 (première année)

Tableau 90
Dina : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	ris	S	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pains	S	
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	poto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	onion		
Éléphant	[elefã] 5/5	[le][fã] 2/2	éLéPhant		
Hache	[aʃ] 2/2	[a] 1/1	Hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	serise		
Trottoir	[trɔ̃twar] 7/7	[trɔ̃][twar] 2/2	trottoire		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	Mesieu		
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	MacKaroni		
Épouvantail	[epuvãtaj] 7/8	[pu][vã][taj] 2,5/3	épouventiY		

On note une amélioration significative depuis la maternelle. Dina a extrait la majorité des phonèmes des mots retenus (51) et a combiné la totalité des syllabes. En ce qui concerne la conventionnalité phonogrammique, la plupart des écritures traduisent la norme sociale. Dans la syllabe finale du mot *épouvantail*, Dina a produit la semi-voyelle [j] par des phonogrammes conventionnels. Dina a une connaissance de la marque du pluriel en français. En effet, elle écrit un /s/ à *riz* et à *pain* pour signifier qu'il y en a plusieurs. On peut donc penser qu'elle a tendance à surgénéraliser l'utilisation du /s/ comme marqueur de la pluralité. On voit aussi la présence d'allographes différents dans la production du mot *éléphant* ; nous émettons l'hypothèse que Dina a voulu distinguer l'attaque de chaque syllabe par une majuscule, car elle a écrit par segments syllabés. Cet aspect est également présent dans la deuxième syllabe du mot *macaroni*. L'écriture par segments syllabés du mot *trottoir* l'amène à ajouter une rime pour produire la coda.

Nous considérons les mutogrammes /h/ et /e/ dans le mot *hache*, car le mot a été produit par adressage.

L'écriture de la phrase

Tableau 91

Dina : écriture de la phrase en première année

Je m'appelle Dina et Mon ami Préfé est sarah (Sarah)
--

Dina a produit neuf unités lexicales. Les prénoms sont des écritures mémorisées, par contre la majuscule n'est pas présente pour l'amie. Les blancs graphiques délimitent les différentes unités lexicales. On remarque une majuscule à *mon*. Le point n'est toujours pas présent. On note que Dina a voulu ajouter *préféré* lorsqu'elle était sur le point d'écrire le prénom de son amie. Nous pensons que le lien affectif qui la rattache à Sarah l'a amenée à produire cette écriture. Son score pour la phrase est de 90,91%. Concernant l'extraction phonologique, elle a extrait 15 phonèmes.

Production 3 (troisième année)

Tableau 92
Dina : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv.phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	Riz	Z	Ri
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃tɔ] 4/4	[pɔ][tɔ] 2/2	peauto		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	''ognon		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[lɛ̃][fã] 2/2	éléphant	T	
Hache	[a] 2/2	[a] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twar] 7/7	[trɔ̃][twar] 2/2	trottoire		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	monsieur	R	
Macaroni	[makaroni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macoranie		
Épouvantail	[ɛ̃puyãtaj] 8/8	[pu][vã][taj] 3/3	Épouvantail		

En troisième année Dina a extrait la totalité des phonèmes et a combiné toutes les syllabes. On note donc la présence de morphogrammes lexicaux et de mutogrammes. On remarque la présence de deux permutations de rimes dans le mot *poteau* et dans la deuxième et troisième syllabe du mot *macaroni*. Toutefois, concernant le mot *macaroni*, et compte tenu de la production de la première année, nous ne considérons pas ces deux phonogrammes comme non conventionnels. En effet, comme nous l'avons mentionné, ces erreurs relèvent plus d'une certaine anxiété chez Dina durant le processus d'écriture que d'un manque de connaissances concernant ces deux phonogrammes. Si l'on compare l'écriture du mot *poteau* en première et troisième année, on constate, dans la dernière production, que Dina a conscience du caractère multigraphémique du phonème [o]. Cependant, il semble qu'elle n'ait pas saisi les régularités graphotactiques concernant la position du phonogramme /eau/. Dina fait référence à la dimension logogrammique. Elle précise qu'elle a mis un /z/ au mot *riz*, car c'est différent du rire. «Le /z/ sert à montrer que c'est de la nourriture».

On note aussi une grande majorité de mots lexicalisés (7) : riz, pain, éléphant, hache, cerise, monsieur et épouvantail.

L'écriture de la phrase

Tableau 93
Dina : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle Dina et mon ami c'est Sarah

Dina a produit toutes les unités lexicales attendues. Les prénoms sont des écritures mémorisées. Les blancs graphiques délimitent les différentes unités lexicales. La majuscule est employée de manière conventionnelle, mais le point n'est pas présent. Dina a révisé à trois reprises sa production. Pour la première révision, elle avait oublié de marquer l'élision *m'appelle*. Ensuite, elle avait écrit la liaison phonologique *mon nami*, ce qu'elle a corrigé immédiatement. Enfin, elle avait écrit de façon logogrammique *s'est*, mais elle a pris quelques instants pour réfléchir et a changé son écriture pour la forme orthographique (*c'est*). Elle a extrait 16 phonèmes. Son score pour la phrase est de 95,45%.

Tableau 94
Nombre de commentaires métagraphiques de Dina pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques					
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES					
<i>rétrospectifs</i>					
- morphogramme		2	3		3
- identification de lettre	2				
- identification lexicale		12	11	9	11
- identification d'un phonème		1			
Commentaires métacognitifs					
<i>simultanés</i>					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1				
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	1				
<i>rétrospectifs</i>					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)			2	9	2
Total	4	15	16	18	16

Dina verbalise peu de manière simultanée. Si l'on regarde sa progression et que nous la comparons aux autres sujets, elle est, en troisième année, sans conteste la plus «méta» de l'échantillon dans ses réponses. En effet, elle est capable d'expliquer le choix de ses

écritures en se référant à des connaissances construites sur les aspects concernés, notamment en ce qui concerne la dimension morphogrammique. Bien que quelques fois, leurs applications soient erronées, la trace produite n'est pas le fruit du hasard. Lorsqu'elle écrit, nous observons qu'elle détient un certain contrôle sur la production. L'exemple le plus probant est l'écriture de sa phrase qu'elle révisé à trois reprises après avoir exercé un jugement sur ce qu'elle avait écrit. De plus, elle justifie très bien ses révisions en les appuyant sur les conventions orthographiques.

La production de mots

Tableau 95
Dina : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Enporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	C'est	Regarde	Image	Emsemble

Dina justifie les deux /en/ qu'elle a produits en mentionnant que les autres ne se trouvent pas au début des mots. Lorsque nous lui demandons de justifier le premier logogramme, elle souligne qu'il y en a deux, mais que celui qui s'écrit /s-a/ accompagne les verbes. Quant au second, elle se réfère à sa mémoire et précise que cette forme-là, elle la voit beaucoup dans les textes. Durant la relecture, et à la suite des questions de l'expérimentateur concernant le mot *images*, elle souligne qu'il y en a «plusieurs», mais ne voit pas le lien avec le morphogramme grammatical qu'elle n'a pas noté.

Tableau 96
Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'épreuve de closure de Dina en troisième année

Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- mémorisation sans exemple	3
- mémorisation avec exemple	1
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	5
Total	9

On voit, par les commentaires métagraphiques, que Dina applique ses connaissances lorsqu'elle produit un mot. Durant le processus d'écriture, elle hésite souvent et efface ce qu'elle transcrit. Même si plusieurs d'entre elles sont erronées, Dina exerce un certain contrôle et tente d'inhiber au mieux les choix orthographiques qui s'offrent à elle pour ne produire que ce qui lui semble juste.

4.1.1.11. Portrait de Sacha

Production 1 : maternelle (mai 2002)	Production 2 : première année (mai 2003)	Production 3 : troisième année (mai 2005)
ri AM CO. SRI èlfon mkoi	rie pain photo onion étéphan hache cerise trottoire Mesieu Macaroni épouventiaheu	riz pain hache pouteau cerise trottoire ongrion Monsieur éléphant macaronie épouventaille

Figure 14

Productions de Sacha pour les trois périodes de cueillette de données

Production 1 (maternelle)

Tableau 97

Sacha : production de mots isolés en maternelle

	Riz	Ami	Cerise	Chapeau	Éléphant	Macaroni
Extraction phonologique	2/2 [ri]	2/3 [ami]	3/5 [səriz]	2/4 [ʃapo]	4/5 [elefã]	5/8 [makarɔni]
Combinatoire phonologique	1/1 [ri]	0/1 [mi]	0,5/2 [sə][riz]	0/2 [ʃa][po]	1/5 [le][fã]	0/4 [ma][ka][ro][ni]
Conventionnalité phonogrammique	ri	am	sri	co	èlfon	mkoi

On remarque que Sacha a déjà une bonne connaissance de la structure de la langue orale et qu'elle se soucie du principe alphabétique. Elle a extrait un certain nombre de phonèmes (18) et a combiné 3 syllabes. Les phonèmes du mot *riz* sont totalement extraits et on note aussi, comme pour Antoine, le recours à une procédure épellative pour traduire la syllabe /ca/ de *macaroni* par /K/. Également, Sacha a utilisé des phonogrammes non conventionnels pour traduire l'attaque du mot *chapeau* ainsi que les rimes des syllabes initiale et finale du mot *éléphant*. On peut expliquer ces écritures par la proximité graphique, dans le premier cas, et phonologique, dans le second. Il n'y a aucune lettre postiche dans ses écritures.

L'écriture de la phrase

Tableau 98

Sacha : écriture de la phrase en maternelle

j Sacha m ai

Sacha a produit trois unités lexicales. Son prénom est mémorisé et la majuscule est présente. La présence de l'écriture /ai/ ne nous permet pas de savoir si elle réfère à *amie* ou à certains phonogrammes du prénom de son amie Stéphanie. Nous ne les avons pas pris en considération. Le *je* est traduit par le premier phonogramme du mot tout comme le /m/ pour le mot *mon*. Les blancs graphiques délimitent les différentes unités lexicales. Seule la majuscule est présente au début de son prénom. Son score pour la phrase est de 45,45%. Elle a extrait 2 phonèmes.

Sacha est très timide et n'a verbalisé aucun commentaire métagraphique.

Production 2 (première année)

Tableau 99
Sacha : production de mots isolés en première année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	rie		
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	photo		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	onion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fɑ̃] 5/5	[le][fɑ̃] 2/2	éLéphan		
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twɔ̃R] 5/7	[trɔ̃][twɔ̃R] 2/2	trotoire		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	Mesieu		
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	Macaroni		
Épouvantail	[ɛ̃puvɑ̃taj] 8/8	[pu][vɑ̃][taj] 3/3	épouventiaheu		

Sacha a extrait tous les phonèmes et combiné toutes les syllabes. L'écriture par segments syllabés du mot *trottoir* l'amène à ajouter une rime pour produire la coda. Il en est de même dans la syllabe finale du mot *épouvantail* ; la production de la semi-voyelle, par un phonogramme non conventionnel, l'amène à introduire une rime. On note aussi le recours à une stratégie analogique pour traduire le mot *poteau*. Sacha introduit également des majuscules en début d'écriture pour deux mots : *monsieur* et *macaroni*.

Un certain nombre de mots sont lexicalisés (3) : pain, hache et cerise.

L'écriture de la phrase

Tableau 100

Sacha : écriture de la phrase en première année

Je m'appelle Sacha et mon amie ses Maureen (Maureen)

Tous les mots sont représentés et l'utilisation des blancs graphiques est adéquate. Les deux prénoms sont traités par adressage. Nous trouvons la majuscule comme seul idéogramme. On note aussi une écriture logogrammique (ses pour c'est) et la présence d'un morphogramme comme marqueur de genre (amie). Son score pour la phrase est de 95,45%. Sacha a extrait tous les phonèmes.

Production 3 (troisième année)

Tableau 101

Sacha : production de mots isolés en troisième année

	Extraction phono.	Combinatoire phono.	Conv. phono.	Morpho. Muto.	Logo.
Riz	[ri] 2/2	[ri] 1/1	riz	Z	
Pain	[pɛ̃] 2/2	[pɛ̃] 1/1	pain		
Poteau	[pɔ̃to] 4/4	[pɔ̃][to] 2/2	pauteau		
Oignon	[ɔ̃nɔ̃] 3/3	[nɔ̃] 1/1	ongnion		
Éléphant	[ɛ̃lɛ̃fã] 5/5	[le][fã] 2/2	éléphant	T	
Hache	[aʃ] 2/2	[aʃ] 1/1	hache	H/E	
Cerise	[sɛ̃riz] 5/5	[sɛ̃][riz] 2/2	cerise	E	
Trottoir	[trɔ̃twãr] 7/7	[trɔ̃][twãr] 2/2	trottoire		
Monsieur	[mɔ̃sjø] 5/5	[mɔ̃][sjø] 2/2	Monsieur	R	
Macaroni	[makarɔ̃ni] 8/8	[ma][ka][ro][ni] 4/4	macaronie		
Épouvantail	[ɛ̃puvãtaj] 8/8	[pu][vã][taj] 3/3	épouvantaille		

Le mot *poteau* a été cette fois-ci traduit par une stratégie phonogrammique tout comme le trigramme du mot *épouvantail*. On observe un phonogramme non conventionnel pour représenter la rime initiale du mot *oignon*. Enfin, seul, le mot *monsieur*, est écrit avec une majuscule. Sacha l'explique par la norme sociale d'écriture existant autour de ce mot. Tout comme Marie, elle s'appuie fortement sur l'attaque branchante de la syllabe initiale du mot *trottoir*, ce qui l'amène à en ajouter une dans la syllabe finale.

Concernant la lexicalisation, Sacha a produit par adressage les 6 mots suivants : riz, pain, éléphant, hache, cerise et monsieur.

L'écriture de la phrase

Tableau 102

Sacha : écriture de la phrase en troisième année

Je m'appelle Sacha et mon amie s'es Stéphanie.

Sacha a représenté neuf unités lexicales. Les blancs graphiques délimitent les mots. Les idéogrammes sont présents. Les deux prénoms sont traités par adressage. L'élision du syntagme verbal *m'appelle* est absente. Sacha a fait une révision sur le prénom de son amie (Stéphanie), car elle avait écrit le «mauvais» graphème pour le phonème [f]. Toutefois, elle précise que les deux se disent, mais que celui de son amie c'est le digramme /ph/. On note une écriture logogrammique pour *c'est* (ses pour c'est). La majuscule et le point sont présents. Son score pour la phrase est de 95,45%. Sacha a extrait tous les phonèmes possibles.

Tableau 103

Nombre de commentaires métagraphiques de Sacha pour les différentes périodes de collecte de données

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires pour l'écriture de mots isolés			Nombre de commentaires pour l'écriture de la phrase	
	Mater.	1 ^{re} année	3 ^e année	1 ^{re} année	3 ^e année
Commentaires métalinguistiques					
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES					
<i>rétrospectifs</i>					
- morphogramme				2	2
- identification de lettre			1		
- identification lexicale		11	11	9	9
Commentaires métacognitifs					
<i>simultanés</i>					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	1		1		
<i>rétrospectifs</i>					
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)					2
Total	1	11	13	9	13

Sacha, tout comme Dina, est capable de justifier ses traces graphiques. Elle est l'une des seules qui, par les commentaires métacognitifs émis, fait référence aux conventions linguistiques ou orthographiques. Bien qu'au départ sa timidité l'empêchait de verbaliser le moindre commentaire, il nous semble qu'au fil du temps, la scolarisation aidant, elle est davantage en contrôle sur ce qu'elle produit, car elle détient les connaissances nécessaires. À ce sujet, il est intéressant de constater que Sacha verbalise la présence de

morphogrammes dans l'écriture de la phrase alors qu'elle n'en fait pas mention dans l'écriture de mots isolés. On peut se demander si, pour Sacha, les conventions orthographiques jouent seulement un «rôle» lorsque les mots constituent une unité sémantique en formant un tout, comme dans le cas de la phrase. Ainsi, il serait plus aisé pour elle de justifier la présence des morphogrammes verbalisés. Ou encore, si le fait de se représenter les différentes unités de la phrase facilite les verbalisations des traces qu'elle a produites.

La production de mots

Tableau 104
Sacha : production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Trouva	Emporta	Ouvert	Frère	Respecter	Ça	Sait	Regarde	Images	Ensemble
Trouva	Enporta	Ouvert	Frère	Respecter	Sa	Sais	Regarde	Images	Ensemble

On remarque aussi, dans la production de Sacha, que le digramme /em/ de *emporta* a été produit de manière conventionnelle, mais non orthographique. Pour le verbe *respecter*, elle précise qu'elle a mis cette terminaison parce que c'est un verbe, mais elle ne peut pas vraiment l'expliquer. Elle justifie l'écriture du logogramme *sa* par sa fréquence dans les textes. Enfin, pour le morphogramme grammatical de *sait*, elle mentionne qu'il s'écrit toujours comme ça.

Tableau 105
Nombre de commentaires métagraphiques pour la production de mots dans l'épreuve de closure de Sacha en troisième année

Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	4
Total	4

Les quelques commentaires émis par Sacha durant l'entrevue concernent l'évaluation et plus précisément les conventions linguistiques. Ses écritures ne sont pas le fruit du hasard, même s'il n'est pas toujours facile pour elle d'expliquer ses choix. Elle exerce un certain contrôle sur ce qu'elle écrit et ses argumentations sont plausibles hormis, peut-être, pour la surgénéralisation de la terminaison du verbe *sait*.

4.2. Bilan du développement orthographique des sujets

Après avoir fait un portrait de chaque sujet en commentant les différentes productions en orthographes approchées et les verbalisations qui les accompagnent, nous procéderons à un bilan reprenant les différents aspects que nous avons évalués de manière longitudinale. Dans un premier temps, relativement à l'écriture de mots isolés, nous considérerons l'aspect phonogrammique soit l'extraction et la combinatoire phonologiques, puis les dimensions morphogrammique et logogrammique. Ensuite, nous nous attarderons à la conventionnalité phonogrammique. En effet, décrire le développement orthographique des créolophones ne peut être complet sans porter une attention toute particulière quant aux phonogrammes choisis pour traduire les écritures. Nous regarderons aussi la lexicalisation des sujets au regard des différents mots proposés sur les trois périodes de cueillette de données. Pour clore cette partie sur l'écriture de mots isolés, nous présenterons les commentaires métagraphiques des sujets. Dans un deuxième temps, nous aborderons la phrase et plus précisément les différents constituants que nous avons évalués (unités lexicales, blancs graphiques, écriture du prénom de l'enfant, prénom de l'ami, idéogrammes et extraction phonologique) ainsi que les commentaires métagraphiques. Enfin, nous aborderons l'épreuve de production de mots dans l'activité de closure et les verbalisations qui s'y rattachent.

4.2.1. L'écriture de mots isolés en orthographes approchées

4.2.1.1. L'extraction phonologique

À la maternelle, des différences interindividuelles assez significatives sont présentes. La taille de l'écart-type (6,78) reflète très bien ces variations compte tenu du nombre restreint de sujets. En moyenne, les sujets extraient 27% de l'ensemble des phonèmes compris dans les mots (27), ce qui représente environ 7 phonèmes. Pour nous permettre de préciser les portraits des différents sujets, nous allons présenter, dans le tableau 106, la proportion d'extraction pour chacun d'entre eux.

Tableau 106
Proportion d'extraction phonologique par sujet en maternelle

Sujets (N=11)	Proportion
Charlotte	0,07
Anne-Marie	0,33
Julie	0
Maude	0,07
Sam	0
David	0,07
Maxime	0,25
Marie	0,29
Antoine	0,59
Dina	0,59
Sacha	0,66

La plupart des sujets se situent en dessous de la moyenne, ce qui signifie qu'ils ont une faible capacité à extraire les phonèmes. Seuls trois sujets se distinguent du groupe. On observe nettement des différences inter-individuelles caractérisées par la formation de trois groupes de sujets. Le premier, formé de Dina, Antoine et Sacha, extrait beaucoup plus que l'ensemble de sujets. Le deuxième groupe composé de Maxime, Marie et Anne-Marie a un niveau d'extraction relativement similaire, bien qu'inférieur à la moyenne. Les autres ont un très faible niveau d'extraction.

En ce qui concerne la première année, la progression observée est spectaculaire pour tous les sujets même si le niveau d'extraction de quelques-uns reste faible. L'écart-type (11,88) reflète cependant les différences entre les sujets. En moyenne, ils extraient 87% de l'ensemble des phonèmes compris dans les mots (51), ce qui représente presque 45 phonèmes (44,64). Pour nous permettre de préciser les portraits des différents sujets, nous adopterons la même logique que celle précédemment choisie pour la maternelle. Le tableau 107 montre la proportion de chaque sujet en ce qui concerne l'extraction phonologique en première année.

Tableau 107
Proportion d'extraction phonologique par sujet en première année

Sujets (N=11)	Proportion
Charlotte	0,23
Anne-Marie	0,68
Julie	0,88
Maude	0,98
Sam	0,98
Maxime	0,98
Marie	0,96
David	0,98
Antoine	1
Dina	0,98
Sacha	0,96

Un grand nombre de sujets ont un score élevé, ce qui signifie qu'ils ont parfaitement saisi le principe alphabétique. Seule Charlotte éprouve des difficultés majeures à ce sujet. Anne-Marie et Julie ont un score légèrement inférieur à celui de la totalité du groupe.

Pour la troisième année, on remarque que tous les sujets ont extrait la quasi-totalité des phonèmes. Le groupe obtient des scores homogènes, ce qui se reflète par la petite taille de l'écart-type (0,69). Ils ont extrait en moyenne 50,55 phonèmes soit 99%. Le tableau 108 montre la proportion du score d'extraction phonologique pour chacun des sujets.

Tableau 108
Proportion d'extraction phonologique par sujet en troisième année

Sujets (N=11)	Proportion
Charlotte	1
Anne-Marie	0,98
Julie	1
Maude	0,98
Sam	1
David	1
Maxime	0,96
Marie	1
Antoine	1
Dina	1
Sacha	1

Charlotte et Anne-Marie ont obtenu des scores similaires à ceux du groupe, ce qui donne un portrait développemental harmonieux des sujets. Maude et Maxime ont eu de la difficulté à extraire la totalité des phonèmes présents dans le mot épouvantail, ce qui leur

donne un score légèrement inférieur au reste du groupe. Pour résumer, la figure 15 représente la proportion d'extraction phonologique de chaque sujet en fonction des mots proposés pour les trois cueillettes de données.

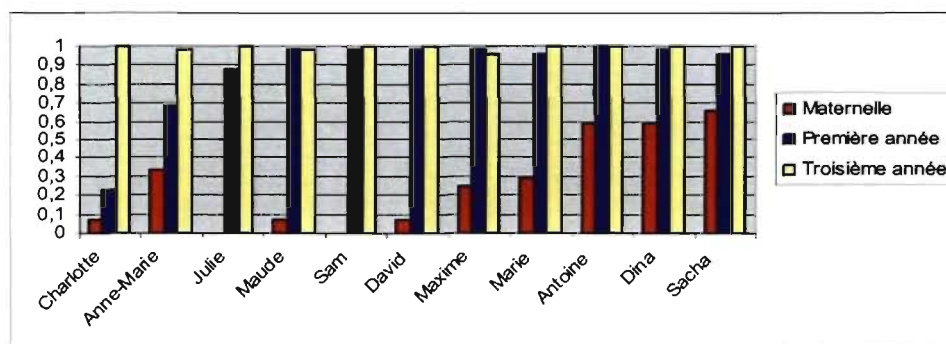


Figure 15
Proportion d'extraction phonologique pour chacun des sujets en fonction des mots proposés pour les trois cueillettes de données

En maternelle, on voit que Julie et Sam n'ont extrait aucun phonème. Charlotte, Maude et David en ont extrait très peu. Les proportions les plus élevées sont celles détenues par Antoine, Dina et Sacha. Les autres ont une proportion d'extraction assez semblable. En première année, Charlotte, Julie et Anne-Marie obtiennent des scores inférieurs au reste du groupe, bien que leur progression soit significative. Cependant, le score de Charlotte demeure le plus faible. En troisième année, leur progression reste notable et elles obtiennent des résultats similaires aux autres sujets. On note pour la plupart des résultats stables de la première à la troisième année.

4.2.1.2. La combinatoire phonologique

Pour la combinatoire, la grande majorité des sujets ne parvient pas à combiner une syllabe en maternelle. Contrairement à l'extraction phonologique, qui dessine un portrait plus hétérogène, pour la combinatoire phonologique, le niveau du groupe est assez homogène comme en témoigne le faible écart-type (1,23). En moyenne, les sujets combinent 0,09% des syllabes possibles dans les mots (12), ce qui représente environ 1 syllabe combinée. Afin de mieux représenter les niveaux de combinatoire de

l'échantillon, nous avons procédé de la même façon que pour l'extraction phonologique, soit par une proportion que nous rapportons dans le tableau 109.

Tableau 109
Proportion de combinatoire phonologique par sujet en maternelle

Sujets (N=11)	Proportion
Charlotte	0,08
Anne-Marie	0
Julie	0
Maude	0
Sam	0
David	0
Maxime	0,25
Marie	0,08
Antoine	0,08
Dina	0,25
Sacha	0,25

La formation des deux groupes observés pour l'extraction phonologique n'est pas observable pour la combinatoire. Il semble beaucoup plus difficile pour les sujets de combiner des paires minimales. En première année, en ce qui concerne la combinatoire, des progrès spectaculaires sont également à noter. Toutefois, l'écart-type reste important (5,43) car, bien qu'il y ait peu de fluctuations à l'intérieur du groupe, quelques sujets obtiennent un score assez faible. En moyenne, les sujets combinent 18 syllabes (17,91) sur un total de 21 combinaisons possibles, soit 85%. Dans le tableau 110, nous présentons la proportion de combinatoire phonologique pour chacun des sujets.

Tableau 110
Proportion de combinatoire phonologique par sujet en première année

Sujets (N=11)	Proportion
Charlotte	0,14
Anne-Marie	0,64
Julie	0,8
Maude	0,97
Sam	0,97
David	0,97
Maxime	0,92
Marie	0,97
Antoine	0,97
Dina	1
Sacha	1

Nous remarquons que les scores de Charlotte et d'Anne-Marie restent les plus faibles du groupe. Nous trouvons ensuite le score de Julie.

En troisième année, au sortir de l'apprentissage formel, on observe une forte progression et des résultats très homogènes puisque l'écart-type est également de très petite taille (0,34). Le groupe combine 20,68 syllabes soit la quasi-totalité (98%). Le tableau 111 montre la répartition des sujets en ce qui concerne la combinatoire phonologique.

Tableau 111
Proportion de combinatoire phonologique par sujet en troisième année

Sujets (N=11)	Proportion
Charlotte	0,97
Anne-Marie	0,97
Julie	0,97
Maude	0,97
Sam	1
David	0,97
Maxime	0,95
Marie	1
Antoine	1
Dina	1
Sacha	1

La figure 16 ci-dessous représente la proportion de combinatoire phonologique pour chaque sujet pour les trois cueillettes de données.

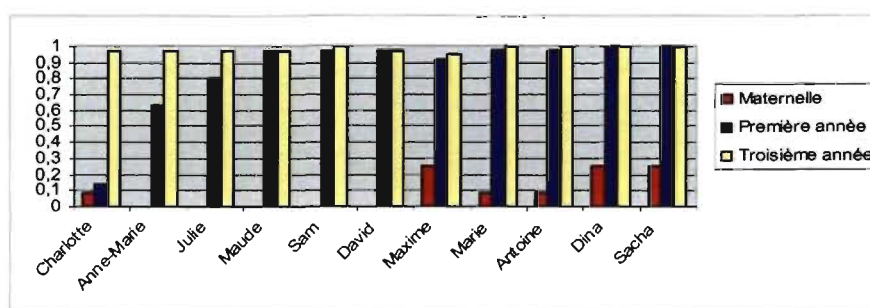


Figure 16
Proportion de combinatoire phonologique pour chacun des sujets en fonction des mots proposés pour les trois cueillettes de données

On remarque que Charlotte, qui avait une faible proportion de combinatoire à la fin de la première année, a progressé de manière considérable et se situe à un niveau similaire au reste du groupe, à la fin de la troisième année. Maude, David, Dina et Sacha sont restés

stables, bien que Dina et Sacha aient combiné la totalité des syllabes en première et troisième années.

4.2.1.3. La conventionnalité phonogrammique

Nous regarderons tout d'abord, et de façon générale, le nombre de phonogrammes produits par les sujets et leur fréquence. Toutefois, comme le développement orthographique est au cœur de cette thèse, nous considérerons par la suite la production des graphèmes orthographiques.

En maternelle, l'échantillon produit 18,85% des phonogrammes, c'est-à-dire 5,09 sur les 27 possibles. L'écart-type est important (4,88). Dans les productions, on note une prédominance vocalique (21,43% soit 2,95 voyelles) sur l'aspect consonantique (16,77% soit 1,80 consonne). En première année, l'entrée formelle dans l'écrit concourt à la forte progression des sujets. Toutefois, l'appropriation de l'écrit demeure plus lente et difficile pour certains, ce qui se reflète dans l'ampleur de l'écart-type (10,76). Les sujets produisent en moyenne 77,36% des phonogrammes pour l'ensemble des mots, soit environ 40 phonogrammes (38,68) sur les 50 attendus. La tendance à traduire davantage les voyelles ne se confirme pas en première année, elle tend plutôt à s'inverser ; 80,29% des sujets transcrivent des consonnes (19,27) alors que 72,91% produisent des voyelles (16,77). De plus, et compte tenu des caractéristiques structurales des mots, nous avons aussi regardé, en première année, les semi-voyelles et le noyau vocalique. À ce sujet, on constate que 41% de l'échantillon aurait tendance à en produire environ un sur les deux possibles (0,82). Quant au noyau vocalique, 80% le traduisent dans leurs écritures (0,8).

En troisième année, à la sortie de l'apprentissage formel, les sujets produisent pratiquement la totalité des phonogrammes (93,18%), ce qui revient à dire qu'ils transcrivent environ 46,59 phonogrammes sur les 50 attendus. Cette réalité se traduit également par une réduction spectaculaire de l'écart-type (1,59). Il semble aussi que la préférence des sujets quant au choix du phonogramme reste sensiblement la même qu'en première année. Effectivement, 95,25% produisent des consonnes (22,86) et 92,30% produisent des voyelles (21,23). En d'autres mots, les sujets créolophones semblent

davantage s'appuyer sur les consonnes pour écrire. Quant aux semi-voyelles, 70,50% de l'échantillon en produit, c'est-à-dire 1,41 sur les deux attendus. Le noyau vocalique est réussi par tous les sujets, ce qui correspond à une réussite de 100%. La figure 17 ci-dessous illustre le pourcentage de phonogrammes produits par les sujets (voyelles, consonnes, semi-voyelles et noyau vocalique) pour les trois périodes de cueillette de données.

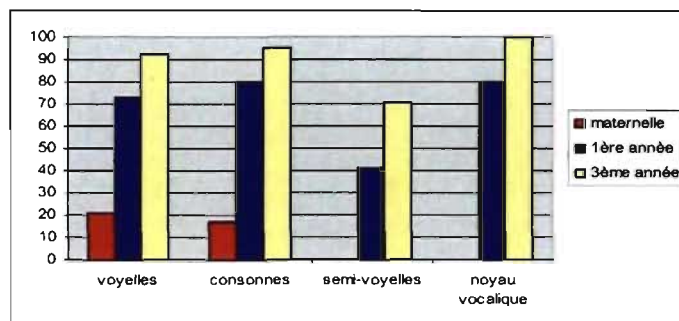


Figure 17
Pourcentage de phonogrammes produits pour les trois périodes de cueillette de données

4.2.1.3.1. La fréquence des phonogrammes

Nous regarderons maintenant la fréquence des phonogrammes produits pour chacune des périodes de cueillette de données. Le tableau 112 récapitule le pourcentage des sujets ayant produit des phonogrammes en maternelle.

Tableau 112
Pourcentage des sujets ayant produit des phonogrammes pour l'écriture des mots en maternelle

	Phonogrammes conventionnels	Phonogrammes conventionnels orthographiques
R	0	27
I	0	36
A	0	55
M	0	45
I	0	27
C	27	9
E	0	18
R	0	18
I	0	18
S	0	0
CH	0	0
A	0	27
P	0	9
EAU	18	0
E	0	9
L	0	27
E	0	0
PH	27	0
AN	0	9
M	0	36
A	0	18
C	0	0
A	0	0
R	0	18
O	0	36
N	0	0
I	0	27

On constate que certains phonogrammes sont produits à une plus haute fréquence, et ce, dès la maternelle. C'est le cas du /a/ et du /i/ qui sont utilisés dans la plupart des mots. On remarque que le /a/ en position de rime (ami) est transcrit par 6 sujets sur 11. Le phonogramme /o/ est également présent dans les écrits de quatre sujets. En ce qui concerne les consonnes, le graphème /m/ a été le plus fréquemment produit suivi du /r/, bien que dans l'ensemble les consonnes soient moins fréquentes dans les écritures des sujets. Les phonèmes multigraphémiques sont écrits majoritairement de façon conventionnelle (alphabétique). La figure 18 représente le pourcentage d'élèves ayant produit au moins un phonogramme conventionnel ou un phonogramme conventionnel orthographique en maternelle.

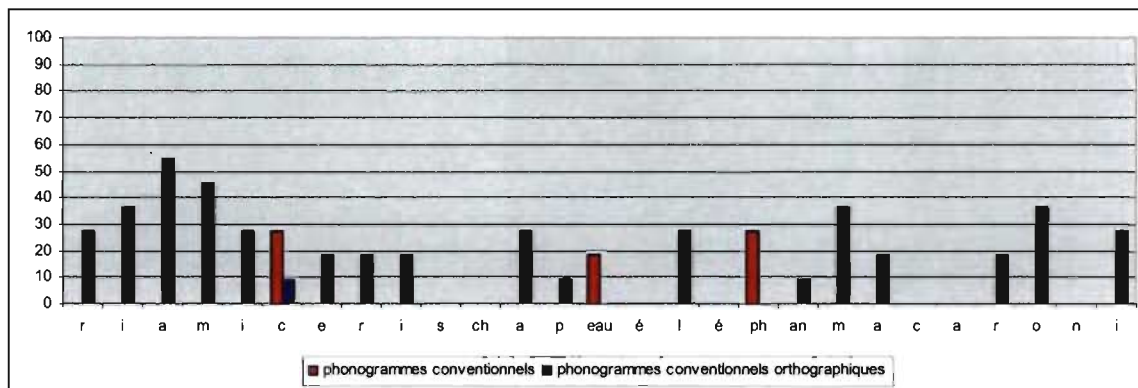


Figure 18

Pourcentage d'élèves ayant produit au moins un phonogramme conventionnel ou un phonogramme conventionnel orthographique pour l'écriture des mots en maternelle

En première année, l'entrée dans l'écrit favorise la production de phonogrammes en général, mais plus particulièrement de phonogrammes conventionnels orthographiques. Toutefois, on remarque, pour ce qui est de la fréquence, une certaine récurrence dans la production de phonogrammes conventionnels concernant les phonèmes multigraphémiques.

Le tableau 113 rend compte de la fréquence des phonogrammes produits pour chacun des mots en première année. Nous avons adopté la même démarche qu'en maternelle, c'est-à-dire un pourcentage rendant compte de la production des phonogrammes conventionnels et conventionnels orthographiques par les sujets pour chacun des mots.

Tableau 113
Pourcentage des élèves ayant produit des phonogrammes pour l'écriture des mots en première année

	Phonogrammes conventionnels	Phonogrammes conventionnels orthographiques
R	0	90,91
I	0	90,91
A	0	81,82
CH	0	63,64
P	0	100
AIN	45,45	27,27
C	54,55	36,36
E	0	90,91
R	0	90,91
I	0	81,82
S	0	90,91
P	0	100
O	27,27	63,64
T	0	90,91
EAU	90,91	0
T	0	81,82
R	0	72,73
O	0	72,73
TT	72,73	0
OI	9,09	72,73
R	0	72,73
OI	90,91	0
GN	0	18,18
ON	0	63,64
M	0	90,91
ON	72,73	0
S	18,18	72,73
I	0	72,73
EU	0	27,27
É	0	90,91
L	0	100
É	0	100
PH	0	72,73
AN	9,09	81,82
M	0	100
A	0	100
C	0	81,82
A	0	72,73
R	0	90,91
O	0	81,82
N	0	100
I	0	100
É	0	90,91
P	0	81,82
OU	0	81,82
V	0	72,73
AN	18,18	45,45
T	0	81,82
A	0	63,64
IL	18,18	0

On remarque qu'un certain nombre de phonogrammes sont traités par tous les sujets de manière orthographique. C'est le cas du /p/, du /l/, du /é/, du /m/, du /a/, du /n/ et du /i/. Comme nous l'avons mentionné précédemment, on observe aussi, à l'inverse de la maternelle, une répartition plus homogène du traitement vocalique et consonantique. On

constate que le phonogramme /eau/ du mot *poteau* et le graphème exceptionnel /oi/ du mot *oignon* ont été produits par la grande majorité (10 sujets sur 11) de manière conventionnelle. Le même traitement est observable pour le /tt/ de *trottoir* et le /on/ de *monsieur*. Concernant ce dernier, la proximité phonologique du phonogramme /e/ et /eu/, dans la syllabe finale, favorise la production d'un phonogramme non conventionnel. De la même façon, et bien que le mot *oignon* fasse partie du vocabulaire alimentaire, le digramme /gn/ est souvent remplacé par le graphème /n/ en raison de leur proximité phonologique. On peut aussi se demander si la présence de ce mot en anglais, dans leur environnement, n'a pas une incidence, par sa proximité orthographique avec le français, sur sa production. La figure 19 ci-dessous représente le pourcentage des phonogrammes produits pour l'écriture des mots en première année.

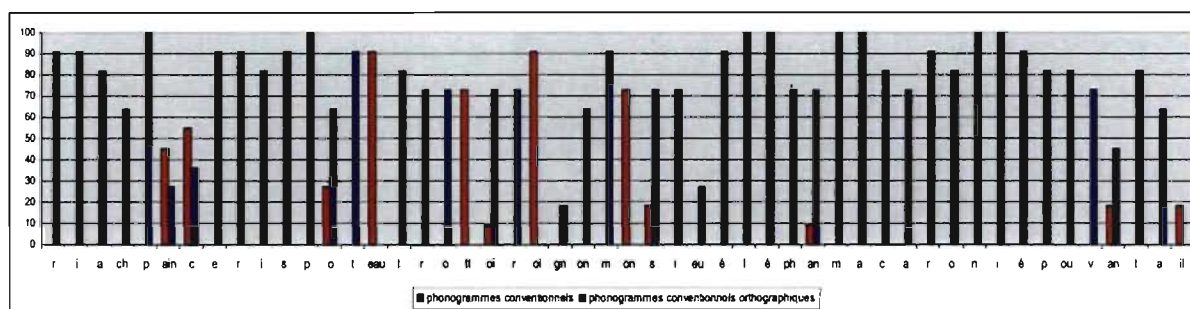


Figure 19

Pourcentage d'élèves ayant produit au moins un phonogramme conventionnel ou un phonogramme conventionnel orthographique pour l'écriture des mots en première année

En troisième année, au sortir de l'apprentissage formel, les sujets ont lexicalisé beaucoup de mots. La mémorisation des mots les amène à produire une majorité de phonogrammes conventionnels orthographiques. Cependant, on observe encore l'écriture de phonogrammes conventionnels pour des phonèmes à caractère multigraphémique. Nous avons adopté la même logique que pour les deux autres cueillettes. Le tableau 114 rapporte le pourcentage témoignant de la production des phonogrammes conventionnels et conventionnels orthographiques par les élèves pour chacun des mots en troisième année.

Tableau 114
Pourcentage des élèves ayant produit des phonogrammes pour l'écriture des mots en troisième année

	Phonogrammes conventionnels	Phonogrammes conventionnels orthographiques
R	0	100
I	0	100
A	9,09	90,91
CH	0	100
P	0	100
AIN	0	100
C	0	100
E	0	100
R	0	100
I	0	100
S	0	100
P	0	100
O	36,36	63,64
T	0	100
EAU	54,55	45,45
T	0	100
R	0	100
O	9,09	72,73
TT	100	0
OI	0	100
R	0	100
OI	90,91	0
GN	0	63,64
ON	0	90,91
M	0	100
ON	36,36	63,64
S	0	100
I	0	100
EU	0	100
É	0	100
L	0	100
É	0	100
PH	0	100
AN	0	100
M	0	100
A	0	100
C	0	100
A	0	90,91
R	0	100
O	0	90,91
N	0	100
I	0	100
É	0	100
P	0	90,91
OU	0	81,82
V	0	81,82
AN	18,18	81,82
T	0	100
A	0	100
IL	18,18	27,27

Comme nous l'avons mentionné, on remarque une forte propension à la production d'une écriture orthographique. L'aspect multigraphémique du phonème [o] pose une certaine difficulté à l'échantillon lorsqu'il doit le produire à deux positions différentes. À ce sujet, dans le mot *poteau*, les pourcentages du phonogramme /o/ (36,36% de manière

conventionnelle et 63,64% de manière conventionnelle orthographique) et celui du trigramme /eau/ (54,55% de manière conventionnelle et 45,45% de manière conventionnelle orthographique) soulignent le conflit vécu par les sujets, quant à savoir quel phonogramme est à privilégier dans les différentes positions. D'ailleurs, le même phonogramme /o/, dans le mot *trottoir*, a été transcrit par la majorité des sujets de manière orthographique. Cela nous amène à penser que la fréquence du phonogramme prévaut dans ce cas alors que le contexte précédent fait appel à la connaissance des règles graphotactiques, règles implicites qui semblent encore peu connues de la cohorte même à la fin de la troisième année. On remarque aussi que le graphème /tt/ n'a été produit que de façon conventionnelle par tous les sujets, de même que le /oi/ d'*oignon*, mais par 10 sujets seulement. Le yod du mot *épouvantail* a été le moins fréquent dans les productions et a été traduit, dans l'ensemble, de manière conventionnelle. La figure 20 représente le pourcentage des sujets produisant des phonogrammes conventionnels ou des phonogrammes conventionnels orthographiques en troisième année.

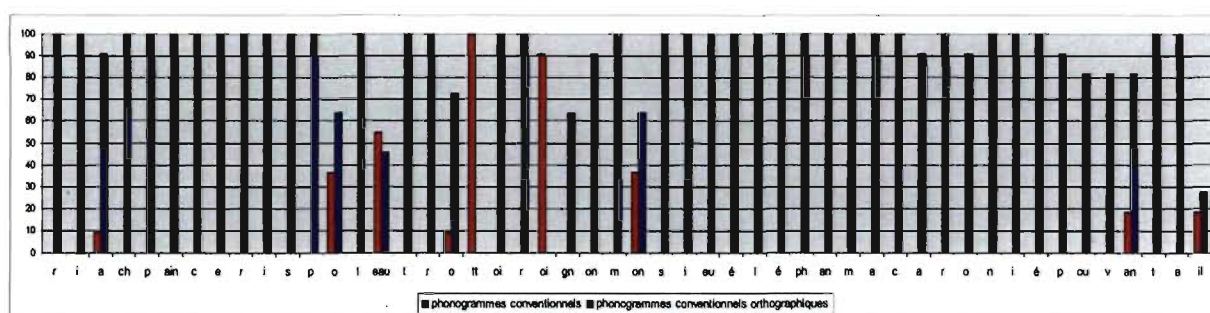


Figure 20

Pourcentage d'élèves ayant produit au moins un phonogramme conventionnel ou un phonogramme conventionnel orthographique pour l'écriture des mots en troisième année

4.2.1.3.2. Les graphèmes orthographiques

Nous regarderons maintenant, pour les trois cueillettes de données, la production des graphèmes orthographiques. Puisque nous souhaitons décrire l'appropriation de l'écrit de ce groupe, et plus particulièrement leur développement orthographique, nous partirons de leurs connaissances à la fin de la maternelle, puis nous rendrons compte de leur évolution à la fin de la première année d'apprentissage formel du lire-écrire et, enfin, nous poursuivrons jusqu'en troisième année à la fin de cet apprentissage. Dans un

premier temps, nous présenterons de manière générale cette évolution, puis nous rapporterons en détail chacune des périodes de cueillette de données.

Globalement, les sujets ont peu de connaissances des graphèmes orthographiques à la fin de la maternelle. Ils en produisent en moyenne 4,2 sur les 30 attendus, soit 14%. La prise en compte des mutogrammes est inexistante. Les digrammes et les trigrammes sont peu traités ; un seul sujet en a produit un sur les quatre possibles, ce qui représente 2,25%. En première année, l'entrée dans l'écrit apporte une connaissance de la norme orthographique qui se traduit par une progression significative. En effet, les sujets utilisent 36 graphèmes orthographiques sur un total de 56, c'est-à-dire 64,29%. On observe la présence des mutogrammes, bien que ceux-ci restent faiblement représentés dans les écritures (1 en moyenne soit 16,67%). Par contre, l'écriture des digrammes et des trigrammes semble plus évidente puisqu'ils en traitent environ 5,45 sur les 14 possibles, soit un pourcentage de 38,93%. À la fin de la troisième année, l'évolution du développement orthographique demeure toujours spectaculaire. L'échantillon produit 49,36 graphèmes orthographiques sur les 56 attendus, soit 88,14%. Cette appréhension de plus en plus significative de la norme se reflète aussi par la présence plus marquée des mutogrammes (4,73 traduits en moyenne sur 6), soit 78,83% ainsi que des digrammes et des trigrammes (10,64 en moyenne sur 14), c'est-à-dire 76%. La figure 21 représente le pourcentage des graphèmes orthographiques pour les trois périodes de collecte de données.

