

Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues

Catherine Maynard

Volume 25, numéro 3, automne 2022

Special Issue: Writing Pedagogy with Linguistically Diverse Language Learners and Users: The Nexus of Multilingualism, Multiliteracies and Multimodalities

Numéro spécial : Didactique de l'écriture avec des apprenants de langues additionnelles et diverses : les liens entre le multilinguisme, les multilittératies et les multimodalités

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1099641ar>

DOI : <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32601>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

University of New Brunswick

ISSN

1920-1818 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Maynard, C. (2022). Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(3), 66–92. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.32601>

Résumé de l'article

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale (OG) française pose de grands défis aux élèves, tant en langue première qu'en langue seconde (Lefrançois et al., 2008). Dans ce contexte, notre étude s'intéresse à l'expérimentation d'un « dispositif plurilingue » d'enseignement de l'OG française auprès d'élèves bi/plurilingues de première secondaire au Québec. Mettant en oeuvre une pédagogie du translanguaging (Cenoz et Gorter, 2020; Garcia et al., 2017) et comportant des activités d'éveil aux langues (Auger, 2014), ce dispositif inclut également des dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014) et une approche intégrée (Allal, 2018). Des prétests et des posttests (dictées et productions écrites) ont permis d'évaluer les effets du dispositif pour certains objets spécifiquement (accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé avec être [PPE], terminaisons verbales en /E/), en comparaison avec un dispositif monolingue et des pratiques habituelles d'enseignement. Il est notamment constaté qu'une force particulière du dispositif plurilingue est d'ancre les apprentissages dans la durée pour l'accord de l'adjectif et du PPE.

Copyright © Catherine Maynard, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues

Catherine Maynard
Université Laval

Résumé

L'apprentissage de l'orthographe grammaticale (OG) française pose de grands défis aux élèves, tant en langue première qu'en langue seconde (Lefrançois et al., 2008). Dans ce contexte, notre étude s'intéresse à l'expérimentation d'un « dispositif plurilingue » d'enseignement de l'OG française auprès d'élèves bi/plurilingues de première secondaire au Québec. Mettant en œuvre une pédagogie du *translanguaging* (Cenoz et Gorter, 2020; Garcia et al., 2017) et comportant des activités d'éveil aux langues (Auger, 2014), ce dispositif inclut également des dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014) et une approche intégrée (Allal, 2018). Des prétests et des posttests (dictées et productions écrites) ont permis d'évaluer les effets du dispositif pour certains objets spécifiquement (accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé avec *être* [PPE], terminaisons verbales en /E/), en comparaison avec un dispositif monolingue et des pratiques habituelles d'enseignement. Il est notamment constaté qu'une force particulière du dispositif plurilingue est d'ancrer les apprentissages dans la durée pour l'accord de l'adjectif et du PPE.

Abstract

Learning French grammatical morphology (GM) poses great challenges for students, both in first and second languages (Lefrançois et al., 2008). This study examines the potential of a plurilingual method for teaching French GM in a first-year secondary school in Quebec. Implementing a pedagogical translanguaging approach (Cenoz & Gorter, 2020; Garcia et al., 2017) and including language awareness activities (Auger, 2014), this method also includes metacognitive dictations (Nadeau & Fisher, 2014) and an integrated approach (Allal, 2018). Using dictations and written production as pretests and posttests, we compared the effects of this plurilingual method with a monolingual method for various grammatical features, namely, subject-verb agreement, adjectives, past participle with *to be*, /E/ verb endings. We found that the plurilingual method supports learning over time for two specific features, adjectives and the past participle with *to be*.

Forces et limites d'un dispositif plurilingue pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe grammaticale française par des élèves bi/plurilingues

Introduction

C'est une évidence de nos jours : l'écriture est essentielle à la réussite scolaire et à l'épanouissement social, professionnel et personnel. Au sein du développement de la compétence à écrire en français, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale (OG), associée à des marques graphiques indiquant cinq types d'informations qui relèvent de la morphologie flexionnelle — le genre, le nombre, le temps, le mode et la personne (Cogis, 2005) — pose un grand défi aux élèves (Lefrançois et al., 2008 ; Manesse et Cogis, 2007). Les difficultés de ces derniers, notamment pour ce qui est des accords verbaux et adjectivaux et du choix des terminaisons verbales en /E/, persistent au-delà de l'école primaire (Totereau et al., 2013 ; Brissaud, 2015). Pour ces objets orthographiques, la complexité des apprentissages à réaliser s'explique entre autres, bien souvent, par l'absence d'information phonologique guidant le choix des marques à adjoindre (Brissaud, 2015 ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Totereau et al., 2013). Cela confronte le scripteur à de nombreuses formes homophones qui entrent alors en compétition (par exemple, pour l'accord verbal : *je mange, tu manges, il mange, ils mangent* ; pour l'accord adjectival : *poilu, poilue, poilus, poilues*). Pour les formes verbales en /E/ tout particulièrement, la double, voire triple sélection d'une marque d'accord en personne et en nombre et d'une marque mode-temps exacerbe les difficultés associées à l'accord verbal. En raison de la neutralisation plus ou moins grande de /ɛ/ et /e/ selon les variétés de français, on recense effectivement jusqu'à 10 manières différentes d'écrire /parle/ (*parlé, parlés, parlée, parlées, parler, parlez, parlait, parlais, parlaient, parlai*). Plus spécifiquement, le choix des terminaisons des infinitifs en *-er* et des participes passés en *-é* ferait l'objet d'un apprentissage couteux en temps et en énergie (Brissaud et Chevrot, 2011).

Dès lors, nombreux sont les didacticiens qui se penchent sur les meilleurs moyens d'intervenir auprès des élèves (Brissaud et Cogis, 2011 ; Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019). Par le fait même, un nombre grandissant d'études empiriques s'intéressent aux effets de dispositifs dits innovants d'enseignement de l'orthographe, tels que les dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014), dont il sera question plus en détail plus loin. Ces dispositifs sont le plus souvent conçus dans une perspective monolingue, où seule la langue de scolarisation est mobilisée. Pourtant, de nos jours, les milieux scolaires québécois, comme ceux de bien d'autres régions, sont marqués par une grande diversité linguistique et culturelle (Statistique Canada, 2021). Ce faisant, il apparaît maintenant nécessaire de réfléchir à l'adaptation des pratiques enseignantes dans les classes dites « ordinaires », mais fréquentées par des élèves aux répertoires linguistiques variés (Forget, 2014 ; Maynard, 2019). Dans cet article, nous qualifierons ces élèves de « bi/plurilingues ». Précisons d'emblée que, dans notre recherche, cette étiquette décrit une population hétérogène d'élèves dont le plurilinguisme se présente sous différentes formes. Cette population est ainsi composée à la fois d'élèves issus de l'immigration et ayant le français parmi les langues de leur répertoire (comme langue maternelle [LM] ou comme langue seconde [L2]) et d'élèves locuteurs natifs du français et nés au Québec, qui comptent l'anglais au sein de leur répertoire depuis le primaire et qui côtoient à l'école diverses langues et cultures.

Tout comme les élèves scolarisés en français en général, les élèves bi/plurilingues sont susceptibles de se heurter aux défis posés par la complexité de l'OG française. Ainsi,

il apparaît nécessaire d'évaluer les effets de dispositifs didactiques prenant en compte les caractéristiques spécifiques de ces élèves, rares étant les travaux menés à ce sujet, notamment dans une perspective quantitative (Chen et al., 2022). Notre étude vise donc à répondre à la question suivante : *quels dispositifs favorisent l'apprentissage de l'OG française d'élèves bi/plurilingues en classe ordinaire au secondaire ?*

Des pistes d'intervention pour enseigner l'OG française aux élèves bi/plurilingues

Afin de dégager des pistes d'intervention pour enseigner l'OG française aux élèves bi/plurilingues, notre recherche nous a amenée à ériger des ponts entre, d'une part, les travaux du champ de la didactique du français langue première (L1) et, d'autre part, les travaux du champ de la didactique du plurilinguisme et de la didactique des L2.

Des interventions découlant des travaux en didactique du français L1 : les dictées métacognitives et les approches intégrées

Des travaux récents en didactique du français L1 ont montré les bénéfices des dictées métacognitives et des approches intégrées d'enseignement de l'orthographe pour favoriser les apprentissages des élèves. Dans une dictée métacognitive, un court texte est d'abord dicté aux élèves, qui l'écrivent seuls, de manière autonome. Ceux-ci sont ensuite amenés à poser des questions à propos des graphies qu'ils ont produites et à confronter ces graphies avec celles de leurs pairs. Des discussions ont alors lieu pour déterminer les graphies normées à conserver, ce qui place les élèves en situation concrète et authentique de résolution de problème et de verbalisation de leurs conceptions orthographiques. Ces discussions sont alimentées par le recours au métalangage et aux outils de la grammaire nouvelle, comme les manipulations syntaxiques et les jugements de grammaticalité (Nadeau et Fisher, 2014).

Plusieurs recherches, réalisées principalement au Québec et tant au primaire qu'au secondaire, tendent à montrer que les dictées métacognitives permettent d'améliorer les performances des élèves en OG, que celles-ci soient mesurées en contexte de dictée ou de production écrite (par exemple, Ammar et Mohamed Hassan, 2018; Arseneau et Nadeau, 2018; Nadeau et Fisher, 2014). Ces effets positifs sont parfois supérieurs aux effets de pratiques habituelles utilisées dans un groupe contrôle. Parmi les objets pour lesquels des améliorations sont le plus souvent constatées, on note les accords dans le groupe du nom et, de façon parfois plus limitée, dans le groupe du verbe. Par ailleurs, la participation à des dictées métacognitives contribuerait à réduire les écarts présents avant l'intervention entre les élèves faibles et forts. Ce « nivèlement par le haut » (Nadeau et Fisher, 2014) rendrait ainsi les classes plus homogènes. Enfin, il est intéressant de préciser que deux des recherches recensées ont été réalisées auprès d'une majorité d'élèves bi/plurilingues (Ammar et Mohamed Hassan, 2018 ; Arseneau et Nadeau, 2018). Cependant, les caractéristiques spécifiques de ces élèves n'ont pas été prises en compte dans le pilotage de l'intervention, et les contextes de réalisation de ces recherches n'étaient pas marqués par la grande diversité linguistique et culturelle présente dans les milieux scolaires pluriethniques québécois.

