

# **Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones**

Rapport de recherche préparé par :  
Lori Morris et Marie Labelle  
Mars 2008

Membres de l'équipe de recherche :  
Lori Morris (Responsable)  
Lucie Godard, Professeure, UQAM  
Marie Labelle, Professeure, UQAM  
Line Laplante, Professeure, UQAM  
Daphnée Simard, Professeure, UQAM

Avec la collaboration de :  
Chantal Sabourin  
Chantal Roy

Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC en partenariat avec le  
MELS

## Résumé

Le Québec accueille dans son système scolaire francophone de plus en plus d'élèves qui parlent une langue autre que le français dans leur milieu familial. Parfois ces élèves sont issus de l'immigration très récente et arrivent au Québec de leur pays d'origine déjà scolarisés en langue maternelle. Ces élèves non francophones peuvent bénéficier d'un enseignement du français adapté aux locuteurs non natifs et d'une période d'adaptation socioculturelle avant de côtoyer les francophones dans les salles de classe. Alors que cette population de locuteurs non natifs transite par les classes d'accueil, une autre population de locuteurs non natifs, celle-ci beaucoup plus grande, entre directement dans les écoles francophones sans bénéficier d'une période de transition linguistique ou culturelle. Cette population se compose d'élèves nés dans des familles déjà installées au Québec, parfois depuis plusieurs générations, où le français n'est pas la langue dominante de communication et où la culture dans laquelle baigne l'enfant avant son arrivée à l'école peut se distinguer nettement de la culture franco-québécoise typique. Ce sont ces élèves, que nous avons choisi d'appeler Allophones, qui constituent le point de mire de cette recherche.

Pour les élèves allophones l'entrée à l'école marque le début d'une expérience scolaire qui est nécessairement beaucoup plus éprouvante que celle d'un élève francophone. Le français, la langue du système scolaire dans lequel ils entrent à l'âge de quatre ou de cinq ans, n'est pas leur langue dominante. Parfois, le français n'est même pas une langue qu'ils parlent avant de franchir le seuil de l'école. Donc, ces élèves commencent leur vie scolaire avec un retard linguistique important (phonologique, lexical, morphologique, syntaxique) par rapport aux élèves dont la langue maternelle correspond à la langue d'enseignement et qui arrivent à l'école avec d'excellentes représentations phonologiques dans leur L1, des milliers de mots de vocabulaire, une bonne maîtrise orale de morphologie flexionnelle et dérivationnelle et la capacité de produire des phrases d'une certaine complexité syntaxique.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à mieux comprendre comment les habiletés en français des élèves allophones se développent à l'école primaire. Nous avons également voulu situer ce développement par rapport aux progrès langagiers réalisés de la majorité francophone pendant la même période. Avec une meilleure connaissance de ce qui constitue un développement linguistique normal chez les élèves allophones, nous espérons accomplir deux objectifs. Dans un premier temps, nous voulions identifier les faiblesses linguistiques les plus prononcées ou les plus coûteuses des élèves allophones, aidant ainsi aux enseignants de raffiner et d'orienter leurs interventions. Dans un deuxième temps, nous espérons fournir aux enseignants des instruments d'évaluation qui leur permettraient de mieux identifier les élèves à risque dans leur classe.

La partie évaluative de notre recherche a été réalisée auprès de 2248 élèves provenant de trois grandes populations linguistiques : des élèves francophones de l'Île de Montréal et de la Rive-Sud, des élèves allophones de l'Île de Montréal et des élèves autochtones, locuteurs natifs de l'innu, de la Côte-Nord. Nous avons élaboré, raffiné et retenu 14 tâches évaluatives, dont 13 qui sont des tests de groupe qu'un enseignant peut facilement administrer dans sa classe en relativement peu de temps et sans avoir besoin d'aide supplémentaire. Ces tâches nous ont permis – et permettront aux enseignants – d'évaluer les connaissances lexicales, morphologiques, orthographiques et syntaxiques des élèves.

Nous avons analysé la performance des élèves d'abord par année scolaire et ensuite par tâche. Dans notre analyse par année, nous avons évalué l'impact du statut linguistique, du sexe et du contexte socioéconomique de l'élève. Nous avons découvert que c'est clairement le facteur « langue » qui joue le rôle le plus important et le plus constant dans les résultats obtenus. Pour la durée de leurs études primaires, les élèves allophones obtiennent les résultats linguistiques généralement plus faibles que

leurs camarades de classe francophones. Dans beaucoup de tâches, notamment les mesures de connaissances lexicales et du passé simple, l'écart entre les deux groupes linguistiques s'avère significatif. De plus, et ceci est crucial, nous pouvons observer, comme d'autres chercheurs, que ces différences ne disparaissent pas au fur et à mesure que les élèves avancent dans le système scolaire. À la fin de la sixième année, les élèves allophones en tant que groupe n'ont pas réussi à « rattraper » leurs pairs francophones.

Au cours de nos analyses, nous avons accumulé un certain nombre d'indices qui suggèrent que les élèves francophones et allophones ne traitent pas les textes écrits de la même manière. Les Francophones favoriseraient un traitement phonologique et les Allophones un traitement graphique qui leur permet probablement de compenser – et de masquer dans une certaine mesure – pour leurs difficultés à l'oral. En effet, si les Allophones ont une force particulière, c'est l'attention qu'ils apportent aux aspects graphiques des textes. Ils sont généralement beaucoup plus attentifs que les Francophones à la morphologie flexionnelle qui ne se prononce pas. Comme l'exactitude orthographique (orthographe grammaticale et orthographe lexicale) est souvent valorisée à l'école, les élèves allophones paraissent parfois plus forts linguistiquement qu'ils ne le sont en réalité.

Nous avons recueilli un certain nombre d'indices au cours de notre recherche qui suggèrent que l'accueil et que l'encadrement traditionnels conçus en fonction des petits Francophones ne sont pas bien adaptés aux besoins des nouveaux Québécois en voie de devenir francophones et que l'on ne peut pas se contenter de compter sur leurs capacités d'adaptation. Les Allophones s'adaptent bien au système scolaire, mais leur connaissance du français à la fin du primaire est tout juste suffisante pour leur permettre de camoufler leurs lacunes, et cela au prix du développement de stratégies d'apprentissage différentes de celles des francophones. Nous croyons que c'est aux chercheurs et au système scolaire de réagir et non pas aux élèves eux-mêmes qui doivent déjà fait d'importants efforts pour réussir les mêmes tâches que leurs camarades francophones. De toutes façons, toute intervention qui profitera aux allophones profitera également aux francophones moins forts et contribuera ainsi à la réussite de tous les élèves.

## Table des matières

Résumé.....	2
Table des matières.....	4
Liste des tableaux.....	5
Liste des figures.....	6
1. Le contexte de la recherche.....	9
2. La problématique.....	10
2.1 Le contexte de la scolarisation : Francophone, Allophones et Autochtones.....	10
2.1.1 Les premiers apprentissages et les élèves non francophones.....	10
2.1.2 Les bases phonologiques.....	10
2.1.3 Les bases lexicales.....	11
2.1.4 Les bases morphologiques.....	13
2.1.5 Les bases syntaxiques.....	14
2.2 Le développement de la littératie et les élèves allophones.....	14
2.2.1 La lecture.....	14
2.2.2 L'écriture.....	15
3. Les objectifs.....	15
3.1 L'objectif principal.....	15
3.2 Les objectifs spécifiques.....	15
4. La méthodologie.....	15
4.1 Les participants.....	15
4.2 Les instruments.....	18
4.3 Description des tâches.....	19
4.4 L'administration des tâches.....	23
4.5 Traitement des résultats.....	24
5. Résultats.....	27
5.0 Résultat : Maternelle.....	27
5.1 Résultats : Première année.....	27
5.2 Résultats : Deuxième année.....	39
5.3 Résultats : Troisième année.....	50
5.4 Résultats : Quatrième année.....	62
5.5 Résultats : Cinquième année.....	74
5.6 Résultats : Sixième année.....	87
6. Résultats par épreuve.....	100
6.1 La dictée.....	100
6.2 Test de vocabulaire.....	103
6.3 Compréhension de phrases.....	103
6.4 Identification de mots écrits.....	105
6.5 C-test : Le petit crabe.....	106
6.6 C-test : Les déserts.....	108
6.7 Connaissance des synonymes.....	110
6.8 Les expressions idiomatiques.....	115
6.9 Production écrite.....	118
6.10 Lecture.....	121
6.11 Passé simple.....	122
6.12 Production orale.....	125
7. Les retombées de la recherche.....	127
8. Les nouvelles pistes de recherche.....	128
9. En guise de conclusion.....	128

10. La formation d'étudiants .....	128
11. Les publications et communications .....	129
12. Bibliographie.....	131
Annexe A : Instruments d'évaluation et guide de l'enseignant .....	135

### Liste des tableaux

Tableau 4.1 : Distribution démographique .....	16
Tableau 4.2 : Distribution des participants par sexe et par école.....	16
Tableau 4.3 : Distribution des tâches en fonction du niveau scolaire.....	19
Tableau 5.1.1 : Résultats globaux par groupe linguistique.....	28
Tableau 5.1.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique .....	28
Tableau 5.1.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique.....	31
Tableau 5.1.4 ANOVA : Facteur = Sexe .....	32
Tableau 5.1.5 : Résultats par contexte : Francophones.....	36
Tableau 5.1.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte .....	36
Tableau 5.1.7 Corrélations entre épreuves : Francophones .....	38
Tableau 5.1.8 Corrélations entre épreuves : Allophones .....	38
Tableau 5.1.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones .....	38
Tableau 5.2.1 Résultats globaux par groupe linguistique .....	40
Tableau 5.2.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique .....	40
Tableau 5.2.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique.....	43
Tableau 5.2.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique .....	43
Tableau 5.2.5 : Résultats par contexte : Francophones.....	46
Tableau 5.2.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte .....	47
Tableau 5.2.7 Corrélations entre épreuves : Francophones .....	48
Tableau 5.2.8 Corrélations entre épreuves : Allophones .....	49
Tableau 5.2.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones .....	49
Tableau 5.3.1 Résultats globaux par groupe linguistique .....	50
Tableau 5.3.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique .....	51
Tableau 5.3.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique.....	54
Tableau 5.3.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique .....	55
Tableau 5.3.5 : Résultats par contexte : Francophones.....	59
Tableau 5.3.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte .....	59
Tableau 5.3.7 Corrélations entre épreuves : Francophones .....	61
Tableau 5.3.8 Corrélations entre épreuves : Allophones .....	61
Tableau 5.3.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones .....	62
Tableau 5.4.1 Résultats globaux par groupe linguistique .....	63
Tableau 5.4.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique .....	63
Tableau 5.4.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique.....	66
Tableau 5.4.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique .....	67
Tableau 5.4.5 : Résultats par contexte : Francophones.....	71
Tableau 5.4.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte .....	71
Tableau 5.4.7 Corrélations entre épreuves : Francophones .....	73
Tableau 5.4.8 Corrélations entre épreuves : Allophones .....	73
Tableau 5.4.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones .....	74
Tableau 5.5.1 Résultats globaux par groupe linguistique .....	75
Tableau 5.5.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique .....	76
Tableau 5.5.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique.....	79
Tableau 5.5.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique .....	80

Tableau 5.5.5 : Résultats par contexte : Francophones.....	84
Tableau 5.5.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte .....	84
Tableau 5.5.7 Corrélations entre épreuves : Francophones .....	86
Tableau 5.5.8 Corrélations entre épreuves : Allophones .....	86
Tableau 5.5.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones .....	87
Tableau 5.6.1 Résultats globaux par groupe linguistique .....	88
Tableau 5.6.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique .....	88
Tableau 5.6.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique.....	91
Tableau 5.6.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique .....	92
Tableau 5.6.5 : Résultats par contexte : Francophones.....	96
Tableau 5.6.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte .....	96
Tableau 5.6.7 Corrélations entre épreuves : Francophones .....	98
Tableau 5.6.8 Corrélations entre épreuves : Allophones .....	98
Tableau 5.6.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones .....	99
Tableau 6.1 Taux de réussite par item, par tiers et par langue.....	101
Tableau 6.2 Performance en morphologie verbale au C-test <i>Le petit crabe</i> .....	107
Tableau 6.3 : Items discriminants : Synonymes .....	114

### Liste des figures

Figure 4.1 : Planche et personnages du village.....	22
Figure 4.2 : Planche et personnage des petits cochons .....	23
Figure 5.1.1 : Moyennes des Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones – Compréhension de phrases et vocabulaire .....	30
Figure 5.1.2 : Moyennes des Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des tâches .....	30
Figure 5.1.3 Moyennes des Cotes-Z Francophones par sexe.....	33
Figure 5.1.4 Moyennes des Cotes-Z Allophones par sexe.....	34
Figure 5.1.5 Cotes-Z Autochtones par sexe.....	35
Figure 5.1.6 Cotes-Z Francophones par contexte .....	37
Figure 5.2.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones – Compréhension de phrases et vocabulaire.....	41
Figure 5.2.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des tâches .....	42
Figure 5.2.3 Cotes-Z Francophones par sexe.....	44
Figure 5.2.4 Cotes-Z Allophones par sexe.....	45
Figure 5.2.5 Cotes-Z Autochtones par sexe.....	46
Figure 5.2.6 Cotes-Z Francophones par contexte .....	48
Figure 5.3.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones .....	52
Figure 5.3.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des tâches .....	53
Figure 5.3.3 Cotes-Z Francophones par sexe.....	56
Figure 5.3.4 Cotes-Z Allophones par sexe.....	57
Figure 5.3.5 Moyennes des Cotes-Z Autochtones par sexe.....	58
Figure 5.3.6 Moyennes des Cotes-Z Francophones par contexte .....	60
Figure 5.4.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones .....	64
Figure 5.4.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des épreuves.....	65
Figure 5.4.3 Cotes-Z Francophones par sexe.....	68
Figure 5.4.4 Cotes-Z Allophones par sexe.....	69
Figure 5.4.5 Cotes-Z Autochtones par sexe.....	70
Figure 5.4.6 Cotes-Z Francophones par contexte .....	72
Figure 5.5.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones .....	77
Figure 5.5.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des épreuves.....	78

Figure 5.5.3 Cotes-Z Francophones par sexe.....	81
Figure 5.5.4 Cotes-Z Allophones par sexe.....	82
Figure 5.5.6 Cotes-Z Autochtones par sexe.....	83
Figure 5.5.6 Cotes-Z Francophones par contexte .....	85
Figure 5.6.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones .....	89
Figure 5.6.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des épreuves.....	90
Figure 5.6.3 Cotes-Z Francophones par sexe.....	93
Figure 5.6.4 Cotes-Z Allophones par sexe.....	94
Figure 5.6.5 Cotes-Z Autochtones par sexe.....	95
Figure 5.6.6 Cotes-Z Francophones par contexte .....	97
Figure 6.1.1 Distribution proportionnelle des élèves : Dictée – bonne représentation orthographique	100
Figure 6.1.2 Distribution proportionnelle des élèves : Dictée – bonne représentation phonologique..	101
Figure 6.2.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de vocabulaire : première année .....	103
Figure 6.3.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de compréhension de phrases : première année .....	104
Figure 6.3.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de compréhension de phrases : deuxième année.....	104
Figure 6.4.1 : Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'identification de mots écrits .....	105
Figure 6.5.1 : Distribution proportionnelle des élèves par langue au C-test <i>Le petit crabe</i> .....	106
Figure 6.6.1 : Distribution des élèves par langue au test C-test <i>Les déserts</i> - deuxième année.....	108
Figure 6.6.2 : Distribution des élèves par langue au test C-test <i>Les déserts</i> – troisième année.....	108
Figure 6.7.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 2 <sup>e</sup> année .....	110
Figure 6.7.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 3 <sup>e</sup> année .....	110
Figure 6.7.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 4 <sup>e</sup> année .....	111
Figure 6.7.4 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 5 <sup>e</sup> année .....	111
Figure 6.7.5 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 6 <sup>e</sup> année .....	111
Figure 6.7.6 Taux de succès par tiers par année : Francophones – <i>fêter/célébrer</i> .....	112
Figure 6.7.7 Taux de succès par tiers par année : Allophones – <i>fêter/célébrer</i> .....	112
Figure 6.7.8 Taux de succès par tiers par année : Francophones – <i>peine/chagrin</i> .....	113
Figure 6.7.9 Taux de succès par tiers par année : Allophones – <i>peine/chagrin</i> .....	113
Figure 6.8.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions – 3 <sup>e</sup> année .....	116
Figure 6.8.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions – 4 <sup>e</sup> année .....	116
Figure 6.8.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions – 5 <sup>e</sup> année .....	116
Figure 6.8.4 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions– 6 <sup>e</sup> année .....	117
Figure 6.8.5 Taux de succès par tiers par année : Francophones – <i>donner du fil à retordre</i> .....	117
Figure 6.8.6 Taux de succès par tiers par année : Allophones – <i>donner du fil à retordre</i> .....	118
Figure 6.9.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 3 <sup>e</sup> année .....	119
Figure 6.9.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 4 <sup>e</sup> année .....	119
Figure 6.9.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 5 <sup>e</sup> année .....	119
Figure 6.9.4 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 6 <sup>e</sup> année .....	120
Figure 6.10.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de lecture – 4 <sup>e</sup> année.....	121
Figure 6.10.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de lecture – 5 <sup>e</sup> année.....	122
Figure 6.10.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de lecture – 6 <sup>e</sup> année.....	122

Figure 6.11.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au passé simple – 4 <sup>e</sup> année .....	123
Figure 6.11.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au passé simple – 5 <sup>e</sup> année .....	123
Figure 6.11.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au passé simple – 6 <sup>e</sup> année .....	123
Figure 6.11.4 Forme de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel - Distribution proportionnelle des élèves en 4 <sup>e</sup> année .....	124
Figure 6.11.5 Forme de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel - Distribution proportionnelle des élèves par langue en 5 <sup>e</sup> année .....	124
Figure 6.11.6 Forme de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel - Distribution proportionnelle des élèves par langue en 6 <sup>e</sup> année .....	125
Figure 6.12.1 Résultats par langue et par degré scolaire : le village.....	126

## **1. Le contexte de la recherche**

Le Québec accueille dans son système scolaire francophone de plus en plus d'élèves qui parlent une langue autre que le français dans leur milieu familial. Parfois ces élèves sont issus de l'immigration très récente et arrivent au Québec de leur pays d'origine déjà scolarisés en langue maternelle. Normalement, ces élèves sont identifiés dès leur arrivée et, les conditions le permettant, sont inscrits dans une classe d'accueil où ils peuvent se concentrer sur l'apprentissage du français avant d'intégrer le système scolaire régulier. Ces élèves peuvent donc bénéficier d'un enseignement du français adapté aux locuteurs non natifs et d'une période d'adaptation socioculturelle avant de côtoyer les francophones dans les salles de classe. Alors que cette population de locuteurs non natifs transite par les classes d'accueil, une autre population de locuteurs non natifs, celle-ci beaucoup plus grande, entre directement dans les écoles francophones sans bénéficier d'une période de transition linguistique ou culturelle. Cette population se compose d'élèves nés dans des familles déjà installées au Québec, parfois depuis plusieurs générations, où le français n'est pas la langue dominante de communication et où la culture dans laquelle baigne l'enfant avant son arrivée à l'école peut se distinguer nettement de la culture franco-québécoise typique. Ce sont ces élèves, que nous avons choisi d'appeler Allophones, qui constituent le point de mire de cette recherche.

Alors que la diversité culturelle et linguistique qui caractérise la région montréalaise est, à juste titre, un point de fierté pour beaucoup de Québécois, elle se paie parfois très cher. Les élèves qui doivent rajouter le français à leur répertoire linguistique et développer une bonne littératie en cette langue pour réussir à l'école, sans toutefois bénéficier d'un enseignement du français adapté à leurs besoins, doivent travailler très fort pour soutenir leur multilinguisme. Les enseignants qui accueillent ces élèves dans leur classe et qui doivent parfois composer avec des groupes constitués exclusivement ou presque d'élèves non francophones paient leur part de la facture multiculturelle. Sans formation de base en enseignement du français aux locuteurs non natifs et aux prises avec un programme d'études conçu pour une population francophone, ils doivent trouver des solutions ad hoc, deviner si un enfant en difficulté dans sa classe a un problème d'apprentissage ou tout simplement un problème de langue seconde, ou encore trouver une manière de solliciter l'appui des parents qui ne maîtrisent ni le français, ni l'anglais.

Si nous considérons comme société que le multilinguisme constitue une richesse à protéger et que le français devrait occuper une place importante dans la vie de tous les Québécois – deux idées qui ne sont nullement incompatibles – alors, il faudrait agir pour assurer un arrimage optimal des deux valeurs. Un premier pas à faire dans cette direction serait d'examiner de plus près le fardeau linguistique porté par les élèves allophones et par leurs enseignants en vue de mieux comprendre comment l'alléger sans mettre en péril le maintien de la langue d'origine ou l'apprentissage du français par des élèves bilingues et multilingues.

La recherche proposée dans le cadre de notre projet constitue un premier pas vers une meilleure compréhension du développement de la littératie en français chez les enfants qui parlent une ou des langues autres que le français dans leur milieu familial. Nous les appelons globalement Allophones, mais au sein de notre groupe de non francophones, nous avons un sous-groupe composé d'élèves autochtones, locuteurs natifs de l'innu, qui évoluent dans un contexte linguistique et socioéconomique suffisamment distinct pour constituer un groupe à part.

## 2. La problématique

### 2.1 *Le contexte de la scolarisation : Francophone, Allophones et Autochtones*

Pour les élèves allophones et, par extension, les élèves autochtones du Québec, l'entrée à l'école marque le début d'une expérience scolaire qui est nécessairement beaucoup plus éprouvante que celle d'un élève francophone. Le français, la langue du système scolaire dans lequel ils entrent à l'âge de quatre ou de cinq ans, n'est pas leur langue dominante. Parfois, le français n'est même pas une langue qu'ils parlent avant de franchir le seuil de l'école. Donc, ces élèves commencent leur vie scolaire avec un retard linguistique important (phonologique, lexical, morphologique, syntaxique) par rapport aux élèves dont la langue maternelle correspond à la langue d'enseignement et qui arrivent à l'école avec d'excellentes représentations phonologiques dans leur L1 (Dufva et Voeten 1999), des milliers de mots de vocabulaire (Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin 1978), une bonne maîtrise orale de morphologie flexionnelle et dérivationnelle (Pacton 2003) et la capacité de produire des phrases d'une certaine complexité syntaxique (Fayol 2000, Dubuisson et Emirkanian 1981-1982).

Les élèves allophones sont parfois confrontés à une culture scolaire qui est fort différente de leur culture familiale et doivent, par conséquent, entreprendre un processus d'adaptation culturelle et d'apprentissage linguistique en même temps. C'est notamment le cas des élèves autochtones que nous avons évalués sur la Côte-Nord (Bourque 2004, Drapeau 1992, Roy 2007), mais c'est également le cas pour beaucoup d'élèves allophones des grands centres urbains du monde (Verhoeven 1987, Droop et Verhoeven 1998, Aarts et Verhoeven 1999). De plus, cette adaptation culturelle ne se limite pas au vécu des élèves. Leurs parents, qui sont Allophones eux aussi, ne savent pas toujours comment communiquer, soit linguistiquement, soit culturellement, avec le personnel de l'école fréquentée par leurs enfants et restent, par conséquent, une ressource sous-exploitée (Brooker 2002).