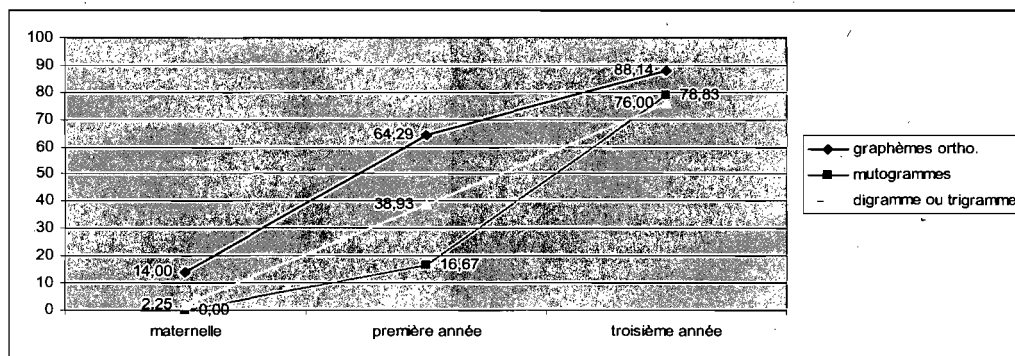


Figure 21
Pourcentage des graphèmes orthographiques produits par les sujets pour les trois périodes de cueillette de données

Maintenant, nous regarderons pour chacune des périodes le pourcentage des graphèmes orthographiques produits pour les différents mots proposés par les sujets.

Tableau 115
Pourcentage des graphèmes orthographiques produits par les sujets pour l'écriture des mots en maternelle

	Graphèmes orthographiques	Mutogrammes ou morphogrammes	Digrammes et trigrammes
R	27		
I	36		
Z		0	
A	55		
M	45		
I	27		
C	9		
E	18		
R	18		
I	18		
S	0		
E		0	
CH	-		0
A	27		
P	9		
EAU	-		0
E	9		
L	27		
E	0		
PH			0
AN			9
T	-	0	
M	36		
A	18		
C	0		
A	0		
R	18		
O	36		
N	0		
I	27		

Dans le tableau 115, on remarque que les voyelles unigrammes ont été largement produites. Certains mots ayant une régularité orthographique comme *ami* et *macaroni* ont été écrits orthographiquement par un plus grand nombre de sujets. De plus, la familiarité de ces mots dans leur environnement nous amène à penser que ces deux facteurs ont favorisé une représentation du mot qu'elle soit phonologique, graphique ou visuelle. Enfin, les phonèmes à caractère multigraphémique sont, par contre, plus problématiques à appréhender pour les sujets en maternelle.

Le tableau 116 récapitule le pourcentage des différents graphèmes orthographiques produits en première et en troisième années par les sujets.

Tableau 116
Pourcentage des graphèmes orthographiques produits par les sujets pour l'écriture des mots en première et en troisième années

	Première année			Troisième année		
	Graphèmes orthographiques	Mutogrammes ou morphogrammes	Digrammes ou trigrammes	Graphèmes orthographiques	Mutogrammes ou morphogrammes	Digrammes ou trigrammes
R	91			100		
I	91			100		
Z	-	0		-	73	
H	-	27		-	73	
A	82			91		
CH	-		64	-		100
E	-	27		-	73	
P	100			100		
AIN	-		27	-		100
C	36			100		
E	91			100		
R	91			100		
I	82			100		
S	91			100		
E	-	36		-	91	
P	91			100		
O	64			64		
T	91			100		
EAU	-		0	-		45
T	82			100		
R	73			100		
O	73			73		
TT	0			0		
OI	-		73	-		100
R	73			100		
OI	-		0	-		0
GN	-		18	-		64
ON	-		64	-		91
M	91			100		
ON	-		0	-		64
S	73			100		
I	64			100		
EU	-		27	-		100
R	-	0		-	73	
É	91			100		
L	100			100		
É	100			100		
PH	-		73	-		100
AN	-		73	-		100
T	-	9		-	82	
M	100			100		
A	100			100		
C	82			100		
A	73			91		
R	91			100		
O	82			91		
N	100			100		
I	100			100		
É	91			100		
P	82			91		
OU	-		82	-		82
V	73			82		
AN	-		45	-		73
T	82			100		
A	64			100		
IL	-		0	-		27

L'évolution d'une écriture tendant vers la norme orthographique est notable entre la première et la troisième année. Les sujets ont lexicalisé un plus grand nombre de mots, ce qui les conduit à produire des écritures normées. La prise en compte des mutogrammes est considérable. Le trigramme /eau/ et les digrammes /gn/ et /il/ restent encore difficiles. Leur caractère multigraphémique et leur basse fréquence en français écrit semblent contribuer à la difficulté de les produire.

4.2.1.4. La dimension morphogrammique

La dimension morphogrammique est peu présente chez les sujets à la fin de la maternelle. Seuls Dina et Antoine produisent des écritures qui pourraient justifier une certaine connaissance de la morphologie. Cependant, les commentaires métagraphiques produits ne nous permettent pas de l'affirmer. Quant à l'aspect logogrammique, il semble inexistant.

En première année, la dimension morphogrammique est davantage présente dans les productions en raison de la lexicalisation de certains mots, que nous aborderons un peu plus loin, et d'une certaine conscience de leur structure. Ainsi, Dina produit un morphogramme lexical pour le mot *riz* tout comme Sam, bien qu'il soit non conventionnel. Dina ajoute également un /s/ à *pain* pour mentionner la pluralité. Dina, Marie et Sacha ont lexicalisé le mot *hache*. Antoine, David, Marie et Sacha ont écrit de manière orthographique le mot *cerise*. Enfin, Marie a également lexicalisé le mot *éléphant*.

Dina	ri <u>s</u> , pain <u>s</u> , ha <u>ch</u> e
Sam	ri <u>e</u> ,
Antoine	ce <u>r</u> ise
David	ce <u>r</u> ise
Marie	é <u>l</u> éphant, ha <u>ch</u> e, ce <u>r</u> ise,
Sacha	ha <u>ch</u> e, ce <u>r</u> ise

En fin de troisième année, la lexicalisation de la plupart des mots demandés concourt à la forte présence des morphogrammes et des mutogrammes. Dina, Antoine, Sacha et Anne-Marie ont produit la plupart des mots par adressage. Par la suite, un seul

morphogramme n'a pas été traduit. C'est le cas de Maude et de Maxime pour *monsieur*, de Sam pour *riz* et de Marie pour *cerise*. Par contre, certains ont plus de difficulté à saisir le rôle de ces graphèmes ; Charlotte n'en a produit que deux : *riz* et *monsieur* et il en est de même Julie : *éléphant* et *cerise*. David en a écrit trois : *riz*, *cerise* et *monsieur*.

4.2.1.5. La dimension logogrammique

La dimension logogrammique semble peu connue des sujets. Comme nous l'avons mentionné, Dina écrit un /z/ à la fin de *riz* pour le différencier du verbe rire. Il nous semble difficile par conséquent de faire état de leurs connaissances sur ce sujet.

4.2.1.6. La lexicalisation

Les orthographes approchées nous permettent de faire état des diverses procédures et stratégies utilisées par l'enfant durant son processus d'écriture, mais elles rendent compte également des mots lexicalisés, puisqu'un certain nombre d'entre eux se retrouvent aux différents moments d'écriture. La figure 22 représente le nombre de mots lexicalisés pour chacun des sujets au cours des deux dernières périodes de collecte de données.

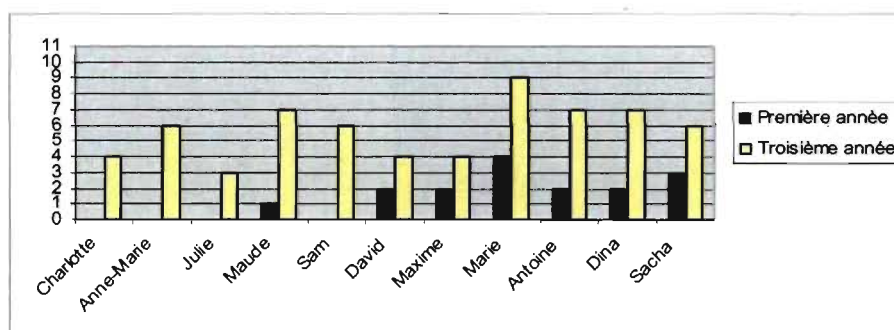


Figure 22
Nombre de mots lexicalisés pour les deux dernières cueillettes de données

On remarque, en première année, que sept des onze sujets ont lexicalisé environ deux mots. Charlotte, Anne-Marie, Julie et Sam n'en ont lexicalisé aucun. Marie est le sujet qui en a lexicalisé le plus (4) à la fin de la première année. Elle obtient d'ailleurs le plus haut score à la fin de la troisième année (9). À cette même période, les sujets ont

lexicalisé environ six mots sur les onze présentés. Nous avons également voulu vérifier quel type de mots était lexicalisé par le plus grand nombre de sujets. La figure 23 ci-dessous illustre la fréquence de lexicalisation des sujets selon les types de mots.

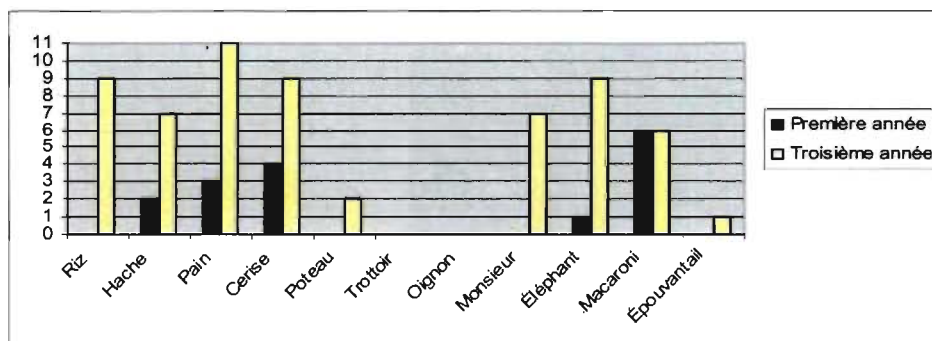


Figure 23

Fréquence de lexicalisation selon le type de mots pour les deux dernières cueillettes de données

Ainsi, nous pouvons constater que le mot irrégulier *oignon* reste difficile, puisqu'aucun sujet n'a réussi à le traiter par adressage même à la fin de la troisième année. Le doublement du graphème /t/ dans le mot *trottoir* est également une caractéristique orthographique qui n'a pas été appréhendée par les sujets. Le caractère moins familier de ce mot peut contribuer à la difficulté de sa représentation orthographique. Par contre, *monsieur* a été lexicalisé par sept sujets. On peut penser que sa fréquence dans l'entourage des sujets, notamment par les en-têtes que l'on retrouve dans le courrier ou encore par son utilisation dans l'enceinte scolaire, a favorisé la mémorisation de son patron orthographique.

Concernant les mots monosyllabiques, *hache* a été traité par adressage par sept sujets, *riz* par neuf sujets et, enfin, *pain* par tous les sujets. Là aussi, on peut penser que la familiarité du mot a facilité sa lexicalisation. Parmi les autres mots dissyllabiques, neuf sujets ont traité par adressage le mot *cerise*. Par contre, le mot *poteau* n'a été produit orthographiquement que par deux sujets. Le caractère multigraphémique du phonème [o] est la source principale de la difficulté rencontrée. Pour le mot *éléphant*, neuf sujets sur onze l'ont lexicalisé. Quant aux mots quadrisyllabiques, *macaroni* n'a pas été lexicalisé par d'autres sujets entre la première et la troisième année. Enfin, le mot

épouvantail n'a été lexicalisé que par un seul sujet. Il semble que la principale difficulté rencontrée soit le yod dans la syllabe finale.

4.2.1.7. Les commentaires métagraphiques dans l'écriture de mots isolés

Nous regarderons maintenant les commentaires métagraphiques pour les trois périodes de collecte de données, afin de mieux comprendre le contrôle qu'ils exercent sur leur processus d'écriture. Le tableau ci-dessous montre la répartition des différents commentaires émis pour l'ensemble de l'échantillon. Toutefois, pour la maternelle, la production quasi inexistante de la phrase nous amène à considérer conjointement les deux aspects évalués de l'écriture, soit les mots et la phrase.

En maternelle, la plupart des commentaires émis par les sujets sont davantage métacognitifs et simultanés comme le montre le tableau 117.

Tableau 117
Nombre et type de commentaires métagraphiques en maternelle

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires métalinguistiques	21
simultanés	7
rétrospectifs	14
Commentaires métacognitifs	35
simultanés	19
rétrospectifs	16

Nous regarderons maintenant la nature des commentaires métagraphiques dans le but de mieux comprendre l'émergence des verbalisations émises par les sujets.

Parmi les commentaires métalinguistiques, les signes autres que phonogrammiques sont fortement représentés. La majorité des commentaires spontanés et rétrospectifs concernent l'identification d'une syllabe et d'un phonème. Pour les commentaires métacognitifs, deux aspects en ressortent : l'évaluation, qui est fortement représentée, et l'évitement. Ils sont aussi présents dans les deux types de commentaires. Le tableau 118 représente le pourcentage de sujets produisant des commentaires selon les catégories pour l'écriture de mots isolés.

Tableau 118
Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en maternelle
pour l'écriture de mots isolés

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>simultanés</i>	
- identification d'une syllabe	71,43
- identification d'un phonème	28,57
<i>rétrospectifs</i>	
- identification de lettre	28,57
- identification d'une syllabe	28,57
- identification lexicale	28,57
- identification d'un phonème	14,29
Commentaires métacognitifs	
<i>Simultanés</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	94,74
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	5,26
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	87,5
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	12,50

En ce qui concerne les commentaires métalinguistiques spontanés, les sujets sont capables d'identifier des unités de la langue. Plus précisément, 71,43% des sujets identifient une syllabe et 28,57% un phonème. Rétrospectivement, le pourcentage concernant l'identification de lettre et d'une syllabe demeure très réparti (28,57% pour chacun). L'identification d'un phonème obtient le plus bas score (14,29%).

Sur le plan métacognitif, l'évaluation, c'est-à-dire le jugement quant à la capacité d'écrire un mot où la connaissance des conventions d'écriture, demeure très représentative de l'échantillon puisque 94,74% des sujets y ont eu recours pendant le processus d'écriture et après (87,50%). Quant à l'évitement, bien qu'il soit lui aussi présent dans les deux types de commentaires, il est plus élevé rétrospectivement (12,50%), mais demeure relativement faible.

Voici quelques extraits de commentaires métagraphiques en maternelle.

Commentaires métalinguistiques

Identification simple de lettres :

L'expérimentateur demande à Dina d'écrire son prénom. Celle-ci verbalise : *« Mon prénom commence /d/, pis après ça le /i/, elle continue ainsi à épeler toutes les lettres de son prénom.*

L'expérimentateur demande à Maude d'écrire le mot éléphant. Après la production, elle doit montrer avec son doigt ce qui est écrit. Maude répond : *« Élément, ça c'est E et ça fait éléphant ».*

Identification d'une syllabe et d'un phonème :

L'expérimentateur demande à Anne-Marie d'écrire le mot cerise. Celle-ci commence à écrire et verbalise : *« cerise.../cel/, /cel/.* Lorsqu'elle doit lire ce qu'elle a écrit Anne-Marie pointe le /s/ de cerise et dit : *« [s] cerise ».*

Commentaires métacognitifs

Évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot) :

L'expérimentateur demande à Anne-Marie d'écrire le mot éléphant. *« Je ne sais pas comment l'écrire. Il lui dit de faire comme elle pense avec ses idées à elle. Anne-Marie répond : « Alors j'écris n'importe quoi ? ».*

Évitement :

L'expérimentateur demande à Dina d'écrire le mot chapeau. Celle-ci est anxieuse et a du mal à se mettre à écrire. L'expérimentateur lui demande à nouveau et celle-ci répond : *« ma mère aussi elle met des chapeaux. J'aime bien les chapeaux ».*

En première année, on observe, de manière générale, une très forte progression dans l'émission des commentaires métagraphiques par rapport à la maternelle. On voit clairement la prédominance des commentaires métalinguistiques qui sont majoritairement d'ordre rétrospectif. Les commentaires métacognitifs sont beaucoup moins présents, mais, à l'inverse des commentaires métalinguistiques, ils sont répartis de façon plus équilibrée quant à leur émission, puisqu'on les retrouve à la fois simultanément et rétrospectivement. Le tableau 119 montre la répartition des différents commentaires émis par les sujets en fin de première année.

Tableau 119

Nombre et type de commentaires métagraphiques en première année dans l'écriture de mots isolés

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires métalinguistiques	133
simultanés	2
rétrospectifs	131
Commentaires métacognitifs	29
simultanés	13
rétrospectifs	16

Regardons maintenant plus en détail cette répartition. Pour ce faire, nous présentons dans le tableau 120, la distribution des différents commentaires émis par les sujets à la fin de la première année.

Tableau 120
Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en première
année pour l'écriture de mots isolés

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>simultanés</i>	
- identification de lettre	100
SIGNES PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- mise en correspondance simple	0,76
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification de lettre	4,58
- identification lexicale	90,08
- identification d'un phonème	1,53
- morphogramme (grammatical ou lexical) ou mutogramme	3,05
Commentaires métacognitifs	
<i>simultanés</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	92,31
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	7,69
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	62,50
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	37,50

Concernant les commentaires métalinguistiques simultanés, on remarque que seuls deux sujets y ont eu recours pour identifier des lettres. Par contre, en ce qui concerne les commentaires rétrospectifs, 90,08 % des sujets identifient les différentes unités lexicales à écrire. Rétrospectivement, l'identification de lettre est très peu élevée (4,58%), ce qui reflète leur degré d'appropriation de la langue écrite rendue possible par l'apprentissage formel. Cela se reflète également dans le faible pourcentage de la mise en correspondance simple (0,76) et de l'identification d'un phonème (1,53%).

Sur le plan métacognitif, on observe un pourcentage plus élevé pour l'évaluation quand les commentaires sont simultanés (92,31%) contrairement à leur émission rétrospective (62,50%). En revanche, on note une augmentation de l'évitement rétrospectivement (37,50%) par rapport aux commentaires émis simultanément (7,69%). En troisième année, les commentaires métagraphiques pour l'écriture de mots isolés sont moins nombreux qu'en première année. Le tableau 121 rend compte de la répartition des commentaires.

Tableau 121
Nombre et type de commentaires métagraphiques en troisième année dans l'écriture de mots isolés

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires métalinguistiques	123
simultanés	9
rétrospectifs	114
Commentaires métacognitifs	16
simultanés	3
rétrospectifs	13

On voit nettement que les commentaires métalinguistiques prédominent dans les verbalisations des sujets.

Tableau 122
Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en troisième année pour l'écriture de mots isolés

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QU'É PHONOGRAMMIQUES	
<i>simultanés</i>	
- identification de lettre	11,11
- identification d'une syllabe	44,44
- identification d'un phonème	44,44
SIGNES PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- mise en correspondance simple	2,63
SIGNES AUTRES QU'É PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification de lettre	1,75
- identification lexicale	87,72
- morphogramme (grammatical ou lexical) ou mutogramme	3,51
- idéogramme	3,51
- analogie (orthographique)	0,88
Commentaires métacognitifs	
<i>simultanés</i>	
- mémorisation avec exemple	33,33
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	33,33
- évitement (commentaires non appropriés ou qui évitent de répondre à la question)	33,33
<i>rétrospectifs</i>	
- mémorisation sans exemple	23,08
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	76,92

Dans le tableau 122, on constate que l'identification lexicale reste dominante. Les quelques commentaires métalinguistiques simultanés ont été émis par Anne-Marie, qui éprouve une certaine difficulté avec le principe de la langue écrite. Rétrospectivement, on note la présence de l'identification de morphogramme (3,51%) et d'idéogramme

(3,51%). De même, nous voyons la présence d'analogie orthographique représentée par un faible pourcentage (0,88%). Pour les commentaires métacognitifs, certains sujets se sont appuyés de manière spontanée sur la mémorisation avec exemple (33,33%). On retrouve aussi l'évaluation et l'évitement avec un même score (33,33%). Rétrospectivement, l'évaluation est fortement représentée puisqu'on la retrouve à 76,92%.

4.2.2. L'écriture de la phrase en orthographes approchées

Comme nous l'avons mentionné, l'écriture de la phrase est établie sur un score global de 22. En moyenne, le score global des sujets en maternelle est de 35,12%. En première année, l'échantillon progresse de manière considérable puisqu'il atteint une moyenne de 86,78%. À la fin de la troisième année, cette progression continue, même si elle est moins fulgurante, et l'échantillon atteint 94,21%. Pour montrer cette progression spectaculaire, la figure 24 rend compte de la moyenne de chacun des sujets pour les trois périodes de collecte de données.

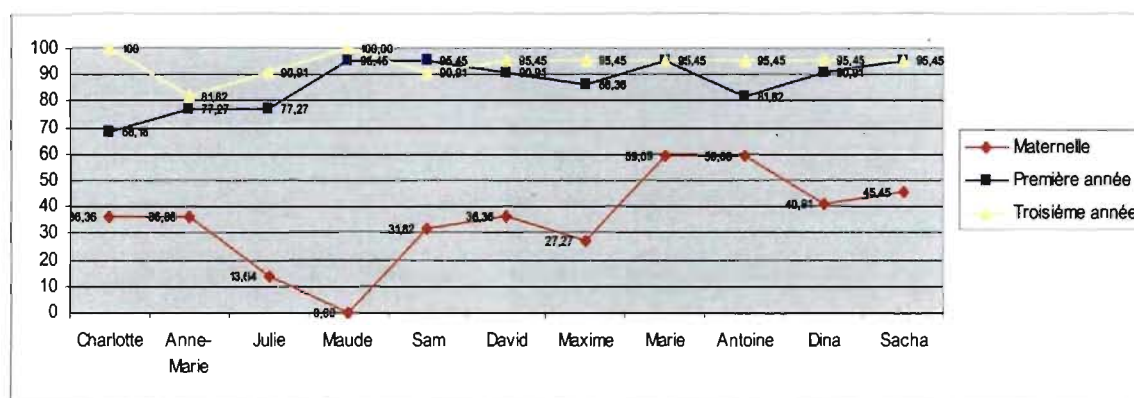


Figure 24

Moyenne du score de la phrase pour chaque sujet pour les trois périodes de collecte de données

Nous reprendrons maintenant chacun des critères retenus pour l'écriture de la phrase permettant de préciser les résultats obtenus.

4.2.2.1. Les unités lexicales

Pour repérer les unités lexicales, nous nous appuyons sur des indices laissés dans les productions des sujets tels que des blancs graphiques, des phonogrammes représentant un mot de la phrase ou encore des lettres associées aux mots dans les verbalisations de l'enfant. Le tableau 123 ci-dessous représente la répartition des sujets selon les différentes unités lexicales traduites en maternelle.

Tableau 123
Répartition des sujets de maternelle selon le critère de repérage d'unités lexicales dans l'écriture de la phrase

Nombre d'unités lexicales repérées	Nombre de sujets
0 = aucune	2
1 = entre 1 et 3 unités	7
2 = entre 4 et 7 unités	2
3 = entre 8 et 10 unités	0

On remarque que la plupart des sujets se situent entre 0 et 3 unités lexicales repérées. Cela veut donc dire qu'ils considèrent en moyenne 1,18 unité de la phrase. En première année, le nombre d'unités lexicales prises en compte par les sujets est beaucoup plus homogène. Tous se situent entre 8 et 10 unités à l'exception de Charlotte qui en identifie 5 et de Julie qui en repère 7. Pour la troisième année, ils produisent tous entre 8 et 10 unités.

4.2.2.2. Les blancs graphiques

En maternelle, quelques sujets utilisent les blancs graphiques pour délimiter les prénoms, ce qui représente quatre sujets sur 11, soit 36,36%. Trois sujets séparent les unités lexicales (27,27%) alors que les quatre autres ne mettent aucun blanc graphique dans leur production. En première année, la majorité de la cohorte (10) délimite, par les blancs graphiques, les différentes unités lexicales et en inclut plus de six. Seule Anne-Marie a produit des blancs graphiques sub lexicaux (a pel le). En troisième année, 81,81%, soit neuf sujets, en produit plus de six alors que les sujets restants (27,27%) en produisent jusqu'à 6 (Anne-Marie et Julie).

Ces résultats reflètent la progression observée dans l'écriture de la phrase notamment dans le nombre d'unités lexicales produites. Les sujets ont une connaissance des conventions d'écriture et du rôle tenu par les blancs graphiques. Cela les amène à les utiliser adéquatement pour traduire un message écrit.

4.2.2.3. L'écriture du prénom de l'enfant et du prénom de l'ami

En maternelle, tous les sujets ont produit leur prénom à l'exception de Maude, ce qui confirme la place particulière qu'il occupe dans le répertoire de l'enfant, fait observé notamment par Besse (1993). Même si certains n'ont pas produit la phrase, nous avons constaté, lors de l'écriture de mots isolés, que l'écriture du prénom était une écriture mémorisée. Pour le prénom de l'ami, nous avons reporté, dans le tableau 124, le critère d'écriture du prénom de l'ami.

Tableau 124
Répartition des sujets de maternelle selon le critère d'écriture du prénom de l'ami

Écriture du prénom de l'ami	Nombre de sujets
0 = prénom absent ou production aléatoire	3
1 = production partielle (phono. ou ortho.)	7
2 = production phono.	0
3 = production ortho.	1

En première année, comme en maternelle, les sujets ont produit leur prénom. En ce qui concerne le prénom de l'ami, ils ont tous eu recours à une écriture mémorisée à l'exception de Maxime et Antoine qui l'ont écrit de manière partiellement orthographique. En troisième année, seul Sam a produit une écriture partielle phonologique. Ainsi, on voit que l'écriture du prénom de l'ami revêt aussi une place particulière dans le lexique de l'enfant. Au départ, ils le traitent de manière phonologique, mais en première année, cette écriture est, pour la majorité, mémorisée, c'est-à-dire lexicalisée.

4.2.2.4. La présence d'idéogrammes

Pour les idéogrammes, en maternelle, seule la majuscule est visible dans la production de six sujets. Les autres ne l'ont pas produite. En première année, Maude, Sam et Marie

ont inclus la majuscule et le point. Les autres ont seulement traduit la majuscule. À la fin de la troisième année, ils sont un peu plus nombreux (6) à considérer les signes para-orthographiques. Il semblerait que cet aspect de l'écrit soit moins priorisé par les sujets.

4.2.2.5. L'extraction phonologique

En ce qui concerne l'extraction phonologique des différents phonèmes présents dans les mots de la phrase [ʒə mapɛl e mɔ̃ nami sɛ] en maternelle, les sujets n'ont extrait que très peu de phonèmes. L'écart-type est important (2,32), ce qui reflète des différences inter-individuelles conséquentes. En moyenne les sujets ont isolé 1,18 phonème sur les 16 attendus. En fait, un très grand nombre, qui représente la majorité du groupe, n'a extrait aucun phonème (8). Les autres se répartissent comme suit : un sujet a extrait 7 phonèmes, soit 43,75%, le deuxième en a extrait 4 ce qui représente 25% et le dernier en a extrait simplement deux, soit 12,5%.

En première année, les sujets ont extrait la quasi-totalité des phonèmes. En effet, ils extraient en moyenne 14,36 phonèmes sur un total de 16, soit 89,77%. Même si le score d'extraction est élevé, l'écart-type demeure important (3,23), car seule Julie a obtenu un score en deçà de la majorité du groupe, c'est-à-dire qu'elle a extrait 5 phonèmes sur 16. En troisième année, tous les sujets extraient pratiquement l'ensemble des phonèmes (97,16%, soit 15,55 phonèmes). On note une légère progression depuis la première année. Contrairement à la première année, l'écart-type est de très faible taille (0,69).

4.2.2.6. Les commentaires métagraphiques dans l'écriture de la phrase

Pour l'écriture de la phrase, nous avons procédé de la même manière que pour l'écriture de mots isolés. Le tableau 125 montre la répartition des commentaires émis durant le processus d'écriture.

Tableau 125
Nombre et type de commentaires métagraphiques en première année pour l'écriture de la phrase

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires métalinguistiques	70
simultanés	0
rétrospectifs	70
Commentaires métacognitifs	17
simultanés	1
rétrospectifs	16

Comme le montre le tableau 126, les sujets n'ont produit que des commentaires métalinguistiques rétrospectifs. En effet, 94,29% ont eu recours à l'identification lexicale. Un pourcentage très petit s'est appuyé sur l'identification de lettre. Sur le plan métacognitif, on constate que le pourcentage de l'évaluation est identique. Cela signifie que les sujets y recourent à la même fréquence simultanément ou rétrospectivement.

Tableau 126
Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en première année pour l'écriture de la phrase

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification de lettre	1,43
- identification lexicale	94,29
- morphogramme (grammatical ou lexical) ou mutogramme	4,29
Commentaires métacognitifs	
<i>simultanés</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	100
<i>rétrospectifs</i>	
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	100

En somme, on voit clairement que les sujets commencent à dépasser l'étape de la simple correspondance graphème-phonème. Ils sont en mesure de produire un certain nombre d'unités lexicales en opérant un contrôle sur leur production. On voit aussi apparaître des verbalisations touchant des caractéristiques linguistiques, notamment l'aspect morphogrammique. Cependant, celui-ci est encore balbutiant.

Regardons maintenant le nombre et le type de verbalisations émises par les sujets en troisième année rapportés dans le tableau 127.

Tableau 127

Nombre et type de commentaires métagraphiques en troisième année pour l'écriture de la phrase

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires métalinguistiques	106
simultanés	0
rétrospectifs	106
Commentaires métacognitifs	9
simultanés	0
rétrospectifs	9

On remarque tout de suite qu'aucun commentaire simultané n'est présent qu'il soit d'ordre métalinguistique ou métacognitif. Le tableau 128 représente le pourcentage des diverses verbalisations émises par les sujets durant l'écriture de la phrase.

Tableau 128

Pourcentage de sujets produisant des commentaires métagraphiques selon le type en troisième année pour l'écriture de la phrase

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- identification lexicale	89,62
- morphogramme (grammatical ou lexical) ou mutogramme	8,49
- idéogramme	0,94
- diacritique	0,94
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- mémorisation avec exemple	22,22
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	77,78

On observe un changement dans les commentaires métagraphiques émis. En effet, ils concernent davantage l'identification lexicale (89,62%). Mais on trouve, par rapport à la première année, une augmentation de l'identification de morphogramme. Quelques sujets ont également repéré des idéogrammes (0,94) et des diacritiques (0,94). Cependant, le pourcentage reste faible. Sur le plan métacognitif, l'évaluation est fortement représentée (77,78%) de même que la mémorisation avec exemple (22,22%). Il est intéressant de voir que certains sujets se réfèrent à leur lexique orthographique pour produire des mots.

En somme, les différents commentaires émis par les sujets traduisent une connaissance de la langue écrite plus ciblée qui reflète la norme orthographique. Toutefois, ce cheminement n'est pas représentatif de l'échantillon, mais plutôt de quelques individus.

4.2.3. L'épreuve de production de mots

Pour rendre compte des connaissances des sujets, nous procéderons de la même façon que pour les épreuves d'orthographe approchées, mais nous ne considérerons que la production des graphèmes orthographiques.

Cependant, avant de décrire les différents résultats en ce qui concerne les graphèmes orthographiques, nous souhaitons brièvement rapporter quelques points touchant la dimension phonogrammique. La tendance à privilégier un traitement consonantique dans les productions est toujours présente puisque 99,15% des consonnes sont produites, soit 26,77 sur les 27 attendues, à la différence des voyelles produites à 94%, soit 17,86 sur les 19 possibles. Sur un total de 53 phonogrammes, les sujets en ont produit en moyenne 44,59, ce qui représente 96,93%. À l'inverse de l'écriture de mots isolés à cette même période, on retrouve, pour la production de mots, un écart-type important (3,69). On peut penser que les diverses connaissances mobilisées et le contrôle exercé sur celles-ci, dans ce type de tâche, font appel à une gestion cognitive coûteuse pour certains qui se traduit par des écarts conséquents entre les sujets.

4.2.3.1. Les graphèmes orthographiques

Tout d'abord, nous pouvons dire que les sujets ont produit 48,18 graphèmes sur les 53 possibles, soit 90,74%. La totalité des sujets a transcrit les deux mutogrammes attendus (frère et ensemble). En ce qui concerne les morphogrammes, l'échantillon a traité 5,45 morphogrammes sur les sept possibles (trouva, emporta, ouvert, respecter, sait, regarde et images), soit 77,86%. Les digrammes (trouva, emporta, ouvert, sait ensemble) ont été traduits dans une même proportion, puisque sur les six au total, la moyenne a été de 4,45 dans les écritures (74,17%). La figure 25 représente le pourcentage de graphèmes produits par les sujets en fonction de leur type.

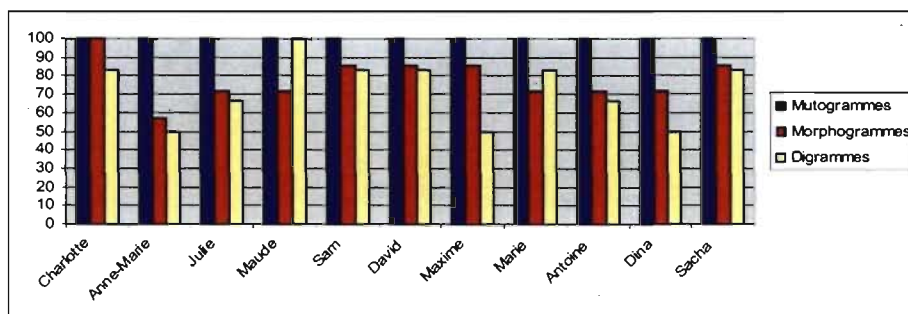


Figure 25

Pourcentage de graphèmes produits selon le type pour la production de mots dans l'épreuve de closure par les sujets

De manière générale, on peut observer une certaine homogénéité dans les résultats obtenus pour tous les sujets. D'ailleurs, Dina et Sacha, qui ont initialement le plus de connaissances sur la langue écrite, obtiennent des résultats inférieurs à ceux de Charlotte qui est à l'autre extrémité. De plus, on constate que Charlotte a un score identique pour les mutogrammes et les morphogrammes et Maude pour les mutogrammes et les digrammes. Anne-Marie, par contre, a toujours plus de difficulté à s'approprier la langue écrite ; ses résultats sont assez bas et presque similaires pour les morphogrammes et les digrammes. En ce qui concerne ces derniers, Maxime et de Dina ont un score similaire à celui d'Anne-Marie. Sam, David et Sacha ont des scores assez semblables et élevés.

Nous regarderons maintenant le pourcentage de graphèmes orthographiques produits pour l'ensemble des mots par les sujets. Les résultats sont reportés dans le tableau 129 qui se trouve ci-dessous.

Tableau 129
Pourcentage des sujets ayant produit des phonogrammes orthographiques pour la production de
mots en troisième année

	Phonogrammes conventionnels orthographiques
T	100
R	100
OU	100
V	100
A	100
EM	18
P	100
O	100
R	90,91
T	100
A	100
OU	100
V	100
E	100
R	100
T	63,64
F	100
R	90,91
E	100
R	90,91
E	90,91
R	100
E	90,91
S	90,91
P	100
E	90,91
C	72,73
T	100
ER	72,73
C	54,55
A	100
S	54,55
AI	54,55
T	36,36
R	100
E	100
G	100
A	100
R	100
D	100
E	100
I	100
M	100
A	100
G	100
E	100
S	72,73
EN	81,82
S	100
EM	90,91
B	90,91
L	100
E	100

On remarque que beaucoup de graphèmes ont été produits orthographiquement. Toutefois, le digramme /em/ a été peu écrit de manière normée. Les phonèmes à caractère multigraphémique semblent toujours plus difficiles à produire de manière

orthographique. La figure 26 représente, selon les caractéristiques orthographiques, le pourcentage de production des mots par les sujets.

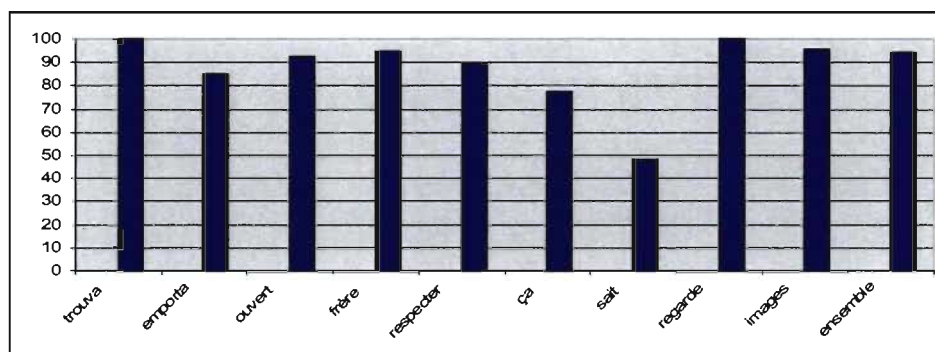


Figure 26

Pourcentage de production des mots par les sujets selon leurs caractéristiques orthographiques

Les mots *trouva* et *regarde* ont été produits adéquatement par tous les sujets. Pour les mots *emporta* et *ensemble*, la principale difficulté rencontrée par le groupe a été le caractère multigraphémique du phonème [ã]. Dans le premier cas, il n'a été traité de manière orthographique que par deux sujets. Toutefois, il est intéressant de constater qu'il a davantage été traduit dans le second cas. On peut se demander si, au-delà de cette caractéristique graphique, les sujets n'ont pas éprouvé une difficulté à gérer simultanément l'application de la règle de positionnement. Auquel cas, il serait davantage question du contrôle sur le processus d'écriture que de connaissances linguistiques à proprement parler. La production du mot *ouvert* a été dans l'ensemble bien réussie bien que la présence du morphogramme dans les écritures ait été très peu présente. Cela se remarque également pour le mot *images* même si la pluralité est davantage exprimée. À l'exception d'un seul sujet, le mot *frère* a été écrit de manière orthographique.

Pour le mot *respecter*, les écritures soulignent différents points. Tout d'abord, plusieurs sujets ont écrit le participe passé du verbe ce que nous expliquons par un apprentissage récent en classe. Pour d'autres, la structure complexe des deux premières syllabes les a amenés à ne pas produire la coda ou à la substituer à un phonogramme non conventionnel. Un autre sujet a traduit la flexion verbale par le même type de phonogramme. Enfin, les deux logogrammes ont été peu traités de manière

orthographique. Dans le cas du verbe, la majorité a traduit le morphogramme et quatre sujets l'ont fait de manière orthographique. Les autres se sont appuyés sur la fréquence du mot et ont produit la forme *c'est*. On constate cette même stratégie pour le déterminant démonstratif qui a été écrit *sa* par cinq sujets. Le reste du groupe l'a produit orthographiquement.

Dans la mesure où nous avons établi les portraits des sujets en fonction de leur degré d'appropriation de la langue, nous regarderons maintenant, pour chacun d'entre eux, le pourcentage de graphèmes orthographiques produits (figure 27).

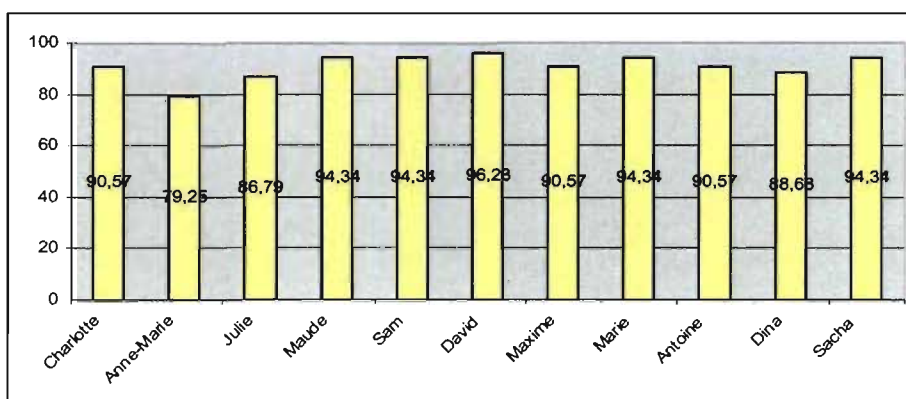


Figure 27

Pourcentage de graphèmes orthographiques produits pour chacun des sujets pour la production de mots dans l'épreuve de closure en troisième année

Les résultats obtenus sont très homogènes et dénotent des connaissances orthographiques construites assez similaires chez presque tous les sujets. Parmi les trois sujets ayant le moins de connaissances de la langue écrite, Charlotte est dans la moyenne avec un résultat de 90,57%. Anne-Marie obtient le score le plus faible (79,25). Elle est suivie de Julie (86,79%), bien que son score soit malgré tout élevé. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il semble que Dina ait rencontré un certain nombre de difficultés, car son score est le troisième plus bas (88,68%). David a produit le plus grand nombre de mots de manière orthographique, ce qui lui confère le plus haut score avec 96,23%. Maude, Sam, Marie et Sacha ont eu exactement le même résultat, c'est-à-dire 94,34%. Enfin, Maxime et Antoine obtiennent eux aussi le même pourcentage soit 90,57%.

En ce qui concerne la conventionnalité phonogrammique et orthographique sur l'ensemble du portrait longitudinal, on constate que l'entrée dans l'écrit permet aux sujets de développer des connaissances de plus en plus conséquentes qui amènent les sujets à produire, de manière considérable, un nombre croissant de graphèmes orthographiés. Par l'intermédiaire de ces connaissances linguistiques construites, le contrôle dans le processus d'écriture devient lui aussi plus opérationnel et participe à une écriture normée dans la production de mots isolés ou pour la phrase. De surcroît, une plus grande lexicalisation concourt à la norme orthographique. Toutefois, les mots irréguliers et le caractère multigraphémique de certains phonèmes restent problématiques.

4.2.3.2. Les commentaires métagraphiques de la production de mots dans l'épreuve de closure

Pour la production de mots, on constate des résultats assez homogènes pour l'ensemble des sujets qu'ils aient peu ou davantage de connaissances au début de l'étude. Les phonèmes multigraphémiques demeurent difficiles à traiter orthographiquement ainsi que certaines syllabes complexes. Les morphogrammes et les mutogrammes sont fortement représentés dans l'ensemble. Par contre, le traitement des logogrammes demeure problématique. En ce qui concerne les commentaires émis par les sujets durant la passation, on remarque qu'ils sont peu nombreux et qu'aucun d'entre eux n'est simultané, mais on les retrouve tant sur le plan métalinguistique que métacognitif bien que ce dernier aspect soit plus élevé. Le tableau 130 montre la répartition des différents commentaires.

Tableau 130

Nombre et type de commentaires métagraphiques en troisième année pour la production de mots

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires métalinguistiques	34
simultanés	0
rétrospectifs	34
Commentaires métacognitifs	42
simultanés	0
rétrospectifs	42

Regardons maintenant le tableau 131 qui représente plus en détail le type de commentaires émis par les sujets durant l'épreuve de production de mots.

Tableau 131
Pourcentage de sujets produisant des commentaires méta-graphiques selon le type en troisième année pour la production de mots

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>rétrospectifs</i>	
- morphogramme (grammatical ou lexical) ou mutogramme	8,82
- identification de lettre	2,94
- identification lexicale	84,85
- analogie orthographique	2,94
Commentaires métacognitifs	
<i>rétrospectifs</i>	
- mémorisation sans exemple	16,67
- mémorisation avec exemple	2,38
- évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	76,19
- référence à un outil métacognitif	4,76

De manière générale, on note que peu de commentaires ont été exprimés par les sujets. Rétrospectivement, sur le plan métalinguistique, on remarque que l'identification lexicale est fortement représentée. Les morphogrammes ou les mutogrammes obtiennent également un pourcentage assez élevé qui témoigne de connaissances verbalisées par les sujets. Pour l'aspect métacognitif, l'évaluation est fortement représentée. On note aussi quelques mémorisations majoritairement sans exemple. Seul un sujet a verbalisé une référence à un outil métacognitif.

Notre second objectif a pour but de mettre en relief les liens entre différents facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-linguistique et socio-affectif et le développement orthographique. Pour ce faire, nous partirons des portraits que nous avons réalisés dans la section précédente en lien avec l'objectif 1. Rappelons que la présentation des sujets s'appuie sur leur degré d'appropriation de la langue écrite à partir des scores obtenus à l'extraction et à la combinatoire phonologiques, lors des trois cueillettes (maternelle, première et troisième années). En ce qui concerne leurs résultats, il est à noter qu'ils sont peu discriminants à la fin de la première et de la troisième années en raison de la construction plus marquée des aspects retenus. Ainsi, ce qui différencie surtout les sujets

du dernier groupe, ce sont des connaissances précoces plus élaborées, sur lesquelles ils prennent appui. Rappelons également que l'échantillon se distingue en trois groupes représentant trois modalités dans le développement orthographique :

- le **groupe 1** (Charlotte, Anne-Marie et Julie) a un développement plus lent ;
- le **groupe 2** (Maude, Sam, David, Maxime et Marie) a un développement se situant dans la moyenne ;
- le **groupe 3** (Antoine, Dina et Sacha) a un développement rapide.

Pour présenter les résultats de ce deuxième objectif, nous nous appuyerons sur cette répartition. Nous mettrons en exergue les similarités et les différences de chacun des groupes par rapport aux différents facteurs retenus, pour nous aider à mieux comprendre le développement orthographique.

Compte tenu de la densité des données au regard du nombre de facteurs retenus, et afin de faciliter la lecture, nous procéderons comme suit pour chacun groupe :

- **facteurs cognitivo-langagiers** : les capacités orales, la littératie précoce, la clarté cognitive et les capacités métaphonologiques ;
- **facteurs socio-linguistiques** :
enfant : le questionnaire sur la représentation des langues et le groupe de discussion sur les langues ;
parents : le questionnaire sur les données démo-linguistiques, les pratiques de littératie familiales, le questionnaire sur la représentation des langues ;
- **facteurs socio-affectifs** : *enfant* : questionnaire sur la perception de soi et de la motivation en écriture.