Quant à elles, les approches intégrées d'enseignement de l'orthographe misent sur une articulation étroite entre la production de textes et l'apprentissage de l'orthographe. Dans de telles approches, l'orthographe est abordée dans des situations d'écriture

concrètes, au moyen d'activités portant directement sur les difficultés rencontrées par les élèves. Les approches intégrées sont opposées à des approches dites spécifiques, dans lesquelles les activités orthographiques sont indépendantes des situations d'écriture proposées aux élèves. Au terme de recherches réalisées au Québec (Marin et al., 2015) et en Suisse romande (Allal, 2018; Allal et al., 2001), il ressort que la mise en œuvre d'une approche intégrée soutient mieux le développement des compétences orthographique (pour les accords dans le groupe du nom et l'accord du verbe) et métaorthographique (explicitation des stratégies orthographiques et justification des graphies produites) d'élèves de quatrième et de sixième années du primaire qu'une approche spécifique.

Des interventions découlant des travaux en didactique du plurilinguisme et en didactique des L2

Les élèves bi/plurilingues présentent des caractéristiques qui leur sont propres en ce qui a trait aux défis qu'ils rencontrent et aux ressources dont ils disposent pour les surmonter (Genesee et al., 2006). La reconnaissance de cette réalité pave la voie à une adaptation réussie de pratiques d'enseignement initialement conçues en contexte de L1 pour intervenir en milieu scolaire pluriethnique et plurilingue. Pour ce faire, dans l'esprit de la *Crosslinguistic Translanguaging Theory* récemment mise de l'avant par Cummins (2021), il apparaît nécessaire de mettre en place des contextes de bilinguisme additif (Lambert, 1975) favorables à l'utilisation d'approches plurilingues transformatrices (*transformative pedagogies*). Ainsi ancrées dans une perspective où la langue de scolarisation et les langues des élèves constituent des outils de communication et de réflexion complémentaires, de telles approches visent l'atteinte d'un équilibre entre, d'un côté, la mobilisation de la diversité linguistique et des répertoires linguistiques pluriels des élèves et, d'un autre côté, l'enseignement de la langue de scolarisation nécessaire à la réussite scolaire (Armand, 2021). En phase avec le « tournant multilingue » observé actuellement en linguistique appliquée (May, 2014), les approches plurilingues présentent une alternative aux pratiques d'enseignement monolingues, et ce, afin d'établir des contextes d'autonomisation (*empowerment*) associés à la valorisation des répertoires linguistiques des élèves (Payant et Galante, 2022).

Concrètement, les approches plurilingues sont associées à la réalisation d'activités mobilisant plusieurs langues aux valeurs symboliques diverses (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021; Moore, 2006). Dans le domaine de l'écriture, une approche plurilingue ayant fait l'objet de travaux empiriques consiste en la production de textes identitaires plurilingues, lors de laquelle les élèves sont invités à puiser leur inspiration dans leurs expériences de vie et à exprimer leurs idées en recourant à l'ensemble des langues de leur répertoire (Armand et Maynard, 2021 ; Cummins et Early, 2011 ; Maynard et Armand, 2021 ; Prasad, 2016). Ces travaux permettent entre autres de constater que la production de tels textes représente un moyen d'engager les élèves dans l'écriture.

À notre connaissance, parmi les recherches s'intéressant à l'écriture de textes identitaires, une seule s'est attardée aux effets de cette intervention sur les apprentissages scolaires d'élèves du secondaire : la recherche-action d'Armand et ses collaboratrices (2015), réalisée auprès d'élèves immigrants en classe d'accueil au Québec. Au moyen de prétests et de posttests en production écrite, les chercheuses montrent une progression des élèves pour plusieurs dimensions de la compétence à écrire en français L2. Par exemple, les

textes écrits par les élèves après l'intervention sont significativement plus détaillés et plus longs que ceux écrits par des élèves ayant reçu des pratiques habituelles d'enseignement de l'écriture en L2 (Armand et Maynard, 2021). Des limites sont néanmoins relevées : entre autres, l'intervention n'engendre pas de progrès en ce qui a trait aux « connaissances liées à la phrase » (Armand et al., 2015, p. 15), dont fait partie l'OG.

Ce constat nous amène à réfléchir à une manière de « bonifier » une intervention telle que la production de textes identitaires plurilingues afin qu'elle puisse également favoriser l'apprentissage de l'OG. Pour ce faire, en plus de puiser aux travaux en didactique du français L1, il apparaît pertinent de faire appel à certaines approches plurilingues qui revêtent un potentiel particulier pour enseigner l'OG, notamment parce qu'elles sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue de scolarisation : l'éveil aux langues et les pratiques translinguistiques.

D'une part, l'éveil aux langues, issu du courant *Language Awareness* (Hawkins, 1984), implique de faire entrer les élèves en contact avec des corpus oraux et écrits dans différentes langues. Cette approche constitue une forme de pédagogie du détour (de Pietro, 2003) qui amène les élèves à se distancier de la langue de scolarisation pour mieux y revenir, et ce, en la comparant avec d'autres langues (Auger, 2014). Des recherches empiriques révèlent que l'éveil aux langues est associé à l'émergence de représentations positives sur les langues et à l'engagement des élèves (Hélot et Young, 2002 ; Lory et Armand, 2016), en plus d'être à même de favoriser le développement de capacités métalinguistiques (Candelier, 2003). Une utilisation prometteuse de cette approche plurilingue pour favoriser les apprentissages sur d'autres plans est donc envisageable, par exemple en ce qui a trait à l'OG. Pour l'enseignement de la grammaire plus généralement, les résultats d'une étude pilote de Chabert Ull et Agost (2020) sont d'ailleurs révélateurs. Dans cette recherche menée en Espagne auprès de 41 apprenants du primaire, l'enseignement d'une nouvelle notion grammaticale en anglais L2 (l'utilisation du verbe *to be* au passé dans différents contextes phrastiques) au moyen de comparaisons avec le catalan L1 favorise davantage les apprentissages des élèves qu'une approche monolingue, tel que mesuré par un test de grammaire.

D'autre part, les pratiques translinguistiques (terme inspiré de Candelier et de Pietro, 2008) sont associées à une pédagogie du *translanguaging* qui prône l'utilisation de toutes les langues des élèves, notamment pour leur permettre de verbaliser plus facilement leurs idées et leurs conceptions (Cenoz et Gorter, 2015, 2020 ; García et al., 2017 ; Galante, 2020 ; Payant et Galante, 2022). Plusieurs recherches se sont intéressées à la mise en œuvre de ces pratiques dans diverses matières scolaires, et ce, afin de fournir un étayage linguistique et cognitif aux élèves (Arteagoitia et Howard, 2015 ; Ballinger, 2015 ; García et Wei, 2014 ; Luk et Lin, 2015). Ces recherches montrent la pertinence des pratiques translinguistiques pour développer la conscience métalinguistique et sociolinguistique des élèves et pour les engager dans les activités scolaires en question. De nature descriptive et exploratoire, elles n'ont toutefois pas permis d'évaluer formellement les effets de pratiques translinguistiques sur des dimensions ciblées de la compétence linguistique des élèves. Arrivant au même constat, dans une recension de 30 études empiriques publiées en anglais et portant sur la « pédagogie plurilingue », Chen et ses collaborateurs (2022) soulignent que peu de recherches ont été menées dans une perspective quantitative et que, lorsque c'est le cas, les résultats obtenus concernant les apprentissages linguistiques réalisés par les élèves sont mitigés.

Les questions spécifiques de recherche

À la lumière des études recensées plus tôt, nous avons conçu un dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'OG. Afin de mieux comprendre les effets de ce dispositif sur l'apprentissage de différents objets orthographiques posant des difficultés aux élèves, le présent article vise à répondre aux questions de recherche spécifiques suivantes :

- 1) Quels sont les effets d'un dispositif « plurilingue » d'enseignement de l'OG sur les performances des élèves pour chacun des quatre objets orthographiques suivants : l'accord de l'adjectif, l'accord du verbe, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitif) et l'accord du PPE ?
- 2) Ces effets sont-ils différents de ceux d'un dispositif équivalent, mais « monolingue » (en français seulement) et de ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG ?

Notons que les résultats de la recherche en ce qui a trait aux performances globales des élèves, qui regroupent leurs performances pour l'ensemble des objets ciblés, sont présentés dans un autre article (Maynard et al., 2020).

La méthodologie

Cette section décrit le profil des participants à la recherche, l'intervention et son déroulement, et les outils de collecte, de traitement et d'analyse de données utilisés.

Les participants

Au total, 195 élèves de première secondaire (âge moyen de 12 ans) ont pris part à la recherche, soit 95 filles et 100 garçons. Parmi ces participants, 97 déclarent ne pas être nés au Québec, et 35 pays d'origine différents sont recensés. Qui plus est, 134 élèves déclarent ne pas avoir le français comme LM, et 33 LM différentes sont répertoriées. Alors qu'une majorité des participants affirme avoir toujours été scolarisée en français au Québec, 31 élèves disent avoir été scolarisés ailleurs qu'au Québec dans une langue différente du français et 28 élèves disent avoir été scolarisés ailleurs qu'au Québec, mais en français.

Les participants à la recherche ont été divisés en trois groupes. Dans les groupes expérimentaux 1 (G1; $n=79$ élèves de trois classes différentes) et 2 (G2; $n=70$ élèves de trois classes différentes), les dispositifs plurilingue et monolingue ont respectivement été mis en place. Dans le groupe 3 (G3; $n=46$ élèves de deux classes différentes), soit le groupe contrôle, des pratiques habituelles d'enseignement de l'OG ont été utilisées. Un formulaire de consentement a été rempli par les élèves et leurs parents pour assurer la libre participation à la recherche.

