

Exploration des Commentaires Métagraphiques Chez des Élèves Haïtiens : Une Avenue Prometteuse Pour Mieux Comprendre l'Acquisition du Français Langue Seconde

Carole Fleuret
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada

Résumé

Cet article examine les verbalisations émises par 11 sujets créolophones haïtiens scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année durant une production de mots en orthographe approchées en français langue seconde. Pour rendre compte des résultats, nous nous appuyons sur la perspective de la linguistique génétique initiée par Jaffré (1995). Les résultats montrent qu'à leur entrée dans le milieu scolaire les sujets ont peu de représentations de notre système d'écriture. Les expériences littéraires vécues en salle de classe concourent à l'édification de ces dernières tandis que la phonétisation de l'écrit semble secondaire. Sur le plan métacognitif, les sujets remettent beaucoup en question leur capacité à écrire un mot et explicitent peu de connaissances linguistiques.

Problématique

Le Québec accueille chaque année de nombreux immigrants. En 2008, ils étaient 45 264 à fouler le sol québécois (Ministère de l'immigration et des Communautés culturelles, 2009). Plus de la moitié d'entre eux déclarent, à leur arrivée, connaître le français tandis que les autres l'apprendront dans la société d'accueil (Ministère de l'immigration et des Communautés culturelles, 2009.). Ainsi, en septembre 2008, les enfants de ces immigrants sont 39,5 % dans les écoles de Montréal à ne pas avoir le français ou l'anglais comme langue première. Or, depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, le français est la langue de travail et surtout la langue de scolarisation pour les immigrants allophones nouvellement arrivés, qui sont dirigés vers les écoles francophones et bénéficient des services du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Armand, Beck, et Murphy, 2009).

Selon une recherche récente réalisée et dirigée par Mc Andrew (2009), les élèves non francophones à Montréal obtiennent, globalement, des taux de diplomation analogues

à ceux de la majorité linguistique de leur milieu. Cependant, si l'on analyse les données en fonction de l'appartenance linguistique, on constate que les élèves créolophones obtiennent le plus bas taux, soit 40%, toujours en comparaison de près de 62 % chez les francophones. Comme l'avaient indiqué d'autres études antérieures, les élèves créolophones ont des résultats nettement plus faibles (Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives [MEQ], 1998). Dans les classes d'accueil tant au primaire qu'au secondaire, les difficultés scolaires relatives à la faible réussite de ces élèves sont aussi recensées; une étude de la Direction des services aux communautés culturelles (Volcy et Lefebvre, 1996) estimait que parmi la proportion d'élèves ayant des difficultés, 35,7 % d'élèves signalés faisait partie du groupe créole (le plus haut taux de son effectif).

En somme, et bien que l'ensemble de mesures favorisant l'intégration linguistique et scolaire des élèves immigrants soit favorable pour une grande majorité d'élèves allophones, la situation de certains groupes ethnolinguistiques, notamment les créolophones haïtiens, demande une réflexion particulière et approfondie en raison des difficultés qu'ils rencontrent.

Alors, qu'est-ce à dire? Pourquoi ce groupe rencontre visiblement plus d'obstacles dans son cheminement scolaire? Tout d'abord, nous pouvons souligner que dans sa longue tradition scolaire, l'école dispense des enseignements, certes, mais elle ne prend pas en compte le capital culturel des élèves et donc méconnaît considérablement les pratiques transmises par l'environnement familial (Le Ferrec, 2008). Par conséquent, les pratiques sociales de certains groupes ne sont pas forcément imprégnées de la culture de l'écrit telle qu'elle est attendue dans l'enceinte scolaire. Ainsi, on peut penser que chez les Haïtiens, la culture écrite de l'école n'est pas ancrée dans les pratiques discursives familiales, notamment parce qu'il est clairement reconnu que le créole est avant tout un idiome oral (Joint, 2004). Alors, dans la mesure où le français est transversal à tous les apprentissages scolaires, on peut se demander comment les jeunes créolophones appréhendent cette langue écrite avec laquelle ils ne sont pas forcément familiers. Plus particulièrement, comment se met en place leur compétence langagière en français en termes de savoirs linguistiques, cognitifs et métalinguistiques.

La Communauté Haïtienne : Quelques Faits Sociolinguistiques

La communauté haïtienne est l'un des groupes récemment immigrés au Québec. Les Haïtiens représentent 48 % de l'ensemble des communautés noires, soit le groupe le plus important (Conseil des relations interculturelles, 2005). Cette nouvelle immigration est issue de la classe moyenne ou paysanne, vit dans une certaine précarité économique et connaît un nombre élevé de femmes chefs de familles monoparentales (Conseil des relations interculturelles, 2005).