Nous discuterons des différents résultats après la description de chacun des types de facteurs abordés et ferons ressortir les points saillants. Les hypothèses émises seront reprises dans le chapitre sur l'interprétation des résultats. Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche s'inscrit dans la recherche longitudinale de Montesinos-Gelet, Bowen et Armand (2002-2005). Les données traitant de la sphère cognitivo-langagière (maternelle et première année), que nous présenterons maintenant,

ont été recueillies dans le cadre de cette recherche. Les autres collectes concernent la présente étude.

4.3. Groupe 1

4.3.1. Les facteurs cognitivo-langagiers

Les résultats présentés sous forme d'histogrammes (maternelle et première année) permettent de faire ressortir l'évolution des sujets relativement à leurs capacités cognitivo-langagières⁸² entre la maternelle et la première année.

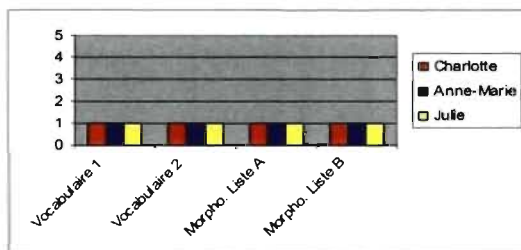


Figure 28
Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en maternelle pour le groupe 1

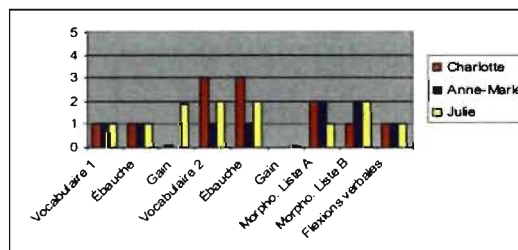


Figure 29
Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en première année pour le groupe 1

De manière générale, on remarque que les sujets de ce groupe ont des connaissances sur la langue assez semblables en maternelle. On note de faibles résultats en ce qui concerne le vocabulaire pour les trois sujets. Si l'on regarde les notes étalonnées, la valeur 5 correspond à la meilleure performance et la valeur 1 à la plus faible. On peut donc dire que la note moyenne, pour les enfants du même âge, se situe autour de 3 (score brut de 48-59). Notre échantillon obtient la valeur la plus faible avec une moyenne brute de 27 points (les scores bruts des sujets du groupe 1 pour les épreuves des capacités orales se retrouvent en annexe 19). Les sujets se situent également dans la valeur la plus faible

⁸² Rappelons que les épreuves mesurant les capacités orales sont issues du N-EEL (Nouvelle Épreuve pour l'Évaluation du Langage, Chevrie-Muller et Plaza, 2001). L'épreuve de vocabulaire comprend deux sous-épreuves : lexique 1 (mots concrets) et lexique 2 (parties du corps, formes géométriques et couleurs). L'ébauche phonologique est une aide apportée par l'expérimentateur qui consiste en l'oralisation du premier phonème du mot. Pour les capacités orales, nous retrouvons la morphosyntaxe (listes A et B) et les flexions verbales (listes A et B). Voir description complète de l'épreuve dans le chapitre de la méthodologie (pp.178-181).

concernant les épreuves de morphosyntaxe (la moyenne du score brut des sujets est de 4 pour les deux listes alors qu'il est attendu un score de 7 pour la liste A et de 8 pour la liste B). Les résultats pour la littératie précoce (figure 30) montrent de légères différences entre les sujets. Charlotte obtient un score relativement élevé et elle est suivie de très près par Julie. Par contre, Anne-Marie semble détenir moins de connaissances initiales sur la langue, car son score est inférieur aux deux autres. Pour ce qui est relatif à la clarté cognitive, elle obtient le résultat le plus élevé alors que Charlotte et Julie ont des résultats sensiblement similaires. En ce qui a trait à la métaphonologie, Anne-Marie a aussi des résultats supérieurs. Julie détient un peu moins de connaissances, mais c'est surtout Charlotte qui semble le moins connaître les unités de la langue orale.

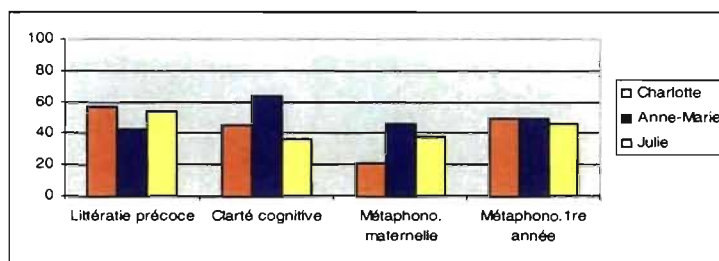


Figure 30

Résultats obtenus aux épreuves de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie en maternelle et en première année pour le groupe 1

À la fin de la première année, le groupe a progressé en ce qui concerne l'étendue lexicale (la moyenne du score brut est de 36 pour le vocabulaire 1 et de 31 pour le vocabulaire 2). Cependant, les résultats demeurent toujours faibles compte tenu de la note étalonnée puisqu'il est attendu, pour les enfants du même âge, un score allant de 53 à 60. Toutefois, on constate pour Charlotte et Julie que, lorsqu'une ébauche phonologique est donnée, l'évocation du mot est facilitée, comme en témoigne le gain⁸³ obtenu aux scores avec ébauche. Des progrès sont aussi constatés en ce qui concerne la morphosyntaxe (la moyenne du score brut est de 5 pour les deux listes), bien que Julie ait le score le plus bas pour la liste A et Charlotte pour la liste B. Quant aux flexions

⁸³ Le gain avec ébauche se calcule de la façon suivante pour les deux listes de vocabulaire : on soustrait le score obtenu au vocabulaire 1 de celui obtenu au vocabulaire 1 avec ébauche et on le divise par le vocabulaire 1 : $\frac{(V1 \text{ avec ébauche} - V1)}{V1}$

verbales, les sujets demeurent toujours dans une valeur faible. La moyenne de leurs scores bruts est de 6 alors que pour des enfants du même âge on s'attend à un score brut situé entre 16 et 23. Ces différents résultats corroborent l'analyse effectuée dans les portraits du développement orthographique des sujets ainsi que dans l'examen des commentaires métagraphiques relativement à la dimension morphogrammme dans leurs productions. Enfin, les résultats obtenus à l'épreuve de métaphonologie montrent que Charlotte a considérablement progressé, Julie légèrement et Anne-Marie est restée stable.

Toutefois, les faibles résultats des sujets à l'épreuve de métaphonologie en maternelle nous amènent à penser que l'entrée dans la phonétisation de ce groupe semble balbutiante en raison de moindres connaissances sur la langue et d'un lexique peu exhaustif. Ainsi, l'évocation de la forme phonétisée de l'unité lexicale à produire reste difficile comme en témoignent les faibles scores obtenus à l'extraction et à la combinatoire phonologiques. Bien que l'entrée dans la scolarisation contribue fortement à la connaissance et au développement de la langue orale pour les trois sujets à la fin de la première année, leurs scores restent peu élevés et la construction de la dimension phonogrammme s'amorce plus lentement.

4.3.2. Les facteurs socio-linguistiques

Pour rendre compte des facteurs socio-linguistiques nous aidant à mieux comprendre le développement orthographique des sujets, nous présenterons tout d'abord ce qui concerne l'enfant, puis nous aborderons ce qui a trait au milieu familial.

4.3.2.1. Enfant : questionnaire sur la représentation des langues

Le questionnaire de la représentation sur la personne bi/multilingue se divise en trois volets : le premier concerne l'ouverture à la diversité linguistique (représentation sur les langues et sur les locuteurs de ces langues), le second vise à connaître la motivation et la curiosité face à l'apprentissage des langues, le troisième s'intéresse à la représentation sur la personne bilingue. Rappelons que le premier volet a un score global de 16 points et le second de 18 points (Annexe 16). Le pointage représente une échelle de valeur

allant de +2 à -2. La réponse de l'enfant exprime donc une représentation positive ou négative des aspects évalués dans le questionnaire, exprimé sous la forme : très semblable à moi (+2 ou -2) et semblable à moi (+1 ou -1). Les scores bruts des sujets pour les volets 1 et 2 sont en annexe 20.

Pour les deux premiers volets, des différences apparaissent au sein du groupe. Tout d'abord, comme le montre la figure 31, Charlotte et Anne-Marie sont moyennement ouvertes à la diversité linguistique et ont un profil sensiblement identique. Cela les conduit à être peu motivées et curieuses face à l'apprentissage des langues, bien qu'Anne-Marie semble l'être un peu plus. À l'opposé, Julie semble ne pas démontrer d'ouverture face à la diversité linguistique. Elle a souvent répondu par la négative (semblable à elle) ; par exemple, elle n'aime pas parler la langue de ses parents ou bien elle pense qu'elle va mélanger les langues si elle en parle plusieurs ou même encore elle n'aime pas répéter des mots dans les langues qu'elle ne connaît pas. De manière prévisible, le résultat de Julie concernant le deuxième aspect évalué, montre clairement qu'elle semble avoir une représentation négative face à l'apprentissage des langues, ce qui l'a conduit à n'être pas motivée et curieuse de les apprendre.

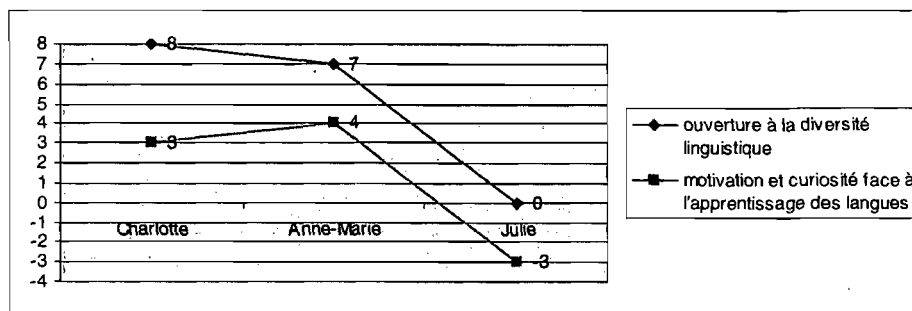


Figure 31
La représentation des langues pour le groupe 1 pour les volets 1 et 2

En ce qui concerne le dernier volet du questionnaire, la représentation sur la personne bi/multilingue, nous avons reporté dans le tableau 132, les différents propos des sujets pour donner une vue d'ensemble plus dynamique. Avant d'en discuter, il nous faut mentionner qu'Anne-Marie et Julie pensent que les langues n'ont pas toutes la même importance alors que Charlotte affirme le contraire. De plus, Charlotte et Julie disent

connaître plusieurs langues et Julie n'en connaître aucune. Regardons maintenant plus en détail le tableau ci-dessous.

Tableau 132
La représentation sur la personne bilingue pour le groupe 1

	Charlotte	Anne-Marie	Julie
Langues parlées	Français Créole Anglais	Français Créole	Français Créole
Langues comprises	Créole	Français Créole	Français
Langues lues	Français	Français	Français
Langues écrites	Français	Français	Français
Langues entendues souvent en famille	Créole	Créole	Créole
Ordre d'acquisition des langues et transmission	Français (père) Créole (mère) Anglais (père)	Créole (parents) Français (parents, fratrie, amis et enseignants)	Français (amis) Créole (parents) Anglais (enseignant)
Niveau de connaissance des langues	<i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : assez bien écrit : un peu lu : bien	<i>Créole</i> parlé : bien compris à l'oral : bien écrit : pas du tout lu : assez bien	<i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : bien lu : bien
	<i>Créole</i> parlé : très bien compris à l'oral : bien écrit : assez bien lu : très bien	<i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : très bien	<i>Créole</i> parlé : très bien compris à l'oral : assez bien écrit : très bien lu : très bien
	<i>Anglais</i> parlé : un peu compris à l'oral : assez bien écrit : très bien lu : très bien		
Projection de la langue parlée à l'âge adulte	Travail : français Maison : créole Enfants : créole	Travail : français Maison : créole Enfants : créole	Travail : français Maison : français Enfants : créole
Désir d'apprendre d'autres langues	Anglais Créole (un peu)	Français Créole	Français Espagnol

À la lecture de ce tableau, on peut voir que tous les sujets ont mentionné parler le créole. Par contre, Julie dit ne pas le comprendre même si elle évoque, un peu plus loin, le comprendre assez bien. De même, si l'on regarde les langues lues et écrites, aucun sujet ne fait mention du créole alors qu'il est présent lorsqu'on leur demande d'évoquer leur niveau de connaissances des langues. Ainsi, on remarque qu'il existe un certain «flou» autour de la définition de ce qu'est une personne bilingue et de ce que peut signifier «connaître une langue». On peut se demander si ce flou ne trouve pas son origine dans l'officialisation de l'enseignement de la langue de scolarisation qui, comparativement au créole, confère au français une place de tout premier ordre. D'ailleurs, si l'on regarde les réponses données portant sur l'ordre d'acquisition des langues, les trois sujets du groupe soulignent que le créole a été transmis par l'environnement familial même si, selon Julie,

il ne représente pas la première langue acquise. Cela nous amène à penser, de manière hypothétique, que l'échantillon accorde des valeurs différentes aux langues et à la bilinguïté relativement à leur apprentissage formel ou non. Bien évidemment, pour mieux comprendre la représentation des sujets sur la personne bi/multilingue, il nous faut également considérer les propos tenus dans le milieu familial et leur influence sur le construit de l'enfant. Nous aborderons cet aspect un peu plus loin en tentant d'apporter un éclairage.

En ce qui a trait à la projection de la langue parlée à l'âge adulte, elles sont unanimes pour utiliser le français dans le milieu de travail. La raison évoquée par le groupe s'appuie sur un souci de communication entre les différents locuteurs. Par ailleurs, Charlotte et Anne-Marie souhaitent parler créole dans le milieu familial à l'opposé de Julie qui souhaite parler français. Paradoxalement, cette dernière a le désir de transmettre le créole à ses enfants. Parmi les trois sujets du groupe, Julie est celle qui semble avoir le plus d'ambivalence et de confusion à l'égard des langues et de la personne bi/multilingue. Cela explique en partie les résultats obtenus dans les deux premiers volets du questionnaire.

Enfin, concernant le désir d'apprendre d'autres langues, Charlotte et Anne-Marie souhaitent renforcer leurs connaissances du français et du créole bien qu'Anne-Marie soit plus modérée à l'égard du créole. Julie, de son côté souhaite apprendre le français et l'espagnol, car elle dit aimer cette langue. On notera que le créole est totalement délaissé.

4.3.2.2. Enfant : groupe de discussion sur les langues

Toujours dans le but d'explorer les représentations des sujets à l'égard des langues et pour mieux cerner les aspects abordés dans le questionnaire, nous avons opté pour la conduite d'un groupe de discussion. Les thèmes ont été conçus initialement par Maraillet et Armand (2004), dans le cadre de la recherche Élodil menée au Québec par Armand (2002-2004) (Annexe 17). Toutefois, bien que ce groupe de discussion s'articule en cinq thèmes (fonctions des langues, appréciation des langues, égalité des langues, égalité des

locuteurs de différentes langues et les langues dans le monde), nous avons souhaité nous attarder sur le troisième volet -l'égalité des langues- compte tenu de sa pertinence par rapport à notre sujet de recherche. Pour présenter les résultats, nous reprendrons des extraits des verbatim des sujets qui répondent aux diverses questions posées, puis nous les commenterons.

Q1 : QUELQU'UN M'A DIT QUE TOUTES LES LANGUES SONT ÉGALES. QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE «ÉGAL»? QU'EST-CE QUE VOUS EN PENSEZ ?

Anne-Marie : «Non, parce que y'en a d'autres qui parlent français, d'autres anglais, y'en a d'autres qui parlent d'autres langues comme espagnol. Si quelqu'un qui parle espagnol et quelqu'un parle français, le Français y va pas comprendre la langue de l'Espagnol».

Charlotte : «Non».

Carole : «Non, pourquoi? T'as le droit de dire non Charlotte, pourquoi tu ne penses pas que les langues sont égales ? » [Silence].

Julie n'a pas donné d'avis sur cette question, elle était extrêmement anxieuse et ne souhaitait pas répondre.

Bien que l'ambiguïté de cette question soit volontaire, il semble qu'Anne-Marie interprète l'égalité des langues de manière purement linguistique. En effet, elle souligne l'aspect communicationnel de la langue, mais semble avoir peu de conscience sociolinguistique. Quant aux deux autres membres du groupe, on peut penser que leur comportement silencieux exprime une certaine difficulté à prendre position sur ce point ou qu'elles n'ont pas un point de vue particulier sur ce sujet.

Q2 : QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE CRÉOLE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA ? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS ? POURQUOI ? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES ?

Anne-Marie : «Non»

Carole : «Est-ce que c'est pareil pour toi ? »

Anne-Marie : [non verbal], pas de réponse.

Carole : «Et qu'est-ce que tu en penses Charlotte? [silence] Et toi Julie ? Tu es d'accord avec ça ? »

Julie : «Oui»

Carole : «Est-ce que vous pouvez me donner des exemples ? »

Anne-Marie, Charlotte et Julie : «Non»

Comme on peut le constater, les sujets ont beaucoup de mal à exprimer leur opinion ou encore, comme c'est le cas pour Anne-Marie, à appuyer sa position. Qu'est-ce à dire ?

Que toutes trois ne possèdent pas de point de vue sur ce sujet ? Nous n'envisageons pas cette hypothèse. Si l'on se réfère au tableau concernant la représentation sur la personne bilingue, le créole fait partie intégrante de leur contexte de vie et de leur héritage culturel, puisqu'elles ont mentionné sa transmission par les parents. Ainsi, cet idiome fait partie de leur identité culturelle. Il semble qu'il faille davantage s'intéresser au milieu familial. Quelle valeur est accordée au créole au sein de la famille ? Le français y a-t-il une place prépondérante, place justifiée par son statut de langue d'enseignement ? Auquel cas, quelle place occupe le créole dans cet environnement ?

Q3 : QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE ANGLAISE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA ? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS ? POURQUOI ? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES ?

Anne-Marie : «Non. Parce que si tu parles français et anglais au travail, si tu parles l'anglais, l'anglais il va faire n'importe quoi. [...] Écrit sur une feuille [à la place de faire ça?] il va faire dire « ah je vais prendre une photocopie, il fait une photocopie [...] il va dire quoi, quoi, quoi ? ... fait qu'il va rien comprendre... fait que c'est pas pareil»

Charlotte et Julie : «Oui»

Carole : «Elles sont égales ? Pourquoi ? » [silence]

On peut, là aussi, se demander comment interpréter ce silence. Charlotte et Julie mentionnent l'égalité entre le français et l'anglais, mais ne peuvent en donner les raisons. Anne-Marie, quant à elle, a une vision purement axée sur l'aspect communicationnel, ce qui reflète aussi une certaine cohérence dans son discours tout au long du groupe de discussion.

En somme, les sujets semblent avoir une conscience sociolinguistique peu développée qui explique, en partie, la difficulté qu'ils rencontrent à étayer leurs réponses. L'égalité des langues semble ne concerner que la communication entre les locuteurs. Au regard de la dernière question, on peut vraiment se demander si l'égalité des langues ne se réfère pas, pour les sujets, à leur reconnaissance officielle comme c'est le cas pour le français et l'anglais.

Maintenant, si l'on regarde du côté parental, il nous faut mentionner que nous avons eu de la difficulté à obtenir la collaboration des parents de ce groupe en ce qui a trait aux

questionnaires. De plus, aucun parent n'a accepté d'être rencontré en entrevue. Ainsi, nous ne présenterons que les quelques données rapportées par la mère de Charlotte.

Charlotte est fille unique et vit dans une famille monoparentale. Le niveau d'étude de sa mère correspond au secondaire. Sur le plan linguistique, elle mentionne parler très bien le français et le créole, mais ne se prononce pas sur sa maîtrise de l'écrit dans chacune des langues. En ce qui concerne la langue maternelle de Charlotte, sa mère mentionne que c'est le français et qu'elle communique dans cette langue avec elle et la fratrie. On note ici une contradiction avec les propos de Charlotte, car elle mentionne avoir acquis le créole avec sa mère et l'entendre dans le milieu familial, et les données du dossier scolaire où le créole est indiqué comme langue maternelle.

Maintenant, nous aborderons les facteurs socio-affectifs qui ont trait à la perception de soi et de la motivation en écriture.

4.3.3. Les facteurs socio-affectifs

Le questionnaire sur la perception de soi et de la motivation en écriture présente la même forme que celui sur la représentation des langues, c'est-à-dire un choix binaire effectué par l'enfant relativement à une échelle de valeurs (Annexe 18). Ainsi, la présence d'un négatif ou d'un positif indique le type de perception du sujet. Rappelons qu'il se divise en six grands volets : perception de compétence (sentiment de compétence et de contrôlabilité), perception de la valeur de la tâche (importance ou utilité), motivation intrinsèque (plaisir face à l'écriture et désir d'apprendre) et motivation extrinsèque (désir de reconnaissance sociale). La figure 32, ci-dessous, représente l'histogramme des scores obtenus pour les différents volets : la compétence en écriture : -14 à +14, la perception de la valeur de la tâche : - 6 à +6, la motivation extrinsèque en écriture : -4 à +4, la motivation intrinsèque en écriture : -10 à +10. La perception des pratiques pédagogiques (accompagnement de l'enseignant) et les conditions d'écriture (conditions physiques et didactiques) seront présentées en parallèle (figure 33). Leur score respectif peut être le suivant : la perception des pratiques pédagogiques : -24 à +24 et les conditions d'écriture (conditions physiques et didactiques) : -32 à +32. Les résultats des sujets se retrouvent en annexe 21.

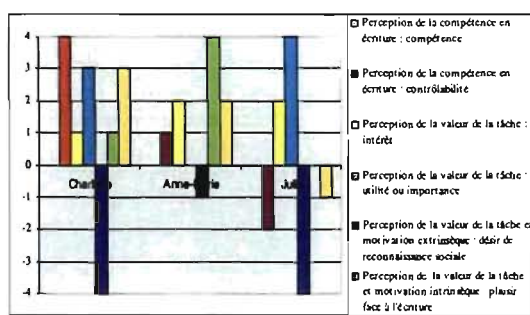


Figure 32
La perception de soi et de la motivation en écriture chez les sujets du groupe 1

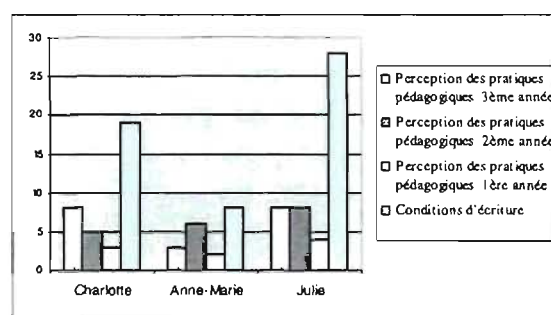


Figure 33
La perception des pratiques pédagogiques et des conditions d'écriture chez les sujets du groupe 1

Nous constatons que les trois sujets semblent avoir une certaine difficulté à rendre compte de leur compétence en écriture puisqu'ils obtiennent un score nul (0). On peut donc penser qu'ils ont une certaine difficulté à se définir compétents ou non en écriture. Cependant, Charlotte est le sujet qui a le sentiment de contrôlabilité le plus élevé du groupe à l'inverse de Julie qui a plutôt une perception négative du contrôle qu'elle détient sur la tâche. En ce qui concerne l'intérêt de la valeur de la tâche, elle est assez faible chez l'ensemble des sujets même si le score le plus bas est détenu par Charlotte. Si l'on regarde maintenant la motivation extrinsèque, on remarque que toutes trois ont un désir de reconnaissance sociale (parents et professeurs) fortement marqué. Il est équivalent chez Charlotte et Julie et moindre chez Anne-Marie. Leurs scores indiquent qu'elles écrivent pour satisfaire leurs parents et le professeur, ce qui se traduit par la valeur négative attribuée à leurs résultats. Intrinsèquement, on peut voir qu'Anne-Marie est celle qui a le plus de plaisir face à l'écriture. Cet aspect est quasi inexistant chez Charlotte et totalement absent pour Julie, ce qui est cohérent avec l'aspect précédemment évoqué. Étonnamment, le désir d'apprendre est plus élevé chez Charlotte comparativement à Anne-Marie. Par contre, il est négatif pour Julie.

On observe une certaine fluctuation dans la perception des pratiques pédagogiques pour les trois sujets en première année. Charlotte et Julie ont des perceptions relativement similaires même si elles n'ont pas eu la même enseignante. Par contre, Anne-Marie ne semble pas avoir gardé une bonne perception des pratiques pédagogiques de son professeur. En deuxième année, la perception des sujets, quant aux pratiques

pédagogiques, semble signifiante pour tout le groupe, car on constate une augmentation par rapport à la première année. En troisième année, Charlotte et Julie ont une perception similaire des pratiques pédagogiques (elles ont la même enseignante). Anne-Marie, quant à elle, semble avoir construit une moins bonne perception des pratiques pédagogiques de son enseignante par rapport à l'année précédente. De plus, il semble que les trois sujets soient sensibles aux conditions d'écriture, mais à un degré différent. On pourrait dire qu'il est assez faible chez Anne-Marie, moyen chez Charlotte et fort chez Julie. On peut penser que la faible motivation intrinsèque de Julie la rend sensible à la manière et aux moyens mis en place dans une tâche d'écriture pour l'engager dans la tâche.

En résumé, les sujets de ce groupe ont une perception de faible compétence en écriture. Celle-ci se manifeste par un sentiment de contrôlabilité peu élevé dans la tâche et par une motivation majoritairement extrinsèque. Cela se répercute sur leur intérêt et leur désir d'apprendre qui restent ainsi faibles, ce qui rend plus lent et difficile le développement de la dimension phonogrammique.

Nous aborderons le groupe 2 composé de Maude, Sam, David, Maxime et Marie qui a un développement orthographique se situant dans la moyenne.

4.4. Groupe 2

Nous procéderons de la même façon que pour le premier groupe dans la présentation des différents facteurs retenus, c'est-à-dire les facteurs cognitivo-langagiers, socio-linguistiques et socio-affectifs.

4.4.1. Les facteurs cognitivo-langagiers

Bien le groupe 2 ait un niveau lexical un peu plus élevé que celui du groupe 1 (la moyenne du score brut est de 28 pour le Vocabulaire 1 et demeure la même pour le Vocabulaire 2), en maternelle, ils obtiennent la même note étalonnée, soit 1 comme le

montre la figure 34 ci-dessous. Les résultats bruts des sujets pour les épreuves de capacités orales se retrouvent en annexe 19.

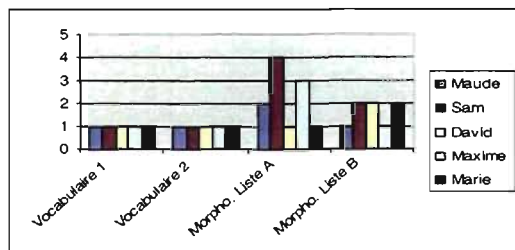


Figure 34
Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en maternelle pour le groupe 2

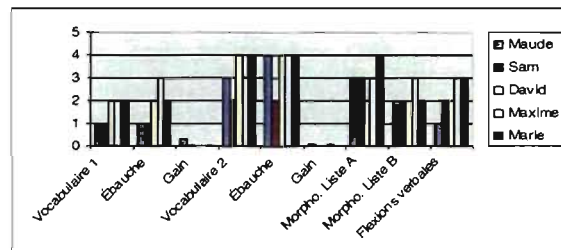


Figure 35
Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en première année pour le groupe 2

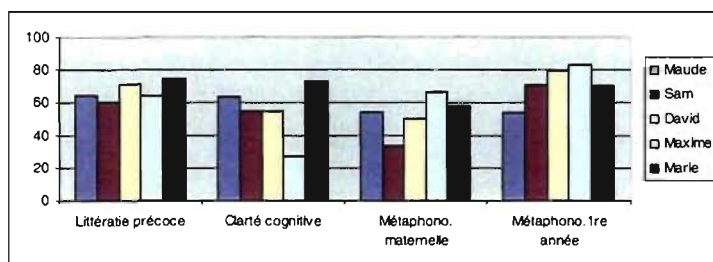


Figure 36
Résultats obtenus aux épreuves de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie en maternelle et en première année pour le groupe 2

De la même façon, les résultats de morphosyntaxe demeurent plus élevés notamment pour Maude, Sam et Maxime qui obtiennent respectivement les notes étalonnées suivantes : 2, 4, 3 pour la liste A. Pour la liste B, ils ont, de manière générale, des résultats légèrement supérieurs au groupe 1 ; la moyenne des scores bruts est de 5 dans les deux cas, alors qu'elle n'est que de 4 pour le groupe 1 à la même période. En ce qui concerne la littératie précoce (figure 36), ils ont tous des connaissances assez similaires sur la langue et celles-ci sont plus élevées que celles détenues par les sujets du groupe 1. La moyenne obtenue aux scores de clarté cognitive (6/11) les situe aussi légèrement au-dessus des sujets du premier groupe, qui obtiennent une moyenne de (5/11), pour la même épreuve. Concernant la métaphonologie, ils ont sensiblement les mêmes connaissances bien que le résultat de Sam soit un peu inférieur au reste du groupe à l'opposé de celui de Maxime qui est le plus élevé.

En première année, on peut remarquer, dans la figure 35, que trois sujets sur cinq, David, Maxime et Marie, ont progressé de manière spectaculaire sur le plan lexical et obtiennent une note étalonnée de 2 contrairement à Maude et Sam qui ont plutôt stagné. L'ébauche phonologique n'a pas permis un gain important pour le groupe à l'exception de Maude et de Maxime, mais de façon plus modérée. Pour la morphosyntaxe, on constate une progression pour l'ensemble du groupe ; la moyenne des scores bruts est passée de 5 à 7. Marie obtient la plus haute note relativement à la liste A et Maxime celle de la liste B. Dans l'ensemble, la progression est assez homogène. L'échantillon a plus de connaissances en ce qui a trait aux flexions verbales que les sujets du groupe 1. Ils obtiennent une moyenne brute de 14, soit la note étalonnée 3, ce qui les situe dans la moyenne des enfants de leur âge, comparativement à 6 pour le premier groupe avec une valeur étalonnée faible (1). Les capacités métaphonologiques ont progressé pour la plupart des sujets à l'exception de Maude ce qui, nous pensons, leur a permis d'entrer avec plus de facilité dans la dimension phonogrammique.

En somme, les sujets de ce groupe ont initialement plus de connaissances lexicales, morphosyntaxiques et métaphonologiques que ceux du groupe précédent. Bien qu'un tel bagage contribue à la construction de la dimension phonogrammique, à ce propos, rappelons que leur niveau d'extraction et de combinatoire phonologiques est plus élevé que pour le groupe 1, il semble toutefois, comme en témoignent les scores obtenus à la morphosyntaxe, que la dimension morphogrammique soit plus difficile à édifier, ce qui présente une similarité avec le groupe 1.

4.4.2. Les facteurs socio-linguistiques

Nous présenterons maintenant, les données relatives aux facteurs socio-linguistiques du groupe 2. Les scores des sujets se retrouvent en annexe 20.

4.4.2.1. Enfant : questionnaire sur la représentation des langues

Pour le deuxième groupe, contrairement aux sujets du groupe 1, la figure 37 montre que la majorité des sujets sont plus ouverts à la diversité linguistique et sont plus motivés et curieux face à l'apprentissage des langues, pour les deux premiers volets du

questionnaire sur la représentation des langues (Annexe 16). Maude, David et Maxime obtiennent un score bas pour l'ouverture à la diversité linguistique et des résultats similaires, voire négatifs, dans le cas de Maude en ce qui a trait à la motivation et à la curiosité face à l'apprentissage des langues. Par contre, Sam et Marie semblent ouverts et curieux face à la diversité, aux langues et à leur apprentissage. À l'opposé du premier groupe, il est intéressant de noter une certaine constance dans les résultats des sujets qui reflète la construction de représentations à l'égard des langues, vraisemblablement édifiées dans le milieu socio-culturel. En effet, la plupart des sujets sont, de manière équilibrée, ouverts à la diversité linguistique ce qui les rend motivés et curieux à l'égard de leur apprentissage.

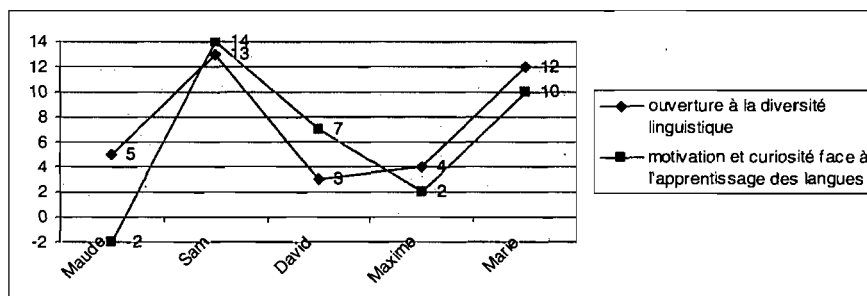


Figure 37
La représentation des langues pour le groupe 2 pour les volets 1 et 2

Comme pour le groupe 1, nous avons reporté dans le tableau 133 les propos concernant la représentation sur la personne bi/multilingue. Tout d'abord, avant de le présenter, il nous faut mentionner que sur les cinq sujets du groupe, seule Maude, en réponse à l'affirmation «*les enfants pensent que les langues n'ont pas toute la même importance*», exprime de façon modérée (semblable à moi) son accord avec cet énoncé. L'opinion de Sam, Maxime et Marie est totalement opposée, puisqu'ils ont exprimé fortement (très semblable à moi) le contraire. Quant à David, il rejoint l'opinion du groupe, mais de façon plus modérée (semblable à moi). En ce qui a trait à Maude, on peut penser que la représentation qu'elle a construite à l'égard des langues et de leur importance justifie l'absence de motivation et de curiosité que nous avons exposées précédemment.

Tableau 133
La représentation sur la personne bi/multilingue pour le groupe 2

	Maude	Sam	David	Maxime	Marie
Langues parlées	Français Créole Anglais	Anglais Français Grec	Français Anglais Créole	Français Anglais Espagnol	Espagnol Créole Anglais Français
Langues comprises	Français Créole	Anglais Français Grec	Anglais Français	Anglais Créole Espagnol	Créole Anglais Français
Langues lues	Français Créole	Anglais Français	Français Anglais	Français Anglais	Créole Anglais Français
Langues écrites	Français	Anglais Français	Français Anglais	Français	Créole Anglais Français
Langues entendues souvent en famille	Créole	Grec	Créole Français	Créole Français Anglais	Créole Anglais Français
Ordre d'acquisition des langues et transmission	Créole (mère et amis) Français (père, fratrie et école)	Français (parents, fratrie, amis et école) Anglais (parents, fratrie et école) Grec (fratrie)	Français (parents, fratrie, amis et école) Créole (parents et fratrie) Anglais (fratrie, amis et école)	Anglais (parents et amis) Français (parents et école) Espagnol (amis et école)	Anglais (père) Français (mère) Créole (parents et fratrie)
Niveau de connaissance des langues	<i>Créole</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : pas du tout lu : très bien <hr/> <i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : très bien	<i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : bien lu : très bien <hr/> <i>Anglais</i> parlé : très bien compris à l'oral : bien écrit : bien lu : très bien <hr/> <i>Grec</i> parlé : bien compris à l'oral : bien écrit : pas du tout lu : très bien	<i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : bien <hr/> <i>Créole</i> parlé : assez bien compris à l'oral : bien écrit : pas du tout lu : pas du tout <hr/> <i>Anglais</i> parlé : bien compris à l'oral : bien écrit : très bien lu : très bien	<i>Anglais</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : assez bien lu : très bien <hr/> <i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : très bien <hr/> <i>Espagnol</i> parlé : un peu compris à l'oral : très bien écrit : pas du tout lu : pas du tout	<i>Anglais</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : un peu lu : bien <hr/> <i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : très bien <hr/> <i>Créole</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : très bien
Projection de la langue parlée à l'âge adulte	Travail : français Maison : créole Enfants : créole	Travail : anglais et français Maison : anglais, français et grec Enfants : anglais, français et grec	Travail : français Maison : français Enfants : français	Travail : anglais Maison : anglais Enfants : espagnol	Travail : anglais Maison : français Enfants : français
Désir d'apprendre d'autres langues	Aucun	Créole : car c'est la langue de son père	Chinois : pour aller en Chine s'acheter des choses	Aucun	Allemand : pour apprendre toutes les langues comme son père

De manière générale, on remarque que ce groupe mentionne parler plus de langues que le groupe 1. Tout d'abord, trois sujets sur cinq indiquent parler le créole. On note une certaine confusion chez Maxime qui dit comprendre et entendre le créole dans le milieu familial sans pour autant le nommer. Quant à Sam, il semble que le milieu familial soit plus francophone et anglophone que créolophone. La mère de Sam est grecophone et, d'après les dires de Sam, le grec n'est utilisé que pour communiquer avec la fratrie. On peut penser que la mère a transmis le grec à ses enfants, mais que les langues d'usage dans le foyer sont le français et l'anglais, ce qui expliquerait l'ordre des langues parlées par Sam.

En ce qui concerne la compréhension des langues, Maude, Maxime et Marie soulignent comprendre le créole, David n'en fait pas mention. Maude et Marie disent lire le créole et il semble que seule Marie sache l'écrire. Au niveau des langues entendues, on note la présence du français et de l'anglais pour David, Maxime et Marie. Toutefois, tous trois mentionnent le créole comme première langue entendue, mais si l'on regarde l'ordre d'acquisition, les sujets lui confèrent une place différente, voire inexistante, dans le cas de Maxime. On peut se questionner, comme pour le groupe 1, sur le statut du créole par rapport au français et à l'anglais qui sont toutes deux des langues enseignées en contexte scolaire.

Contrairement au groupe 1, les langues lues et écrites par les sujets se retrouvent dans les langues connues à l'exception de Maxime. Concernant la projection de la ou des langues parlées à l'âge adulte, les réponses sont plus hétérogènes que pour le groupe 1 qui donnait unanimement la langue française dans le milieu professionnel. Bien que le français soit aussi présent dans ce groupe, on constate que l'anglais occupe une place équivalente, voire unique, pour certains sujets (Maxime et Marie). On peut se demander si ce choix ne reflète pas le discours familial ou si cette situation n'est pas vécue par les parents au quotidien. Également, le choix de considérer le français et l'anglais souligne la connaissance qu'ont les sujets de la situation linguistique dans leur environnement, certainement transmise par le milieu familial. En effet, pour tous les sujets, l'aspect

communicationnel est important et la compréhension entre les différents locuteurs demeure primordiale. Ce point est similaire aux sujets du premier groupe.

Dans le contexte familial, seule Maude est très constante dans le choix du créole pour ce qui est de la langue parlée à la maison et transmise aux enfants. Les autres sujets le délaissent totalement, pour prioriser le français et l'anglais.

Quant au désir d'apprendre d'autres langues, deux sujets sur cinq disent n'en avoir aucun (Maude et Maxime). Par contre, il est intéressant de voir que Sam a le désir d'apprendre la langue de son père -le créole. Cela nous amène à émettre l'hypothèse que son identité sociale, comme le conçoit Erickson (1980), c'est-à-dire son identité à la fois individuelle et ethnique, n'est construite que partiellement, dans la mesure où l'héritage paternel, notamment linguistique, n'a pas été transmis. Quant à Marie, il semble que l'attrait pour l'apprentissage d'autres langues trouve sa source dans le modèle langagier que représente son père.

4.4.2.2. Enfant : groupe de discussion sur les langues

Nous présenterons maintenant des extraits des verbatims des sujets de ce groupe concernant l'égalité des langues.

Q1 : QUELQU'UN M'A DIT QUE TOUTES LES LANGUES SONT ÉGALES. QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE «ÉGAL» ? QU'EST-CE QUE VOUS EN PENSEZ ?

Maxime : «Autant?»

Carole : «C'est-à-dire ?»

Maxime : «Pareil»

Carole : «Elles sont toutes pareilles? Mais qu'est-ce que tu veux dire «elles sont pareilles» Elles ont quoi, toute la même valeur, le même rôle ? »

Maxime : «Toute la même valeur»

David : «Non, elles ont pas le même accent»

Sam : «Je sais pas»

David : «C'est pas la même prononciation [rigole] »

Carole : «Mais moi, ce que je veux savoir c'est si toutes les langues ont la même valeur ? »

Sam : «Oui»

Maude et Marie n'ont pas donné leur avis pour cette question. Elles semblaient nerveuses et, même en les sollicitant, elles souhaitaient ne pas répondre.

L'égalité des langues revêt pour David une dimension purement linguistique comme en témoignent ses réponses. Par contre, Maxime se démarque du groupe et souligne l'égalité des langues en termes de valeur accordée à chacune, bien qu'il n'ait pas beaucoup argumenté ses réponses. Il semble avoir une conscience sociolinguistique plus développée. Quant à Maude et à Marie, nous aurions tendance à penser la même chose que pour les sujets du groupe 1, qui n'ont pas donné leur opinion, c'est-à-dire que leur comportement reflète une difficulté à se positionner sur ce point ou qu'elles n'ont pas de point de vue particulier sur ce sujet.

Q2 : QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE CRÉOLE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA ? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS ? POURQUOI ? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES ?

Maxime : «Oui»

Carole : «Pourquoi t'es d'accord ? Tu peux me donner des exemples ? »

Plusieurs : «Oui»

Carole : «Oui, est-ce que vous pouvez me donner des exemples? Pourquoi vous êtes d'accord avec ça»

David : «Parce que le créole c'est presque la même affaire du français»

Carole : «Par exemple, qu'est-ce qui fait que c'est la même affaire que le français ? »

Sam : «Oui»

David : «Les mots»

Marie : «Les lettres...Y'a un z devant»

Carole : «C'est-à-dire...»

[silence]

David : «On fait des formules... C'est déformé»

Carole : «Et c'est pour ça que vous trouvez que c'est pareil ? » [silence]

Encore une fois, Maxime exprime l'égalité des langues particulièrement celle du créole avec le français. Toutefois, il a du mal à préciser sa pensée comme plusieurs autres membres du groupe. Sam, quant à lui, ne possède pas une opinion propre à ce sujet. Dans la mesure où le créole ne semble pas faire partie de son environnement linguistique, il est possible de croire qu'il n'a pas de point de vue sur ce sujet. David exprime à la fois des similarités, notamment sur le plan lexical, mais exprime aussi des

différences entre les deux langues. Les comparaisons sont, encore une fois, purement linguistiques, bien qu'il étaye ses réponses d'exemples. Marie a exprimé, elle aussi, des différences en faisant allusion aux lettres, mais elle n'a pas davantage développé sa réponse, donc il est difficile de savoir à quoi elle fait référence. David parle aussi du créole en termes de «formule» ou encore de langue «déformée». Ces connotations nous font dire qu'il en a une représentation négative. Rappelons que les projections de David concernant les langues qu'il parlera à l'âge adulte lui font totalement délaissé le créole.

Q3 : QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE ANGLAISE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA ? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS ? POURQUOI ? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES ?

David : «Non»

Sam : «Oui... la langue anglaise c'est un peu comme on parle... c'est comme comprendre... c'est comme le français»

Carole : «Pourquoi ? Comment c'est comme comprendre en français, est-ce que tu peux m'expliquer ? » [silence]

Carole : «Et toi Maude, qu'est-ce tu en penses ? »

Maude : «Oui, c'est un p'tit peu pareil»

Carole : «Tu peux m'expliquer, me donner des exemples ? » [silence]

Carole : «Certains me disent non, mais vous avez des raisons ? Qu'est-ce qui vous fait dire non ? » [silence]

Carole : «Est-ce que vous trouvez par exemple, que l'anglais et le français, par exemple au Québec, on parle beaucoup le français et beaucoup l'anglais, est-ce que vous pensez qu'elles sont égales au Québec? Qu'on les utilise de la même façon ? »

Plusieurs : «Oui»

Carole : «C'est dans ce sens-là. Tu dis non toi David ? »

David : «Oui»

Carole : «Pourquoi ? »

Maxime : «Oui, elles sont égales»

Carole : «Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi? Est-ce que tu peux me donner des exemples ? » [silence]

Là encore, on remarque que l'égalité de l'anglais et du français concerne l'aspect purement linguistique. C'est souvent en comparant que les sujets prennent position. Lorsque nous parlons des deux langues dans le contexte québécois, plusieurs mentionnent leur égalité, mais ne savent pas l'expliquer. Pour Maxime, elles sont toutes les deux égales, mais il ne sait pas donner d'explication. David, par contre, souligne l'inégalité du français et de l'anglais, mais lui non plus ne l'explique pas. On peut penser

qu'il fait référence à une situation vécue dans son environnement immédiat qui l'amène à construire une telle représentation.

Afin de préciser et de mieux comprendre les représentations de la personne bi/multilingue des sujets, nous porterons notre attention, dans la partie suivante, sur l'environnement familial.

4.4.2.3. Parents : données socio-linguistiques

Dans ce groupe, la plupart des parents ont été collaboratifs et ont répondu aux différents questionnaires. Compte tenu du nombre de sujets et pour ne pas alourdir le texte, nous opterons pour une présentation par tableau pour chacun des aspects abordés puis nous en discuterons.

