

Impacts des connaissances des frontières lexicales sur la production orthographique d'élèves de la maternelle à la 4^e année du primaire (CM1)

Agnès Costerg, Université de Sherbrooke

Daniel Daigle, Université de Montréal

Résumé. La capacité du scripteur à produire des mots respectant la norme orthographique dépend, en partie, de la qualité de ses représentations orthographiques. Cette qualité réfère, entre autres, aux connaissances spécifiques des frontières lexicales (début et fin de mots). Cependant, l'impact de ces connaissances sur les habiletés ultérieures en production orthographique n'est que très peu documenté. Notre objectif est donc de déterminer, pour 32 élèves de maternelle, 23 élèves de 1^{re} année, 32 élèves de 2^e année, 36 élèves de 3^e année et 38 élèves de 4^e année si les connaissances des frontières lexicales sont liées aux compétences à produire des mots écrits un an plus tard (respectivement, en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e et 5^e année). Au temps 1, les participants, tous francophones, ont complété trois épreuves orales et écrites (sauf les enfants de maternelle). Un an plus tard, tous ont complété une dictée. Les résultats indiquent, pour tous les groupes, des liens entre les connaissances des frontières lexicales et les compétences à produire des mots écrits un an plus tard. Le rôle joué par ces connaissances dans le développement de la compétence orthographique sera discuté.

Abstract. *Impacts of lexical boundaries knowledges on spelling of pupils from kindergarten to the 4th year of elementary school (CMI).* The ability of the writer to produce words correctly depends, in part, on the quality of his orthographic representations. This quality refers, notably, to specific knowledge of lexical boundaries (beginning and end of words). However, the impact of this knowledge on later spelling skills is poorly documented. Our objective is therefore to determine, for 32 kindergarten children, 23 first grade children, 32 second grade children, 36 third grade children and 38 fourth grade children whether knowledges of lexical boundaries is linked to spelling skills one year later (respectively in 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th year). At Time 1, the participants, all French speakers, completed three oral and written tasks (except kindergarten children). A year later, all have completed a dictation. The results indicate, for all groups, links between knowledge of lexical boundaries and the skills to spell one year later. The role of this knowledge in the development of spelling ability will be discussed.

Introduction

Plusieurs enfants éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite (CSE, 2010). Comme ces difficultés peuvent avoir des conséquences néfastes tant sur le parcours scolaire des enfants que sur le plan personnel et social (MEES, 2016), il importe de mieux les comprendre pour pouvoir soutenir ceux qui y font face. Un grand nombre de chercheurs ont émis l'hypothèse que ces difficultés en lecture et en écriture et plus spécifiquement en

reconnaissance et en production de mots seraient dues notamment à des connaissances orthographiques incomplètes ou erronées (Apel, 2009 ; Costerg et al., 2019 ; Daigle et al., 2016 ; Ferrand, 2007).

Pour devenir un lecteur/scripteur expert, l'enfant doit acquérir une bonne compétence orthographique (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013a). C'est sur cette compétence que repose la capacité du jeune à lire et à produire des mots et éventuellement des textes écrits. Pour reconnaître et produire les mots correctement, l'une des composantes fondamentales relève de la qualité des représentations orthographiques que l'apprenti lecteur/scripteur emmagasine en mémoire (Apel, 2009; Morin et al., 2018; Treiman, 2019). Le développement de ces représentations est notamment fondé sur les connaissances du code orthographique qui en français transmet des informations phonologiques, morphologiques et visuelles (ces dernières incluant le respect des frontières lexicales) (Alamargot et Morin, 2021 ; Bosse et al., 2021). La prise en compte des propriétés phonologiques, morphologiques et visuelles favoriserait donc la création de bonnes représentations des mots en mémoire. L'absence de prise en compte des frontières lexicales, c'est-à-dire le début et la fin des mots pourrait ainsi nuire à la création de ces représentations en mémoire et par conséquent à la production orthographique (Costerg et al., 2019 ; Daigle et al., 2016). Toutefois, aucune étude, à notre connaissance, n'a permis de comprendre les relations entre les connaissances des frontières lexicales et le développement des compétences à écrire des mots. C'est l'objectif de cette étude.