Même si le créole et le français sont deux langues officielles en Haïti, il semble, d'après Joint (2004), que cette coexistence langagière soit davantage à la faveur du français qui est considéré comme la langue de la réussite sociale alors que le créole demeure une langue informelle parlée dans la sphère familiale. À l'instar de Valdman (1984), Joint considère que 90 % de la population ne communiquent qu'en créole. Valdman souligne qu'une petite partie (environ 5 %) peut être considérée comme bilingue équilibré (balanced bilinguals) et qu'environ 10 à 15 % de la population ont,

pour reprendre le vocable de Coste, Moore et Zarate (2009), une compétence bilingue déséquilibrée, où le français ne constitue qu'une zone partielle des répertoires..

Pour les jeunes Haïtiens vivant au Québec c'est en français, langue de scolarisation, c'est-à-dire une langue apprise et utilisée par l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 29) qu'ils vont apprendre à lire et à écrire. À 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 exposent moins les Haïtiens au français (Chéry, 2003). Pourtant, les membres de cette communauté sont considérés et se considèrent pour la plupart comme des locuteurs francophones. Mc Andrew (2003) l'explique en partie par la répugnance des parents à déclarer le créole comme langue d'origine.

C'est dans ce contexte sociolinguistique spécifique que nous avons mené une étude qui visait, entre autres, à décrire le développement orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année en français langue seconde. Dans le cadre de cet article, notre contribution vise à apporter un éclairage, par l'entremise des commentaires métagraphiques recueillis lors d'une pratique d'orthographe approchée, sur les connaissances mobilisées dans l'acquisition de l'écriture chez de jeunes scripteurs haïtiens pour tenter de mieux saisir les difficultés qu'ils rencontrent dans leur appropriation du français écrit.

Cadre Théorique

L'entrée dans l'écrit augmente la complexité de l'apprentissage en langue seconde (L2) puisque, par définition, cela demande à l'apprenant de s'impliquer dans une langue autre que la sienne (Koda, 2005). Quelques études en français et en anglais langue seconde (Ababou, 2005; Armand, Lefrançois, Baron, Gomez et Nuckle, 2004; Fleuret, 2008; Montesinos-Gelet et Armand, 2000; Wang et Geva, 2003) ont souligné la relation existant entre les capacités métaphonologiques et l'écrit en langue seconde. Elles se sont attardées, entre autres, aux procédures et à l'analyse des graphies produites par les scripteurs pour rendre compte du travail cognitif réalisé. Ces écrits—les orthographe approchées—sont des essais d'écriture non conventionnels qui font accéder l'enfant, par le tâtonnement, à la construction d'hypothèses sur la langue tout en le rapprochant de notre système d'écriture (Besse, 1990, 1993). Les orthographe approchées s'inscrivent dans la lignée des travaux anglo-saxons menés en langue première (L1) par Read (1986) et Chomsky (1979) sous le vocable *invented spelling* ou *creative spelling* ou encore ceux conduits en espagnol par Ferreiro et Gomez Palacio (1988). Dans une perspective rigoureusement piagétienne, les chercheuses se sont intéressées au travail de reconstruction que l'enfant opère sur l'écrit. À partir d'entretiens clinico-critiques réalisés auprès de 959 sujets en début de scolarité au Mexique, Ferreiro et Gomez Palacio mettent de l'avant que le développement de l'écrit chez l'enfant se définit à travers une série de constructions conceptuelles qui correspondent à des stades successifs et ordonnés.

Les travaux de Ferreiro et de Gomez Palacio (1988) ont largement inspiré la plupart des recherches qui traitent des orthographe approchées en contexte francophone et en langue première Besse, 1990, 1993; Charron, 2006; de Gaulmyn et Luis, 1997; Montesinos-Gelet, 1999; Morin, 2002). Ces recherches ont clairement montré que la langue était une dimension non négligeable à considérer et que, pour reprendre le terme de Ferreiro et Gomez Palacio (1988), la psychogénèse du français écrit différait de celle

de l'espagnol dans la mesure où les caractéristiques structurales des deux langues sont quelque peu différentes, notamment en termes d'opacité et de transparence. D'autres études réalisées dans diverses langues premières (Par exemple, en hébreu, Shatil, Share et Levin, 2000; Tolchinsky-Landsmann et Levin, 1987; en anglais, Kamii, Long, Manning et Manning, 1993, etc.) sont arrivées à un constat similaire.