L'intervention et son déroulement

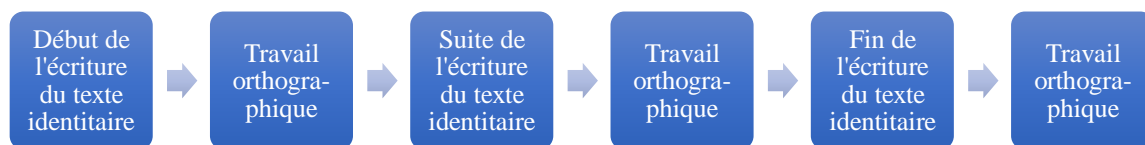
L'expérimentation s'est déroulée entre janvier et avril 2018. Lors de celle-ci, trois séquences d'implantation des dispositifs plurilingue et monolingue se sont enchaînées, tant dans le G1 que dans le G2, afin de travailler quatre objets orthographiques, et ce, de

manière cumulative. La première séquence a porté sur l'accord du verbe au présent et à l'imparfait de l'indicatif, pour les verbes présentant des formes homophones à la troisième personne du singulier et du pluriel. La deuxième séquence a ciblé l'accord de l'adjectif lorsque les marques à adjoindre sont inaudibles. Enfin, lors de la troisième séquence, le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie *-é/-er* a été traité simultanément avec l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* (PPE).

S'étendant sur environ deux semaines, chaque séquence d'implantation des dispositifs comportait, en alternance, des séances d'écriture et des séances de travail orthographique. C'est ainsi qu'a été actualisée une approche intégrée d'enseignement de l'orthographe (voir figure 1). Cela dit, lors de la première séquence d'implantation, afin que les élèves se familiarisent avec les dictées métacognitives, seules deux séances de travail orthographique ont eu lieu, sans séance d'écriture. Durant les séances d'écriture des deuxième et troisième séquences d'implantation, les élèves ont produit deux textes identitaires portant sur les thèmes *Une personne significative* et *Un lieu que j'aime fréquenter*. Au total, six séances d'écriture et huit séances de travail orthographique de 75 minutes ont été réalisées dans chaque classe.

Figure 1

Le déroulement des deuxième et troisième séquences d'implantation des dispositifs plurilingue et monolingue



Pour aborder les objets ciblés, chaque séance de travail orthographique se déroulait selon les trois mêmes étapes. Ces trois étapes sont décrites ci-dessous pour ce qui est du dispositif plurilingue, dont le déroulement est ensuite distingué de celui du dispositif monolingue et des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle.

Étape 1 : Dans le cadre d'une activité d'éveil aux langues et à partir d'un corpus fourni par l'enseignant, les élèves comparent un même objet orthographique dans plusieurs langues. De cette manière, ils en dégagent les caractéristiques en français de même que les difficultés qui y sont associées. Par exemple, au moyen du corpus présenté dans la figure 2, tous les élèves, peu importe les langues de leur répertoire linguistique, sont en mesure d'analyser les particularités de l'accord adjectival en français, en comparaison avec l'anglais, l'italien et l'espagnol, et de réfléchir à la complexité de l'adjonction de marques d'accord sans correspondant sonore. À cette étape, les élèves sont également invités à ajouter des exemples dans d'autres langues de leur répertoire linguistique, ce qui contribue à la mobilisation et à la valorisation de leurs connaissances. Il est à noter que cette étape n'est pas répétée au sein d'une même séquence d'implantation du dispositif ; elle est mise en œuvre une seule fois pour introduire l'objet orthographique ciblé.

Figure 2*Exemple de corpus soutenant l'analyse de l'accord adjectival*

le joli garçon intelligent	les jolies filles intelligentes
the pretty intelligent boy	the pretty intelligent girls
il bello ragazzo intelligente	le belle ragazze intelligenti
el niño bonito e inteligente	las niñas bonitas e inteligentes

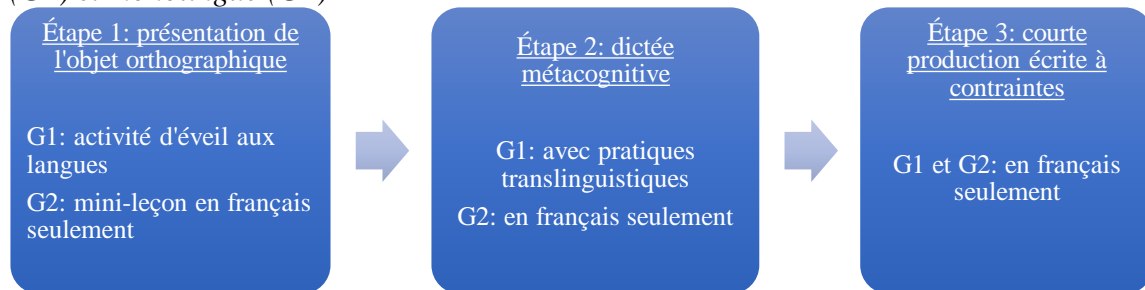
Étape 2 : Au cours d'une dictée métacognitive, les élèves mobilisent leurs connaissances relatives à l'objet orthographique étudié. Le texte dicté est directement inspiré des difficultés observées dans les textes en cours de production. En guise d'exemple, la dictée suivante permet de travailler l'accord de l'adjectif : « Ces charmants personnages *étaient* bien informés de la politique internationale et la *commentaient* tous les jours ». Les adjectifs soulignés sont les mots à traiter en priorité dans la phrase, alors que les mots associés à des difficultés abordées précédemment et pouvant aussi faire l'objet de discussions sont présentés en italique. La dictée métacognitive est réalisée parfois en grand groupe, pour modéliser la marche à suivre et le type de réflexions attendues, parfois en sous-groupe, pour faciliter la prise de parole d'un grand nombre d'élèves. En tout temps, ces derniers sont encouragés à recourir à des pratiques translinguistiques et donc à discuter en recourant à l'ensemble des langues de leur répertoire.

Étape 3 : Enfin, une courte production écrite à contraintes est proposée aux élèves pour qu'ils réinvestissent immédiatement les connaissances développées lors de la séance. Par exemple, encore une fois en lien avec l'accord de l'adjectif, la consigne suivante est donnée aux élèves : « Écris un court texte qui décrit tes enseignants de français idéaux. Utilise au minimum cinq adjectifs, dont au moins deux doivent être insérés dans un groupe nominal. »

Pour isoler les effets du volet plurilingue de l'intervention, le dispositif plurilingue a été comparé avec un dispositif similaire, mais monolingue. À la différence du dispositif plurilingue, dans le dispositif monolingue, seul le français est utilisé lors de la présentation des objets orthographiques, qui prend donc la forme de mini-leçons en français et non d'activités d'éveil aux langues (étape 1), et lors des dictées métacognitives (étape 2). La figure 3 résume le déroulement des trois étapes d'une séance de travail orthographique dans les dispositifs plurilingue et monolingue. Précisons également que, dans le dispositif monolingue, seul le français est utilisé lors de la production des textes identitaires par les élèves.

Figure 3

Le déroulement d'une séance de travail orthographique dans les dispositifs plurilingue (G1) et monolingue (G2)



Enfin, les effets des dispositifs plurilingue et monolingue ont également été comparés avec ceux de pratiques habituelles d'enseignement de l'OG utilisées dans un groupe contrôle et n'impliquant ni approche intégrée, ni dictées métacognitives, ni approches plurilingues. Dans le groupe contrôle, suivant les demandes de l'enseignant concerné, seules deux séances d'enseignement de l'OG de 75 minutes ont eu lieu. Cela correspond à ce qui aurait normalement été fait par l'enseignant, indépendamment de la recherche. Des objets orthographiques similaires à ceux abordés dans le G1 et le G2 ont été enseignés : la première séance a porté sur l'accord du PPE et de l'adjectif attribut du sujet, et la deuxième a abordé l'accord du verbe. Les pratiques habituelles d'enseignement de l'orthographe utilisées consistaient en des mini-leçons et des exercices de complétion de phrases réalisés individuellement. De plus, dans ce groupe, des textes sur les deux mêmes thèmes ont été écrits par les élèves, mais sans être reliés à l'enseignement de l'orthographe et sans être produits en alternance avec celui-ci. Cela correspond donc à une approche spécifique (et non intégrée) d'enseignement de l'orthographe.

Les séances de travail orthographique mises en œuvre dans les trois groupes ont été prises en charge par la chercheuse afin d'uniformiser la conduite de l'intervention dans le G1 et le G2 et de limiter les biais associés à sa présence dans ces deux groupes par rapport au groupe contrôle. Les séances d'écriture ont quant à elles été pilotées par les enseignants. Pour s'assurer de leur déroulement sensiblement similaire, ces séances ont été documentées au moyen de journaux de bord des enseignants et d'observations participantes de la chercheuse lors de 17 séances.

La collecte des données

Deux outils de collecte de données, soit une production écrite guidée et une dictée, ont été utilisés à trois temps de mesure : avant l'intervention (prétest), immédiatement après l'intervention (posttest immédiat) et cinq semaines après l'intervention (posttest différé).

La production écrite guidée

L'utilisation d'une production écrite guidée vise à offrir un cadre d'écriture assez libre aux élèves, tout en influençant le contenu de leurs textes pour que soient produits les objets orthographiques dont l'évaluation est souhaitée. Dans notre recherche, lors de cette épreuve, un texte a été lu aux élèves à deux reprises et, à partir de notes prises lors de la

deuxième lecture, ces derniers ont eu 30 minutes pour en produire un résumé. Intitulé *Ma grand-mère Claire*, le texte de la production écrite guidée est composé de 30 phrases sémantiquement liées et contient 41 adjectifs, 29 verbes, 9 infinitifs en *-er* et 9 PPE (dont 6 en *-é*). Pour tous ces items, les marques à adjoindre sont inaudibles (*courts, remercient*) ou associées à des formes homophones (*parlé/parler/parlez*).