Tableau 134
Les données démo-linguistiques concernant les sujets du groupe 2 fournies par les parents

	Pays d'origine	Langue maternelle	Autres langues parlées	Niveau d'étude
Maude	mère : Haïti	créole	français	mère : secondaire ? père : cégep
Sam	mère : Grèce père : Haïti	grec et créole	français et anglais	parents : secondaire 3
Maxime	parents : Haïti	créole	français	?
Marie	parents : Haïti	créole	français et anglais	parents : cégep

Nous remarquons, dans le tableau 134, que tous les parents déclarent le créole comme langue maternelle à l'exception de Sam dont la mère est grecophone. Cet aspect concorde avec les propos des sujets quant à la langue souvent entendue dans la famille, mais on observe quelques discordances pour certains sujets relativement à l'ordre d'acquisition des langues. Par exemple, Maxime met de l'avant l'anglais comme première langue acquise, bien qu'elle ne soit pas présente dans l'environnement familial, puis le français. Il occulte totalement le créole. Marie place également ces deux langues dans le même ordre et le créole en dernier. Toutefois, il nous faut rappeler que les données recueillies sont celles rapportées par les parents et peuvent ne pas décrire la situation réelle. Seules des observations dans les milieux nous permettraient de valider ces données. Cependant, on peut penser qu'en termes d'égalité des langues, la valeur

accordée au créole est moindre dans le milieu familial ce qui expliquerait la valeur et la place plus importantes accordées aux langues d'enseignement par les sujets.

4.4.2.4. Parents : les pratiques de littératie familiales

Pour discuter des pratiques déclarées de littératie familiales, nous avons opté pour le questionnaire élaboré par Montesinos-Gelet et Armand (2002-2005), dans la recherche initiale, et nous avons ajouté quelques questions portant sur la culture littéracique des parents (Annexe 14). Les différentes données sont reportées dans le tableau 135 ci-dessous.

Tableau 135
Les pratiques de littérature familiales du groupe 2

	Parents de Maude	Parents de Sam	Parents de Maxime	Parents de Marie
Quantité de livres	plus de 20 en français 3 en créole	1 à 10 en français	10 à 20 en français	10 à 20 en français
Abonnement à des revues	oui, revues proposées dans le cadre scolaire	non	non	non
Visite à la bibliothèque	1 fois tous les 15 jours	1 fois par mois	jamais	1 fois par semaine
Lecture d'histoires à l'enfant	1 à 2 fois par semaine en français et en créole	rarement et en français	rarement en français	rarement et en français
Âge de l'enfant aux premières lectures	2 ans	1 an	1 an	1 an
Dialogue durant la lecture	souvent	non, car autonome en lecture	parfois	parfois
Type de questions de l'enfant durant la lecture	compréhension	_____	?	compréhension
Lecture par un membre de la famille	- mère (1 à 2 fois par semaine) - père (1 à 2 fois par semaine) - cousine (1 à 2 fois par semaine)	_____	- mère (rarement) - père (rarement)	- mère (rarement) - père (rarement) - sœur (rarement)
Exploration de livres par l'enfant	- souvent (3 à 5 fois par semaine en français) - regarde les images	- souvent (3 à 5 fois par semaine (français et autre langue - livres empruntés ou achetés	tous les jours (français)	- tous les jours (français) - 1 à 2 fois par semaine (anglais, espagnol)
Lecture par l'enfant (activités scolaires)	3 à 4 fois par semaine	5 fois et plus par semaine	5 fois et plus par semaine	2 à 3 fois par semaine
Aide durant la lecture (activités scolaires)	1 à 2 fois par semaine (aide des deux parents)	jamais	1 à 2 fois par semaine (aide de la mère)	jamais
Lecture par l'enfant (activités libres)	5 fois et plus par semaine	2 à 3 fois par semaine	2 à 3 fois par semaine	5 fois et plus par semaine
Aide durant la lecture (activités libres)	1 à 2 fois par semaine (aide des deux parents)	1 à 2 fois par semaine	?	jamais
Aide pour les devoirs	5 fois et plus par semaine (mère)	1 à 2 fois par semaine	3 à 4 fois par semaine	2 à 3 fois par semaine (mère et père)
Devoirs faits sans aide	?	5 fois et plus par semaine	2 à 3 fois par semaine	5 fois et plus par semaine
Télévision ou cassettes-vidéos	tous les jours en français	1 à 2 fois par semaine en français et autre langue	tous les jours en français	1 à fois par semaine en français
Lecture de livres, journaux ou magazines appartenant aux parents	oui	parfois	oui	parfois
*Lecture de livres	toujours	parfois	parfois	parfois
Lecture de quotidiens	toujours	toujours	rarement	toujours
Lecture de magazines	parfois	parfois	rarement	parfois
Récit d'histoires dans le pays d'origine	oral	oral	oral	oral
Intérêt à participer à des ateliers de lecture, dans le cadre d'un projet scolaire	oui, mais ne doit pas nuire à l'horaire de travail	oui	non	oui, serait d'accord, mais n'a pas le temps

* la zone grisée rend compte de la culture littéraire des parents

De manière générale, on remarque l'absence d'écrits en créole dans l'environnement familial. En effet, trois parents sur quatre mentionnent que leur enfant détient de 10 à 20 livres et plus en français. Seule, Maude possède des livres en créole. Dans la mesure où

ils ont fait état du créole comme un médium culturel davantage oral, il est fort possible que cette absence trouve sa justification ici. Quant aux revues, la majorité des sujets ne sont pas abonnés et la fréquentation de la bibliothèque est, de manière générale, assez sporadique à l'exception de Marie qui s'y rend une fois par semaine. La lecture d'histoires et le dialogue durant la lecture ne sont pas des pratiques quotidiennes pour les parents de ce groupe. Ceci est d'ailleurs étonnant en ce qui concerne les parents de Maude dans la mesure où ils disent être des lecteurs assidus. Toutefois, on peut penser que les obligations professionnelles, notamment les horaires de travail, ne favorisent pas de telles pratiques. Pour les parents de Sam, il est intéressant de noter qu'ils associent la lecture d'histoires à l'autonomie en lecture. En effet, bien qu'à l'origine ils lisent rarement des histoires à leur fils, ils soulignent que le dialogue durant la lecture n'est plus nécessaire, car Sam est sorti de l'apprentissage formel. Il semble que, pour eux, cette activité ne soit reliée qu'à l'enseignement de la langue. Encore une fois, le fait que le créole soit davantage perçu comme une langue orale nous amène à croire que la culture de la langue écrite ne revêt pas une place majeure dans l'environnement familial et que les parents sont moins sensibilisés à ses effets. D'ailleurs, et de manière générale, on remarque que les sujets ont une démarche personnelle dans l'exploration de livres et que peu d'aide leur est donnée. Pour les devoirs, ils reçoivent une aide assez modérée en général. Quant à la culture littéraire des parents, la lecture de livres n'est pas habituelle à l'opposé de la lecture de quotidiens. Leur intérêt pour des ateliers de lecture, dans le cadre d'un projet scolaire, est positif pour la majorité, mais deux parents sur quatre mettent de l'avant les contraintes de temps et d'horaire de travail.

En résumé, les parents de ce groupe ne sont pas de grands pratiquants de la culture écrite. Les pratiques de littérature familiales sont peu présentes dans l'environnement de l'enfant qui découvre les livres dans une démarche plus personnelle. Nous pensons que cela s'explique en partie par la culture orale du créole qui a comme répercussion une moins grande sensibilisation à la langue écrite. Toutefois, au-delà des pratiques de littérature, il nous faut également considérer la représentation des parents à l'égard des langues, car elle peut aussi apporter un éclairage sur le développement de la langue écrite de l'enfant.

4.4.2.5. Parents : la représentation des langues : perceptions du bilinguisme et du multilinguisme

Bien que les parents de ce groupe aient été collaboratifs pour la plupart, les entrevues ont été difficiles à réaliser comme pour les parents du premier groupe. Seuls les parents de Maude et de Sam ont accepté la rencontre. Nous présenterons maintenant leurs réponses reportées dans le tableau 136.

Tableau 136
La représentation des langues pour quelques parents du groupe 2

	Parents de Maude	Parents de Sam
Trouvez-vous que parler plusieurs langues aide à s'ouvrir aux autres cultures ?	oui	oui
Pensez-vous qu'il est important de maintenir la langue maternelle ?	oui, pour garder son identité culturelle	oui, pour garder son identité culturelle
Considérez-vous que dans votre pays d'origine, la langue parlée à la maison diffère de la langue enseignée à l'école ?	oui	oui
Trouvez-vous que parler plusieurs langues aide à comprendre les autres cultures ?	oui	oui
Avez-vous des amis d'autre origine que la vôtre ?	oui	oui
Aimez-vous parler votre langue maternelle avec vos enfants ?	oui, mais je ne le fais pas souvent	un peu
Pensez-vous que parler plusieurs langues aide à réussir dans la vie ?	oui	oui
Pensez-vous que parler plusieurs langues pose des problèmes ?	non	non
Que pensez-vous des pays où l'on parle plusieurs langues ?	c'est important pour s'ouvrir au monde extérieur	c'est bien
Est-ce que pour vous le français et le créole ont la même valeur ?	oui	oui
Trouvez-vous difficile de parler plusieurs langues ? Pourquoi ?	les débuts sont difficiles, mais quand on les maîtrise c'est facile	oui, au début
Quelle (s) langue (s) parlez-vous plus souvent à la maison ? Est-ce le français ou le créole ?	le français	le français
Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus en dehors de la maison. Est-ce le français ou le créole ?	le français	le français et le créole
Est-ce que vous vous sentez obligé de parler français ?	oui, c'est un code d'éthique	oui
Avez-vous envie d'apprendre d'autres langues ?	oui	oui
Trouvez-vous que le français est plus important que le créole ? Pourquoi ?	non, parce que chaque langue occupe sa propre place	non, parce que chaque langue a sa valeur
Pensez-vous que c'est utile de parler plusieurs langues dans la vie ? Pourquoi ?	oui, pour comprendre ce que pensent et disent les autres	oui, pour communiquer avec beaucoup de monde
Pensez-vous que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance ?	oui	oui
Est-ce que vous vous sentez capable d'apprendre une autre langue ?	oui	non

Tout d'abord, on remarque que le maintien des langues maternelles est important pour conserver l'identité culturelle même si le créole est peu parlé dans le milieu familial. Cependant, bien que ces deux parents accordent une valeur égale au français et au créole, on note qu'ils se disent obligés de parler le français. Ces propos sont assez contradictoires, car, dans ce cas, on peut se demander quelle place est accordée au

créole. Les parents de Maude parlent de code d'éthique, qu'est-ce à dire ? Cette obligation s'appuie-t-elle sur la nécessité de parler la langue du pays d'accueil ? Ou encore, est-ce le seul modèle linguistique qu'ils connaissent et reproduisent comme en Haïti ? Cela justifierait la place accordée aux langues d'enseignement. Nous ne pouvons malheureusement pas trop développer ces propos, car nous n'avons pas recueilli d'éléments supplémentaires pour nous aider à mieux interpréter leurs réponses. On note aussi, chez ces parents, une représentation favorable de la personne bi/multilingue ainsi que celle touchant la diversité linguistique. Par contre, la curiosité face à l'apprentissage des langues est plus partagée.

En somme, les parents de ce groupe semblent avoir des représentations favorables à l'égard des langues et de la personne bi/multilingue. Cependant, il semble qu'un certain flou existe entre la volonté du maintien de la langue maternelle et sa transmission effective dans le milieu familial, aspect également présent chez les sujets.

Le dernier point qu'il nous faut maintenant aborder concerne les facteurs socio-affectifs. En effet, ces derniers ont un rôle majeur dans l'apprentissage de la langue écrite notamment pour ce qui est de la motivation à écrire.

4.4.3. Les facteurs socio-affectifs

Nous regarderons maintenant les résultats obtenus relativement au questionnaire sur la perception de soi et la motivation en écriture (Annexe 18). Les scores des sujets sont en annexe 22. Pour les présenter, nous procéderons de la même façon que pour le premier groupe, c'est-à-dire que nous opterons pour deux histogrammes. Ainsi, les figures 38 et 39 ci-dessous rendent compte des différentes dimensions du questionnaire pour les sujets du groupe 2.

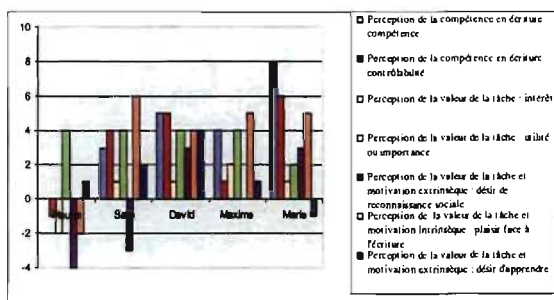


Figure 38
La perception de soi et de la motivation en écriture chez les sujets du groupe 2

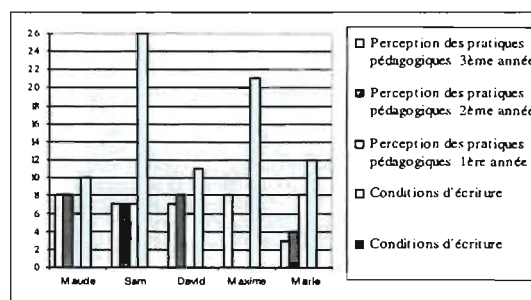


Figure 39
La perception des pratiques pédagogiques et des conditions d'écriture chez les sujets du groupe 2

En comparaison avec le premier groupe, le groupe 2 a une perception de compétence en écriture à l'exception de Maude. Marie a le résultat le plus élevé du groupe. De même, le sentiment de contrôlabilité dans une tâche d'écriture est présent chez tous les sujets. Maude a une perception négative du contrôle qu'elle opère sur le processus d'écriture et Marie a une perception de contrôle plus élevée. L'intérêt pour la tâche est un peu élevé pour l'ensemble des sujets et Maude a, là aussi, une perception négative. La valeur que les sujets accordent à une tâche d'écriture est homogène et assez élevée dans l'ensemble sauf pour Marie qui est plus modérée. En ce qui concerne la motivation extrinsèque, on constate que le désir de reconnaissance sociale est très mitigé chez les sujets : deux d'entre eux attendent une reconnaissance de l'enseignant et des parents, deux autres ont une démarche plus personnelle et le dernier n'a pas vraiment d'opinion. Quant au plaisir face à l'écriture, les résultats montrent que les sujets éprouvent du plaisir, à l'exception de Maude. On aurait donc pu s'attendre à ce que le désir d'apprendre soit également élevé, mais il en est autrement. En effet, pour Marie, ce désir semble être synonyme de difficulté. On peut d'ailleurs remarquer qu'il est lié au faible intérêt qu'elle exprime pour la tâche d'écriture. Pour les autres, il est également peu élevé sauf pour David.

En ce qui concerne les perceptions des pratiques pédagogiques, les sujets ont, de manière générale, une vision positive et modérée des activités d'écriture qu'on leur a proposées et qui leur ont donné l'envie et l'intérêt d'écrire. Enfin, les conditions d'écriture sont également positives et modérées pour trois sujets (Maude, David et Marie). Pour Sam, les conditions offertes par l'enseignante sont propices à ses

apprentissages ainsi que pour Maxime, même s'il affiche un résultat légèrement inférieur. Toutefois, il semble que les conditions pédagogiques en deuxième année ne lui aient pas été très favorables.

En résumé, les sujets de ce groupe ont une perception positive de leur compétence en écriture pour la plupart. Leur sentiment de contrôlabilité dans la tâche est mitigé ainsi que leur intérêt. Leur plaisir face à l'écrit est présent, mais le désir d'apprendre l'est moins. On peut penser que la fragilité de leur perception de compétence influence et «freine» leur désir d'apprendre. De plus, les perceptions modérées qu'ils ont à l'égard des conditions pédagogiques nous portent à croire que ces dernières renforcent ces sentiments. Enfin, nous avons vu que les pratiques de littératie familiales font peu partie des habitudes de vie. Il est fort possible que la faible socialisation à l'écrit, à laquelle ils ont été exposés, rende plus difficile l'acquisition de la langue écrite et, par le fait même, rende aussi difficile l'édification d'une compétence en écriture.

4.5. Groupe 3

Nous présenterons maintenant les différents résultats relatifs aux sujets du groupe 3. Le même ordre de présentation sera conservé soit les facteurs cognitivo-langagiers, socio-linguistiques et socio-affectifs.

4.5.1. Les facteurs cognitivo-langagiers

Les résultats des sujets de ce groupe sont reportés dans les figures 40 et 41. Les résultats bruts des sujets se trouvent en annexe 19.

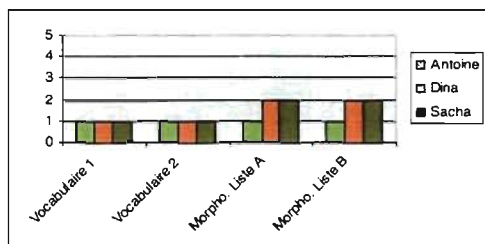


Figure 40

Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en maternelle pour le groupe 3

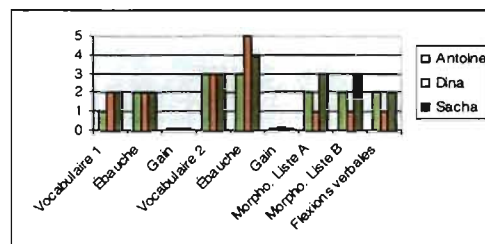


Figure 41

Résultats obtenus aux épreuves de capacités orales en première année pour le groupe 3

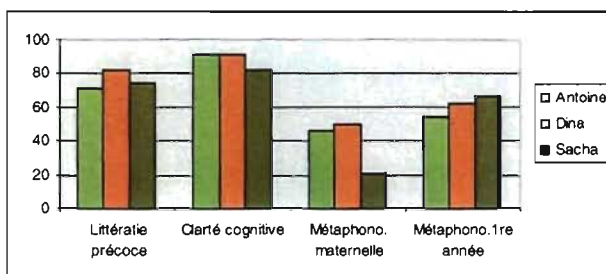


Figure 42

Résultats obtenus aux épreuves de littératie précoce, de clarté cognitive et de métaphonologie en maternelle et en première année pour le groupe 3

Le fait que les trois derniers sujets de l'étude aient un développement orthographique plus rapide nous laissait penser qu'ils avaient, peut-être, initialement un lexique plus étendu que le groupe précédent. Pourtant, si l'on compare les résultats de ce groupe, avec ceux du deuxième groupe, on remarque que le niveau lexical est sensiblement le même en maternelle (la moyenne brute est de 27 pour le Vocabulaire 1 et de 17 pour le Vocabulaire 2). Les résultats en morphosyntaxe sont également assez similaires au groupe 2 puisque les sujets obtiennent une moyenne brute de 5 pour la liste A et de 6 pour la liste B. Dans l'ensemble, les résultats des sujets restent dans une valeur faible. Par contre, le score obtenu à l'épreuve de littératie précoce (figure 42) est supérieur à celui des deux autres groupes. La moyenne obtenue pour ce groupe est de 21, alors que celle du groupe 2 est de 19 et celle du groupe 1 est de 14. En ce qui concerne la clarté cognitive, les sujets ont davantage une compréhension de ce qu'est l'écrit ou de la nature langagière de l'écrit. Les résultats des sujets à l'épreuve de métaphonologie sont inférieurs au deuxième groupe en maternelle et le demeurent à la fin de la première année.

En première année, l'étendue lexicale est assez semblable à celle des sujets du groupe précédent. Le gain apporté par l'ébauche phonologique est relativement faible, élément également remarqué pour le groupe 2 alors qu'il est considérable pour le groupe 1, qui détient à l'origine un lexique plus restreint. Il semble donc que l'ébauche ait une incidence non négligeable dans le cas de connaissances lexicales moins développées, mais que celle-ci soit plus faible lorsque les sujets détiennent un certain niveau lexical. Par contre, pour le Vocabulaire 2, le gain est plus important notamment pour Dina. Les scores bruts pour les deux listes de morphosyntaxe sont inférieurs au groupe 2 et supérieurs au groupe 1 en ce qui concerne la liste B. Dina semble être le sujet qui détient le moins de connaissances. Par contre, Antoine et Sacha ont des connaissances équivalentes. Les flexions verbales sont également moins connues de l'échantillon comparativement au groupe 2. En effet, la moyenne des scores bruts est de 10 pour ce groupe et de 14 pour le groupe 2. À l'opposé, elle est supérieure au groupe 1 qui détient une moyenne de 6.

En résumé, le profil des sujets de ce groupe est assez similaire à celui du groupe 2. Comme les deux groupes précédents, leurs résultats quant à la morphosyntaxe sont bas. Chose intéressante, les capacités orales du troisième groupe ne sont pas supérieures à celles des sujets du deuxième groupe de manière générale, mais sont évidemment plus élevées que celles du premier groupe. Il semble donc difficile de présumer que celles-ci ont une influence quelconque sur leur développement orthographique.

Regardons maintenant les facteurs socio-linguistiques qui vont peut-être nous apporter un éclairage sur les différences de modalité dans le développement orthographique.

4.5.2. Les facteurs socio-linguistiques

Dans cette partie, nous présenterons les données relatives aux facteurs socio-linguistiques de ce groupe. Nous aborderons, dans un premier temps, comme pour le groupe précédent, tout ce qui concerne l'enfant puis, dans un deuxième temps, ce qui est relatif au milieu familial. Les résultats des sujets pour les deux premiers volets sont en annexe 20.

4.5.2.1. Enfant : questionnaire sur la représentation des langues

Comme on peut le constater dans la figure 43, les résultats aux deux premiers volets du questionnaire (Annexe 16) montrent des résultats harmonieux chez Antoine et Sacha qui reflètent une certaine cohérence entre l'ouverture à la diversité linguistique, la motivation et la curiosité à l'égard des langues. Par contre, Dina obtient des résultats assez opposés. En effet, d'un côté elle montre une certaine fermeture par rapport à la diversité linguistique, mais, en même temps, elle mentionne être motivée et curieuse face à l'apprentissage des langues. Pourtant, il ne semble pas qu'il y ait eu une mauvaise compréhension des consignes. Il est assez difficile de saisir la signification de cette ambivalence, mais il faut nous rappeler que Dina est une petite fille très anxieuse. On peut croire qu'elle désire apprendre d'autres langues, mais, qu'en même temps, elle éprouve une certaine crainte face à la diversité. Peut-être que les autres données nous permettront de mieux comprendre ses représentations.

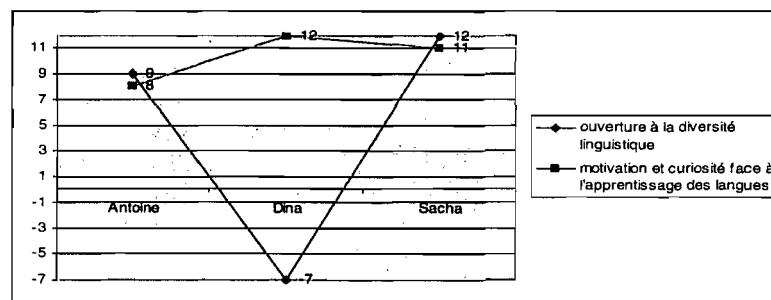


Figure 43

La représentation des langues pour le groupe 3 pour les volets 1 et 2

Si l'on compare ces résultats avec ceux des deux autres groupes, il est clair qu'Antoine, Dina et Sacha sont plus motivés et curieux face à l'apprentissage des langues que les sujets du premier groupe. Quant à l'ouverture à la diversité linguistique, seuls Antoine et Sacha le sont davantage. Par rapport au deuxième groupe, ils ont la même ouverture linguistique, mais sont plus motivés et curieux à l'égard d'autres langues et de leur apprentissage. De plus, tous les trois mentionnent que les langues ont la même importance et disent en parler plusieurs. Nous regarderons maintenant plus en détail la dernière partie du questionnaire dont les réponses ont été reportées dans le tableau 137.

Tableau 137
La représentation sur la personne bi/multilingue pour le groupe 3

	Antoine	Dina	Sacha
Langues parlées	Créole Anglais Français	Français Créole Anglais	Créole Français
Langues comprises	Français Créole	Français Créole	Créole Français Espagnol
Langues lues	Français Créole (un peu)	Créole Français	Créole Français
Langues écrites	Créole Français	Français Créole	Créole Français
Langues entendues souvent en famille	Créole	Créole	Créole
Ordre d'acquisition des langues et transmission	Créole (mère) Français (père, fratrie et école) Anglais (amis et école)	Créole (parents) Français (père) Anglais (père et école)	Créole (parents) Français (parents, Fratrie et école) Espagnol (fratrie)
Niveau de connaissance des langues	<i>Créole</i> parlé : assez bien compris à l'oral : très bien écrit : un peu lu : un peu <i>Anglais</i> parlé : assez bien compris à l'oral : très bien écrit : assez bien lu : assez bien <i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : bien lu : bien	<i>Créole</i> parlé : très bien compris à l'oral : bien écrit : très bien lu : assez bien <i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : bien <i>Anglais</i> parlé : un peu compris à l'oral : un peu écrit : assez bien lu : un peu	<i>Français</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : très bien <i>Créole</i> parlé : très bien compris à l'oral : très bien écrit : très bien lu : très bien <i>Anglais</i> parlé : un peu compris à l'oral : un peu écrit : un peu lu : un peu
Projection de la langue parlée à l'âge adulte	Travail : français Maison : créole et français Enfants : créole et français (parce qu'il parle les deux à la maison)	Travail : français Maison : créole et français Enfants : créole (parce que c'est sa première langue)	Travail : français Maison : créole Enfants : créole et français (pour l'apprendre à ses enfants)
Désir d'apprendre d'autres langues	Aimerait apprendre l'espagnol, car il l'entend davantage cette langue que le chinois	Aimerait apprendre l'arabe, car elle ne connaît pas cette langue	Aimerait apprendre l'espagnol et l'italien, parce que c'est beau !

La différence majeure que l'on observe dans ce groupe par rapport aux deux autres est la place accordée au créole. En effet, comme la plupart des autres sujets, ils mentionnent le parler et le comprendre, mais, par contre, ils soulignent unanimement le lire et l'écrire. De plus, si l'on regarde l'ordre d'acquisition, le créole est la première langue transmise. Nous aurions tendance à dire que le certain flou remarqué dans le premier groupe concernant la représentation de la personne bilingue et qui est également présent dans le groupe 2 n'a pas sa place ici. D'ailleurs, les réponses données quant à la projection à l'âge adulte sont totalement cohérentes avec leurs propos. On peut penser que le statut du créole dans l'environnement familial est légitime et qu'il n'y a pas, de la part des

parents, une valeur différente attribuée au créole et au français. Aussi, il est possible d'envisager que les pratiques de littératie familiales renforcent cet aspect et concourent au développement de la langue écrite chez les sujets.

4.5.2.2. Enfant : groupe de discussion sur les langues

Il va être intéressant maintenant de présenter les propos des sujets de ce groupe afin de pouvoir approfondir les propos rapportés sur la personne bi/multilingue.

Q1 : QUELQU'UN M'A DIT QUE TOUTES LES LANGUES SONT ÉGALES. QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE «ÉGAL» ? QU'EST-CE QUE VOUS EN PENSEZ ?

Antoine : «Oui... Toutes les langues veulent dire la même chose... même si c'est pas le même mot ou le même son, on veut dire la même chose»

Dina : «J'en pense que... ça veut dire on parle tous la même langue»

Carole : «Ça veut dire ça pour toi «égales» ? Les autres qu'est-ce que vous en pensez ? » [silence]

Carole : «Et toi Sacha qu'est-ce que tu en penses ? »

Sacha : «Je sais pas»

Comme les autres sujets de l'échantillon, le groupe 3 conçoit l'égalité des langues sur un plan linguistique et communicationnel. Toutefois, les propos d'Antoine sont intéressants et montrent une certaine réflexivité sur la langue. Il souligne clairement que les signifiants peuvent revêtir différentes formes pour traduire un même signifié. On ne peut s'empêcher de penser à la flexibilité cognitive des bilingues à laquelle certains chercheurs ont fait référence, notamment Bialystok et Ryan (1985).

Q2 : QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE CRÉOLE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA ? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS ? POURQUOI ? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES ?

Antoine : «Oui... Le français et le créole c'est mélangé... y a des mots qui se ressemblent, mais elles sont pas égales dans la prononciation»

Dina : «Oui, parce que y a des mots comme... qui viennent du français, mais qui sont transformés»

Carole : «C'est intéressant, tu as des exemples à me donner ? »

Carole : «Les autres vous êtes d'accord avec Dina ? »

Sacha : «Oui»

Dina : «Par exemple «de l'eau» on a transformé des lettres ...comme on prononce glo, on a mis le D y fait G puis le N y fait L».

Là encore, on note la dimension linguistique de chacune des langues. Antoine et Dina ont recours à leurs capacités métalinguistiques pour traduire les différences entre le créole et le français. Dina met même de l'avant une des caractéristiques du créole, soit l'agglutination. En somme, tous deux font état de connaissances construites à l'égard des deux langues, ce qui, nous croyons, leur permet de mieux appréhender la langue écrite en français. De plus, lorsqu'ils parlent de «mélanges» ou de «transformations», il n'y a pas de connotation négative comme le laissent supposer les propos de David, dans le groupe 2. Quant à Sacha, nous pensons que sa nature timide a freiné sa participation à la discussion.

Q3 : QUELQU'UN M'A DIT QUE LA LANGUE ANGLAISE ÉTAIT ÉGALE À LA LANGUE FRANÇAISE. QU'EST-CE QUE VOUS PENSEZ DE ÇA ? EST-CE QUE VOUS ÊTES D'ACCORD AVEC CETTE PERSONNE OU PAS ? POURQUOI ? POUVEZ-VOUS ME DONNER DES EXEMPLES ?

Sacha : «Oui, c'est pareil»

Carole : «Est-ce que tu peux m'expliquer un peu plus ce que tu veux dire par là... quand tu dis que c'est pareil ? » [silence]

Dina : «Non, parce y a des mots que... qui... y a plein de mots qui sont pas égaux... comme «when» c'est quand...c'est pas les mêmes lettres».

Antoine : «Oui, c'est pareil, ça veut dire la même chose, mais les sons sont différents... par exemple pour dire un arbre on va dire «tree».

On peut constater que l'égalité des langues fait toujours référence, chez les sujets, à la dimension linguistique bien que Sacha reste peu éloquent sur son affirmation. Dina ne considère pas l'égalité entre le français et l'anglais, car elle met de l'avant la distance entre les unités sonores et graphiques, aspect qui est très peu présent si l'on compare le créole et le français. De plus, et dans la mesure où le créole a une orthographe phonologique, on peut penser que pour Dina l'opacité d'une langue représente ce qui la rend égale ou pas avec celle qu'elle détient en référence. Nous aborderons dans la prochaine partie l'environnement familial des sujets de ce groupe.

4.5.2.3. Parents : données socio-linguistiques

Les données socio-familiales des sujets du groupe 3 sont reportées dans le tableau 138 ci-dessous. Les parents ont collaboré pour compléter les questionnaires, toutefois, un seul d'entre eux a accepté l'entrevue.

Tableau 138
Les données démo-linguistiques concernant les sujets du groupe 3 fournies par les parents

	Pays d'origine	Langue maternelle	Autres langues parlées	Niveau d'étude
Antoine	mère : Haïti père : Côte d'ivoire	mère : créole père : djoula	français et anglais	mère : étudiante ? père : universitaire
Dina	Haïti	créole	français et anglais	parents : secondaire 3
Sacha	Haïti	créole	français	?

Les propos rapportés par les parents coïncident avec ceux des sujets. Tous déclarent le créole comme langue maternelle, mais précisent qu'ils parlent d'autres langues, soit le français et l'anglais.

4.5.2.4. Parents : les pratiques de littératie familiales

Nous présenterons maintenant les propos relatifs aux pratiques de littératie familiales dans le tableau 139.

Tableau 139
Les pratiques de littératie familiales du groupe 3

	Parents d'Antoine	Parents de Dina	Parents de Sacha
Quantité de livres	1 à 10 en français	1 à 10 en français 1 à 10 en créole 1 à 10 autre langue	1 à 10 en français
Abonnement à des revues	non	non	non
Visite à la bibliothèque	1 fois par trimestre	jamais	1 fois par semaine
Lecture d'histoires à l'enfant	1 à 2 fois par semaine en français et en créole	1 à 2 fois par semaine en français	- jamais en français - en créole rarement
Âge de l'enfant aux premières lectures	1 an	4 ans	1 an
Dialogue durant la lecture	souvent	souvent	jamais
Type de questions de l'enfant durant la lecture	compréhension	compréhension	?
Lecture par un membre de la famille	- mère (1 à 2 fois par semaine)	- mère (1 à 2 fois par semaine)	- autre (rarement)
Exploration de livres par l'enfant	- 3 à 5 fois par semaine en français - aime regarder les images	- rarement en français	tous les jours (français)
Lecture par l'enfant (activités scolaires)	jamais	5 fois et plus par semaine	1 à 2 fois par semaine
Aide durant la lecture (activités scolaires)	? (mère)	2 à 3 fois par semaine (mère)	1 à 2 fois par semaine (père et fratrie)
Lecture par l'enfant (activités libres)	1 à 2 fois par semaine	jamais	3 à 4 fois par semaine
Aide durant la lecture (activités libres)	1 à 2 fois par semaine (mère)	jamais	?
Aide pour les devoirs	2 à 3 fois par semaine (mère)	2 à 3 fois par semaine (mère)	2 à 3 fois par semaine (père)
Devoirs faits sans aide.	5 fois et plus par semaine	5 fois et plus par semaine	5 fois et plus par semaine
Télévision ou cassettes-vidéos	1 à 2 fois par semaine en français	tous les jours en français	- rarement (en français) - 1 à 2 fois par semaine en créole
Lecture de livres, journaux ou magazines appartenant aux parents	oui	non	oui
*Lecture de livres	toujours	rarement	parfois
Lecture de quotidiens	toujours	toujours	rarement
Lecture de magazines	toujours	jamais	jamais
Récit d'histoires dans le pays d'origine	oral	oral	oral
Intérêt à participer à des ateliers de lecture, dans le cadre d'un projet scolaire	oui, si le temps le permet	oui, dépendant de l'horaire	?

* la zone grisée rend compte de la culture littéraire des parents

Par rapport aux parents du groupe précédent, on remarque dans les pratiques familiales que la lecture d'histoire est présente en créole pour deux sujets : Antoine et Sacha. La fréquence de lecture d'histoires à l'enfant est aussi plus élevée. L'exploration de livres par l'enfant est présente de manière assez semblable au groupe 2. On note aussi qu'aucun sujet n'est abonné à une ou des revues, contrairement à l'autre groupe, et que la fréquentation de la bibliothèque est moins élevée. En ce qui concerne les devoirs, les sujets reçoivent une aide assez modérée en général et équivalente à celle des sujets du groupe 2. La culture littéraire des parents est assez similaire aux autres parents et la lecture de livres n'est pas habituelle à l'opposé de la lecture de quotidiens. Leur intérêt

pour des ateliers de lecture, dans le cadre d'un projet scolaire, est aussi présent. Toutefois, ils mettent de l'avant les mêmes critères que les parents du groupe 2.

En somme, les parents du groupe 3 ont un profil assez semblable à ceux du groupe 2. Par contre, il faut souligner la présence de la lecture en créole à l'enfant, au sein du milieu familial, pour deux sujets ainsi que l'écoute de la télévision en créole. Pour le groupe précédent, nous mentionnions que l'aspect oral du créole pouvait expliquer en partie la faible présence des pratiques de littératie. Cependant, ce groupe aussi confirme que la langue créole est davantage orale. Alors, comment expliquer cette différence de pratiques ? Logiquement, on pourrait penser que ces parents-ci connaissent le créole écrit alors que le groupe précédent le maîtrise peu ou pas ? Ou encore, que pour les premiers, les référents culturels construits sont uniquement oraux ? Il est très difficile de pouvoir répondre à cette question.

4.5.2.5. Parents : la représentation des langues : perceptions du bilinguisme et du multilinguisme

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il a été très difficile de rencontrer les parents pour les entrevues. Seuls les parents de Dina ont accepté l'entretien et nous reporterons leurs réponses dans le tableau 140, puis nous en discuterons.

Tableau 140
La représentation des langues pour un des parents du groupe 3

	Parents de Dina
Trouvez-vous que parler plusieurs langues aide à s'ouvrir aux autres cultures ?	oui
Pensez-vous qu'il est important de maintenir la langue maternelle ?	oui, pour garder son identité culturelle
Considérez-vous que dans votre pays d'origine, la langue parlée à la maison diffère de la langue enseignée à l'école ?	oui
Trouvez-vous que parler plusieurs langues aide à comprendre les autres cultures ?	oui
Avez-vous des amis d'autre origine que la vôtre ?	oui
Aimez-vous parler votre langue maternelle avec vos enfants ?	oui
Pensez-vous que parler plusieurs langues aide à réussir dans la vie ?	non
Pensez-vous que parler plusieurs langues pose des problèmes ?	non
Que pensez-vous des pays où l'on parle plusieurs langues ?	je pense que c'est très bien
Est-ce que pour vous le français et le créole ont la même valeur ?	oui
Trouvez-vous difficile de parler plusieurs langues ? Pourquoi ?	non
Quelle (s) langue (s) parlez-vous plus souvent à la maison ? Est-ce le français ou le créole ?	nous parlons créole à la maison
Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus en dehors de la maison. Est-ce le français ou le créole ?	le français
Est-ce que vous vous sentez obligé de parler français ?	oui
Avez-vous envie d'apprendre d'autres langues ?	oui
Trouvez-vous que le français est plus important que le créole ? Pourquoi ?	non, parce que je peux mener mes activités en parlant créole
Pensez-vous que c'est utile de parler plusieurs langues dans la vie ? Pourquoi ?	oui, pour comprendre tout le monde
Pensez-vous que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance ?	oui
Est-ce que vous vous sentez capable d'apprendre une autre langue ?	non

Contrairement aux parents de Maude et Sam, qui mentionnaient parler peu le créole avec leurs enfants, nous remarquons que pour les parents de Dina, le maintien du créole dans le foyer est important puisque c'est la langue qui y est privilégiée. Nous notons aussi que l'égalité des langues revêt une connotation linguistique et communicationnelle. Bien qu'il soit dommage que les autres parents n'aient pas participé, on sait que le créole est présent dans le milieu familial. Cela nous amène à penser que la légitimité de la langue maternelle dans l'environnement familial des trois sujets favorise leur appropriation de la langue écrite, dans la mesure où la place du créole est conservée et que le français n'est pas appris au détriment du créole. Toutefois, il nous nuancer ce point, car nous avons souligné à plusieurs reprises le «flou» existant autour du créole et du français. En abordant maintenant l'aspect socio-affectif, nous pourrions peut-être mieux comprendre comment ces sujets appréhendent l'écrit et quelles sont les différentes perceptions qu'ils ont construites à l'égard du français.

4.5.3. Les facteurs socio-affectifs

Comme le montre la figure 44, on remarque que deux des sujets sur trois ont une perception de compétence en écriture similaire à celle du groupe 2. Les résultats des sujets sont en annexe 21.

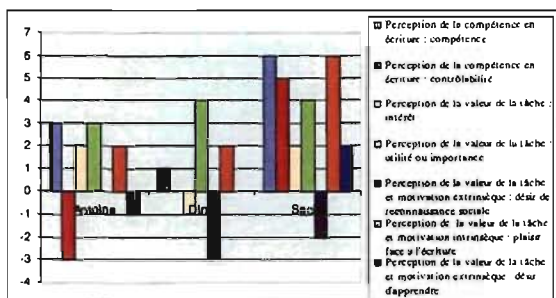


Figure 44
La perception de soi et de la motivation en écriture chez les sujets du groupe 3

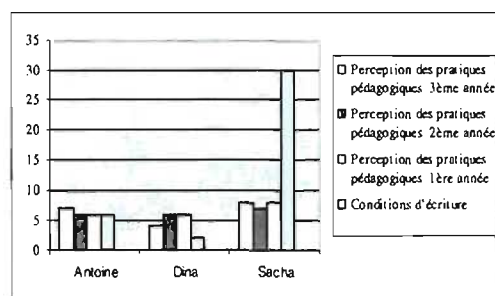


Figure 45
La perception des pratiques pédagogiques et des conditions d'écriture chez les sujets du groupe 3

Antoine pense ne pas avoir de contrôle sur la tâche alors que Sacha en détient. Par contre, on remarque que Dina semble ne pas avoir un avis prononcé quant à la perception de sa propre compétence en écriture puisqu'elle obtient un score nul. L'intérêt pour la tâche est moins homogène chez les trois sujets à l'opposé de l'importance d'une tâche d'écriture. Tout comme pour un certain nombre de sujets des autres groupes, le désir de reconnaissance sociale est très présent. Intrinsèquement, le plaisir d'écrire est fort représenté chez Sacha. Cet aspect était également présent pour le groupe 2 et peu pour le groupe 1. Le désir d'apprendre revêt une perception négative pour Antoine, neutre pour Dina et positif pour Sacha. Ce résultat assez fluctuant se retrouve aussi chez les sujets du groupe 2. On remarque dans la figure 45 que les pratiques pédagogiques en ce qui concerne les trois années de scolarité ont été perçues comme favorables pour les trois sujets de manière assez homogène. Enfin, les conditions d'écriture sont faibles chez Dina, un peu plus élevées chez Antoine alors qu'elles sont très élevées chez Sacha. Dans ce groupe, les résultats obtenus sont assez similaires à ceux du groupe précédent. On aurait pu penser que la place du créole dans le milieu familial favoriserait une plus grande motivation dans l'apprentissage du français écrit et des perceptions de soi plus affirmées. Pourtant, rien dans les résultats ne nous permet d'affirmer une telle chose.

CHAPITRE 5

Interprétation et discussion des résultats

Dans ce dernier chapitre, nous procéderons à une discussion et à une interprétation de nos principaux résultats. Notre discussion suivra le même ordre que nos objectifs de recherche. Il nous faut rappeler que l'objectif principal de cette thèse était de décrire le développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones, de la maternelle à la troisième année (N=11). Cette description visait à dresser un portrait évolutif en ayant recours aux orthographes approchées. Grâce à ce choix méthodologique et aux données recueillies dans la grille d'observation, nous avons pu mettre en valeur qualitativement la trace produite et le processus.

En nous appuyant sur les fondements théoriques et sur les études empiriques liées à l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle et seconde, nous avons voulu observer d'une part, les aspects qui caractérisent l'entrée dans l'écrit, soit la dimension phonogrammique, et d'autre part, les dimensions morphogrammique et logogrammique. Précisément, et dans le but de faire une description exhaustive, nous avons mis en relief, de manière longitudinale, l'évolution de l'écrit des sujets jusqu'à l'écriture normée (objectif 1) en nous appuyant sur trois des sous-principes proposés par Montesinos-Gelet (1999), soit l'extraction et la combinatoire phonologiques, ainsi que la conventionnalité phonogrammique. Également, nous avons retenu un certain nombre de facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-affectif et socio-culturel afin de dresser, dans une perspective globale, la mise en exergue des différences et des ressemblances au sein de l'échantillon et leur relation avec le développement orthographique (objectif 2).

Les résultats présentés dans le chapitre précédent font ressortir trois modalités dans le développement orthographique des sujets : un développement lent, un développement dans la moyenne et un développement rapide. Ainsi, la discussion que nous amorcerons maintenant rendra compte, dans un premier temps, de l'évolution de la compétence orthographique à partir de tâches en orthographes approchées de la maternelle à la troisième année pour chacun des groupes, et, dans un second temps, du rôle des différents facteurs retenus et de leur relation avec le développement orthographique des sujets pour chaque groupe.

1. L'évolution de la compétence orthographique des scripteurs de la maternelle à la troisième année

Notre premier objectif de recherche cherchait à décrire l'évolution du développement orthographique de jeunes scripteurs créolophones en français langue seconde. Plus précisément, nous voulions connaître, à partir de différentes tâches en orthographe approchées, la manière dont ils appréhendaient la langue écrite à différents moments de leur scolarité. La première cueillette, en maternelle, nous permettait donc de dresser un état des lieux de leurs connaissances sur la langue avant l'apprentissage systématique. À la fin de la première année, leurs productions témoignaient du processus d'acquisition de la langue écrite. À la fin de la troisième année, leurs productions rendaient compte de leur maîtrise de l'écrit et de leur lexique orthographique. Pour nous permettre de répondre à ce premier objectif de recherche, nous allons discuter des performances de notre échantillon (N=11) en nous appuyant sur la revue des écrits présentée dans notre cadre conceptuel. Tel qu'annoncé précédemment, nous dressons un portrait général de chacun des groupes pour les trois temps de collecte.

1.1. La construction de la dimension phonogrammique

Dans l'apprentissage d'une langue alphabétique comme le français, la construction de la dimension phonogrammique (transcription des phonèmes en phonogrammes) demeure un élément fondamental dans l'appropriation de l'orthographe française. S'inspirant de la recherche de Ferreiro et de Gomez-Palacio (1988), les travaux de Besse (2000), de Montesinos-Gelet (1999) et de Jaffré (1992) ont fortement contribué à l'étude des comportements scripturaux des jeunes apprenants en langue française. Ces chercheurs ont apporté un éclairage particulier sur la construction de la dimension phonogrammique. Relativement à cette dernière, Montesinos-Gelet a considéré les composantes phonologiques de l'écriture dans les orthographe approchées par ce qu'elle nomme : l'extraction et la combinatoire phonologiques. La première fait référence aux phonèmes extraits par l'enfant à l'oral et la seconde à la combinaison consonne-voyelle (syllabe).

Rappelons que dans la recherche de Montesinos-Gelet (N=390), 79% des sujets à la fin de la maternelle ont recours à l'extraction phonologique et 90% de l'échantillon produisent des combinatoires phonologiques dans une syllabe. Elle observe également une prédominance des sujets pour le traitement vocalique (75%). Des résultats similaires ont été obtenus dans les travaux de Morin (2002) puisque sur 202 sujets francophones québécois de maternelle, le traitement vocalique est privilégié par 75,9%. Par contre, concernant les aspects phonologiques de l'écriture, les résultats de Morin (2002) sont divergents. Les sujets québécois procèdent à une manipulation phonologique plus restreinte. Même si 89,11% des sujets extraient au moins un phonème, seuls 35,5% de l'échantillon combinent les éléments d'au moins une syllabe. Morin l'expliquerait, entre autres, par l'exposition moins fréquente à l'écrit en maternelle pour les enfants québécois, comparativement à ce qui est observé chez les enfants français qui sont scolarisés dès la maternelle (3 ans)⁸⁴.

