



Conscience métalinguistique et maîtrise de l'orthographe : y a-t-il une relation ? Une première enquête au Niger à partir d'un corpus de français au niveau du Collège

Oreste Floquet* – Maria Antonietta Pinto*

* Sapienza Università di Roma

oreste.floquet@uniroma1.it

mariantonietta.pinto@uniroma1.it

1. Introduction : conscience métalinguistique et maîtrise de l'orthographe¹

La conscience métalinguistique a fait l'objet de très nombreuses études, durant les six dernières décennies, auxquelles ont contribué linguistes, psychologues et psycholinguistes, avec des approches et des terminologies souvent différentes (Tunmer *et al.*, 1984; Gombert, 1990; Jessner, 2006; Pinto et El Euch, 2015). La complexité de la notion de conscience métalinguistique est due au fait qu'elle rassemble deux domaines, celui de la conscience, thème qui appartient historiquement à la philosophie et à la psychologie, et celui de la linguistique, avec ses modèles théoriques et ses multiples champs d'application. Chacun de ces domaines ayant forgé son propre langage, la rencontre entre les deux pose quelque problème au chercheur qui voudrait explorer le cheminement de la pensée d'un sujet qui fait, plus ou moins spontanément, une « réflexion » sur tel ou tel autre aspect de la langue. Quel est le degré d'attention sélective et d'analyse explicite du matériel linguistique à la disposition de ce sujet, pour que nous puissions lui attribuer une « conscience » de la langue ? Se contente-t-il de processus implicites, qui le mènent à une conclusion sommaire sur le sens général des énoncés, sans analyse ponctuelle des fondements de sa position, auquel cas nous parlerons d'une conscience « épilinguistique », suivant la terminologie de Culioli (1990), ou bien nous justifie-t-il sa posture en sélectionnant certaines unités de la langue qui lui paraissent pertinentes à cet effet ? Le caractère analytique et explicite de ce deuxième cas nous assurerait de la nature proprement métalinguistique de son jugement : le sujet parle de la langue en utilisant la langue même, il l'assume à titre d'objet de la pensée (Tunmer *et al.* 1984), un objet qui lui apparaît comme opaque (Cazden, 1976), qu'il contemple, tout en l'utilisant dans ses discours.

Bien qu'il soit reconnu que les critères du niveau proprement métalinguistique (parler de la langue au moyen de la langue, l'analyser intentionnellement, transformer l'implicite en explicite, transformer le langage d'instrument de communication à objet de la pensée, etc.)

¹ Cette étude est le fruit d'une collaboration étroite entre les deux auteurs. Oreste Floquet est responsable de la passation du test, du codage de tous les protocoles et de l'écriture de paragraphes 2 et 3. Maria Antonietta Pinto est responsable du codage de tous les protocoles, du traitement statistique et de l'écriture des paragraphes 1, 4 et 5.

puissent être déjà en place avant et indépendamment de l'acquisition de l'écrit (Tunmer *et al.*, 1984; Bonnet et Tamines Gardes, 1984), du moins en des formes initiales, tous les auteurs s'accordent à admettre que cette acquisition marque un tournant dans le développement métalinguistique de l'enfant. En effet, l'appropriation progressive du code écrit amène à expliciter les propriétés formelles et sémantiques de la langue (Kolinsky 1986 ; Gombert 1990), ce qui requiert un plus haut niveau d'abstraction et d'élaboration, et donc un coût cognitif global plus élevé que le traitement du langage oral (Gombert 1991: 143).

L'écrit est donc un puissant activateur de ces processus épi et métalinguistiques qui forment notre conscience du fonctionnement de la langue, et ce, dans des aspects qui sont pertinents aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Toutefois, dans la mesure où l'écrit a ses spécificités, notre réflexion métalinguistique porte également sur celles-ci, c'est-à-dire sur les multiples choix lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, pragmatiques, etc., sous-jacents au produit de notre écriture, y compris ce que nous estimons être les bonnes formes orthographiques correspondant à chacun de ces choix.

Notre hypothèse est qu'il existe donc un lien entre conscience métalinguistique, telle que mesurée par des épreuves spécifiques, en forme écrite, et le contrôle de l'orthographe des réponses à ces mêmes épreuves.

L'intuition nous est venue au cours d'une étude exploratoire sur les capacités métalinguistiques d'élèves francophones d'une école de Niamey, en particulier sur les jugements d'acceptabilité mesurés par une épreuve du test THAM-2 (Pinto et El Euch, 2015). Cette étude fait partie d'un projet de recherche plus ample, incluant plusieurs aires de la francophonie, en France et dans différents pays de l'Afrique subsaharienne (Floquet, 2018). Normalement, l'épreuve n'évalue que les jugements en tant que tels, portant sur différents aspects de la langue. Toutefois, en examinant les protocoles écrits de ces enfants, nous avons remarqué, outre une certaine variabilité dans le niveau des réponses métalinguistiques, qui était attendue, une grande variabilité également dans les fautes d'orthographe, en nombre et en importance, mais dont l'évaluation n'est pas prévue dans le test. Nous nous sommes alors demandé s'il n'y avait pas une relation inverse entre justesse et élaboration des réponses métalinguistiques au test, d'une part, et maîtrise de l'orthographe dans ces réponses mêmes, d'autre part.

Il s'agit donc d'une problématique qui relie la conscience métalinguistique à la maîtrise de l'orthographe et prépare ainsi le terrain à la conceptualisation d'une éventuelle « conscience méta-orthographique », nouvelle dimension de la conscience métalinguistique, répondant aux spécificités du niveau écrit de la langue. Pour ce faire, la notion de maîtrise de l'orthographe devra à son tour être repensée en des termes qui la rendent compatible avec les critères d'évaluation des capacités métalinguistiques connus à ce jour. C'est là le défi théorique et méthodologique auquel la présente étude, de manière encore totalement exploratoire, a essayé de faire face.

