

Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques

Carole Fleuret et Joël Thibeault



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/881>

DOI : 10.4000/rdlc.881

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Carole Fleuret et Joël Thibeault, « Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/881> ; DOI : 10.4000/rdlc.881

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques

Carole Fleuret et Joël Thibeault

Introduction et problématique

- 1 La mondialisation, de concert avec les nombreux flux migratoires qu'elle favorise, a une incidence importante sur le tissu social, dont l'hétérogénéité ne cesse de s'accroître¹. Au Canada, pays où l'anglais et le français jouissent tous deux d'un statut officiel, ce sont plus de 260 000 immigrants qui seront accueillis en 2015, et plusieurs milliers d'entre eux iront s'installer dans la province la plus peuplée, l'Ontario (Immigration et citoyenneté Canada, 2014). En 2006, sur 13 millions d'Ontariens, on y recensait 3,2 millions de personnes allophones, celles-ci ayant comme langue d'origine (L1)² une langue autre que l'anglais, le français ou une langue des premières nations³. En raison de la forte représentation des populations venues d'Afrique, d'Asie et du Moyen-Orient, les langues chinoises et africaines, le punjabi, l'arabe et l'ourdou constituent quelques-uns des idiomes que l'on retrouve maintenant dans la province.

L'école de langue française en Ontario

- 2 L'école est sans contredit l'un des premiers endroits où se manifeste cette diversité ethnolinguistique et ethnoculturelle. Or, en Ontario, il existe deux filières d'enseignement, celle de langue anglaise, qui accueille la majorité des élèves de la province, et celle de langue française, qui compte douze conseils scolaires et qui est responsable de quelque 425 écoles³. L'immigration dans les communautés francophones minoritaires étant un phénomène assez récent (Robineau, 2010), le Ministère de

l'Éducation Ontarien (MÉO), pour le secteur francophone, n'a que récemment mis en place des programmes ayant pour mission d'accompagner les élèves issus de l'immigration dans leur apprentissage de la langue et de la culture françaises. Le premier, le Programme d'Appui aux Nouveaux Arrivants (Pana), s'adresse aux apprenants qui viennent d'un pays où le français est langue d'administration publique⁴ et qui ne « peuvent [...] suivre le programme d'études ordinaire pour des raisons linguistiques, culturelles ou d'ordre scolaire » (MÉO, 2010 : p. 3). L'autre initiative ministérielle, l'Actualisation Linguistique en Français (ALF), concerne les élèves issus de foyers où le français n'est pas la langue prédominante et qui en ont des connaissances limitées⁵. La visée principale de l'ALF, à l'instar de celle du Pana, est donc de développer chez l'élève les connaissances, linguistiques et culturelles, qui lui permettront de rejoindre la classe ordinaire.

- 3 Nonobstant ces efforts de la part du MÉO, les questions relatives aux élèves issus de l'immigration demeurent peu explorées par la recherche en contexte minoritaire (Robineau, 2010). Les travaux empiriques en la matière nous viennent surtout de la sociologie de l'éducation, qui postule, entre autres, que le système scolaire de langue française en Ontario fait face à une certaine crise identitaire ; cette dernière aurait vu le jour en raison d'une contradiction entre la mission historique de l'école, qui repose sur une vision homogénéisante de la francophonie, les aspirations globalisantes de la nouvelle classe moyenne qui l'a créée et la diversification de la toile sociale qui caractérise les populations scolaires contemporaines (Heller, 1999 : 131). De ce fait, devant ce que l'on pourrait qualifier de paradoxe, l'école ontarienne de langue française déploierait beaucoup d'énergie à la négation du bi/plurilinguisme (Labrie, 2007) et pencherait ainsi vers l'unification du marché linguistique (Bélanger, 2007), créant les conditions nécessaires à l'exclusion de certains groupes.
- 4 Concernant les populations immigrantes, l'un de nous a d'ailleurs récemment montré que, dans plusieurs enceintes scolaires de l'Ontario, le bagage linguistique et culturel de l'élève n'est que peu valorisé et que la prise en compte des cultures revêt une certaine forme de folklorisation (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013). Ces résultats vont pourtant à l'encontre de ce que prône une myriade de chercheurs européens (Auger, à paraître ; De Pietro et Rispail, 2014) et canadiens (Combes, Armand et Lory, 2012 ; Litalien, Moore et Sabatier, 2012), qui soutiennent que les répertoires langagiers et culturels de l'élève devraient être mis à profit en classe, et ce, pour que son apprentissage de la L2 en soit bonifié. Il nous paraît donc important, d'une part, de nous concentrer sur l'apprentissage de la langue écrite de cette population, son appropriation étant un gage de réussite en français et dans les autres disciplines scolaires. D'autre part, une exploration de propositions pédagogiques cohérentes avec la recherche semble s'imposer, et ce, afin de rendre compte de la réalité sociolinguistique particulière qui prévaut en Ontario français.

La compétence scripturale des élèves en Ontario français⁶

- 5 Si peu d'études se sont intéressées à l'apprentissage de la langue écrite par des élèves allophones en contexte de minorisation linguistique, les résultats des élèves francophones (qui sont davantage plurilingues, car ils connaissent minimalement deux langues) nous encouragent à nous attarder à ce milieu. En effet, selon le conseil canadien

sur l'apprentissage (2009), le niveau de connaissances des élèves scolarisés dans les écoles de langue française en lecture et en écriture serait moins élevé que celui de leurs pairs qui fréquentent l'école anglophone. Pour sa part, Bernier (2013), s'intéressant à la compétence scripturale des étudiants universitaires francophones de l'Ontario, souligne qu'il s'agit d'un enjeu critique et qu'il serait essentiel de se pencher sur l'enseignement de l'écrit en amont, dès l'école élémentaire. Rappelons de surcroît que, si le contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les élèves en Ontario français joue un rôle de premier ordre dans leur appropriation de l'écrit, certaines caractéristiques inhérentes au système orthographique du français, comme son degré d'opacité et sa morphologie inaudible (Fayol, 2013), peuvent aussi influencer sur son apprentissage.