En nous appuyant sur ces études, nous allons comparer nos résultats à ceux de Montesinos-Gelet (1999) et de Morin (2002) relativement à ces aspects de la phonologie de l'écriture. Par la suite, nous aborderons les aspects phonogrammiques de l'écriture.

1.1.1. L'extraction phonologique

En maternelle, les résultats obtenus par les sujets du groupe 1 (développement lent) montrent qu'ils ont une très faible capacité à extraire des phonèmes puisqu'ils obtiennent seulement un niveau moyen d'extraction de 9,88%. Les sujets du groupe 2 (développement dans la moyenne) affichent des résultats plus élevés avec une moyenne de 14,07%. Enfin, le troisième groupe (développement rapide) obtient un score de 61,73%. Il est clair que les différents résultats obtenus sont très inférieurs et différents de ceux observés par Montesinos-Gelet (1999) et Morin (2002), bien que le dernier groupe se distance nettement des deux autres. Cette divergence peut notamment s'expliquer par

⁸⁴ Nous renvoyons le lecteur à l'article de Morin, M-F et Montesinos-Gelet, I (2005) cité dans le cadre conceptuel. Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Canadian Journal of Education*, 28, 3, 508-533.

le choix des mots proposé à l'échantillon. À la différence de Montesinos-Gelet, notre choix de réinvestir le même répertoire de mots que celui proposé par Morin (2002) reposait sur le nombre de mots dissyllabiques. En effet, Montesinos-Gelet a observé que ce type de mots tend à provoquer chez l'enfant un traitement de nature phonologique. Ainsi, nous voulions voir comment les jeunes créolophones en langue seconde traiteraient les dissyllabes.

En première année, nous remarquons une très forte progression chez l'ensemble des sujets. En effet, le groupe 1 obtient une moyenne de 59,48%, ce qui souligne la construction du principe alphabétique puisqu'ils ont identifié en moyenne plus de la moitié des phonèmes à produire. Comme notre deuxième cueillette de données s'est déroulée à la fin de la première année, cette progression spectaculaire est vraisemblablement justifiée par les différentes activités littéraires auxquelles les sujets ont participé dans le cadre de l'apprentissage formel. Les groupes 2 et 3 ont également progressé de manière prodigieuse et obtiennent la même moyenne (98,04%).

De manière générale, nos résultats vont dans le sens des études qui soulignent que les performances des élèves sont plus élevées à la fin de la première année du primaire, en raison du caractère obligatoire de l'apprentissage du lire-écrire (de Gaulmyn, 1992 ; Fijalkow, 1993 ; Frost, 2001 ; Sprenger-Charolles *et al.*, 1997). De plus, comme le souligne Besse (2000), ce passage obligé favorise la prise en compte de la norme orthographique. Pour nos sujets, nous remarquons que cette progression les conduit à laisser des traces graphiques relatives à la dimension phonogrammique, mais aussi morphogrammique. Aussi, comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, nous observons que les sujets recourent à différentes procédures pour produire des écritures : procédure phonologique, procédure lexicale ou analogique. Nos observations abondent dans le sens des chercheurs (Jaffré et David, 1998 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002) qui délaissent une vision unidimensionnelle du développement orthographique pour favoriser une conception multidimensionnelle. Nous pensons que les variations

procédurales ne sont pas des épiphénomènes, mais témoignent plutôt d'une volonté d'appréhender l'écrit qui rend compte de la complexité de notre système d'écriture.

En troisième année, les résultats des trois groupes sont sensiblement les mêmes. Bien que les différences inter sujets soient déjà plus estompées à la fin de la première année entre les groupes 2 et 3, elles sont maintenant quasi inexistantes, comme en témoignent les résultats : le groupe 2 a une moyenne de 98,43% et le dernier groupe 100%. Quant au premier groupe, qui avait un score beaucoup moins élevé que les deux autres, il obtient une moyenne de 99,35%. On remarque que ce dernier a mis plus de temps à saisir le principe alphabétique, mais qu'après trois ans de scolarité obligatoire, les sujets de ce groupe rejoignent les autres sujets et obtiennent un résultat similaire.

1.1.2. La combinatoire phonologique

En maternelle, les sujets sont peu enclins à combiner des syllabes. Nos résultats divergent avec ceux de Montesinos-Gelet (1999), où 65,95% des sujets produisaient des combinaisons CV, ou encore avec ceux Morin (2002), qui soulignait que 31,68% de l'échantillon restreint de son étude était capable d'en produire. Si l'on se réfère à l'hypothèse de Montesinos-Gelet, qui souligne que la capacité à traiter les syllabes témoigne d'un niveau d'abstraction relatif à la compréhension du principe alphabétique, nos sujets se sont donc peu approprié l'écrit puisqu'ils obtiennent respectivement une moyenne de 2,78% (groupe 1), 6,67% (groupe 2) et 18,06% (groupe 3).

En première année, bien évidemment, les sujets des trois groupes progressent considérablement en raison des contacts fréquents avec l'écrit (groupe 1 : 53,17%, groupe 2 : 96,67%, groupe 3 : 98,41%). Ils sont donc capables d'isoler des unités de la chaîne orale et de produire des combinaisons de syllabes. On remarque que cet aspect phonologique de l'écriture demeure encore difficile pour le premier groupe après une année de scolarité. À la fin de la troisième année, là aussi l'écart est moindre et tous les groupes obtiennent des résultats à peu près similaires : groupe 1 (97,62%), groupe 2

(98,10%), groupe 3 (100%). Les sujets ont une meilleure connaissance abstraite de l'écriture. Là aussi, il est frappant de voir que les trois groupes obtiennent un résultat quasi identique.

1.1.3. Le traitement phonologique

Le traitement phonologique adopté par nos sujets ne nous permet pas de dégager des observations similaires à celles de Montesinos-Gelet (1999) ou de Morin (2002). En effet, ces deux recherches indiquent que les jeunes scripteurs privilégiaient un traitement phonologique vocalique dans 75% des cas. Notre échantillon tend vers une prédominance vocalique à la maternelle (22,07% pour 19,62% consonantique), mais qui s'estompe en première année pour privilégier un traitement consonantique (82% pour 75,48% vocalique), qui d'ailleurs se confirme en troisième année (96,04% pour 91,70% vocalique).

Selon les deux études précédemment citées, les caractéristiques structurales de la langue influencent le traitement phonologique privilégié par les jeunes scripteurs. Ainsi, les francophones s'appuieraient davantage sur les voyelles. Cet aspect se confirme avec les jeunes anglophones de l'étude de Kamii et de ses collaborateurs (1993), âgés de 5 à 6 ans (N=192), qui se distinguent des premiers en privilégiant un traitement consonantique. C'est en fait, près de la moitié de leur échantillon (N=88) qui adopte une telle démarche.

Dans le cas des créolophones de notre étude, nos observations vont dans ce sens et rejoignent également les tendances des recherches réalisées en langue seconde qui soulignent que le traitement phonologique en L2 est imprégné du répertoire phonologique de la L1 (Ababou, 2005 ; Armand, 2005b ; Wang et Geva, 2003). On peut penser que les caractéristiques structurales du créole -présences de syllabes consonantiques et nombre de consonnes plus élevé- favorisent un traitement phonologique consonantique par les sujets. Également, les capacités métaphonologiques

possiblement développées en L1 peuvent favoriser un tel traitement. Cet aspect a notamment été mis de l'avant dans l'étude d'Ababou (2005) auprès de jeunes arabophones qui, dans 90% des cas, privilégient les consonnes et éprouvent des difficultés à percevoir les voyelles, peu présentes en arabe. En troisième année, les sujets délaissent ce type de traitement pour davantage l'équilibrer avec le traitement vocalique, signe d'une intégration de notre système d'écriture par le truchement de l'apprentissage formel. Ce résultat confirme celui d'études en langue seconde (Ababou, 2005 ; Wang et Geva, 2003).

1.2. La construction de la dimension morphogrammique

Dans plusieurs recherches (Luis, 1992 ; Morin, 2002 ; Totereau, Thevenin et Fayol, 1997), nous avons vu que très tôt le jeune enfant est capable de considérer divers aspects de notre système d'écriture, notamment les morphogrammes, bien qu'ils ne soient pas nécessairement orthographiques. Dans notre étude, les sujets scolarisés en maternelle semblent peu connaître le rôle de ces graphèmes. Seuls Dina et Antoine montrent dans leurs écrits la présence de morphogrammes potentiels (RZ et RIE pour riz), mais ils ne peuvent les justifier lors des commentaires métagraphiques. Il nous semble difficile de prétendre qu'ils ont un niveau de conscience morphologique. Toutefois, ces deux sujets appartiennent au troisième groupe, c'est-à-dire aux scripteurs ayant un développement rapide et nous croyons que les traces écrites laissées ne sont pas le fruit du hasard, mais reflètent davantage des connaissances d'ordre épilinguistique. À l'instar de Bialystok et Ryan (1985), nous pensons que le jeune scripteur met progressivement en place des capacités cognitives et linguistiques qui rendent compte de degrés d'explicitation variés. Ainsi, la difficulté majeure des sujets réside dans leur faible capacité à verbaliser des connaissances orthographiques qui demandent un haut niveau d'explicitation.

En première année, six sujets sur onze, appartenant aux groupes 2 et 3, produisent quelques morphogrammes. Toutefois, ils ne sont pas tous orthographiques ; par exemple, pour écrire le mot *riz*, Dina produit *ris* ou encore Sam l'écrit *rie*. Comme le souligne Morin (2002), les scripteurs sont capables de prendre en compte des indices

morphologiques dans leurs productions au début de sa scolarisation. Nos observations abondent dans ce sens et viennent nuancer les modèles classiques (Frith, 1985) qui considèrent le développement orthographique par stades. De plus, les nombreuses activités littéraires, dans le cadre de l'apprentissage formel, leur permettent de saisir la complexité de notre système d'écriture (Catach, 1995). Cependant, les sujets du premier groupe, ayant un développement orthographique plus lent, semblent ne pas avoir encore développé de conscience morphologique.

De manière générale, cela nous amène à nous questionner sur la faible prise en compte d'indices morphologiques chez les créolophones de notre étude, à la fin de la première année. En sachant que la plus grande différence entre le créole haïtien et le français concerne la morphologie (absence de genre et absence quasi totale des désinences), on peut penser qu'il leur faut plus de temps pour comprendre son rôle dans la langue écrite. De plus, la marque du nombre étant absente à l'oral en créole, ils ne peuvent, comme le suggère Seymour (1997), s'appuyer sur sa morphologie audible pour construire la morphologie silencieuse du français.

En troisième année ; après plusieurs années de scolarisation, un certain nombre de sujets (Dina, Antoine, Sacha appartenant au groupe 3 et Anne-Marie appartenant au groupe 1), qui traitent majoritairement par adressage, produisent les morphogrammes et les mutogrammes attendus. Les autres semblent encore avoir de la difficulté à saisir cette dimension du français écrit. Cette remarque vient enrichir celle faite par Pacton et ses collaborateurs (2005) et par Fayol (2003) qui souligne que la transcription d'indices morphologiques n'est pas systématique même après plusieurs années d'apprentissage. Il faudrait donc privilégier un apprentissage explicite qui permettrait d'assurer l'acquisition de cette dimension complexe de l'orthographe du français.

1.3. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les capacités reliées aux commentaires métagraphiques : évolution de la maternelle à la troisième année

Nous avons abordé, dans le chapitre 2, des recherches s'intéressant aux commentaires émis par le scripteur dans le cadre d'une tâche d'orthographe approchées -les commentaires métagraphiques. L'intérêt d'une telle démarche est de mieux comprendre les connaissances construites par l'enfant et le contrôle qu'il exerce sur sa production (Jaffré, 1995). À ce sujet, Chabanne et Bucheton (2002) constatent que les réécritures de textes s'améliorent parce que la re-saisie de la production favorise «la mise à distance de l'objet». S'intéressant au contrôle orthographique de jeunes scripteurs, David (2001) souligne que les activités de révision textuelle, juste après l'écriture du texte, favorisent un rappel de connaissances pouvant déclencher une modification orthographique. Également, certaines études soulignent, à travers les commentaires métagraphiques produits, la précocité de connaissances diverses notamment en ce qui a trait à la morphologie (David, 2003 ; Luis, 1992 ; Morin, 2002). Ainsi, les observations réalisées dans notre recherche vont apporter un éclairage sur la progression des scripteurs vers une compétence orthographique en langue seconde, aspect qui, à notre connaissance, n'a pas encore été traité.

Pour discuter de l'analyse des commentaires métagraphiques réalisée, nous regarderons, pour les trois périodes (maternelle, première année et troisième année), le type de commentaires émis et leur nature.

1.3.1. Les commentaires simultanés et rétrospectifs

En maternelle, les commentaires métagraphiques émis sont assez équilibrés, bien que l'on note une tendance pour les commentaires rétrospectifs. En effet, le pourcentage moyen pour les commentaires simultanés (pendant la production) est de 43,29% alors qu'il est de 56,71% pour les commentaires rétrospectifs. Cependant, il est intéressant de noter que les sujets des deux premiers groupes émettent plus de commentaires

simultanés (52,94% pour le groupe 1 et 53,85% pour le groupe 2) que les sujets du groupe 3 (23,08%). Ces observations vont dans le sens de celles de Morin (2002) qui soulignent la présence plus importante de commentaires simultanés chez les scripteurs produisant moins de phonogrammes orthographiques. Dans cet ordre d'idées, les commentaires de type rétrospectif sont plus importants pour le groupe 3 (76,92%) que pour les deux autres groupes (groupe 1 : 47,06% ; groupe 2 : 46,15%).

En première année, on observe une progression importante dans l'émission des verbalisations par les sujets. La grande majorité des commentaires métagraphiques émis sont rétrospectifs (80,70% pour le groupe 1 ; 94,94% pour le groupe 2 ; 100% pour le groupe 3). Comme en maternelle, la présence de commentaires simultanés est plus importante pour les sujets du premier groupe (19,30%), par rapport au groupe 2 (5,06%) et au groupe 3 qui n'en émet aucun. Ainsi, la tendance à la simultanéité des commentaires chez les scripteurs plus faibles se confirme une fois encore.

En troisième année, on note toujours une proportion plus massive des commentaires rétrospectifs (77,50% pour le groupe 1 ; 96,92% pour le groupe 2 ; 97,06% pour le groupe 3). Ces observations abondent dans le sens de la recherche de Morin (2002) qui constate que ce type de commentaires est plus nombreux chez les sujets de son étude. La présence des commentaires simultanés est toujours observable chez les sujets du premier groupe, avec le plus haut pourcentage (22,50%). En revanche, les faibles moyennes des groupes 2 (3,08%) et 3 (2,94%) révèlent un plus grand contrôle exercé sur leurs productions. On peut penser, comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2002) ou encore David (2001, 2003), que le travail réflexif, guidé par l'expérimentateur, sur un écrit, favorise la mobilisation de connaissances qui étaient peu disponibles lors de la production.

1.3.2. Les commentaires métalinguistiques et métacognitifs

En nous appuyant sur la grille de Morin (2002) pour analyser le type de commentaires émis, nous avons donc distingué les verbalisations relevant de la dimension linguistique, les commentaires métalinguistiques, de celles ayant trait à la gestion cognitive, les commentaires métacognitifs. Le but d'une telle distinction est de mieux comprendre l'évolution et le type des connaissances mobilisées lors d'une activité d'écriture.

Une telle analyse auprès de notre échantillon nous amène à constater une propension pour les commentaires métalinguistiques en ce qui concerne l'écriture de mots isolés et d'une phrase. Notre résultat montre que les sujets s'appuient davantage sur des connaissances linguistiques pour expliquer leurs représentations de l'écrit plutôt que sur la gestion cognitive. Cela vient confirmer une conclusion à laquelle était arrivée Morin (2002). Toutefois, on note une légère tendance inversée en ce qui concerne l'activité de closure à la fin de la troisième année. En effet, le nombre de commentaires métacognitifs est un peu plus élevé que celui des commentaires métalinguistiques. En associant cette observation au modèle de Jaffré (1995), selon lequel le contrôle se manifeste différemment chez le scripteur apprenti ou expert, on peut penser que nos sujets de troisième année, qui détiennent un certain lexique orthographique et des connaissances linguistiques, sont plus enclins à contrôler leurs productions en ayant recours à des connaissances analysées. D'ailleurs, dans les commentaires métacognitifs émis, nous remarquons que la mémorisation avec ou sans exemple ainsi que la référence à un outil métacognitif sont présentes. Également, le support amené en réception nous laisse penser que la gestion du contrôle cognitif des sujets est favorisée.

1.3.3. La nature des commentaires métalinguistiques

L'analyse des commentaires métalinguistiques réalisée nous a permis de constater que les verbalisations émises en maternelle sont relatives à l'identification d'unités linguistiques pour les trois groupes confondus. Les sujets sont surtout centrés sur l'identification de syllabes et de phonèmes. En première année, bien que les commentaires soient plus

abondants, on remarque une tendance assez similaire. L'échantillon se centre sur la dimension phonologique de l'écrit, particulièrement sur des représentations du système d'écriture (identification de lettre, d'un phonème), surtout pour les deux premiers groupes. Par contre, et à la différence des sujets de l'étude de Morin (2002) pour qui la préoccupation dominante est d'ordre phonogrammique, nos sujets mettent peu en relation les phonèmes et les phonogrammes. En troisième année, le profil des groupes reste le même. On note également la présence timide d'identification d'un morphogramme ou d'un idéogramme.

1.3.4. La nature des commentaires métacognitifs

À l'instar de Morin (2002), nous constatons que la nature des commentaires métacognitifs émis en maternelle concerne surtout l'évaluation (75% pour le groupe 1 ; 95,83% pour le groupe 2 ; 66,66% pour le groupe 3). Plus particulièrement, les sujets posent un jugement sur leur capacité à écrire un mot. Ainsi, on observe une prise de distance avec la tâche à accomplir. En première année, l'évaluation est encore très présente chez les sujets du premier groupe (85%) et du second groupe (75%). Pour le dernier groupe, un seul commentaire de ce type a été émis. En troisième année, les sujets sont encore nombreux à évaluer leur capacité à écrire un mot (80% pour le groupe 1 ; 75% pour le groupe 2 ; 57% pour le groupe 3). Contrairement à Morin (2002) qui note le recours à une procédure de mémorisation en première année, nous constatons, pour les sujets de notre étude, qu'elle n'est présente qu'à la fin de la troisième année.

De manière générale, les commentaires métagraphiques émis par les sujets créolophones de notre étude nous amènent aux observations suivantes par rapport aux jeunes francophones de l'étude de Morin (2002). En début de scolarisation (maternelle et première année), les sujets s'attellent davantage à construire des représentations du système d'écriture, comme en témoignent les nombreux commentaires métalinguistiques rapportés à cet effet. Ils semblent peu centrés sur la dimension phonogrammique de l'écrit. L'apprentissage formel les amène à prendre en compte des éléments de l'écriture normée (morphogrammes), bien que cela soit encore peu présent. Sur le plan de la

gestion cognitive, le processus de contrôle agit faiblement, car les sujets détiennent peu de représentations explicites des patrons orthographiques, ce qui les conduit à évaluer leur capacité à produire une forme graphique demandée -aspect que nous avons remarqué de façon longitudinale.

En d'autres mots, il semble que les contacts fréquents avec l'écrit dans le milieu scolaire favorisent l'émergence de représentations de notre système d'écriture -préoccupation majeure sur l'ensemble de l'étude-, chez les sujets créolophones. L'entrée dans la phonétisation de l'écrit semble secondaire. Sur le plan métacognitif, les scripteurs créolophones interrogent beaucoup leur capacité à écrire un mot. Ainsi, on peut penser que les connaissances métagraphiques des sujets témoignent de connaissances peu explicites sur la langue écrite qui se traduisent par un contrôle peu exercé dans une activité de production. En nous appuyant sur le modèle de Bialystok et Ryan (1985), il serait nécessaire d'exposer davantage les créolophones à la littéracie pour les confronter à des expériences riches sur le plan linguistique, dans le but de les amener à dépasser le simple mot pour tendre vers une représentation plus abstraite du langage.

1.4. Synthèse de l'évolution des scripteurs créolophones de la maternelle à la troisième année

Bien que nos sujets soient séparés en trois groupes de scripteurs reflétant des rythmes différents dans le développement orthographique, il appert que les productions des sujets traduisent des constructions différentes de l'écrit, ce qui rejoint les recherches majeures qui ont traité des orthographes approchées (Besse, 2000 ; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002). Même si la phonétisation dans l'écrit est amorcée à différents degrés pour un certain nombre de sujets en maternelle, ils ont une connaissance peu étendue du principe alphabétique comme en témoigne le faible niveau de combinaisons consonnes-voyelles produites ou encore, des traces écrites relevant de la dimension morphogrammique.

Les différentes études présentées en L1 et en L2 soulignent l'amélioration des performances des scripteurs, conséquence de l'apprentissage formel qui, par ricochet, favorise la prise en compte d'indices orthographiques. Un constat similaire est à faire avec les sujets de notre étude. Nous avons tout d'abord constaté une construction beaucoup plus «solide» de la dimension phonogrammique, notamment par l'augmentation prodigieuse de la production des unités isolées de la chaîne orale, des combinatoires réalisées, ainsi que de la présence d'indices morphologiques, même si cet aspect demeure hésitant. Nos résultats vont dans le même sens que les recherches qui ont observé que le traitement phonologique est privilégié au début de la scolarisation (Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002 ; Sprenger-Charolles *et al.*, 1997). Également, nous avons constaté différentes procédures pour produire des écritures : épellative, phonologique et lexicale, ce qui nous amène à penser que ces variations ne sont pas des épiphénomènes, mais témoignent de conflits cognitifs vécus par le jeune scripteur au regard des conceptualisations qu'il détient de la langue écrite.

1.5. La conventionnalité phonogrammique

Les travaux des chercheurs s'intéressant aux orthographe approchées ont montré que les écarts à la norme reflètent notamment les différentes manipulations du traitement phonologique de l'écrit (Jaffré, 1992 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002). Dans cet ordre d'idées, Montesinos-Gelet a remarqué que le recours à une procédure épellative, ou que la proximité phonologique ou graphique, pouvait entraîner la production de phonogrammes non conventionnels. L'observation des productions de nos sujets montre que, sur l'ensemble des phonogrammes produits, en maternelle, le premier groupe a peu recours aux phonogrammes non conventionnels (28,57%) et davantage aux phonogrammes conventionnels orthographiques (71,43%). Par contre, les phonogrammes conventionnels sont absents de leurs écritures. Pour le second groupe, nous trouvons un pourcentage plus bas en ce qui concerne le premier type de phonogramme (11,11%) et ils produisent plus de phonogrammes orthographiques (83,33%). Les phonogrammes conventionnels sont peu représentés dans leurs écritures (5,56%). Enfin, le dernier groupe, qui a un développement orthographique plus rapide,

introduit plus de phonogrammes non conventionnels que le groupe précédent (18,75%) et davantage de phonogrammes conventionnels (14,58%). Cependant, la quantité de phonogrammes conventionnels orthographiques est inférieure aux autres groupes (66,67%).

En première année, les contacts fréquents avec l'écrit favorisent pour l'ensemble des phonogrammes produits, une écriture normée. Ainsi, le groupe 1 tend vers des phonogrammes conventionnels (29,89%) et orthographiques (59,77%). Les phonogrammes non conventionnels ont beaucoup diminué (10,34%). Le groupe 2 utilise 10,98% de phonogrammes conventionnels, 80,08% de phonogrammes orthographiques et seulement 8,94% de phonogrammes non conventionnels. On aurait pu croire, particulièrement pour le groupe 1, que les phonogrammes conventionnels auraient été davantage représentés, mais on remarque qu'ils ont directement cheminé vers une écriture normée. Quant au dernier groupe, les phonogrammes conventionnels sont peu présents dans leurs productions (11,41%). Par contre, ils priorisent les graphèmes orthographiques (83,89%). L'entrée dans l'écrit confirme cette tendance vers une écriture normée et l'on note un faible recours à l'utilisation de phonogrammes non conventionnels (4,70%).

En troisième année, sur l'ensemble des phonogrammes produits, les phonogrammes conventionnels apparaissent encore, mais dans un pourcentage très faible. Ainsi, le premier groupe en produit 8%, le second 7,29% et le dernier 7,33%. En ce qui concerne les phonogrammes conventionnels orthographiques, on note une forte progression pour tous les sujets (86,67% pour le groupe 1 ; 90,28% pour le groupe 2 ; 92% pour le groupe 3). Les phonogrammes non conventionnels sont encore présents, mais ont été fortement délaissés (6% pour le groupe 1 ; 2,43% pour le second ; 0,67% pour le troisième groupe).

Les principales raisons entraînant la production de phonogrammes non conventionnels à la fin de la troisième année concernent notamment le caractère multigraphémique du

phonème [o] et les règles graphotactiques encore peu connues des sujets. Par exemple, dans le mot *poteau*, la moyenne du phonogramme /o/ est de 36,36% (de manière conventionnelle) et de 63,64% (de manière conventionnelle orthographique). Celle du /eau/ est de 54,55% (de manière conventionnelle) et de 45,45% (de manière conventionnelle orthographique). Cet exemple souligne le conflit vécu par les sujets lorsqu'ils doivent produire un phonème multigraphémique. Dans l'épreuve de production de mots, on remarque également la difficulté des sujets à traiter le phonème à caractère multigraphémique [ã]. De même, la production des digrammes reste difficile, entre autres, le /gn/ d'*oignon* qui est souvent confondu avec le /n/ en raison de leur proximité phonologique ou encore, le yod d'*épouvantail*.

En d'autres mots, les sujets de notre échantillon utilisent en moyenne 10,96% de phonogrammes conventionnels en maternelle, ce qui est peu comparativement aux phonogrammes orthographiques (71,23%). On peut y voir une confirmation du type de préoccupations qui habitent les scripteurs dans leur appropriation de la langue écrite (Besse, 2000). Le recours aux phonogrammes non conventionnels reste plus élevé (17,81%). Ce constat a également été relevé dans l'étude de Montesinos-Gelet (1999) puisque 90% des sujets de son étude en introduisaient. L'apprentissage formel donne aux sujets un accès à une écriture de plus en plus normée, comme en témoignent les résultats obtenus en première année (phonogrammes conventionnels : 14,52 % ; phonogrammes orthographiques : 77,59% ; phonogrammes non conventionnels : 7,88%). En troisième année, la prédominance de l'écriture normée n'est pas une surprise en soi (89,76%), mais on note toujours le recours à des phonogrammes conventionnels (7,50%) et la présence de phonogrammes non conventionnels (2,74%), même si celle-ci est moindre. Enfin, la production des phonogrammes non conventionnels témoigne des variations procédurales des sujets et sont surtout d'ordre linguistique : utilisation d'une procédure épellative, proximité phonologique, phonèmes multigraphémiques ; ces variations rejoignent les observations de Montesinos-Gelet et de Morin (2001).

Après avoir interprété et discuté des principaux résultats concernant le premier objectif de cette thèse, nous allons maintenant mettre en lien les modalités du développement orthographique des sujets avec divers facteurs d'ordres cognitivo-langagier, socio-culturel et socio-affectif qui influent sur l'apprentissage de la langue écrite en langue seconde. La finalité de cet objectif étant d'apporter un éclairage sur ce qui peut supporter ou, au contraire, freiner l'apprentissage de la langue écrite chez les créolophones qui composent notre échantillon (N=11). Pour ce faire, nous procéderons de la même façon que pour la présentation des résultats précédents. Ainsi, pour chaque volet abordé, nous considérerons chacun des groupes parallèlement.

1.6. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et la lexicalisation

L'accès à la voie d'adressage pour produire un mot est beaucoup moins coûteux cognitivement (Gombert et Colé, 2000). En revanche, lorsque le jeune scripteur doit s'appuyer sur un traitement phonologique, il devra réaliser différentes opérations cognitives pour pouvoir produire une combinaison plausible de graphèmes. Ainsi, le développement de l'étendue lexicale de l'enfant est primordial pour réduire le coût cognitif déjà fort élevé, afin de lui assurer un meilleur contrôle sur sa production.

Chez nos sujets, le lexique est peu développé en première année. Aucun sujet du premier groupe n'a lexicalisé de mots. Marie est la seule dans le deuxième groupe à utiliser la voie lexicale pour produire quatre mots. Le dernier groupe a lexicalisé en moyenne deux mots. Les quelques mots lexicalisés font partie de l'environnement alimentaire de l'enfant : pain, macaroni, cerise. En troisième année, les sujets du premier groupe ont lexicalisé en moyenne quatre mots et les groupes 2 et 3, une moyenne de six mots. Les mots lexicalisés restent des mots familiers à leur environnement : riz, pain, cerise, macaroni. On constate que les mots sortant d'un contexte familier sont plus difficiles à produire.

Nos résultats abondent dans le sens de ceux de Verhoeven (2000) qui rendent compte de la difficulté des enfants scolarisés en L2 à utiliser la voie d'adressage, car ils détiennent un lexique restreint dans cette langue. De plus, comme nos sujets ont une faible connaissance des aspects phonologiques de l'écriture et du principe alphabétique, on peut aisément comprendre les difficultés rencontrées lors d'une tâche de production. Difficultés qui se reflètent notamment dans les commentaires métagraphiques en ce qui a trait au jugement quant à la capacité d'écrire un mot.

2. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les capacités orales

Les études présentées dans le cadre conceptuel (Lumme et Lehto, 2002 ; Geva, 2006 ; Verhoeven, 2000) soulignent, dans l'apprentissage d'une L2, la participation des capacités orales développées dans la L2. L'observation des résultats du premier groupe en maternelle montre que les sujets de ce groupe ont une étendue lexicale restreinte et peu de connaissances sur la langue en ce qui concerne la morphologie. Le profil du deuxième groupe est assez similaire, bien que le niveau lexical des sujets soit plus élevé. Quant au dernier groupe, il est assez surprenant de constater que leur étendue lexicale et leurs connaissances de la morphologie sont sensiblement les mêmes que le groupe précédent, en dépit du fait qu'ils ont un développement orthographique plus rapide. En première année, l'ensemble des sujets progresse considérablement en raison des contacts fréquents avec l'écrit favorisé par l'apprentissage formel. Toutefois, la dimension morphogrammique reste difficile à appréhender pour l'ensemble des sujets.

Les résultats des derniers groupes de notre étude, qui ont un développement dans la moyenne et plus rapide, abondent dans le sens des recherches qui soulignent que les capacités orales jouent un rôle dans le développement de la compétence orthographique en langue seconde, mais qu'elles ne sont pas suffisantes à l'élaboration d'une langue écrite plus soutenue. Bien qu'elles soient fortement facilitatrices en langue maternelle (Gombert, 1992 ; Snow *et al.*, 1998), il semblerait qu'en langue seconde, elles n'occupent qu'un rôle secondaire, tout au moins en début d'apprentissage.

2.1. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les capacités métaphonologiques

Bien que peu de recherches se soient intéressées aux capacités métaphonologiques en langue seconde, toutes ont montré le lien existant entre de telles capacités et l'appropriation de l'écrit (Ababou, 2005 ; Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle, 2004 ; Montesinos-Gelet et Armand, 2000 ; Wang et Geva, 2003). Dans notre étude, en maternelle, les sujets du premier groupe ont peu de connaissances sur les unités qui constituent la langue orale comme le reflètent d'ailleurs leurs productions, ce qui souligne une faible entrée dans la phonétisation de l'écrit (34,72%). Les sujets du deuxième groupe détiennent plus de connaissances initiales sur la langue orale (52,50%), ce qui leur donne un plus grand accès à l'extraction et à la production de combinaisons de syllabes dans leurs écritures. Le dernier groupe, une fois encore, se distingue, même si les sujets sont plus avancés dans leur appropriation de la langue écrite ; leurs résultats sont inférieurs (38,89%) à ceux des élèves du groupe précédent, mais ils restent plus élevés que ceux des sujets du groupe 1.

En première année, nos résultats sont similaires à ceux des études précédemment citées qui montrent que l'entrée dans l'écrit favorise le développement des capacités métaphonologiques qui à leur tour contribuent à la connaissance des correspondances grapho-phonétiques en L2. En effet, nos sujets ont progressé (groupe 1 : 48,61% ; groupe 2 : 71,67%, groupe 3 : 61,11%), bien que la plus forte progression soit enregistrée pour le groupe 2 ayant un développement moyen. La maîtrise des sujets à isoler des segments de la chaîne orale se traduit notamment dans leurs productions par une plus grande utilisation de phonogrammes conventionnels et orthographiques.

De manière générale, nos résultats appuient l'idée que les sujets de notre étude ont vraisemblablement été peu exposés à des activités littéraciques avant leur entrée à l'école. En effet, en maternelle, on remarque qu'ils ont des connaissances moindres quant aux aspects phonologiques de l'écriture du français langue seconde. Par conséquent, ils produisent un minimum de caractères pour traiter un mot, ce qui

rejoint les observations faites par Montesinos-Gelet et Armand (2000). Par contre, l'exposition au français dans le cadre de la scolarité obligatoire les amène à développer des connaissances linguistiques nécessaires à la construction de la dimension phonogrammique. Bien que nous n'ayons pas évalué chez les sujets de telles connaissances en créole, il est tout à fait pensable de dire que s'ils détiennent un certain bagage dans leur langue maternelle, ils y auraient recours, dans la mesure où ils se sentent autorisés à le faire en contexte scolaire. Globalement, notre étude confirme la relation étroite entre les capacités métaphonologiques et la dimension phonogrammique. Relation confirmée dans les recherches en langue maternelle (Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002 ; Vernon, 2004) et seconde (Ababou, 2005 ; Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle, 2004 ; Hamilton et Gillon, 2006 ; Wang et Geva, 2003).

3. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les représentations individuelles du bi/plurilinguisme

Des recherches, s'intéressant à la construction des représentations des enfants envers le bi/plurilinguisme par l'entremise de projet d'éveils aux langues (Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet 2007 ; Moore et Castellotti, 2002), ont, entre autres, montré que les représentations entretenues à l'égard des langues sont des états dynamiques qui peuvent se modifier. L'intérêt d'une telle démarche dans notre étude est de mieux saisir les représentations entretenues par les sujets à l'égard du français. Pour faire un portrait de notre échantillon, nous nous sommes appuyée sur le questionnaire d'éveil aux langues conçu par Armand et Maraillet (2004) qui se divise en trois grands domaines : ouverture à la diversité linguistique, motivation et curiosité face à l'apprentissage des langues et représentation sur la personne bilingue.

Le premier groupe est peu curieux et motivé face à l'apprentissage des langues. Julie ajoute qu'elle n'aime pas parler la langue de ses parents ou encore, qu'elle va se mélanger, si elle parle plusieurs langues. Les trois membres du groupe disent parler le créole (Julie dit ne pas le comprendre au début de la passation), qui a été transmis par l'environnement familial, mais ils n'en font pas mention lorsqu'ils parlent des langues

qu'ils connaissent. Les langues mentionnées sont toujours le français et l'anglais. Le statut officiel de ces deux langues dans la société d'accueil, et dans l'enseignement, leur confère une place de tout premier ordre. Ainsi, les sujets semblent considérer la valeur d'une langue du point de vue de son enseignement. Dans cet ordre d'idées, le créole se retrouve au second plan. Dans ce groupe, il existe un certain «flou» autour du concept de bilinguisme et de connaissance d'une langue. Nous ne pouvons pas mettre cet aspect en relation avec les propos des parents puisqu'ils n'ont pas souhaité être rencontrés. Dans les groupes de discussion, la première question est ambiguë de façon volontaire puisqu'elle concerne l'égalité des langues de manière générale. Dans le premier groupe, seule Anne-Marie donne son opinion et interprète l'égalité des langues de manière purement linguistique et communicationnelle. Quand on aborde l'égalité entre le français et le créole, les sujets du premier groupe ont du mal à donner un point de vue. Bien qu'ils aient mentionné que le créole fasse partie de leur milieu de vie, on ne sait pas la place que les parents lui accordent, ce qui peut expliquer leur difficulté à émettre un avis. Enfin, concernant l'égalité entre le français et l'anglais, les sujets sont silencieux et seule Anne-Marie souligne l'aspect communicationnel.

Dans le deuxième groupe, on observe une plus grande curiosité et motivation pour l'apprentissage des langues. Sur les cinq sujets du groupe, seule Maude exprime de façon modérée l'accord avec l'énoncé suivant : *«Les enfants pensent que les langues n'ont pas toute la même importance»*. Les autres sont fortement opposés et David un peu moins. Par rapport aux langues, ils mentionnent tous le créole comme première langue entendue. Cependant, dans l'ordre d'acquisition, chacun lui attribue une place différente, voire inexistante pour Maxime. Tout comme les sujets du premier groupe, il semble que le côté formel de l'apprentissage d'une langue lui confère un statut de langue à part entière. De plus, les parents de ce groupe ont eux-mêmes du mal à se positionner par rapport au créole, comme nous le verrons plus tard.

Dans le groupe de discussion, les sujets du groupe donnent des réponses similaires bien que Maxime précise que pour lui les langues ont toutes la même valeur. En revanche, il n'est pas capable d'argumenter sa réponse. À l'opposé, David dit : *«Non, elles ont pas le*

même accent» ou encore «C'est pas la même prononciation [rigole] ». Maude et Marie sont restées silencieuses. En ce qui concerne l'égalité entre le français et le créole, les sujets du groupe 2 expriment des différences purement linguistiques sans pouvoir argumenter leurs propos. Par exemple, Marie dit : *«Les lettres... Y'a un z devant».* Ou encore, David qui a une représentation négative du créole : *«On fait des formules... C'est déformé».* Ce dernier délaisse d'ailleurs totalement le créole dans la projection de la langue qu'il parlera adulte. Enfin, au sujet de l'égalité entre le français et l'anglais, le groupe a des remarques similaires et souligne le contexte familial des deux langues parlées au Québec, Sam dit : *«Oui... la langue anglaise c'est un peu comme on parle... c'est comme comprendre... c'est comme le français».*

Enfin, les sujets du dernier groupe sont ouverts à la diversité linguistique et sont plus curieux à l'égard des langues que les autres groupes. Pour eux, toutes les langues ont la même importance. La différence majeure par rapport au reste de l'échantillon, au-delà de mentionner «parler et comprendre le créole», est la place qui lui est accordée. Tous disent le lire et l'écrire. Par rapport aux autres groupes, la place du créole et la représentation de la personne bilingue semblent claires, c'est-à-dire qu'ils ont conscience de parler une autre langue à la maison et de l'utiliser pour communiquer avec leurs parents. Pour eux, comme pour les autres sujets, les langues sont toutes égales. Cependant, ils ont amorcé un travail cognitif et métalinguistique sur les deux langues qu'ils parlent. Par exemple, Antoine amène une dimension témoignant d'une certaine réflexivité sur la langue : *«Oui... Toutes les langues veulent dire la même chose... même si c'est pas le même mot ou le même son, on veut dire la même chose».* Il est fort probable que les représentations parentales à l'égard des deux langues soient favorables dans les deux cas.

En ce qui concerne l'égalité des langues entre le français et le créole, le groupe 3 exprime un constat similaire au groupe précédent. Antoine dit : *«Oui... Le français et le créole c'est mélangé... y a des mots qui se ressemblent, mais elles sont pas égales dans la prononciation».* Dina fait également appel à ses capacités métalinguistiques pour expliquer la différence entre les deux langues : *«Par exemple «de l'eau» on a transformé*

des lettres ...comme on prononce glo, on a mis le D y fait G puis le N y fait L». Elle met de l'avant une des caractéristiques du créole, soit l'agglutination. Pour le rapport entretenu entre le français et l'anglais, le troisième groupe a des arguments purement linguistiques également, mais comme pour les questions précédentes, les propos sont soutenus. Ainsi, pour Dina les deux langues ne sont pas égales, car les signifiants sont différents : «Non, parce y a des mots que... qui... y a plein de mots qui sont pas égaux... comme «when» c'est quand... c'est pas les mêmes lettres». Antoine adopte la même attitude que précédemment et répond : «Oui, c'est pareil, ça veut dire la même chose, mais les sons sont différents... par exemple pour dire un arbre on va dire «tree».

En somme, on peut dire que de manière générale, les sujets sont curieux par rapport aux langues et à la diversité, même si cela est plus représentatif du dernier groupe. Pour tous les groupes, le créole fait partie intégrante de leur milieu familial et de leur identité culturelle, mais ils ont du mal à «situer» la place qu'ils lui accordent, à l'exception du dernier groupe. Nous pensons que le rapport entretenu par les parents des deux premiers groupes de notre échantillon envers le créole, rend difficile l'édification d'une représentation légitime du créole, car l'accent semble mis sur le français -langue officielle de la société d'accueil. Ces observations rejoignent celles de Lamarre et Rossell Paredes (2003) quant au rôle des représentations parentales. Également, on peut penser que le passé linguistique, qui lie indubitablement le français et le créole, continue d'entretenir, chez les parents, des représentations tenaces confinant le français à un statut supérieur, constat encore fort présent en Haïti (Joint, 2004 ; Thelusma, 2003 ; Valdman, 1984). Ces représentations peuvent mettre en danger l'engagement cognitif des sujets dans leur apprentissage du français langue seconde (Hamers et Leblanc 1983). D'ailleurs, les sujets tendent à considérer la légitimité d'une langue et sa valeur par l'officialisation de son apprentissage.

4. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les pratiques de littératie familiales

Les recherches s'intéressant à la littératie en langue maternelle (Saracho, 1997 ; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant et Colton, 2001 ; Montesinos-Gelet, 2004) et seconde

(Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Chéry, 2003 ; Leseman et De Jong, 2001) ont souligné l'importance du milieu familial dans la socialisation à l'écrit. Ces apprentissages familiaux favorisent le développement de compétences langagières et facilitent l'entrée dans l'écrit. De plus, plusieurs études (voir la revue de littérature réalisée par Goldenberg, Rueda et August, 2006) rapportent les effets positifs sur le développement de la littératie en L2 lorsque les expériences langagières en L1 sont rehaussées. Concernant les sujets de notre étude, les analyses réalisées à la suite des questionnaires distribués aux parents ne sont pas représentatives de tous les sujets puisque les parents du premier groupe n'ont pas collaboré.

Dans les propos rapportés par les parents du groupe 2, les pratiques de littératie familiales ne font pas partie des habitudes culturelles de vie. La totalité des parents mentionne que la langue orale est davantage priorisée en créole pour la lecture d'histoires. Bien que les sujets aient à leur disposition une certaine quantité de livres en français, l'écrit ne fait pas partie des loisirs familiaux, mais est plutôt rattaché à un passage obligatoire dans l'apprentissage de la langue écrite. En effet, pour certains, la lecture d'histoire est associée à l'apprentissage de la lecture et un étayage n'est plus nécessaire quand les enfants sont sortis de l'apprentissage formel. L'exploration de livres est une démarche personnelle à l'enfant. Ces observations rejoignent les propos de Burns, Espinosa et Snow (2003) quant au type de parents. En effet, les parents de ce groupe n'appréhendent pas la langue écrite comme un plaisir à partager en famille. Toutefois, les conditions de vie ne sont pas favorables à la mise en place de telles pratiques. De plus, dans la mesure où culturellement leur langue maternelle est davantage orale, ils sont moins sensibilisés à la langue écrite.

Les parents du dernier groupe ont un profil assez semblable aux parents du groupe précédent. Par contre, deux observations majeures sont à faire. La première concerne la fréquence et la présence de lecture d'histoires en créole. La seconde est l'écoute de la télévision en créole. Les propos des parents de ce groupe confirment que le créole est davantage une langue orale. Ces remarques vont dans le sens des études relevés par Goldenberg, Rueda et August (2006) qui soulignent l'importance de conserver la L1

dans l'environnement familial. Ainsi, non seulement l'enfant développe des modèles langagiers dans sa L1, mais il évolue dans le maintien de la culture d'origine, fondamental au développement de son identité et aux relations qu'il entretient avec ses parents. On ne peut s'empêcher de mettre en lien ces observations avec les performances des sujets de ce groupe, qui demeure le groupe ayant un développement orthographique plus rapide.

En somme, les pratiques discursives des parents créolophones de notre échantillon sont davantage axées sur la culture orale. Ils ne sont pas très familiers avec la culture écrite en L1 et en L2 et les enfants sont peu socialisés à l'écrit, ce qui est également observé auprès d'autres groupes ethniques minoritaires par Ogbu(1992), Street (1984) et Srivastava (1989). On observe que les pratiques littéraciques en L1, auprès des sujets du dernier groupe, ont des effets positifs sur les expériences langagières en L2, ce qui vient soutenir les hypothèses de Cummins (1979a) et les propos de Leseman et De Jong (2001) quant à l'influence du milieu socio-culturel familial.

5. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et les représentations parentales du bi/plurilinguisme

Au même titre que le milieu socio-culturel familial agit sur le développement langagier de l'enfant, les représentations parentales à l'égard des langues ont un rôle tout aussi important sur l'enfant et sur son apprentissage d'une L2 (Bartram, 2006). Toujours dans le but de mieux comprendre le développement de la compétence orthographique de nos sujets créolophones, nous nous sommes intéressée aux représentations parentales à l'égard du bi/plurilinguisme.