2. Orthographe française et classification des fautes : une approche cognitive

Symbole de la langue légitime et institutionnelle, l'orthographe française est un système assez opaque par rapport à d'autres normes graphiques plus transparentes (p.e. l'italien ou l'espagnol), composée qu'elle est de graphèmes qui peuvent être motivés tantôt phonologiquement tantôt morphologiquement, ou qui parfois ne sont que purement arbitraires (Seymour *et al.*, 2003). Comme bon nombre d'autres systèmes graphiques, elle se fonde sur un principe de correspondance biunivoque graphème/phonème (p.e. /i/ correspond à <i>), qui,

d'après certains auteurs, serait prototypique². Une telle correspondance diagrammatique (forme/sens) émerge dans les premières phases de l'acquisition du code écrit (Bousquet *et al.* 1999); elle fait suite à une toute première phase pré-linguistique où l'enfant ne se réfère pas encore à un code mais passe directement du monde connu au signe (p.e. le signe < T > correspond à « train »). Sur cette relation diagrammatique va se greffer progressivement une deuxième correspondance plus complexe, de type morphosyntaxique (Guyon, 1997), nécessitant d'une analyse des unités significatives dont la contrepartie phonique est souvent absente (p.e. le < s > du pluriel dans < maisons >).

La classification des fautes d'orthographe ne fait pas l'unanimité des linguistes si bien que plusieurs typologies ont été déjà proposées qui reposent toujours sur une distinction graphématique entre fautes de grammaire (p.e. * < elle mangent >), fautes d'usage (dites aussi lexicales, p.e. * < tim > pour < thym >) et fautes de phonétique (p.e. * < reponse >) (Dubois *et al.*, 1970; Katoozian, 2014; Fayol et Jaffré, 2016). Les taxinomies à base linguistique, donc, ont comme soubassement une opposition conceptuelle entre morphogrammes, logogrammes et phonogrammes, assortie, suivant les auteurs, de considérations sur des facteurs extra-linguistiques (p.e. l'enfant peut écrire * < mid > à la place de < nid > simplement parce qu'il a rajouté, distraitement, un jambage).

Or, depuis Simon (1952), l'analyse empirique des fautes s'enrichit d'une réflexion psycholinguistique visant à faire émerger les facteurs qui pourraient être à la base des productions erronées des enfants du primaire: (1) difficultés de lecture (p.e. le manque de fluidité dans la représentation linéaire du texte qui va de gauche à droite); (2) difficultés perceptives (p.e. l'enfant reproduit mal les sons, les cadences et les rythmes); (3) difficultés métalinguistiques (p.e. l'enfant n'arrive pas encore à faire la distinction entre verbe et nom, ce qui entraîne des bévues d'ordre morphographiques). Les études psycholinguistiques récentes sont le plus souvent de type développemental et continuent de porter leur attention à la jonction entre l'apprentissage de l'écrit et de la lecture.

Pour nos fins, nous avançons une proposition nouvelle de classification des fautes, qui ne repose plus sur la tripartition classique (phonologie, morphologie, lexique), basée sur une analyse exclusivement linguistique des productions écrites, mais se fonde sur une répartition d'ordre cognitif, qui oppose nettement les fautes dues à des violations des frontières entre catégories de mots à d'autres types de fautes où ce phénomène ne se manifeste pas. Soient les erreurs < c'est > la place de < ses >, < il ne peut pas jouait > à la place de < il ne peut pas jouer >, < il peux > à la place de < il peut >, ou, pour finir < son entrain > à la place de < sont en train >, il s'agit toujours d'une confusion qui brouille les frontières des parties du discours. Ces erreurs montrent, par ailleurs, qu'il y a une difficulté à accéder à un niveau plus abstrait, de type fonctionnel, et une régression vers le stade élémentaire où domine la correspondance mimétique phonie/graphie.

À nos yeux, une telle catégorie de fautes n'a rien à voir, du moins sur un plan strictement cognitif, avec celles du type < passage > au lieu de < passage >, ou bien < different > à la place de < différent >. On remarquera que les formes correctes correspondantes sont dérivables par règle (p.e. [s] n'est jamais < s > simple ou bien < è > indique [e] en syllabe graphique ouverte, etc.), et

² Il existe d'autres points de vue, appelés anti-phonocentristes, qui ne considèrent pas la relation phonographémique comme étant primordiale, et théorisent ainsi une graphématique autonome par rapport à l'oral (Anis, 1983 et 1988). Les études développementales montrent toutefois que le débat purement théorique, phonocentrisme versus anti-phonocentrisme, risque d'être stérile puisque l'évolution consiste justement en un processus unique, qui va d'une plus grande dépendance de l'oralité et du contexte à la conceptualisation d'un système de plus en plus indépendant et autonome (Vaca Uribe, 2003).

toutefois, les formes erronées des exemples ci-dessus n'empêchent ni la reconnaissance du mot ni l'attribution d'une fonction linguistique.

Considérons également les fautes, idéalement possibles mais rarement attestées, telles que < riponse > à la place de < réponse >, puisqu'elles semblent relever plutôt d'une mauvaise compétence phonologique de départ (qui pourrait être en relation, par exemple, avec un problème de transfert) et non pas d'une incapacité à repérer la classe à laquelle tel ou tel autre mot appartient.