- 6 À notre connaissance, la construction de connaissances relatives à la langue écrite chez les élèves de l'élémentaire et du secondaire en Ontario français demeure un domaine de recherche à défricher, l'un de nous s'intéressant justement à leur compétence morphographique dans le cadre d'une recherche doctorale (Thibeault, à paraître). Dans cette étude-ci, nous nous sommes plutôt centrés sur les élèves en langue seconde qui sont accueillis dans les écoles de langue française en Ontario et à leur développement orthographique. La plupart de ces apprenants, comme le postulent Gérin-Lajoie et Jacquet (2007), est engagée dans un processus de triple minorisation : ils sont issus de l'immigration, ils font partie d'une minorité visible et ils sont scolarisés dans un système dont la langue de scolarisation est elle-même minorée. Ainsi, à la lumière de ce contexte socioéducatif, nous avons mené une étude qui visait, entre autres, à explorer l'interaction verbale d'élèves en langue seconde lors d'activités de résolutions de problèmes orthographiques s'appuyant sur des ouvrages de littérature de jeunesse. Pour cet article, nous mettrons l'accent sur l'analyse des commentaires méta-graphiques (Jaffré, 1995) qu'ont émis les élèves qui y ont pris part, ce choix méthodologique nous permettant un accès à leur travail de coconstruction.

Cadre conceptuel

- 7 Dans une perspective vygotskienne, l'environnement de l'enfant est le fondement, entre autres, de son développement langagier. En effet, les interactions qu'il vit dans son milieu familial, notamment les interprétations issues des situations quotidiennes et routinières, mettent en place des schémas de communication. Ces échanges avec l'entourage social favorisent la construction de ses connaissances sur le monde qui lui permettent de développer progressivement son langage. Ce bref rappel vise à ne pas perdre de vue l'importance que revêtent les interactions verbales dans l'élaboration du discours et dans le développement de compétences linguistiques.

Les interactions verbales

- 8 Dans l'enceinte scolaire, autre lieu où se développent les interactions verbales, il est important de créer un espace de discussion pour relater des expériences vécues par les élèves (Candelier, 2003 : 143). À ce sujet, Dabène (1994) argue que l'enseignant est un guide ; il favorise les échanges entre les pairs, entre l'élève et les autres pour, finalement, reprendre la « main » et mettre en exergue les points de litige évidents dans le consensus à trouver. De cette façon, l'enseignant autorise les élèves à échanger leurs points de vue, à prendre position tout en organisant la discussion qui aura comme finalité le savoir à institutionnaliser (*ibid.*). Ainsi les espaces de discussion sont-ils des actions sociales ayant

pour but précis de favoriser la co-construction de connaissances représentationnelles des langues ou de la langue. C'est donc par le truchement de confrontations, de discussions et de négociations que prend essor l'élaboration du sens (Bigot, Bretegnier et Vasseur, 2013).

- 9 Pour leur part, Litalien, Moore et Sabatier (2012) mettent en lumière l'importance de la construction collective des interactions verbales, qui fait appel aux différentes connaissances linguistiques (morphologie, lexique, syntaxe, etc.). Les échanges construits autour des différents discours permettent une réalisation collective, un acte social, qui actualisent les pratiques discursives. En somme, comme le souligne Gumperz (1989 : 13), parler, c'est interagir⁷.
- 10 Partant de ce postulat, la contextualisation des situations proposées en salle de classe est capitale. En effet, sachant que les pratiques langagières sont toujours situées dans un milieu socioculturel donné dans lequel l'élève construit un rapport aux langues (Forget et Sabatier, 2014), il est nécessaire que les situations didactiques proposées soient structurantes. Par *structurantes*, nous entendons des situations où l'élève développe des compétences langagières par l'intermédiaire d'activités métalinguistiques, grâce à une distanciation vis-à-vis de l'objet langue. L'école développe une langue qui lui est propre – la langue de scolarisation⁸ –, mais qui est souvent éloignée, voire très éloignée de leur habitus familial. Comme le précise Lahire (2008 : 57), « le rapport au langage socialement constitué est au cœur de l'échec scolaire ». Par conséquent, bien qu'on puisse croire qu'il est un objet étudiable en soi, beaucoup d'élèves ne parviennent pas à le voir ainsi et rencontrent des difficultés à l'appréhender. C'est pourquoi il importe d'être à l'écoute des représentations de l'enfant durant les activités scolaires : pour mieux comprendre son rapport à la langue de scolarisation et les représentations cognitives qu'il s'en est faites. Dans cet ordre d'idées, les commentaires métagraphiques sont précieux, car ils nous donnent accès aux mises en forme linguistiques de l'élève à l'égard du système orthographique, en nous rapprochant du travail cognitif exercé par le scripteur.

Les commentaires métagraphiques

- 11 En cohérence avec la modélisation de l'orthographe française de Catach (1995), nous considérons l'écrit comme un ensemble d'objets à construire et non comme un objet unitaire. Nous délaissions, de ce fait, une vision purement constructiviste de l'acquisition de l'écrit pour tendre davantage vers une conception plus holistique. Ce postulat nous permet d'être à l'écoute des représentations de l'élève et de porter un regard plus juste sur son capital culturel (Bourdieu, 1979). Comme nous l'avons souligné précédemment, les inégalités face à l'écrit en contexte scolaire sont peu prises en compte. Les commentaires métagraphiques nous permettent d'accéder au travail cognitif exercé par l'élève relativement aux connaissances déclaratives et procédurales dans le développement de sa compétence scripturale. Ces verbalisations simultanées ou rétrospectives favorisent la prise en compte des différences inter- et intra-individuelles, car elles démystifient le produit (la trace graphique) et dévoilent les processus (les verbalisations émises durant la production).
- 12 Le concept *métagraphique*, introduit par Jaffré (1995), 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 (Jaffré, 1995 : 108).