La dictée

Le texte de la dictée, également intitulé *Ma grand-mère Claire*, est composé de 11 phrases reprises du texte de la production écrite guidée et adaptées pour en faire un texte suivi de 147 mots. Cette dictée contient 12 adjectifs, 10 verbes (5 au présent et 5 à l'imparfait), 6 infinitifs en *-er* et 6 PPE (dont 3 en *-é*) évalués dans le cadre de la recherche.¹

Le traitement et l'analyse des données

Lors de l'analyse des données, seules les performances des élèves présents aux trois temps de la collecte ont été considérées ($n=185$; voir tableau 1).

Tableau 1

Nombre de participants pour les analyses

Groupe	Niveau initial à la dictée	Sexe		Total
		Filles	Garçons	
Dispositif plurilingue (G1)	Faible	14	14	28
	Fort	31	17	48
	Total	45	31	76
Dispositif monolingue (G2)	Faible	14	27	41
	Fort	15	9	24
	Total	29	36	65
Groupe contrôle (G3)	Faible	9	12	21
	Fort	10	13	23
	Total	19	25	44

Pour l'analyse des résultats aux deux épreuves, nous n'avons considéré que les terminaisons des items évalués. Dans la dictée comme dans la production écrite, la production de ces terminaisons n'impliquait pas d'indice audible (*frisé/frisés ; joue/jouent ; marcher/marché*). Nous avons calculé les performances des élèves en considérant le nombre de réussites pour les items associés aux objets étudiés par rapport au nombre total d'occurrences de ces items. Pour la production écrite guidée, considérant que les nombres de mots produits (et donc les nombres d'occurrences des items évalués) différaient nécessairement d'un élève à l'autre, nous nous sommes assurée, au moyen d'une analyse de variance univariée (ANOVA) à mesures répétées, que les moyennes de mots produits dans les trois groupes à chacun des temps de la collecte de données étaient statistiquement équivalentes, ce qui s'est avéré.

Pour calculer les performances des élèves pour le choix des terminaisons en /E/ dans les contextes d'homophonie -é/-er, nous avons pris en compte à la fois les participes passés employés avec *être* et *avoir*, puisque le choix de la terminaison dans ces cas peut être fondé sur les mêmes raisonnements orthographiques. Cela dit, pour l'accord des participes passés, en raison des indications ministérielles concernant les notions à aborder à chacun des niveaux scolaires (MELS, 2011), seuls les PPE ont été considérés.

L'impact de l'intervention sur l'évolution des performances des élèves des trois groupes pour chacun des objets orthographiques a été vérifié en effectuant des ANOVA à mesures répétées et en établissant le seuil de signification à 0,05. L'hypothèse de normalité a été vérifiée par l'analyse des résidus. Étant donné que le prétest est inclus comme temps de mesure dans nos analyses, un effet de l'intervention est détecté par une interaction temps*groupe significative. Ainsi, pour des raisons de concision et afin de répondre à nos questions de recherche, à la section suivante, nous détaillons principalement les résultats de telles interactions. En cas d'interaction significative, les performances des élèves des trois groupes ont été comparées à chacun des temps de la collecte des données, et l'évolution dans le temps de chacun des groupes a été évaluée séparément. Des tests post-hoc (Tukey et Bonferroni) ont permis de cibler où se situaient les différences identifiées au moyen des ANOVA, le cas échéant. Afin de rendre compte des effets des dispositifs plurilingue et monolingue mis en place, nous avons également fait le choix de comparer les effets du dispositif monolingue avec ceux des pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle. Par ailleurs, pour détailler davantage nos résultats, nous avons inclus le sexe et le niveau initial des élèves à la dictée (faible ou fort²) comme variables indépendantes dans nos analyses.

Les résultats

À cette section sont d'abord présentés les résultats relatifs aux performances des élèves des trois groupes à la production écrite guidée et à la dictée pour l'accord de l'adjectif et l'accord du verbe. Par la suite, pour les raisons expliquées ci-dessous, seuls les résultats à la dictée sont présentés pour le choix des terminaisons en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) et l'accord du PPE.

Pour la production écrite guidée, afin d'obtenir les résultats les plus représentatifs possibles des compétences réelles des élèves, nous avons retranché de l'échantillon ceux qui avaient produit moins de trois occurrences des objets orthographiques étudiés. Cela a fait en sorte de réduire les échantillons de participants considérés pour les analyses concernant les accords adjectivaux ($n=150$) et les accords verbaux ($n=137$). Ces nouveaux échantillons sont présentés dans les tableaux 2 et 3. En outre, ce choix nous a mené à ne pas analyser les performances des élèves à la production écrite guidée pour le choix de la terminaison en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs) et pour l'accord du PPE. Pour ces objets, respectivement, seuls les textes de 43 et de 5 élèves comptaient plus de trois occurrences.

Tableau 2

Nombre de participants pour l'analyse des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif

Groupe	Niveau initial à la dictée	Sexe		Total
		Filles	Garçons	
Dispositif plurilingue (G1)	Faible	10	6	16
	Fort	28	15	43
	Total	38	21	59
Dispositif monolingue (G2)	Faible	11	23	34
	Fort	14	6	20
	Total	25	29	54
Groupe contrôle (G3)	Faible	9	8	17
	Fort	9	11	20
	Total	18	19	37

Tableau 3

Nombre de participants pour l'analyse des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe

Groupe	Niveau initial à la dictée	Sexe		Total
		Filles	Garçons	
Dispositif plurilingue (G1)	Faible	10	9	19
	Fort	27	13	40
	Total	37	22	59
Dispositif monolingue (G2)	Faible	9	18	27
	Fort	11	7	18
	Total	20	25	45
Groupe contrôle (G3)	Faible	6	9	15
	Fort	9	9	18
	Total	15	18	33

Les résultats pour l'accord de l'adjectif

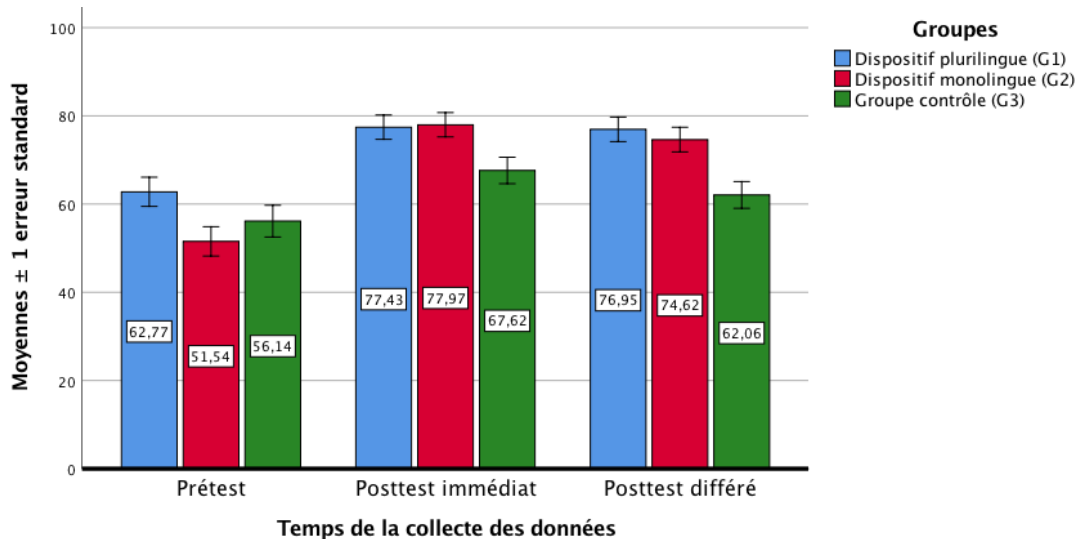
Les résultats pour l'accord de l'adjectif à la production écrite guidée

Pour documenter les effets des dispositifs plurilingue (G1) et monolingue (G2) par rapport à ceux de pratiques habituelles d'enseignement (G3) sur les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Seule l'interaction temps*groupe s'est avérée statistiquement significative ($F(4, 276) =$

4,45; $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,061$). Il y a donc une différence significative dans l'évolution des performances des élèves dans le temps selon le groupe. Les moyennes estimées et les erreurs standards correspondantes sont présentées dans la figure 4. Indépendamment du temps, du groupe et du sexe, le niveau initial à la dictée a un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(1,138) = 104,09$; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,430$). Enfin, indépendamment des autres facteurs, aucune différence significative n'est observée dans les performances des élèves selon le sexe ($F(1,138) = 0,03$; $p = 0,860$).

Figure 4

Évolution des performances à la production écrite guidée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Un premier test post hoc permettant d'identifier où se situent les différences dans l'interaction temps*groupe montre que, dans les deux groupes expérimentaux, les progressions observées entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives ($p < 0,001$). Entre les deux posttests, les moyennes des performances des élèves de ces deux groupes se maintiennent ($p = 1,000$ pour le G1; $p = 0,569$ pour le G2). Dans le groupe contrôle, la progression observée entre le prétest et le posttest immédiat est statistiquement significative ($p = 0,007$), mais elle ne se maintient pas au posttest différé, ce qui fait en sorte que les moyennes des performances des élèves au prétest et au posttest différé ne sont pas statistiquement différentes ($p = 0,346$). Cela dit, la baisse observée dans ce groupe entre les deux posttests est non significative ($p = 0,137$).