Méthodologie

Participants

Au total, 161 enfants francophones, sans difficulté d'apprentissage et ayant obtenu une autorisation parentale ont été retenus pour notre étude. Parmi ces 161 enfants, au premier temps d'évaluation, 32 étaient inscrits à la maternelle (âge moyen = 5,92 ans), 23 étaient en 1^{re} année (âge moyen = 6,79 ans), 32 en 2^e année (âge moyen = 7,86 ans), 36 en 3^e année (âge moyen = 8,78 ans) et 38 en 4^e année (âge moyen = 9,90 ans). Au deuxième temps d'évaluation, les enfants avaient un an de plus et fréquentaient la classe du niveau supérieur.

Mesures

Évaluation des habiletés en production orthographique

- Épreuve de dictée de mots : il était demandé aux élèves de produire 24 mots insérés en contexte phrastique.

Évaluation des connaissances des frontières lexicales

- Épreuve de décision lexicale orale et écrite : il était demandé aux élèves d'identifier si une suite de sons ou de lettres correspond à un seul mot ou pas (i.e. : « Est-ce que [elikɔptɛʁ] est un mot ? »);

- Épreuve d'identification lexicale orale et écrite : il était demandé aux élèves de compter le nombre de mots dans une phrase entendue ou lue (i.e. : « Combien y a-t-il de mots dans la phrase *le troncpousserapidement* ? »);

- Épreuve de permutation lexicale orale et écrite : il était demandé aux élèves d'échanger le premier et le dernier mot dans une phrase entendue ou lue (i.e. : « Échange le premier et le dernier mot dans la phrase *cepoissonmangetrop*. »).

Procédure

Au Temps 1, les épreuves de décision orale et écrite, d'identification orale et écrite et de permutation écrite ont été réalisées de façon collective alors que l'épreuve de permutation orale

s'est déroulée lors d'une séance individuelle. Un an plus tard, au Temps 2, la passation de l'épreuve de dictée s'est déroulée lors d'une séance collective.

Résultats

Les résultats des analyses de corrélation obtenus pour évaluer les liens entre les connaissances des frontières lexicales mesurées par les épreuves de décision, d'identification et de permutation orales et écrites au Temps 1 (à l'exception des élèves de maternelle qui n'ont réalisé que les épreuves à l'oral au Temps 1) et les performances en production orthographique au Temps 2 sont reportés dans le tableau 1.

Tableau 1 Corrélations entre les épreuves expérimentales au Temps 1 et l'épreuve de dictée au Temps 2, par groupes

Groupe	DLo	DLé	ILO	ILé	PLo	PLé
Maternelle	0,127	-	0,388*	-	0,471**	-
1 ^{re} année	0,142	0,371	0,052	0,490*	-0,161	0,434*
2 ^e année	0,422*	0,489**	0,490**	0,516**	0,375*	0,152
3 ^e année	0,261	0,385*	0,380*	0,562***	-0,090	0,435**
4 ^e année	0,325*	0,206	0,348*	0,584***	0,421**	0,453**

DLo1 : Décision lexicale à l'oral au T1; **DLé1** : Décision lexicale à l'écrit au T1; **ILO1** : Identification lexicale à l'oral au T1; **ILé1** : Identification lexicale à l'écrit au T1; **PLo1** : Permutation lexicale à l'oral au T1; **PLé1** : Permutation lexicale à l'écrit au T1; **CL1** : Compréhension lexicale au T1

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Il apparaît que l'épreuve de permutation orale est fortement et significativement corrélée avec les performances à la dictée pour les élèves de maternelle. Pour les enfants de 1^{re} année, ce sont les performances aux épreuves d'identification et de permutation écrites qui sont le plus fortement corrélés à la dictée. Pour les élèves de 2^e, 3^e et 4^e année, la plupart des épreuves sont fortement et significativement corrélées aux performances à la dictée. Ces résultats indiquent un lien entre les connaissances des frontières lexicales et la capacité à produire des mots un an plus tard. Les enfants qui ont de bonnes connaissances des frontières lexicales au Temps 1 sont ceux qui produisent le moins d'erreurs en production orthographique au Temps 2.