Cet aspect cognitif n'est jamais présent dans les typologies à base linguistique, qui n'entrent pas, par définition, dans les détails des opérations mentales que chaque faute présuppose ou ne présuppose pas. Or, dans le cas, par exemple, d'un enfant qui écrit < on à changer > à la place de < on a changé > ou < vin > à la place de < vain >, nous pouvons penser qu'il n'interprète pas adéquatement les homophonies en question (morphologique, dans le premier cas et, lexicale dans le deuxième). Si cela n'a peut-être pas d'incidence en réception et n'entrave pas irrémédiablement la lecture (Sautot, 2006) il laisse tout de même apparaître un manque de conceptualisation et d'accès à des connaissances grammaticales mentalisées, que nous jugeons qualitativement différentes par rapport à des fautes telles < reponse > à la place de < réponse >, < canart > à la place de < canard > ou bien < chevaus > à la place de < chevaux > qui ne « déforment » pas la catégorie à laquelle le mot appartient.

Notre insistance sur ces aspects de catégorisation a par ailleurs un fondement dans une partie du modèle psycholinguistique de Bialystok (1986; 2001). Cette auteure pose, en effet, deux composantes principales à la base de toute activité locutoire, orale ou écrite. D'un part, l'analyse qui sous-tend les représentations des unités de la langue, et, d'autre part, le contrôle, grâce auquel nous exerçons notre attention aux deux faces du signe, forme et contenu, au cours du déroulement d'une énonciation. Or, des deux composantes, l'analyse serait, selon Bialystok, celle dont le développement dépendrait davantage de la scolarisation et, en général, de toute intervention sociale visant à transmettre règles et conventions de la langue, et ce, particulièrement grâce à l'apprentissage de l'écrit. C'est en effet grâce à notre pratique de l'écriture que nous apprenons à segmenter en unités significatives qu'il faut ensuite classer suivant leur fonction. Une telle approche psycholinguistique nous permet à la fois de fonder le choix méthodologique que nous avons fait sur une composante précise d'un certain modèle et d'en saisir en même temps la portée développementale et pédagogique.

3. Statut de la francophonie au Niger

Pays hétérogène, composé de plusieurs ethnies (songhay-zarma, peul, touareg, haoussa) et de plusieurs langues, à la limite de l'Afrique blanche et de l'Afrique noire, la République du Niger, au lendemain de son indépendance, a choisi le français, emblème pourtant de l'administration coloniale, comme son idiome officiel en reléguant ainsi les autres langues africaines à un statut incertain de langues dites nationales, uniquement orales, informelles, etc. Ce faisant, elle a prolongé sur le plan linguistique une dialectique extérieur/intérieur, état/paysannerie, colonisateur/colonisé, qui était le propre de la dimension socio-politique de la période coloniale, contrairement aux contradictions purement endogènes qui avaient caractérisé l'époque précédente (Olivier de Sardan, 1984: 147) et qui, petit à petit, allaient redevenir centrales à mesure que le jeune État allait en s'affranchissant de l'emprise française.

Actuellement, le français écrit et oral demeure la langue des élites intellectuelles et domine l'administration, l'école et la plupart des médias. À titre d'exemple paradigmatique, nous pouvons montrer le cas de la presse. À l'exception de la période du journalisme dit de développement, qui a représenté toutefois un cas à part, puisqu'on lui attribuait des fonctions purement éducatives (Frère, 2000: 32-36), la presse au Niger n'a parlé que le français, le régime

voulant ainsi œuvrer pour l'unité nationale tout en gardant le monopole de l'information et de la liberté d'expression (Frère 2000: 33; Drioli 2011). D'ailleurs, le premier journal non gouvernemental en langue nationale ne voit le jour qu'en 2005; il s'agit du « Ra'ayi », bimensuel de seulement six pages, en langue haoussa, dont la diffusion reste somme toute assez limitée (Abba, 2009: 96-99).

Le français occupe donc une place de prestige et rentre en concurrence avec les autres langues véhiculaires, notamment le haoussa et le songhay-zarma, qui sont plus présents dans l'espace des échanges informels. Cette situation sociolinguistique assez particulière, qui n'a rien à voir avec ce qui se passe en Côte d'Ivoire, au Gabon ou au Cameroun, par exemple, où le nombre de locuteurs de français L1 sont majoritaires par rapport à ceux qui parlent partiellement ou exclusivement une autre langue africaine (Queffélec 2008), est à ranger probablement dans la catégorie du « colinguisme » (d'un type qu'on pourrait définir « dynamique ») et qui par ailleurs a déjà caractérisé l'histoire du français, surtout à l'écrit, bien avant la parenthèse coloniale (Balibar, 1985). Par ce terme, on peut saisir un usage collectif multilingue dans sa tension socio-politique avec la langue (ou les langues) de l'État; mais il ne s'agit pas exclusivement d'une hiérarchie statique entre une langue institutionnelle, élitaires et normée face aux autres pratiques langagières (ce qui semble correspondre plutôt à la diglossie), puisqu'elle prend en considération la dimension dialectique et conflictuelle qui s'instaure entre le français officiel, langue de la République nigérienne et les agents qui le représentent, face, par exemple, au haoussa et aux autres langues nationales, qui petit à petit gagnent du terrain et ont l'ambition de devenir, elles aussi, des langues institutionnelles (comme, par exemple, le wolof au Sénégal). Ce contraste est assez évident au niveau de l'enseignement scolaire, ce qui explique les tentatives de scolarisation en langue nationale plus ou moins abouties (Mallam Garba et Seydou Hanafiou, 2010) qui, tout en essayant de réduire le nombre d'analphabètes, répondent à une demande d'affranchissement par rapport au français et à l'arabe, les deux grandes langues de la scolarisation au Niger.