Éclairant la manière dont l'appartenance à un groupe influence les performances des élèves, un deuxième test post hoc montre que, alors qu'aucune différence statistiquement significative n'est présente entre les groupes au prétest (entre G1 et G2, $p = 0,054$; entre G1 et G3, $p = 0,533$; entre G2 et G3, $p = 1,000$), la moyenne des performances des élèves du G2 surpasse significativement celle des élèves du G3 ($p = 0,037$) au posttest immédiat. À ce temps de collecte, les moyennes des deux groupes expérimentaux sont

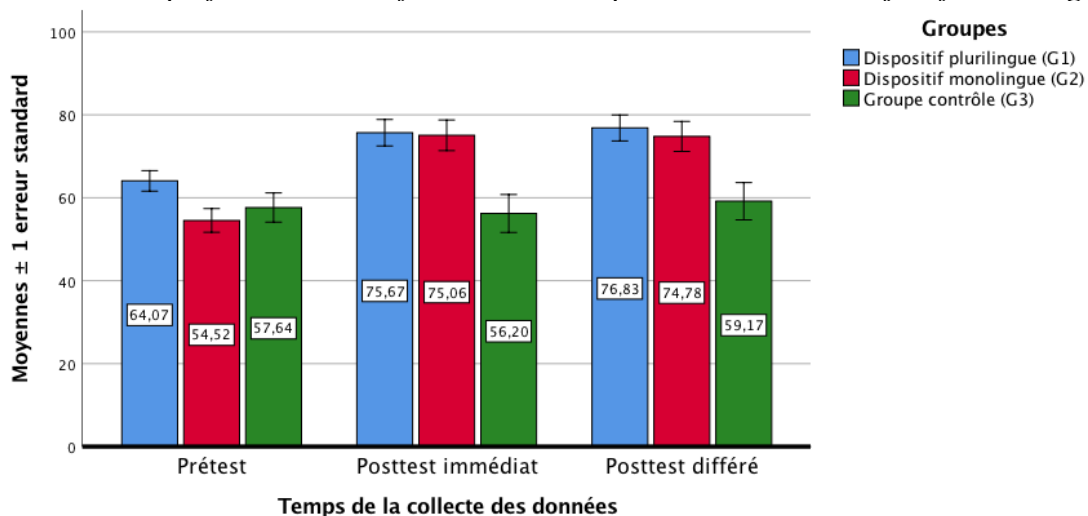
quant à elles statistiquement équivalentes ($p = 1,000$), tout comme les moyennes du G1 et du G3 ($p = 0,052$). Au posttest différé, les moyennes des performances des élèves des groupes expérimentaux sont toujours statistiquement équivalentes ($p = 1,000$), mais elles surpassent maintenant toutes deux significativement la moyenne des performances des élèves du G3 (entre G1 et G3, $p = 0,001$; entre G2 et G3, $p = 0,008$).

Les résultats pour l'accord de l'adjectif à la dictée

Une ANOVA à mesures répétées similaire a été réalisée à partir des performances des élèves à la dictée pour l'accord de l'adjectif. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). L'interaction triple temps*groupe*sexe s'est avérée statistiquement significative ($F(4, 346) = 2,56$; $p = 0,042$; $\eta^2 = 0,029$), de même que l'interaction double temps*niveau initial ($F(2, 346) = 10,71$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,058$). Les performances des filles et des garçons évoluent donc différemment dans le temps selon le groupe (figures 5 et 6).

Figure 5

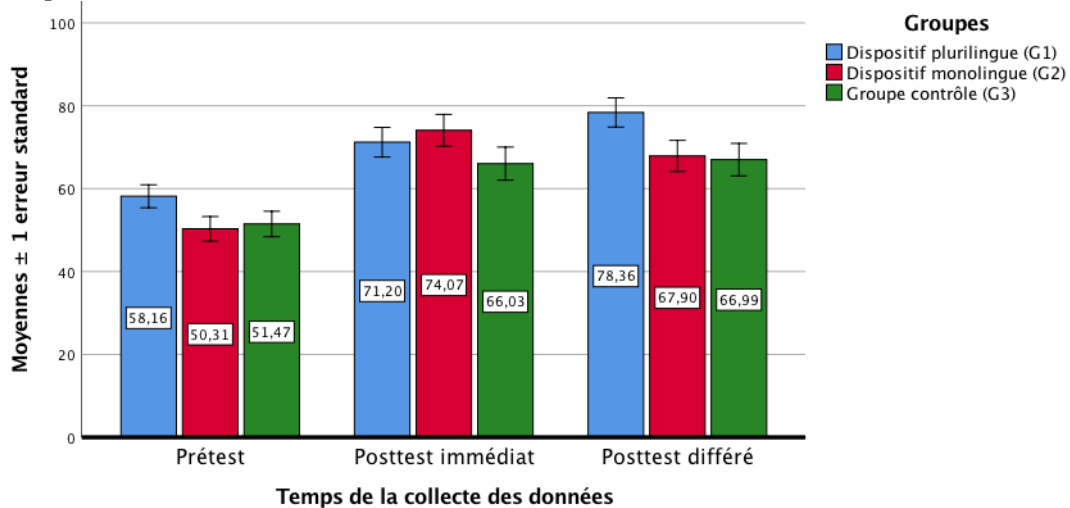
Évolution des performances des filles à la dictée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Figure 6

Évolution des performances des garçons à la dictée pour l'accord de l'adjectif selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

Un premier test post hoc permettant d'identifier où se situent les différences dans l'interaction temps*groupe*sexe montre que, dans chacun des groupes, les progressions observées pour l'accord de l'adjectif entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives ($p < 0,001$ pour les filles et les garçons du G1 et du G2 et pour les garçons du G3), sauf pour ce qui est des filles du G3, dont la moyenne des performances n'évolue pas significativement ($p = 1,000$). Par ailleurs, chez les garçons du G1, on observe également une augmentation significative de la moyenne de leurs performances entre les deux posttests ($p = 0,023$).

En ce qui a trait à l'effet de l'appartenance à un groupe sur les performances des élèves, un deuxième test post hoc montre que, pour les garçons, aucune différence significative n'est présente entre les groupes aux trois temps de la collecte des données (valeurs p entre 0,096 et 1,000 selon les groupes et les temps de la collecte). Pour les filles, au prétest, seules les moyennes des performances des élèves des deux groupes expérimentaux sont significativement différentes, la moyenne des filles du G2 étant inférieure à celle du G1 ($p = 0,037$). Aux deux posttests, cette différence n'est pas maintenue ($p = 1,000$). De plus, à ces deux derniers temps de mesure, les moyennes des filles des deux groupes expérimentaux surpassent significativement la moyenne des performances des filles du groupe contrôle (au posttest immédiat, entre G1 et G3, $p = 0,002$, entre G2 et G3, $p = 0,005$; au posttest différé, entre G1 et G3, $p = 0,005$, entre G2 et G3, $p = 0,022$).

De l'ensemble de ces résultats, nous retenons notamment les progressions significatives des élèves du G1 et du G2 pour l'accord de l'adjectif à la production écrite guidée, contrairement aux élèves du G3. Un tel constat peut aussi être posé pour l'épreuve de dictée, mais avec des nuances à apporter selon le sexe des élèves. Ces nuances éclairent, d'une part, le potentiel particulier du dispositif plurilingue pour favoriser les apprentissages des élèves à plus long terme (constat posé chez les garçons) et, d'autre part, le potentiel particulier du dispositif monolingue pour permettre le rattrapage d'un groupe plus faible

(constat posé chez les filles).

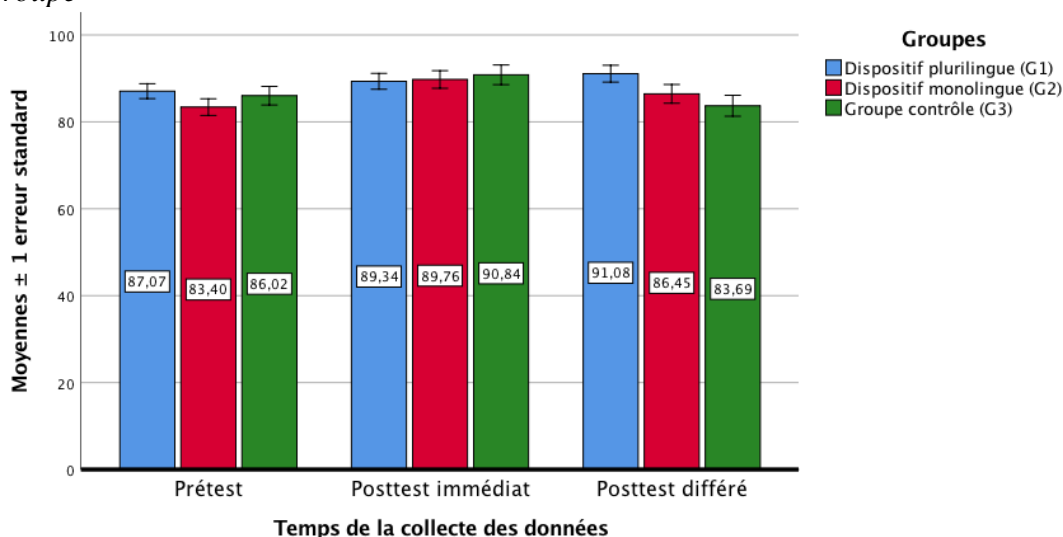
Les résultats pour l'accord du verbe

Les résultats pour l'accord du verbe à la production écrite guidée

Pour documenter les effets des dispositifs plurilingue (G1) et monolingue (G2) par rapport à ceux de pratiques habituelles d'enseignement (G3) sur les performances des élèves à la production écrite guidée pour l'accord du verbe, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteur intrasujets et le groupe, le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple, triple ou double entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). Indépendamment des autres facteurs, le temps de la collecte des données ($F(2, 250) = 5,32; p = 0,005, \eta^2 = 0,041$) et le niveau initial ($F(1, 125) = 32,68; p < 0,001, \eta^2 = 0,207$) ont un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves, contrairement au groupe ($F(2, 125) = 1,02; p = 0,365$) et au sexe ($F(1, 125) = 0,20; p = 0,659$). Les moyennes des performances de tous les élèves, peu importe le groupe, le sexe et le niveau initial, augmentent significativement entre le prétest (85,50 %) et le posttest immédiat (89,98 %), mais pas entre le prétest et le posttest différé (87,08 %). Toutefois, aux deux posttests, ces moyennes sont statistiquement équivalentes. Par ailleurs, la moyenne des performances des élèves faibles (82,52 %) est significativement inférieure à celle des élèves forts (92,52 %). Bref, l'interaction temps*groupe étant non significative, nous n'avons pas poussé nos analyses plus loin. Les performances assez élevées observées dès le prétest dans les trois groupes pourraient être associées à un effet plafond expliquant l'absence d'évolution significative des performances des élèves selon le groupe (figure 7).