Étudier l'acquisition de l'écrit de manière générale en étant à l'écoute des représentations que l'enfant détient sur la langue nous éloigne quelque peu d'une vision traditionnelle et linéaire de l'apprentissage où l'accent est exclusivement mis sur la « faute », l'écart à la norme. Ce changement de paradigme autorise une vision multidimensionnelle de l'écrit (Morin, 2002). Ce dernier n'est pas considéré comme un objet unitaire, mais plutôt comme un ensemble d'objets à construire, ce qui, rappelons-le, est totalement cohérent avec la modélisation de l'orthographe française proposée par Catach (1995). Ainsi, nos travaux délaissent une modélisation purement constructiviste qui tend à réduire l'acquisition de l'écrit à des étapes bien ordonnées pour davantage considérer l'écrit dans une conception holistique. Ce nouveau regard nous apparaît plus minutieux, car il permet, d'une part, de rendre compte des différences inter et intra-individuelles en tenant compte du produit (la trace écrite) et du processus (les verbalisations émises durant la production) et, d'autre part, de poser un regard plus minutieux sur le capital culturel des élèves (Bourdieu, 1979); même s'il est une évidence de dire que tous les enfants ne sont pas en situation d'égalité face à l'écrit en début de scolarité, il reste que cette inégalité est peu, voire pas prise en compte dans les activités de socialisation à l'écrit proposées dans le cursus scolaire.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous sommes encore aux prémices des études en L2 qui s'intéressent aux orthographe approchées. Être à l'écoute des représentations de l'enfant c'est aussi comprendre les connaissances explicitées par le scripteur—les commentaires métagraphiques—lors de sa production spontanément ou rétrospectivement. Plus précisément, c'est comprendre son cheminement cognitif, le type de connaissances mobilisées et le contrôle exercé sur le geste graphique. Jaffré (1995), a été le précurseur en la matière. Il s'est intéressé aux activités métacognitives qui rendent compte des connaissances déclaratives et procédurales dans une activité de production écrite en L1.

Autant dire que ces verbalisations sont précieuses en contexte de langue seconde, car elles permettent à l'éducateur ou au chercheur d'explorer plus profondément le processus d'acquisition de la langue seconde. Par exemple, partant de notre postulat initial à savoir que les élèves Haïtiens ne sont pas familiers avec la culture de l'écrit scolaire, et bien par l'entremise des commentaires métagraphiques, nous pouvons nous approcher du travail cognitif initié par l'élève dans le développement de sa compétence scripturale. Nous accédons, par les propos qu'il relate, au travail intelligent qu'il amorce sur la langue, sur l'objet linguistique qu'il privilégie en termes de traitement, sur la gestion d'un conflit cognitif face à des choix orthographiques ou face à un mot inconnu, bref, ces commentaires, nous permettent de mieux comprendre comment l'élève appréhende la langue écrite.

Les Activités Métagraphiques : L'Activation et le Contrôle

S'inscrivant dans la perspective de la linguistique génétique de l'écrit, les travaux de Jaffré (1995) ont examiné le développement et le rôle des capacités « méta » dans

l'activité de production orthographique en langue première. 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 expliciter des connaissances.

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 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 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; pour reprendre l'exemple de Jaffré (1995), 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.

Jaffré (1995) souligne également 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 alors qu'à l'opposé elles semblent disponibles en contexte de distanciation.

Ainsi, à partir d'observations de scripteurs de tous âges, Jaffré (1995) 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. Cela l'a conduit à élaborer un

modèle de production, représenté par le tableau 1, qui 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. Jaffré souligne que l'acquisition de l'orthographe est soutenue par des savoirs métalinguistiques divers qu'il nomme *interface métagraphique* comme l'illustre le Tableau 1.

Tableau 1
Les Interfaces Métagraphiques

Interface	Savoirs métalinguistique
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

Note. Adapté de «Compétence orthographique et acquisition » by J.-P. Jaffré, in D. Ducard, R. Honvault, & J.-P. Jaffré (Eds.), *L'orthographe en trois dimensions*, 1995, Paris: Nathan.

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 lexicale et morphologique établissent des liens avec l'interface phonographique. Les connaissances rattachées à cette dernière favorisent la construction des connaissances lexicales et morphologiques.

Pour illustrer le modèle de Jaffré (1995), nous prendrons appui sur des études réalisées en L1, car aucune recherche, à notre connaissance n'a été réalisée en L2. L'étude de David (2003), portant sur l'analyse d'un corpus de productions écrites, illustre très bien ce phénomène. 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 11mois) et Ilan (7 ans 2 mois). Sarah est la scriptrice et Ilan le lecteur. Sarah 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.

Au Québec, à l'instar de David (2003), Morin (2002) souligne, dans son étude menée auprès de 202 sujets de maternelle et de 67 en première année, la présence de 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 conventionnels¹ 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 orthographiques², 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 (capacité de l'enfant à agencer des unités sonores distinctes—consonnes, voyelles et semi-voyelles pour former une syllabe).

Par rapport à l'objet langue, Morin (2002) note que les commentaires métagraphiques sont plus nombreux que ceux qui traitent de la gestion cognitive. Voici un exemple repris de Morin quant à l'interprétation de 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, cité par Morin, 2002, p. 1027). Dans cette même étude, pour les jeunes scripteurs de première année, l'interface phonographique (correspondance phonème-graphème) est au cœur du développement de l'appropriation de la langue écrite. Reprenons la même petite fille de l'étude de Morin pour illustrer nos propos. Cette fois, il s'agit de la mise en correspondance simple qui concernait l'interprétation de la finale /aille/, qu'elle a produite pour le mot *épouvantail*. «Quand on met un «i» puis ça fait /il/, ben y faut mettre deux «l» pour que ça fasse /ll/, comme un «y» (Janika, cité par Morin, 2002, p. 1027).