4. L'Étude

4.1 Participants et procédure

Vingt-huit enfants, fréquentant les classes de 6ème (N = 7; moyenne d'âge: 11,6), 5ème (N = 9 ; moyenne d'âge: 12,8), et 4ème (N = 12; moyenne d'âge: 13,6 ans) du Collège de la Cathédrale de Niamey ont participé à cette étude. Tous les enfants étaient des bilingues français-langue africaine locale (songhay-zarma ou haoussa), ayant appris le français dès leur plus jeune âge, de manière informelle dans le contexte extra-scolaire, et puis de manière formelle dès le début de leur scolarisation. Le français est la seule langue qu'ils connaissent au niveau écrit. Par ailleurs, dans l'établissement en question, la seule langue véhiculaire est le français, et la scolarisation suit de près les programmes et les manuels adoptés en France dans les classes correspondantes.

Tous les enfants étaient de sexe masculin. Les participants ont été recrutés sur la base de leur adhésion spontanée, suite à des explications de la part de leurs enseignants sur la nature de l'expérience. Aucun enfant ne présentait de déficit cognitif ou neurologique et leur rendement scolaire, défini sur la base des notes en français et en mathématiques, allait d'un niveau classé par les professeurs comme « acceptable » à un niveau classé comme « bon ». La passation a été assurée par un examinateur externe à l'école, formé à ce type d'expérience. Celle-ci s'est déroulée dans un même endroit, en même temps pour tous les participants, pour une durée totale d'une heure, conformément aux temps prévus par le manuel de Pinto et El Euch (2015).

4.2 L'épreuve métalinguistique : nature et système de codage

L'épreuve métalinguistique choisie pour la présente étude est celle d'Acceptabilité, qui fait partie d'une batterie d'épreuves métalinguistiques appelée THAM-2 (Test d'Habilités Métalinguistiques, n. 2; 9-14 ans; Pinto et El Euch, 2015), comprenant six épreuves. Cette batterie, à son tour, est le produit d'une traduction-adaptation à partir d'un test italien (Pinto, 1999), validé sur une population italophone d'enfants de 9 à 14 ans (Pinto, Candilera, Iliceto, 2003)³. Bien que l'équivalent français n'ait pas encore été validé sur une population francophone en France, le projet d'une validation est en cours.

D'après l'auteure du test (Pinto, 1999), le construit théorique du THAM-2 est basé sur une distinction fondamentale entre deux niveaux de conscience métalinguistique, représentés, dans le test, par deux types de questionnement. Un premier questionnement explore un niveau de conscience épilinguistique, par le biais de questions de nature globale sur tel ou tel aspect d'une tâche métalinguistique donnée: même sens de deux phrases ou de deux mots, acceptabilité grammaticale ou sémantique d'une phrase donnée, etc. Sur le plan méthodologique, ces questions sont conventionnellement appelées « Linguistiques » (QL, en acronyme) en tant qu'elles font appel à une connaissance implicite des règles et conventions de la langue, grâce auxquelles le sujet indique une solution globale, souvent entre deux alternatives: correct ou incorrect, présence ou absence de tel ou tel élément, etc. L'évaluation est dichotomique, et le score peut être 0 ou 1. Suit un deuxième questionnement, qui a pour but d'approfondir les raisons et les fondements de ces premières réponses. Ces questions sont appelées « Métalinguistiques » (QML, en acronyme) dans la mesure où elles répondent à un critère plus exigeant de réflexion sur la langue, qui ne peut se faire qu'en explicitant un raisonnement sur la langue elle-même, et ce, de manière analytique, argumentée, et donc intentionnelle. Ici, l'évaluation se fait par niveaux, en fonction du degré d'élaboration des réponses. L'argumentation peut être totalement absente, partiellement développée, ou bien plus consistante et cohérente, les scores pouvant varier de 0 à 2. Ce construit théorique, qui sous-tend toutes les six épreuves du THAM-2, est bien représenté par la structure factorielle du test, où les deux facteurs qui rendent compte des différences entre les réponses L et ML, correspondent précisément aux deux niveaux de conscience implicite et explicite conçus par les auteurs (Pinto *et al.*, 2003).

L'épreuve d'Acceptabilité a été choisie sur la base de ses caractéristiques psycholinguistiques, dans la mesure où une moitié des items pose des problèmes d'acceptabilité sémantique et l'autre moitié, des problèmes d'acceptabilité grammaticale. Dans le premier cas, le sujet est appelé à juger de l'acceptabilité d'une phrase présentant une anomalie sémantique, due au rapprochement entre deux mots appartenant à des domaines sémantiques hétérogènes (p.e. animé/inanimé, humain/animal) comme dans « La ficelle jouait avec le chat ». Dans le deuxième cas, le sujet est appelé à juger de l'acceptabilité d'une phrase présentant une anomalie grammaticale, due à la violation d'une règle donnée, la plupart du temps une règle d'accord en genre ou en nombre, comme dans « La soupe est mauvais aujourd'hui ». Tant dans le cas des anomalies sémantiques comme dans celui des anomalies grammaticales, trois questions L sont posées: QL_a): « Peut-on dire ça ? »; QL_b): « Si tu penses que c'est incorrect, où est l'erreur ? »;

³ En plus de la version française de ce test, il existe également d'autres versions dans lesquelles le test a été traduit, dont la version espagnole (Pinto *et al.* 2000), anglaise (Pinto *et al.* 1999), allemande (4 épreuves sur 6; Jessner *et al.* 2015), russe (Vegetti, non publiée) et portugaise (Couceiro Figueira et Pinto, 2018). Parmi celles-ci, seule la version espagnole a été validée (Nuñez Delgado *et al.* 2015), grâce au projet LLP européen MATEL (www.pintomatel.com), alors que les quatre épreuves de la version allemande ont fait l'objet d'une étude pilote (Jessner *et al.* 2015), toujours grâce au projet MATEL, montrant de bonnes caractéristiques psychométriques.