Une autre complication dans la vie des élèves allophones et autochtones du Québec provient du fait qu'ils se trouvent fréquemment encadrés par un enseignant qui ne sait pas comment s'y prendre avec des élèves de langue seconde. Même si un nombre important d'élèves dans les écoles montréalaises ne sont pas francophones, la formation des enseignants auxquels nous les confions n'inclut pas de cours qui leur permettraient de mieux répondre aux besoins linguistiques de ces élèves.

#### 2.1.1 Les premiers apprentissages et les élèves non francophones

Alors que les facteurs culturels jouent un rôle très important dans le succès scolaire des élèves non francophones, notre recherche porte spécifiquement sur le développement des compétences linguistiques des élèves allophones et autochtones des écoles québécoises. Nous avons donc choisi de privilégier les éléments purement linguistiques lors de notre analyse de la problématique. Nous considérerons d'abord le sort de l'élève non francophone confronté aux premiers apprentissages linguistiques, soit les bases phonologiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques. Nous regarderons par la suite la problématique du développement de la littératie.

#### 2.1.2 Les bases phonologiques

Nous savons qu'en langue maternelle plusieurs éléments phonologiques jouent un rôle important dans l'évolution linguistique de l'enfant et même dans le développement ultérieur de sa littératie. À ce titre, nous pouvons mentionner la conscience phonologique, la mémoire phonologique et le recodage phonologique (dénomination). Alors que la recherche sur le traitement phonologique effectué par les enfants allophones n'est pas encore très développée, les premières indications sont que la conscience phonologique est généralement transférable d'une langue à une autre et que les enfants ayant des

difficultés dans une langue en auraient également dans l'autre (Holm et coll. 1999, Gottardo et coll. 2001, Gottardo 2002).

Bien que la conscience phonologique semble se transférer d'une langue et l'autre, la perception phonologique reste problématique. Sans intervention systématique, les élèves allophones ne sont pas toujours capables de discriminer certains des phonèmes de la L2 qui ne font pas partie de leur répertoire en L1 (Kramer et Schell 1982). Ce résultat est particulièrement important pour une étude comme la nôtre où les participants parlent plusieurs langues qui ne font pas les mêmes distinctions phonologiques qu'en français. Il faut savoir que la langue française comporte plus de phonèmes distincts, en particulier dans le domaine des voyelles, que la moyenne. Le cas des élèves innus est particulièrement clair à cet égard. L'innu ne distingue pas entre les consonnes voisées et non voisées, entre les voyelles nasales et orales et entre le degré d'ouverture d'autres voyelles. Les élèves innus ont donc un travail important d'apprentissage phonologique à faire avant de pouvoir procéder à la reconnaissance et à l'apprentissage du vocabulaire oral si essentiel à leur succès ultérieur en lecture. Alors que beaucoup d'écoles nord-américaines, dont un nombre d'écoles québécoises, mettent en place des programmes en conscience phonologique en réponse à la recherche qui indique l'importance du rôle joué par cette habileté dans l'apprentissage de la lecture, à notre connaissance, les écoles québécoises ne s'occupent pas encore du problème plus fondamental de la discrimination phonologique, problème qui pourrait en théorie se manifester chez un élève qui obtient de bons résultats en conscience phonologique.

Étant donné l'impossibilité de bien mesurer soit la conscience phonologique, soit la discrimination phonologique de jeunes apprenants dans le cadre d'un test de groupe, notre recherche ne comprend pas de composante phonologique propre. Toutefois, nous nous sommes intéressés à la problématique de la représentation orthographique des suites sonores. Dans la mesure du possible, dans toutes nos analyses de résultats, nous avons évalué l'exactitude de la représentation phonologique des réponses en plus de l'exactitude orthographique des réponses.

### 2.1.3 Les bases lexicales

Nous savons que les élèves allophones arrivent à l'école nécessairement en possession de nettement moins de mots de français que leurs camarades de classe francophones (Leseman 2000). Nous savons également que les élèves allophones sont bilingues, ou en voie de le devenir, et potentiellement multilingues, ou en voie de le devenir. Lors de la collecte de données, plusieurs enfants nous indiquaient qu'ils utilisaient régulièrement trois, quatre ou même cinq langues dans leur milieu familial. Notre champion linguistique en a énuméré six! Ce qui nous intéresse lexicalement n'est donc pas de compter le nombre de mots connus des Allophones dans l'ensemble des langues qu'ils connaissent – tâche impossible – mais plutôt de comprendre comment les connaissances lexicales en français des enfants bilingues ou multilingues évoluent d'année en année par rapport aux connaissances de leurs pairs francophones. Nous voulons également déterminer l'impact que les connaissances lexicales peuvent avoir sur la performance de tâches linguistiques plus complexes, telles que la lecture et l'écriture, qui peuvent jouer un rôle déterminant dans le succès scolaire d'un jeune.

Nous avons vu que la conscience phonologique peut se développer en français à la suite d'un transfert de la L1 en L2. Malheureusement pour les apprenants, un transfert semblable ne peut pas se faire sur le plan lexical. Même dans le cas de langues de la même famille partageant beaucoup de mots apparentés, le transfert lexical est parfois très limité et loin d'être systématique. Nagy et coll. (1993) ont trouvé que les élèves hispanophones ont porté une attention particulière aux mots apparentés en anglais lors des tâches de lecture et que cette attention a eu un effet facilitant en lecture. Par contre, Garcia (1998),

travaillant auprès d'une population semblable, indique que ses participants n'ont tiré aucun profit des mots apparentés.

Le plus gros de l'apprentissage lexical en L2 doit donc se faire autrement que par transfert de la langue maternelle (Ordonez et coll. 2002). Cela veut dire que les élèves allophones doivent apprendre les mots en les rencontrant, d'abord à l'oral, et ensuite, une fois la littératie acquise, à l'écrit. L'acquisition lexicale devient donc une question de contact avec la langue cible (durée et qualité). Pour apprendre un nouveau mot, un élève doit normalement le rencontrer plusieurs fois. Très peu d'items lexicaux s'apprennent d'un seul coup. (Nagy 2005) Si un contact soutenu avec la langue est d'une importance critique dans l'apprentissage lexical en L2, les élèves allophones qui ont peu ou pas de contact avec le français à la maison se retrouvent dans une position d'apprentissage difficile. Chez les élèves de langue maternelle, beaucoup de mots très fréquents s'apprennent à la maison, bien avant que l'enfant arrive à l'école. Ces mots ne sont pas enseignés à l'école car tous les enfants de langue maternelle les connaissent. De plus, ces mots fournissent souvent le contenu lexical des premiers textes de lecture en première et en deuxième année. Il suffit de lire quelques petits livres de la série *Caillou* pour comprendre la place importante accordée aux mots appris à la maison! Or, beaucoup d'élèves allophones ne peuvent pas reconnaître ces mots car ils ne les ont pas rencontrés chez eux et ils ne les apprennent pas à l'école. Alors, les enfants allophones se retrouvent non seulement avec ce que nous pourrions appeler des « trous lexicaux » mais encore avec des déficits lexicaux particulièrement pénalisants pour un apprenti lecteur. L'enfant allophone a beau décoder phonologiquement un mot; s'il ne sait pas ce que le mot veut dire, il ne connaîtra pas beaucoup de succès en lecture malgré l'application de bonnes stratégies métalinguistiques. Plusieurs chercheurs, dont Reese et coll. (2000) et Verhoeven (1990) ont trouvé que les faiblesses lexicales en langue seconde au début de l'apprentissage sont souvent précurseurs de difficultés en lecture plus tard.

La problématique des connaissances lexicales des élèves allophones comprend non seulement un élément quantitatif – les enfants allophones connaissent beaucoup moins de mots en français que leurs camarades de classe francophones – mais également un élément d'ordre qualitatif – le fait de connaître moins de mots, et surtout le fait de ne pas connaître beaucoup de mots fréquents connus de tous les enfants francophones du même âge a des conséquences en ce qui concerne le traitement de l'information lors de l'apprentissage de la lecture. Les élèves allophones ne peuvent pas avoir recours à la même banque de mots conservée en mémoire que leurs pairs francophones. Ils doivent donc faire plus d'opérations cognitives et dépendre plus lourdement de leur mémoire de travail, une opération plus coûteuse en temps et en énergie (Wray 2002). De plus, connaissant moins de mots, ils peuvent moins facilement que les francophones tirer parti du contexte linguistique pour découvrir le sens des mots nouveaux.

La complexité de la problématique lexicale ne finit pas là. Les mots d'une langue ne s'apprennent pas un à la fois à partir d'une liste. Les mots auxquels les enfants sont exposés sont contextualisés lexicalement et grammaticalement. À l'oral, les mots sont émis en groupes de sept ou huit et ces groupes de mots ont une certaine unité sémantique et grammaticale (Pawley et Syder 2000). En apprenant les mots de leur langue maternelle, les enfants apprennent également les collocations et les colligations possibles de ces mots. Les élèves allophones ne peuvent pas profiter d'un input comparable à celui disponible aux Francophones. Par conséquent, ils ne peuvent donc pas développer le même degré de connaissance des collocations du français (Pawley et Syder 2000). De plus, s'ils vivent dans un milieu où le français est parlé presque exclusivement comme langue seconde ou tierce par les adultes et par les enfants de leur entourage, ils risquent d'être exposés à certaines collocations et colligations qui sont inexacts. Donc, les faiblesses lexicales des élèves allophones ne se limitent pas

aux mots sémantiquement riches, elles s'étendent aux mots grammaticaux (prépositions, articles, auxiliaires) qui les accompagnent et déteignent ainsi sur la morphologie et la syntaxe (Hoey, 2007).

#### 2.1.4 Les bases morphologiques

Le domaine de la morphologie est, à certains égards, un domaine dans lequel les élèves allophones peuvent naviguer avec plus de facilité que le domaine lexical car les connaissances morphologiques et les stratégies de traitement morphologiques peuvent se transférer d'une langue à l'autre, à condition bien sûr que la langue maternelle de l'élève possède les marqueurs morphologiques utilisés dans la langue seconde (Carlisle 1995). Cela dit, ces transferts sont nécessairement limités par les connaissances lexicales des élèves; analyser les composantes morphologiques d'un mot inconnu exige une grande capacité d'abstraction et les jeunes élèves ne sont pas toujours à la hauteur cognitive de la tâche.

La nature exacte du transfert de morphologie et de traitement morphologique constitue un autre domaine d'intérêt dans notre recherche. Nous savons maintenant un certain nombre de choses sur le traitement morphologique effectué par les élèves francophones en L1. Est-ce que le traitement observé chez les élèves allophones suit les mêmes lignes ou se fait-il autrement?

En réponse à cette question, nous pouvons d'abord citer les conclusions des chercheurs qui ont analysé les stratégies orthographiques des enfants de langue maternelle, afin de repérer des indices de leur traitement morphologique implicite. En première année déjà, la structure morphologique d'un mot affecte la tendance des élèves à omettre la première consonne d'un groupe de consonnes finales (Treiman et Cassar 1996). En deuxième année, les enfants peuvent tenir compte d'informations morphologiques dans leur orthographe de mots complexes, mais ils semblent se baser plutôt sur des patrons d'épellations que sur des règles (Pacton et Fayol 2003, Pacton 2003). Également, dès la deuxième année, les mots français dont un dérivé permet de déduire la consonne muette (*gratuit/gratuite*) sont plus faciles à orthographier que des mots sans indice morphologique, et la réussite sur ces mots est prédite par la sensibilité morphologique (Sénéchal 2000). Nunes et coll. (1997, Bryant et coll. 1997) mettent en évidence une évolution dans l'acquisition de l'orthographe du passé des verbes réguliers anglais entre la deuxième et la quatrième année, et établissent un lien avec la conscience morphologique. Une évolution semblable a été trouvée en français pour le pluriel (muet) des noms et des verbes (-s et -nt) (Totereau et coll. 1997). Enfin, l'étude des erreurs d'accord chez l'enfant et chez l'adulte a mis en évidence l'effet de la proximité d'un distracteur (*Le chien des voisins arrivent*) et celui de la compétition entre la forme visée et une forme homonyme plus fréquente (*Il les filtres*, où le nom est plus fréquent que le verbe) (Fayol et Largy 1992, Sandra et Fayol 2003, Fayol et coll. 1994, Largy et coll. 1996).

En ce qui concerne le développement des connaissances morphologiques en langue seconde, nous pouvons citer la recherche d'Ullman (2001) qui propose que les locuteurs natifs traitent la morphologie au niveau de la mémoire procédurale, tandis que les apprenants de langue seconde sont plus dépendants de la mémoire déclarative. Wade-Woolley et Geva (1999) trouvent des différences dans le traitement de la morphologie d'une langue seconde selon la langue maternelle de l'apprenant, ce qui s'ajoute aux travaux montrant que les apprenants d'une langue seconde sont influencés dans leurs stratégies de traitement par la typologie de leur langue maternelle (Koda 1990) ou des autres langues qu'ils connaissent (Herwig 1998). On observe chez les enfants en immersion une persistance d'erreurs morphologiques de genre, d'accord et de temps (Spilka 1976, Day et Shapson 1987, Wesche 2002). Or, cette fossilisation ne semble pas avoir été observée chez les enfants qui, comme les Allophones de notre recherche, sont insérés dans des classes régulières, bien que diverses études montrent que ces derniers ont des résultats inférieurs à ceux des locuteurs natifs en compréhension, vocabulaire,

morphologie et syntaxe (Chiappe et coll. 2002a et 2002b, Verhoeven 1997, Droop et Verhoeven 2003).

Il semblerait donc que le traitement morphologique en L2 n'est pas tout à fait identique au traitement en L1. Comme dans le cas du traitement des séquences lexicales (collocations et colligations), il y a des indications que les élèves allophones dépendent plus de leur mémoire déclarative que leurs pairs francophones.

### 2.1.5 Les bases syntaxiques

La syntaxe est rarement abordée par les chercheurs s'intéressant aux premiers apprentissages des élèves de langue seconde en contexte de submersion. Le manque d'intérêt porté à la syntaxe chez cette population est compréhensible. Le développement des connaissances phonologiques, lexicales et morphologiques est préalable au développement syntaxique et il n'est pas facile d'isoler les connaissances syntaxiques chez les élèves qui ne possèdent que peu de mots et qui sont encore aux prises avec la maîtrise des phonèmes de la langue cible. Pour cette raison, nous avons pris la décision de traiter la syntaxe dans la section suivante et d'intégrer la problématique à une discussion plus générale du développement de la littératie en langue maternelle et en langue seconde.

## 2.2 Le développement de la littératie et les élèves allophones

### 2.2.1 La lecture

Vers la fin de la troisième année du primaire, un changement important arrive dans l'apprentissage linguistique des élèves : au lieu de lire pour apprendre à lire, les élèves se mettent à lire pour apprendre tout court (Stanovich 1986). La transition linguistique vécue par les élèves à ce moment charnière est très importante. Au premier cycle du primaire, les élèves se servent de leur vocabulaire oral pour apprendre à décoder. Au deuxième cycle et au troisième cycle, ils appliquent leurs habiletés de décodage à l'acquisition de nouveaux mots et de nouveaux savoirs. Or, si un élève n'a pas encore maîtrisé l'acte de lecture au premier degré, il peut difficilement passer au deuxième degré. C'est à ce point que l'effet Matthieu (*Matthew Effect*), selon lequel les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent, se fait pleinement sentir. Les élèves qui accèdent au deuxième degré de la lecture prennent leur essor en apprentissage lexical, morphologique, syntaxique, alors que les élèves en difficulté accumulent les retards dans les mêmes domaines.

Malheureusement pour beaucoup d'élèves allophones, le passage au deuxième degré de lecture ne se fait pas facilement car ils n'ont pas pu développer les mêmes compétences lexicales et syntaxiques que les locuteurs natifs du même milieu socioéconomique et du même niveau cognitif (Verhoeven 1987, 1990, Laufer 1997). En effet, l'élève qui ne reconnaît pas au moins 95% des mots d'un texte peut être complètement bloqué dans sa compréhension du contenu (Laufer 1997) et il y a beaucoup de facteurs qui font que les élèves allophones connaissent nettement moins de mots et de séquences lexicales que les locuteurs natifs (Wray 2002).

Même si l'élève allophone n'est pas totalement arrêté dans sa compréhension d'un texte à cause des faiblesses lexicales, il peut être grandement ralenti par rapport au locuteur natif, soit parce qu'il connaît moins de séquences lexicales et moins de colligations qu'un locuteur natif comparable, soit parce qu'il a stocké les connaissances semblables ailleurs en mémoire. Comme dans le cas de l'interprétation de la morphologie de la langue seconde, les élèves allophones sont obligés de se servir de leur mémoire déclarative là où des locuteurs natifs peuvent se fier à leur mémoire procédurale et accomplir la même tâche plus rapidement et avec moins d'effort (Wray 2002, Towell et al. 1996).

Alors que les élèves allophones sont pénalisés par la faiblesse de leurs connaissances lexicales et syntaxiques en lecture, ils ne sont pas désavantagés à tous les points de vue. Certains chercheurs ont trouvé que les élèves bilingues possèdent un plus grand degré de conscience métalinguistique que leurs pairs unilingues et qu'ils peuvent appliquer cette conscience aux aspects structuraux de la langue cible afin d'améliorer leur performance en lecture et dans d'autres domaines (Bruck et Genesee 1995, Bialystok 1991). La recherche indique aussi que les élèves allophones qui savent déjà lire en L1 arrivent à transférer leurs stratégies de lecture à la L2 et à accélérer ainsi leur apprentissage (Carlisle et coll. 1999).

### 2.2.2 L'écriture

L'écriture des jeunes Allophones a été relativement peu étudiée à ce jour. Les quelques recherches effectuées dans le domaine arrivent majoritairement à la conclusion que, comme dans le cas de la lecture, les stratégies apprises dans une autre langue si elles ont eu lieu, ce qui n'est pas le cas des enfants intégrant l'école québécoise en première année, peuvent se transférer d'une langue à une autre (Francis 2000, Davis et coll. 1999). Par contre, les limitations lexicales, morphologiques et syntaxiques que nous avons observées dans notre exploration de la lecture nuisent nécessairement à la production écrite des jeunes allophones, ralentissant le processus et rendant l'acte généralement plus difficile à accomplir.

## 3. Les objectifs

### 3.1 L'objectif principal

À partir des instruments de mesure linguistiques créés dans le cadre de cette recherche, nous voulons élaborer un protocole d'évaluation de la compétence langagière en français oral et écrit des élèves allophones des trois cycles du niveau primaire.

### 3.2 Les objectifs spécifiques

Nous cherchons ici à compléter une recherche déjà entamée sur les habiletés langagières (connaissances lexicales, connaissances morphosyntaxiques et stratégies linguistiques) des élèves allophones. Nous présenterons les résultats de cette recherche dans ce rapport. Par la suite, nous utiliserons ces résultats et les instruments que nous avons utilisés pour les obtenir pour pouvoir rédiger un guide d'évaluation linguistique à l'intention des enseignants qui ont un nombre important d'élèves allophones dans leur classe.

Nous espérons que les instruments d'évaluation et le guide qui l'accompagnera permettront aux enseignants d'évaluer rapidement les élèves de leur classe et d'identifier les forces et les faiblesses de leurs apprenants francophones et allophones et d'identifier les élèves qui sont le plus à risque.

## 4. La méthodologie

### 4.1 Les participants

Lors de cette recherche, nous nous sommes rendus dans 14 écoles partenaires, dont les plus éloignées étaient à 1600 kilomètres de Montréal, et nous avons cueilli des données utilisables (tests complétés, informations démographiques cueillies) auprès de 2248 élèves allophones, autochtones et francophones. Nous avons également évalué à peu près 200 enfants lors du pilotage de nos instruments d'évaluation et encore 200 enfants qui ont participé à la collecte de données principale mais pour qui nous n'avons pas pu obtenir des résultats ou des informations complètes et qui ont dû être rejetés. Les élèves que nous avons vus parlaient plus de 50 langues maternelles différentes, dont certaines que nous, linguistes, ne connaissions pas avant d'entamer cette recherche. Grâce aux écoles, aux enfants et aux

parents qui ont accepté de participer à notre étude, ce projet est devenu pour nous le plus beau des voyages de découverte à travers le Québec et, par le biais des enfants multilingues, le monde.

Le tableau 4.1 présente la distribution démographique de nos participants et le tableau 4.2 indique leur distribution par sexe dans les écoles.

Tableau 4.1 : Distribution démographique

École	N	Localisation	Langue quartier	du	Élèves (%)	L1	Élèves (%)	L2	SFR	IMSE
1	359	Île de Mtl	Fr		30		70	10		9
2	256	Montérégie	Fr		100		0	1		5
3	471	Montérégie	Fr		100		0	3		3
4	30	Montérégie	Fr		100		0	2		3
5	38	Montérégie	Fr		100		0	3		4
6	14	Montérégie	Fr		100		0	3		3
7	234	Île de Mtl	Ang		20		80	10		5
8(1)	270	Côte-Nord	Innu		10		90	10		10
8(2)	97	Côte-Nord	Innu		10		90	10		10
8(3)	112	Côte-Nord	Innu		10		90	10		10
8(4)	40	Côte-Nord	Innu		10		90	10		10
8(5)	40	Côte-Nord	Innu		10		90	10		10
8(6)	42	Côte-Nord	Fr		30		70	4		10
9	245	Île de Mtl	Fr		40		60	10		10

Indice du seuil de faible revenu (SFR)

Indice de milieu socio-économique (IMSE)

Tableau 4.2 : Distribution des participants par sexe et par école

Éc	Mat.		1 <sup>ère</sup>		2 <sup>e</sup>		3 <sup>e</sup>		4 <sup>e</sup>		5 <sup>e</sup>		6 <sup>e</sup>		DGA		N	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		
1			36	32	29	26	27	31	40	34	24	31	27	22				359
2	23	23	17	17	10	25	17	11	24	12	27	21	16	13				256
3	27	21	29	36	32	26	31	31	32	31	42	34	48	51				471
4			19	11														30
5			15	23														38
6			8	6														14
7	11	10	19	14	18	22	23	23	22	15	13	15	14	15				234
8*	55	43	27	38	35	45	49	36	52	44	44	29	47	37	8	12		601
9	17	20	22	21			16	11	17	16	26	19	28	18	5	9		245
N	133	117	192	198	124	144	163	143	187	152	176	149	180	156	13	21		
	250		390		268		306		339		325		336		34			2248

DGA = Difficultés graves d'apprentissage

\* Représente les résultats obtenus dans 6 écoles autochtones de la Côte-Nord.