Figure 7

Évolution des performances à la production écrite guidée pour l'accord du verbe selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial.

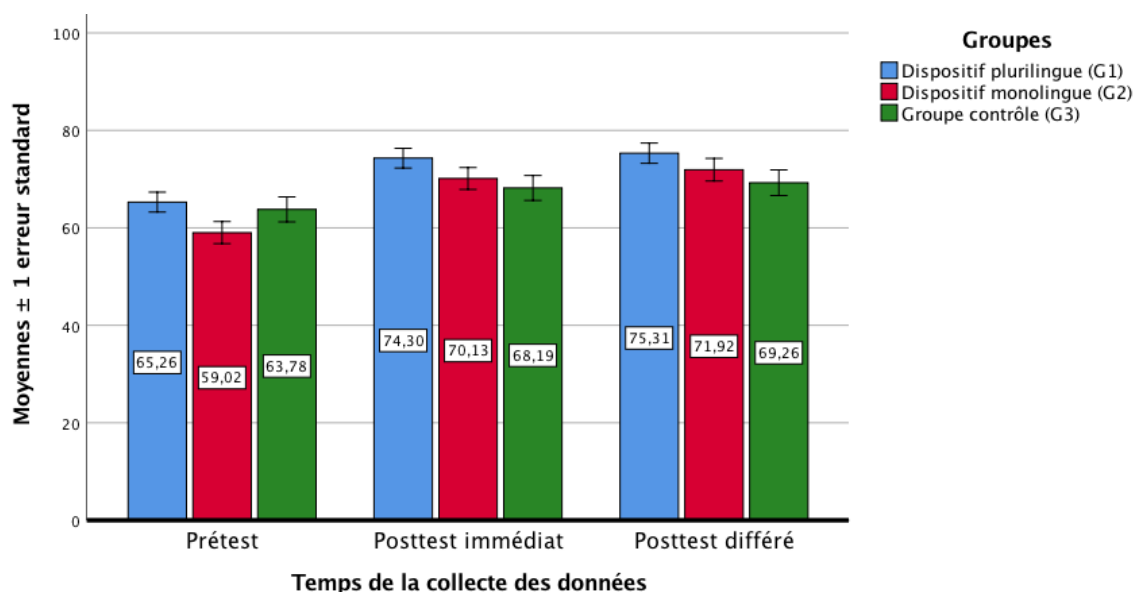
Les résultats pour l'accord du verbe à la dictée

Une ANOVA à mesures répétées similaire a été réalisée à partir des performances des élèves à la dictée pour l'accord du verbe. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple ou triple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). L'interaction double sexe*niveau initial ($F(1, 173) = 4,37; p = 0,038; \eta^2 = 0,025$) s'est avérée significative. Indépendamment des autres facteurs, le temps de la collecte des données, contrairement au groupe ($F(2, 173) = 2,21; p = 0,113$), a un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(2, 346) = 8,48; p < 0,001; \eta^2 = 0,146$), qui augmentent significativement au fil de la collecte. Bref, l'interaction temps*groupe étant non significative (figure 8), nous n'avons pas poussé nos analyses plus loin.

Tant pour la production écrite guidée que pour la dictée, nous constatons donc que ni le dispositif plurilingue ni le dispositif monolingue sont plus à même de favoriser l'apprentissage de l'accord verbal que les pratiques d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle.

Figure 8

Évolution des performances à la dictée pour l'accord du verbe selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial

Les résultats pour le choix des terminaisons en /E/ à la dictée

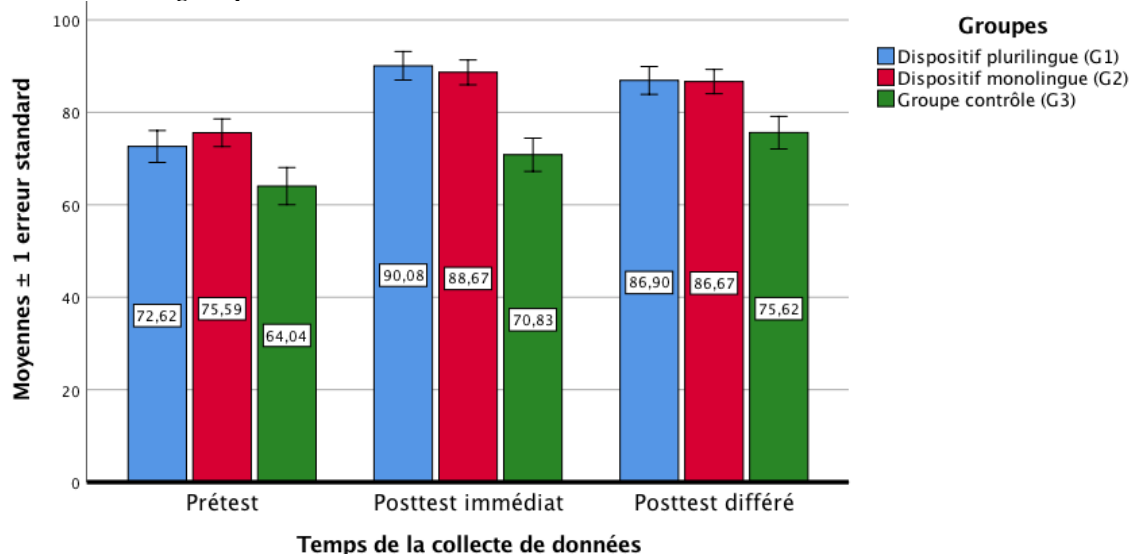
En ce qui concerne les performances des élèves à la dictée pour le choix des terminaisons en /E/ dans les contextes d'homophonie -é (PPE)/-er (infinitifs), les statistiques descriptives³ à partir desquelles les analyses ont été réalisées présentent des variations importantes dans les écarts-types selon le niveau initial des élèves. Ces variations sont notamment dues à un effet plafond présent chez les élèves forts de tous les

groupes aux trois temps de la collecte des données, les moyennes de leurs performances allant de 89,54 % à 100,00 %. Par conséquent, dans l'ANOVA à mesures répétées réalisée, nous avons choisi de considérer seulement les données associées aux élèves faibles de chacun des groupes.

Dans cette analyse, le temps de la collecte des données a été désigné comme facteur intrasujets et le groupe et le sexe ont été désignés comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction triple ou double entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe). Indépendamment du groupe et du sexe, le temps de la collecte des données a un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(2, 168) = 25,33; p < 0,001; \eta^2 = 0,232$), qui augmentent significativement au fil de la collecte. Indépendamment des autres variables, le groupe a également un effet significatif sur les moyennes des performances des élèves ($F(2, 84) = 7,81; p = 0,001; \eta^2 = 0,157$), contrairement au sexe ($F(1, 84) = 0,06; p = 0,807$). Bref, l'interaction temps*groupe étant non significative (figure 9), nous n'avons pas poussé nos analyses plus loin. Ainsi, les résultats obtenus quant au choix de terminaisons en /E/ dans la dictée indiquent que les interventions mises en œuvre dans le G1 et le G2 ne favorisent pas davantage les apprentissages des élèves que les pratiques d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle.

Figure 9

Évolution des performances des élèves faibles à la dictée pour le choix de la terminaison en /E/ selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial

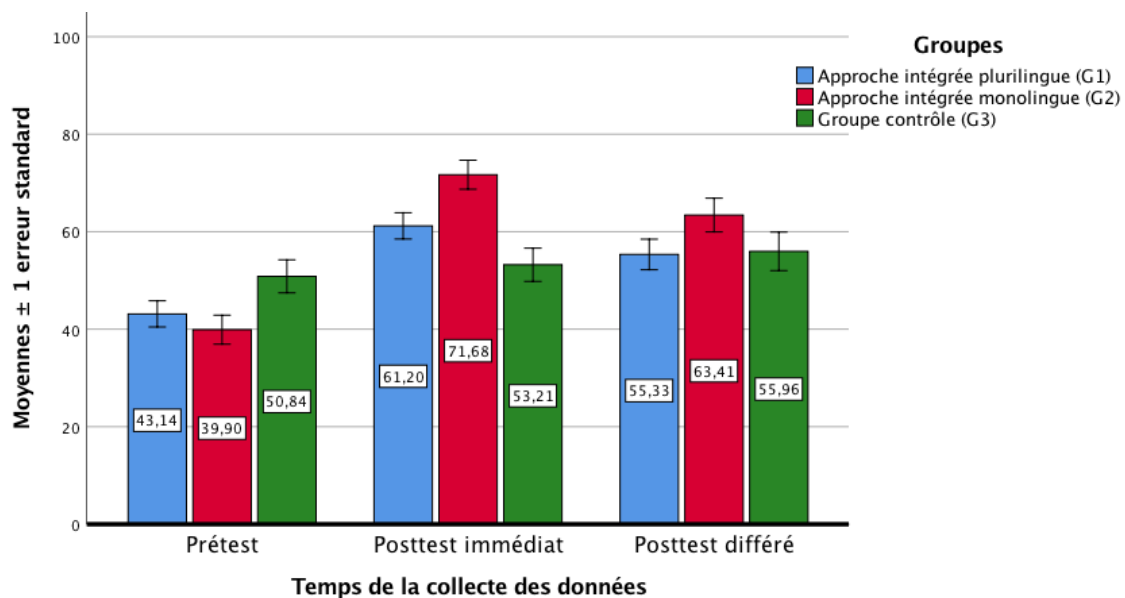
Les résultats pour l'accord du PPE à la dictée

Pour documenter les effets des dispositifs plurilingue (G1) et monolingue (G2) par rapport à ceux de pratiques habituelles d'enseignement (G3) sur les performances des élèves à la dictée pour l'accord du PPE, nous avons réalisé une ANOVA à mesures répétées avec le temps de la collecte des données comme facteurs intrasujets et le groupe,

le sexe et le niveau initial à la dictée comme facteurs intersujets. Nous n'avons observé aucune interaction quadruple ou triple entre les facteurs mobilisés dans l'analyse (temps, groupe, sexe, niveau initial). L'interaction double temps*groupe s'est avérée statistiquement significative ($F(4, 346) = 10,00; p < 0,001; \eta^2 = 0,104$). Il y a donc une différence significative dans l'évolution des performances des élèves dans le temps selon le groupe (figure 10). Par ailleurs, indépendamment des autres facteurs, le niveau initial des élèves à la dictée a un effet significatif sur les moyennes de leurs performances ($F(1, 173) = 187,59; p < 0,001; \eta^2 = 0,520$), contrairement au sexe ($F(1, 173) = 0,05; p = 0,832$).