Finalement, comme plusieurs chercheurs (David, 2001, 2003; Fayol, 1997; Jaffré 1995), Morin (2002) 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.

Ces différents exemples mettent en exergue le travail cognitif réalisé par les scripteurs. Ils font appel à des savoirs à la fois linguistiques et métalinguistiques régis par les deux principes de la langue alphabétique et qui témoignent d'un contrôle plus important sur leur production. Deuxièmement, la diversité et la richesse des exemples retenus soulignent aussi que les traces écrites sont loin d'être aléatoires, mais témoignent davantage des savoirs des scripteurs relativement aux composantes de l'écriture, soit la sémiographie, la phonographie et la morphographie. Troisièmement, les variations procédurales ne sont pas des épiphénomènes, mais sont plutôt des modulations inter et

¹Exemple de morphogramme conventionnel : éléphand

² Exemple de morphogramme orthographique : éléphant

intra-individuelles témoignant des conceptualisations détenues par les scripteurs sur l'écrit.

Ces différents travaux conduits en L1 nous apportent des éléments précieux quant à l'appréhension de l'écrit chez des scripteurs monolingues. De telles études en L2 seraient fort pertinentes compte tenu de la lecture précise qui peut être réalisée à partir des commentaires métagraphiques collectés. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, il n'en existe aucune à notre connaissance et c'est pourquoi nous avons souhaité initier cette recherche.

Objectif de Recherche

Nous avons voulu explorer, à partir des commentaires métagraphiques émis lors d'une tâche d'orthographe approchées, l'appropriation du français langue seconde chez des élèves haïtiens scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année. Cette exploration vise, d'une part, à documenter la façon dont ils appréhendent l'écrit, notamment si l'on peut observer des différences ou des similitudes avec leurs pairs monolingues et, d'autre part, à tenter de mieux comprendre leurs difficultés.

Méthodologie

Population

Notre échantillon est constitué de 11 sujets (six filles et cinq garçons) qui proviennent de cinq écoles, toutes rattachées à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et situées en milieux défavorisés. Ces derniers avaient un âge moyen de 6 ans au début de la recherche. Selon les dossiers scolaires et la déclaration des parents, ils ont tous le créole comme langue première.

Ils ont une intelligence normale en regard des épreuves de contrôle du K-ABC³ (Kaufman et Kaufman, 1995) auxquelles ils ont été soumis en maternelle, dans le cadre de la recherche initiale. Ils ont été rencontrés sur trois périodes : maternelle (mai, 2002), fin de la 1^{re} année (mai, 2003) et fin de la 3^e année (mai, 2005)⁴.

Pour contextualiser les verbalisations recueillies, nous présenterons brièvement la tâche d'écriture de mots.

Épreuve d'Orthographe Approchées

³ Le K-ABC est une épreuve contrôle qui 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).

⁴ Les deux premières collectes de données s'insèrent dans la recherche initiale. La troisième collecte, que nous avons réalisée, constitue la poursuite longitudinale.

L'épreuve d'orthographe approchées consiste à demander à l'enfant de tenter d'écrire des mots sans modèle tels qu'il les conçoit, selon la procédure initiale utilisée par Ferreiro et par Besse (1993; Montesinos-Gelet, 1999) : l'expérimentateur adapte son questionnement à chaque enfant pour mieux suivre son cheminement cognitif. L'enfant a une feuille blanche non lignée devant lui et une gomme à effacer à sa disposition. 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, le cas échéant, les consignes. Cela est aussi l'occasion, pour l'expérimentatrice, d'installer un climat de confiance. Si l'enfant exprime un refus, l'expérimentatrice essaie de le rassurer en lui mentionnant que ce qui nous intéresse ce sont les idées qu'il a pour écrire les mots.

Deux listes de mots, issus de la recherche de Morin (2002), ont été retenues selon le niveau scolaire, soit la version A (en maternelle) et la version B (1^{re} et 3^e années). En maternelle, la version A se compose de six mots : *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.). En 1^{re} et 3^e années, la version B prend en compte un plus grand nombre de mots (11) : *riz, pain, poteau, oignon, éléphant, hache, cerise, trottoir, monsieur, macaroni, épouvantail*. Leurs caractéristiques structurales rendent compte de l'avancement de l'enfant dans ses apprentissages : 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.). 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, 1993). Enfin, pour éviter les confusions sémantiques, l'enfant est invité à écrire chaque mot à partir d'une image qui lui est présentée.

L'épreuve d'orthographe approchées est propice aux verbalisations de l'enfant. Durant la passation, une caméra filme la production et enregistre les verbalisations du sujet. Ces verbalisations à savoir les commentaires métagraphiques 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. Tous les commentaires métagraphiques (spontanés et rétrospectifs) produits durant l'épreuve d'orthographe approchées sont retranscrits sous forme de verbatims. Par la suite, ces verbatims sont codifiés selon la grille élaborée par Morin (2002), (voir Figure 1) sur laquelle nous nous sommes appuyée.