En tout, il y avait 1168 filles et 1080 garçons inscrits dans 14 écoles, dont 5 majoritairement francophones et 9 majoritairement allophones

Même si nous avons eu beaucoup de participants, nous ne pouvons conclure que notre population représente idéalement les trois groupes principaux sur lesquels portait notre étude : allophones de l'Île de Montréal, francophones de l'Île de Montréal et de la Rive-Sud et Innus de la Côte-Nord. Entrer dans une école pour évaluer les élèves n'est jamais facile. Il faut obtenir le consentement de la commission scolaire (ou du conseil de bande dans le cas des élèves innus), de l'école, des parents, des enseignants et des élèves. Il faut ensuite trouver des plages horaires qui conviennent et à l'école et aux chercheurs. Comme nous ne pouvions pas espérer aller dans un très grand nombre d'écoles et comme la recherche portait principalement sur les élèves allophones, il fallait favoriser les écoles avec les grandes concentrations d'allophones. Or, ces écoles se retrouvent souvent dans les quartiers les plus défavorisés de Montréal, ce qui ajoute un biais socioéconomique au biais linguistique. Ce biais s'est confirmé lorsque nous sommes partis à la recherche de groupes témoins formés d'élèves unilingues francophones. Il s'est avéré presque impossible d'en trouver dans les contextes socioéconomiques semblables à ceux de nos élèves allophones. Après quelques tentatives infructueuses sur l'Île de Montréal, nous avons été obligés de recruter nos groupes témoins sur la Rive-Sud dans les contextes beaucoup plus favorisés que ceux des écoles partenaires de Montréal. Nous aurions bien voulu évaluer les groupes plus comparables, mais nous n'avons pas réussi à le faire.

Un deuxième problème en rapport avec l'échantillonnage est devenu apparent lorsque nous avons entamé l'analyse des résultats. Les cotes de faible revenu (SFR) et de milieu socio-économique (IMSE) établies par le MELLS représentent le pourcentage moyen des élèves vivant dans la pauvreté et le pourcentage moyen du niveau de scolarité des parents. Deux écoles avec la même cote pourraient donc bien avoir des profils très différents et ces différences n'étaient pas sans conséquences pour notre étude. Par exemple, sur l'Île de Montréal il y a certains allophones très instruits qui, récemment arrivés au Québec, vivent dans une pauvreté économique qui ne correspond ni à la richesse socioculturelle de leurs diplômés ni aux attentes qu'ils ont vis-à-vis du rendement scolaire de leurs enfants. Il s'agit d'une pauvreté qui est en quelque sorte provisoire et donc très différente de la pauvreté récurrente de certaines familles sous-scolarisées de génération en génération. Dans plusieurs communautés que nous avons visitées sur la Rive-Sud, nous avons eu l'effet inverse : un manque de correspondance entre les deux cotes du MELLS et le succès relatif des élèves aux épreuves linguistiques. Cette fois-ci, il s'agissait des enfants provenant de milieux assez bien cotés aux deux indices dont un bon pourcentage de parents gagnait bien leur vie dans les usines, mais qui ont pourtant moins bien performé que ce à quoi nous nous serions attendu, peut-être parce que leurs parents accordaient moins d'importance aux diplômés que les parents allophones, plus diplômés mais également plus pauvres, de l'Île de Montréal. Il ne faut évidemment pas généraliser. En général, les enfants unilingues francophones des milieux les plus aisés ont mieux réussi que les enfants allophones. Nous voulons simplement dire que l'immigration récente a eu pour effet de rendre certains prédicteurs de performance traditionnels, tels que la SFR et l'IMSE, moins pertinents.

Il faut savoir également que nos participants de l'Île de Montréal étaient entrés majoritairement à l'école à l'âge de quatre ans alors que les francophones de la Rive-Sud avaient commencé la maternelle à cinq ans, différence liée à leur différence de milieu socioéconomique. Encore une fois, cette différence a pu avoir des conséquences sur les résultats obtenus par les enfants dans les premières années du primaire.

Même notre population la plus homogène du point de vue linguistique et socioéconomique, celle formée par les élèves autochtones, n'échappe pas au problème de la diversité. Certains de nos

participants autochtones vivaient dans des communautés loin d'un centre francophone et pouvaient fonctionner en innu partout sauf à l'école, alors que d'autres habitaient en ville, entourés de francophones et du français. Certains Innus savaient bien lire et écrire leur langue maternelle alors que d'autres la parlaient sans la lire ou l'écrire. Quelques enfants – une petite minorité – préféraient le français à l'innu. Quelques enfants avaient des parents très diplômés mais la norme était un taux de diplomation parentale extrêmement faible joint à une pauvreté socioéconomique aiguë (Bergeron et Rioux 2007). Même l'homogénéité linguistique apparente de cette population s'est avérée moins que parfaite. Nous avons découvert que chaque communauté avait son dialecte et que ces dialectes étaient parfois très différents les uns des autres.

Il sera donc important de tenir compte de la diversité des profils des participants lors de l'étude des résultats.

#### *4.2 Les instruments*

Les instruments d'évaluation sont au cœur de ce projet de recherche. Nous les avons conçus en fonction à la fois de nos besoins en tant que chercheurs nous intéressant à l'apprentissage du français par les élèves non francophones et des contraintes réelles du milieu scolaire dans lequel œuvrent les enseignants qui, nous espérons, les utiliseront pour mieux évaluer la performance linguistique des élèves de leur classe. Étant donné cet objectif double, création simultanée d'instruments de recherche et d'outils diagnostiques, nous avons dû respecter des contraintes très rigides. Par exemple, nous avons dû produire des tests de groupe qu'on pouvait faire passer facilement à une trentaine d'élèves à la fois, sous la surveillance d'une seule personne et sans sacrifier ni la validité ni la fiabilité. De plus, les tâches devaient plaire aux élèves et aux enseignants, avoir une certaine validité à leurs yeux, et ne pas prendre trop de temps à compléter, même pour un élève en difficulté d'apprentissage. Comme nous disposions d'un temps limité dans les écoles, et il nous était impossible, du point de vue logistique, de revenir dans une école plusieurs fois au cours d'une année, nous avons également été contraints de créer des instruments que nous pouvions administrer l'un après l'autre, avec des petites pauses santé entre les épreuves, sans déconcentrer ou fatiguer les enfants.

Nous aurions sans doute pu obtenir des résultats plus exacts pour chaque individu si nous avions fait venir les élèves à l'université pour les évaluer individuellement dans des conditions de laboratoire, mais nous n'aurions pas pu en évaluer 2248 de Montréal à Natashquan, et nous n'aurions pas pu créer des instruments simples à remettre aux enseignants à la fin du projet de recherche pour qu'ils puissent plus facilement travailler auprès des élèves non francophones.

Nous avons élaboré, raffiné et retenu 14 tâches, dont 13 qui sont des tests de groupe que nous pouvons remettre aux enseignants. La tâche de production orale qui évalue les capacités pragmatiques des élèves doit être administrée sur une base individuelle. La distribution des tâches est donnée au tableau 4.3.

Tableau 4.3 : Distribution des tâches en fonction du niveau scolaire

Tâches \ Année	M	1	2	3	4	5	6
Dictée de mots	X	X					
Reconnaissance de mots	X						
Vocabulaire	X	X					
Compréhension de phrases		X	X				
Identification de mots écrits		X					
Synonymes 15 mots			X				
Synonymes 40 mots				X	X	X	X
C-test Crabe		X					
C-test Désert			X	X			
Production écrite				X	X	X	X
Lecture				X	X	X	X
Passé simple					X	X	X
Expressions idiomatiques				X	X	X	X
Production orale (individuelle)	X	X	X	X	X	X	X

#### 4.3 Description des tâches

Dictée de mots : La dictée consiste en 11 mots allant du très facile (*le, la, les*) au très difficile (*camion de pompier*). À la maternelle, nous utilisons le test pour évaluer la sensibilité des enfants aux lettres (*print awareness*). Nous expliquons aux enfants qu'ils vont faire semblant d'écrire les mots que nous allons dicter. Nous évaluons par la suite la réaction des enfants à la tâche. À la maternelle, certains élèves copient les numéros qui paraissent sur la feuille réponse. D'autres font des dessins. Certains reproduisent les lettres de leur nom. D'autres sont capables de représenter graphiquement des phonèmes du mot cible ou parfois même le mot au complet. Rendus en première année, les élèves sont normalement capables de nous donner une représentation graphique de la plupart des syllabes. Certains sont déjà capables de bien écrire tous les mots.

Reconnaissance de mots : Dans cette tâche, créée par Chantal Roy et Chantal Sabourin avec la collaboration de Line Laplante, nous donnons aux enfants une image en dessous de laquelle il y a cinq « mots » : un pictogramme, une combinaison aléatoire de syllabes prises dans le syllabaire de l'inuktitut, les lettres du vrai mot dans le désordre, une représentation phonétique du mot et le vrai mot bien écrit. L'ordre des distracteurs change à chaque item. Comme la dictée, cette tâche nous aide à évaluer la sensibilité des enfants aux lettres et aux graphèmes. Les enfants peu habitués aux lettres favorisent les pictogrammes. Les enfants ayant une plus grande expérience graphique préfèrent les lettres. Les enfants les plus avancés sont capables de choisir une représentation phonétique du mot cible.

Vocabulaire : Cette tâche a été conçue par Line Laplante de l'UQAM pour servir de test de groupe auprès des enfants qui ne savent pas encore lire. Nous présentons aux enfants une série de 16 images. En dessous de chaque image, il y a quatre mots. Nous demandons aux enfants de choisir le meilleur mot pour nommer l'image et nous lisons chacun des mots deux fois. Parmi les réponses possibles, il y a la bonne réponse (ex. *chat*), un hyperonyme (ex. *animal*), un mot qui représente une partie du tout (ex. *oreille*) et un distracteur lexical (ex. *chien*).

Compréhension de phrases : Cette tâche, créée par Marie Labelle, évalue les compétences syntaxiques des élèves. La version complète compte 30 items, mais nous avons été obligés de la raccourcir dans les écoles autochtones étant donné les contraintes temporelles auxquelles nous faisons face. Chaque item consiste en une consigne que nous demandions aux enfants d'exécuter. Il s'agissait de faire des X, d'encercler des images, de colorier, etc. Dans la région montréalaise, nous avons lu les consignes pour les enfants en première année et nous avons demandé aux enfants de lire les consignes eux-mêmes en deuxième année. Dans les écoles autochtones, nous avons lu les consignes pour tous les enfants afin de contrôler autant que possible les facteurs autres que syntaxiques en jeu.

Identification de mots écrits : Avec cette tâche, une autre création de Line Laplante, nous évaluons la reconnaissance de la bonne forme écrite du mot. Une fois de plus, nous donnons aux enfants une image et quatre choix possibles. Cette fois-ci, nous nommons l'image et nous demandons aux élèves d'encercler le bon mot, bien écrit, en leur conseillant de bien regarder tous les mots avant de choisir. Les réponses possibles contiennent les possibilités suivantes : le bon mot, bien écrit (ex. *botte*), un distracteur phonétique (ex. *boppe*), un distracteur graphique (ex. *bolle*) et un distracteur sémantique (ex. *soulier*).

Synonymes 40 mots, 15 mots : La tâche des synonymes a été conçue par Lori Morris dans le dessein d'évaluer la profondeur des connaissances lexicales des élèves. Lors d'une recherche antérieure, nous avons utilisé deux tests lexicaux : antonymes et synonymes. Après une tentative infructueuse de construire ces tests à partir des listes de mots de vocabulaire établies par des spécialistes en didactique pour l'enseignement des mots en milieu primaire et secondaire (peu ou pas de pouvoir discriminatoire), nous avons choisi les mots amorces et les mots ciblés en fonction de leur fréquence dans la langue écrite. Un des deux mots (et très souvent les deux) figurait parmi les 3000 mots les plus fréquents de la langue écrite. De plus, nous avons évalué chaque mot en fonction de sa fréquence plausible dans la vie d'un élève du primaire et testé nos choix auprès d'une variété d'élèves. Nous avons retenu cette formule pour le projet « Une juste mesure » et pour la recherche auprès des élèves autochtones. Étant donné les résultats obtenus lors du projet « Les mots pour le dire », nous avons laissé tomber le test d'antonymes pour ne garder que le test de synonymes, tâche qui discriminait beaucoup plus entre les élèves. Nous avons également pris la décision d'orienter les élèves vers la réponse voulue afin d'éliminer l'utilisation de certaines stratégies infructueuses que nous avons observées lors du premier projet de recherche. À cette fin, nous avons donné aux élèves le mot pour lequel il faut trouver un synonyme ainsi que les deux premières lettres du mot à trouver et un nombre de tirets équivalents au nombre de lettres manquantes. Les premières lettres et les tirets sont là pour servir d'amorce et pour orienter les enfants vers la bonne réponse. Comme nous ne voulions évaluer que les connaissances lexicales des élèves, nous avons accepté toute orthographe qui donnerait la bonne version phonétique du mot cible. Nous avons créé le test court de synonymes après nous être rendu compte que le test de vocabulaire de Line Laplante, conçu pour les élèves du premier cycle du primaire, était trop facile pour les élèves de deuxième année dans la région montréalaise. Au lieu de créer un nouveau test de groupe à l'intention de ces élèves, ce qui aurait eu l'effet de les isoler et de ne pas nous permettre de comparer leur performance soit à celle des élèves plus jeunes, soit à celle des élèves plus âgés, nous avons décidé de leur donner un sous-ensemble de 15 mots du test de synonymes de 40 mots. À cette fin, nous avons choisi les mots de la version longue qui se sont avérés les plus faciles pour les élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

C-tests : Dans un C-test traditionnel, le chercheur prend un court texte, laisse une phrase ou deux intactes au début pour permettre au lecteur de se situer et puis supprime la dernière moitié d'un mot sur deux. En français, langue très riche en morphologie flexionnelle et dérivationnelle, le C-test donne au chercheur un aperçu des connaissances morphologiques des participants. Nous nous sommes servis de

deux C-tests, *Le petit crabe* et *Les déserts*, créés conjointement par Isabelle Lépine, Marie Labelle et Lori Morris. Comme nous avons utilisé *Le petit crabe* avec les enfants de 1<sup>ère</sup> année, nous avons dû l'adapter à leur niveau cognitif. Au lieu de supprimer la moitié d'un mot sur deux, nous avons supprimé certaines lettres en fin de mot (de 1 à 3) en fonction de ce que nous cherchions à observer (connaissances de la morphologie flexionnelle ou dérivationnelle, connaissance du genre). Le texte *Les déserts* a été administré en 2<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> année, âge auquel les enfants sont plus autonomes en lecture. Ce C-test respecte scrupuleusement les normes de création habituelles. Dans notre choix de textes, nous avons essayé d'éliminer toute difficulté lexicale afin de minimiser l'impact des connaissances lexicales sur la performance morphologique des enfants.

Production écrite : Dans cette tâche, créée par Marie Labelle, nous essayons d'évaluer les habiletés syntaxiques des élèves en leur présentant une série de phrases à compléter. Dans chaque phrase, il y a des contraintes syntaxiques à respecter. Quant au contenu, il y a beaucoup de latitude et les élèves peuvent s'amuser à faire des phrases très drôles. Les premières phrases confrontent les élèves aux contraintes les plus simples. Par la suite, la tâche devient plus complexe. Nous avons décidé d'adopter une tâche beaucoup plus contrôlée que la rédaction libre d'une histoire, que nous avons utilisée lors d'une autre recherche. Sans contraintes syntaxiques à respecter, beaucoup d'élèves ont recours aux structures les plus simples et les plus connues. Bref, ils ne se rendent pas à la limite de leurs capacités et c'est justement ces limites que nous voulions explorer.

Lecture : La tâche de lecture, une création de Lucie Godard de l'UQAM, est la plus classique de l'ensemble des instruments. Nous demandons aux élèves de lire un court texte et de répondre aux questions qui suivent. Certains items demandent aux élèves de repérer des informations dans le texte et d'autres requièrent des inférences assez simples.

Passé simple : Il s'agit d'un autre test créé par Marie Labelle. Alors que le passé simple n'est pas enseigné avant la fin du primaire et le début du secondaire, et qu'il est peu présent dans les manuels scolaires, un enfant qui lit des romans en français aura eu un contact important avec la forme avant la fin de la 6<sup>e</sup> année. Par contre, un enfant qui lit peu ou qui choisit de lire dans une autre langue, n'aura eu presque pas de contact avec le passé simple rendu au même point dans sa scolarité. Le test en soi est assez simple. Nous avons pris une petite histoire et éliminé la terminaison de tous les verbes, ne préservant que le strict nécessaire du radical pour indiquer aux élèves le verbe à compléter, et pour les orienter vers le passé simple. Dans les consignes, nous n'indiquons pas aux élèves que nous cherchions le passé simple. Nous leur demandons de lire le texte et de compléter les mots où il manquait des lettres.

Expressions idiomatiques : Ce test a été conçu par Lori Morris pour évaluer la connaissance qu'ont les élèves des expressions idiomatiques. La connaissance des expressions idiomatiques est un indice assez sûr de la quantité d'exposition du participant à la langue et de sa maîtrise de la langue (Wray 2002, Iralde et Lainé 2004). Dans le test, nous décrivons un petit scénario dans lequel l'emploi de l'expression ciblée serait logique et nous donnons le début de l'expression comme amorce. Ce qui nous intéressait était la capacité des enfants de retrouver et reproduire la fin de l'expression.

Production orale : Le test de production orale était la seule épreuve administrée individuellement. Cette tâche prend la forme d'un jeu de consignes où l'enfant explique au chercheur où placer une série de personnages pour que le scénario du chercheur, caché par un isoloir, soit identique au scénario devant lequel se trouve l'enfant. Nous évaluons la complexité syntaxique et l'exactitude sémantique des énoncés produits par les élèves. Comme plusieurs personnages à placer partagent un, deux ou même trois traits (ex. sexe, longueur de cheveux, type de vêtements), les enfants doivent produire des

constructions relatives complexes pour accomplir la tâche. Nous avons administré cette épreuve aux enfants francophones et allophones de la maternelle à la sixième année, ce qui a occasionné certaines difficultés lexicales imprévues. Nous avons utilisé un premier scénario avec les trois petits cochons (tachés ou pas, couchés ou debout) qui habitaient dans des maisons de paille, de pierre ou de bois (Figure 4.1), mais nous avons vite découvert que les élèves allophones ne possédaient pas des connaissances lexicales à la hauteur de la tâche. Nous avons ensuite eu recours à un scénario plus neutre lexicalement où les élèves plaçaient des enfants dans un village et où les mots nécessaires étaient connus (Figure 4.2).

Figure 4.1 : Planche et personnages du village



Figure 4.2 : Planche et personnage des petits cochons



#### 4.4 L'administration des tâches

Dès qu'une école acceptait de nous recevoir, nous organisions les tâches à assigner par année scolaire et par classe selon le temps qui nous était alloué et selon les données que nous avons pu cueillir dans d'autres écoles. Comme nous ne pouvions pas espérer donner toutes les tâches que nous avons créées à tous les enfants, surtout au premier et au deuxième cycle du primaire, nous avons dû organiser une distribution optimale pour chaque contexte. Dans les écoles, les tâches étaient administrées par des équipes de deux ou trois chercheurs, souvent avec l'aide de l'enseignant titulaire. Les enseignants se sont avérés très intéressés par les tâches et par la manière dont leurs élèves les complétaient. Ils nous aidaient également à contrôler les groupes plus turbulents.

Nous avons séparé les pupitres ou utilisé des isolements pour permettre aux élèves de travailler en paix. Comme les tâches n'étaient pas des épreuves de vitesse et comme les classes et les individus fonctionnaient à des rythmes différents, nous n'avons pas minuté avec précision les tâches où les élèves avançaient à leur propre vitesse. Nous avons préféré surveiller les groupes, encourager les retardataires à terminer et laisser aux élèves la possibilité de travailler à leur rythme. Nous avons d'ailleurs observé que les enfants ont fait preuve de beaucoup de respect les uns envers les autres. Dans toutes nos écoles partenaires, les plus rapides terminaient leur tâche et attendaient patiemment les autres. La plupart des tâches assignées aux élèves du premier cycle du primaire étaient complétées un item à la fois sous le contrôle des chercheurs. Certains enfants, souvent les plus impulsifs, n'arrivaient pas à respecter les consignes et à suivre le chercheur. Ils se lançaient dans les tâches et les complétaient n'importe comment. Il s'agissait souvent d'enfants déjà diagnostiqués comme ayant un trouble d'apprentissage ou de comportement. Comme leur copie ne ressemblait pas à celle des autres, nous avons pu les identifier et les exclure de l'analyse des résultats.

Si un élève était frustré ou déconcentré au point de perturber les autres, nous avons arrêté l'épreuve et demandé au titulaire de la classe de lui donner quelque chose d'autre à faire. Généralement, les enseignants qui ont observé l'assignation des tâches à leur classe ont exprimé leur surprise concernant la concentration et l'application dont les élèves faisaient preuve, parfois pendant 90 ou 120 minutes.

#### 4.5 Traitement des résultats

Nous avons créé des bases de données pour chaque élève, chaque degré scolaire, chaque école et chaque tâche, et nous avons entré les réponses données par les élèves. Nous avons également choisi de pondérer l'âge de chaque enfant (calculé le jour où il a passé les tests) par degré scolaire pour assurer la comparaison la plus équitable possible entre les individus. Cette pondération s'est avérée particulièrement importante dans le cas des élèves du premier cycle du primaire où les compétences évoluent très rapidement. Dans les cas où un système binaire d'évaluation (bonne réponse/ mauvaise réponse) ne s'imposait pas, nous avons dû développer un ou des systèmes de codage pour mesurer les éléments qui nous intéressaient le plus. Voici un résumé des systèmes de codage utilisés lors de l'analyse des données :

Dictée de mots : Ce test a été donné aux élèves de maternelle et de première année. Nous avons donc évalué avec un seul et même instrument des enfants qui n'arrivaient pas encore à former des lettres et des enfants qui écrivaient déjà des phrases. Le défi était de créer un système de codage qui nous permettait de placer tous les élèves sur un continuum et tout en mettant en évidence les différences les plus saillantes entre les individus les plus forts et les plus faibles. Nous avons choisi d'élaborer notre système de codage afin de tenir compte de l'exactitude de la représentation graphique et de la représentation phonologique dont les élèves étaient capables. Voici le système adopté :

6 = bonne représentation graphique ex. *métro*

5 = bonne représentation phonologique mais une erreur ou des erreurs graphiques (ex. *maitreault*)

4 = bonne représentation du nombre de sons, mais erreurs dans la représentation graphique d'un ou de plusieurs des phonèmes

3 = utilisation de plus d'une lettre pour représenter un mot

2 = production d'une lettre

1 = dessin ou chiffre copié

0 = pas de réponse

Pour les élèves de la maternelle, nous avons calculé un résultat à partir des codes 4, 5 et 6 combinés. Ce résultat nous permettait d'identifier les élèves qui savaient écrire ou qui maîtrisaient clairement le principe de représentation alphabétique. Nous avons également calculé un autre résultat qui nous permettait d'identifier les enfants qui étaient en voie d'acquérir la représentation alphabétique (codes 3 et 2). Les codes 0 et 1 étaient regroupés pour permettre l'identification des élèves qui n'étaient probablement pas encore rendus au stade alphabétique.

Reconnaissance de mots : Pour cette tâche, le codage découlait de la structure interne des items. Pour chaque image, il y avait cinq choix de réponse, chacun correspondant à un niveau de développement en reconnaissance d'un mot : un pictogramme (niveau 1, le plus faible), une combinaison aléatoire de syllabes prises dans le syllabaire de l'inuktitut (niveau 2), les lettres du vrai mot dans le désordre (niveau 3), une représentation phonologique du mot (niveau 4) et le vrai mot bien écrit (niveau 5). Nous avons calculé les résultats par niveau et ensuite nous avons regroupé les codes 4 et 5 pour pouvoir identifier les élèves qui savaient déjà décoder, et les codes 1 et 2 pour identifier ceux qui n'étaient pas encore sensibles aux lettres. Le code 3, représentant une connaissance du principe alphabétique, restait inchangé.