Figure 10

Évolution des performances à la dictée pour l'accord du PPE selon le groupe



Note : Moyennes (scores sur 100) ajustées pour le sexe et le niveau initial

Un premier test post hoc permettant d'identifier où se situent les différences dans l'interaction temps*groupe montre que, dans le G1 et le G2, les progressions observées entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé sont statistiquement significatives ($p < 0,001$). Cela dit, c'est seulement dans le G1 qu'aucune différence significative entre les deux posttests n'est observée ($p = 0,058$), une baisse significative étant constatée dans le G2 ($p = 0,009$). Dans le G3, aucune différence significative n'est observée dans les moyennes des performances des élèves (entre le prétest et le posttest immédiat et entre les deux posttests, $p = 1,000$; entre le prétest et le posttest différé, $p = 0,569$).

En ce qui a trait à l'effet de l'appartenance à un groupe sur les performances des élèves, un deuxième test post hoc montre que, au prétest, les moyennes des performances des élèves des trois groupes sont statistiquement équivalentes (entre G1 et G2, $p = 1,000$; entre G1 et G3, $p = 0,233$; entre G2 et G3, $p = 0,050$). Au posttest immédiat, la moyenne des performances des élèves du G2 surpasse significativement celles du G1 ($p = 0,030$) et du G3 ($p > 0,001$). Au posttest différé, ces différences significatives ne sont pas maintenues (entre G1 et G2, $p = 0,257$; entre G1 et G3, $p = 1,000$; entre G2 et G3, $p = 0,474$).

Bref, pour l'accord du PPE à la dictée, tant dans le G1 que dans le G2, des progressions significatives sont constatées entre le prétest et les deux posttests. Par ailleurs, la stabilisation des performances des élèves entre les deux posttests, observée dans le G1 uniquement, montre comment le dispositif plurilingue ancre les apprentissages dans la durée.

La discussion

Une force commune des dispositifs plurilingue et monolingue est qu'ils sont tous les deux plus à même de favoriser l'apprentissage de l'accord de l'adjectif que les pratiques habituelles utilisées dans le groupe contrôle. Pour cet objet orthographique, à la production écrite guidée, les élèves des trois groupes progressent significativement entre le prétest et le posttest immédiat. Cependant, contrairement à ce qui est observé dans les groupes expérimentaux, la progression des élèves du groupe contrôle ne se maintient pas au posttest différé. Nous avons constaté un phénomène semblable pour les performances globales des élèves à la même épreuve (Maynard et al., 2020). Dans ces deux contextes, les dispositifs plurilingue et monolingue favorisent donc davantage les apprentissages des élèves que les pratiques habituelles utilisées dans le groupe contrôle. Ce constat est rendu possible grâce à l'évaluation des performances des élèves à long terme, au moyen d'un posttest différé. Ce type de posttest n'est pas utilisé dans les études antérieures menées auprès d'un vaste échantillon d'élèves, ce qui nous amène à nous questionner sur le maintien des performances des élèves dans le temps à la suite des interventions expérimentées dans lesdites études (Ammar et Mohamed Hassan, 2018; Arseneau et Nadeau, 2018; Nadeau et Fisher, 2014).

Ensuite, plus précisément, une force particulière du dispositif plurilingue réside dans sa capacité à ancrer les apprentissages des élèves dans la durée, comme le montrent les performances des garçons à la dictée pour l'accord de l'adjectif. Pour cet objet orthographique, alors que les performances des garçons des trois groupes augmentent significativement au fil des passations, c'est seulement dans le G1 qu'une augmentation significative se poursuit entre les posttests immédiat et différé. Ce résultat contribue à la réflexion sur la pertinence d'intégrer des approches plurilingues aux dispositifs utilisés pour enseigner l'OG française. Il se doit néanmoins d'être interprété avec nuance, car les trois groupes de garçons ne se différencient pas entre eux ; c'est plutôt leur trajectoire dans le temps qui permet de contraster leurs performances. Toutefois, le fait que le dispositif plurilingue d'enseignement de l'OG permette de favoriser les apprentissages des élèves à plus long terme se dégage également de nos résultats concernant les performances globales des élèves à la dictée (Maynard et al., 2020). Dans ce contexte, bien qu'il ne soit pas associé à une bonification des performances des élèves, le dispositif plurilingue est le seul en mesure de stabiliser ces performances entre les deux posttests.

Une telle stabilisation des performances associée au dispositif plurilingue est aussi observée pour l'accord du PPE. Pour cet objet orthographique, à la dictée, les élèves des deux groupes expérimentaux voient leurs performances progresser entre le prétest et le posttest immédiat et entre le prétest et le posttest différé, contrairement aux élèves du groupe contrôle. Cependant, c'est uniquement dans le G1 que les performances des élèves restent stables entre les posttests immédiat et différé, une diminution significative étant observée dans le G2. Ce faisant, le dispositif monolingue, duquel sont évacuées les

approches plurilingues, parviendrait moins bien à ancrer les apprentissages des élèves dans la durée. L'engagement des élèves et le développement des capacités métalinguistiques pouvant être induits par les approches plurilingues (Candelier, 2003; Cenoz et Gorter, 2015; Chabert Ull et Agost, 2020; Chen et al., 2022; Hélot et Young, 2002, 2003), qui impliquent de prendre appui sur les langues des élèves et sur la diversité linguistique plus largement, sont des pistes pouvant expliquer ce constat. Cela dit, rappelons que la stabilité des performances des élèves du G1 entre les deux posttests est établie à partir d'une valeur p de 0,058, très près du seuil de signification de 0,05. Ainsi, d'autres études seraient nécessaires afin de corroborer ces résultats.⁴

Par ailleurs, nos résultats mettent en lumière le potentiel particulier du dispositif monolingue pour niveler les performances des élèves « par le haut ». Pour l'accord de l'adjectif à la dictée, dès le posttest immédiat, les filles du G2 rattrapent celles du G1, dont les performances étaient significativement meilleures au prétest. Ainsi, nos résultats montrent comment le dispositif mis en place, dans sa version monolingue, permet à un groupe plus faible de rattraper un groupe plus fort. Ce constat fait écho à celui posé dans d'autres recherches où la participation à des dictées métacognitives contribue à réduire les écarts présents avant l'intervention entre les élèves faibles et les élèves forts (Ammar et Mohamed Hassan, 2018; Nadeau et Fisher, 2014).

Enfin, certains principes didactiques communs aux dispositifs plurilingue et monolingue pourraient également expliquer les effets positifs associés à ces deux dispositifs. Par exemple, les verbalisations des élèves et leurs interactions orales avec leurs pairs, tant en français que dans d'autres langues pour le dispositif plurilingue, ont pu agir comme vecteurs d'apprentissage. Ce constat est conséquent avec ceux des travaux portant sur les dictées métacognitives (Nadeau et Fisher, 2014) et des travaux portant sur le *language*, plus largement, qui exposent le potentiel des verbalisations sur la langue comme outils de médiation de la pensée pour favoriser les apprentissages linguistiques (Swain et Lapkin, 2013; Swain et Watanabe, 2013).

Une limite des dispositifs plurilingue et monolingue

Contrairement aux résultats pour l'accord de l'adjectif et du PPE, ceux obtenus pour l'accord du verbe ne permettent pas de montrer un intérêt particulier des dispositifs plurilingue et monolingue pour favoriser les apprentissages des élèves par rapport aux pratiques habituelles utilisées dans le groupe contrôle. Pour cet objet orthographique, à la dictée, nous constatons une progression des trois groupes au fil du temps, sans qu'une différence n'apparaisse entre eux-ci. À la production écrite guidée, un résultat différent est relevé. Dans les trois groupes, les performances des élèves sont instables ; elles augmentent significativement entre le prétest et le posttest immédiat pour par la suite revenir au niveau initial.

Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait d'avoir ciblé explicitement, dans notre recherche, des contextes syntaxiques qui complexifient l'accord du verbe, sachant que cet objet orthographique, au Québec, est enseigné depuis le primaire. Dès lors, nos dispositifs se sont probablement heurtés aux mêmes difficultés que celles notées par Nadeau et al. (2014). Pour remédier à cette situation, une intensification de l'enseignement de l'accord du verbe serait une piste à considérer, et ce, afin d'éviter une surcharge cognitive chez les élèves, qui seraient trop rapidement exposés à un grand nombre d'objets

orthographiques leur posant problème. Du reste, d'autres facteurs pourraient être pris en compte pour expliquer la complexité de l'accord verbal, comme l'« influence [possible] de l'orthographe lexicale du verbe ou de l'orthographe d'un autre mot dans son environnement » (Nadeau et al., 2014, p. 230). Il apparaîtrait donc judicieux de continuer de se questionner sur les raisons de l'absence de progression significative pour cet objet orthographique et sur les possibilités qui s'offrent aux enseignants pour mieux intervenir. Par ailleurs, les particularités des outils de collecte de données utilisés dans notre étude pourraient aussi contribuer à expliquer les résultats obtenus pour l'accord du verbe, comme nous l'explicitons ci-dessous parmi les limites de notre recherche.