En d'autres mots, c'est la capacité qu'a le scripteur à développer et à expliciter des connaissances.

- 13 Jaffré (1995) identifie deux processus dans la gestion des savoirs : l'activation et le contrôle. L'activation fait appel à une certaine quantité d'informations potentielles et utilisables en mémoire (par ex. l'activation, par analogie, des formes graphiques des logogrammes *pot* et *peau*). Elles ne sont pas toutes nécessaires pour accomplir la tâche. Pour permettre la sélection de l'information orthographique appropriée dans l'activité de production (sa *peau* est blanche), le processus de contrôle intervient en inhibant des informations implicites (dans le cas présent *pot*).
- 14 Pour Jaffré (1995), la gestion de ces savoirs se construit de manière interactive à travers différentes interfaces :
- 15 Interface phonographique
- association graphèmes-phonèmes, syllabes ou des unités infrasyllabiques (attaque et rime)
 - association entre signifiant oral et signifiant écrit
 - interface graphique
 - 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 logographique)
 - 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.
- 16 Jaffré (1995) mentionne également que le contrôle ne se limite pas simplement aux représentations explicites, mais qu'il faut aussi considérer une attention soutenue notable, ce qui mobilise une charge cognitive importante. Donc, plus une production requiert des processus cognitivement coûteux relativement à l'élaboration et à l'encodage, plus le processus de gestion peut être affaibli, entraînant ainsi une perte de l'efficacité orthographique. D'ailleurs, en langue d'origine, des chercheurs tels David (2008), Morin (2002) et Montesinos Gelet et Morin (2003) ont clairement montré dans les résultats de leurs études que les élèves qui sont les scripteurs les plus forts verbalisent, d'une part, des connaissances métalinguistiques et, d'autre part, justifient des traces écrites dans leurs productions. Par contre, les plus faibles scripteurs vont davantage subvocaliser durant la production, ce qui témoigne, notamment, du coût cognitif engendré par la production et d'un contrôle moins assuré du geste graphique, dans le développement de leur compétence orthographique. En langue seconde, Fleuret (2011) montre des résultats similaires dans sa recherche auprès d'élèves haïtiens.
- 17 Ainsi, les commentaires métagraphiques, en considérant l'importance des activités structurantes que nous avons abordées plus tôt, s'insèrent dans ce type d'activités, car ils nous donnent accès aux conceptualisations⁹ de l'enfant au regard de son appréhension de l'objet langue.
- 18 Après avoir discuté des différents concepts qui ont guidé cette recherche, nous présenterons la méthodologie qui nous permet de répondre à l'objectif suivant : explorer les interactions verbales émises, lors de résolutions collaboratives de problèmes

orthographiques par des élèves en français langue seconde, en retard scolaire, scolarisés en Ontario.

Méthodologie

- 19 Dans cette partie, nous présenterons la population et les instruments que nous avons utilisés pour réaliser cette recherche.

Population

- 20 La population de notre étude est de huit (8) élèves scolarisés en français langue seconde dans une école publique de la province de l'Ontario. Leurs langues d'origine sont l'espagnol (1) (Colombie), le lingala (2) (Congo), le créole (1) (Haïti), l'amharique (3) (Éthiopie) et l'anglais (1) (Canada). Ils ont tous suivi le programme ALF ou Pana. Lorsque nous les avons rencontrés, ils étaient scolarisés dans le cursus régulier. Ils sont pris en charge tous les jours pendant 1h30 par une enseignante-ressource pour renforcer leurs connaissances en français. Ils ont un âge moyen de 10,6 ans. Selon les dossiers scolaires, ils ont un retard variant d'un à deux ans selon les attentes ministérielles. Cinq d'entre eux ont redoublé une classe et quatre ont un plan d'enseignement individualisé¹⁰.
- 21 Avant le début de la recherche, nous avons proposé aux participants une tâche d'orthographe approchées¹¹. Les mots choisis sont issus de la recherche de Morin (2002) : *riz, pain, poteau, ognon, éléphant, hache, cerise, trottoir, monsieur, macaroni, épouvantail*. Le choix des mots repose sur leurs caractéristiques structurales (nombre de syllabes, digrammes, trigrammes, syllabes complexes, etc.). L'analyse a révélé que les sujets avaient beaucoup de difficultés avec les digrammes (graphèmes de deux lettres) et les trigrammes (graphèmes de trois lettres). C'est donc sur cet aspect que nous avons mis l'accent lors de notre intervention en salle de classe et dans le choix des mots retenus.

Déroulement de la recherche

- 22 La recherche a eu lieu durant neuf semaines à raison d'une fois par semaine en salle de classe. Chaque semaine ou au plus tous les quinze jours, un nouveau livre a été présenté et travaillé (à l'oral et à l'écrit) par l'un des chercheurs. Le choix des mots retenus reposait surtout sur la présence élevée de digrammes ou de trigrammes.
- 23 L'enseignante réinvestissait le livre retenu jusqu'à notre venue suivante, en fonction de l'organisation proposée par les chercheurs. Ce réinvestissement consistait, par exemple, en des activités portant sur un réseau lexical ou¹² sémantique, un travail sur la discrimination visuelle, sur la phonologie, ou encore un travail sur les verbes, à partir de phrases retenues dans l'histoire étudiée et par les manipulations syntaxiques¹³. Le réinvestissement proposé tenait compte des conflits cognitifs vécus par les élèves lors de notre intervention en classe. En effet, durant notre présence, et en fonction des verbalisations émises par les élèves lors de l'activité proposée, nous avons réajusté à plusieurs reprises les activités prévues pour l'enseignante. Par exemple, si le concept de verbe semblait fragile, et bien l'enseignante-ressource travaillait sur cet aspect en réinvestissant le livre étudié durant la semaine.