Vocabulaire : Encore une fois, c'est la structure des items qui détermine le codage des réponses, mais les codes ne se situent pas sur un continuum développemental comme dans le cas de la dictée ou de la tâche de reconnaissance de mots. Nous avons calculé le nombre de bonnes réponses. Ensuite, nous avons regardé les préférences des élèves dans le cas où une mauvaise option avait été sélectionnée afin de déterminer le type d'erreur commise.

Compréhension de phrases : Pour cette tâche, il n'y avait pas de degrés de réussite possible. Soit les élèves ont respecté la consigne donnée, soit pas.

Identification de mots écrits : Le codage des réponses de cette tâche ressemble au codage du test de vocabulaire. Nous avons comptabilisé les bonnes réponses et ensuite examiné la nature des distracteurs choisis en cas de mauvaise réponse.

Synonymes 40 mots, 15 mots : Pour ces tâches, nous avons créé plusieurs catégories de réponses : le bon mot bien orthographié (codé 5), une représentation phonologique du bon mot mais avec une ou des fautes d'orthographe (codé 4), la bonne représentation (orthographique ou phonologique) d'un mot de la bonne famille mais de la mauvaise catégorie grammaticale (codé 3), une représentation phonologique légèrement faussée de la bonne réponse, ce que nous avons appelé les exemples de surdité phonologique (codé 2), une réponse autre (codé 1) et l'absence d'une réponse (codé 0).

C-tests : Le codage des résultats du C-test s'est opéré selon les mêmes principes et les mêmes codes que le codage des résultats du test de synonymes. Afin d'avoir une mesure de la sensibilité morphologique des élèves, nous avons procédé à un deuxième codage des résultats du même test. Cette fois-ci nous avons isolé et évalué la performance des élèves aux items où il fallait ajouter un marqueur morphologique de pluralité à un nom ou à un adjectif. Pour ce codage, nous avons utilisé un système binaire : présence ou absence du *-s* morphologique. Nous n'avons pas tenu compte d'autres fautes.

Production écrite : Le codage des réponses données au test de production écrite s'est avéré une tâche difficile car il fallait tenir compte de beaucoup de variables en raison de la structure plus ouverte de la tâche. Alors que nous avons envisagé une seule bonne réponse syntaxique – c'est-à-dire le respect de la contrainte – le fait de laisser aux participants la liberté de mettre ce qu'ils voulaient dans le trou en termes de contenu nous a obligés de prendre certaines décisions au moment de l'évaluation des réponses. Même si l'unité de base de la tâche était la phrase au complet, nous avons décidé de calculer les résultats et par trou et par phrase. Sinon, nous courions le risque de sous-évaluer la maîtrise de certaines structures enchâssées dans des phrases où il y avait d'autres contraintes plus difficiles à respecter. Nous avons également constaté très tôt que certaines élèves jouaient en quelque sorte nos contraintes tout en respectant les consignes qui leur ont été données. Au lieu de produire la structure visée, ils rajoutaient quelques mots et, de ce fait, modifiaient la contrainte. Pour tenir compte de l'acceptabilité grammaticale de ces réponses sans perdre de vue le fait qu'elles n'étaient pas les réponses que nous cherchions à évaluer, nous avons décidé de coder 4 les réponses optimales (respect absolu de la contrainte syntaxique d'origine) et de coder 3 toutes les réponses possibles mais déviant de l'idéal (contrainte syntaxique modifiée). Dans les deux cas, nous n'avons pas tenu compte des fautes d'orthographe lexicale et grammaticale qui n'avaient pas de conséquences pour l'exactitude syntaxique de la phrase. Les codes 2, 1 et 0 correspondaient, dans l'ordre, à une réponse qui était grammaticalement acceptable mais qui ne respectait pas la contrainte syntaxique, une réponse qui n'était pas acceptable grammaticalement, et l'absence de réponse.

Lecture : La tâche de lecture, une création de Lucie Godard de l'UQAM, est la plus classique de l'ensemble des instruments. Nous demandons aux élèves de lire un court texte et de répondre aux

questions qui suivent. Certains items demandent aux élèves de repérer des informations dans le texte et d'autres requièrent des inférences assez simples. Nous avons accordé un demi point pour chaque information qui demandait un acte de repérage simple (ex. copier une liste d'éléments regroupés dans une phrase), un point pour un acte de repérage plus complexe (ex. réunir des éléments dispersés dans le texte) et 2 points pour un acte d'inférence.

Passé simple : Nous avons analysé les résultats en vue d'obtenir deux types d'informations : une évaluation de la connaissance que les élèves avaient du passé simple et une évaluation de leur capacité de représenter graphiquement l'accord verbal, indépendamment de leur connaissance du passé simple, lorsque le sujet était à la troisième personne du pluriel. Nous voulions cueillir ces dernières données afin d'avoir une mesure de la sensibilité morphologique des élèves en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années que nous pouvions comparer aux résultats obtenus en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années. Pour l'analyse du passé simple, nous avons d'abord éliminé les quelques items où les formes verbales ciblées étaient identiques au passé simple et au présent de l'indicatif. Nous avons également éliminé trois items où il était possible de mettre le verbe à l'imparfait. Nous avons ensuite calculé le nombre de bonnes réponses bien orthographiées et le nombre de bonnes représentations phonologiques de la réponse visée. Pour notre évaluation de l'emploi de la morphologie de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, nous avons donné le code 5 aux bonnes réponses (autrement dit, à la bonne forme de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel du passé simple), le code 4 à toute réponse où il y avait une forme de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel du bon verbe autre qu'au passé simple, et le code 3 à toute réponse avec un *-ent* morphologique, sans qu'il s'agisse d'une forme attestée du verbe visé.

Expressions idiomatiques : Nous avons attribué le code 5 à toute bonne réponse bien orthographiée, le code 4 à toute représentation phonologique exacte de la bonne réponse (avec une ou plusieurs fautes d'orthographe) et 3 à toute réponse qui incluait une représentation phonologique de plusieurs éléments de la bonne réponse mais où il manquait un ou deux mots ou syllabes. Les réponses codées 3 étaient celles qui nous faisaient croire que l'élève avait une certaine connaissance de l'expression que nous ciblions. À titre d'exemple, un item visait l'expression *donner sa langue au chat*. Nous avons donné aux enfants un scénario suivi de *Il a donné sa langue ...* et nous demandions aux élèves de compléter la phrase. La réponse *au chat* aurait été codée 5. Une réponse comme *aux chats* ou *eau cha* aurait été codée 4. Une réponse comme *chat* aurait été codée 3.

Production orale : Dans cette tâche, un jeu d'écran, il fallait que la consigne donnée par l'élève soit assez claire et complète pour permettre au chercheur de bien placer le personnage sur son tableau. Il y avait un point à gagner par consigne réussie – donc un système d'évaluation binaire. Un enfant avait le droit d'hésiter et ou de s'autocorriger en donnant sa réponse. Le chercheur ne réagissait jamais négativement aux consignes données par l'enfant. Il se contentait de lui dire quelque chose d'encourageant et de l'inviter à passer à l'item suivant.

Une fois les réponses codées et les résultats calculés, nous avons pu procéder aux analyses statistiques. Nous avons évalué l'impact du statut linguistique des élèves (Francophone, Allophones, Autochtones), du sexe et du contexte géolinguistique (Île de Montréal, Rive-Sud, Côte-Nord). Comme la performance des élèves autochtones était parfois faible au point de faire très, voire trop, bien paraître la performance des élèves francophones et allophones, nous avons effectué deux séries d'analyses, une série avec les trois populations et une seconde série opposant exclusivement les élèves francophones aux élèves allophones.

Nous avons d'abord fait des analyses par année scolaire. Lors de cette première série d'analyse, nous avons calculé des cotes Z (la distance qui sépare chaque élève de la moyenne calculée en fonction de

l'écart type). Pour les cotes Z, semblables à la cote R utilisée dans les cégeps, un score de 0 représente la moyenne, un score de 1 représente une avance d'une mesure d'écart type par rapport à la moyenne et un score de -1 représente un retard d'une mesure d'écart type par rapport à la moyenne. La cote Z offre l'avantage de clairement situer une performance par rapport à l'ensemble des performances. Comme les élèves autochtones accusent un retard important par rapport aux francophones et aux allophones dans la quasi totalité des épreuves, nous avons calculé les cotes Z en deux temps. Nous les avons calculés une première fois en utilisant la totalité des résultats aux tâches complétées par les trois populations. Nous les avons ensuite calculées pour l'ensemble des tâches en excluant les élèves autochtones. C'est pour cette raison que la place relative des élèves allophones par rapport aux élèves francophones varie entre les deux représentations graphiques des résultats.

Nous avons ensuite porté notre attention sur chaque tâche. Nous avons effectué des analyses générales par item. Nous avons également divisé l'ensemble de notre population, année par année, en tiers (fort, moyen, faible) et nous avons calculé la distribution de nos groupes linguistiques dans chaque tiers, ainsi que la performance des Francophones, Allophones et Autochtones de chaque tiers par item.

Nous commencerons la présentation des résultats avec les analyses par année scolaire.

## **5. Résultats**

### *5.0 Résultat : Maternelle*

Nous avons évalué des élèves dans les classes de maternelle 5 ans et, dans une seule école, les élèves dans les groupes de maternelle 4 ans. Nous ne savions pas comment les élèves très jeunes répondraient aux tests de groupe qui les sortaient de leurs routines quotidiennes. Dans quelques classes, l'évaluation des élèves a très bien été; dans d'autres classes les élèves étaient très turbulents et nous avons vite perdu le contrôle du groupe. Dans quelques contextes, l'enseignant s'est avéré plus stressé que les enfants et nous avons pris la décision d'arrêter la collecte de données quand son stress déteignait sur toute la classe et mettait les élèves et nos chercheurs mal à l'aise. En fin compte, nous n'avons pas obtenus des résultats valables et fiables chez les plus jeunes de nos participants. Nous sommes de l'avis que l'évaluation des élèves de la maternelle doit se faire sur une base individuelle.

### *5.1 Résultats : Première année*

À ce niveau, faire passer les tests de groupe n'était pas problématique et nous considérons que nos résultats sont fiables. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats globaux de nos trois grands groupes de participants, Francophones, Allophones et Autochtones, suivi des résultats d'une analyse de variance effectuée sur ces résultats.

Tableau 5.1.1 : Résultats globaux par groupe linguistique

Tâches	Francophones		Allophones		Autochtones	
	Résultat <sup>1</sup>	Écart-type N	Résultat	Écart-type N	Résultat	Écart-type N
Dictée (bonne réponse bien orthographiée)	9,33	(2,08) N=208	9,27	(2,05) N=116	-	-
Dictée (bonne réponse + représentation phonologique)	12,28	(2,20) N=208	11,61	(2,36) N=116	-	-
C-test Petit crabe (bonne réponse bien orthographiée)	4,83	(2,49) N=179	4,43	(2,39) N=107	-	-
C-test Petit crabe (bonne réponse + représentation phonologique)	5,96	(2,96) N=179	5,25	(2,75) N=107	-	-
Compréhension de phrases (bonne réponse)	11,37	(1,71) N=199	10,11	(2,04) N=113	6,65	(1,80) N=30
Vocabulaire (bonne réponse)	11,05	(1,49) N=112	10,70	(2,04) N=53	8,90	(1,88) N=30
Identification du mot écrit (bonne réponse)	12,08	(1,75) N=145	11,87	(2,15) N=80	-	-

Tableau 5.1.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique

Tâche	Sig.	F
Dictée (bonne réponse bien orthographiée)	L1=L2	
Dictée (bonne réponse + représentation phonologique)	L1>L2	F= df (1,322) 6,60 sig. ,011, p<,05
C-test Petit crabe (bonne réponse bien orthographiée)	L1=L2	
C-test Petit crabe (bonne réponse + représentation phonologique)	L1>L2	F=df(1,285) 4,061 sig. ,045, p<,05
Compréhension de phrases (bonne réponse)	L1>L2>Autoch	F=df(2,339) 90,52 sig. ,000, p<,05
Vocabulaire (bonne réponse)	L1=L2>Autoch	F=df(2,192) 20,17, sig. ,000, p<,05
Identification du mot écrit (bonne réponse)	L1=L2	

Une analyse des résultats obtenus révèle deux tendances dont nous parlerons ici et auxquelles nous retournerons à diverses reprises dans notre discussion de l'évolution des connaissances de nos populations linguistiques. Premièrement, la performance des élèves allophones ressemble étroitement à celle des élèves francophones là où la bonne forme orthographique d'un mot a été comptabilisée (Dictée - bonne réponse, C-test - bonne réponse, Identification du mot écrit – bonne réponse). Autrement dit, les premières indications sont qu'au moment d'entamer l'apprentissage de la lecture en première année, les Francophones et les Allophones sont *grosso modo* à égalité en reconnaissance et en production de mots bien orthographiés. Par contre, lorsque nous ajoutons au total les représentations graphiques qui sont phonologiquement exactes (Dictée, C-Test), les Francophones s'avèrent plus forts

<sup>1</sup> Les chiffres donnés ici sont les résultats obtenu après la pondération de l'âge de chaque élève le jour du test. Pour avoir une idée approximative du pourcentage moyen de chaque groupe, multipliez le résultat dans le tableau par 7 en première année, par 8 en deuxième année, pour 9 en troisième année, par 10 en quatrième année, par 11 en cinquième année et par 12 en sixième année.

que les Allophones. Ces résultats suggèrent que les élèves francophones de première année possèdent de meilleures représentations phonologiques des mots que nous avons évalués que leurs camarades de classe allophones, et qu'ils ont recours à une plus grande gamme de représentations orthographiques possibles pour les phonèmes du français. Cela suggère aussi que les élèves allophones qui réussissent à bien orthographier le mot utilisent peut-être essentiellement une stratégie basée sur une bonne mémoire visuelle, sans pouvoir être aidés efficacement dans cet apprentissage par une bonne représentation phonologique et par un processus recodage phonème-graphème.

Un autre point saillant, relié en quelque sorte au premier, est la difficulté éprouvée par les élèves allophones et autochtones en compréhension de l'oral. Les deux groupes non francophones sont arrivés loin derrière les Francophones dans une tâche où il fallait écouter une consigne et la retenir en mémoire de travail le temps de l'exécuter. La nature de la tâche était telle que nous ne pouvions pas déterminer la source précise des difficultés des non francophones – faiblesse phonologique, insuffisance lexicale, incompréhension des structures syntaxiques, surcharge de la mémoire de travail – mais nous pouvons conclure qu'en première année les élèves allophones et autochtones comprennent nettement moins bien les consignes complexes que leurs camarades de classe francophones. La différence entre la performance de nos populations à cette tâche est telle que nous nous sommes demandés à quel point certains élèves non francophones étaient capables de suivre leur enseignant en classe et quel prix ils devaient payer en termes d'énergie dépensée.

Au test de vocabulaire, les élèves allophones et francophones ont performé au même niveau, mais les élèves autochtones ont éprouvé nettement plus de difficultés. Encore une fois, notre instrument ne nous permet pas de déterminer la source exacte des problèmes des élèves autochtones, mais l'isolement relatif de certaines communautés, la place importante occupée, à juste titre, par la langue innue à la maternelle (4 ans et 5 ans) et l'absence d'une tradition littéraire en langue maternelle sont trois facteurs qui sont peut-être en cause.

Donc, alors que les enfants allophones et autochtones apprennent très vite à s'exprimer avec le même accent et les mêmes intonations que leurs camarades de classe francophones, ce qui donne l'impression, à les écouter, qu'ils maîtrisent bien la langue, ils sont plus lents à arriver à la même maîtrise orale de la langue en ce qui concerne le vocabulaire et la grammaire.

Nous avons choisi d'illustrer les différences que nous avons observées par le biais de représentations graphiques par cotes-Z. Rappelons que 0 représente la moyenne de tous les élèves et que les cotes-Z sont calculées en fonction de l'écart type. Rappelons également que cette forme de représentation amplifie visuellement les différences sans rien changer de leur signification statistique (telle que présentée dans le tableau 5.1.2). Le premier graphique (Figure 5.1.1) illustre la performance relative des élèves francophones, allophones et autochtones aux deux épreuves complétées par des participants des trois groupes. On voit que les Autochtones ont des performances nettement au-dessous de celles des Allophones. Le deuxième graphique (Figure 5.1.2) compare la performance des Francophones et des Allophones à l'ensemble des tâches. Ce dernier graphique met clairement en évidence le fait que les Allophones ont des résultats en-dessous de la moyenne dans tous les tests.

Figure 5.1.1 : Moyennes des Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones – Compréhension de phrases et vocabulaire

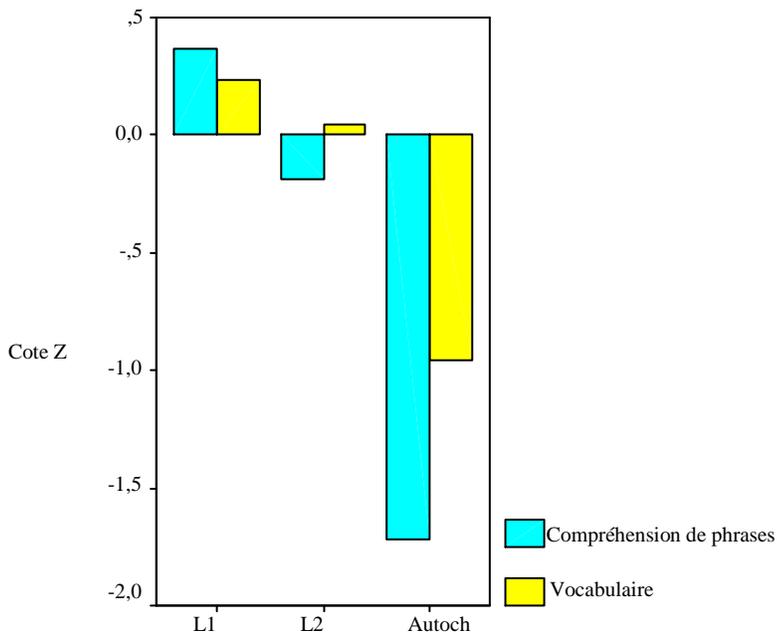
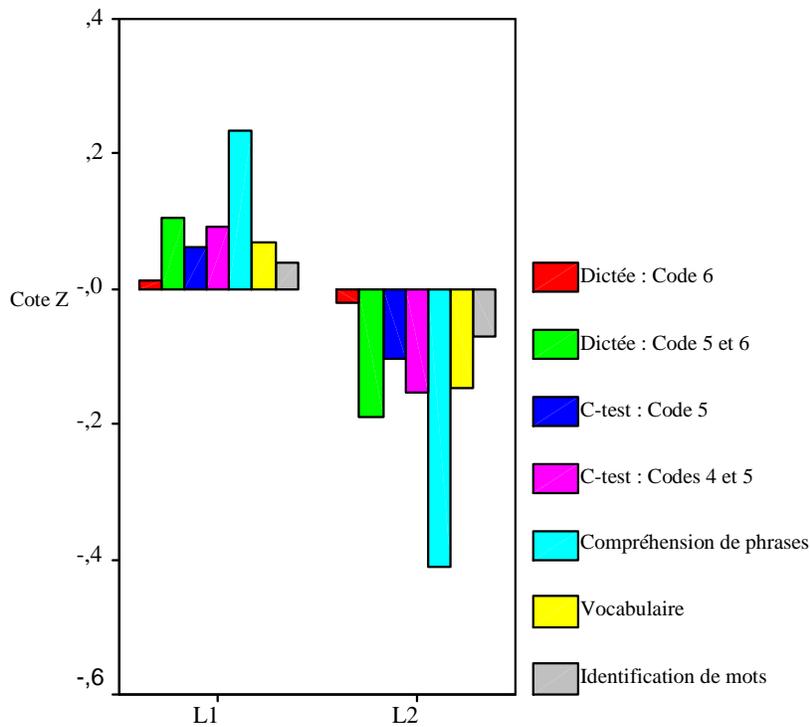


Figure 5.1.2 : Moyennes des Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des tâches



Le deuxième facteur que nous avons évalué est l'impact du sexe des élèves des trois groupes linguistiques sur leur performance aux tâches. Les résultats descriptifs – dans l'ordre : la moyenne, l'écart type et le nombre de participants – sont présentés dans le tableau 5.1.3.

Tableau 5.1.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	F	G	F	G	F	G
Dictée (bonne réponse bien orthographiée)	9,47 (2,14) N=102	9,21 (2,04) N=106	9,28 (2,10) N=59	9,26 (2,01) N=57	-	-
Dictée (bonne réponse + représentation phonologique)	12,30 (2,11) N=102	12,27 (2,29) N=106	11,72 (2,22) N=59	11,51 (2,51) N=57	-	-
C-test Petit crabe (bonne réponse bien orthographiée)	5,27 (2,64) N=90	4,38 (2,26) N=89	4,79 (2,48) N=56	4,13 (2,26) N=51	-	-
C-test Petit crabe (bonne réponse + représentation phonologique)	6,37 (3,04) N=90	5,54 (2,82) N=89	5,51 (2,79) N=56	4,96 (2,70) N=51	-	-
Compréhension de phrases (bonne réponse)	11,52 (1,44) N=96	11,20 (1,93) N=103	10,34 (1,79) N=60	9,85 (2,28) N=53	7,15 (1,81) N=15	6,14 (1,71) N=15
Vocabulaire (bonne réponse)	11,27 (1,16) N=56	10,83 (1,74) N=56	10,99 (1,63) N=29	10,35 (2,01) N=24	9,29 (1,72) N=15	8,51 (2,01) N=15
Identification du mot écrit (bonne réponse)	12,07 (1,83) N=77	12,09 (1,66) N=68	12,10 (1,97) N=42	11,63 (2,32) N=40	-	-

Résultat  
(Écart-type)

Alors qu'il y a une légère domination des filles dans la quasi-totalité des tâches et dans les trois groupes linguistiques, il n'y a qu'une seule mesure où cette domination atteint le seuil de la signifiante statistique : l'analyse du C-test où nous n'avons compté que la bonne réponse bien orthographiée (Cf. Tableau 5.1.4.). Nous n'avons donc pas de commentaire à faire ici.

Tableau 5.1.4 ANOVA : Facteur = Sexe

<i>Tâches</i>	<i>Groupe</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Dictée (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F=G	F= df (1,177) 5.931 sig. ,016, p<,05
	L2	F=G	
Dictée (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F=G	
	L2	F=G	
C-test Petit crabe (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F>G	
	L2	F=G	
C-test Petit crabe (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F=G	
	L2	F=G	
Compréhension de phrases (bonne réponse)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Vocabulaire (bonne réponse)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Identification du mot écrit (bonne réponse)	L1	F=G	
	L2	F=G	

Les figures 5.1.3 et 5.1.4 contrastent la performance des Francophones avec celle des Allophones, d'abord chez les filles et ensuite chez les garçons. Les Cotes-Z sont toujours calculées en fonction de l'ensemble des participants, garçons et filles. On voit à la figure 5.1.3 que les filles francophones performant généralement mieux que les garçons; il en est de même pour les allophones à la figure 5.1.4 et pour les autochtones (figure 5.1.5). Rappelons toutefois que cette différence n'atteint pas un seuil statistiquement significatif.