Conclusion

Les élèves ont des connaissances des frontières lexicales dès la maternelle. Les connaissances phonologiques et non phonologiques (visuelles) sembleraient donc se développer en parallèle, dès le début de l'acquisition de la langue écrite. Ces connaissances des frontières lexicales (de la maternelle à la 4^e année), en contribuant à la précision des représentations orthographiques, favoriseraient le développement des compétences à produire des mots (Alamargot et Morin, 2021; Apel et Masterson, 2001; Daigle et al., 2016; Moats, 2009). La conscience des frontières lexicales et l'apprentissage de la lecture/écriture se développeraient en interaction et se renforceraient mutuellement comme certains chercheurs l'ont proposé pour la conscience phonologique et les correspondances grapho-phonologiques qui entretiendraient une relation circulaire (Daigle et al., 2013b ; Demont et Gombert, 2007).

La présence d'une relation entre les connaissances des frontières lexicales et les habiletés en production orthographique amène à tenir compte, dans l'enseignement de l'orthographe lexicale, des trois types de connaissances orthographiques (phonologiques, morphologiques et

visuelles) et des sous-types de connaissances (notamment le respect des frontières lexicales). Il semble effectivement important de favoriser chez l'élève la prise de conscience des propriétés visuelles par un enseignement explicite et les connaissances des frontières lexicales devraient être enseignées dès le préscolaire à l'oral et éventuellement à l'écrit et au primaire. Cette communication permettra de discuter les retombées pratiques des résultats obtenus.

Références bibliographiques

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2021). Relations entre habiletés graphomotrices et performances orthographiques : bilan des travaux et illustrations chez des élèves français de 4^{ème} année du primaire. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 33(170), 35-44.
- Apel, K. (2009). The acquisition of mental orthographic representations for reading and spelling development. *Communication Disorders Quarterly*, 31, 42-52.
- Apel, K. et Masterson, J. J. (2001). Theory-Guided Spelling Assessment and Intervention: A Case Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(3), 182-195.
- Bosse, M.-L., Brissaud, C. et Le Levier, H. (2021). French pupils' lexical and grammatical spelling from sixth to ninth grade: a longitudinal study. *Language and Speech*, 64(1), 224-249.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Costerg, A., Daigle, D. et Demont, E. (2019). Erreurs de frontières lexicales chez des normo-scripteurs et des scripteurs dyslexiques/dysorthographiques du primaire : une analyse descriptive. *Glossa*, 124, 53-74.
- Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2016). Spelling errors in french-speaking children with dyslexia: phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia*, 22, 137-157.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013a). Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dirs.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 11-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, D., Berthiaume, R. et Demont, E. (2013b). Procédures graphophonémiques et graphosyllabiques chez des lecteurs dyslexiques et des lecteurs sourds du primaire : l'effet de la tâche. *Language Awareness*, 22(3), 234-254.
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2007). Relations entre conscience phonologique et lecture : peut-on sortir de la relation circulaire. Dans É. Demont et M.-N. Metz-Lutz (dirs.), *L'acquisition du langage et ses troubles* (p.47-79), Marseille : Solal.
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Ouvertures Psychologiques.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moats, L. C. (2009). Teaching spelling to students with language and learning disabilities. Dans G. A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (p. 269-289). New York: the Guilford Press.
- Morin, M.-F., Alamargot, D., Diallo, T. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences*, 62, 128-140.
- Treiman, R. (2019). Apprentissage statistique et orthographe. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 163, 739-749.