Procédure pour la tâche d'orthographe approchées

- 24 La procédure pour la tâche d'orthographe approchées est la suivante : l'enfant écrit sans modèle des mots tels qu'il les conçoit avec ses idées à lui à partir du choix des mots retenus par la chercheuse, au regard du livre de littérature de jeunesse étudié. L'entretien est filmé et l'enfant écrit sur une feuille blanche posée devant lui le mot oralisé par l'adulte. Les tentatives d'écriture sont mises en commun et un consensus doit être trouvé au sein du groupe (quatre élèves). Un retour en grand groupe permet de comparer les différentes productions qui sont écrites au tableau et un membre de l'équipe justifie la trace écrite (validée par le groupe) afin d'amorcer une discussion conduisant à la norme orthographique.

Les commentaires métagraphiques

- 25 Tous les commentaires métagraphiques enregistrés, durant les activités d'écriture, ont été retranscrits en verbatim. Ils ont été ensuite codés selon la grille de Morin (2002)¹⁴, qui se divise en deux parties : les commentaires métalinguistiques et les commentaires métacognitifs¹⁵ (voir annexe). Pour le codage final, nous avons eu recours à l'accord interjuge, qui a donné un accord de 82%, représentant une grande fidélité dans les codes retenus.

Le choix des livres de littérature de jeunesse

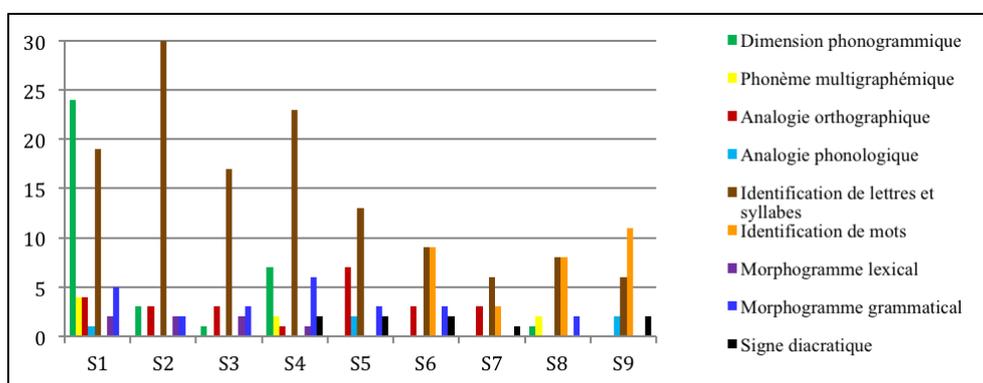
- 26 Le choix de la littérature de jeunesse s'imposait pour nous naturellement, car elle convoque chez l'élève un certain nombre de choses : le plaisir, la découverte, la motivation, l'interculturalité, l'interprétation, etc. (Poslaniec, 2008). Ainsi, compte tenu du type d'activités que nous voulions mener dans la classe, ce médium nous apparaît fructueux pour susciter les interactions verbales et, par ricochet, des espaces de discussion.
- 27 Comme les élèves étaient en train de lire *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*¹⁶ de Tomi Ungerer, nous avons décidé de continuer un réseau autour de cet auteur. Pour ce faire, nous avons choisi deux autres livres :
- *Les trois brigands*¹⁷ qui, si nous résumons, raconte l'histoire de trois vilains brigands dont la vie changea totalement le jour où ils rencontrèrent Tiffany l'orpheline. De trois méchants elle fit... des bienfaiteurs de l'humanité !
 - *Le nuage bleu*¹⁸, quant à lui, présente l'histoire d'un nuage bleu très heureux, qui bleuit tout sur son passage et qui ne donne jamais de pluie. Il ne veut que le bien des habitants de la Terre et il ferait tout pour les sauver. Tout, même de la pluie s'il le fallait...
- 28 Vers la moitié de nos interventions dans la classe et avant de passer à un autre réseau, nous avons choisi de présenter aux élèves un livre que nous qualifions de renforcement. En effet, nous avons constaté une plus grande motivation en lecture et en écriture chez les élèves ; ils se faisaient la lecture, imitaient nos interventions, alors qu'auparavant, prendre un livre ou écrire spontanément était, pour eux, des activités rares.
- 29 Donc, à mi-chemin, pour renforcer leur motivation, nous avons décidé de leur présenter *Le loup conteur*¹⁹ de Becky Bloom, qui raconte l'histoire d'un loup qui devient alphabétisé. Ce loup traverse les étapes qu'un lecteur débutant ou en difficulté peut vivre, et il s'agissait d'une bonne façon de leur permettre de s'identifier au personnage du livre, ce que beaucoup ont fait d'ailleurs.

- 30 Par la suite, en tenant compte des référents culturels de plusieurs élèves, nous avons retenu un réseau autour d'un autre auteur, Thierry Dedieu. Les deux premiers livres prennent en compte le continent africain et le rite du passage à l'âge adulte : *Yacouba*²⁰ et *Kibwé*²¹. Le dernier, *L'ogre*²², raconte l'histoire d'un homme différent qui est vu comme un ogre par des enfants.

Résultats et discussion

- 31 Dans cette partie, nous exposerons les résultats de la recherche, que nous discuterons parallèlement à leur présentation.
- 32 Concernant les commentaires métalinguistiques, la figure 1 ci-dessous montre clairement que les élèves sont majoritairement centrés sur la dimension phonogrammique (relation graphème-phonème, phonème multigraphémique) et sur l'identification de lettres et de syllabes.

Figure 1 – Nombre et type de commentaires métalinguistiques émis par les sujets durant la recherche (9 semaines).



- 33 Cela appuie les propos de Lahire (2008) que nous avons rapportés plus tôt au regard de l'objet langue comme un objet étudiable. En fait, la maîtrise symbolique du langage représente chez certains élèves une difficulté majeure.