Figure 5.1.3 Moyennes des Cotes-Z Francophones par sexe

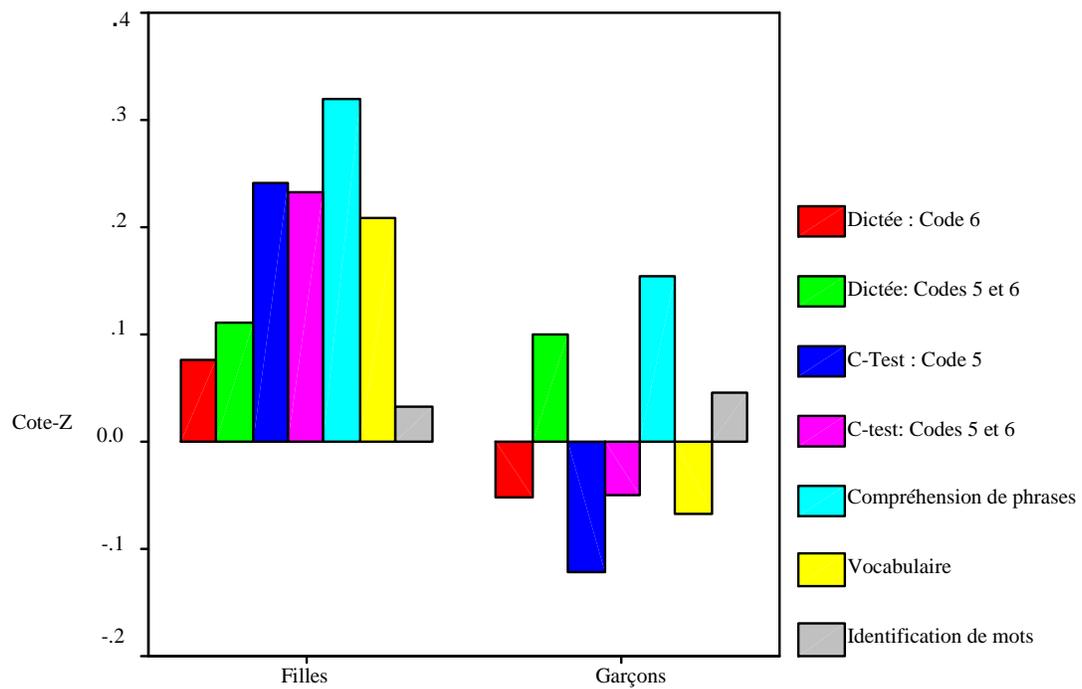


Figure 5.1.4 Moyennes des Cotes-Z Allophones par sexe

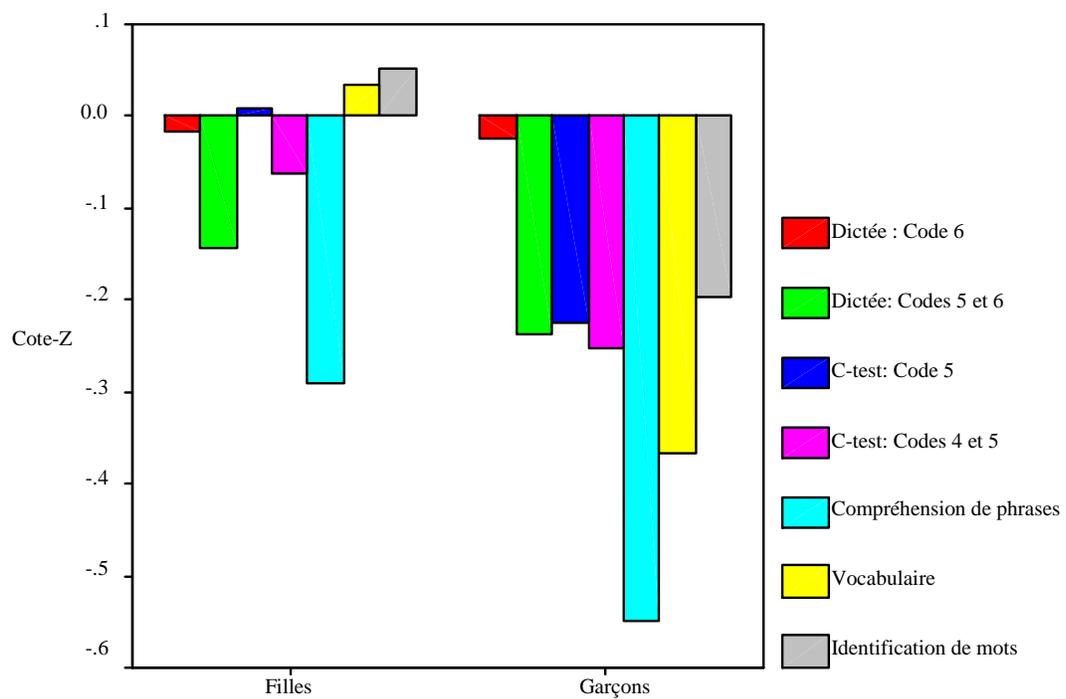
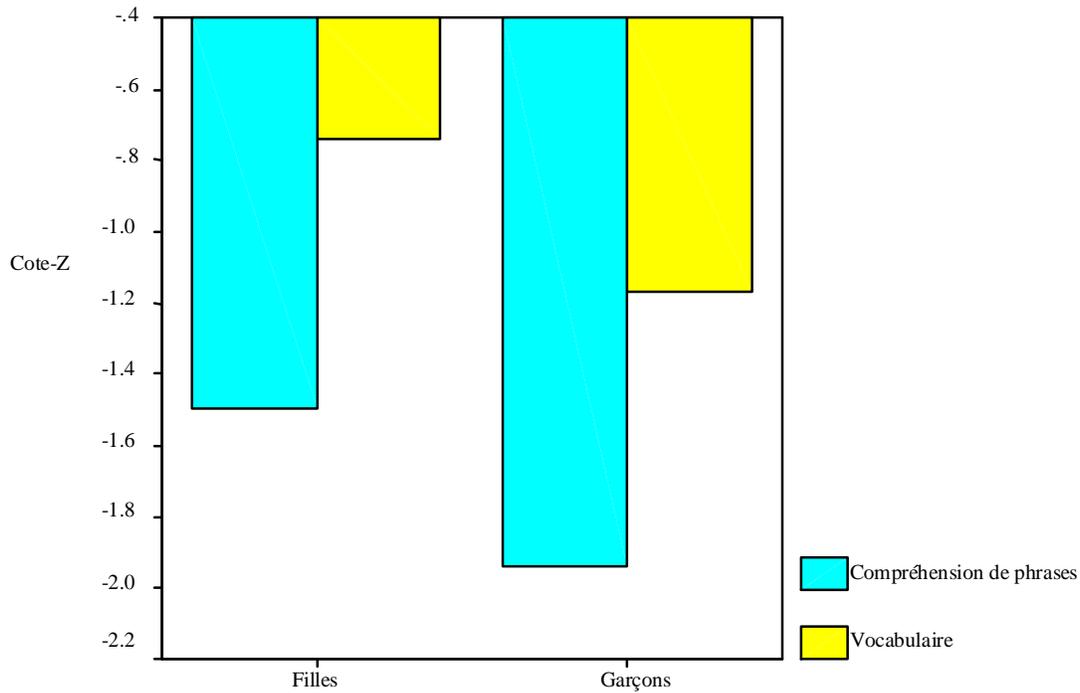


Figure 5.1.5 Cotes-Z Autochtones par sexe



Le dernier facteur que nous avons considéré était l'impact du milieu socioéconomique sur la performance des élèves. Ici, nous avons des choix à faire car il y avait presque autant de contextes que d'enfants si nous tenons compte de l'ensemble des facteurs à l'œuvre. Comme la totalité de notre population allophone, à quelques individus près, se retrouvait sur l'Île de Montréal et dans les milieu plutôt défavorisés, nous ne pouvions pas évaluer l'impact du contexte socioéconomique indépendamment de l'impact du fait d'être allophone. Il a fallu comparer les participants francophones les uns aux autres. À cette fin, nous avons réduit l'ensemble de nos contextes à deux: les Francophones de l'Île de Montréal et les Francophones de la Rive-Sud. Cette division oppose les enfants qui sont moins favorisés et plus bilingues ou multilingues aux enfants plus favorisés et plus unilingues.

Tableau 5.1.5 : Résultats par contexte : Francophones

<i>Tâches</i>	<i>Île de Montréal</i>		<i>Rive-Sud</i>	
	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type
Dictée (bonne réponse bien orthographiée)	9,71	(1,82) N=33	9,27	(2,13) N=175
Dictée (bonne réponse + représentation phonologique)	12,53	(2,30) N=33	12,24	(2,18) N=175
C-test Petit crabe (bonne réponse bien orthographiée)	4,50	(2,63) N=28	4,89	(2,47) N=151
C-test Petit crabe (bonne réponse + représentation phonologique)	5,43	(3,31) N=28	6,06	(2,91) N=151
Compréhension de phrases (bonne réponse)	12,02	(1,81) N=31	11,23	(1,67) N=168
Vocabulaire (bonne réponse)	12,49	(1,45) N=31	10,79	(1,35) N=95
Identification du mot écrit (bonne réponse)	11,78	(2,41) N=26	12,14	(1,35) N=119

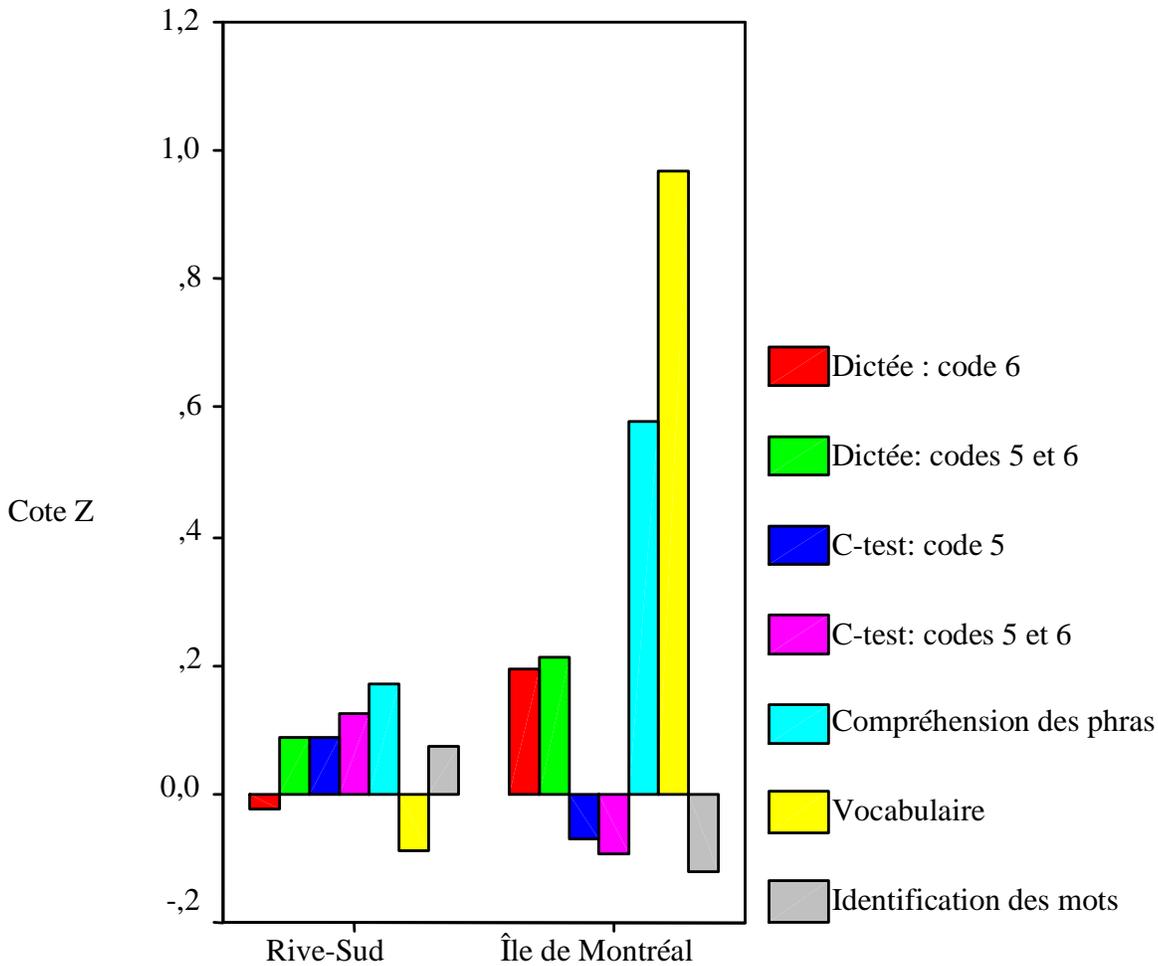
Tableau 5.1.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Dictée (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl=RS	
Dictée (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
C-test Petit crabe (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl=RS	
C-test Petit crabe (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
Compréhension de phrases (bonne réponse)	Mtl>RS	F=df(1,197) 5,63 sig. ,019, p<,05
Vocabulaire (bonne réponse)	Mtl>RS	F=df(1,110) 22,50, sig. ,000, p<,05
Identification du mot écrit (bonne réponse)	Mtl=RS	

Une des plus grandes surprises de notre recherche est la supériorité des Francophones de l'Île de Montréal sur les Francophones de la Rive-Sud aux épreuves de compréhension de phrases et de vocabulaire. Étant donné l'importance du désavantage socioéconomique des élèves de Montréal, nous nous attendions à observer un avantage qui favoriserait les Francophones de la Rive-Sud. Nous ne savons pas à quoi attribuer les résultats observés. Le fait que les élèves de Montréal ont été scolarisés un an de plus (étant entrés à l'école à 4 ans) est peut-être un facteur, mais nous ne comprenons pas trop bien comment cette année de plus aurait pu aider les enfants à mieux performer en compréhension de l'oral et en vocabulaire. Le fort taux de bilinguisme et de multilinguisme est également peut-être en jeu, mais, encore une fois, nous ne voyons pas bien pourquoi cet avantage s'est fait sentir là où nous l'avons observé. Normalement, l'avantage « bilingue » aurait dû paraître dans le C-test où il y avait plus d'exigences métalinguistiques (Bialystok 1991, Carlisle et coll. 1999).

Les différences que nous avons observées par contexte sont transformées en cotes Z et représentées graphiquement ci-dessous :

Figure 5.1.6 Cotes-Z Francophones par contexte



Nous avons également déterminé le degré de corrélation entre les résultats obtenus chez les Francophones et chez les Allophones. Pour simplifier la présentation dans ce tableau et dans tous les tableaux corrélationnels qui suivent, nous n'avons retenu qu'un résultat par épreuve là où il y en avait deux. Nous avons systématiquement utilisé le résultat le plus englobant, autrement dit celui qui représentait la somme de la bonne réponse bien orthographié et de la bonne phonologie mal orthographiée. Nous avons procédé ainsi parce qu'il y avait très peu de différences au niveau des corrélations, et l'inclusion des deux évaluations des mêmes données ne faisait qu'introduire quelques corrélations très, très fortes dans le tableau.

Tableau 5.1.7 Corrélations entre épreuves : Francophones

<i>Tâches</i>		<i>Dictée</i>	<i>C-test</i>	<i>Comp.</i>	<i>Vocab</i>
				<i>phrase</i>	
C-test	r	,489**			
	sig.	,000			
	N	208			
Compréhension de phrase	r	,304**	,240**		
	sig.	,000	,002		
	N	189	171		
Vocabulaire	r	,433**	,215*	,388**	
	sig.	,000	,028	,000	
	N	111	104	105	
Identification des mots	r	,573**	,447**	,327**	,538**
	sig.	,000	,000	,000	,000
	N	185	120	137	67

Tableau 5.1.8 Corrélations entre épreuves : Allophones

<i>Tâches</i>		<i>Dictée</i>	<i>C-test</i>	<i>Comp.</i>	<i>Vocab</i>
				<i>phrase</i>	
C-test	r	,509**			
	sig.	,000			
	N	106			
Comp. phr	r	,294**	,447**		
	sig.	,002	,000		
	N	112	107		
Vocabulaire	r	,268	,362**	,405**	
	sig.	,052	,010	,003	
	N	53	50	52	
Id. mot écrit	r	,556**	,310**	,245*	,480*
	sig.	,000	,007	,028	,028
	N	82	74	80	21

Tableau 5.1.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones

<i>Tâches</i>		<i>Vocabulaire</i>
Compréhension de phrases	r	,441*
	sig.	,015
	N	30

On remarque que la plupart des corrélations sont significatives à un niveau de  $p \leq 0.01$ . Étant donnée que les résultats mis en corrélation mesuraient les habiletés linguistiques partiellement interdépendantes, la présence des corrélations observées dans les tableaux 5.1.4 et 5.1.5 n'est guère étonnante. Ce qui nous a surpris était la puissance des corrélations que nous avons trouvées entre le test d'identification des mots écrits et les résultats des tests évaluant plutôt la compétence orale. Le test d'identification de mots a été très bien réussi par la grande majorité des enfants, au point où il se pourrait qu'il y ait un effet plafond. Nous n'arrivons pas à l'expliquer.

Nous quittons les élèves de première année en notant que des trois facteurs que nous avons analysés – langue, sexe, contexte socioéconomique – c'est la langue qui joue le rôle le plus important, surtout les aspects reliées à la représentation phonologique. Les élèves francophones ont moins de difficulté que les allophones à suivre des consignes orales, peut-être parce qu'ils possèdent une bonne représentation phonologique de beaucoup plus de mots que leurs camarades allophones. Leur représentation orthographique de ces images phonologiques est souvent non standard, mais elle respecte scrupuleusement la phonologie du mot. Les Allophones arrivent à produire autant de bonnes réponses bien orthographiées que les Francophones à la dictée et au C-test, mais ils produisent relativement peu de variations orthographiques non standards mais possibles. À notre grand étonnement, l'avantage socioéconomique des Francophones de la Rive-Sud ne s'est pas fait sentir. Moins étonnant, le sexe ne s'est pas avéré un facteur important en première année. À une exception près, la performance des garçons n'était pas différente de celle des filles.

## *5.2 Résultats : Deuxième année*

Nous avons eu notre plus faible taux de participation en deuxième année; dans une de nos écoles partenaires à majorité allophone, les enseignants de ce niveau n'ont pas voulu participer à notre recherche. Les mises en garde déjà émises plus haut sur la représentativité de nos résultats sont à réitérer ici.

Même si nous sommes toujours au premier cycle du primaire, nous avons dû avoir recours à de nouveaux instruments d'évaluation pour suivre le développement de notre population, maintenant capable de lire et d'écrire. Le test de vocabulaire utilisé en première année s'est avéré trop facile à ce niveau. Nous avons donc pris 15 items parmi les plus faciles du test de synonymes conçu pour les élèves de deuxième et de troisième cycle et nous avons créé une version courte de l'épreuve. Cette stratégie nous a permis de comparer la performance des enfants sur les mêmes mots de la deuxième année jusqu'à la sixième année. Le C-test utilisé à ce niveau a pris la forme d'un vrai C-test, avec la suppression de la seconde moitié d'un mot sur deux. Le test de compréhension de phrases est resté le même, mais au lieu de lire les consignes pour les élèves, nous avons laissé la lecture aux enfants, sauf dans le cas des élèves autochtones. Ces derniers, évalués très tôt dans l'année, n'avaient pas encore assez d'autonomie en lecture pour faire la tâche sans aide. Encore une fois, là où c'était possible, nous avons comptabilisé indépendamment les bonnes réponses bien orthographiées et les bonnes représentations phonologiques mal orthographiées. Les résultats globaux par groupe linguistique sont présentés dans le tableau 5.2.1 et l'évaluation de la signifiante statistique des différences observées est présentée dans le tableau 5.2.2.

Tableau 5.2.1 Résultats globaux par groupe linguistique

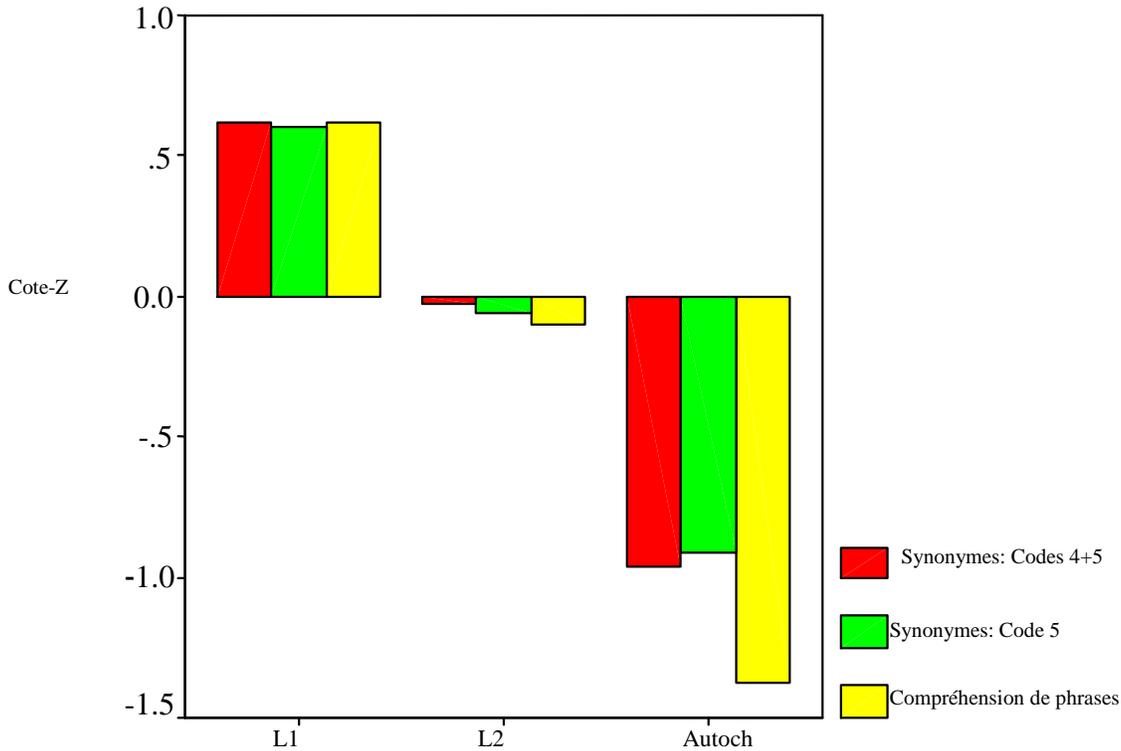
<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type
Synonymes 15 mots (bonne réponse bien orthographiée)	5,09	(2,07) N=87	3,58	(1,73) N=38	1,63	(0,98) N=55
Synonymes 15 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	6,14	(2,13) N=87	4,52	(1,89) N=38	2,12	(1,24) N=55
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	4,97	(1,93) N=47	4,12	(1,55) N=19	-	-
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	6,72	(2,11) N=47	5,40	(1,85) N=19	-	-
C-test Les déserts – Morphologie du pluriel	1,97	2,19) N=47	1,83	(1,32) N=19		
Compréhension de phrases (bonne réponse)	9,76	(1,57) N=112	7,84	(2,12) N=59	4,42	(0,98) N=55

Tableau 5.2.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 15 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1>L2>Autoch	F= df (2,177) 66,72 sig. ,000, p<,05
Synonymes 15 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1>L2>Autoch	F= df (2,177) 79,35 sig. ,000, p<,05
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	L1=L2	
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	L1>L2	F= df (1,64) 5,62 sig. ,021, p<,05
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	L1=L2	
Compréhension de phrases (bonne réponse)	L1>L2>Autoch	F=df(2,214) 163,82 sig. ,000, p<,05

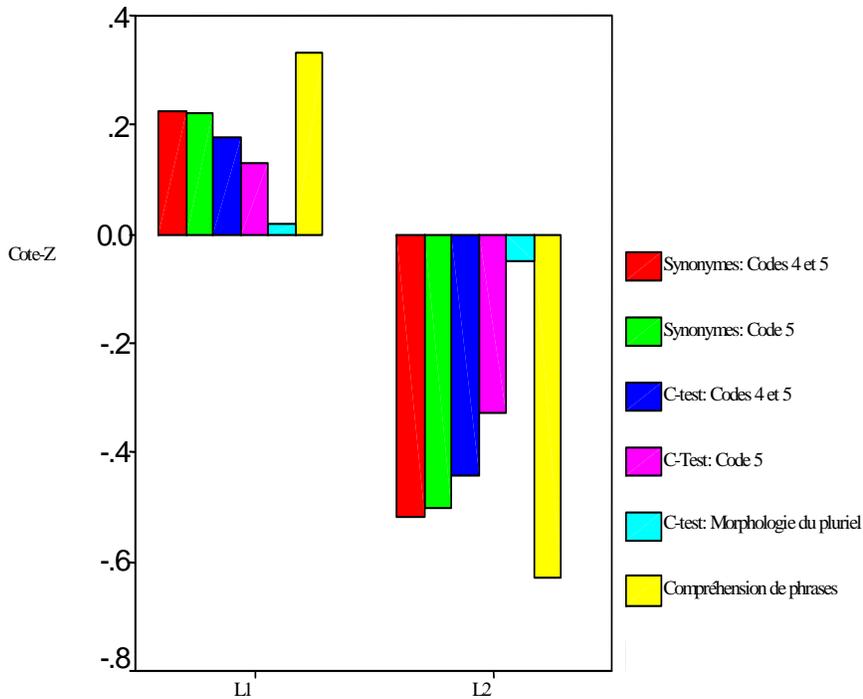
Nous observons que les élèves autochtones sont nettement plus faibles que les élèves francophones et allophones aux deux tests qu'ils ont complétés, le test de synonymes et le test de compréhension de consignes. Leur retard est clairement illustré dans la figure 5.2.1 où les trois groupes linguistiques sont comparés par cote Z. Ce retard est sans doute partiellement attribuable au fait que les autochtones ont été évalués plus tôt dans l'année scolaire que les autres. Toutefois, même la pondération de l'âge n'a pas pu corriger complètement cette différence.