QLc: «Comment faudrait-il corriger ? », auxquelles suit la QML, qui demande de justifier les réponses précédentes.

Le score total de l'épreuve d'Acceptabilité est de 28 pour les questions L et de 26 pour les questions ML.

En plus du codage L et ML traditionnel, nous avons procédé à un codage des fautes d'orthographe d'après les catégories suivantes. Celles-ci opérationnalisent de manière détaillée les classifications que nous avons décrites au paragraphe 2:

Erreurs catégoriques: nous considérons comme catégorique toute erreur dérivant d'une confusion entre une partie du discours et une autre: verbe vs nom; adjectif vs verbe; type de forme verbale vs autre type de forme verbale, etc. Dans certains cas, cette confusion découle d'une mauvaise segmentation des unités ou d'une agglutination impropre, et dans d'autres encore elle relève d'un échange de catégories.

Erreurs non catégoriques. Nous considérons comme non catégoriques toute erreur qui n'entraîne pas de confusion entre une partie du discours et une autre, d'où leur moindre importance du point de vue de la conscience métalinguistique. Parmi celles-ci: manque ou ajout d'une consonne ou d'une voyelle n'altérant pas la reconnaissance du mot en question Il est à remarquer que ce codage des erreurs d'orthographe est, déjà en soi, fondé sur un principe épilinguistique, ce qui le rend apte à être mis en relation avec le codage des réponses à l'épreuve métalinguistique. Toutefois, alors que celle-ci pose un questionnement précis sur tel ou tel autre point, sémantique ou grammatical, la mise en forme orthographique des réponses ne répond à aucun questionnement, mais plutôt à des processus épilinguistiques que le sujet construit au cours de son apprentissage de l'orthographe, en concomitance avec le développement de l'ensemble de ses compétences langagières. Dans la normalité des cas, ces processus restent quasiment inconscients et ne font l'objet d'une prise de conscience focalisée que sur demande, généralement de la part d'un adulte.

Somme des erreurs, catégoriques et non.

Total erreurs/total des mots. Cette catégorie a été créée afin d'analyser la proportion des erreurs en fonction de la production totale des mots écrits dans chaque protocole.

Total erreurs catégoriques/total des mots. Cette catégorie a été créée afin d'approfondir le rôle des erreurs les plus importantes en rapport avec la production totale.

Le codage a été effectué de manière indépendante par les auteurs du présent article. Le degré d'accord a été total pour les scores L, dont les réponses sont déjà pré-codées dans le manuel de Pinto et El Euch (2015), de même que pour tous les indicateurs d'erreur et le nombre total de mots, alors qu'il a été de 90% pour les réponses ML, qui présentent une certaine marge d'interprétation.

4.3 Résultats

Nous présentons d'abord des statistiques descriptives générales de la distribution des résultats obtenus par les élèves de 6ème, 5ème et 4ème, scores L et ML, à l'épreuve d'Acceptabilité. Le tableau n.1 illustre moyennes, écarts-types, valeur minimum-maximum, asymétrie et kurtosis, indiquant la normalité de la courbe, dans les trois classes, pour les deux scores.

L (28)		M	é-type	Min	Max	Asym	Kurtosis
	6ème	18.8571	5.2417	12	27	0.4433	1.5874
	5ème	19.7777	3.6666	13	26	-.02027	1.3997
	4ème	25.0833	3.2879	16	28	-.2.1138	1.2322

ML (26)		M	é-type	Min	Max	Asym	Kurtosis
	6ème	5.4285	4.6496	1	12	0.5656	1.5874
	5ème	8.0000	2.9580	3	13	- 0.0745	1.3997
	4ème	7.4166	5.1426	1	18	0.9917	1.2322

Tab. 1. Moyenne, écart-type, valeur minimum, maximum, asymétrie et kurtosis, des scores L et ML de l'épreuve d'Acceptabilité, classes de 6ème (N = 7), 5ème (N = 9) et 4ème (N = 12).

Un premier constat montre une forte disparité entre les moyennes des scores L, qui, dans chaque classe, dépassent la moitié du score maximum (28), et les moyennes des scores ML, qui sont au contraire toujours en-dessous de la moitié du maximum (26). On remarque, en outre, que la valeur maximum du score L (28) est atteinte en 4ème et fortement approchée en 5ème et 6ème, alors que la valeur maximum du score ML (26) est très loin de l'être dans les trois classes. Cette tendance s'observe également dans l'échantillon normatif italien (Pinto *et al.* 2003), espagnol (Nuñez Delgado *et al.* 2015) et dans l'échantillon germanophone (Jessner *et al.* 2015) de l'étude pilote avec la version allemande de cette épreuve. Ceci confirme le degré différent de complexité des processus sous-jacents aux réponses L et ML. Quant à la normalité de la courbe des performances de chaque classe, qui doit être comprise entre -2 et +2, on peut voir que le critère est pleinement satisfait dans tous les cas sauf dans celui du score L de la 4ème, où le seuil de -2 est légèrement dépassé (-2.1138). Dans l'ensemble, donc, la distribution des résultats peut être considérée comme conforme à la courbe normale.

Nous avons ensuite voulu voir si les performances des enfants de ces trois classes évoluaient de la 6ème à la 4ème, comme attendu, et nous avons alors appliqué une analyse de variance à un facteur (classe scolaire) aux deux scores L et ML. On observe un effet significatif seulement pour les scores L ($F = 7.2438$; $p < .0033$). Au test post-hoc Duncan, on constate que la moyenne du score L de la 4ème se démarque significativement à la fois par rapport à celle de la 5ème ($p < 0.0092$) et à celle de la 6ème ($p < 0.0038$), alors que l'écart entre les moyennes de ces deux dernières classes n'est pas significatif.