Les élèves n'échouent donc pas parce qu'ils n'auraient pas l'esprit assez « abstrait » ou parce qu'ils seraient trop « concrets », mais parce qu'ils ne parviennent pas à adopter la bonne orientation vis-à-vis du langage, et du même coup, à repérer les « bons » contextes (i.e. scolairement adéquats) d'usage du langage (Lahire, 2008 : 57).

- 34 On note aussi la présence d'analogies orthographiques et phonologiques, qui demeurent une stratégie intermédiaire vers la stratégie lexicale. Au fil des interventions en salle de classe et du renforcement opéré par l'enseignante-ressource, on remarque nettement que les élèves se décentrent du code alphabétique pour davantage s'attarder à l'unité mot, aux morphogrammes et aux diacritiques. À la fin de la recherche, on peut constater qu'il y a un plus grand nombre d'évocations lexicales.
- 35 Dans la prochaine partie, nous présenterons le nombre et les types de commentaires émis par les participants au gré de l'étude (9 semaines). Il nous importe de préciser ici que les histogrammes tiennent uniquement compte des commentaires des élèves. Cependant, compte tenu de l'approche didactique qui a été préconisée, une telle intervention du chercheur était essentielle pour assurer le bon déroulement de l'étude.

- 36 Regardons maintenant un extrait d'interactions verbales autour du livre *Le nuage bleu*. Cet extrait se situe au début de la recherche et la discussion portait sur le digramme *eu* contenu dans le mot *bleu*. Nous le discuterons ultérieurement.

E1 : J'ai fait B-L-U-E

E2 : Non, ça va être B-L-E-U

E1 : Ok, c'est la même chose.

E3 : On a la même chose alors écris B-L-E-U.

C : Pourquoi ce mot est plus facile à écrire pour vous ?

E2 : Parce que y a, parce que pour moi, y a pas de lettres muettes.

C : Ah, c'est intéressant, ça ! Alors êtes-vous d'accord avec ça ?

E : Oui

C : Il est plus facile à écrire parce qu'il n'y a pas de lettres muettes ?

E3 : Aussi à cause que parce que y a E et comme y a BL, so si tu regardes tu peux écrire bleu.

E2 : Parce que y a, y a juste un voyelle.

C : Y a juste une voyelle ? Qu'est-ce que tu veux dire, tu peux m'expliquer ?

E1 : Non, y a deux voyelles : E et U

E3 : Bleu, c'est U c'est un lettre muette.

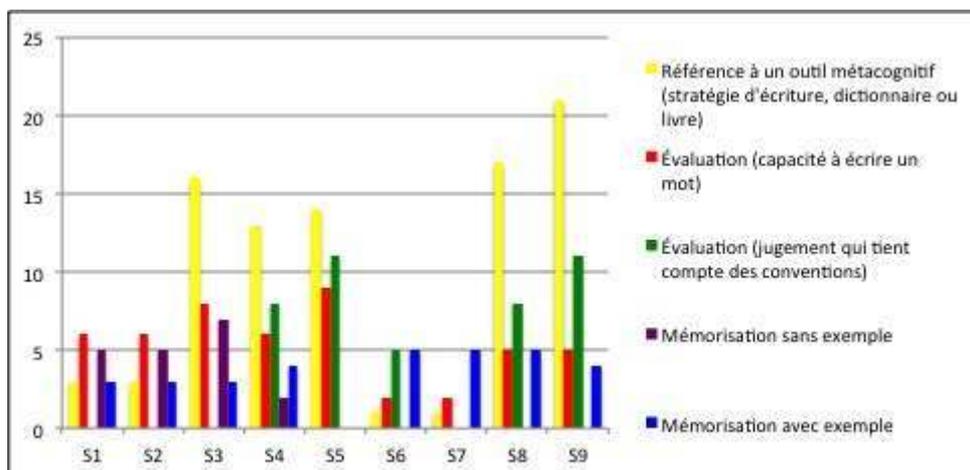
E1 : Non !

E1 : Si c'est un lettre muette ça va faire BLE, si on veut faire BLEU, so E-U ça fait eu, so on do it faire EU

E3 : Oui ! C'est comme le mot frayeur dans le livreur qu'on a vu !

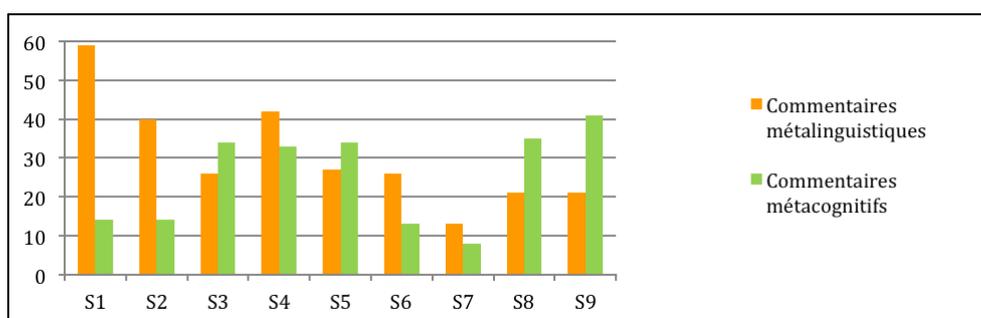
- 37 Cet extrait, probablement de manière plus évidente, montre que l'élève E1, en début d'étude, peine à adopter la « bonne » orientation à l'égard de la langue écrite, celle qui n'est pas d'emblée reconnue par l'enceinte scolaire (Lahire, 2008) ; d'un côté, il demeure focalisé sur le principe phonogrammique qui gouverne le français écrit, sans toutefois recourir à son lexique orthographique, qui pourrait, s'il était assez signifiant, le soutenir dans le processus d'épellation qu'il met en œuvre. De l'autre, il propose, au début de l'extrait, un patron orthographique qui reflète une influence translinguistique provenant de l'anglais, ce qui l'amène à confondre les digrammes *eu*, en français, et *ue*, en anglais. On peut penser que s'il avait été autorisé à verbaliser le mot en anglais, il aurait pu expliquer son point de vue. Cet aspect ne sera pas abordé dans le présent article.
- 38 Il devient toutefois intéressant de remarquer que c'est grâce à l'interaction entre pairs que ce problème orthographique est résolu. Aussitôt que le participant E1 suggère la graphie *blue*, E2 le corrige en précisant qu'il serait plus adéquat d'employer *bleu*. Le chercheur, endossant le rôle de l'enseignant et agissant ainsi à titre de guide interactionnel (Dabène, 1994), questionne alors les élèves sur le choix de leur graphie²³. Ce questionnement entrainera une discussion portant sur le statut de la lettre *u* en fin mot, qui semble provoquer chez E3 un conflit cognitif. À partir des interventions de ses camarades, qui lui expliqueront que la mise en synergie des lettres *e* et *u* forme un phonème distinct, il sera non seulement en mesure de saisir la construction du digramme *eu*, mais il pourra aussi, grâce à l'étayage que lui offrent ses pairs, proposer une analogie phonologique avec le terme *frayeur*, ce dernier apparaissant dans un livre qui a été lu lors d'une rencontre.