Figure 5.2.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones – Compréhension de phrases et vocabulaire



Une comparaison directe de la performance des élèves francophones et allophones révèle le retour de certaines tendances que nous avons notées en première année. Les Allophones n’atteignent pas le même niveau de réussite que les Francophones en connaissances lexicales (synonymes). Au C-test, où nous mesurons une combinaison de connaissances lexicales, morphologiques et syntaxiques, la différence entre les Francophones et les Allophones est significative si nous comptabilisons les bonnes représentations phonologiques, qu’elles soient bien orthographiées ou pas, mais pas significative si nous nous limitons à la bonne représentation orthographique. Ici aussi les francophones ont de meilleures représentations phonologiques que les allophones, ce qui explique cette différence. Si nous isolons la capacité des enfants à représenter le –s du pluriel, il n’y a plus de différence du tout entre les élèves francophones et allophones. En compréhension de phrases (rendu une tâche de lecture en deuxième année), ce sont les Francophones qui dominent. Ces différences sont illustrées dans la figure 5.2.2.

Figure 5.2.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des tâches



Comme nous l’avons observé en première année, les élèves francophones connaissent plus de mots que leurs camarades de classes allophones. Ils ont également un meilleur sens de ce qui est acceptable grammaticalement et un système plus riche de correspondances graphèmes-phonèmes. Les seules tâches où les Allophones et les Francophones sont plus ou moins à égalité sont celles où la bonne représentation de la morphologie écrite est en cause. Les Allophones s’avèrent donc très attentifs à la forme visuelle des mots, fort probablement parce que c’est une des rares choses à laquelle ils peuvent s’accrocher en salle de classe car le mot écrit persiste dans le temps. Par contre, ils ont plus de difficulté à se former une représentation phonologique précise des mots oraux. La nature éphémère des suites sonores y joue sans doute un rôle important, de même que la difficulté des distinctions phonologiques imposées par la langue française. La tâche de retenir une séquence sonore en mémoire le temps de lui trouver une représentation graphique adéquate est très lourde, surtout quand un élève possède un vocabulaire oral pauvre ou des représentations phonologiques inexactes.

Ces résultats suggèrent que les élèves allophones et autochtones font face à des difficultés linguistiques très importantes en salle de classe. Leur tâche n’est pas tout simplement d’apprendre plus de mots du français pour pouvoir rattraper leurs camarades francophones - tout en apprenant la matière scolaire en même temps, bien sûr; ils doivent se donner de bonnes représentations phonologiques du français, se servir de ces représentations pour acquérir plus de mots à l’oral, apprendre les correspondances graphèmes – phonèmes pour pouvoir décoder et apprendre à reconnaître à vue un nombre suffisant de mots pour ne pas être constamment en surcharge de mémoire de travail.

Nous avons ensuite porté notre attention sur la performance des élèves par sexe en comparant les résultats des filles et des garçons à l’intérieur de chacun de nos groupes linguistiques. Le tableau 5.2.3 présente les résultats chiffrés et le tableau 5.2.4 l’analyse statistique. Nous pouvons observer que la

seule différence significative par sexe se trouve chez les élèves autochtones au test de compréhension de phrases. Les filles ont mieux réussi que les garçons.

Tableau 5.2.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	F	G	F	G	F	G
Synonymes 15 mots (bonne réponse bien orthographiée)	4,97 (2,16) N=46	5,21 (1,00) N=41	3,85 (1,91) N=20	3,28 (1,52) N=18	1,81 (0,92) N=29	1,45 (1,02) N=26
Synonymes 15 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	6,01 (2,25) N=46	6,29 (2,00) N=41	4,61 (2,05) N=20	4,41 (1,76) N=18	2,42 (1,20) N=29	1,80 (1,23) N=26
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	4,79 (1,73) N=25	5,17 (2,15) N=22	4,15 (1,90) N=10	4,09 (1,18) N=9	-	-
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	6,57 (2,00) N=25	6,89 (2,27) N=22	5,32 (2,18) N=10	5,50 (1,53) N=9	-	-
C-test Les déserts : Morphologique du pluriel	1,63 (2,00) N=25	2,35 (2,37) N=22	1,95 (1,16) N=10	1,69 (1,55) N=9	-	-
Compréhension de phrases (bonne réponse)	9,50 (1,66) N=55	10,00 (1,45) N=57	7,91 (2,21) N=28	7,77 (2,07) N=31	4,83 (1,20) N=23	4,02 (1,29) N=23

Résultat  
(Écart-type)

Tableau 5.2.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Groupe</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 15 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Synonymes 15 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F=G	
	L2	F=G	
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F=G	
	L2	F=G	
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	L1	F=G	
	L2	F=G	
Compréhension de phrases (bonne réponse)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F>G	F= df (1,44), 4.89, sig. ,032, p<,05

Les figures 5.2.3, 5.2.4 et 5.2.5 offrent une représentation graphique de la position relative des filles et des garçons mesurée en cotes Z.

Figure 5.2.3 Cotes-Z Francophones par sexe

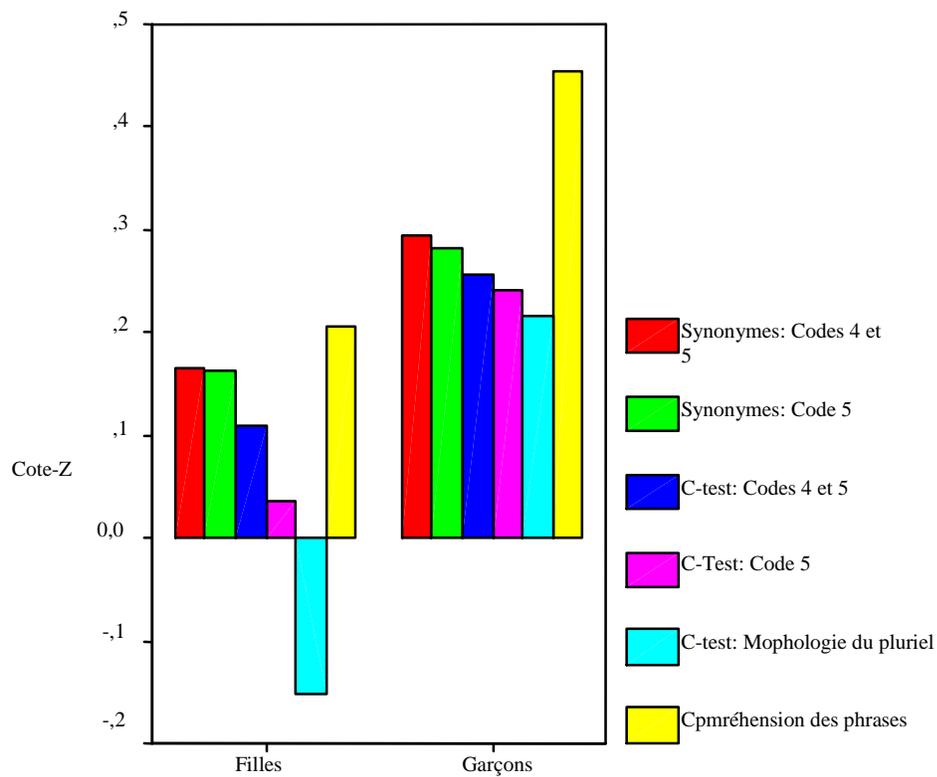


Figure 5.2.4 Cotes-Z Allophones par sexe

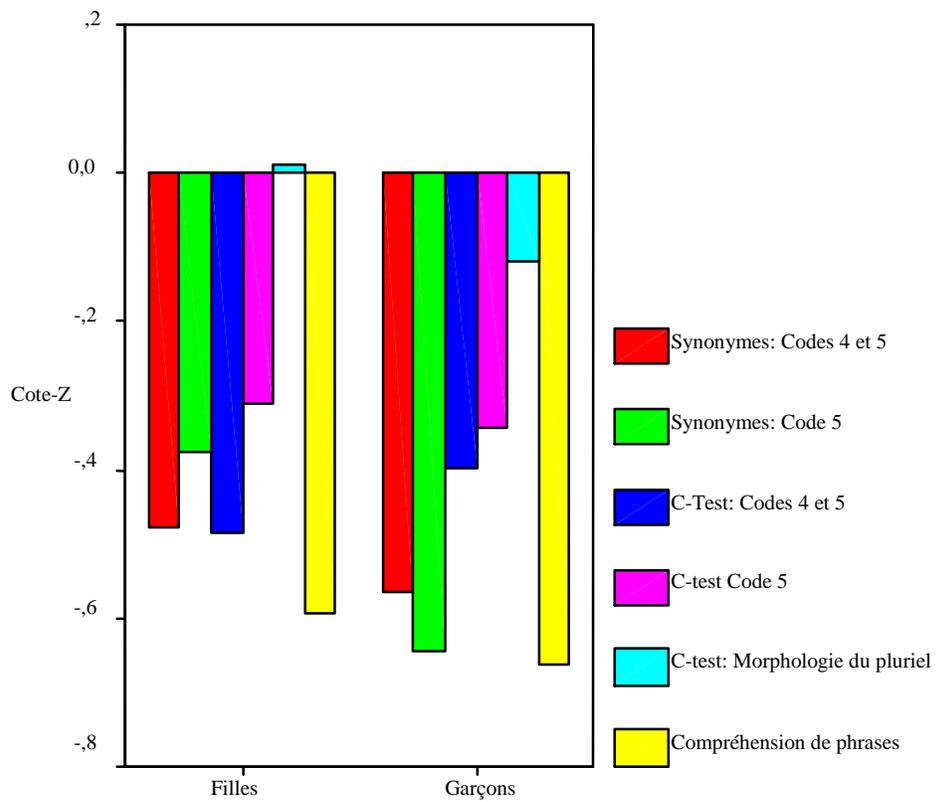
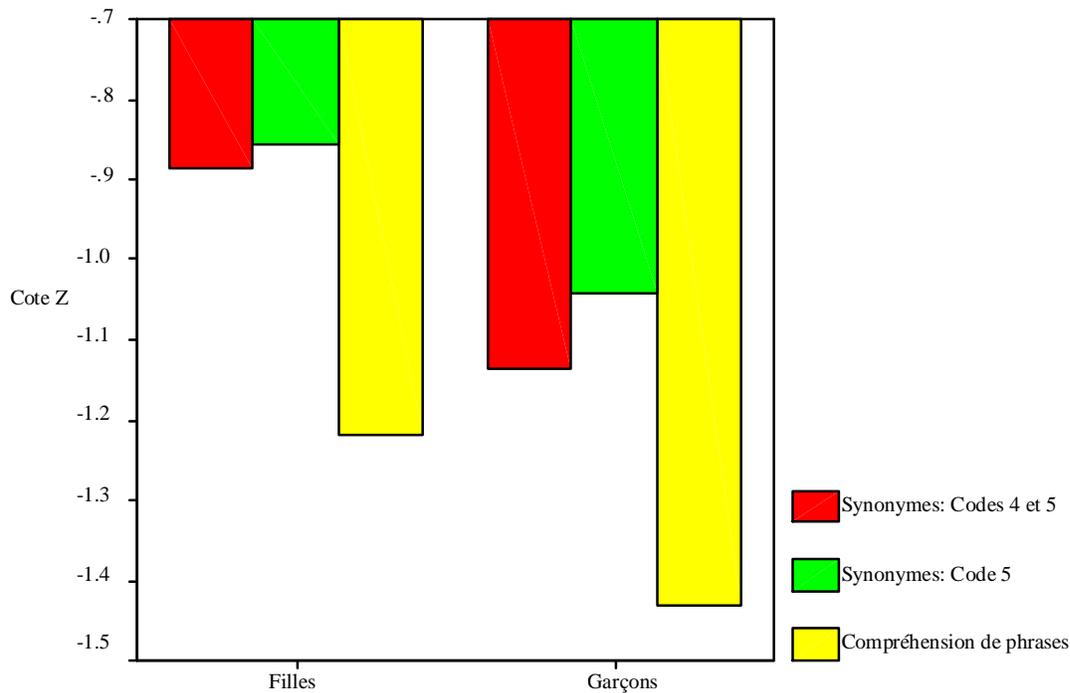


Figure 5.2.5 Cotes-Z Autochtones par sexe



Nous avons ensuite isolé les participants francophones pour pouvoir comparer leur performance selon le contexte socioéconomique très général dans lequel ils évoluent : le contexte relativement défavorisé et multilingue de l'Île de Montréal et le contexte plus favorisé et unilingue francophone de la Rive-Sud. Les résultats chiffrés sont présentés au tableau 5.2.5 et les analyses statistiques au tableau 5.2.6.

Tableau 5.2.5 : Résultats par contexte : Francophones

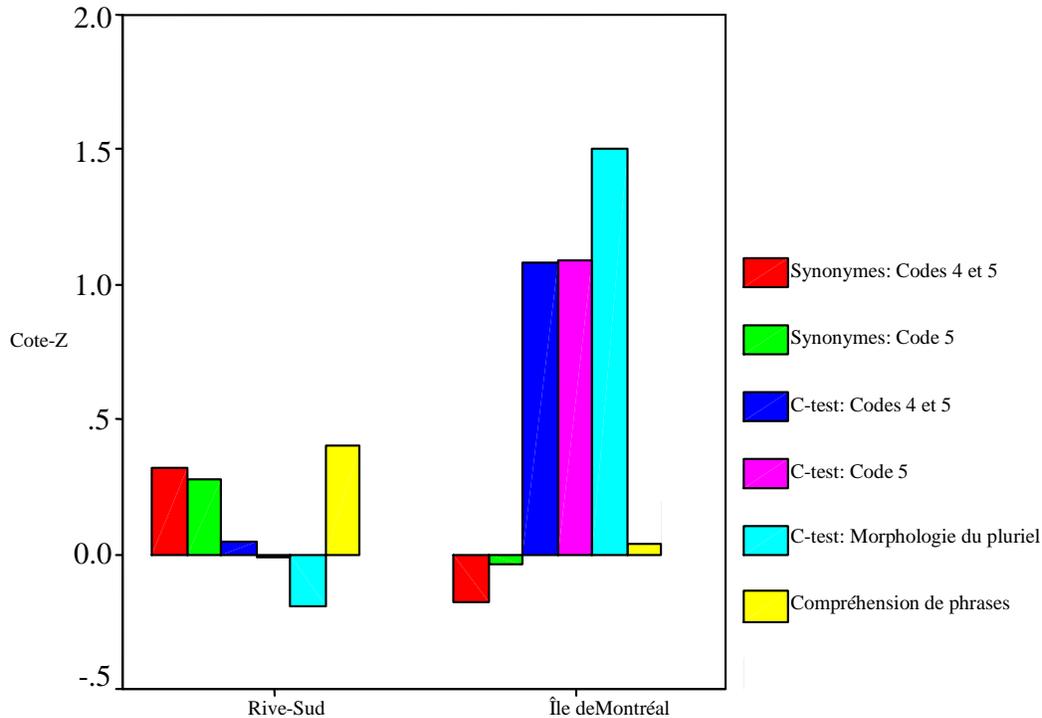
Tâches	Île de Montréal		Rive-Sud	
	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type
Synonymes 15 mots (bonne réponse bien orthographiée)	4,54	(2,42) N=16	5,21	(1,98) N=71
Synonymes (bonne réponse + représentation phonologique)	5,27	(2,19) N=16	6,34	(2,08) N=71
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	6,74	(2,87) N=6	4,71	(1,64) N=41
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	8,62	(2,80) N=6	6,44	(1,87) N=41
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	4,89	(3,87) N=6	1,54	(1,47) N=41
Compréhension de phrases (bonne réponse)	9,17	(2,26) N=21	9,89	(1,34) N=91

Tableau 5.2.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 15 mots (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl=RS	
Synonymes 15 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl>RS	F=df(1,45) 6,513 sig. ,014, p<,05
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl>RS	F=df(1,45) 6,226 sig. ,016, p<,05
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	Mtl>RS	F=df(1,45) 16,362 sig. ,000, p<,05
Compréhension de phrases (bonne réponse)	Mtl=RS	

Comme c'était le cas chez les Francophones en première année, l'avantage, s'il y en a, est aux élèves francophones de l'Île de Montréal. Ils dominent aux trois mesures du C-test : les bonnes réponses trouvées, les bonnes représentations phonologiques et le bon emploi de la morphologie du pluriel. Ceci dit, il faut immédiatement noter que nous parlons ici d'un très petit nombre de participants francophones (N=6) qui ont très, très bien réussi. Même si une analyse de variance nous indique que leur performance est statistiquement supérieure à la performance des Francophones de la Rive-Sud, nous devons nous garder de tirer des conclusions concernant la supériorité des élèves francophones de l'Île de Montréal au C-test. L'ensemble des résultats suggère plutôt que les élèves francophones des deux contextes fonctionnent à peu près au même niveau.

Figure 5.2.6 Cotes-Z Francophones par contexte



La dernière analyse que nous avons effectuée est une mise en corrélation des résultats des élèves francophones, des élèves allophones et des élèves autochtones. Les résultats sont présentés aux tableaux 5.2.7, 5.2.8 et 5.2.9. Nous pouvons observer que chez les élèves francophones les résultats tendent à s'aligner, sauf dans le cas de la capacité de mettre le -s du pluriel. Chez les élèves allophones, les corrélations sont moins fortes mais les tendances sont grosso modo les mêmes : c'est la capacité de mettre le -s du pluriel qui s'aligne moins bien avec les autres résultats.

Tableau 5.2.7 Corrélations entre épreuves : Francophones

		<i>Synon.</i> <i>4 et 5</i>	<i>C-test</i> <i>4 et 5</i>	<i>C-test</i> <i>MorphPl</i>
C-test 4 et 5	r	,615**		
	sig.	,000		
	N	34		
C-test : morphologie du pluriel	r	,353*	,522 **	
	sig.	,041	,000	
	N	34	47	
Compréhension de phrases	r	,520**	,337**	,371*
	sig.	,000	,000	,01
	N	86	47	47

Tableau 5.2.8 Corrélations entre épreuves : Allophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>C-test 4 et 5</i>	<i>C-test MorphPl</i>
C-test 4 et 5	r	,405		
	sig.	,120		
	N	16		
C-test : morphologie du pluriel	r	-,064	,551*	
	sig.	,815	,014	
	N	16	19	
Compréhension de phrases	r	,373*	,463*	,143
	sig.	,025	,046	,559
	N	36	19	19

Tableau 5.2.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>
Compréhension de phrases	r	,263
	sig.	,093
	N	42

Nous pouvons conclure notre analyse de la performances des élèves de deuxième en notant que les tendances repérées en première année sont encore présentes en deuxième année. Le facteur le plus important à l'œuvre est la langue. Le sexe et le contexte socioéconomique jouent peu ou pas de rôle. Les élèves francophones font preuve de meilleures connaissances lexicales et des représentations phonologiques plus sûres. La moins bonne maîtrise de la grammaire du français des élèves allophones oral contribue probablement à leurs difficultés de compréhension. Si les allophones ont une force, c'est leur capacité de s'accrocher à la morphologie à l'écrit, peut-être faute de pouvoir le faire à l'oral.

### 5.3 Résultats : Troisième année

En troisième année, nous avons donné le test de synonymes de 40 mots et le même C-test qu'en deuxième année. Les nouveautés sont le test de lecture, le test de production écrite et le test d'expressions idiomatiques. Ces trois épreuves seront réutilisés jusqu'en sixième année. Alors, les résultats obtenus en troisième année marquent en quelque sort l'état des connaissances des élèves au point de départ. Il faudrait également noter qu'à partir de la troisième année, les tâches assignées favorisent les connaissances de l'écrit par rapport aux connaissances de l'oral.

Les résultats globaux sont présentés dans le tableau 5.3.1 et l'analyse statistique de ces résultats dans le tableau 5.3.2.