En ce qui concerne les sujets du groupe 1, nous avons rencontré des problèmes similaires pour les entrevues. Nous rapporterons uniquement ce qui est relatif aux deux autres groupes, même si tous n'ont pas souhaité être rencontrés. Parmi les réponses données par les parents du deuxième groupe, il est intéressant de noter, d'entrée de jeu, une contradiction apparente. En effet, ils soulignent l'importance de maintenir la langue

maternelle à la maison pour conserver l'identité culturelle, mais ils disent très peu parler le créole avec leurs enfants. De même, ils accordent une valeur égale au français et au créole, mais se sentent obligés de parler le français. L'un va même jusqu'à dire que c'est un code d'éthique. Bien que nous manquions d'informations supplémentaires pour parvenir à mieux comprendre ce «flou» entourant la place du créole et du français, on peut penser que ce comportement hésitant, quant à la place des deux langues, peut se refléter sur la construction des représentations de l'enfant. Ces observations rejoignent celles de Bartram (2006). Également, il est tout à fait pensable de dire que la situation diglossique, dans laquelle les parents ont évolué, les a amenés à entretenir une certaine ambiguïté quant à la représentation du bilinguisme. Ce constat rejoindrait celui de Dagenais et Berron (1998), qui souligne que si le multilinguisme est vécu de façon «naturelle», des représentations positives en découlent. Dans leur étude, les chercheuses montrent que lorsque le plurilinguisme fait partie de la vie quotidienne, comme en contexte d'enfance plurilingue, les individus perçoivent la connaissance des langues comme une ouverture sur le monde.

Pour les parents du groupe 3, seuls ceux de Dina ont accepté d'être rencontrés en entrevue. Eux aussi mentionnent l'importance de conserver le créole au sein de la famille pour conserver l'identité culturelle. Par contre, à l'opposé des parents précédents, ils parlent créole à la maison et ne se sentent pas obligés de parler le français, car ils peuvent vaquer à leurs occupations dans cette langue. Leurs propos sont tout à fait cohérents avec la place accordée au créole dans leurs pratiques de littératie. En sachant que Dina appartient au groupe de sujets ayant un développement rapide, nous pensons que la légitimité du créole au sein du milieu familial favorise l'appropriation de la langue seconde, dans la mesure où la place du créole est conservée et que le français n'est pas parlé et appris au détriment du créole. Bien qu'un seul parent de ce groupe ait participé, on remarque que dans les milieux familiaux des sujets de ce dernier groupe, la place du créole est plus importante que pour les autres groupes (*cf.* les pratiques de littératie familiales). Cela nous amène à rejoindre les propos de Cummins (1979b) relativement à l'importance de maintenir la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde.

6. Le développement de la compétence orthographique des créolophones et la motivation chez les créolophones en français langue seconde

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, peu d'études se sont intéressées à la motivation en langue seconde au primaire. Nous avons souhaité évaluer cet aspect de l'apprentissage de l'écrit afin d'apporter un éclairage sur les différents aspects qui caractérisent la motivation en langue seconde. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée du questionnaire d'Armand, Montesinos-Gelet, Busilacchi et Lemire (2003).

Les sujets du premier groupe ont une faible perception de leur compétence en écriture en troisième année. Ils ont un grand besoin de reconnaissance sociale (écrire pour faire plaisir au professeur, et ou, aux parents) ce qui les conduit à avoir une motivation extrinsèque importante. Également, le sentiment de contrôlabilité dans une tâche de production est peu élevé, comme en ont d'ailleurs témoigné les commentaires métagraphiques. Ces observations rejoignent les propos de Viau (1994) quant à l'interprétation subjective que l'enfant construit de sa propre compétence et qui lui procure une perception de contrôlabilité.

Comparativement au premier groupe, le groupe 2 a un profil un peu différent. Tout d'abord, les sujets ont une perception de leur compétence en écriture qui semble peu affirmée, mais qui leur donne un sentiment de contrôlabilité dans la tâche. Ensuite, et contrairement au premier groupe, ces sujets ont un désir de reconnaissance sociale moins important. En effet, seulement deux d'entre eux attendent une certaine reconnaissance de leur entourage (parents et enseignants). Pour le dernier groupe, le profil est assez semblable au groupe précédent. Bien que le développement orthographique de l'échantillon soit plus rapide, il ne semble pas détenir une perception de compétence et un contrôle plus solides en écriture. Également, le désir de reconnaissance sociale est très présent chez les sujets. Ces résultats abondent dans le sens de ceux de Sidéridis (2005) qui soulignent que la faible perception de compétence chez les scripteurs moins habiles rend difficile la constance de la motivation intrinsèque.

Dans l'esprit de Bandura (1986, 1989) qui définit la motivation comme une interaction continue et réciproque entre les déterminants personnels, comportementaux et environnementaux, nous nous sommes intéressée à la perception des pratiques pédagogiques. Globalement, pour le premier groupe, tous s'entendent à reconnaître que la deuxième année a été la plus signifiante. En première et en troisième années, les sujets ont des résultats plus fluctuants. Ils sont tous sensibles aux conditions d'écriture, et ce, peu importe l'année scolaire. Le groupe 2 a des perceptions positives et modérées des activités et des conditions d'écriture proposées et est unanime pour reconnaître qu'elles leur ont donné envie d'écrire. Enfin, pour le dernier groupe, les pratiques pédagogiques ont eu un effet favorable depuis le début de la scolarité, mais le désir d'apprendre est très variable chez les sujets. Également, les conditions qui déterminent l'activité d'écriture restent fluctuantes.

En somme, les sujets ont une perception de compétence assez faible qui entraîne un sentiment fragile de contrôlabilité dans la tâche. Par ricochet, le désir d'apprendre est amoindri et la valeur de la tâche est surtout connotée à un désir de reconnaissance sociale. En associant ces remarques au modèle de Viau (1994) concernant les différentes manifestations de la motivation, il semble logique de dire que la faible persévérance des sujets dans la tâche risque de compromettre leur engagement cognitif et ainsi freiner la mise en place de stratégies métalinguistiques et métacognitives. Cet aspect semble d'ailleurs conforté par la nature des commentaires métagraphiques, notamment en ce qui concerne la présence accrue de l'évaluation (jugement quant à la capacité à écrire un mot). On remarque aussi, chez nos sujets, que les conditions d'écriture revêtent une importance particulière sur le plan motivationnel comme le soulignent plusieurs chercheurs (Bobbitt Nollen, 2001 ; Butler, Elashuk et Poole, 2000).

Conclusion

À la suite de la discussion de nos principaux résultats, nous allons maintenant conclure cette étude au regard de nos questions de recherche. Cette conclusion nous permettra de préciser les limites de notre recherche ainsi que de mettre en relief sa contribution sur les plans pédagogique et scientifique. Également, nous proposerons des perspectives de recherche qui en découlent. Avant tout, il nous faut souligner les progrès remarquables accomplis par les élèves de la maternelle à la troisième année.

Notre première question de recherche visait à décrire le développement de la compétence orthographique chez 11 élèves créolophones. L'aspect longitudinal de cette étude a permis d'apporter, dans une perspective novatrice puisque aucune autre ne l'avait fait jusqu'à maintenant, un éclairage précieux sur les connaissances que détiennent de jeunes enfants créolophones en français langue seconde avant l'apprentissage formel et jusqu'à la fin de la troisième année. De plus, notre recherche a permis de distinguer trois modalités du développement orthographique qui correspondent à des rythmes différents.

Nous avons également voulu mettre en relief les liens entre le développement orthographique en L2 et un certain nombre de facteurs cognitivo-langagiers, socio-linguistiques et socio-culturels. Cette mise en relation a permis de faire ressortir deux facteurs prédominants dans le développement orthographique des jeunes créolophones de notre étude, qui sont les pratiques de littératie familiales dans les deux langues et la place du créole au sein de la famille.

1. Limites de la recherche

Bien que de nombreuses précautions soient prises pour éviter les biais méthodologiques, force est de constater que certaines limites sont présentes dans notre étude. Tout d'abord, le nombre restreint de sujets ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Toutefois, en considérant qu'aucune recherche n'avait documenté le développement orthographique de ce groupe ethnolinguistique, notre étude servira d'assises à d'autres recherches qui viendront appuyer ou nuancer les conclusions de notre étude.

Dans la mesure où notre recherche est exploratoire, nous avons souhaité couvrir les variables susceptibles d'avoir une influence sur le développement orthographique de l'enfant. Ainsi, nous avons pris en considération les variables cognitivo-langagière, socio-culturelle et socio-affective. Également, pour compléter l'aspect socio-culturel, qui était important dans notre étude compte tenu de la population, nous avons eu recours à des groupes de discussion. Leur côté dynamique nous donnait accès à un autre type de collecte de données et nous permettaient de compléter les informations déjà recueillies dans les questionnaires. Cependant, dans ce genre d'échanges, tous les sujets ne participent pas de la même façon, et, même si nous avons sollicité les sujets plus «inhibés», les propos recueillis ne reflètent pas l'ensemble des sujets des différents groupes. Également, deux enfants étaient absents lors d'une rencontre et nous les avons rencontrés ultérieurement.

Toujours en ce qui concerne la sphère socio-culturelle, il nous a été difficile de rencontrer tous les parents de l'étude comme nous l'aurions désiré. Ainsi, nous ne pouvons pas généraliser nos résultats, mais plutôt parler en termes de tendances qui devront être confirmées ou infirmées dans d'autres recherches. Enfin, l'expérimentatrice qui avait été engagée et formée pour mener les entrevues semi-dirigées n'a pas su favoriser des réponses ouvertes durant l'entretien avec les parents, ce qui rend quelque peu arides les réponses recueillies.

En ce qui concerne le statut du français, nous avons décidé, dans cette thèse, de le considérer comme une langue seconde. Ce choix reposait, d'une part, sur les informations recueillies auprès des établissements scolaires en ce qui a trait à la langue maternelle déclarée par les parents et, d'autre part, sur les spécificités du groupe créolophone que nous avons présentées au début du cadre conceptuel. Cependant, la situation reste complexe, car nous avons souligné à plusieurs reprises le «flou» relatif au statut du créole et du français tant chez les sujets que les parents. Complexité d'ailleurs relevée par six sujets qui ont clairement déclaré avoir appris le français avant le créole. Ainsi, nos résultats permettent d'apporter un éclairage sur cette situation particulière du

point de vue de la langue seconde, mais il est clair que d'autres études s'avèrent nécessaires pour continuer de documenter la situation linguistique des créolophones.

2. Les retombées dans le domaine de la recherche

Comme le souligne Charron (2006), les recherches sur les orthographe^s approchées sont peu nombreuses au Québec en langue maternelle et elles le sont encore moins en langue seconde. Notre étude a permis d'apporter un éclairage sur le développement orthographique d'un groupe ethnolinguistique particulier en considérant des facteurs influençant ce développement, et ce, de manière longitudinale. Ce projet de recherche peut être un point d'ancrage à d'autres études s'intéressant à ce groupe ou à l'apprentissage de l'écrit en langue seconde. Par exemple, il serait pertinent d'explorer les autres sous-principes du modèle de Montesinos-Gelet (1999).

Si l'on regarde les résultats des recherches en orthographe^s approchées qui sont plus nombreuses en langue maternelle (Besse, 1990 ; Montesinos-Gelet, 1999 ; Morin, 2002 ; Charron, 2006), nos observations abondent dans le même sens et confirment que les sujets ont des connaissances sur la langue écrite avant l'apprentissage formel et que les variations procédurales ne sont pas des épiphénomènes. Enfin, notre recherche vient appuyer les études qui soulignent l'importance de mettre un accent particulier sur les expériences littéraciques dans le système scolaire (Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Charron, 2006 ; Morin, 2002), tout en laissant disponible un espace légitime à la diversité linguistique (Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet 2007 ; Moore et Castellotti, 2001).

Sur le plan méthodologique, le recours aux orthographe^s approchées et aux commentaires métagraphiques permet de décrire le vrai travail cognitif réalisé par l'enfant. En effet, grâce à ces deux outils, il est possible de traiter conjointement le produit et le processus. Cette nouvelle perspective nous éloigne d'une vision traditionnelle de l'appropriation de l'écrit, car elle porte un regard minutieux sur le

travail accompli par l'enfant où ses erreurs relèvent de sa compréhension de l'écrit à un moment donné de son développement.

3. Les retombées dans le domaine pédagogique

Nos résultats indiquent que les sujets de notre étude sont peu exposés à la littératie avant leur entrée à l'école, que ce soit en créole et en français. Ainsi, à l'instar de plusieurs chercheurs (Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Charron, 2006 ; Morin, 2002), nous pensons qu'il serait souhaitable de favoriser les contacts avec l'écrit afin de donner accès à des comportements linguistiques et métagraphiques. En effet, socialiser l'enfant à travers diverses tâches d'écriture rend accessible le développement d'un certain contrôle sur ses productions et modifie sa propre perception de scripteur.

Également, bien que la conscience phonologique ne soit pas la variable ayant le plus d'influence sur le développement orthographique des sujets de cette étude, nous appuyons l'idée de renforcer, par un entraînement phonologique, le développement de telles capacités chez les créolophones pour leur permettre un meilleur accès dans la phonétisation de l'écrit, indispensable à la construction phonogrammique, comme le montre l'étude d'Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle (2004) auprès d'élèves allophones.

Enfin, nos résultats indiquent que les variables importantes à considérer dans le développement orthographique des créolophones sont les activités littéraciques dans les deux langues et les représentations parentales et individuelles du bi/plurilinguisme. Dans cet ordre d'idées, nous soutenons le courant centré sur les programmes d'éveil aux langues qui met de l'avant l'idée d'une approche interculturelle pour développer la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine. En plus de favoriser la construction de représentations positives à l'égard du bi/plurilinguisme, les activités proposées concourent au développement de capacités métaphonologiques plurilingues (Armand, Dagenais et Nicollin, à paraître). Ce regard réflexif sur les langues contribue à

l'apprentissage de la langue écrite, la construction de représentations positives du plurilinguisme et demeure une avenue prometteuse pour construire un pont entre l'école et l'environnement familial.

Ainsi, les résultats de notre recherche confortent l'idée que les activités littéraciques doivent être encouragées dès la maternelle en langue seconde. En effet, l'exploitation de la langue écrite, par l'entremise des orthographes approchées, permet au jeune scripteur d'appréhender la langue orale et les différentes unités qui la composent. Elles donnent également accès aux représentations que l'enfant détient sur la langue écrite. Parallèlement, la prise en compte de la diversité linguistique doit être encouragée dans les pratiques scolaires. À ce sujet, les programmes d'éveil aux langues représentent une option fort intéressante pour développer une réflexivité sur la langue (capacités métalinguistiques), pour reconnaître et légitimer les langues d'origine afin d'édifier des représentations positives à l'égard du bi/plurilinguisme.

Références bibliographiques

- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Anthropos.
- Ababou, S. (2005). *Étude comparée des différents aspects de l'entrée dans l'écrit de jeunes arabophones et francophones entre la maternelle et la fin de la première année*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Montréal.
- Allal, L. et Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (Eds.). *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 80-98). Genève : Delachaux et Niestlé.
- Alves Martin, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. In G. Chauveau, M. Raymond et E. Rogovas-Chauveau (Eds.). *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 72-82). Paris : L'Harmattan.
- Anderman, M. E. (1992). Motivation and cognitive strategy use in reading and writing. Acte de colloque : *Annual Meeting of the National Reading Conference*. San-Antonio : Texas.
- Armand, F. et D'Anglejan, A. (1996). Acquisition de la littératie par des élèves sous-scolarisés intégrés en classe d'accueil multi-âges au primaire. In Z. De Koninck (Ed). *Éducation multiculturelle, état de la question. Rapport n°3*. (73-87). Toronto et Laval : CASALT.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), 471-497.
- Armand, F. et Montesinos-Gelet, I. (2001-2002). Épreuve de littératie précoce. *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers (monolinguisme versus bilinguisme et trilinguisme) et du degré d'automatisation des processus de lecture*. Recherche financée par Immigration et Métropoles, Montréal.
- Armand, F. et Montesinos-Gelet, I. (2001-2002). Épreuve de métaphonologie. *Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : étude des contextes langagiers (monolinguisme versus bilinguisme et trilinguisme) et du degré d'automatisation des processus de lecture*. Recherche financée par Immigration et Métropoles, Montréal.
- Armand, F., Montesinos-Gelet, I., Busilacchi, K. et Lemire V. (2003). *Outil d'évaluation de la motivation en lecture*. Niveau préscolaire et primaire. Programme de soutien à l'école montréalaise.

- Armand, F., Lefrançois, P., Baron, A., Gomez, C. et Nuckle, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1-24.
- Armand, F. et Maraillet, É. (2004). *Groupe de discussion ÉLODIL*. Projet de recherche collaborative. Université de Montréal.
- Armand, F. et Maraillet, É. (2004). *Questionnaire ÉLODIL*. Projet de recherche collaborative. Université de Montréal.
- Armand, F. (2005a). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 1-15.
- Armand, F. (2005b). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. En ligne : [http://im.metropolis.net/researchpolicy/research_content/bilans_02_05/CITC_Armand_article_fr.pdf], 110-113.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (à paraître). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, England : Clevedon.
- Baker, W. (1999). *Monitoring first graders' motivation through the revising and editing phase of writing project*. Université de Kean, Kean.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. N.J : Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Bandura, A. B. (1989). *Self-regulation of motivation and action through internal standards and goals systems*. In *Goal concepts in personality and social psychology*. N.J : Pervin.
- Barbarin, O. A. (2002). The Black-white Achievement gap in early reading skills : familiar and socio-cultural context. In B. Bowman (Ed.). *Love to read. Essays in developing and enhancing early literacy skills of African American children* (pp. 1-18). Washington, DC : National Black Child development Institut, Inc.
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. En ligne : [www.arobase.to], 1-2, 6-21.

- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48, (2), 211 - 221.
- Bebel-Gisler, D. (1976). *La langue créole, force jugulée*. Montréal : Nouvelle optique et l'Harmattan.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de Pédagogie*, 90, 17-22.
- Besse, J.-M. (1993). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Eds.). *Lecture, écriture, acquisition : actes de la Villette* (pp. 230-240). Paris : Nathan.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris !* Paris : Magnard.
- Bialystok, E. et Ryan, E. B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In B. L. Forrest-Pressley, G. G. MacKinnan et T. G. Waller (Eds.). *Metacognition, cognition and human performance* (Vol. 7, pp. 207-252). New York : Academic Press.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness : The development of children's representations in Children. In C. Pratt et A. F. Garton (Eds.). *Systems of representation in Children : Development and use* (pp. 211-233). Chichester : John Wiley and Sons Ltd.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1978). *L'orthographe*. Paris : Maspero.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Henri Holt and Co.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London : Allen et Unwin
- Bobbitt, Nolen. S. (2001). Constructing literacy in the kindergarten : task, structure, collaboration, and motivation. *Cognition and Instruction*, 19, 95-142.

- Bogdan, R. et Biklen, S. K. (1992) *Qualitative Research For Education*. Boston : Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1980). *Question de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdin, B. et Fayol, M. (2000). Is graphic activity cognitively costly ? A developmental approach. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 13, 183-196.
- Boutora, L. (2003). *Étude des systèmes d'écriture des langues vocales et des langues signées. Description et analyse comparatives de deux systèmes «idéographiques» et de Sign Writing*. Mémoire de Dea. Université de Paris VIII, Paris.
- Bowman, B. (2002). Love to read : an introduction. In B. Bowman (Ed.), *Love to read. Essays in developing and enhancing early literacy skills of African American children* (pp. vii-ix). Washington, DC : Washington, DC : National Black Child Development Institute.
- Brown, A. B. (1978). Knowing when, where and how to remember : A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weiner et R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bruner, S. J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bryant, P. et Nunes, T. (2004). Morphology and spelling. In T. Nunes. et P. Bryant (Ed.). *Handbook of Children's literacy* (pp. 91-118). Grande Bretagne : Kluwer Academic Publishers.
- Büchel, F. P. (1990). Des stratégies d'apprentissage à un enseignement métacognitif. *Éducation et recherche*, 12(3), 297-306.
- Burns, S., Espinosa, L., et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socio-culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 75-100.
- Bus, A. G. et Van Ijzendoorn (1988). Mothers-child interactions, attachment, and emergent literacy : A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Buttler, D. L., Elaschuk, C. L. et Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities : a report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.

- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Catach, N. (1988). L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime. In N. Catach (Ed.). *Pour une théorie de la langue écrite* (pp. 243-259). Paris : CNRS.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris : Nathan-Université.
- Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chalom, M. (1991). *Le migrant démuné : alphabétisation et intégration des immigrants*. Montréal : Liber.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Chauveau, G (2000). *Des difficultés de la lecture avant 6 ans*. A.N.A.E., 57, 62-63.
- Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Chéry, L. (2003). *Perceptions des enseignants et des parents face aux difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Montréal.
- Chevrie-Muller, C. et Plaza, M. (2001). *Nouvelles Epreuves pour l'Examen du Langage*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In P. Weaver et L. B. Resnick. (Eds.). *The theory and practice of early reading* (pp. 43-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chouinard, M. A. (2002a). Sixième année de l'école primaire : Les francophones devancés en français. Les élèves vietnamiens et russes réussissent mieux selon une étude la CSDM. *Le Devoir*.
- Chouinard, R. (2002b). Évaluer sans décourager. Conférence donnée dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation offertes aux personnes-ressources. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Colé, P. et Fayol, J.-É. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage : le langage en développement. Au delà de 3 ans* (pp. 151-181). Paris : Presse Universitaires de France.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2005). *Portrait socio-culturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. INSCRIPTIONS AU 30 SEPTEMBRE 2004*.
- Conseil des relations interculturelles. (2005). *Mémoire sur la pleine participation à la société québécoise des communautés noires*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Corder, P. (1967). The significance of learners errors. *International review of applied linguistics*, 9, 149-159.
- Corder, S. M. (1992). A role for the mother tongue. In S. M. Gass et L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in language Learning* (pp. 18-31). Philadelphia : John Benjamins Publishing Co.
- Crawford, P. A. (1996). Early literacy : Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 76-86.
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some others matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1979b). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education*. Round table on languages and linguistics : Georgetown
- Cummins, J. (1984). *Bilinguism ans special Education : Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Toronto : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Instructional Conditions for Trilingual Development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 61-75.
- Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 4, 291-296.
- Dagenais, D. et Berron, C. (1998). *Les pratiques langagières des familles immigrantes ayant un enfant inscrit en immersion française*. Communication présentée dans le cadre du Congrès des sciences humaines. Ottawa : Université d'Ottawa.

- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. et Maraillet, É. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-220.
- D'Angiulli, A., Siegel, L.S. et Hertzman, C. (2004). Schooling, socioeconomic context and literacy development. *Educational Psychology*, 24(6), 867-884.
- David, J. et Jaffré, J.-P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches*, 26, 155-168.
- David, J. (2001). Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphologie du nombre. In M.-M. d. Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel (Eds.). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix* (pp. 281-292). Paris l'Harmattan.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 137-158.
- De Francis, J. (1989). *Visible speech : The diverse oneness of writing systems*. Honolulu : University of Hawaii Press.
- De Gaulmyn, M. M. (1992). La construction précoce du système de la langue française écrite par des enfants de grande section de maternelle. *Les dossiers de l'éducation*, 8, 45-70.
- De Gaulmyn, M. M. et Luis, M.-H. (1996). *Génèse des représentations métalinguistiques de la langue écrite*. Actes du Colloque International du Groupe recherche Jan Comenius en Linguistique et Didactique des langues. Paris : Nanterre.
- Déjean, Y. (1978). *Dilemme en Haïti : Français en péril ou péril français ?* New York : Éditions Connaissances d'Haïti.
- Demont, E. et Gombert, J.-É. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Dubois, J. (1965). *Grammaire structurale du Français : Nom et pronom*. Paris : Larousse.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Bern : Peter Lang.

- Edwards, L. (2003). Writing instruction of kindergarten : Examining an Emerging Area of Research for Children with Writing and Reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 1-13.
- Ehri, L. C. et Sweet, J. (1991). Fingerprint-reading of memorized text : What enables beginners to process the print ? *Reading Research Quarterly*, 24(4), 442-462.
- Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol et C.-A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Elbro, C. et Scarborough, S. H. (2004). Early Identification. In T. Nunes et P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 339-359). Great Britain : Kluwer Academic Publishers.
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Erickson, E. (1980). *Identity and the life cycles*. New-York : Norton.
- Faine, J. (1974). *Philologie créole*. Genève : Slatkine.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre. Bilan et perspectives. *Rééducation orthophonique*, 41(213), 151-166.
- Fayol, M. et Morais, M., J. (2004). *L'évolution de la lecture en France, depuis dix ans*. Actes Journée nationale de l'Observatoire national de la lecture. Paris : Observatoire de la lecture.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.
- Ferreiro, E. et Pontecorvo, C. (1993). Le découpage graphique dans des récits d'enfants entre 7 et 8 ans. Étude comparative espagnol-italien. *Étude de Linguistique Appliquée*, 91, 22-33.
- Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
- Fijalkow, J. et Fijalkow, É. (1993). L'écriture provisoire des enfants au cycle des apprentissages. In G. Boudreau (Ed.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp. 103-134). Sherbrooke : CRP.

- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture : Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur
- Fijalkow, J. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire*. Consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. Paris : PIREF.
- Flavell, J.-H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In I.-B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 213-235). Hillsdale NJ : Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.-H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.). *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York : Academic Press.
- Frith, U. (1985). Unexpected Spelling Problems. In U. Frith (Ed.). *Cognitive Processes in Spelling* (pp. 495-516). London : Academic Press.
- Frost, J. (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and writing : An interdisciplinary journal*, 14(5-6), 487-513.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gass, S. et Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The reading Teacher*, 36, 192-200.
- Geva, E. (2006). Second-Language oral Proficiency and Second-Language literacy. In D. August et T. Shanahan (Eds.). *Developing Literacy in Second-Language learners : Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth* (pp. 123-144). London : Lawrence Erlbaum.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. et August, D. (2006). Synthesis : Sociocultural Contexts and Literacy Development. In D. August et T. Shanahan (Eds.). *Developing Literacy in Second-Language learners : Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth* (pp. 249-318). London : Lawrence Erlbaum.

- Golder, C., Brassard, D. G. et Gaonac'h, D. (1995). Le développement du langage. In D. Gaonac'h et C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 313-357). Paris : Hachette Éducation.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J.-É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris : Presse Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (1993). *Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit*. Paris : Nathan.
- Gombert, J.-E., Martinot, C. et Nocus, I. (1996). Conscience linguistique et traitement de l'information écrite. *TRANEL*, 254, 135-152.
- Gombert, J. É. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-É. (2003). Implicit and explicit learning to read : Implications as of subtypes of Dyslexia. *Current Psychology letters*, 10(1). En ligne depuis le 30 mars 2006 : [<http://cpl.revues.org/document202.html>]
- Goswami, U. et Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gouraiage, G. (1974). *La diaspora haïtienne et l'Afrique*. Sherbrooke : Naaman.
- Graham, S., Berninger, W. V., Abbott, D. R., Abbott, P. S. et Whitaker, D. (1997). Role of Mechanics in Composing of Elementary School Students : A new Methodological Approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170-182.
- Graham, S. et Harris, R. K. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.
- Granie, A.-M. (2004). *Partenariats, réseaux et création d'une culture co-construite entre partenaires*. 8^e Journée d'Études «Ingénierie des dispositifs de formation à internationale». Montpellier : Agropolis.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. et Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Hall, R. (1966). *Pidgin and creole languages*. New York : Cornell University Press.

- Hamayan, E. V. (1994). Language development of low-literacy students. In F. Genessee (Ed.). *Educating second language children : the whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 129-158). Cambridge : Cambridge University Press.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hamers, J. F. (1997). Les situations plurilingues et les enjeux. In M.-L. Lefebvre et M.-A. Hily (Eds.). *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris : Harmattan.
- Hamilton, E., & Gillon, G. (2006). The phonological awareness skills of school-aged children who are bilingual in Samoan and English. *Advances in Speech-Language Pathology*, 8(2), 57-68.
- Harter, S. (1999). The development of self-representations : a developmental perspective. New York : Guilford Press.
- Hazaël-Massieux, M.-C. (2002). Les créoles à base française : une introduction. *TIPA*, 1-10.
- Hiebert, E. H. et Raphael, T. E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. In D. C. Berliner et R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 550-602). New York : Simon et Schuster Macmillan.
- Hoang, H. (1993). La performance scolaire des élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal selon la langue maternelle. Années 1986-1990. Montréal: CECM.
- Holm, A. et Dodd, B. (1996). The effect of first written language on the acquisition of English literacy. *Cognition*, 59 (119-147).
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistic*. New York : Longman Publishing.
- Institute of Education Sciences. (2006). *WWC Intervention Report. Phonological Awareness Training* : U.S Department of education.
- Jaffré, J.-P. (1985). Pourquoi ça s'écrit pas pareil ? Autour d'un problème orthographique: la distinction des homophones. *Repères*, 65, 49-57.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française*, 95, 27-48.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (Eds.). *L'orthographe en trois dimensions* (Vol. 94-158). Paris: Nathan.

- Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographe, des systèmes aux usages*. France : Dominos, Flammarion.
- Jaffré, J.-P. et David, J. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et Education*, 33, 47-61.
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable «orthographe». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (1), 37- 49.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl. (Eds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.21-41). Paris: L'Harmattan.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joint, L.-A. (2004). Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social ? *Institut de Recherche pour le Développement - Université des Antilles et de la Guyane*. En ligne : [<http://www.univ-ag.fr/gerec-f/arec-f/ajoint/index.html>]
- Kail, M. et Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement Au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kamii, C., Long, R., Manning, G. et Manning, M. (1993). Les conceptualisations du système alphabétique chez le jeune enfant anglophone. *Étude de Linguistique Appliquée*, 91, 34-47.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 171 à190.
- Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenais : La pensée sauvage.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. M. Gass et L. Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Kern, S. (2001). Le langage en émergence. *A.N.A.E.*, 61, 8-12.
- Kida, T. (2001). *Multimodalité dans l'interaction natif/non-natif : cas de négociation du sens*. Communication : The multimodality of Human Theories, Problems, and Applications. Toronto : Université de Toronto

- Koda, K. (2005). *Insights into second Language Reading. A cross-Linguistic Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures, applied linguistics language teachers*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Laguerre, P. M. (1985). L'enfant haïtien entre deux langues. Une analyse de la situation linguistique de l'enfant immigré au Québec. *Québec français*, 57, 62-69.
- Laguerre, P-M. (1988). Les enfants haïtiens et l'apprentissage du français. *Québec français*, 71, 28-33
- Lamarre, P. et Paredes, J. R. (2003). Growing up Trilingual in Montreal: perceptions of College Students. In R. Bayley et S. R. Schecter (Ed.). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (pp. 63-80). Clevedon : Multilingual Matters.
- Lambert, W.E. (1974). *A Social Psychology of Bilingualism*. Sociolinguistics, Penguin Education.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.
- Landry, H. S. et Smith, E. K. (2006). The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills. In D. K. Dickinson et S. B. Neuman (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 135-147). New York : The Guilford Press.
- Lantolf, J. P. et Genung, P. B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12. En ligne : [<http://aile.revues.org/document280.html>]
- Lautrey, J. (1990). Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz et T. Ohlmann (Eds.). *Cognition : l'individuel et l'universel*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Ledoyen, A. (1992). *Montréal au pluriel. Huit communautés de la région montréalaise*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lefebvre, M.L., Ruimy-Van Dromme, H. et Van Dromme, L. (1985). *L'école et l'intégration des communautés ethno-culturelles au Québec : une étude des perceptions des leaders ethniques*. Rapport. Montréal : Université du Québec à Montréal et Université Mc Gill.

- Lefrançois, P. (2000). *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez des hispanophones*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Lefrançois, P. (2001). Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(2), 223-245.
- Lefrançois, P. (2003). Comment résout-on les problèmes orthographiques. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 67-76.
- Lefrançois, P. et Armand, F. (2003). The role of phonological and syntactic awareness in second-language reading : The case of Spanish speaking learners of French. *Reading and Writing : An interdisciplinary Journal*, 16, 219-246.
- Lesaux, N. K., Koda, K., Siegel, L. S. et Shanahan, T. (2006). Development of literacy. In D. August et T. Shanahan (Eds.). *Developing Literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 75-123). London : Lawrence Erlbaum.
- Leseman, M-P. et De Jong, P. F. (1998). Home literacy : Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Leseman, M-P et De Jong, P. F. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school ? In L. Verhoeven et C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation* (pp. 71-93). London: LEA.
- Levi-Strauss, C. (1952). «Race et culture», «Diversité des cultures», «L'ethnocentrisme». In C. Levi-Strauss (Ed.). *Race et histoire*, Édition de 1987, (pp. 9-26). Paris : Folio Essais.
- Lombardino, L. J., Bedford, T., Fortier, C., Carter, J. et Brandi, J. (1997). Invented spelling : developmental patterns in kindergarten children and guidelines for early literacy intervention. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 28(4), 333-343.
- Lüdi, G., et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Lüdi, G., et Py, B. (2002). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Luis, M.-H. (1992). Psychogénèse de l'écrit. Une étude en banlieue lyonnaise. *Les dossiers de l'éducation*, 18, 71-88.
- Luis, M.-H. (1993). *Contribution à l'étude de la psychogénèse de l'écrit : une expérimentation en banlieue lyonnaise*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2, Lyon.

- Luis, M.-H. (1998). De l'écriture en grande section de maternelle. *Revue du centre de recherche en éducation (C.R.E.)*, 14(35-52).
- Lumme, K et Letho, J. E. (2002). Sixth grade pupils' phonological processing and school achievement in a second and the native language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 207-217.
- Maddieson, I. (1984). *Patterns of Sounds*. Cambridge : Cambridge University Press
- Malherbe, M. (1995). *Les Langages de l'Humanité*. Paris : Robert Laffont.
- Martinet, A. (1960). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Collin.
- Martinet, C., Bosse, M-L., Valdois, S. et Tainturier, M-J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage ? *Langue Française*, 124, 58-73.
- Masgoret, A.-M. et Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning : A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Mc Andrew, M. et Potvin, M. (1996). Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic. Rapport final soumis au Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles par le Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal en juin 1994. *Études et recherches (13)*, 15-140.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2002). Immigration, pluralisme et éducation. In A.-G. Gagnon (Ed.). *Québec : État et société* (pp. 69-82). Montréal : Québec/Amérique.
- McDermott, R. P. (1993). Acquisition of a child by a learning disability. In S. Chainklin et J. Lave (Eds.), *Understanding practice : Perspectives on activity and context* (pp. 269-305). Cambridge : Cambridge University Press.
- McGuiness, D., McGuiness, C. et Donohue, J. (1995). Phonological training and the alphabet principle : Evidence for a reciprocal causality. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 830-852.
- McKay, R. A. et Kendrick, M. E. (2001). Images of literacy: Young children's drawings about reading and writing. *The Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 8 (4), 7-22.
- Mélançon, J. et Ziarko, H. (2000). Manipuler l'oral pour développer l'écrit. Dossier pédagogique. *Québec Français*, 116, 40-47.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats d'élèves.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998a). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998b). *Élèves diplômées au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique.*
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec- État de la situation.*
- Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (2000). *Rapport de recherche, Chapitre VI : Usages réels des langues dans l'espace socio-scolaire.*
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2001). *Le Québec en mouvement : statistiques sur l'immigration.* Montréal : Directions des communications.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2003). *Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique.*
- Mishra, R. et Stainthorp, R. (2007). The relationship between phonological awareness and word reading accuracy in Oriya and English : A study of Oriya-speaking fifth-graders. *Journal of Research in Reading*, 30 (1), 23-37.
- Montesinos-Gelet, I. (1999). *Les variations procédurales au cours du développement de la dimension phonogrammique du français : recherches auprès d'enfants scolarisés en grande section de maternelle en France.* Université de Lyon II, Lyon.
- Montesinos-Gelet, I. et Armand, F. (2000). Apprentissage de la lecture et de l'écriture en milieux pluriethniques : études des contextes langagiers et du degré d'automatisation des processus en lecture. En ligne : Immigration et Métropoles : [www.im.metrolis.net]]
- Montesinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2001). S'approcher de la norme orthographique en première année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ? *Archives de Psychologie*, 69, 159-176.
- Montesinos-Gelet, I. (2002). Approche pluraliste du développement et études des variations procédurales en productions d'orthographe inventées. *La Revue canadienne de la petite enfance*, 9 (1), 43-54.

- Montesinos-Gelet, I., Bowen, F. et Armand, F. (2002-2005). Questionnaire des pratiques de littératie familiales. «*Étude longitudinale socio-constructiviste de l'appropriation du français écrit : prédicteurs de réussite et composantes contextuelles*». Recherche subventionnée par le CRSH. Montréal : Université de Montréal.
- Montesinos-Gelet, I. et Besse, J.-M. (2003). La séquentialité phonogrammique en production d'orthographe inventées. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIX(1), 159-170.
- Montesinos-Gelet, I. (2004). Les préoccupations du jeune scripteur. *Revue trimestrielle de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, 42(3), 12-14.
- Moore, D. (2001). *Représentations des langues et leur apprentissage*. Paris : Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2002). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations* (pp. 151-189). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.
- Morin, M-F et Montesinos-Gelet, I. (2004). Épreuve de productions de mots. *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*. Persévérance et réussite scolaire. Recherche subventionnée par le FQRSC et le MEQ. Université de Sherbrooke.
- Morin, M-F et Montesinos-Gelet, I (2005). Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. *Canadian Journal of Education*, 28, 3, 508-533.
- Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A. M. Galaburda (Ed). *From reading to neurones* (pp.117-133). Cambridge, MA : M.I.T. Press.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Müller, N. (1997). Représentation, identité et apprentissage de l'allemand : une étude de cas en contexte plurilingue. In IRDP (Ed.). *Les langues et leurs images* (pp. 211-217). Lausanne : IRDP.
- Müller, R. (1995). Portée de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde. In E. Poglià (Ed.). *Etre migrant II* (pp. 173-196). Bern : Peter Lang.

- Myers, G. D. (1998) : Psychologie. Bruxelles : De Boeck.
- Observatoire statistique (décembre 2002). Profil statistique de la population immigrante RMR de Montréal, recensement de 1996. *Immigration et Métropoles*. En ligne : [<http://osim.inrs-ucs.quebec.ca/Caraibes.pdf>]
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer : cross-linguistic influence in language learning*. New-York : Cambridge University Press.
- Office québécois de la langue française. (2002). En ligne : [<http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>]
- Ogbu, J. (1992). Les frontières culturelles et les enfants des minorités. *Revue française de pédagogie*, 101.
- Oksaar, E. (1989). Psycholinguistic aspects of bilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(1), 33-46.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It : The Role of Vocabulary in Word reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566.
- Paciatto, C. (2000). Measuring language dominance and bilingual proficiency development of taharumara children. Arizona : Northern Arizona University. En ligne : [<http://jan.ucc.nau.edu>]
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, P. (2002). *Acquérir l'orthographe du Français : apprentissages implicite et explicite. La maîtrise du langage*. Textes issus du XXVIIe symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française (APSLF).
- Pacton, S., Fayol, M., & Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of Graphotactic and Morphological regularities. *Child development*, 76, 324-339.
- Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F. et Jesak, M. (1994). Diversité culturelle et littérature. *Repères*, 15, 77-94.
- Pajares, F. et Valiante, G. (1997). Influence of writing self-efficacy beliefs on the writing performance of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F. et Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(390-405).

- Pajares, F. et Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation ? *Contemporary Educational Psychology Elsevier Science, Netherlands*, 26(3), 366-381.
- Pajares, F. (2003). Sel-Efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing : a review of the literature. *Reading and Writing Quaterly*, 19, 139-158.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité fine de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal : Gaétan Morin.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix*. Suisse : Peter Lang.
- Piaget, J. (1977). *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pompilus, P. (1976). *Contribution à l'étude comparée du créole et du français, phonologie et lexicologie*. Port-au-Prince : Éditions Caraïbes.
- Prêteur, Y. et Louvet-Schmauss, E. (1992). How French and German children of preschool age conceptualize the writing system. *European Journal of Psychology of Education*, 7(1), 39-49.
- Prudent, L. F., Tupin, F. et Wharton, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern : Peter Lang.
- Rashid, F. F., Morris, D., Robin, D. et Sevick, A. R. (2005). Relationship Between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 2-11.
- Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London : International Library of Psychology.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive development*, 10, 381-405.
- Rieben, L. (2003). Ecritures inventées et apprentissages de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, 14, 27-36.
- Ringbom, H. (1990). Effects on transfer in foreign language learning. In H. W. Dechert (Ed.). *Current Trends in European Second Language Acquisition Research* (pp. 205-218). Clevedon : Multilingual Matters.

- Rolla San Fransico, A., Mo, E., Carlo, M., August, D. et Snow, C. (2006). The influences of language of literacy instruction and vocabulary on the spelling of Spanish-English bilinguals. *Reading and writing*, 19, 627-642.
- Roumain, M. (1990). *L'enfant Haïtien et le bilinguisme*. Port-au-Prince : Les Éditions CIDIHCA et Henri-Deschamps.
- Ruan, J. (2004). Bilingual Chinese/English first-graders developing metacognition about writing. *Literacy*, 38(2), 106-112.
- Saada-Robert, M. (2004). Early Emergent Literacy. In T. Nunes et P. Bryan (Eds.). *Handbook of Children's literacy*. Great Britain : Kluwer Academic Publishers.
- Sabey, B. L. (1999). Metacognitive responses of an intermediate speller while performing three literacy tasks. *Journal of Literacy Research*, 31(4), 415-455.
- Saint-Germain, M. (1988). *La situation linguistique en Haïti. Bilan et prospective*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Saracho, N. O. (1997). Perspectives on Family Literacy. *Early Child Development and Care*, 127-128, 3-11.
- Saracho, N. O. (2002). Family Literacy : Exploring Family Practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113-122.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Sénéchal, M., LeFevre, J-A., Smith-Chant, B. L. et Colton, K. V. (2001). On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39(5), 439-460.
- Sénéchal, M. et Lefèvre, J-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's skills : A Five-Year longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model : Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Eds.). *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 385-403). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Shatil, E., Shar, D. L. et Levin, I. (2000). On a contribution on kindergarten writing to grade 1 literacy : A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21 (1), 1-21.

- Shen, H. H et Bear, D. R. (2000). Development of orthographic skills in Chinese children. *Reading and writing : An interdisciplinary journal*, 13(3-4), 197-236.
- Sideridis, D. G. (2005). Attitudes and motivation of poor and good spellers : broadening planned behavior theory. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 87-103.
- Skutnabb-Kangas, T., & Tokomaa, P. (1976). Teaching migrant children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki : *The finnish national commission for Unesco*.
- Smith, S. S. et Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low-and middle-class four year-olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253.
- Snow, C., Tabors, P.O., Nicholson, P.A. et Kurland, B.F. (1995). SHELL : oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-48.
- Snow, C., Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children). Washington, DC : National Research Council.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. et Béchennec, D. (1997). L'acquisition de la lecture et de l'écriture en Français : Étude longitudinale. In L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Eds.). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Srivastava, R. N. (1989). «Literacy». *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 81-102.
- Stewart, J. (1992). Kindergarten Students' Awareness of Reading at Home and in School. *Journal of Education Research*, 86(2), 95-104.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York : Cambridge University Press.
- Sylvain, S. (1936). *Le créole haïtien : morphologie et syntaxe*. Port-au-Prince-Belgique De Meester.
- Thélusma, F. (2003). *Créole et identité culturelle. Cas du discours en créole dans les médias*. Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraiïbe (ARECF). En ligne : [<http://www.univ-ag.fr/gerecf/arecf-fthelusma/index.html>]]
- Tolchinsli-Landsmann, L. et Levin, I. (1986/87). Écrire de quatre à 6 ans. *Les dossiers de l'éducation*, 11-12, 43-60.

- Tosi, A. (1998). Passage de la langue de l'école à la langue parlée à la maison : de la pratique à la théorie. In A. Braun et G. Forges (Eds.). *Enseigner et apprendre la langue de l'école, vers une réussite pour tous*. Londres : Université Royal Holloway.
- Totereau, C., Thevenin, M. G. et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. In L. Rieben, M. Fayol et C. A. Perfetti (Eds.). *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 147-168). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Treiman, R. et Bourassa, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 1-18.
- Turner J. C. (1995). *The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy*. Reading Research Quarterly, 30, 409-441.
- Valdman, A. (1978). *Le créole: structure, statut et origine*. Paris : Klincksieck.
- Valdman, A. (1984). The linguistic situation of Haïti. In C. R. Foster et A. Valdman (Eds.). *Haïti -Today and tomorrow, An interdisciplinary Study*. New York : University Press of America.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Québec : Gaëtan Morin.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires Françaises, Éducation et formation.
- Verhoeven, L. (2000). Components in Early Second Language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330.
- Vernon, S. A. et Ferreiro, E. (1999). Writing development : A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 345-415.
- Vernon, S. A., Calderón, G. et Castro, L. (2004). The relationship between phonological awareness and writing in spanish speaking kindergartners. *Written Language and literacy*, 7(1), 101-118.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Vygotsky, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.
- Wang, M. et Geva, E. (2003). Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 16, 325-348.

- West, J., Denton, K. et Germino-Hausken, E. (2000). *America's Kindergartners: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998-99-Fall 1998* : U.S. Department of Education National Center for Education Statistics.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy : development from prereaders to readers. In S. B. Neuman et D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* New York : Guilford Press.
- Wigfield, A. et Eccles, J S (1994). Children competence beliefs, achievement values, and general self-esteem : change across elementary middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Ziarko, H. (1995). L'enfant et son langage à l'âge préscolaire. In N. Royer (Ed.). *Éducation et intervention au préscolaire* (pp. 124-145). Montréal: Gaëtan Morin.