Figure 2 – Nombre et type de commentaires métacognitifs émis par les sujets durant l'étude (9 semaines).



- 39 Sur le plan métacognitif, au début de la recherche, ils mettent beaucoup l'accent sur leur jugement à écrire un mot en mentionnant qu'ils « ne sont pas capables d'écrire le mot ». Cependant, on remarque que les élèves recourent progressivement à un outil métacognitif, ce qui souligne, pour reprendre la modélisation de Jaffré (1995), que le contrôle qu'ils opèrent sur leur production est beaucoup plus prégnant. Cela nous laisse penser que nos interventions successives leur donnent accès à une distanciation sur leur production et, ainsi, les aident à mieux réguler et contrôler leur activité scripturale. En ce qui concerne l'évaluation, on note aussi que leur jugement, quant à leur capacité d'écrire un mot, s'estompe au profit de la conventionalité de l'écriture. La mémorisation sans exemple fait place à celle avec exemple au fur et à mesure de l'étude, témoignant ainsi d'une référence au lexique orthographique.

Figure 3 – Nombre et type de commentaires émis par les sujets durant l'étude (9 semaines)



- 40 La figure 3 rend compte du nombre et du type de commentaires émis sur toute la durée de l'étude. Il apparaît clairement qu'au début de l'étude, les élèves sont centrés sur les propriétés du signifié, qu'ils délaissent tranquillement au profit des propriétés du signifiant écrit au fur et à mesure des interventions didactiques. En outre, on peut aisément voir que le nombre de commentaires diminue considérablement au fil des semaines, signe d'une distanciation sur l'objet langue et d'un meilleur contrôle sur la production, comme en témoigne le nombre plus élevé de commentaires métacognitifs.

Conclusion

- 41 Nous avons choisi d'explorer, dans cet article, les interactions verbales émises lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques par des élèves en français langue seconde, en retard scolaire, scolarisés en Ontario.
- 42 À la lumière de ce que nous avons rapporté, et bien que nos résultats ne soient pas généralisables, nous pouvons dire que le type de dispositif mis en place au cours des neuf semaines de l'étude a eu une incidence significative sur le rapport à l'écrit des sujets. Nous avons tenté, en prenant notamment appui sur les propos de Lahire (2008), de rendre étudiables différents objets langagiers à partir des connaissances initiales des sujets. Pour favoriser les espaces de discussion, la résolution de problèmes, dans le cadre de tâches d'orthographe approchées, a été un choix judicieux, car ces dernières permettent de nous approcher du travail cognitif du scripteur et reposent sur des traces (production) et des verbalisations émises à leur égard.
- 43 De façon générale, nous constatons aussi que l'appréhension des différents objets langagiers travaillés, par l'entremise de la littérature de jeunesse, a permis aux sujets de délaisser une centration évidente relevant des interfaces phonographique et graphique, et ce, au profit des interfaces morphologique et lexicale. Bien que des allers-retours aient été relevés, ce qui, selon Jaffré (1995), est vraisemblable dans la mesure où la gestion des savoirs se fait de façon interactive, nous pouvons rendre compte d'une progression évidente dans l'appropriation des connaissances linguistiques de nos participants.
- 44 En conclusion, de tels dispositifs didactiques peuvent être à la faveur de la transmission des savoirs institutionnels. Il serait souhaitable de les envisager à une plus grande échelle pour susciter le questionnement et la discussion entre pairs et avec l'enseignant. De plus, en contexte de langue seconde, sachant que la langue de scolarisation est à la fois une langue d'enseignement et d'apprentissage, de telles mesures sont prometteuses pour développer des connaissances solides en français.

BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N. (à paraître). « Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française ? ». In (dir.). *Actes du congrès international de linguistique de Genève*.
- Auger, N. (2007). « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion ». *Le français aujourd'hui*, n°158(3), pp. 79-86.
- Bélanger, N. (2007). « Une école, des langues... ? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario ». *Le français aujourd'hui*, n°158(3), pp. 49-57.
- Bernier, M. (2013). « L'ajout d'erreurs : regard sur un épiphénomène du déficit du savoir grammatical en français au postsecondaire en milieu francophone minoritaire ». *Éducation francophone en milieu minoritaire*, n°8(1), 1-17.

- Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris !* Paris : Magnard.
- Bigot, V., Bretegnier, A. et Vasseur, M. (2013). *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bourdieu, P. (1979). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris : Éditions de Minuit.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : de Boeck.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française* (3^e éd.). Paris : Nathan.
- Chartrand, S.-G. (2013). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte* (2^e éd.). Montréal : Ccdmd.
- Combes, E., Armand, F. et Lory, M.-P. (2012). « Quand les élèves animent des activités d'éveil aux langues ». In Balsiger, C., Béatrix Köhler, D., De Pietro, J.-F. et Perregaux, C. (dir.). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan. pp. 139-158.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *L'éducation chez les minorités francophones du Canada*. Consulté le 28 avril 2015 du site du Conseil canadien sur l'apprentissage : <http://www.quebec.ca/~uss1109/capres/fichiers/art-CCA-minorites-francophone-dec09.shtml>.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- David, J. (2008). « Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines ». *Pratiques*, n°139/140, pp.163-187.
- De Pietro, J.-F. et Rispaïl, M. (dir.) (2014). *La didactique du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fleuret, C. (2011). « Exploration des commentaires métagraphiques chez des élèves haïtiens : une avenue prometteuse pour mieux comprendre l'acquisition du français langue seconde ». *Santé et éducation de l'enfant*, n°4(1), pp. 1-20.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). « Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants ». *Revue canadienne de l'éducation*, n°36(4), pp. 280-298.
- Forget, M.-H. et Sabatier, C. (2014). « Contexte du et en français au Canada ». In De Pietro, J.-F. et Rispaïl, M. (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses universitaires de Namur. pp. 113-126.
- Gérin Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada ». *Éducation et francophonie*, n°36(1), pp. 25-43.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Heller, M. (1999). « Quel(s) français et pour qui ? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien ». Dans Labrie, N. et Forlot, G. (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français*. Sudbury : Prise de Parole. pp. 129-165.
- Immigration et citoyenneté Canada (2014). *Plans des niveaux d'immigration pour 2015*. Récupéré le 28 avril 2015 du site d'Immigration et citoyenneté Canada : <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/avis/2014-11-06.asp>
- Jaffré, J.-P. (1995). « Compétence orthographique et acquisition ». In Ducard, D., Honvault, R. et Jaffré, J.-P. (dir.), *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan. pp. 94-158.

- Labrie, N. (2007). « La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi ? ». In Herry, Y. et Mougeot, C. (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa. pp. 1-14.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Litalien, R.-J., Moore, D. et Sabatier, C. (2012). « Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique ». *Revue canadienne de l'éducation*, n°35(2), pp. 192-211.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la première à la huitième année. Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Récupéré le 28 avril 2015 du site du ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>
- Montesinos Gelet, I. et Morin, M.-F. (2001). « S'approcher de la norme orthographique en 1ère année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques ? ». *Archives de Psychologie*, n°69, pp. 159-176.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Office des affaires francophones (2014). *Les francophones de l'Ontario*. Consulté le 27 juillet 2015 du site de l'Office : <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-stats.html>
- Poslaniec, M. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire*. Récupéré le 28 avril 2015 du site de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones : http://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Etat_lieux_integration_eleves_immigrants_Recension_ecrits_ICRML_FNCSF1.pdf
- Verdelhan Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris, France : Presses universitaires de France.

ANNEXES

Grille des commentaires métagraphiques de Morin [2002]

Commentaires métalinguistiques		
Catégorie	définition	exemple

<p>1.1 Signes phonogrammiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - caractère multigraphémique - caractère multiphonologique - mise en correspondance simple 	<ul style="list-style-type: none"> -un son peut correspondre à différents phonogrammes -un graphème peut correspondre à différents phonèmes -relation entre phonème et graphème 	<p>« il y a différentes sortes de [o] : « eau », « au » ou le « o » seul »</p> <p>« dans cerise, le « s » fait [z] ; d'autres fois il fait [s] »</p> <p>« le « c » et le « h », ça fait [S] »</p>
<p>1.2. Signes autres que phonogrammiques</p> <ul style="list-style-type: none"> -morphogramme/mutogramme -idéogramme -diacritique 	<ul style="list-style-type: none"> -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 	<p>« J'ai mis un « s » parce qu'il en a beaucoup. »</p> <p>« J'ai mis un point pour dire que j'ai fini ma phrase »</p> <p>« C'est un accent aigu. »</p>
<p>1.3 Identification simple</p> <ul style="list-style-type: none"> -identification de lettre -identification d'une syllabe -identification lexicale -identification d'un phonème 	<ul style="list-style-type: none"> -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 	<p>« C'est un « m » que j'ai mis au début. »</p> <p>« Parce que ça fait ce-ri-se. »</p> <p>« Avant je pensais que c'était « népouvantail » le mot, mais c'est « épouvantail ». »</p> <p>« J'entends [s] au début du mot »</p>
<p>1.4 Analogie</p> <ul style="list-style-type: none"> - orthographique - phonologique 	<ul style="list-style-type: none"> -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 	<p>« C'est le même [o] qu'à la fin de bateau. »</p> <p>« Macaroni, ça sonne comme Marie. »</p>
Commentaires métacognitifs		
Catégorie	définition	exemple
<p>2.1 Mémorisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - sans exemple - avec exemple 	<ul style="list-style-type: none"> -indice d'un rappel en mémoire du mot sans référence particulière -indice d'un rappel en mémoire du mot avec précision 	<p>« Je le sais comment écrire le mot ; je l'ai déjà appris. »</p> <p>« Ma grande sœur m'a montré comment écrire le mot. »</p>

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 ? »