Tableau 5.3.1 Résultats globaux par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	2,26	(0,92) N=130	2,06	(1,00) N=89	1,19	(0,63) N=62
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	2,58	(1,05) N=130	2,36	(1,08) N=89	1,43	(0,73) N=62
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	5,63	(1,79) N=94	5,73	(1,70) N=61	3,91	(1,38) N=42
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	7,10	(1,98) N=94	6,88	(1,62) N=61	4,82	(1,63) N=42
C-test Les déserts – Morphologie du pluriel	2,37	(1,94) N=94	4,12	(2,69) N=61	3,46	(1,91) N=42
Lecture	7,93	(1,48) N=33	7,64	(1,46) N=22	-	-
Production écrite par segment : codes 3 et 4	5,86	(2,26) N=53	5,47	(2,10) N=49	-	-
Production écrite par segment : code 4	4,68	(2,18) N=53	4,25	(1,95) N=49	-	-
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	4,82	(2,31) N=53	4,03	(2,28) N=49	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,05	(1,18) N=53	1,93	(1,15) N=34	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	2,82	(1,16) N=53	1,86	(1,11) N=34	-	-

Tableau 5.3.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1=L2>Autoch	F= df (2,278) 30,73 sig. ,000, p<,05
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1=L2>Autoch	F= df (2,278) 28,65 sig. ,000, p<,05
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	L1=L2>Autoch	F= df (2,194) 18,31 sig. ,000, p<,05
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	L1=L2>Autoch	F= df (2,194) 24,89 sig. ,000, p<,05
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	L1<L2=Autoch	F= df (2,194) 12,37 sig. ,000, p<,05
Lecture	L1=L2	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1=L2	
Production écrite par segment : code 4	L1=L2	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1=L2	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1>L2	F= df (1,85) 19,00 sig. ,000, p<,05
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1>L2	F= df (1,85) 15,28 sig. ,000, p<,05

L'analyse des résultats en troisième année révèle que les difficultés des élèves autochtones persistent partout, sauf dans la représentation de la morphologie du pluriel, une tâche où leurs résultats dépassent ceux des Francophones! Les élèves allophones nous ont également réservé quelques surprises. Alors que leurs résultats étaient généralement plus faibles que ceux des élèves francophones, la différence entre les deux populations n'est significative qu'au test d'expressions idiomatiques, une tâche qui favorisait nettement ceux qui ont le plus de contact avec le français dans la vie de tous les jours. Par contre, ce sont eux qui ont dominé statistiquement, avec les élèves autochtones à la représentation de la morphologie du pluriel. Nous avons donc ici la confirmation de ce qui est arrivé en première et en deuxième année. Les élèves non francophones sont extrêmement attentifs à la forme écrite des mots. Les jeunes Francophones, par contre, ne semblent pas prêter une attention particulière aux représentations graphiques, préférant se baser sur leur connaissance des représentations phonologiques. Lors de l'analyse par items des tâches, nous aurons d'autres confirmations de cette tendance. Les figures 5.3.1 et 5.3.2 offrent une représentation graphique des résultats globaux.

Figure 5.3.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones

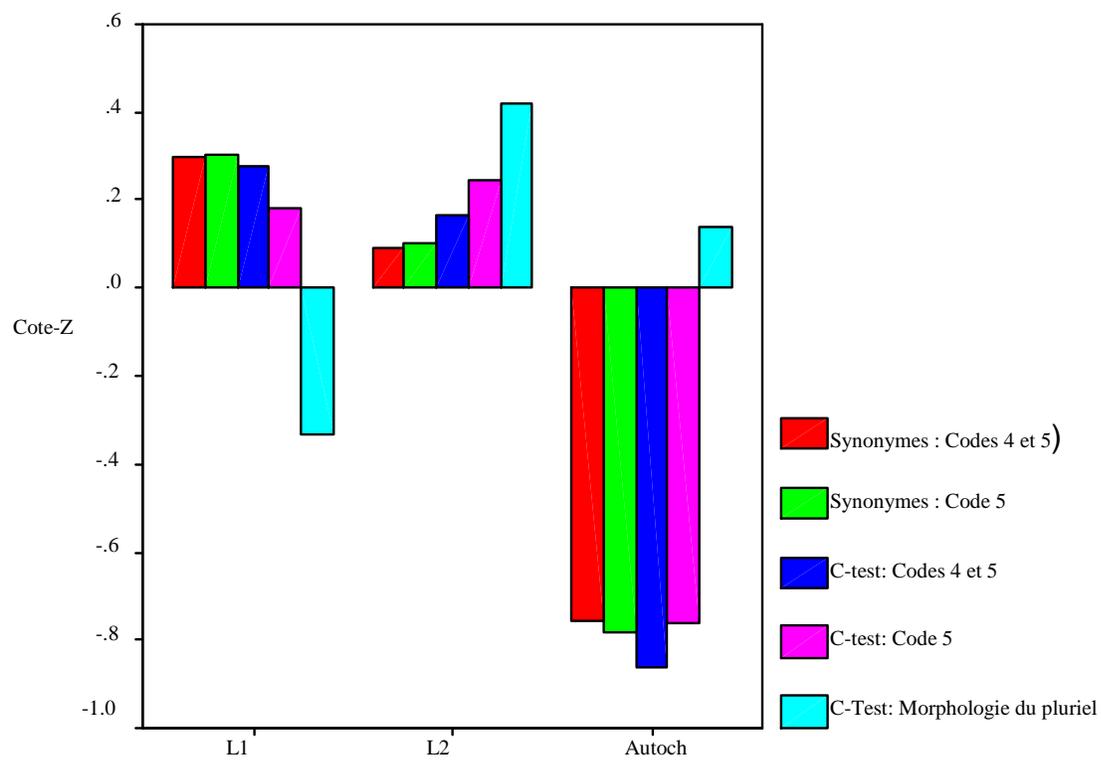
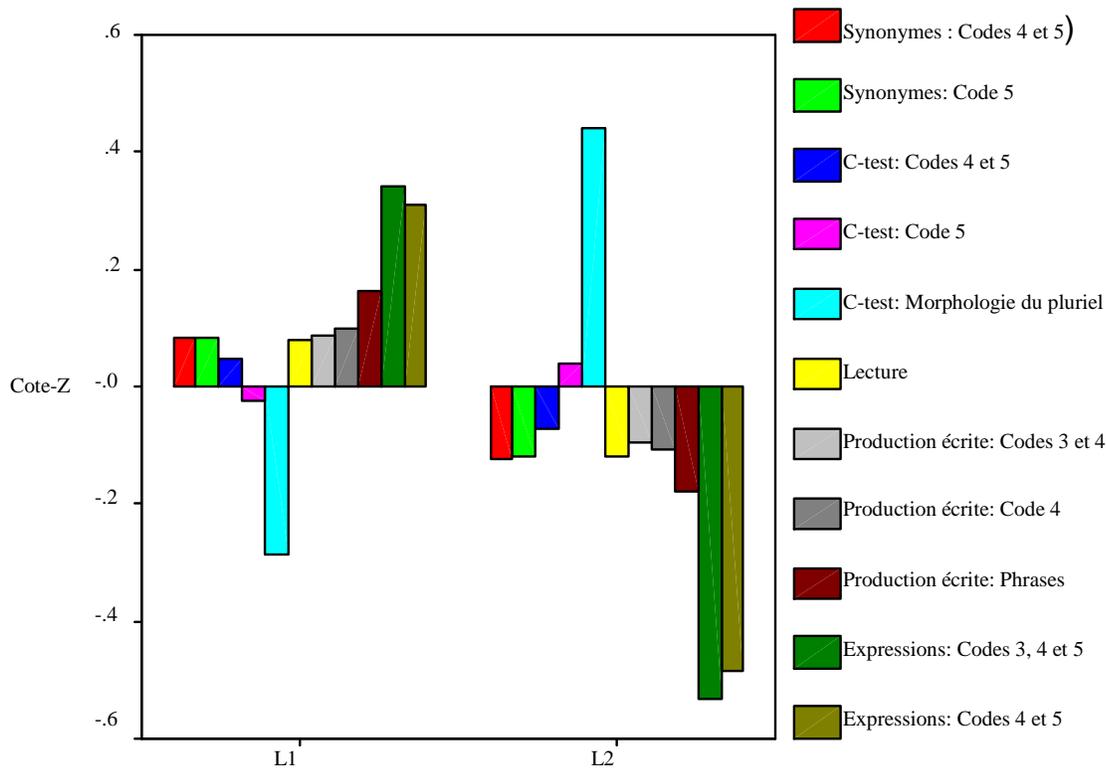


Figure 5.3.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des tâches



Nous avons ensuite calculé l'impact du sexe des élèves sur leur performance. Encore une fois, nous avons analysé ce facteur à l'intérieur de chaque groupe linguistique. Alors qu'en première et en deuxième année, il n'y avait pas de différence importante à signaler par sexe, la situation n'est pas la même en troisième année. Chez les élèves allophones et autochtones, il n'y a aucune différence significative à signaler. Dans les deux groupes, les filles ont une légère avance sur les garçons, mais la différence n'atteint pas le seuil de la signification statistique. Chez les Francophones, par contre, les filles s'avèrent plus performantes que les garçons aux trois mesures du C-test et aux trois mesures en production écrite. Pourquoi cette différence par sexe frapperait-elle chez les francophones mais pas du tout dans les autres populations? Nous ne pouvons répondre à cette question. Toutefois on remarque que les filles dominent pour les tâches demandant une meilleure précision orthographique ou grammaticale. Comme cette avantage marqué des filles ne se reproduit pas en quatrième année, comme on le verra, il s'agit peut-être d'un effet d'échantillonnage ici. Les tableaux 5.3.3 et 5.3.4 présentent les résultats chiffrés ainsi que les analyses statistiques. Les figures 5.3.3, 5.3.4 et 5.3.5 présentent les mêmes informations sous forme graphique.

Tableau 5.3.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	F	G	F	G	F	G
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	2,38 (1,00) N=73	2,09 (0,77) N=57	2,24 (1,11) N=39	1,93 (0,90) N=50	1,29 (0,59) N=35	1,06 (0,68) N=27
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	2,68 (1,14) N=73	2,47 (0,91) N=57	2,52 (1,19) N=39	2,24 (0,97) N=50	1,51 (0,68) N=35	1,34 (0,80) N=27
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	6,17 (1,73) N=54	4,89 (1,60) N=40	6,10 (1,60) N=31	5,35 (1,73) N=30	4,14 (1,38) N=27	3,48 (1,31) N=15
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	7,63 (2,00) N=54	6,39 (1,93) N=40	7,26 (1,50) N=31	6,49 (1,67) N=30	5,09 (1,63) N=27	4,33 (1,56) N=15
C-test Les déserts : Morphologique du pluriel	2,94 (2,02) N=54	1,59 (1,47) N=40	4,59 (2,41) N=31	3,63 (2,92) N=30	3,60 (2,23) N=27	3,21 (1,17) N=15
Lecture	7,97 (1,54) N=23	7,83 (1,42) N=10	7,62 (1,60) N=13	7,66 (1,33) N=9	-	-
Production écrite par segment : codes 3 et 4	6,51 (2,23) N=28	5,14 (2,11) N=25	5,72 (2,10) N=25	5,21 (2,11) N=24	-	-
Production écrite par segment : code 4	5,28 (2,04) N=28	4,00 (1,60) N=25	4,49 (2,00) N=25	4,01 (1,91) N=24	-	-
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	5,58 (2,36) N=28	3,97 (1,98) N=25	4,20 (2,38) N=25	3,85 (2,20) N=24	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,34 (1,13) N=26	2,78 (1,19) N=27	2,01 (1,27) N=14	1,88 (1,09) N=20	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	3,12 (1,10) N=26	2,56 (1,19) N=27	1,96 (1,26) N=14	1,78 (1,02) N=20	-	-
Résultat (Écart-type)						

Tableau 5.3.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Groupe</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F>G	F= df (1,92), 13,44, sig. ,000, p<,05
	L2	F=G	
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F>G	F= df (1,92), 9,97, sig. ,002, p<,05
	L2	F=G	
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	L1	F>G	F= df (1,92), 12,42, sig. ,001, p<,05
	L2	F=G	
Lecture	L1	F=G	
	L2	F=G	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1	F>G	F= df (1,51), 5,26, sig. ,026, p<,05
	L2	F=G	
Production écrite par segment : codes 4	L1	F>G	F= df (1,51), 4,92, sig. ,031, p<,05
	L2	F=G	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1	F>G	F= df (1,51), 7,21, sig. ,010, p<,05
	L2	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	

Figure 5.3.3 Cotes-Z Francophones par sexe

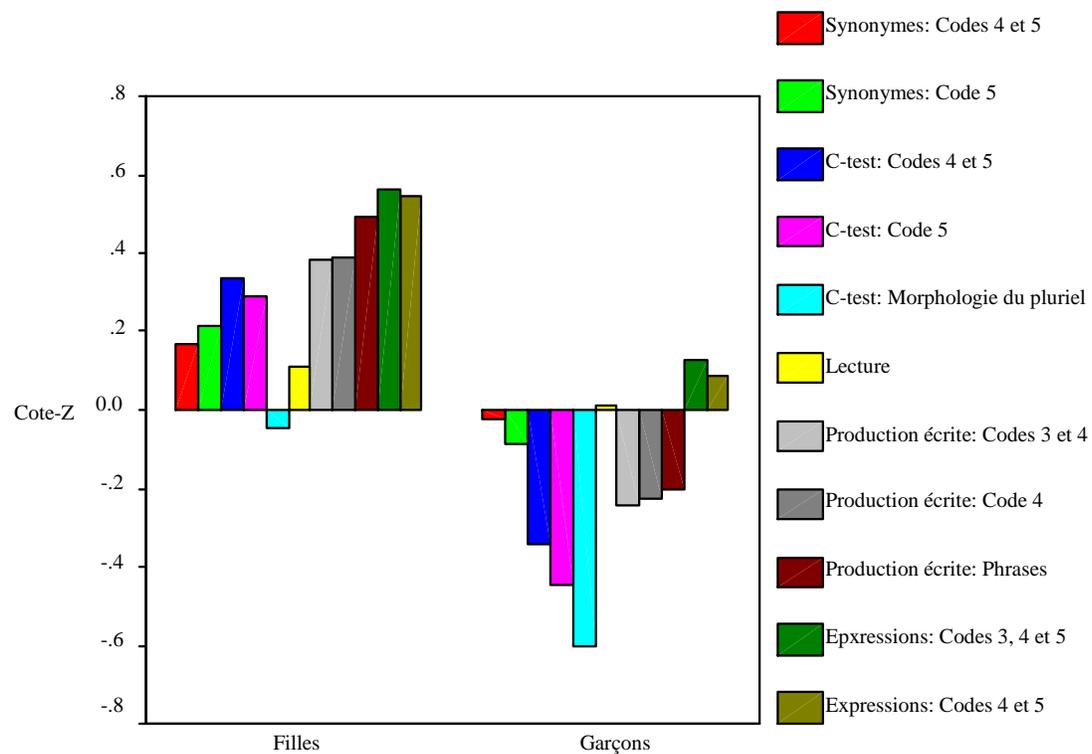


Figure 5.3.4 Cotes-Z Allophones par sexe

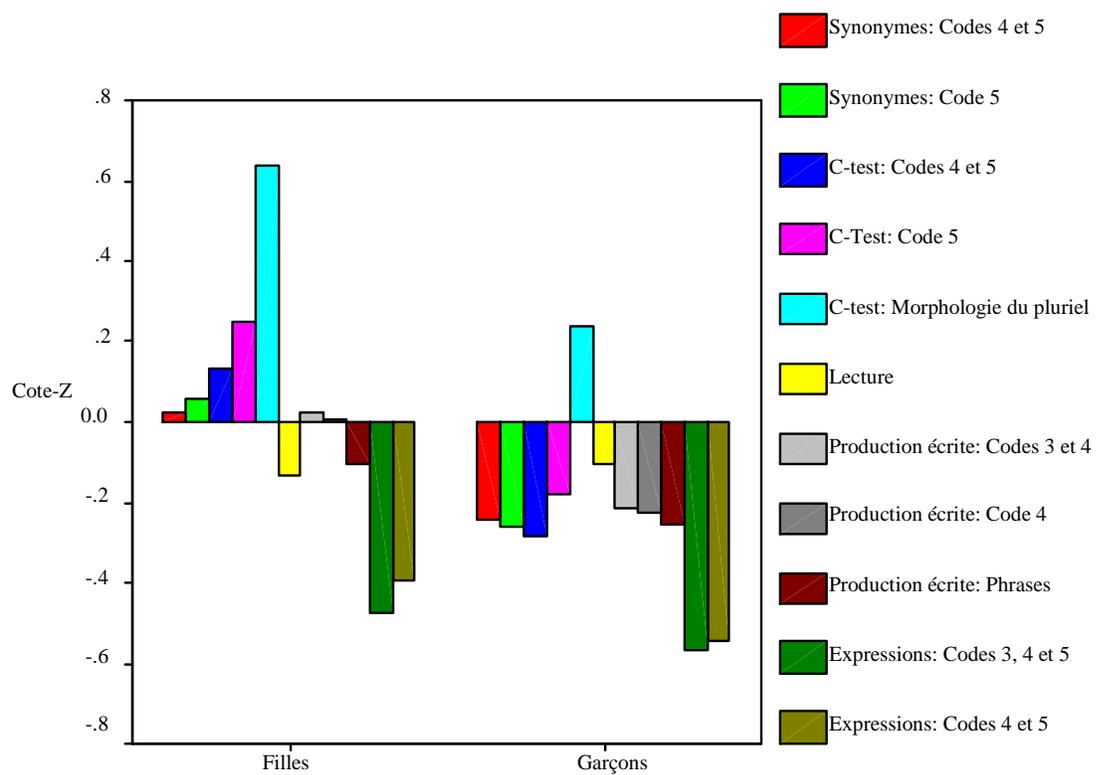
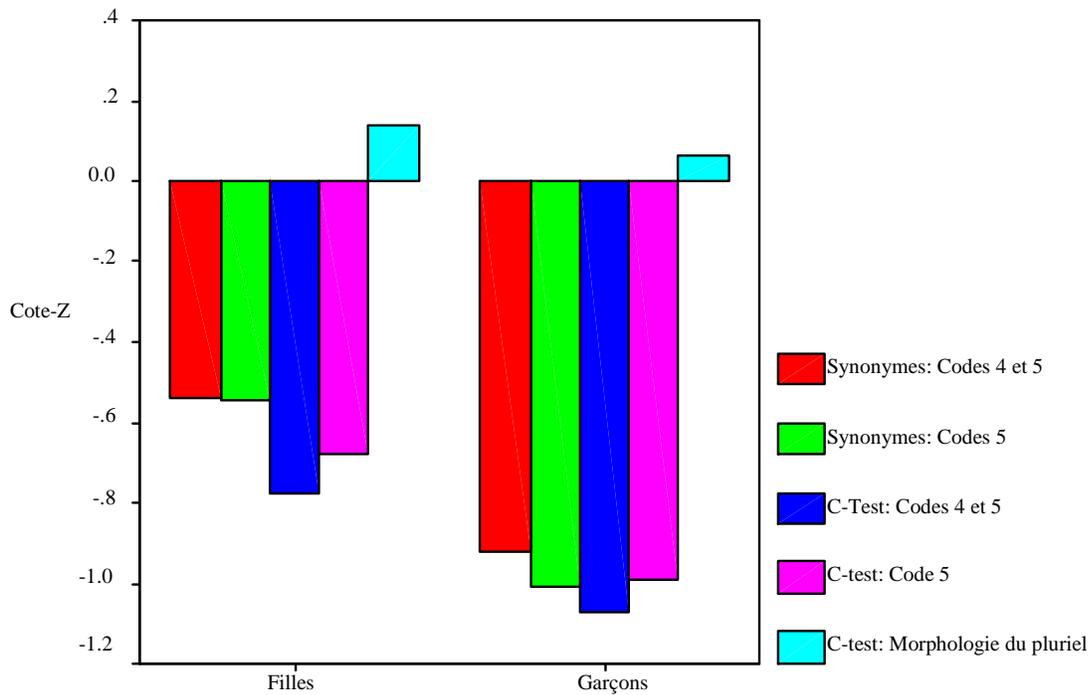


Figure 5.3.5 Moyennes des Cotes-Z Autochtones par sexe



L'analyse des résultats des élèves francophones par contexte nous donne à peu près les mêmes tendances que celles que nous avons observées en première et en deuxième année. Les deux groupes performant généralement au même niveau à l'ensemble des tâches. Le seul fait saillant est la performance dominante et l'avantage significatif des élèves de l'Île de Montréal en production du -s du pluriel. Encore une fois, dans l'interprétation de ces résultats, il faut tenir compte du nombre relativement réduit de Francophones dans le groupe de l'Île de Montréal (N=25). Les résultats chiffrés sont présentés au tableau 5.3.5, les résultats de l'analyse statistique au tableau 5.3.6 et les cotes Z dans la figure 5.3.6.

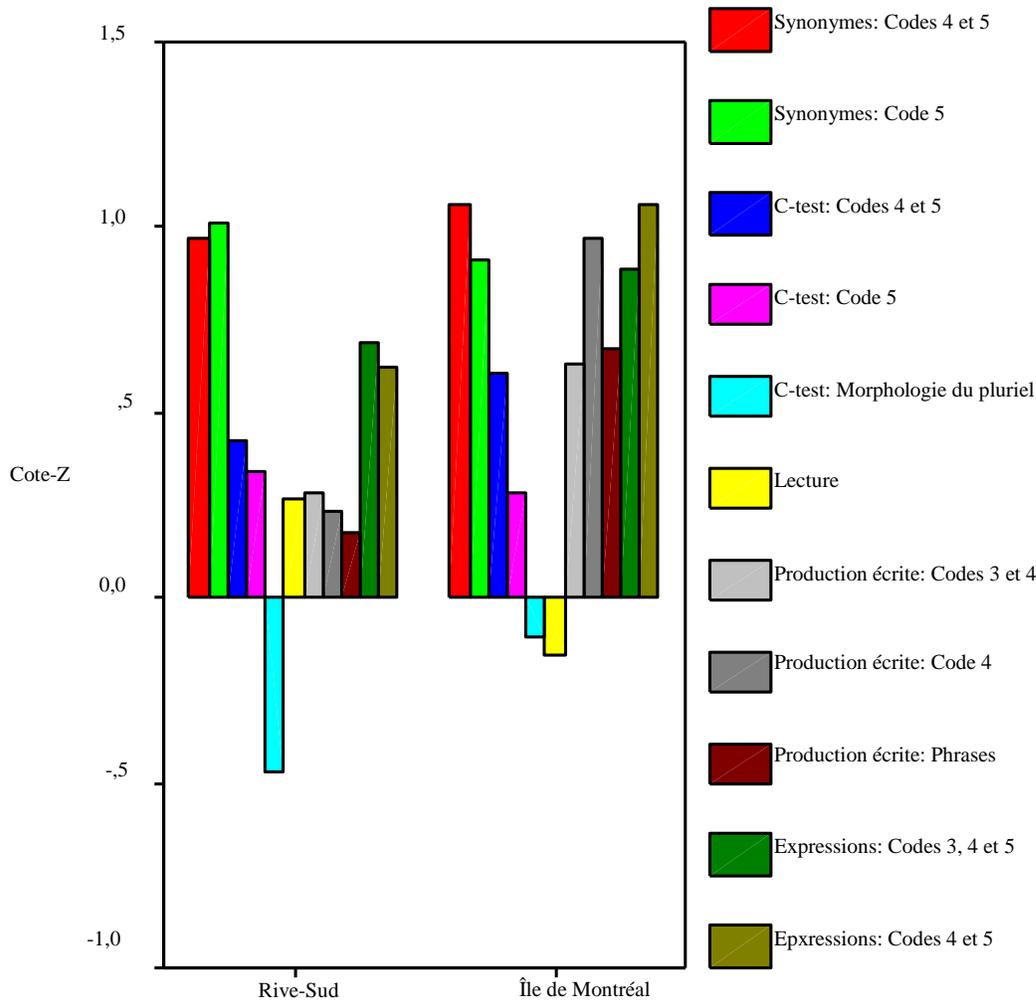
Tableau 5.3.5 : Résultats par contexte : Francophones

<i>Tâches</i>	<i>Île de Montréal</i>		<i>Rive-Sud</i>	
	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	2,28	(0,96) N=41	2,24	(0,90) N=89
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	2,76	(1,17) N=41	2,50	(0,98) N=89
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	5,89	(1,75) N=25	5,53	(1,80) N=69
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	7,37	(1,91) N=25	7,01	(2,01) N=69
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	3,35	(2,18) N=25	2,01	(1,72) N=69
Lecture	7,86	(1,31) N=11	7,97	(1,58) N=22
Production écrite segments : Codes 3 et 4	6,37	(2,45) N=19	5,58	(2,13) N=34
Production écrite segments : Codes 4	5,20	(2,39) N=19	4,38	(2,03) N=34
Production écrite phrases : Codes 3 et 4	5,42	(2,24) N=19	4,49	(2,22) N=34
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,44	(1,43) N=17	2,87	(1,02) N=36
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	3,19	(1,42) N=17	2,67	(0,98) N=36

Tableau 5.3.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl=RS	
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
C-test Les déserts (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl=RS	
C-test Les déserts (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
C-test Les déserts : Morphologie du pluriel	Mtl>RS	F=df(1,92) 9,568 sig. ,003, p<,05
Lecture	Mtl=RS	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Production écrite par segment : codes 4	Mtl=RS	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	Mtl=RS	
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	Mtl=RS	

Figure 5.3.6 Moyennes des Cotes-Z Francophones par contexte



Nous avons ensuite calculé les corrélations entre les résultats obtenus par groupe linguistique. Nous étions particulièrement intéressés par les corrélations trouvées entre la production du *-s* du pluriel, particulièrement échoué chez les Francophones et par la connaissance des expressions idiomatiques, particulièrement faible chez les Allophones. Même si relativement peu de Francophones ont réussi à écrire le *-s* du pluriel, ceux qui l'ont mis ont généralement bien fait au test de synonymes, au C-test et en production écrite. Par contre, il n'y avait pas de corrélation significative entre la production du *-s* du pluriel et les résultats en lecture et au test de reconnaissance des expressions idiomatiques. Autrement dit, les élèves qui mettent *-s* du pluriel au C-test, performent bien aux tâches impliquant la production écrite. Chez les allophones, la bonne performance au *-s* du pluriel s'aligne avec tous les résultats à l'exception du test d'expressions idiomatiques. Donc, la capacité de mettre le *-s* du pluriel est rentable en production écrite chez les Francophones et partout chez les Allophones. Pour les deux groupes linguistiques, une bonne connaissance des expressions idiomatiques s'aligne avec une bonne connaissance des synonymes, ce qui n'est guère étonnant vu que les deux tâches évaluent des connaissances lexicales. Chez les Francophones, une connaissance des expressions idiomatiques s'aligne également avec le résultat obtenu au C-test. Chez les Allophones, ce sont les résultats en production écrite qui sont associés au succès morphologique.