Une fois vérifiées les conditions générales de la distribution des résultats métalinguistiques dans chaque classe et leur progression en fonction de la classe scolaire, nous avons voulu tester l'hypothèse centrale de cette étude, c'est-à-dire l'existence d'une relation inverse entre la conscience métalinguistique, telle que mesurée par les scores L et ML de l'épreuve d'Acceptabilité, d'une part, et les fautes d'orthographe, en nombre absolu et par rapport au nombre de mots produits, d'autre part. À cette fin, nous avons appliqué le test de corrélation r de Pearson ($p < .05$), notre attente étant de trouver des corrélations négatives entre les scores L, ML et au moins une partie des indicateurs des erreurs orthographiques. Les résultats apparaissent au Tableau n.2, ci-dessous.

	M	E.cat.	E. non cat.	E	E/M	E. Cat/M	L
E.cat.	0.0591						
E. non cat.	0.3117	0.5322					
E	0.1615	0.9479	0.7741				
E/M	0.0076	0.4394	0.1543	0.3866			
E. Cat/M	- 0.3133	0.8897	0.3329	0.7904	0.4053		
L	0.0138	- 0.4535	- 0.3800	- 0.4820	- 0.0089	- 0.3851	
ML	0.4767	- 0.4948	- 0.1937	- 0.4428	- 0.3149	- 0.5938	0.3947

Tab. 2. Corrélations (r de Pearson, $p < .05$) entre toutes les catégories de codage de l'épreuve d'Acceptabilité.

Légende: M: total mots produits; E.cat: total erreurs catégoriques; E. non cat.: total erreurs non catégoriques; E: total erreurs; E/M: rapport entre total erreurs et total mots produits; E.Cat/M: rapport entre total erreurs catégoriques et total mots produits: score L; score ML.

Les valeurs en gras signalent les corrélations significatives au niveau de probabilité $p < .05$.

Des corrélations négatives apparaissent entre les scores L et ML, d'une part, le total des erreurs catégoriques, le total des erreurs de tout type et le rapport entre les erreurs catégoriques et le total des mots produits, d'autre part. De plus, le score L corrèle négativement avec le total des erreurs non catégoriques. Nous remarquons également un ensemble de corrélations positives, par exemple, entre le total des mots produits et le score ML, entre les différents indicateurs d'erreur orthographique, simples ou en rapport avec le nombre de mots, et entre scores L et ML.

5. Discussion et conclusions

Dans cette étude, nous avons exploré l'hypothèse d'une relation inverse entre la conscience métalinguistique de certains aspects sémantiques et grammaticaux de la langue française, tels que mesurés par un test administré en forme écrite et la maîtrise de l'orthographe des réponses écrites à ce test. L'intuition qui a inspiré cette hypothèse est que, ce que nous appelons « maîtrise de l'orthographe », requiert un ensemble de processus épilinguistiques concernant, par exemple, la conscience des frontières entre les unités, là où leur identité signifiante et signifiée commence et se termine, ainsi que la conscience de l'appartenance de ces unités à telle ou telle autre catégorie de mots: adjectif, nom, forme verbale, article, pronom, etc., en particulier dans les nombreux cas d'homophonie qui se présentent dans la langue française. Autrement dit, pour ne pas commettre d'erreur flagrante d'orthographe, il faudra, au minimum, ne pas agglutiner deux unités signifiantes distinctes, ou ne pas les segmenter improprement, en créant ainsi de nouvelles unités n'appartenant pas à la langue. De même, pour discerner si [sa] doit être interprété et donc écrit comme possessif ou comme pronom neutre, il doit exister un dispositif qui analyse, de manière souterraine et en des temps très rapides, laquelle de ces deux interprétations s'adapte le mieux au contexte de phrase où ces formes doivent être écrites.

Afin de tester l'hypothèse que nous venons d'énoncer, nous avons administré une épreuve d'un test de conscience métalinguistique, le THAM-2 (Pinto et El Euch, 2015), dénommée Acceptabilité, présenté en forme écrite à 28 élèves des classes de 6ème, 5ème et 4ème d'une

école de Niamey où la scolarisation se déroule entièrement en langue française dès la première classe. Le test cité prévoit deux types de scores, mesurant deux niveaux de conscience de la langue, l'un de type épilinguistique, (L, en acronyme, en tant qu'il requiert la conscience intuitive des règles de la langue) et l'autre de type proprement métalinguistique (ML, en acronyme, en tant qu'il requiert la conscience explicite et argumentés des fondements d'une réponse). Les erreurs d'orthographe contenues dans les réponses écrites des participants ont été codées suivant un principe cognitif très général, fondé sur le rôle incontournable des frontières entre les unités et de l'appartenance catégorique de ces unités en vue de la compréhension du sens d'un énoncé. Nous avons ainsi distingué entre deux grandes classes d'erreurs: d'une part, les "erreurs catégoriques", dérivant d'une confusion entre telle ou telle autre catégorie de la langue (nom écrit comme un verbe, adjectif écrit comme un pronom, etc.), qui bouleversent la cohérence interne d'une phrase, et, d'autre part, des erreurs « non catégoriques », où la déviance de la norme orthographique, quelle qu'elle soit (accent, consonne, voyelle de trop ou en moins, etc.) est sans conséquence sur la reconnaissance de l'unité en question et ne préjuge pas la compréhension du sens de ces mêmes phrases.