Cette grille se divise en deux catégories : les commentaires métalinguistiques (commentaires sur la langue écrite) et les commentaires métacognitifs (réflexion et fonctionnement cognitif). 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 chaque catégorie, les exemples cités sont extraits du corpus de Morin.

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 (Morin, 2002).

Commentaires métalinguistiques

Catégorie	Définition	Exemple
Signes phonogrammiques		
caractère multigraphémique	-un son peut correspondre à différents phonogrammes	« il y a différentes sortes de [o] : "eau", "au" ou le "o" seul »
caractère multiphonologique	-un graphème peut correspondre à différents phonèmes	« dans cerise, le "s" fait [z] ; d'autres fois il fait [s] »
mise en correspondance simple	-relation entre phonème et graphème	« le "c" et le "h", ça fait [] »
Signes autres que phonogrammiques		
morphogramme/mutogramme	-lettre est identifiée comme morphogramme (grammatical ou lexical) ou comme mutogramme ; leur fonction	« J'ai mis un "s" parce qu'il en a beaucoup »
idéogramme	-identification d'un signe de ponctuation, d'un apostrophe ou d'une majuscule ; leur fonction	« J'ai mis un point pour dire que j'ai fini ma phrase »
diacritique	-identification d'un signe diacritique comme accent ; leur fonction	« C'est un accent aigu »
Identification simple		
identification de lettre	-identification de lettre sans faire référence à la dimension phonogrammique	« C'est un "m" que j'ai mis au début. »
identification d'une syllabe	-isoler verbalement une syllabe à l'écrit ; verbaliser un mutogramme	« Parce que ça fait ce-ri-se »
identification lexicale	-isoler l'unité mot	« Avant je pensais que c'était "népouvantail" le mot, mais c'est "épouvantail" »
identification d'un phonème	-identifier un phonème d'un mot	« J'entends [s] au début du mot »
Analogie		
orthographique	-comparaison d'une partie du mot à écrire avec la forme orthographique d'un autre mot	« C'est le même [o] qu'à la fin de bateau »
phonologique	-comparaison d'une partie du mot à écrire avec la forme sonore d'un autre mot	« Macaroni, ça sonne comme Marie »

Commentaires métacognitifs

Catégorie	Définition	Exemple
Mémorisation sans exemple	-indice d'un rappel en mémoire du mot sans référence particulière	« Je le sais comment écrire le mot ; je l'ai déjà appris »

Commentaires métacognitifs		
Catégorie	Définition	Exemple
avec exemple	-indice d'un rappel en mémoire du mot avec précision	« Ma grande sœur m'a montré comment écrire le mot »
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 »
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 »
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? »

Figure 1. Grille des Commentaires Métagraphiques de Morin. Adapté de *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 non-publiée), par M.-F. Morin, 2002, Université Laval, Québec, Canada.

Avant d'aborder les résultats, il nous faut souligner une limite importante de notre recherche. L'élaboration de cette grille par Morin (2002) a été réalisée dans le cadre d'une étude qu'elle a menée auprès de locuteurs francophones du Québec. Ainsi, le contexte de notre recherche est tout autre puisque nous sommes dans une dynamique de locuteurs du français langue seconde. Toutefois, dans la mesure où nous sommes aux balbutiements de ce genre de méthodologie en langue seconde, nous trouvons intéressant d'utiliser un tel outil comme point de départ pour rendre compte des connaissances des créolophones haïtiens en L2, car il est novateur et qu'il met l'accent sur le produit et sur le processus d'écriture. Mais il est clair que la présente recherche revêt un caractère exploratoire.

Résultats

Nous regarderons maintenant les commentaires métagraphiques pour les trois périodes de collecte de données, afin de mieux comprendre le contrôle que les créolophones haïtiens exercent sur le processus d'écriture et le type de connaissances mobilisées. Le tableau ci-dessous montre la répartition des différents commentaires émis pour l'ensemble de l'échantillon.

En maternelle, la plupart des commentaires émis par les sujets sont davantage métacognitifs et simultanés comme le montre le tableau 2.

Tableau 2
Nombre et Type de Commentaires Métagraphiques en Maternelle

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Commentaires métalinguistiques	21
Simultanés	7
Rétrospectifs	14
Commentaires métacognitifs	35

Catégories de commentaires	Nombre de commentaires
Simultanés	19
Rétrospectifs	16

Quant à la nature des commentaires émis, nous notons, dans le tableau 3, que 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.

Tableau 3
Pourcentage de Sujets Produisant des Commentaires Métagraphiques Selon le Type en Maternelle

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 lettres et d'une syllabe demeure très répartie (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 relatif à la capacité d'écrire un mot où relatif à 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.

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 4 montre la répartition des différents commentaires émis par les sujets en fin de première année.

Tableau 4
Nombre et Type de Commentaires Métagraphiques en Première Année

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 5, la distribution des différents commentaires émis par les sujets à la fin de la première année.