Annexes

ANNEXE 1
LETTRE D'AUTORISATION POUR LES PARENTS
(versions française et créole)

Montréal, mars 2004

Madame, Monsieur,

Nous avons rencontré votre enfant dans le cadre de la recherche intitulée «*Etude longitudinale socio-constructiviste de l'appropriation du français écrit : prédicteurs de réussite et composantes contextuelles*» (Montesinos-Gelet, Bowen et Armand, 2002-2005). Cette recherche visait à mieux comprendre les facteurs qui prédisent la réussite et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans la continuité de cette recherche et dans le cadre de notre projet de doctorat, nous aurions besoin de rencontrer votre enfant à deux reprises au cours du mois d'avril pour réaliser deux activités d'écriture et des activités à l'oral en français (questionnaires et groupe de discussion). Chaque rencontre durera environ 30 minutes et sera filmée ou enregistrée. La sortie de classe de votre enfant sera choisie par l'enseignante pour ne pas perturber le déroulement de sa journée.

De plus, pour mieux comprendre le développement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de votre enfant, nous souhaiterions vous rencontrer, au moment et à l'endroit qui vous conviendront (domicile ou université). Cette entrevue durera environ 45 minutes.

Votre participation et celle de votre enfant seraient grandement appréciées. Notez également que l'anonymat est assuré en tout temps. Les résultats n'apparaîtront pas dans le dossier scolaire de votre enfant et ne seront pas utilisés à des fins d'évaluation en classe.

Nous vous remercions du temps que vous prenez pour nous lire et de l'attention que vous voudrez bien porter à notre demande, car votre collaboration nous est précieuse. Un coupon-réponse accompagne la présente lettre et nous vous invitons à le retourner au professeur dans les plus brefs délais.

Veillez agréer Madame, Monsieur, l'expression de nos sincères salutations.

Isabelle Montesinos-Gelet
Professeur Université de Montréal
Téléphone : (514)- 343-66-90

Carole Fleuret
Etudiante au doctorat
Téléphone : (514)-343-6111
poste 5436

FORMULAIRE D'AUTORISATION PARENTALE

Veillez remplir ce formulaire et le retourner à l'enseignante de votre enfant.

- J'accepte que mon enfant soit rencontré à deux reprises au cours du mois d'avril pour une activité d'écriture et des activités orales en français.
- Je n'accepte pas que mon enfant participe à la recherche.
- J'accepte que l'entretien soit filmé
- Je n'accepte pas que l'entretien soit filmé.
- J'accepte que l'entretien soit enregistré.
- Je n'accepte pas que l'entretien soit enregistré.

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent : _____

Date : _____

CONSENTEMENT POUR L'ENTREVUE

- J'accepte de rencontrer le chercheur pour une entrevue au moment et à l'endroit qui me conviendront pour parler du développement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de mon enfant.
- Je n'accepte pas de rencontrer le chercheur.

Date souhaitée pour l'entrevue : _____

Heure souhaitée pour l'entrevue : _____

Lieu souhaité pour l'entrevue : _____

Domicile :

OUI

NON

Université :

OUI

NON

Nom du parent : _____

Signature du parent : _____

Date : _____

Monreal, septanm 2004

Madanm, Mesye,

Nan lane 2003-2004, pitit ou an te patisipe nan yon rechèch ki te rele «Etude longitudinale socio-constructiviste de l'appropriation du français écrit : prédicteurs de réussite et composantes contextuelles» (Montesinos-Gelet, Bowen et Armand, 2002-2003). Yo te fè rechèch sa a pou yo te kapab rive konprann tout siy ki kapab ede yo wè si yon timoun ap rive aprann li ak ekri ak li san pwoblèm. Jodi a, nou ta renmen kontinye travay sa a nan yon pwojè etid nou genyen nan inivèsite a. Se poutèt sa nou ta renmen wè avèk pitit ou a de fwa ane sa a. Li ap genyen pou li fè kèk travay nan lang franse : li ap genyen pou li ekri ak pale. Li ap genyen pou li pase 30 minit avèk nou nan chak rankont yo. Nou ta renmen filme li oubyen pran sa li ap di yo sou kasèt. Se pwofesè pitit ou an ki ap genyen pou li chwazi moman nan jounen an ki ap pi bon pou nou travay avèk timoun nan.

Nou ta renmen fè yon chita pale avèk ou tou, pou nou kapab rive konprann kijan pitit ou an aprann li ak ekri. Se ou ki dwe chwazi jou, lè avèk kote pou nou wè avèk ou.

Nou ap pwofite di ou tou nou pa ap site ni non ou ni non pitit ou an okenn kote nan rechèch la. Fòk nou fè ou konnen tou, nou pa ap sèvi avèk travay pitit ou an kòm devwa ni kòm egzamen.

Nou ta renmen di ou mèsi anpil pou tan ou pran pou li lèt sa a. Nou ap di ou mèsi tou pou kolaborasyon ou nan pwojè nou an.

Anvan nou kite ou, nou ap mande ou pou bay kèk enfòmasyon nan 2 fèy yo nou voye avèk lèt sa a pou kapab fè nou konnen si ou dakò patisipe nan rechèch nou an. Ou a remèt pwofesè pitit ou a 2 fèy yo pou nou.

Mèsi anpil. Nou ap tann repons ou.

Isabelle Montesinos-Gelet
Professeur Université de Montréal
Téléphone : (514) 343- 6690

Carole Fleuret
Etudiante à la maîtrise
Téléphone : (514) 343-6111
poste 5436

Nou vle konnen si ou ba nou pèmisyon pou nou wè avèk pitit ou a

Bay pwofesè pitit ou a fèy sa a lè ou fini bay tout enfòmasyon nou mande ou yo.

- Mwen dakò pou ou wè avèk pitit mwen an 2 fwa ane sa a.
- Mwen pa vle pitit mwen an patisipe nan rechèch la.
- Ou mèt filme pitit mwen an.
- Mwen pa vle yo filme pitit mwen an.
- Ou mèt pran vwa pitit mwen an sou kasèt.
- Mwen pa vle ou pran vwa pitit mwen an sou kasèt.

Kijan pitit ou an rele ? : _____

Kijan ou rele ? : _____

Ki dat li ye ? : _____

Nou vle konnen si ou dakò pou wè avèk nou

- Mwen dakò pou mwen wè avèk moun ki ap fè rechèch la jou ak lè ki bon pou mwen an pou nou pale sou jn pitit mwen an aprann li ak ekri.
- Mwen pa dakò pou mwen wè avèk moun ki ap fè rechèch la.

Kilè ou vle wè avèk nou ? _____

Vè ki lè ou vle wè avèk nou ? _____

Men ta vle wè avèk moun ki ap fè rechèch la :

Lakay mwen :

WI

NON

Université :

WI

NON

Kijan granmoun timoun nan rele ? _____

Siyen la : _____

Ki dat li ye ? : _____

ANNEXE 2
CARACTÉRISTIQUES STRUCTURALES MOTS SOUMIS
EN MATERNELLE
(version A)

**Caractéristiques structurales des mots soumis en maternelle
(d'après Catach, 1995)**

Mots	Caractéristiques linguistiques
Riz	Monosyllabe (CV) Morphogramme lexicale (z) Phonèmes de forte fréquence
Ami	Dissyllabe (V-CV) Phonème de forte fréquence
Chapeau	Dissyllabe (CV-CV) Digramme (<i>ch</i>), trigramme (<i>eau</i>) Phonème multigraphémique ([o])
Cerise	Dissyllabe (CV-CVC) Mutogramme (<i>e</i>) Phonèmes à forte fréquence Phonèmes multigraphémiques ([s] et [z])
Eléphant	Trisyllabe (V-CV-CV) Morphogramme lexical (<i>t</i>) Digrammes (<i>ph</i> et <i>an</i>) Phonèmes multigraphémiques ([f])
Macaroni	Quadrissyllabe (CV-CV-CV-CV) Phonèmes à forte fréquence Phonèmes multigraphémiques ([k] et [o])



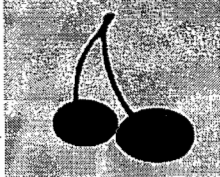

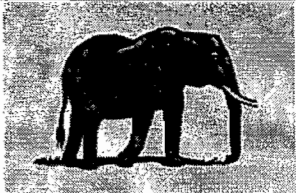

ANNEXE 3
CARACTÉRISTIQUES STRUCTURALES DES MOTS SOUMIS EN
PREMIÈRE ET EN TROISIÈME ANNÉES
(version B)

**Caractéristiques structurales des mots soumis en première et troisième
années
(d'après Catach, 1995)**

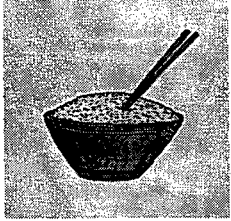
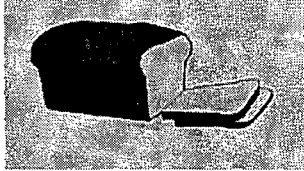
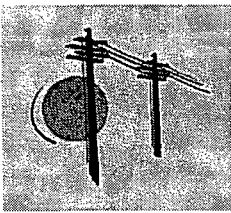
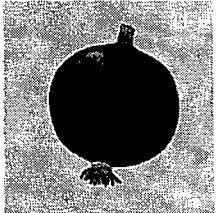
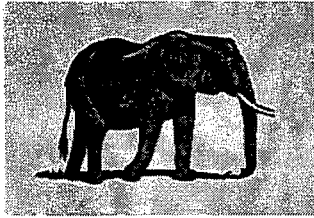

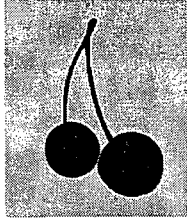
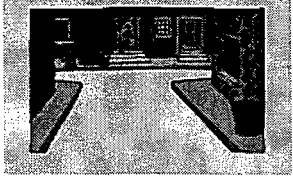
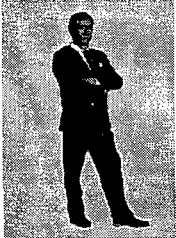
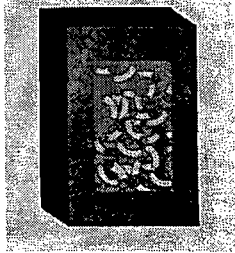

Mots	Caractéristiques linguistiques
Riz	Monosyllabe (CV) Morphogramme lexicale (z) Phonèmes de forte fréquence
Pain	Monosyllabe (CV) Trigramme (<i>ain</i>) Phonème multigraphémique ([ɛ̃])
Hache	Monosyllabe (VC) Mutogrammes (<i>hache</i>)
Poteau	Dissyllabe (CV-CV) Trigramme (<i>eau</i>) Phonème multigraphémique ([o])
Cerise	Dissyllabe (CV-CVC) Mutogramme (<i>e</i>) Phonèmes à forte fréquence Phonèmes multigraphémiques ([s] et [z])
Trottoir	Dissyllabe (CCV-CVC) Attaque branchante (<i>tr</i>) Consonnes doubles (<i>tt</i>) Phonème multigraphémique ([o]) Semi-voyelle [w]
Oignon	Dissyllabe (V-CV) Digrammes (<i>gn</i> et <i>on</i>) Graphème exceptionnel (<i>oi</i>)
Monsieur	Dissyllabe (CV-CVV) Graphème exceptionnel (<i>on</i>) Semi-voyelle [j]
Eléphant	Trisyllabe (V-CV-CV) Morphogramme lexical (<i>t</i>) Digrammes (<i>ph</i> et <i>an</i>) Phonèmes multigraphémiques ([f])
Macaroni	Quadrissyllabe (CV-CV-CV-CV) Phonèmes à forte fréquence Phonèmes multigraphémiques ([k] et [o])
Épouvantail	Quadrissyllabe (V-CV-CV-CVVC) Digrammes (<i>an</i> et <i>ou</i>) Phonème multigraphémique ([ɑ̃]) Semi-voyelle [j]

ANNEXE 4
IMAGES PRÉSENTÉES POUR L'ÉCRITURE DES MOTS EN
ORTHOGRAPHES APPROCHÉES
(versions A et B)

Images présentées pour les mots à produire en
maternelle (version A)

riz	
ami	
cerise	
chapeau	
éléphant	
macaroni	

Images présentées pour les mots à produire en première et en troisième année
(version B)

			
Riz	Pain	Poteau	Oignon
			
Éléphant	Hache	Cerise	Trottoir
			
Monsieur	Macaroni	Épouvantail	

ANNEXE 5
GRILLES D'ANALYSE DE PRODUCTION GRAPHIQUE
(versions A et B)

Orthographe approchée (maternelle)

Nom :

Date :

Prénom <input type="checkbox"/> production par segments syllabés <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
--

Riz [Ri] <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision

Ami [ami] <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
--

Chapeau [ʃapo] <input type="checkbox"/> production par segments syllabés <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
--

Cerise [səriz] <input type="checkbox"/> production par segments syllabés <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
--

Éléphant [elefā] <input type="checkbox"/> production par segments syllabés <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
--

Macaroni [makaRoni] <input type="checkbox"/> production par segments syllabés <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision

Je m'appelle _____ et mon ami c'est _____. [3°mapEl emōnamise] <input type="checkbox"/> production par segments syllabés <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
--

Orthographes approchées (1^{re} et 3^e années)

Nom :

Date :

Prénom <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	
Riz [Ri] <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	Hache [a] <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
Pain [pē] <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	Cerise [səriz] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
Poteau [poto] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	Trottoir [trotwar] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
Oignon [ɔŋō] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	Monsieur [məsjø] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
Éléphant [elefā] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	Macaroni [makaRoni] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision
Épouvantail [epuvātaj] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	
Je m'appelle _____ et mon ami c'est _____. [3°mapEl emōnamise] <input type="checkbox"/> production par segments syllabées <input type="checkbox"/> production par adressage oralisation G S N geste du doigt P S PS SS révision	

ANNEXE 6
SYNTHÈSE DES SCORES EN ORTHOGRAPHES APPROCHÉES
(versions A et B)

Mots soumis en maternelle (version A)

Mots	Extraction phonologique		Scores
Riz	[ri]	2 phonèmes	0 à 2
Ami	[ami]	3 phonèmes	0 à 3
Chapeau	[ʃapo]	4 phonèmes	0 à 4
Cerise	[səriz]	5 phonèmes	0 à 5
Eléphant	[elefã]	5 phonèmes	0 à 5
Macaroni	[makaroni]	8 phonèmes	0 à 8
Score total			/27

Mots	Combinatoire totale		Scores
Riz	[ri]	[ri]	0 ou 1
Ami	[ami]	[mi]	0 ou 1
Chapeau	[ʃapo]	[ʃa][po]	0, 1 ou 2
Cerise	[səriz]	[sə][riz] ⁸⁵	0, 0,5, 1, 1,5 ou 2
Eléphant	[elefã]	[le][fã]	0, 1 ou 2
Macaroni	[makaroni]	[ma][ka][ro][ni]	0, 1, 2, 3 ou 4
Score total			/12

Pour tous les digrammes (ch) et (ph) 1 point est accordé même s'il n'est écrit que partiellement soit (c) ou (p) ou (h).

⁸⁵ Pour le mot cerise, la combinatoire partielle peut être [ri] [iz] rz]. Dans ce cas, l'enfant n'obtient que 0,5.

Mots soumis en première et troisième années (version B)

Mots	Extraction phonologique		Scores
Riz	[ri]	2 phonèmes	0 à 2
Pain	[pē]	2 phonèmes	0 à 2
Poteau	[poto]	4 phonèmes	0 à 4
Oignon	[ɔjɔ]	3 phonèmes	0 à 3
Eléphant	[elefā]	5 phonèmes	0 à 5
Hache	[aʃ]	2 phonèmes	0 à 2
Cerise	[səriz]	5 phonèmes	0 à 5
Trottoir	[trɔtwar]	7 phonèmes	0 à 7
Monsieur	[məsjø]	5 phonèmes	0 à 5
Macaroni	[makaroni]	8 phonèmes	0 à 8
Epouvantail	[epuvātaj]	8 phonèmes	0 à 8
Score total			/51
Mots	Combinatoire totale		Scores
Riz	[ri]	[ri]	0 ou 1
Pain	[pē]	[pē]	0 ou 1
Poteau	[poto]	[pɔ][to]	0,1 ou 2
Oignon	[ɔjɔ]	[nɔ] ⁸⁶	0, 0,5 ou 1
Eléphant	[elefā]	[le] [fā]	0, 1 ou 2
Hache	[aʃ]	[aʃ]	0 ou 1
Cerise	[səriz]	[sə] [riz] ⁸⁷	0, 0,5, 1, 1,5 ou 2
Trottoir	[trɔtwar]	[trɔ] [twar] ⁸⁸	0, 0,5, 1, 1,5 ou 2
Monsieur	[məsjø]	[mə] [sjø] ⁸⁹	0, 0,5, 1, 1,5 ou 2
Macaroni	[makaroni]	[ma] [ka] [ro] [ni]	0, 1, 2, 3 ou 4
Epouvantail	[epuvātaj]	[pu] [vā] [taj] ⁹⁰	0, 0,5, 1, 1,5, 2, 2,5 ou 3
Score total			/21

⁸⁶ Pour le mot oignon, la combinatoire partielle peut être [nɔ]. Dans ce cas, l'enfant n'obtient que 0,5.

⁸⁷ Pour le mot cerise, la combinatoire partielle peut être [ri] [iz] [rz]. Dans ce cas, l'enfant n'obtient que 0,5.

⁸⁸ Pour le mot trottoir, la combinatoire partielle peut être [tɔ] [tar]. Dans ce cas, l'enfant n'obtient que 0,5.

⁸⁹ Pour monsieur, la combinatoire partielle peut être [sø]. Dans ce cas, l'enfant n'obtient que 0,5.

⁹⁰ Pour le mot épouvantail, la combinatoire partielle peut être [ta]. Dans ce cas, l'enfant n'obtient que 0,5.

ANNEXE 7
GRILLE D'ANALYSE DE LA PHRASE

Grille d'analyse de la phrase

Présence de toutes les unités lexicales	/10
--	------------

Je m'appelle _____ et mon ami c'est _____

Blancs graphiques lexicaux	/4
-----------------------------------	-----------

0 = aucun

1 = blancs graphiques délimitant le prénom

2 = blancs graphiques sub lexicaux (égal ou inférieur à 5)

3 = blancs graphiques lexicaux

4 = blancs graphiques lexicaux (plus grand que 6)

Prénom	/3
---------------	-----------

0 = pas produit ou produit sans utiliser les voies phonologiques ou lexicales

1 = production partielle phonologique ou production partielle lexicale

2 = production totale phonologique

3 = production orthographique

Prénom de l'ami (e)	/3
----------------------------	-----------

0 = pas produit ou produit sans utiliser les voies phonologiques ou lexicales

1 = production partielle phonologique ou production partielle lexicale

2 = production totale phonologique

3 = production orthographique

Para orthographique	/2
----------------------------	-----------

0 = aucun

1 = Majuscule ou point

2 = majuscule et point

Score total	/22
--------------------	------------

Extraction phonologique	/16
--------------------------------	------------

[ʒə mapɛl e mɔ̃ nami sɛ]

Observations :

ANNEXE 8
ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL
(API)

Alphabet Phonétique International (A.P.I.)

<i>Voyelles</i>			
[a]	dans <i>patte</i>	[ø]	dans <i>peu</i>
[ɑ]	dans <i>pâte</i>	[œ]	dans <i>beurre</i>
		[ɘ]	correspond à <i>e</i> muet ou <i>e</i> caduc prononcé, p. ex. dans <i>fortement</i>
[e]	dans <i>thé</i>	[u]	dans <i>fou</i>
[ɛ]	dans <i>belle</i>		
[i]	dans <i>nid</i>	[ɑ̃]	dans <i>blanc</i>
[o]	dans <i>pot</i>		
[ɔ]	dans <i>port</i>	[ɛ̃]	dans <i>vin</i>
[y]	dans <i>tu</i>	[ɔ̃]	dans <i>pont</i>
		[œ̃]	dans <i>brun</i>
<i>Consonnes</i>			
[p]	dans <i>père</i>	[ʃ]	dans <i>chat</i>
[b]	dans <i>bête</i>	[ʒ]	dans <i>jeu</i>
[t]	dans <i>tête</i>	[l]	dans <i>long</i>
[d]	dans <i>dé</i>	[ʀ]	dans <i>rond</i>
[k]	dans <i>car</i>	[m]	dans <i>mère</i>
[g]	dans <i>gare</i>	[n]	dans <i>nous</i>
[f]	dans <i>feu</i>	[ɲ]	dans <i>ligne</i>
[v]	dans <i>veut</i>	[ŋ]	dans <i>parking</i>
[s]	dans <i>sol</i>		
[z]	dans <i>rose</i>		
<i>Semi-voyelles</i>			
[j]	yod; dans <i>yoga, rail, rien</i>		
[w]	dans <i>oui</i>		
[ɥ]	dans <i>lui</i>		

Extrait de Catach (1995)

ANNEXE 9
GRILLE D'ANALYSE DES COMMENTAIRES MÉTAGRAPHIQUES
(Morin, 2002)

Commentaires métalinguistiques		
Catégorie	définition	exemple
1.1 Signes phonogrammiques - caractère multi-graphémique - caractère multi-phonologique - mise en correspondance simple	-un son peut correspondre à différents phonogrammes -un graphème peut correspondre à différents phonèmes -relation entre phonème et graphème	«il y a différentes sortes de [o] : "eau", "au" ou le "o" seul» «dans cerise, le "s" fait [z] ; d'autres fois il fait [s]» «le "c" et le "h", ça fait [•]»
1.2. Signes autres que phonogrammiques -morphogramme/mutogramme -idéogramme -diacritique	-lettre est identifiée comme morphogramme (grammatical ou lexical) ou comme mutogramme ; leur fonction -identification d'un signe de ponctuation, d'un apostrophe ou d'une majuscule ; leur fonction -identification d'un signe diacritique comme accent ; leur fonction	«J'ai mis un "s" parce qu'il en a beaucoup.» «J'ai mis un point pour dire que j'ai fini ma phrase» «C'est un accent aigu.»
1.3 Identification simple -identification de lettre -identification d'une syllabe -identification lexicale -identification d'un phonème	-identification de lettre sans faire référence à la dimension phonogrammique -isoler verbalement une syllabe à l'écrit ; verbaliser un mutogramme -isoler l'unité mot -identifier un phonème d'un mot	«C'est un "m" que j'ai mis au début.» « Parce que ça fait ce-ri-se.» «Avant je pensais que c'était "népouvantail" le mot, mais c'est "épouvantail".» « J'entends [s] au début du mot »
1.4 Analogie - orthographique - phonologique	-comparaison d'une partie du mot à écrire avec la forme orthographique d'un autre mot -comparaison d'une partie du mot à écrire avec la forme sonore d'un autre mot	«C'est le même [o] qu'à la fin de bateau.» «Macaroni, ça sonne comme Marie.»
Commentaires métacognitifs		
Catégorie	définition	exemple
2.1 Mémorisation - sans exemple - avec exemple	-indice d'un rappel en mémoire du mot sans référence particulière -indice d'un rappel en mémoire du mot avec précision	«Je le sais comment écrire le mot ; je l'ai déjà appris.» «Ma grande soeur m'a montré comment écrire le mot.»
2.3 Évaluation	-jugement en tenant compte de conventions -jugement concernant la capacité à écrire un mot	«C'est pas correct.» «Je suis pas capable de marquer la fin de épouvantail.»
2.4 Référence à un outil métacognitif	-référence à l'apprentissage explicite d'une stratégie supportant l'écriture	«Je suis capable, parce que j'ai fait les stratégies que mon professeur m'a montrées.»
2.5 Évitement	-commentaires non appropriés ou commentaires qui évitent de répondre à question posée	«Ma mère aussi aime les cerises...» «C'est quoi l'autre image?»

ANNEXE 10
ÉPREUVE DE PRODUCTION DE MOTS
(activité de closure)

Épreuve de production de mots
(inspirée de Morin et Montesinos-Gelet, 2004)

Un jour, Ernest _____ un livre et l'_____ chez lui. A peine _____, il fut intéressé. Son petit _____ Victor, qui n'avait jamais vu de livre, se jeta dessus. «Stop» protesta Ernest, «bas les pattes ! Il faut _____ les livres.» «Et _____ sert à quoi» demanda Victor.

«Un livre se lit», expliqua Ernest, «et si on ne _____ pas lire, on _____ les _____. Tiens, si tu veux, feuilletons-le

Texte original

Un jour, Ernest *trouva* un livre et l'*emporta* chez lui. A peine *ouvert*, il fut intéressé. Son petit *frère* Victor, qui n'avait jamais vu de livre, se jeta dessus.

«Stop» protesta Ernest, «bas les pattes ! Il faut *respecter* les livres.»

«Et *ça* sert à quoi» demanda Victor.

«Un livre se lit», expliqua Ernest, «et si on ne *sait* pas lire, on *regarde* les *images*. Tiens, si tu veux, feuilletons-le *ensemble*.

Extrait de : Boujon, Claude (1990). *Un beau livre*. L'école des loisirs

ANNEXE 11
CARACTÉRISTIQUES STRUCTURALES DES MOTS SOUMIS
POUR LA PRODUCTION DE MOTS
(épreuve de closure)

**Caractéristiques structurales des mots soumis en troisième année
(d'après Catach, 1995 et Valdman, 1979)**

Mots	Caractéristiques linguistiques	Difficultés possibles par rapport au créole ⁹¹
Trouva	Dissyllabe (CCV-CV) Attaque branchante (<i>tr</i>) Digramme (<i>ou</i>) Morphogramme grammatical (<i>a</i>)	Attaque branchante (<i>tr</i>) Morphogramme grammatical (<i>a</i>)
Emporta	Trisyllabe (V-CVC-CV) Digramme (<i>em</i>) Coda (<i>r</i>) Morphogramme grammatical (<i>a</i>) Phonèmes à forte fréquence Règle de positionnement devant le (<i>p</i>)	Coda (<i>r</i>) Morphogramme grammatical (<i>a</i>) Règle de positionnement devant le (<i>p</i>)
Ouvert	Dissyllabe (V-CVC) Digramme (<i>ou</i>) Coda (<i>r</i>) Morphogramme lexical (<i>t</i>)	Coda (<i>r</i>) Morphogramme lexical (<i>t</i>)
Frère	Monosyllabe (CCVC) Attaque branchante (<i>fr</i>) Coda (<i>r</i>) Phonème multigraphémique ([è]) Phonèmes à forte fréquence	Attaque branchante (<i>fr</i>) Coda (<i>r</i>) Phonème multigraphémique ([è])
Respecter	Trisyllabe (CVC-CVC-CV) Morphogramme grammatical (<i>er</i>) Phonèmes à forte fréquence Phonèmes multigraphémiques ([s] et [k])	Morphogramme grammatical (<i>er</i>) Phonèmes multigraphémiques ([s] et [k])
Ça ⁹²	Monosyllabe (CV) Phonème multigraphémique ([s]) Logogramme hétérographe (<i>ça</i>)	Phonème multigraphémique ([s]) Logogramme hétérographe (<i>ça</i>)
Sait ⁹³	Monosyllabe (CV) Digramme (<i>ai</i>) Morphogramme grammatical (<i>t</i>) Phonème multigraphémique ([s]) Logogramme hétérographe (<i>c'est, ses, ces</i>)	Digramme (<i>ai</i>) Morphogramme grammatical (<i>t</i>) Logogramme hétérographe (<i>c'est, ses, ces</i>)
Regarde	Dissyllabe (CV-CVCC) Coda branchante (<i>rd</i>) Morphogramme grammatical (<i>e</i>) Phonème multigraphémique ([g])	Coda branchante (<i>rd</i>) Morphogramme grammatical (<i>e</i>) Phonème multigraphémique ([g])
Image	Dissyllabe (V-CVC) Mutogramme (<i>e</i>)	Mutogramme (<i>e</i>)
Ensemble	Dissyllabe (V-CVCC) Digramme (<i>en</i>) Coda branchante (<i>bl</i>) Phonèmes à forte fréquence Phonèmes multigraphémiques ([ã])	Digramme (<i>en</i>) Phonèmes multigraphémiques ([ã]) Coda branchante (<i>bl</i>)

⁹¹ Ces caractéristiques structurales représentent un niveau de difficulté pour de jeunes scripteurs en L1, mais elles peuvent représenter des difficultés supplémentaires pour les élèves créolophones compte tenu des différences entre le français et le créole.

⁹² Les logogrammes hétérographes peuvent être une difficulté pour les créolophones, car le créole est une langue phonogrammique.

⁹³ Idem.

ANNEXE 12
ÉPREUVE DE LITTÉRATIE PRÉCOCE
(Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002)

Consignes littératie précoce

Partie 1 : Connaissance des graphèmes

Graphèmes simples

Item d'entraînement - Sur l'écran, tu vois, il y a des lettres qui sont écrites. Trouve la lettre qui écrit le bruit, le son [m] ; [m] comme dans le début de *maman*. De quelle couleur est le cadre de la lettre ? Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne lettre. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

[p]

Trouve la lettre qui écrit le bruit, le son [p] ; [p] comme dans *pap *. *

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne lettre.

[r]

Trouve la lettre qui écrit le bruit, le son [r] ; [r] comme dans *riz*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne lettre.

[n]

Trouve la lettre qui écrit le bruit, le son [n] ; [n] comme dans *Noël*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne lettre.

[v]

Trouve la lettre qui écrit le bruit, le son [v] ; [v] comme dans *vent*.

Appuie sur la touché de la même couleur que le cadre de la bonne lettre.

Graphèmes complexes

Item d'entraînement - Sur l'écran, tu vois, il y a des lettres qui sont écrites. Trouve ce qui écrit le son /un/ ; /un/ comme à la fin de *brun*. De quelle couleur est le cadre de la lettre ? Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne lettre. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

/ou/

Trouve ce qui écrit le son /ou/ ; /ou/ comme à la fin de *loup*. *

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

/an/

Trouve ce qui écrit le son /an/ ; /an/ comme à la fin de *grand*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

/ch/

Trouve ce qui écrit le son /ch/ ; /ch/ comme dans *chat*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

/ph/

Trouve ce qui écrit le son /ph/ ; /ph/ comme dans *éléphant*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

*Si nécessaire, répéter une autre fois (mais pas plus) le phonème seulement.

Partie 2 : Connaissance des lettres de l'alphabet

Les voyelles

Item d'entraînement - Sur l'écran, tu vois, il y a des lettres qui sont écrites.

Trouve la lettre qui s'appelle e dans l'alphabet. Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

a

Trouve la lettre qui s'appelle a dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

i

Trouve la lettre qui s'appelle i dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

o

Trouve la lettre qui s'appelle o dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

u

Trouve la lettre qui s'appelle u dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Consonnes

Item d'entraînement - Sur l'écran, tu vois, il y a des lettres qui sont écrites.

Trouve la lettre qui s'appelle **t** dans l'alphabet. Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse*. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

b

Trouve la lettre qui s'appelle **b** dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

g

Trouve la lettre qui s'appelle **g** dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

l

Trouve la lettre qui s'appelle **l** dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

k

Trouve la lettre qui s'appelle **k** dans l'alphabet.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

**Si nécessaire, répéter une autre fois (mais pas plus) la lettre seulement.*

Partie 3 : Reconnaissance de mots

Item d'entraînement

Sur l'écran, tu vois, il y a des mots qui sont écrits. Cherche lequel de ces mots est le mot *mon* ; je répète, *mon*. Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse*. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

4 items

Sur

Maintenant, cherche le mot *sur*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Pour

Maintenant, cherche le mot *pour*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Plume

Maintenant, cherche le mot *plume*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Gris

Maintenant, cherche le mot *gris*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

** Si nécessaire, répéter le mot à repérer une deuxième fois (mais pas plus).*

Partie 4 : Reconnaissance de non-mots

Item d'entraînement

Sur l'écran, tu vois, il y a des mots qui sont écrits. Cherche lequel de ces mots est le mot *suli* ; je répète, *suli*. Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

4 items

Fu

Maintenant, cherche le mot *fu*.*

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Lo

Maintenant, cherche le mot *lo*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Mida

Maintenant, cherche le mot *mida*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Vopu

Maintenant, cherche le mot *vopu*.

Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

** Si nécessaire, répéter le non-mot à repérer une deuxième fois (mais pas plus).*

Partie 5 : Connaissance des allographes

Item d'entraînement

Sur l'écran, tu vois, il y a des lettres qui sont écrites. Cherche laquelle de ces lettres va avec celle qui est en bas. Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

4 items

Pour tous les items, dire :

Cherche laquelle de ces lettres va avec celle qui est en bas. Appuie sur la touche de la même couleur que le cadre de la bonne réponse.

Partie 6 : clarté cognitive sur le français écrit

Sur l'écran, il va y avoir des choses. Tu vas m'indiquer si c'est écrit en français ou non.

Si tu crois que c'est écrit en français, tu appuies sur la touche blanche, si tu crois que ce n'est pas écrit en français, tu appuies sur la touche noire. Bon, maintenant, on commence. Tu comprends bien ce que tu as à faire ?

Pour chaque item, dire : « Est-ce que c'est écrit en français ? »

ANNEXE13
ÉPREUVE DE MÉTAPHONOLOGIE
(Armand et Montesinos-Gelet, 2001-2002)

Consignes de l'épreuve de métaphonologie

«Aujourd'hui, nous allons faire ensemble des petits jeux avec l'ordinateur. Est-ce que tu es habitué à jouer avec un ordinateur ? Est-ce que tu en as un chez toi ou est-ce qu'avec ta classe vous travaillez avec un ordinateur parfois ? Est-ce que tu aimes ça ? On va commencer par s'exercer avec des petits jeux amusants et faciles. Tu vois les trois touches de couleurs différentes sur le clavier ? Est-ce que tu reconnais les couleurs ? Tu vas devoir appuyer sur une touche pour choisir ta réponse. Si la réponse que tu choisis à l'écran est dans un carré rouge, tu vas appuyer sur la touche rouge. Si la réponse que tu choisis est dans un carré jaune, tu vas appuyer sur la touche jaune. » (*Répéter pour la touche bleue*)

LES TÂCHES DE PRÉPARATION

1 - Contrôle visuel

Consignes (écran vide)

«Tu vas voir trois images apparaître en haut de l'écran. Ensuite, tu vas voir une image apparaître en dessous. Tu dois choisir, parmi les trois images du haut, celle qui est pareille à l'Image du bas. Pour donner ta réponse, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu as la réponse. Attention, tu dois bien réfléchir pour trouver la bonne réponse, mais tu dois le faire aussi vite que possible. As-tu compris ce que tu dois faire ? Tu dois trouver l'image qui est pareille à celle que tu vas voir en bas. »

Commencer la tâche

2 - Contrôle sonore

Consignes (écran vide)

«Tu vas voir apparaître trois images en haut de l'écran. D'abord, l'ordinateur va faire un son qui correspond à chaque image. L'ordinateur va ensuite faire un autre son. Tu dois trouver, parmi les trois premiers sons, lequel est identique à ce dernier son. Pour donner ta réponse, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu as la réponse. As-tu compris ce que tu dois faire ? Tu dois trouver le son d'un carré qui est pareil au son que tu vas entendre. » *Commencer la tâche*

DÉBUT DES TÂCHES ÉVALUATIVES

1 - Identification de la syllabe sans séquentialité

Consignes (écran vide)

«Tu vas voir apparaître trois images en haut de l'écran. L'ordinateur va te dire ce que c'est. Ensuite, tu vas voir apparaître une image en dessous. L'ordinateur va aussi te dire ce que c'est. Tu dois alors trouver le mot parmi les trois du haut qui a une partie pareille au mot du bas. Nous allons faire un exercice ensemble. »

Premier item de la tâche.

« La réponse est *coccinelle*. Pourquoi ? Dans *coccinelle*, il y a une partie pareille comme dans *coq*, tu entends ? Dans *coccinelle*, on entend /kok/- *coccinelle*. Il faut appuyer sur la touche de couleur jaune comme le cadre de *coccinelle*. Là, c'était pareil au début, mais dans les autres mots, ça pourrait être pareil à la fin aussi. N'oublie pas, tu dois trouver le mot dans le rectangle qui a une partie pareille au mot du bas. Dès que tu le sais, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de couleur de l'image. »

L'enfant poursuit le reste de la tâche seul.

2 - Identification de la syllabe avec séquentialité

Consignes (écran vide)

«Tu vas voir apparaître trois images en haut de l'écran. L'ordinateur va te dire ce que c'est. Ensuite, tu vas voir apparaître une image en dessous. L'ordinateur va aussi te dire ce que c'est. Tu dois alors trouver le mot parmi les trois du haut qui commence comme le mot du bas. Nous allons faire un exercice ensemble. »

Premier item de la tâche.

«La réponse est *sapin*. Pourquoi ? On entend la même chose au début de *savon* et au début de *sapin*. Qu'est-ce qu'on entend au début de *savon* et au début de *sapin* ? On entend /sa/. Alors, il faut appuyer ici. (*Montrer le cadre de la bonne couleur*) Pour donner ta réponse, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu as la réponse. »

L'enfant poursuit le reste de la tâche seul.

3 - Identification de la rime

Consignes (écran vide)

«Tu vas voir apparaître trois images en haut de l'écran. L'ordinateur va te dire ce que c'est. Ensuite, tu vas voir apparaître une image en dessous. L'ordinateur va aussi te dire ce que c'est. Tu dois alors trouver le mot parmi les trois du haut qui se termine comme le mot du bas. Nous allons faire un exercice ensemble. »

Premier item de la tâche.

«La réponse est *ruche*. Pourquoi ? On entend la même chose à la fin de *bûche* et à la fin de *ruche*. Qu'est-ce qu'on entend à la fin de *bûche* et de *ruche* ? On entend /uche/. Alors, il faut appuyer ici. (*Montrer le cadre de la bonne couleur*) Pour donner ta réponse, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu as la réponse. »

L'enfant poursuit le reste de la tâche seul.

4 - Identification du phonème initial

Consignes (écran vide)

«Tu vas voir apparaître trois images en haut de l'écran. L'ordinateur va te dire ce que c'est. Ensuite, tu vas voir apparaître une image en dessous. L'ordinateur va aussi te dire ce que c'est. Tu dois alors trouver le mot parmi les trois du haut qui commence par le même petit son que le mot du bas. Nous allons faire un exercice ensemble. »

Premier item de la tâche.

«La réponse est *souris*. Pourquoi ? On entend le même petit son au début de *souris* et au début de *singe*. Qu'est-ce qu'on entend au début de *souris* et de *singe* ? On entend /s/. Alors, il faut appuyer ici. (*Montrer le cadre de la bonne couleur*) Pour donner ta réponse, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu as la réponse. »

L'enfant poursuit le reste de la tâche seul.

5 - Catégorisation du phonème initial

Consignes (écran vide)

«Maintenant, c'est un peu différent. Tu vas voir apparaître seulement trois images en haut de l'écran. L'ordinateur va te dire ce que c'est. Tu dois ensuite trouver lequel de ces trois mots ne commence pas comme les deux autres. Nous allons faire un exercice ensemble. »

Premier item de la tâche.

«La réponse est *cerise*. Qu'est-ce qu'on entend au début de *cerise* ? On entend /s/. Alors, il faut appuyer ici. (*Montrer le cadre de la bonne couleur*) Pour donner ta réponse, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu as la réponse. »

L'enfant poursuit le reste de la tâche seul.

6 - Suppression du phonème initial

Consignes (écran vide)

«Tu vas voir apparaître trois images en haut de l'écran. L'ordinateur va te dire ce que c'est. Ensuite, tu vas voir apparaître une image en dessous. L'ordinateur va aussi te dire ce que c'est. Tu dois alors trouver le mot parmi les trois du haut qui est le même que celui du bas, mais avec le premier petit son en moins. »

Premier item de la tâche.

« La réponse est *auto*. Pourquoi ? Parce que si on enlève le premier petit son de *moto*, il reste *auto*. Alors, il faut appuyer ici. (*Montrer le cadre de la bonne couleur*) Pour donner ta réponse, tu appuies sur la touche de la même couleur que le cadre de l'image. Tu appuies dès que tu as la réponse. »

L'enfant poursuit le reste de la tâche seul.

ANNEXE 14
QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES DE LITTÉRATIE
FAMILIALES
(Armand et Montesinos-Gelet, 2001)

Questionnaire sur les pratiques familiales de littéracie

Combien de livres votre enfant possède-t-il ?

	Aucun	1 à 10	10 à 20	+ de 20
Français				
Créole				
Autre langue				

Votre enfant est-il abonné à des revues pour enfants ? OUI NON
 Si, oui, quelles sont-elles ?

Votre enfant va-t-il à la bibliothèque municipale ?

Jamais	1 fois/trimestre	1 fois/mois	1 fois tous les 15 jours	1 fois /semaine

Lisez-vous des histoires à votre enfant ?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
En français					
En créole					
Autre langue					

A partir de quel âge avez-vous commencé à lire des histoires à votre enfant ?

Avant 1 an	A 1 an	A 2 ans	A 3 ans	A 4 ans	A 5 ans

Lorsque vous lui lisez des histoires, est-ce que vous lui posez des questions sur les images et l'histoire du livre ?

Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours

Est-ce que votre enfant vous pose des questions sur l'histoire ?

Quel genre de questions ?

Qui lit des histoires à votre enfant ?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
Mère					
Père					
Fratrie					
Autres :					

Votre enfant regarde-t-il tout seul des livres ?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
En français					
En créole					
Autre langue					

Que regarde-t-il ?

Combien de fois, durant la semaine, votre enfant lit **tout seul** pour des activités qui concerne l'école ?

Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +

Combien de fois, durant la semaine, votre enfant lit **avec de l'aide** pour des activités qui concerne l'école ?

Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +

Qui est la personne qui l'aide ? _____

Combien de fois, durant la semaine votre enfant lit **tout seul** pour des activités qui ne **concernent pas l'école** ?

Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +

Combien de fois, durant la semaine votre enfant lit **avec de l'aide** pour des activités qui ne **concernent pas l'école** ?

Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +

Qui est la personne qui l'aide ? _____

Aidez-vous votre enfant à faire ses devoirs ?

Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +

Est-ce qu'il fait ses devoirs tout seul ?

Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +

Est-ce que quelqu'un aide votre enfant à faire ses devoirs ? Qui ?

Jamais	1 à 2 fois	2 à 3 fois	3 à 4 fois	5 fois et +

Dans une semaine normale, votre enfant regarde-t-il la télévision ou des cassettes vidéos?

	Jamais	Rarement	De temps en temps (1 à 2 fois/semaine)	Souvent (de 3 à 5 fois/semaine)	Tous les jours
En français					
En créole					
Autre langue					

Est-ce que vous lisez des livres ?

Jamais Rarement Parfois Toujours

Est-ce que vous lisez le journal ?

Jamais Rarement Parfois Toujours

Est-ce que vous lisez des magazines ?

Jamais Rarement Parfois Toujours

Est-ce que votre enfant lit ou regarde des livres, des journaux ou des magazines vous appartenant à la maison ?

Est-ce que dans votre pays d'origine on raconte davantage les histoires ou les contes à haute voix que dans les livres ?

Seriez-vous intéressé à suivre des ateliers avec votre enfant sur la lecture dans le cadre d'un projet scolaire ?

ANNEXE 15
QUESTIONS SUR LES REPRÉSENTATIONS DU BI/PLURILINGUISME
(parents)

1. Dans quelles langues écoutez-vous la télévision ?
2. Trouvez-vous que parler plusieurs langues aide à s'ouvrir aux autres cultures ?
3. Pensez-vous qu'il est important de maintenir la langue maternelle ?
Pourquoi ? (pour garder son identité culturelle) ⁹⁴ ?
4. Considérez-vous que, dans votre pays d'origine, la langue parlée à la maison diffère de la langue enseignée à l'école ?
5. Trouvez-vous que parler plusieurs langues aide à comprendre les autres cultures ?
6. Avez-vous des amis d'autre origine que la vôtre ?
7. Aimez-vous parler votre langue maternelle avec vos enfants ?
8. Pensez-vous que parler plusieurs langues aide à réussir dans la vie ?
9. Pensez-vous que parler plusieurs langues pose des problèmes ?
10. Que pensez-vous des pays où l'on parle plusieurs langues ?
11. Est-ce que pour vous le français et le créole ont la même valeur ⁹⁵ ?
12. Trouvez-vous difficile de parler plusieurs langues ?
Pourquoi ?
13. Quelle (s) langue (s) parlez-vous plus souvent à la maison ? Est-ce le français ou le créole ?
14. Quelle (s) langue (s) parlez-vous le plus en dehors de la maison. Est-ce le français ou le créole ?
15. Est-ce que vous vous sentez obligé de parler français ?
16. Avez-vous envie d'apprendre d'autres langues ?
17. Trouvez-vous que le français est plus important que le créole ?
Pourquoi ?
18. Pensez-vous que c'est utile de parler plusieurs langues dans la vie ?
Pourquoi ?
19. Pensez-vous que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance ?
20. Est-ce que vous vous sentez capable d'apprendre une autre langue ?

⁹⁴ Sera mentionnée au répondant si celui-ci ne l'évoque pas.

⁹⁵ Par valeur nous entendons valeur linguistique.

ANNEXE16
QUESTIONNAIRE SUR LES REPRÉSENTATIONS DU
BI/PLURILINGUISME
(enfant)

Cahier de l'élève

Nom : _____

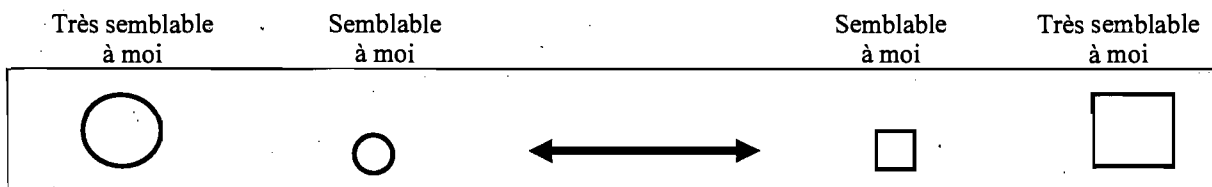
Classe : _____

Questionnaire sur la représentation des langues : bilinguisme et multilinguisme
(adapté d'Armand et Maraillet, 2003-2004)

Exemples

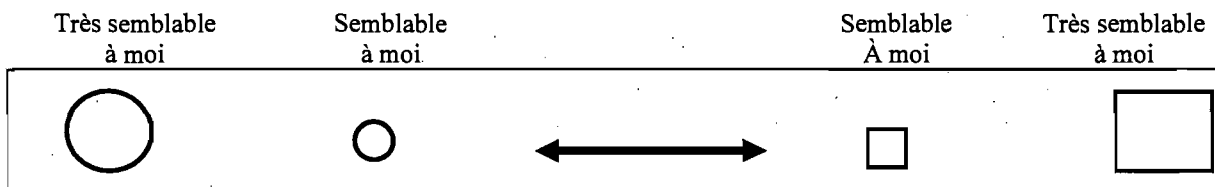
Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les bonbons causent des caries.