Une fois établis ces critères méthodologiques, la relation que nous attendions était que de basses performances L et ML à l'épreuve d'Acceptabilité seraient inversement proportionnelles au nombre d'erreurs catégoriques, au nombre total d'erreurs, au taux d'erreurs par rapport au nombre total de mots produits, et au taux d'erreurs catégoriques par rapport au nombre total de mots produits. Pour tester cette hypothèse, nous avons d'abord analysé des paramètres très généraux de la distribution des scores L et ML des sous-échantillons, dans chaque classe scolaire, afin d'en vérifier la normalité, et l'évolution des de ces scores en fonction de la croissance de l'âge scolaire. La distribution de la courbe des deux scores étant satisfaisante dans chaque classe, et l'évolution de ces scores étant significative au cours des trois classes, en accord avec les informations méthodologiques sur ce test à notre disposition (Pinto *et al.*, 2003; Nuñez Delgado *et al.* 2015; Jessner *et al.*, 2015), nous avons procédé au calcul des corrélations (r de Pearson; $p < .05$) entre scores L, ML de l'épreuve d'Acceptabilité, nombre total de mots produits, nombre d'erreurs catégoriques, d'erreurs non catégoriques, taux d'erreurs par rapport au nombre total de mots produits, taux d'erreurs catégoriques par rapport au nombre total de mots produits.

Les résultats ont satisfait nos attentes dans la mesure où nous trouvons précisément une corrélation négative significative entre les scores L et ML, d'un côté, et tous les indicateurs d'erreur orthographique, de l'autre. Autrement dit, plus la conscience épi et métalinguistique de l'élève est développée, moins il commet d'erreurs totales et d'erreurs catégoriques, et plus son rapport entre erreurs catégoriques et nombre total de mots produits est faible, ce qui est un bon indicateur de maîtrise de l'orthographe. En outre, plus sa conscience épilinguistique (scores L) est développée, moins d'erreurs non catégoriques il commet. D'autre part, les corrélations négatives que nous venons de commenter ne sont pas en contradiction avec les corrélations positives qui s'observent dans le même tableau. Les corrélations entre tous les indicateurs d'erreurs orthographiques mettent en évidence la cohérence des relations entre ceux-ci, et les corrélations entre scores L et ML, largement attendues sur la base des propriétés psychométriques du test (Pinto *et al.*, 2003), renvoient aux deux dimensions centrales du test, dont nous savons qu'elles sont étroitement liées, tout en étant conceptuellement distinctes.

Dans les limites d'une étude exploratoire, nous estimons que la présente recherche offre plusieurs éléments d'originalité, qui pourront faire l'objet d'approfondissements ultérieurs sur les différents aspects et niveaux de la conscience métalinguistique, ainsi que sur les possibilités d'application à la didactique de l'orthographe française.

Pour la première fois, des élèves fréquentant des classes du collège d'un État de l'Afrique subsaharienne, entièrement scolarisés en langue française, ont été confrontés à une épreuve

métalinguistique complexe, telle l'épreuve d'Acceptabilité du test THAM-2 (Pinto et El Euch, 2015), conçue pour des enfants francophones de leur âge. La complexité de cette épreuve dérive du fait qu'elle inclut des jugements d'acceptabilité à la fois sémantique et grammaticale, et que les réponses écrites s'échelonnent à deux niveaux de conscience de la langue, épi (scores L) et métalinguistique (scores ML), avec demande explicite d'argumentation. Bien que l'épreuve ne soit pas encore validée chez des enfants francophones en France, et que nous ne disposions donc pas de normes d'âge basées sur un échantillon français, le traitement statistique effectué a permis une première appréciation de l'impact de cette épreuve sur la population ciblée. La normalité de la distribution des scores dans chaque classe, une difficulté majeure dans les argumentations métalinguistiques par rapport aux réponses épilinguistiques, la progression significative des scores au cours des trois années scolaires de l'échantillon, montrent que les enfants ont réagi à l'épreuve de manière naturelle, et que celle-ci correspond donc bien à leurs compétences langagières et cognitives. De plus, le profil de ces résultats présente des similarités importantes par rapport à ce qui s'observe chez les échantillons italien, espagnol et allemand, dans chacune des versions linguistiques de la même épreuve d'Acceptabilité.

Ces éléments, déjà en eux-mêmes, constituent une nouveauté absolue dans le contexte culturel de cette recherche, et mériteraient une vérification systématique sur des échantillons plus étendus, à Niamey comme dans des situations scolaires analogues, en d'autres pays de l'Afrique subsaharienne. En outre, il serait utile d'étudier d'autres habiletés métasémantiques et métagrammaticales, au moyen, par exemple, des épreuves de Synonymie, Ambiguïté et Fonction grammaticale du THAM-2, et de mettre en relation ces prestations avec les résultats scolaires et quelques mesures d'habiletés cognitives générales. Dans l'attente de la validation du THAM-2 entier sur un échantillon normatif en France, qui permettra des comparaisons intéressantes dans les différents espaces de la francophonie, ces suivis dans l'Afrique subsaharienne enrichiront significativement notre connaissance des compétences métalinguistiques des élèves des classes du collège en ces pays.

Toutefois, la nouveauté conceptuelle et méthodologique majeure de cette étude est constituée par la mise en rapport entre les niveaux de compétence métalinguistique sollicités par l'épreuve et les processus épilinguistiques non sollicités, mais nécessairement mis en œuvre, afin de maîtriser l'orthographe des réponses écrites à cette épreuve. L'adoption d'un critère cognitif pour le codage des fautes d'orthographe, fondé sur l'idée de « violation des frontières entre unités linguistiques », a permis précisément d'explorer l'hypothèse d'une corrélation inverse entre compétence métalinguistique et fautes, et de la confirmer. À l'avenir, l'évaluation de l'épreuve pourrait être complétée par une partie orale, consistant à faire relire à chaque enfant certains exemples de fautes présentes dans son protocole, pour sonder ensuite jusqu'à quel point il en a conscience. Ce nouveau questionnement pourrait jeter les bases pour construire un instrument « méta-orthographique » d'évaluation de la compétence métalinguistique, qui donnerait accès à un niveau de plus caché du point de vue psychologique, et en même temps très connoté socialement et pédagogiquement.