Tableau 5
Pourcentage de Sujets Produisant des Commentaires Métagraphiques Selon le Type en Première Année

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>simultanés</i>	
identification de lettre	100
SIGNES PHONOGRAMMIQUE	
<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 sont moins nombreux qu'en première année comme le montre le tableau 6. On voit d'ailleurs nettement que les commentaires métalinguistiques prédominent dans les verbalisations des sujets.

Tableau 6
Nombre et Type de Commentaires Métagraphiques en Troisième Année

Catégories de commentaires	Nombre de Commentaires
Commentaires métalinguistiques	123
simultanés	9
rétrospectifs	114
Commentaires métacognitifs	16
simultanés	3
rétrospectifs	13

Dans le tableau 7 ci-dessous, on constate que l'identification lexicale reste dominante. Les quelques commentaires métalinguistiques simultanés ont été émis par un sujet, 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 %.

Tableau 7
Pourcentage de Sujets Produisant des Commentaires Métagraphiques Selon le Type en Troisième Année

Catégories de commentaires	Pourcentage
Commentaires métalinguistiques	
SIGNES AUTRES QUE PHONOGRAMMIQUES	
<i>simultanés</i>	
identification de lettre	11,11
identification d'une syllabe	44,44
identification d'un phonème	44,44
SIGNES PHONOGRAMMIQUES	

Catégories de commentaires	Pourcentage
<i>rétrospectifs</i>	
mise en correspondance simple	2,63
SIGNES AUTRES QUE 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

Discussion

Notre objectif de recherche était d'explorer, à partir des commentaires métagraphiques émis lors d'une tâche d'orthographe approchées, l'appropriation du français langue seconde chez des élèves Haïtiens scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année.

On remarque, en maternelle, que les commentaires métagraphiques émis sont assez équilibrés, bien que l'on note une tendance pour les commentaires rétrospectifs. Globalement, les commentaires simultanés concernent les sujets qui ont peu produit de traces écrites. 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. On peut donc penser que ces jeunes scripteurs ne sont pas très familiers au principe alphabétique ce qui les amène à davantage verbaliser leur démarche, car ils ont moins de contrôle sur leur production puisqu'ils sont davantage dans l'activation de leurs connaissances déclaratives.

En première année, la présence de commentaires simultanés est encore présente, mais de manière moins marquée. Toutefois, les activités littéraires dans le cadre de la scolarité obligatoire, les amènent à développer des connaissances relatives aux aspects phonologiques de l'écriture du français, soit à la construction de la dimension phonogrammique. Ces acquisitions linguistiques les conduisent à davantage privilégier l'émission de commentaires rétrospectifs, signe d'une plus grande gestion cognitive de leurs productions.

En troisième année, les commentaires sont majoritairement rétrospectifs pour l'ensemble des sujets même si, pour quelques-uns, on note encore des commentaires simultanés. De manière générale, par les fréquents contacts avec l'écrit en classe, on remarque que les scripteurs ont amorcé un travail réflexif sur la langue quand vient le temps de justifier les graphies produites. On peut penser, comme le souligne 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.

Les Types de Commentaires Émis

Relativement aux deux types de commentaires produits, il existe une forte propension aux commentaires métalinguistiques. En effet, les sujets s'appuient davantage sur des connaissances linguistiques pour expliquer leurs représentations de l'écrit plutôt que sur la gestion cognitive.

En maternelle, la nature des commentaires métalinguistiques concerne l'identification d'unités linguistique, soit l'identification de syllabes et de phonèmes, ce qui reflète le souci de comprendre le système d'écriture du français. Voilà quelques exemples extraits de notre corpus.

Identification 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.
Identification d'une syllabe et d'un phonème	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 : « Éléphant, ça c'est E et ça fait éléphant. » L'expérimentateur demande à Anne-Marie d'écrire le mot cerise. Celle-ci commence à écrire et verbalise : « cerise.../ce/, /ce/. » Lorsqu'elle doit lire ce qu'elle a écrit Anne-Marie pointe le /s/ de cerise et dit : « □s□ cerise. »

En première année, l'échantillon se centre toujours sur la dimension phonologique de l'écrit, surtout sur les représentations du système d'écriture (identification de lettre, d'un phonème). Ils semblent encore peu préoccupés par la relation entre les phonèmes et les phonogrammes. En troisième année, on note la présence timide d'identification d'un morphogramme ou d'un idéogramme.

En ce qui concerne les commentaires métacognitifs et à l'instar de Morin (2002), nous constatons que la nature des commentaires métacognitifs émis en maternelle, qu'ils soient spontanés ou rétrospectifs, concerne surtout l'évaluation. Plus particulièrement, les sujets posent un jugement sur leur capacité à écrire un mot. Voici quelques exemples extraits de notre corpus.

Évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	L'expérimentateur demande à Anne-Marie d'écrire le mot <i>éléphant</i> . « 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 <i>chapeau</i> . 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. »

On voit avec l'exemple d'Anne-Marie que la représentation écrite d'un signifié ne lui est pas forcément familière. Elle ne semble pas non plus être familière avec les conventions de l'écrit. Il semble donc, dans ce cas, difficile de contrôler un geste graphique lorsque le patron orthographique du mot, même partiel, ne peut être activé en mémoire. Quant à Dina, elle préfère inhiber une quelconque trace écrite plutôt que de tenter d'écrire le mot attendu.

En première et en troisième années, on remarque que l'évaluation fait toujours partie des commentaires métagraphiques. Ils sont encore nombreux à être centrés sur leur capacité à écrire un mot. En troisième année, nous avons remarqué que le recours à l'évaluation est présent quand les sujets estiment qu'ils ont des choix graphiques à faire (ex. quel /o/ dois-je choisir pour écrire *poteau* ?). Ainsi, lorsqu'ils vivent un conflit cognitif ou qu'ils émettent un doute sur le choix d'une graphie et bien ils préfèrent ne pas écrire que de se risquer à produire une graphie potentiellement erronée. Voici un extrait de notre corpus qui illustre très bien cette situation.

Évaluation (jugement tenant compte de conventions ou de la capacité à écrire un mot)	L'expérimentateur demande à Charlotte d'écrire le mot <i>poteau</i> . Après une longue hésitation, elle commence à écrire et produit la syllabe /po/ et dit : « Je ne sais pas comment l'écrire. » Après l'avoir rassuré, l'expérimentateur lui demande à nouveau d'écrire. Une nouvelle hésitation est présente puis elle dit : « Il y a deux fois /o/ et il y a plusieurs /o/ ... non, je sais pas. » Finalement, Charlotte n'a jamais terminé d'écrire le mot <i>poteau</i> .
---------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comme le montre l'exemple de Charlotte, le conflit qu'elle vit quant à savoir quel phonogramme est à privilégier dans les différentes positions l'amène à s'inhiber et à préférer ne pas prendre de risque.

De manière générale, les commentaires métagraphiques émis par les sujets créolophones de notre étude nous amènent aux observations suivantes. 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 concourt à la prise en compte d'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.

Ainsi, les commentaires métagraphiques donnent accès au travail cognitif initié par l'enfant dans une tâche de production. Certes, la grille de Morin (2002) est conçue pour des élèves en L1, donc on ne peut pas généraliser les résultats de cette étude puisque les contextes sont fort différents, mais ce genre de méthodologie est prometteur pour le champ de la langue seconde. À travers ce qui a été présenté ici, on peut aisément voir et même réfléchir sur l'apport des commentaires métagraphiques comme un accès au travail intelligent réalisé par l'enfant. Ce regard minutieux nous renseigne aussi sur le type de préoccupations linguistiques, métalinguistiques ou métacognitives qui l'habitent à un moment donné de son développement.

Conclusion

Cette étude se proposait de documenter la façon dont les jeunes créolophones haïtiens appréhendaient l'écrit pour mieux comprendre l'origine des difficultés qu'ils rencontrent dans leur appropriation du français L2.

Ainsi, on peut aisément remarquer que les connaissances initiales qu'ils détiennent du français semblent restreintes. On peut également souligner que la socialisation à l'écrit telle qu'elle est attendue dans l'enceinte scolaire ne semble pas être familière aux sujets de notre étude. Cela semble être confirmé par le fait que chez les

Haïtiens, les pratiques discursives sont exclusivement orales (Joint, 2004). Dans cet ordre d'idées, l'activation de connaissances linguistiques ou métalinguistiques ne peut être efficace pour produire des graphies et la réussite scolaire de ces élèves est, d'une certaine façon, compromise au début de l'apprentissage, car ces les fondements langagiers en français sont lacunaires.

Actuellement, plusieurs chercheurs adhérant ou s'inscrivant dans le courant de l'éveil aux langues⁵. (Auger, 2008; Dagenais, Armand, Walsh, et Maraillet, 2007; Moore et Castellotti, 2002) soulignent l'apport particulièrement fécond d'une approche interculturelle en salle de classe. En plus de nourrir chez les apprenants des représentations positives à l'égard des langues, elles contribuent à la construction d'outils métalinguistiques et métacognitifs. Ce courant, qui met l'accent sur la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine, est une avenue prometteuse pour répondre, d'une part, à des populations scolaires de plus en plus hétérogènes qui détiennent un capital culturel littéraire autre que celui reconnu dans l'enceinte scolaire et, d'autre part, pour ancrer les normes socio-culturelles attendues dans l'apprentissage du lire-écrire scolaire.

De plus, pour édifier un pont entre les connaissances « méta » et culturelles, les pratiques d'orthographe approchées favorisent la maîtrise du principe alphabétique et encouragent les élèves à s'approcher de la norme orthographique en risquant des hypothèses personnelles et en étant confrontés à la norme. Ces contacts avec l'écrit donnent accès à des comportements métagraphiques qui contribuent à l'édification d'un certain contrôle sur les productions et modifient sa propre perception de scripteur.