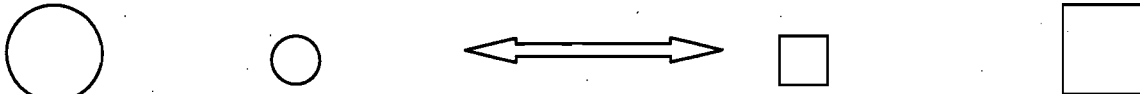
Dans le groupe des carrés, les enfants ne pensent pas que les bonbons causent des caries.

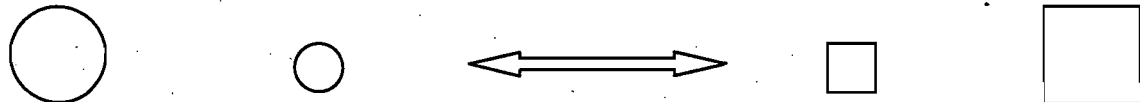




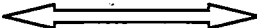


Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas la neige.

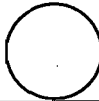

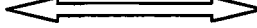


Dans le groupe des carrés, les enfants aiment la neige.

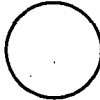

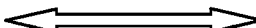




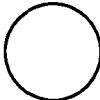

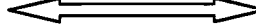

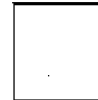
<p>1. Dans le groupe des cercles, les enfants apprendront plus tard une autre langue parce qu'ils seront obligés.</p>	<p>Dans le groupe des carrés, les enfants apprendront plus tard une autre langue pas seulement parce qu'ils seront obligés.</p>			
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi


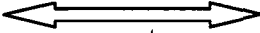

<p>2. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que parler deux ou plusieurs langues posent des problèmes.</p>	<p>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que savoir parler deux ou plusieurs langues ne posent pas de problème.</p>			
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi




3. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues ont de la chance.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que les gens qui parlent plusieurs langues n'ont pas de chance.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi


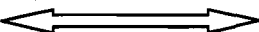

4. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment parler la langue de leurs parents.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas parler la langue de leurs parents.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi




5. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'il y a des langues plus utiles que d'autres.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que toutes les langues sont utiles.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

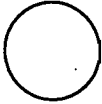

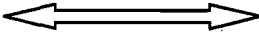

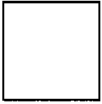
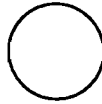

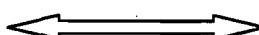


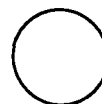




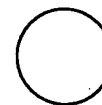



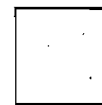
6. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils ne vont pas mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

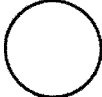

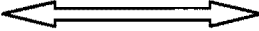


<p>7. Dans le groupe des cercles, les enfants aiment répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas répéter des mots dans des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

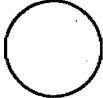

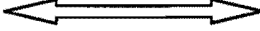


<p>8. Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas entendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants aiment entendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

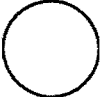

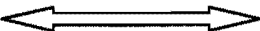


<p>9. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils ne mélangeront pas les langues s'ils en parlent plusieurs.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils vont mélanger les langues s'ils en parlent plusieurs.</p>		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

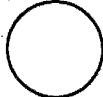

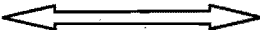


<p>10. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils sont capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		<p>Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils ne sont pas capables d'apprendre des langues qu'ils ne connaissent pas du tout.</p>		
				
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

11. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler plusieurs langues n'est pas utile dans la vie.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que parler plusieurs langues est utile dans la vie.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi
12. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que la plupart des langues ont des sons agréables.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que la plupart des langues n'ont pas des sons agréables.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi
13. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que parler plusieurs langues aide à réussir dans la vie.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que parler plusieurs langues aide à réussir dans la vie.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi
14. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent qu'ils pourraient devenir copains avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux. Pourquoi ?		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent qu'ils ne pourraient pas devenir copains avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue qu'eux.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

15. Dans le groupe des cercles , les enfants aiment entendre des langues qu'ils connaissent un peu.		Dans le groupe des carrés , les enfants n'aiment pas entendre des langues qu'ils connaissent un peu.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

16. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que toutes les langues sont belles.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que certaines langues sont plus belles que d'autres.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

17. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que c'est plus difficile de savoir parler plusieurs langues.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que ce n'est pas plus difficile de savoir parler plusieurs langues.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

18. Dans le groupe des cercles , les enfants pensent que les langues n'ont pas toutes la même importance.		Dans le groupe des carrés , les enfants pensent que toutes les langues ont la même importance.		
				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

Connaissances des langues

19. Est-ce que tu connais plusieurs langues ? Oui Non
 Lesquelles ? _____

20. Lesquelles est-ce que :
 tu parles ? _____
 tu comprends ? _____
 tu sais lire ? _____
 tu sais écrire ? _____
 tu entends souvent en famille ? _____

21. Quelle est la langue (les langues) que tu as apprise(s) en premier et que tu parles encore ? Quelle est la langue (les langues) que tu as apprise(s) ensuite ?

1^{re} langue que tu sais parler : _____
 2^e langue que tu sais parler : _____
 3^e langue que tu sais parler : _____

22. Avec qui les as-tu apprises ?

	Mère	Père	Frères-sœurs	Amis	Amis et enseignants à l'école
1 ^{re} langue : _____					
2 ^e langue :					
3 ^e langue :					

23. Quel est ton niveau dans ces langues ?

1 ^{re} langue :	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien
Parler					
Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					
2 ^e langue :	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien
Parler					
Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					

3 ^e langue :	Pas du tout	Un peu	Assez bien	Bien	Très bien
Parler					
Comprendre à l'oral					
Production écrite (écriture)					
Compréhension écrite (lecture)					

24. Veux-tu ajouter quelque chose sur les langues que tu connais ?

25. Essaie de t'imaginer quand tu seras grand comme ton papa et ta maman. Quelle langue vas-tu parler :

Au travail ? _____

À la maison ? _____

Avec tes enfants ? _____

Pourquoi ? _____

26. Quelles langues aimerais-tu apprendre ? _____

Pourquoi ?

ANNEXE17
GROUPE DE DISCUSSION
(Armand et Maraillet, 2004)
(enfant)

Il est composé de cinq thèmes :

Recherche démo-linguistique

Avec qui vous parlez le créole ? (mère, père, famille...)

1) Thème 1 : Ça sert à quoi une langue ?

À votre avis, ça sert à quoi les langues ? Vous pouvez m'expliquer, me donner des exemples?

2) Thème 2 : Appréciation des langues

Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de vous dire que le français est une belle langue ?
Qu'est-ce qui vous fait penser ça ?

3) Thème 3 : L'égalité des langues

Quelqu'un m'a dit que toutes les langues sont égales. Qu'est-ce que ça veut dire «égal» ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

4) Thème 4 : L'égalité des locuteurs de langues

À votre avis, est-ce que les personnes qui parlent français ont plus de chance que celles qui parlent créole ? Pourquoi ?

5) Thème 5 : Les langues dans le monde.

Si vous pouviez, d'un coup de baguette magique, faire qu'il n'y ait qu'une seule langue parlée sur la terre, pensez-vous que vous le feriez ? Selon vous, est-ce une bonne idée ou une mauvaise idée ?

Si oui, quelle devrait être cette langue ?

ANNEXE 18
QUESTIONNAIRE SUR LA PERCEPTION DE COMPÉTENCE EN
ÉCRITURE

Mai 2004

NOM : _____

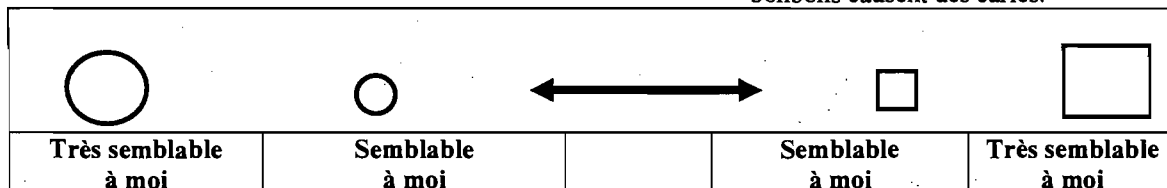
ÉCOLE: _____

CE QUE VOUS PENSEZ DE L'ÉCRITURE

EXEMPLES

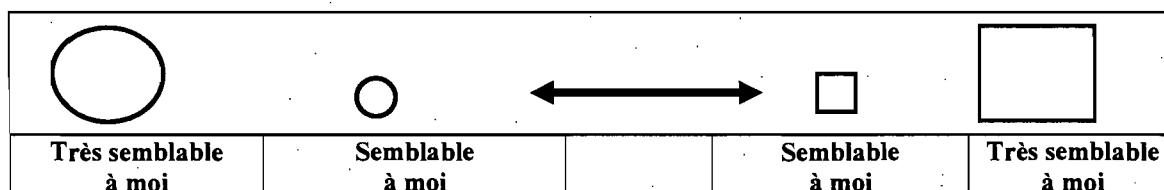
1.
Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que les bonbons causent des caries.

Dans le groupe des carrés, les enfants ne pensent pas que les bonbons causent des caries.



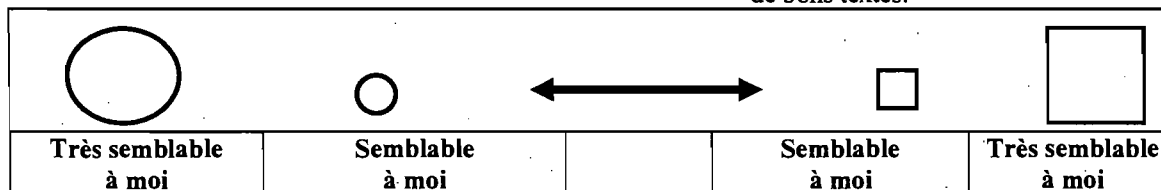
2.
Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas la neige.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment la neige.



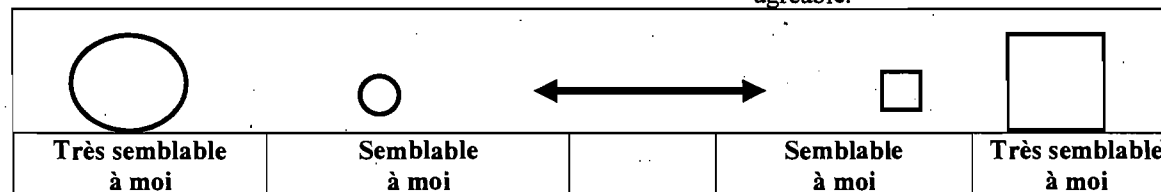
1.
Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils écrivent de bons textes.

Dans le groupe des carrés, les enfants ne pensent pas qu'ils écrivent de bons textes.



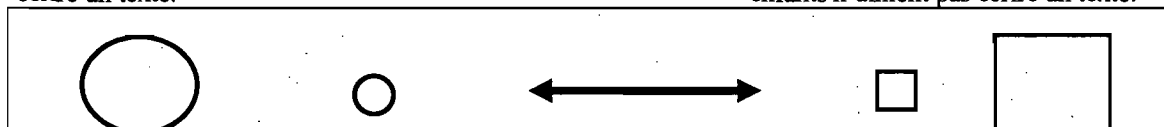
2.
Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'écrire c'est agréable.

Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'écrire ce n'est pas agréable.



3.
Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire un texte.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire un texte.








Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi
-------------------------	--------------------	--	--------------------	-------------------------

4.

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils sont rapides pour écrire leur texte.

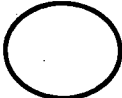



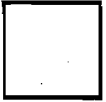
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils ne sont pas rapides pour écrire leur texte.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

5.

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que s'ils veulent ils sont capables d'écrire des phrases ou des mots difficiles.

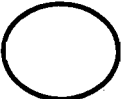




Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que même s'ils veulent ils ne sont pas capables d'écrire des phrases ou des mots difficiles.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

6.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écrire la dictée que le professeur leur donne.






Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écrire la dictée que le professeur leur donne.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

7.

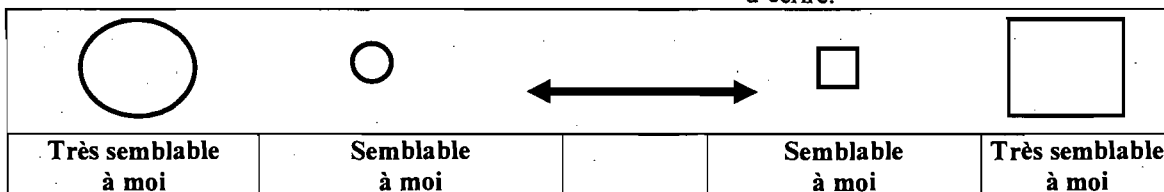
Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas lire à la classe le texte qu'ils viennent d'écrire.

Dans le groupe des carrés, les enfants aiment lire à la classe le texte qu'ils viennent d'écrire.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

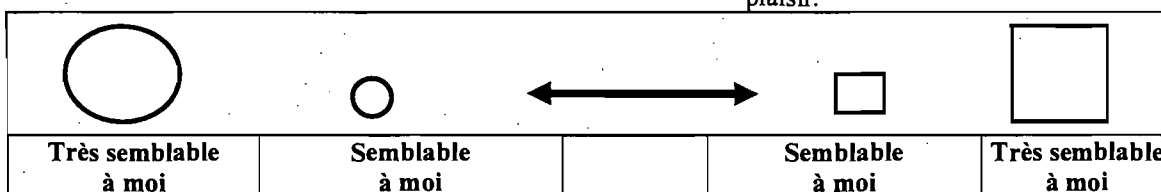
8. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur de 2^e année leur a donné envie d'écrire.

Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur de 2^e année ne leur a pas donné envie d'écrire.



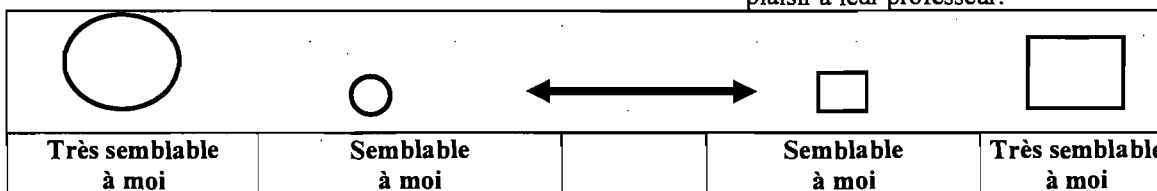
9. Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire pour le plaisir.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire pour le plaisir.



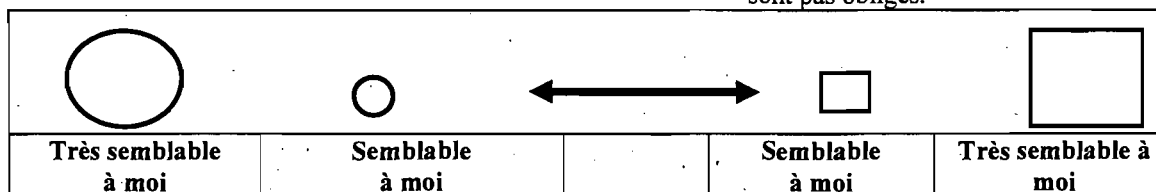
10. Dans le groupe des cercles, les enfants écrivent pour faire plaisir à leur professeur.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'écrivent pas pour faire plaisir à leur professeur.



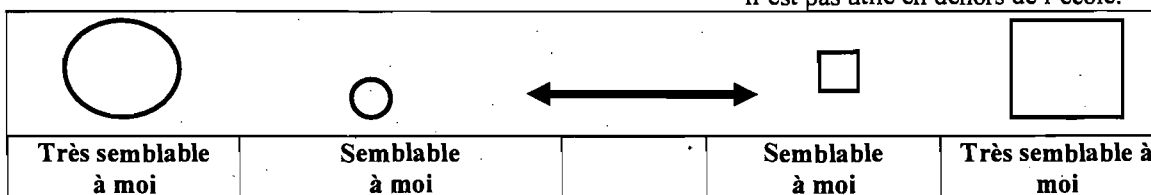
11. Dans le groupe des cercles, les enfants écrivent parce qu'ils sont obligés.

Dans le groupe des carrés, les enfants écrivent même lorsqu'ils ne sont pas obligés.



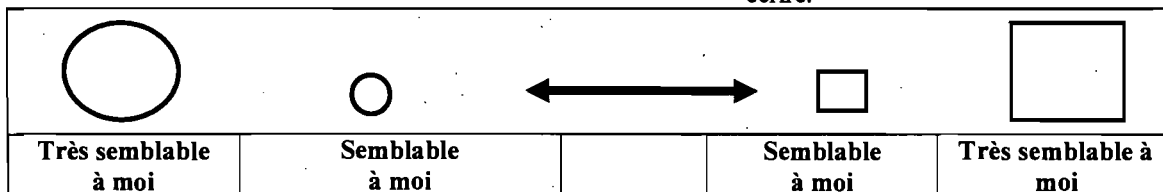
12. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que savoir écrire c'est utile aussi en dehors de l'école.

Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que savoir écrire ce n'est pas utile en dehors de l'école.



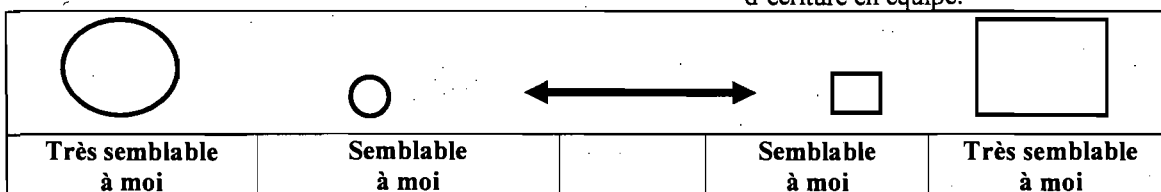
13. Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que, quand ils seront grands, ce sera utile de savoir écrire.

Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que, quand ils seront grands, ce ne sera pas utile de savoir écrire.



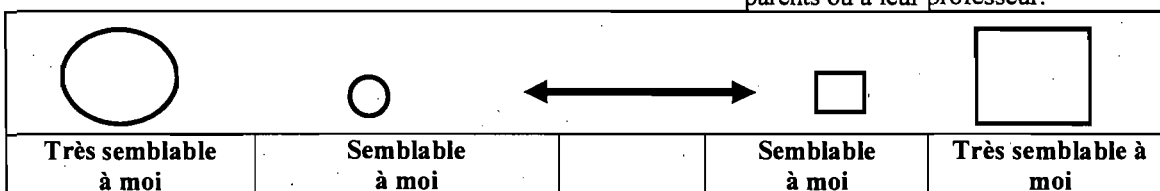
14. Dans le groupe des cercles, les enfants aiment faire un projet d'écriture en équipe.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas faire un projet d'écriture en équipe.



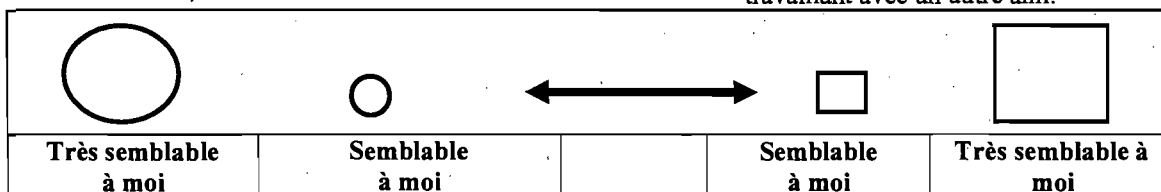
15. Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des lettres ou des messages à leurs amis, à leurs parents ou à leur professeur.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des lettres ou des messages à leurs amis, à leurs parents ou à leur professeur.



16. Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire en travaillant avec un autre ami.

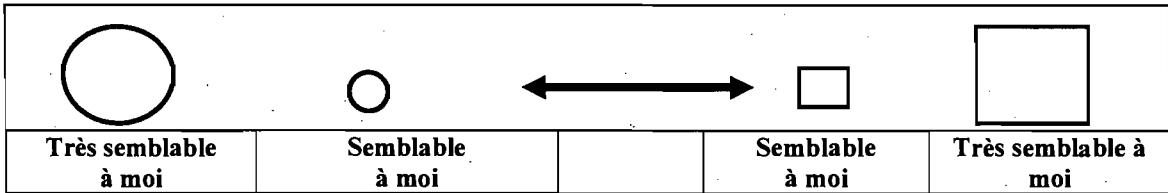
Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire en travaillant avec un autre ami.



17.

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écrire dans leur journal intime.

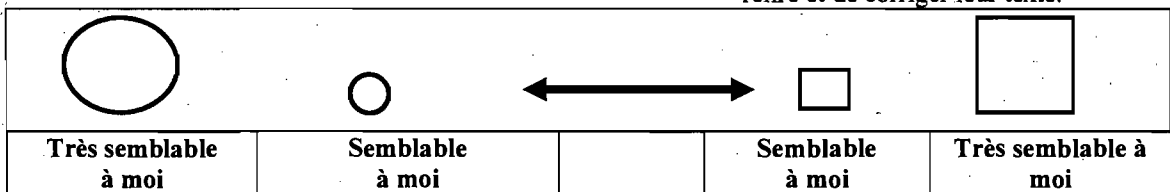
Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écrire dans leur journal intime.



18.

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que s'ils veulent ils sont capables de relire et de corriger leur texte.

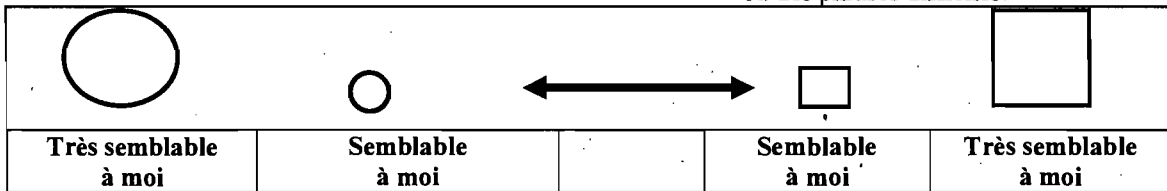
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que même s'ils le veulent ils ne sont pas capables de relire et de corriger leur texte.



19.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des mots ou des phrases difficiles.

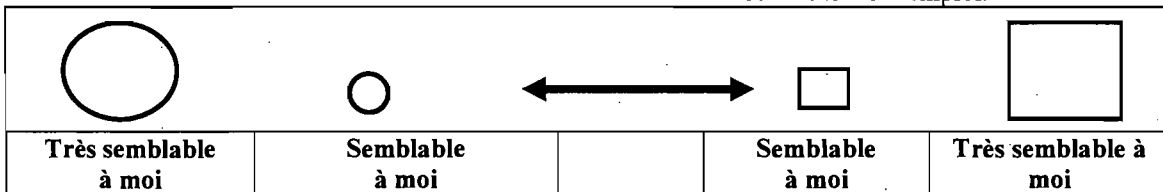
Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des mots ou des phrases difficiles.



20.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des recettes de cuisine, des règles de jeu ou des modes d'emploi.

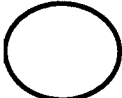




Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des recettes de cuisine, des règles de jeu ou de modes d'emploi.



21.

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que s'ils veulent ils sont capables d'écrire des mots sans erreurs.






Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que même s'ils le veulent ils ne sont pas capables d'écrire des mots sans erreurs.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

22.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des mots au tableau quand le professeur leur demande.

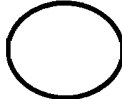




Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des mots au tableau quand le professeur leur demande.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

23.

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur les aide à bien comprendre comment on écrit.

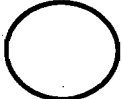




Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur ne les aide pas à bien comprendre comment on écrit.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

24.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des histoires ou des contes, vrais ou inventés

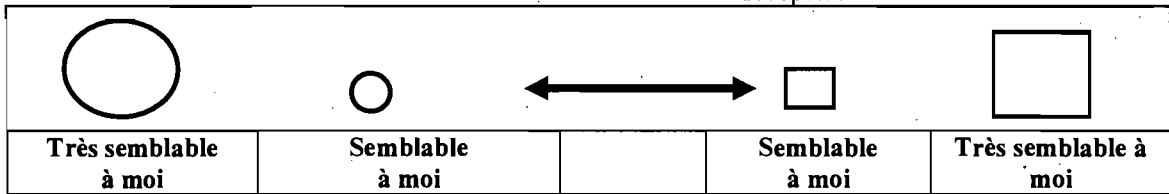
Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des histoires ou des contes vrais ou inventés.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

25.

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des mots qu'ils ne connaissent pas en les recopiant.

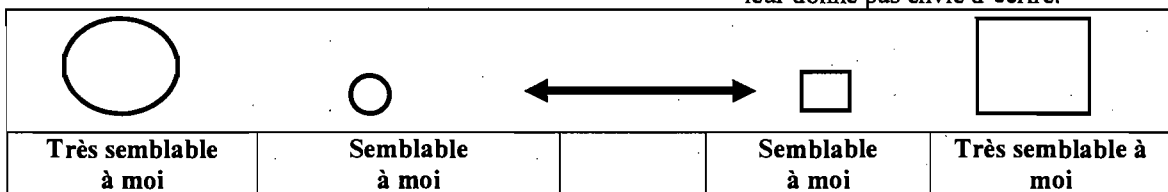
Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des mots qu'ils ne connaissent pas en les recopiant.



26.

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur leur donne envie d'écrire.

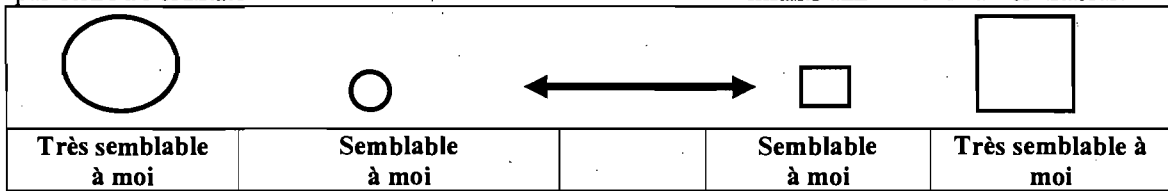
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur ne leur donne pas envie d'écrire.



27

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écrire à l'ordinateur.

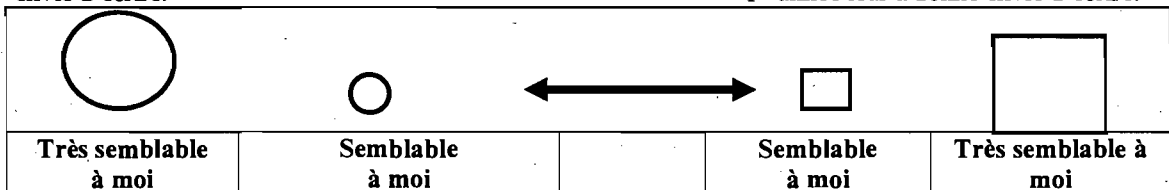
Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écrire à l'ordinateur.



28

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur de 1^{re} année ne leur a pas donné envie d'écrire.

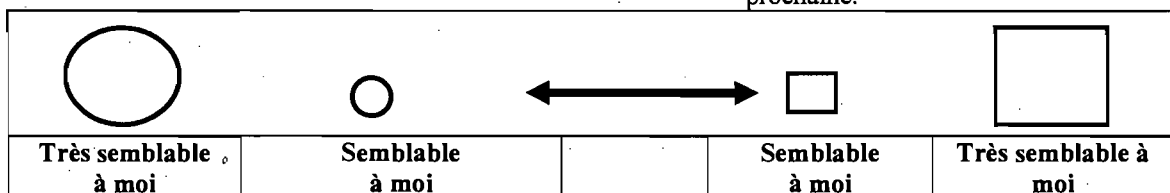
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur de 1^{re} année leur a donné envie d'écrire.



29

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent qu'ils auront des difficultés en écriture l'année prochaine.

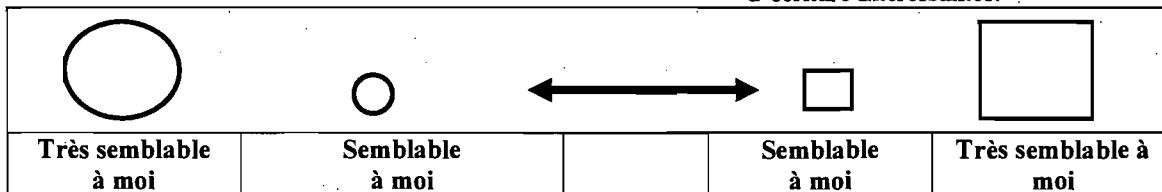
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils n'auront pas de difficultés en écriture l'année prochaine.



30

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur leur propose des activités d'écriture intéressantes.

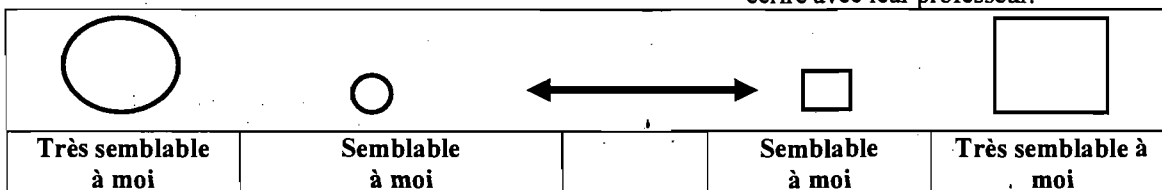
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur ne leur propose pas des activités d'écriture intéressantes.



31

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment apprendre à écrire avec leur professeur.

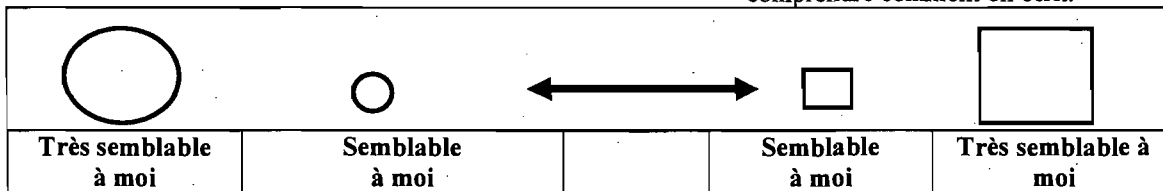
Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas apprendre à écrire avec leur professeur.



32

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur de 2^e année les a aidés à bien comprendre comment on écrit.

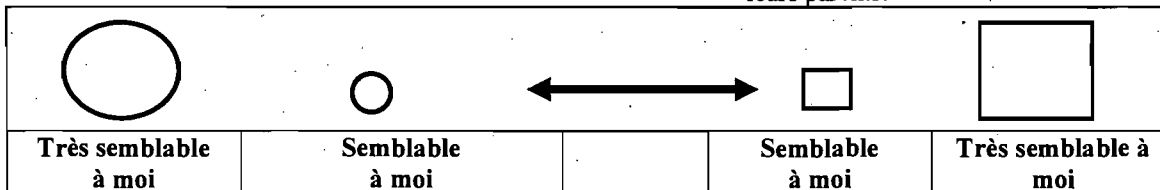
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur de 2^e année ne les a pas aidés à bien comprendre comment on écrit.



33

Dans le groupe des cercles, les enfants n'écrivent pas pour faire plaisir à leurs parents.

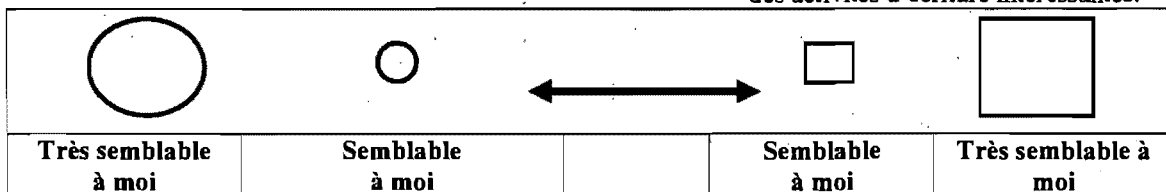
Dans le groupe des carrés, les enfants écrivent pour faire plaisir à leurs parents.



34

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur de 2^e année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.

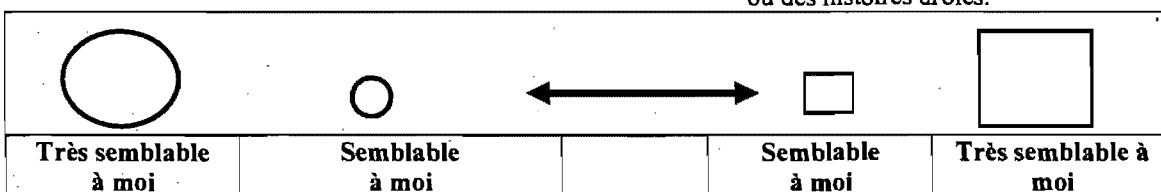
Dans le groupe des carrés, les enfants ne pensent pas que leur professeur de 2^e année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.



35

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des devinettes, des blagues, des charades ou des histoires drôles.

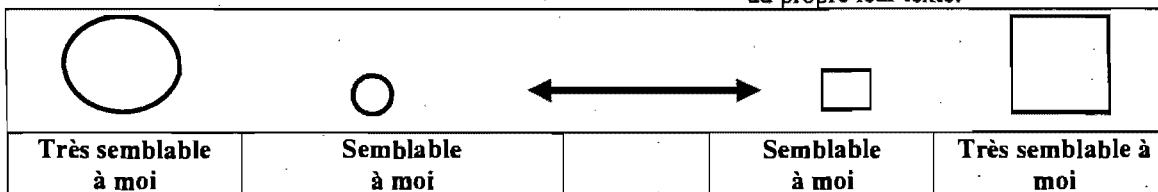
Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des devinettes, des blagues, des charades ou des histoires drôles.



36

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment que le professeur leur demande de corriger et de mettre au propre leur texte.

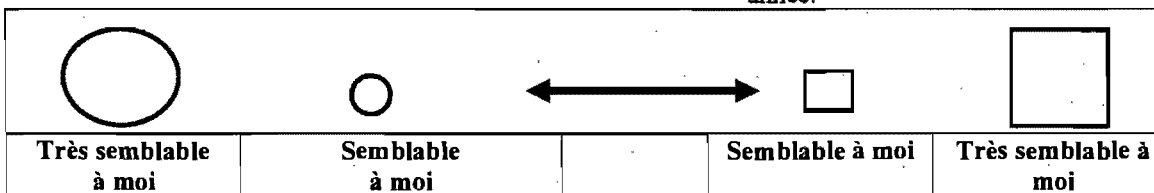
Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas que le professeur leur demande de corriger et de mettre au propre leur texte.



37

Dans le groupe des cercles, les enfants ont aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 2^e année.






Dans le groupe des carrés, les enfants n'ont pas aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 2^e année.



38

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écrire de la poésie.






Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écrire de la poésie.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

39

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment que le professeur leur demande de faire un plan avant de commencer à écrire.






Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas que le professeur leur demande de faire un plan avant de commencer à écrire.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

40

Dans le groupe des cercles, les enfants pensent que leur professeur de 1^{re} année les a aidés à bien comprendre comment on écrit.

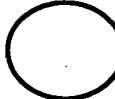




Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur de 1^{re} année ne les a pas aidés à bien comprendre comment on écrit.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

41

Dans le groupe des cercles, les enfants n'aiment pas écrire sur un sujet précis (donner un exemple).





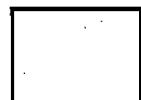
Dans le groupe des carrés, les enfants aiment écrire sur un sujet précis (donner un exemple).

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

42

Dans le groupe des cercles, les enfants ne pensent pas qu'ils ont fait des progrès en écriture.

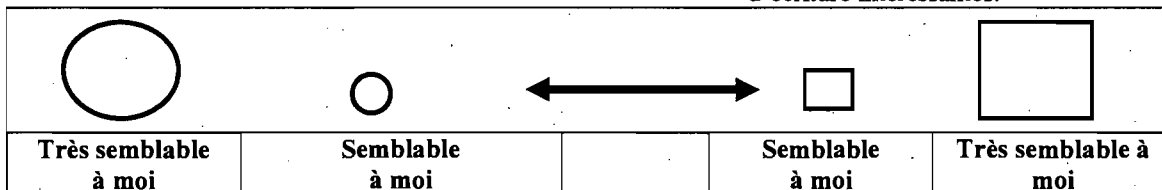
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent qu'ils ont fait des progrès en écriture.

				
Très semblable à moi	Semblable à moi		Semblable à moi	Très semblable à moi

43

Dans le groupe des cercles, les enfants ne pensent pas que leur professeur de 1^{re} année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.

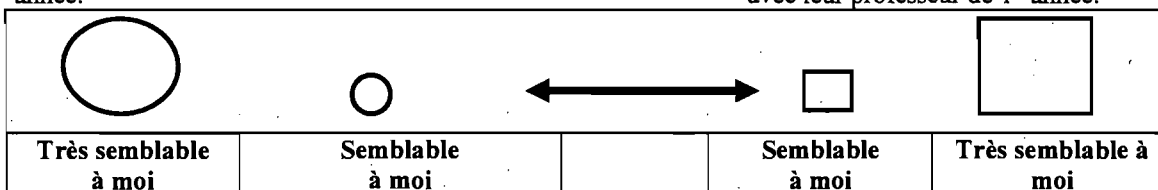
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que leur professeur de 1^{re} année leur a proposé des activités d'écriture intéressantes.



44

Dans le groupe des cercles, les enfants n'ont pas aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 1^{re} année.

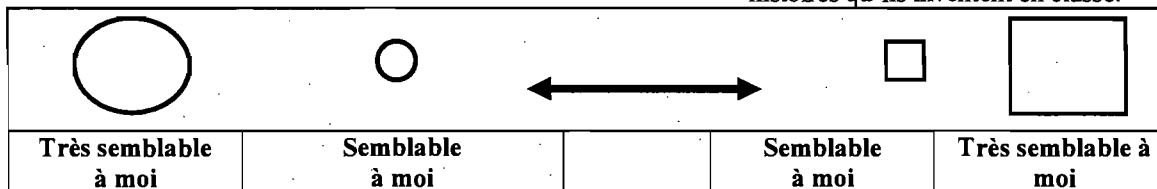
Dans le groupe des carrés, les enfants ont aimé apprendre à écrire avec leur professeur de 1^{re} année.



45

Dans le groupe des cercles, les enfants aiment écrire des histoires qu'ils inventent en classe.

Dans le groupe des carrés, les enfants n'aiment pas écrire des histoires qu'ils inventent en classe.



ANNEXE 19
SCORES BRUTS DES TROIS GROUPES POUR LES ÉPREUVES
DU N-EEL

SCORES BRUTS DES SUJETS EN MATERNELLE

		Vocabulaire	Vocabulaire	Morpho.	Morpho.
		1	2	Liste A	Liste B
Groupe 1	Charlotte	24	14	4	3
	A-Marie	28	18	4	4
	Julie	28	17	3	5
Groupe 2	Maude	28	15	6	4
	Sam	27	16	8	7
	David	27	18	3	6
	Maxime	27	15	7	4
	Marie	31	18	3	6
Groupe 3	Antoine	25	15	4	4
	Dina	26	18	5	6
	Sacha	31	19	5	7

SCORES BRUTS DES SUJETS EN PREMIÈRE ANNÉE

		Voc. 1	Ébauche	Gain	Voc. 2	Ébauche	Gain	Morpho.	Morpho.	Flexions
								Liste A	Liste B	verbales
Groupe 1	Charlotte	35	39	11,43	36	36	0	5	3	8
	A-Marie	40	40	0	26	26	0	5	6	2
	Julie	32	38	18,75	30	32	6,67	4	6	8
Groupe 2	Maude	30	40	33,33	36	40	11,11	7	7	8
	Sam	34	36	5,88	32	32	0	7	7	12
	David	48	48	0	38	38	0	6	7	10
	Maxime	50	55	10	34	38	11,76	7	8	22
	Marie	50	52	4	38	38	0	8	7	16
Groupe 3	Antoine	38	40	5,26	34	36	5,88	5	6	12
	Dina	46	48	4,35	36	42	16,67	3	5	8
	Sacha	47	51	8,51	37	39	5,41	7	8	10

ANNEXE 20
SCORES BRUTS DES TROIS GROUPES POUR LE QUESTIONNAIRE
SUR LA REPRÉSENTATION DES LANGUES

SCORES BRUTS DES SUJETS POUR LES VOLETS 1 ET 2

	OUVERTURE A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE									MOTIVATION ET CURIOSITE FACE A L'APPRENTISSAGE DES LANGUES									
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8		Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	
Charlotte	-1	2	1	2	2	-1	1	2	8	-1	-2	-1	2	1	2	2	2	-2	3
A-Marie	-2	2	1	2	2	-2	2	2	7	-2	-2	2	2	2	2	1	1	-2	4
Julie	-1	1	1	-1	1	-1	-1	1	0	-1	-1	1	-1	1	-1	-1	1	-1	-3
Maude	1	-2	2	1	1	2	-1	1	5	1	-1	-1	1	1	-1	1	-1	-2	-2
Sam	2	2	1	2	2	1	1	2	13	1	2	2	1	2	2	2	1	1	14
David	1	2	1	-1	1	-1	2	-2	3	-1	2	2	2	2	2	1	-1	-2	7
Maxime	2	2	2	-2	2	2	-2	-2	4	-2	2	2	2	2	-2	2	2	-2	2
Marie	2	2	2	2	2	2	-2	2	12	2	2	2	-2	2	2	2	-2	2	10
Antoine	2	2	2	2	2	-1	-1	1	9	-1	-1	2	2	2	2	1	2	-1	8
Dina	-2	-2	-2	-2	2	2	-1	-2	-7	-1	-1	2	2	2	2	2	2	2	12
Sacha	2	2	1	2	2	1	1	1	12	1	1	2	1	2	2	2	-1	1	11

ANNEXE 21
SCORES BRUTS DES TROIS GROUPES POUR LE QUESTIONNAIRE
SUR LA COMPÉTENCE EN ÉCRITURE

SCORES BRUTS DES SUJETS

PERCEPTION DE COMPÉTENCE

Charlotte	1	-1	-2	2	0
Anne-Marie	-1	-1	1	1	0
Julie	1	-2	-1	2	0
Maude	1	-2	-1	2	0
Sam	1	1	-1	2	3
David	1	2	1	1	5
Maxime	1	-1	2	2	4
Marie	2	2	2	2	8
Antoine	2	1	-1	-1	3
Dina	2	-2	-1	2	1
Sacha	2	1	1	2	6

SENTIMENT DE CONTRÔLABILITÉ

Charlotte	2	1	1	4
Anne-Marie	1	1	-1	1
Julie	-2	1	-1	-2
Maude	-1	2	-2	-1
Sam	1	2	1	4
David	2	2	1	5
Maxime	1	-1	1	1
Marie	2	2	2	6
Antoine	-1	-1	-1	-3
Dina	-1	2	-1	0
Sacha	-1	2	2	5

PERCEPTION DE LA VALEUR DE LA TÂCHE

	Intérêt		Utilité ou importance		
Charlotte	1	1	1	2	3
A-Marie	2	2	-1	1	0
Julie	2	2	2	2	4
Maude	-2	-2	2	2	4
Sam	1	1	2	2	4
David	1	1	2	2	4
Maxime	2	2	2	2	4
Marie	1	1	1	1	2
Antoine	2	2	1	2	3
Dina	-1	-1	2	2	4
Sacha	2	2	2	2	4

PERCEPTION DE LA VALEUR DE LA TÂCHE ET MOTIVATION EXTRINSÈQUE

Charlotte	-2	-2	-4
A-Marie	-2	1	-1
Julie	-2	-2	-4
Maude	-2	-2	-4
Sam	-1	-2	-3
David	1	2	3
Maxime	2	-2	0
Marie	1	2	3
Antoine	-2	2	0
Dina	-1	-2	-3
Sacha	-1	-1	-2

PERCEPTION DE LA VALEUR DE LA TÂCHE ET MOTIVATION INTRINSÈQUE

	Plaisir face à l'écriture			Désir d'apprendre			
Charlotte	2	1	-2	1	2	1	3
A-Marie	1	2	1	4	1	1	2
Julie	1	1	-2	0	1	-2	-1
Maude	-1	1	-2	-2	2	-1	1
Sam	2	2	2	6	1	1	2
David	1	2	1	4	2	2	4
Maxime	1	2	2	5	-1	2	1
Marie	1	2	2	5	1	-2	-1
Antoine	1	-1	2	2	-2	1	-1
Dina	-1	1	2	2	-2	2	0
Sacha	2	2	2	6	1	1	2

PERCEPTIONS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Troisième année

Charlotte	2	2	2	2	8
A-Marie	1	-1	2	1	3
Julie	2	2	1	2	8
Maude	2	2	2	2	8
Sam	2	1	2	2	7
David	2	2	2	1	7
Maxime	2	2	2	2	8
Marie	1	-1	2	1	3
Antoine	2	2	1	2	7
Dina	2	2	2	-2	4
Sacha	2	2	2	2	8