Références

- Abba, Seidik (2009). *La presse au Niger. État des lieux et perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- Anis, Jacques (1983). « Pour une graphématique autonome ». *Langue française* 59, pp. 31-44.
- Anis, Jacques (1988). *L'écriture: théories et description*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Balibar Renée, (1985). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris: PUF.

- Bonnet, Clairelise et Tamines Gardes, Joëlle (1984). *Quand l'enfant parle du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Bousquet, Sylvie / Cogis, Danièle / Ducard, Dominique / Massonnet, Jacqueline / Jaffré, Jean-Pierre (1999). « Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs ». *Revue française de Pédagogie* 126, pp. 23-37.
- Cazden, Courtney B. (1976). « Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience ». In: J.S. Bruner, A. Jolly, et K. Sylva (éds). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Penguin, pp. 603-608.
- Couceiro Figueira, Ana Paula et Pinto, Maria Antonietta (2018). *A consciência metalinguística. Teoria, desenvolvimento e instrumentos de medida*. Lisboa: Psiclínica.
- Culioli Antoine (1990) [1968], « La linguistique: de l'empirique au formel ». *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, tome 1, Paris: Ophrys, pp. 9-46.
- De Villiers Peter A. et De Villiers Jill G. (1972). « Early Judgments of Semantic and Syntactic Acceptability by Children ». *Journal of Psycholinguistic Research* 1, pp. 299-310.
- Drioli, Sonia (2011). « Media e libertà di informazione in Niger: una strada in salita ». *Niger, problematiche sociopolitiche, risorse energetiche e attori internazionali*. In: A. Piga e R. Cajati, (éds.). Roma: CeMISS – IsIAO, pp. 151-180.
- Dubois, Jean / Sumpf, Joseph / Meyrat, Michèle (1970). « L'orthographe ». *Langue française* 5, pp. 100-117.
- Fayol, Michel et Jaffré, Jean-Pierre (2016). « L'orthographe: des systèmes aux usages », *Pratiques*, pp. 169-170.
- Frère, Marie-Soleil (2000). *Presse et démocratie en Afrique francophone. Les mots et les maux de la transition au Bénin et au Niger*. Paris: Karthala.
- Floquet, Oreste (2018). « Remarques épilinguistiques et métalinguistiques sur l'expression de la possession inaliénable à partir d'une réponse à un test d'acceptabilité (Niamey, Toulouse, Rome) ». *Aspects linguistiques et sociolinguistiques des français africains*. In: O. Floquet (éd.). Roma: Sapienza Università Editrice, pp. 35-52.
- Gombert, Jean Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gombert, Jean-Émile (1991). « Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* 3, pp. 143-156.
- Guyon, Odile (1997). « Acquisition de l'orthographe du CE1 à la 5e: les morphogrammes grammaticaux s et nt ». *La Linguistique* 33, pp. 23-40.
- Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, Ulrike / Hofer, Barbara / Pinto, Maria Antonietta (2015). *MKT. Metalinguistischer Kompetenz Test. Teil 2*. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag.
- Katoozian, Katayoon (2014). « Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE ». *Linguarum arena* 5, pp. 31-45.
- Kolinsky, Régine (1986). « L'émergence des habiletés métalinguistiques ». *Cahiers de Psychologie Cognitive* 6, pp. 379-404.
- Mallam Garba, Maman et Seydou Hanafiou, Hamidou (2010). *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone: cas du Niger (rapport d'étude-pays)*. Projet Lascolaf. AUF/ELAN.

- Nuñez Delgado / M. Pilar / Pinto, Maria Antonietta (2015). THAM-2. Test de habilidades metalingüísticas n.2 (9-14 años). Roma: Sapienza Editrice.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre (1984). *Les sociétés songhay-zarma (Niger - Mali). Chefs, guerriers, esclaves, paysans...* Paris: Karthala.
- Pinto, Maria Antonietta (1999). *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo, strumenti di misura*. Pisa-Roma: Istituti editoriali poligrafici internazionali.
- Pinto, Maria Antonietta / Candilera, Gabriella / Iliceto, Paolo (2003). TAM-2. Test di abilità metalinguistiche n.2 (9-14 anni). *La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e scuola media*. Roma: Scione.
- Pinto, Maria Antonietta et El Euch, Sonia (2015). *La conscience métalinguistique*. Québec: PUL.
- Pinto, Maria Antonietta / Titone, Renzo / Trusso, Francesca (1999). *Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments*. Pisa-Roma: Istituti editoriali poligrafici internazionali.
- Pinto, Maria Antonietta / Titone, Renzo / Lola Gonzales Gil (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti editoriali poligrafici internazionali.
- Queffélec, Ambroise (2008). « L'évolution du français en Afrique noire, pistes de recherche ». *La francophonie aujourd'hui. Réflexions critiques*. In: K. Holter et I. Skattum (éds). Paris: L'Harmattan, pp. 63-76.
- Sautot, Jean-Pierre (2006). « Orthographe et constructions du sens ». *L'orthographe en questions*. In: R. Honvault-Ducrocq (éd.). Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp. 125-142.
- Seymour, Philip H. K. / Aro, Mikko / Erskine, Jane M. / in collaboration with COST action A8 network (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology* 94, pp. 143-174.
- Simon, Jean (1952). « Étude psychopédagogique de l'orthographe ». *Enfance*, pp. 481-490.
- Tunmer, William E. / Pratt, Christopher / Herriman, Michael L., (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer-Verlag.
- Vaca Uribe, Jorge (2003). « De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 9, pp. 41-53.