Enfin, rappelons que nous n'avons pas évalué les connaissances des sujets dans leur L1. Ainsi, il est tout à fait pensable de dire que s'ils détenaient un certain bagage dans leur langue première, ils y auraient recours, dans la mesure où ils se seraient sentis autorisés à le faire en contexte scolaire. Rappelons que cette étude est un point d'ancrage à d'autres études s'intéressant aux créolophones haïtiens et l'apprentissage de l'écrit en langue seconde.

Références

- 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 non-publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Armand, F., Beck, I.-A., & Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones nouvellement arrivés. *Vie Pédagogique*, 152. Disponible à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1
- Armand, F., Lefrançois, P., Baron, A., Gomez, C. & Nuckle, S. (2004). Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1–24.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : Vers une pédagogie de l'inclusion. *Le Français Aujourd'hui*, 3(158), 76–83. <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.158.0076>
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue Française de Pédagogie*, 90, 17–22.

⁵ L'approche que l'on nomme Éveil aux langues est apparue en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Éric 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»). Au Québec, il est connu sous le nom d'Élodil (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) : Voir <http://www.elodil.com/> et <http://www.elodil.com/historique.html>

- Besse, J.-M. (1993). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds.), *Lecture, écriture, acquisition: Actes de la villette* (pp. 230–240). Paris : Nathan.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(30), 3–6. <http://dx.doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française: Traité théorique et pratique*. Paris : Nathan-Université.
- 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 non-publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec. Canada.
- 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 non-publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Chomsky, C. (1979). Approaching reading through invented spelling. In P. Weaver & L. B. Resnic (Eds.), *The theory and practice of early reading* (pp. 43–65). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil des relations interculturelles. (2005). *Mémoire sur la pleine participation à la société québécoise des communautés noires*. Montréal, Canada : Gouvernement du Québec.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Version révisée). Disponible à http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N., & 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.
- 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, & 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*, 29(1), 137–158.
- de Gaulmyn, M. M., & Luis, M.-H. (1997). Génèse des représentations métalinguistiques de la langue écrite. *Colloque International du Groupe de Recherche Jan Comenius en Linguistique et Didactique des langues*, (pp. 107–114). Nanterre, France : Centre de recherches linguistiques de Paris 10.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E., & 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, France : CRDP.
- Fleuret, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année* (Thèse de doctorat non-publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault, & J.-P. Jaffré (Eds.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 94–158). Paris: Nathan.
- Joint, L.-A. (2004, juin 11). *Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social?* [Communication]. *L'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Université des Antilles et de la Guyane, Fort-de-France*. Disponible à <http://www.mq.ird.fr/pdf/AREC-F-joint.pdf>
- Kamii, C., Long, R., Manning, G., & Manning, M. (1993). Les conceptualisations du système alphabétique chez le jeune enfant anglophone. *Étude de Linguistique Appliquée*, 91, 34–47.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques*. Aubenais, France : La Pensée Sauvage.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. UK: Cambridge University Press.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. In J.-L. Chriss (Eds.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 101–145). Paris : Les Éditions Didier.

- Mc Andrew, M. (2003). Immigration, pluralisme et éducation. In A.-G. Gagnon (Ed.), *Québec : État et société* (Tome 2, pp. 69–82). Montréal, Québec, Canada : Québec Amérique.
- Mc Andrew, M. (2009). *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver* [Rapport commandés pour le Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA)]. Disponible à <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/CIC-CCL-Final12aout2009EN.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives. (1998). Élèves diplômés au secondaire et au collégial : Analyse sociodémographique. *Bulletin Statistique de l'éducation, No 5*. Disponible à : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/bulletin/Bulletin_5.pdf
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2009). *Statistiques sur l'immigration récente*. Disponible à <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>
- 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 Lumière–Lyon 2, France.
- Montesinos-Gelet, I., & 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. Disponible à Centre Métropolis du Québec, Immigration et Métropoles www.im.metropolis.net
- Moore, D., & 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). France: 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 non-publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London, UK: International Library of Psychology.
- Shatil, E., Share, D. L., & Levin, I. (2000). On a contribution on kindergarten writing to grade 1 literacy : A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics, 21*(1), 1–21.
- Tolchinsky-Landsmann, L., & Levin, I. (1987). Écrire de quatre à six ans. *Les Dossiers de L'Éducation, 11-12*, 43–60.
- Valdman, A. (1984). The linguistic situation of Haïti. In C. R. Foster & A. Valdman (Eds.), *Haïti—today and tomorrow, an interdisciplinary study*. New York: University Press of America.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires Françaises, Éducation et Formation.
- Volcy, M.-Y., & Lefebvre, C. (Eds.). (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Disponible à http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/pdf/F301161_1996.pdf
- Wang, M., & Geva, E. (2003). Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal, 16*, 325–348.