Des limites de la recherche

Certaines des limites de notre recherche sont intrinsèquement liées aux outils de collecte de données auxquels nous avons recouru. Par exemple, l'augmentation similaire des performances des élèves pour l'accord du verbe à la dictée pourrait être associée au simple fait de réaliser la même dictée trois fois. De plus, comme dans l'étude de Nadeau et Fisher (2014), l'utilisation d'une production écrite pourrait expliquer l'effet plafond observé quant aux performances des élèves pour l'accord du verbe : dans une telle épreuve, ils ont le libre choix d'employer des verbes fréquents dont l'orthographe est maîtrisée (Thibeault et al., 2018). Dans un autre ordre d'idées, soulignons le temps plus important consacré aux dispositifs expérimentés dans le G1 et le G2 (8 séances) par rapport au temps consacré à l'enseignement de l'OG dans le groupe contrôle (2 séances). Cette réalité semble néanmoins représenter le temps normalement dédié à l'OG dans les classes, comme l'ont confirmé les enseignants des trois groupes de participants, ce qui éclaire les retombées des pratiques habituellement mises en œuvre auprès des élèves. Enfin, alors que le développement de la compétence en OG vise à soutenir le développement de la compétence à écrire plus largement, il serait pertinent de se pencher sur les effets du dispositif plurilingue sur la qualité des textes produits par les élèves dans des contextes plus authentiques que ceux des épreuves de production écrite guidée et de dictée.

La conclusion

Les résultats de notre recherche permettent de constater les forces et les limites d'un dispositif plurilingue comme le nôtre pour favoriser l'apprentissage de l'OG française chez les élèves bi/plurilingues. Ce dispositif plurilingue semble tout autant, et parfois mieux, en mesure de contribuer aux apprentissages des élèves qu'un dispositif monolingue. Pour l'accord de l'adjectif, les deux dispositifs entraînent de meilleures performances orthographiques que les pratiques habituelles d'enseignement utilisées dans le groupe contrôle, tandis que pour l'accord du PPE, c'est le dispositif plurilingue qui semble tout particulièrement à même d'ancrer dans la durée les apprentissages réalisés par les élèves. Conséquemment, nous affirmons la pertinence de poursuivre les travaux sur l'adaptation de pratiques d'enseignement développées en contexte de L1 à des milieux scolaires pluriethniques et plurilingues où la diversité linguistique et culturelle gagne à être reconnue et utilisée comme levier pour les apprentissages. Les effets d'interventions plurilingues pourraient également être observés sous d'autres angles, comme celui de l'engagement des élèves, et dans différents milieux, tant auprès d'élèves scolarisés en classe ordinaire qu'auprès d'élèves immigrants au début de leur apprentissage de la langue de scolarisation

et recevant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Il serait opportun de mener ces futurs travaux dans le cadre de recherches-actions qui, à l'instar de celles de Nadeau et Fisher (2014) et de Nadeau et al. (2020), faciliteraient l'appropriation et la réutilisation, par les enseignants, des pratiques expérimentées. La mise en œuvre de telles recherches-actions comporterait néanmoins des enjeux importants, une norme monolingue influençant encore, de nos jours, les pratiques mises en œuvre en classe (Chen et al., 2022; Galante et al., 2020). La question des approches plurilingues gagnerait ainsi à être partie intégrante de la formation initiale et continue des enseignants.

La correspondance doit être adressée à Catherine Maynard.
Courriel : catherine.maynard@lli.ulaval.ca

Notes

¹ Une description exhaustive de chacune des séances d'intervention ainsi que des outils de collecte de données utilisés est présente dans la thèse de Maynard (2019).

² Les élèves dits « faibles » sont ceux dont le score à la dictée au prétest est en deçà de 60 %, alors que les élèves dits « forts » sont ceux ayant obtenu plus de 60 % à cette même épreuve.

³ L'ensemble des statistiques descriptives à partir desquelles sont réalisées les analyses sont disponibles dans la thèse de Maynard (2019).

⁴ Un raisonnement similaire s'applique également à l'analyse des performances des élèves pour l'accord de l'adjectif à la production écrite guidée, alors que l'absence de différence significative entre le G1 et le G2 au prétest repose sur une valeur p de 0,054.

Références

- Allal, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes? Dans Conseil national d'évaluation du système scolaire (dir.), *Écrire et rédiger: Comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Notes des experts* (pp. 105-112). Ministère de l'éducation.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Ammar, A. et Mohamed Hassan, R. (2018). Talking it through: Collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68(1), 46–82.
- Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (2^e éd.). Fides Éducation.
- Armand, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Rousseau, C., Vatz, M. et Maynard, C. (2015). Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers

- d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives. FRQ-SC.
- Armand, F. et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent·e·s en grand retard scolaire: Textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 60-94.
- Arseneau, R. et Nadeau, M. (2018). Expérimentation des dictées métacognitives: Quels effets sur l'apprentissage de l'orthographe grammaticale en contexte francophone minoritaire? *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 126-153.
- Arteagoitia, I. et Howard, E. R. (2015). The role of the native language in the literacy development of Latino students in the United States. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Between language learning and translanguaging* (pp. 61–83). Cambridge University Press.
- Auger, N. (2014). Mises en œuvre possibles des approches plurielles dans des contextes sociaux et didactiques résonnants: des terrains de Michel Candelier à ceux des élèves nouvellement arrivés en France. Dans C. Troncy, J.-F. De Pietro, L. Goletto et M. Kervran (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (pp. 275-280). Presses universitaires de Rennes.
- Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Ballinger, S. (2015). Linking content, linking students: a cross-linguistic pedagogical intervention. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Between language learning and translanguaging* (pp. 35–60). Cambridge University Press.
- Brissaud, C. (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de troisième? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 61-72.
- Brissaud, C. et Chevrot, J.-P. (2011) The late acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: The homophonic /E/ verbal endings, *Writing Systems Research*, 3(2), 129–144.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire - Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.
- Candelier, M. et de Pietro, J.-F. (2008). Éveil aux langues et argumentations curriculaires : choix européens et fondements empiriques. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculumms en question* (pp. 147-162). De Boeck Supérieur.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2015). *Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39, 300–311.
- Chabert Ull, A. et Agost, R. (2020). Communicative language teaching: Is there a place for L1 in L2 learning? *European Journal of Language Policy*, 12(1), 55–84.
- Chen, L., Karas, M., Shalizar, M., et Piccardo, E. (2022). From “promising controversies” to negotiated practices: A research synthesis of plurilingual pedagogy in global contexts. *TESL Canada Journal*, 38(2), 1–35.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.

- Cummins, J. (2021). *Dialogue between instructional practice and theory: Contrasting the implication of “Unitary” versus “Crosslinguistic” Translanguaging Theory for educating multilingual students* [conférence plénière]. Colloque du CCERBAL, Événement virtuel.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.
- de Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28, 161-185.
- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d’écriture de justifications d’élèves plurilingues du 1er cycle du secondaire. Entre savoirs d’expérience et apprentissages en classe de français* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS.
<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5373>
- Galante, A. (2020). Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges. *System*, 92, 102274.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102274>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C. et Vasic, J. (2020). “English-only is not the way to go”: Teachers’ perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESOL Quarterly*, 54(4), 980-1009.
- García, O., Johnson, S. I., et Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon Publishing.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. et Kamil, M. L. (2006). Synthesis: cross-linguistic relationships. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (pp. 153–174). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Hélot, C. et Young, A. (2002). Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(2), 96–112
- Hélot, C., et Young, A. (2003). Éducation à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d’éveil aux langues en cycle 2. *Revue de linguistique et de didactique des langues, Hors Série*, 187-200.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d’accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques: Théorie, pratique, pédagogie*, 77, 25-42.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students* (pp. 55–83). The Ontario Institute for Studies in Education.
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l’efficacité de mesures visant l’amélioration du français écrit du primaire à l’université*. Gouvernement du Québec.
- Lory, M.-P. (2015). *L’évolution des représentations sur les langues d’élèves plurilingues du 3e cycle du primaire lors de l’implantation d’un projet d’Éveil aux langues* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13048>

- Lory, M. P., et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38.
- Luk, G. N. Y. et Lin, A. M. Y. (2015). L1 as a pedagogical resource in building students' L2 academic literacy: Pedagogical innovation in a science classroom in a Hong Kong school. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Between language learning and translanguaging* (pp. 16–34). Cambridge University Press.
- Manesse, D. et Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* ESF éditeur.
- Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : Influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78-97.
- May, S. (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Maynard, C. (2019). *Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue* [thèse de doctorat, Université de Montréal et Université Grenoble Alpes]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24279?locale-attribute=fr>
- Maynard, C. et Armand, F. (2021). Des textes identitaires plurilingues pour stimuler l'engagement dans l'écriture d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes, Advance Access*, <https://doi.org/10.3138/cmlr-2020-0112>.
- Maynard, C., Armand, F. et Brissaud, C. (2020). Un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française pour favoriser les apprentissages d'élèves bi/plurilingues au secondaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 76(4), 335-355.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire — Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. FRQ-SC.
- Nadeau, M., Fisher, C. et Cogis, D. (2014). Pratiques innovantes et progression des savoirs sur le verbe à l'école primaire. Dans C. Gomila et D. Ulma (dir.), *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage* (pp. 175–191). L'Harmattan.
- Nadeau, M., Giguère, M.-H. et Fisher, C. (2020). Expérimentation de dispositifs didactiques en syntaxe et en ponctuation « à la manière » des dictées métacognitives et interactives, au 3e cycle primaire et 1er cycle secondaire et effet sur la compétence en écriture. FRQ-SC.
- Payant, C. et Galante, A. (2022). Le plurilinguisme et le translanguaging: approches pédagogiques pour la valorisation et la reconnaissance de la pluralité - Une introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), xiv-xxii.
- Prasad, G. (2016). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: exploring the creation of plurilingual “identity texts” in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 1–19.
- Statistique Canada. (2022, 17 août). *Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître*

- au pays* (composante du produit no 11-001-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.htm>
- Swain, M., et Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Swain, M., et Watanabe, Y. (2013). Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. *The encyclopedia of applied linguistics*, 3218-3225.
- Thibeault, J., Fleuret, C. et Lefrançois, P. (2018). Développement de la compétence linguistique permettant l'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de l'élémentaire en contexte minoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(2), 19-45.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 123, 164-171.
- Viriot-Goedel, C. et Brissaud, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères*, 60, 15-22.