NOTES

1. Cet article adopte les rectifications orthographiques.
2. Nous préférons *langue d'origine* à d'autres termes (*langue première, langue maternelle, etc.*), car il serait moins marqué axiologiquement (Auger, 2007). Il renvoie pour nous à la première langue que l'individu a apprise.
3. Le français est minoritaire en Ontario. 611 500 personnes, c'est-à-dire 4,8 % de sa population, sont francophones (Office des affaires francophones, 2014).
4. Pensons notamment au Cameroun et à Haïti.
5. On constate que les missions de l'ALF et du Pana se superposent et que leurs objectifs sont en fait similaires. D'ailleurs, plusieurs écoles n'adoptent que l'un des deux programmes et font fi de l'autre.
6. Le qualificatif *français* désigne en Ontario le milieu francophone.
7. Nous rappelons que les interactions verbales peuvent être un outil précieux pour l'enseignant. Ce dernier doit toutefois s'assurer de leur bon déroulement, et ce, pour que chaque élève puisse construire des connaissances sur l'objet enseigné.
8. Langue apprise à l'école et pour l'école (Verdelhan Bourgade, 2002).
9. Par conceptualisation, nous prenons appui sur la définition de Besse : « *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* » (Besse, 2000 : 30).
10. Le plan d'enseignement individualisé permet de faire, d'une certaine façon, un programme pédagogique « à la carte ».
11. Les orthographes approchées sont des écrits non conventionnels qui nous renseignent sur les hypothèses que pose l'enfant sur la langue écrite à un moment donné de son développement (Montésinos Gelet et Morin, 2001).
12. Nous souhaitons rappeler ici que nous utilisons la conjonction *ou*, employée seule, car elle est suffisante à exprimer la possibilité d'addition ou de choix.
13. Pour plus de détails sur ces manipulations, voir Chartrand (2013).
14. Annexe 1.
15. Les commentaires métalinguistiques ont trait au produit et les commentaires métacognitifs portent sur le processus d'écriture. Par exemple, si le scripteur dit choisir un phonogramme particulier en s'appuyant sur la chaîne sonore, il verbalise un commentaire métalinguistique. En revanche, s'il dit écrire un mot parce qu'il l'a toujours vu de cette manière, il oralise un commentaire métacognitif.

16. Ungerer, T. (1999). *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*. Londres : Phaidon.
 17. Ungerer, T. (1961). *Les trois brigands*. Paris : Lutins poches de l'école des loisirs.
 18. Ungerer, T. (2003). *Le nuage bleu*. Paris : l'École des loisirs.
 19. Bloom, B. (2001). *Le loup compteur*. Namur : Mijade.
 20. Dedieu, T. (1994). *Yacouba*. Paris : Seuil Jeunesse.
 21. Dedieu, T. (2009). *Kimwé*. Paris : Seuil Jeunesse.
 22. Dedieu, T. (2007). *L'Ogre*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde.
 23. Précisons que le rôle du chercheur est minime dans les interactions. Au besoin, il offre de l'étayage et assure la cohésion entre les élèves participants.
-

RÉSUMÉS

Cet article explore, dans le cadre d'activités collaboratives d'orthographe approchées, l'interaction verbale entre élèves en langue seconde de la fin de l'élémentaire scolarisés en français au Canada. Pendant neuf semaines, à raison d'une fois par semaine, nous avons rencontré nos participants (n=8) lors d'ateliers portant sur l'orthographe, ceux-ci gravitant autour de livres de littérature de jeunesse. Nous rapportons ici l'évolution des commentaires métagraphiques (Jaffré, 1995) qu'ont émis les élèves au fil des neuf semaines. Les résultats montrent qu'au début, les participants sont focalisés sur la dimension phonogrammique du français écrit. Au fur et à mesure de nos interventions, ils cheminent toutefois vers une distanciation vis-à-vis du code alphabétique et recourent davantage, entre autres, à l'évocation lexicale pour traduire à l'écrit les mots discutés. Les données présentées dans cette contribution témoignent donc de l'importance de l'interaction dans la résolution de problèmes en écriture et de la prise en considération des représentations de l'élève à l'égard de l'orthographe. Elles mettent aussi en évidence la pertinence didactique que revêt la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la norme écrite.

This article explores the verbal interactions among learners who are schooled in French as a second language in Canada during activities of collaborative writing. Once a week for nine weeks, we met with our participants (n=8) for workshops on spelling, and the activities all gravitated around pieces of children's literature. We present here the evolution of their metagraphic comments (Jaffré, 1995) over the course of our nine-week study. The results show that at the beginning of the research, participants focus on the phonogrammic dimension of written French. As the study goes on, they learn to distance themselves from the alphabetic code and, for example, show more cases of lexical evocation. The data which we present here show that verbal interaction can be a strong help for learners during writing activities, that it is important to let them verbalize their representations of the writing system, and that children's literature can be used as a pedagogical tool to improve student spelling.

INDEX

Mots-clés : interactions, commentaires métagraphiques, apprentissage de l'orthographe, littérature de jeunesse, orthographe approchées

Keywords : interactions, metagraphic comments, spelling, children's literature, approximate spelling

AUTEURS

CAROLE FLEURET

Faculté d'éducation, 145 Jean-Jacques Lussier, Ottawa (ON) K1N6N5, Canada.

Carole Fleuret est professeure agrégée en didactique du français langue seconde à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Carole Fleuret détient un baccalauréat en orthopédagogie, une maîtrise en didactique du français et un doctorat en didactique du français de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur l'appropriation de l'écrit, entre autres, sur le développement orthographique et sur l'étude des composantes socio-cognitives et culturelles en jeu dans l'appropriation de l'écrit en langues première et seconde. Elle s'intéresse aux milieux multiethniques et plurilingues ainsi qu'à la littérature de jeunesse.

Courriel : cfleuret[at]uottawa.cva

JOËL THIBEAULT

Faculté d'éducation, 145 Jean-Jacques Lussier, Ottawa (ON) K1N6N5, Canada.

Joël Thibeault est doctorant en didactique du français à l'Université d'Ottawa, ses travaux portant principalement sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en contextes linguistiquement hétérogènes et minoritaires. Il s'intéresse, entre autres, au paradigme didactique qui est actuellement en place dans les écoles canadiennes de langue française en ce qui a trait à l'enseignement grammatical, la grammaire dite moderne, et il cherche à en montrer les avantages et les limites pour les milieux socioéducatifs qui sont marqués par une diversité ethnolinguistique.

Courriel : jthib055[at]uottawa.cva