Tableau 5.3.7 Corrélations entre épreuves : Francophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>C-test 4 et 5</i>	<i>C-test MorphPl</i>	<i>Lecture</i>	<i>Prod. écrite</i>
C-test 4 et 5	r	,624**				
	sig.	,000				
	N	93				
C-test : morphologie du pluriel	r	,313**	,536**			
	sig.	,002	,000			
	N	93	94			
Lecture	r	,531**	,568**	,327		
	sig.	,001	,001	,083		
	N	33	29	29		
Production écrite : phrases	r	,577**	,691**	,399**	,112	
	sig.	,000	,000	,008	,620	
	N	53	43	43	22	
Expressions		,360**	,480**	,037	,223	,336
		,009	,004	,834	,443	,070
		52	35	35	14	30

Tableau 5.3.8 Corrélations entre épreuves : Allophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>C-test 4 et 5</i>	<i>C-test MorphPl</i>	<i>Lecture</i>	<i>Prod. écrite</i>
C-test 4 et 5	r	,659**				
	sig.	,000				
	N	61				
C-test : morphologie du pluriel	r	,458**	,688**			
	sig.	,000	,000			
	N	61	61			
Lecture	r	,166	,615**	,593*		
	sig.	,459	,009	,012		
	N	22	17	17		
Production écrite : phrases	r	,611**	,594**	,469**	,381*	
	sig.	,000	,000	,003	,022	
	N	49	37	37	36	
Expressions	r	,696**	,298	,063	-,690	,568**
	sig.	,000	,178	,781	,058	,001
	N	34	22	22	8	30

Tableau 5.3.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>C-test 4 et 5</i>
C-test 4 et 5	r	,680**	
	sig.	,000	
	N	35	
C-test : morphologie du pluriel	r	,260	,501**
	sig.	,132	,001
	N	35	42

En troisième année, certaines tendances que nous avons identifiées en première et en deuxième année se confirment. Les élèves non francophones portent une attention particulière à la morphologie flexionnelle et dominent nettement les élèves francophones dans ce domaine. Les Francophones s'avèrent plus forts presque partout ailleurs, mais leur avance n'est statistiquement significative qu'au test d'expressions idiomatiques, reflétant une bonne connaissance de la langue orale. Chez les allophones et chez les autochtones, les filles ont une petite avance sur les garçons dans la plupart des épreuves, mais cette avance n'est pas significative. Par contre, chez les Francophones, la domination des filles est significative. En ce qui concerne le contexte d'apprentissage, les deux populations francophones sont généralement à égalité. Les Francophones de l'Île de Montréal représentent beaucoup plus souvent le -s du pluriel que leurs pairs de la Rive-Sud, mais c'est la seule différence significative à signaler.

#### 5.4 Résultats : Quatrième année

À partir de la quatrième année, la liste de tâches se stabilise et nous comparons les mêmes jusqu'en sixième année. Les C-tests qui ont été utilisés de la première à la troisième année sont remplacés par une tâche qui évalue dans un premier temps la connaissance du passé simple et, dans un deuxième temps, la capacité de mettre la bonne morphologie flexionnelle aux verbes à la troisième personne du pluriel. Les tests de synonymes, de lecture, de production écrite et d'expressions idiomatiques restent inchangés.

Les résultats globaux sont présentés au tableau 5.4.1 et les résultats de l'analyse de variance par groupe linguistique au tableau 5.4.2. Nous pouvons constater que les élèves francophones commencent à dominer aux épreuves, surtout quand nous ne tenons pas compte des fautes d'orthographe. Ils jouissent d'un avantage significatif au test de synonymes (bonne représentation phonologique), en lecture, au test d'expression et au test du passé simple (bonne représentation phonologique). Les élèves autochtones se retrouvent loin derrière et les Francophones et les Allophones à toutes les tâches qu'ils ont complétées.

Tableau 5.4.1 Résultats globaux par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	Résultat	Écart-ype N	Résultat	Écart-ype N	Résultat	Écart-ype N
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	2,90	(1,03) N=156	2,51	(0,99) N=86	1,41	(0,77) N=83
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,18	(0,99) N=156	2,76	(1,00) N=86	1,63	(0,77) N=83
Lecture	7,42	(1,28) N=87	6,79	(1,20) N=26	-	-
Production écrite par segment : codes 3 et 4	5,98	(1,77) N=114	5,19	(1,75) N=74	3,44	(1,83) N=26
Production écrite par segment : code 4	4,96	(1,80) N=114	4,06	(1,66) N=74	2,58	(1,60) N=26
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	4,93	(1,88) N=114	3,88	(1,86) N=74	1,91	(1,81) N=26
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,35	(1,32) N=38	1,88	(1,18) N=50	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	3,07	(1,74) N=38	1,76	(1,13) N=50	-	-
Passé simple : Codes 4 et 5	1,80	(1,66) N=136	0,79	(0,98) N=56	0,22	(0,28) N=25
Passé simple : Code 5	1,13	(1,33) N=136	0,50	(0,77) N=56	0,04	(0,09) N=25
Morphologie 3 <sup>e</sup> per. Plur. : Codes 3, 4 et 5	4,98	(2,80) N=136	4,15	(2,84) N=56	1,22	(1,51) N=25

Tableau 5.4.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1>L2>Autoch	F= df (2,322) 66,43 sig. ,000, p<,05
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1=L2>Autoch	F= df (2, 322) 74,05 sig. ,000, p<,05
Lecture	L1>L2	F= df (1, 111) 5,03 sig. ,027, p<,05
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1=L2>Autoch	F= df (2, 211) 23,36 sig. ,000, p<,05
Production écrite par segment : code 4	L1=L2>Autoch	F= df (2, 211) 23,77 sig. ,000, p<,05
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1=L2>Autoch	F= df (2, 211) 28,93 sig. ,000, p<,05
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1>L2	F= df (1,86) 29,86 sig. ,000, p<,05
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1>L2	F= df (1,86) 26,42 sig. ,000, p<,05
Passé simple : Codes 4 et 5	L1>L2>Autoch	F= df (2, 214) 11,63 sig. ,000, p<,05
Passé simple : Code 5	L1=L2>Autoch	F= df (2, 214) 8,51 sig. ,000, p<,05
Morphologie 3 <sup>e</sup> per. Plur. : Codes 3, 4 et 5	L1=L2>Autoch	F= df (2, 214) 18,83 sig. ,000, p<,05

Nous pouvons noter que les élèves allophones n'ont plus l'avantage très marquée en production de la morphologie flexionnelle dont ils jouissaient en deuxième et en troisième année. C'est peut-être le fait que l'évaluation est passé de la production du -s du pluriel à la production de la morphologie verbale de la troisième personne du pluriel, les Allophones n'ont donc plus la longueur d'avance sur leurs camarades francophones. Ailleurs, les Allophones n'arrivent plus tenir tête aux Francophones, surtout

lorsqu'une tâche vise les connaissances qui doivent être acquises en dehors de l'école par le biais d'un contact soutenu avec la langue orale (expressions idiomatiques) ou avec la langue écrite (passé simple). Les figures 5.4.1 et 5.4.2 illustrent bien les écarts qui se creusent entre les trois populations linguistiques.

Figure 5.4.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones

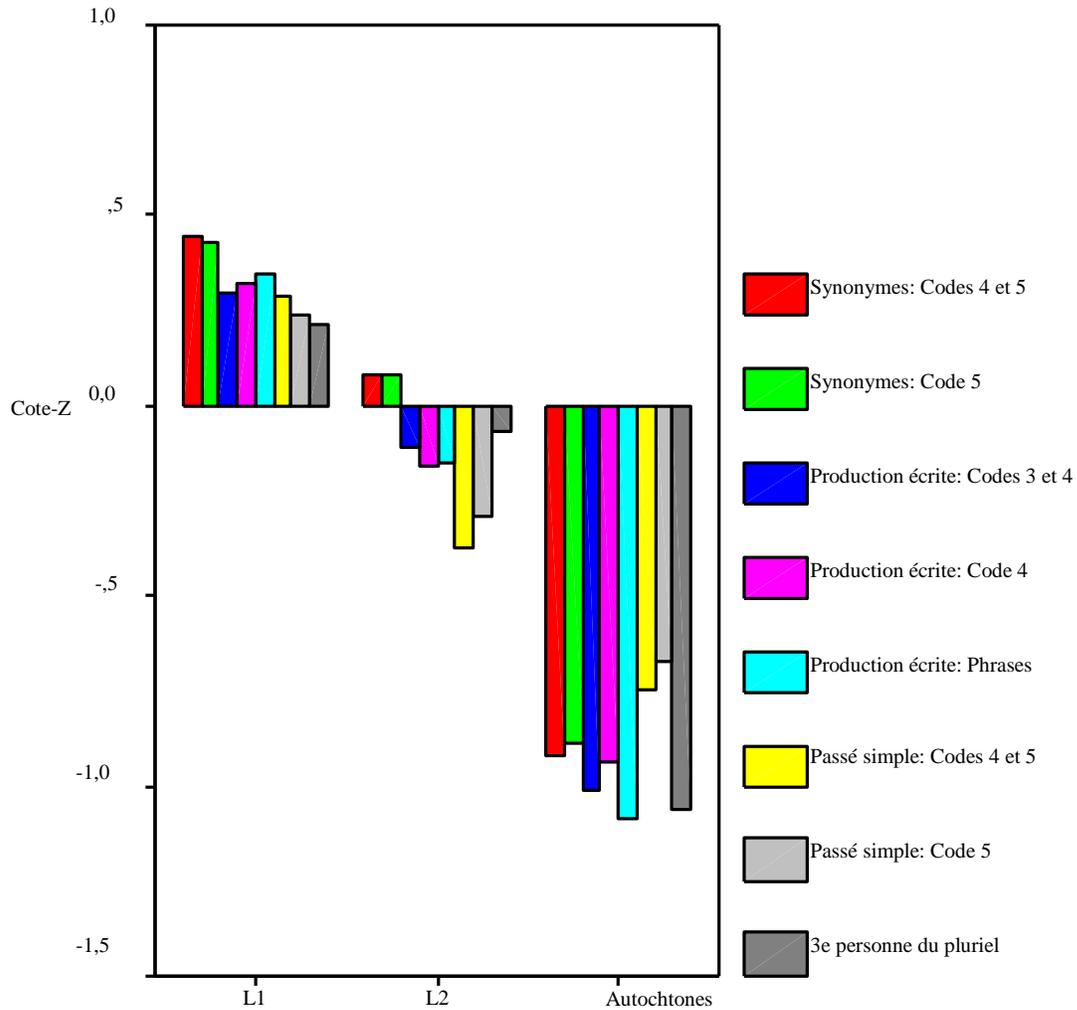
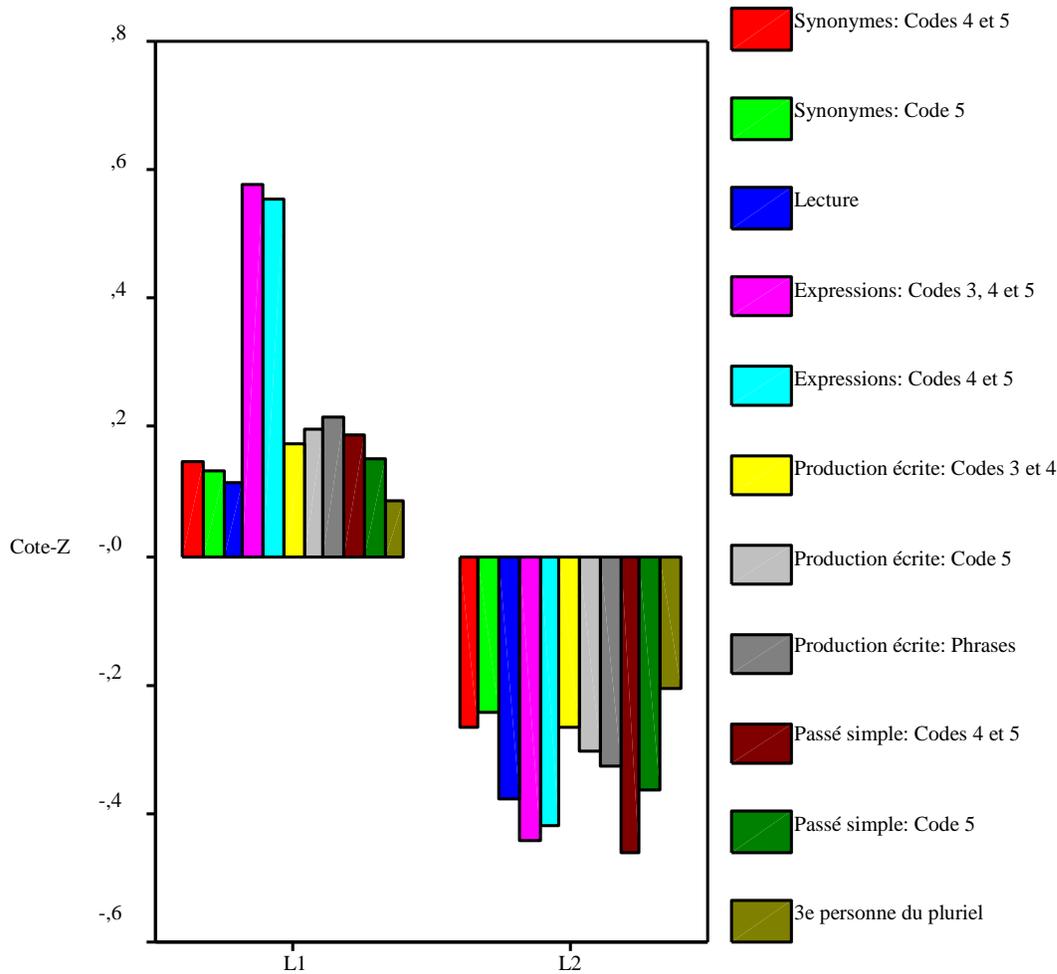


Figure 5.4.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des épreuves



Encore une fois, une analyse des résultats selon le sexe des participants révèle très peu de différences. Chez les Allophones et chez les Autochtones, même si les filles sont généralement plus fortes que les garçons, il n'y a pas une seule différence significative à signaler. Chez les Francophones, il y a deux petites différences avec avantage aux filles dans les deux cas : la bonne réponse orthographique dans les synonymes et la production de la morphologie verbale à la troisième personne du pluriel. Les tableaux 5.4.3 et 5.4.4 présentent, dans l'ordre, les résultats globaux chiffrés et les résultats de l'analyse de variance. Les figures 5.4.3, 5.4.5 et 5.4.5 présentent les mêmes résultats graphiquement par cote Z. Il est important de noter que les cotes Z des élèves francophones et allophones ont été calculés en fonction de l'ensemble des résultats obtenus par les membres de ces deux groupes confondus. Les cotes Z des autochtones sont calculés en tenant compte de l'ensemble des résultats de tous les élèves (Francophones, Allophones et Autochtones). C'est cette manière de calculer qui expliquerait pourquoi certaines différences entre les garçons et les filles semblent être très importantes mais ne sont pas significatives pour autant.

Tableau 5.4.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	F	G	F	G	F	G
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	3,00 (1,01) N=83	2,78 (1,05) N=73	2,68 (0,96) N=51	2,26 (0,99) N=35	1,59 (0,74) N=44	1,22 (0,66) N=39
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,26 (0,97) N=83	3,10 (1,01) N=73	2,93 (0,97) N=51	2,52 (1,02) N=35	1,75 (0,76) N=44	1,49 (0,77) N=39
Lecture	7,38 (1,31) N=46	7,47 (1,25) N=41	7,14 (1,00) N=13	6,45 (1,33) N=13	-	-
Production écrite par segment : codes 3 et 4	5,92 (1,76) N=59	6,05 (1,80) N=55	5,37 (2,00) N=43	4,94 (1,31) N=31	3,64 (1,52) N=15	3,16 (2,24) N=11
Production écrite par segment : code 4	5,01 (1,69) N=59	4,91 (1,93) N=55	4,28 (1,87) N=43	3,75 (1,27) N=31	2,82 (1,22) N=15	2,27 (2,02) N=11
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	4,81 (1,81) N=59	5,06 (1,96) N=55	4,01 (1,97) N=43	3,70 (1,72) N=31	1,98 (1,50) N=15	1,80 (2,24) N=11
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,70 (1,58) N=18	3,02 (0,97) N=20	2,03 (1,23) N=29	1,67 (1,11) N=21	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	3,46 (1,45) N=18	2,72 (0,96) N=20	1,93 (1,16) N=29	1,52 (1,07) N=21	-	-
Passé simple : Codes 4 et 5	1,70 (1,44) N=72	1,92 (1,88) N=64	0,79 (1,08) N=33	0,79 (0,83) N=23	0,22 (0,34) N=11	0,23 (0,22) N=14
Passé simple : Code 5	1,21 (1,25) N=72	1,15 (1,44) N=64	0,54 (0,92) N=33	0,44 (0,49) N=23	0,03 (0,07) N=11	0,05 (0,11) N=14
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	5,49 (2,71) N=72	4,40 (2,81) N=64	4,50 (3,17) N=33	3,64 (2,25) N=23	1,34 (1,68) N=11	1,14 (1,44) N=14
Résultat (Écart-type)						

Tableau 5.4.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Groupe</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F>G	F= df (1,81), 5,70, sig. ,019, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Lecture	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Production écrite par segment : codes 4	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
Passé simple : Codes 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Passé simple : Code 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	L1	F>G	F= df (1,85), 5,30, sig. ,023, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	

Figure 5.4.3 Cotes-Z Francophones par sexe

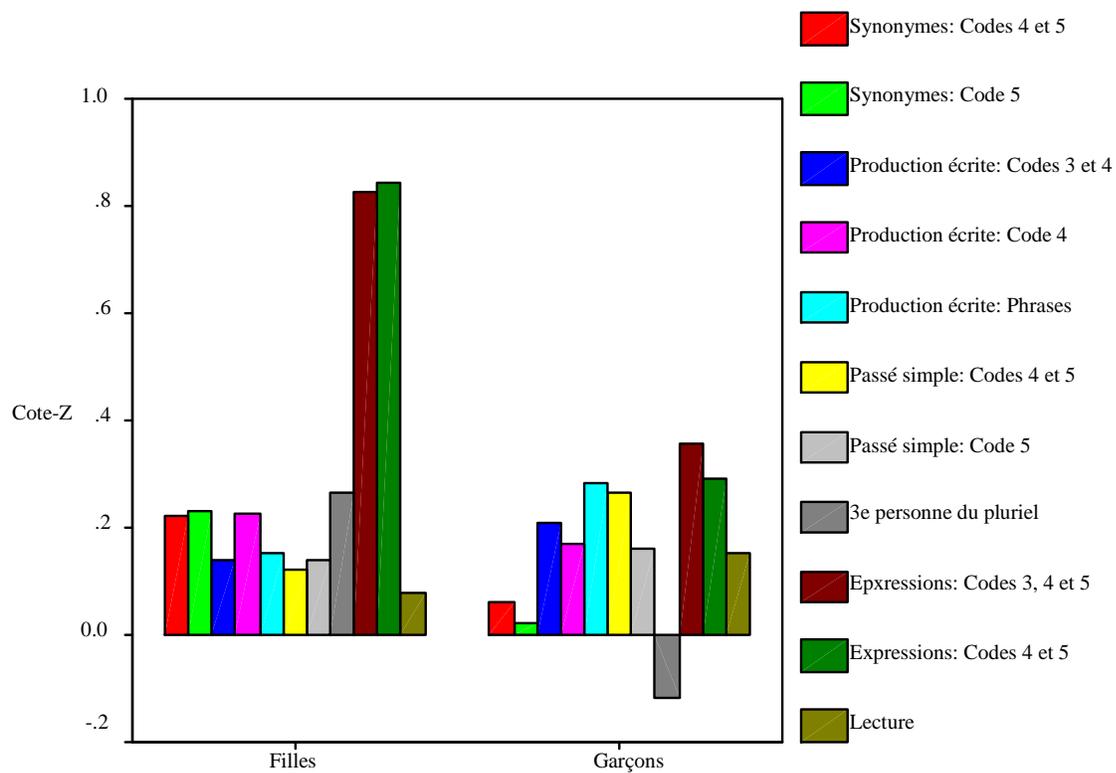


Figure 5.4.4 Cotes-Z Allophones par sexe

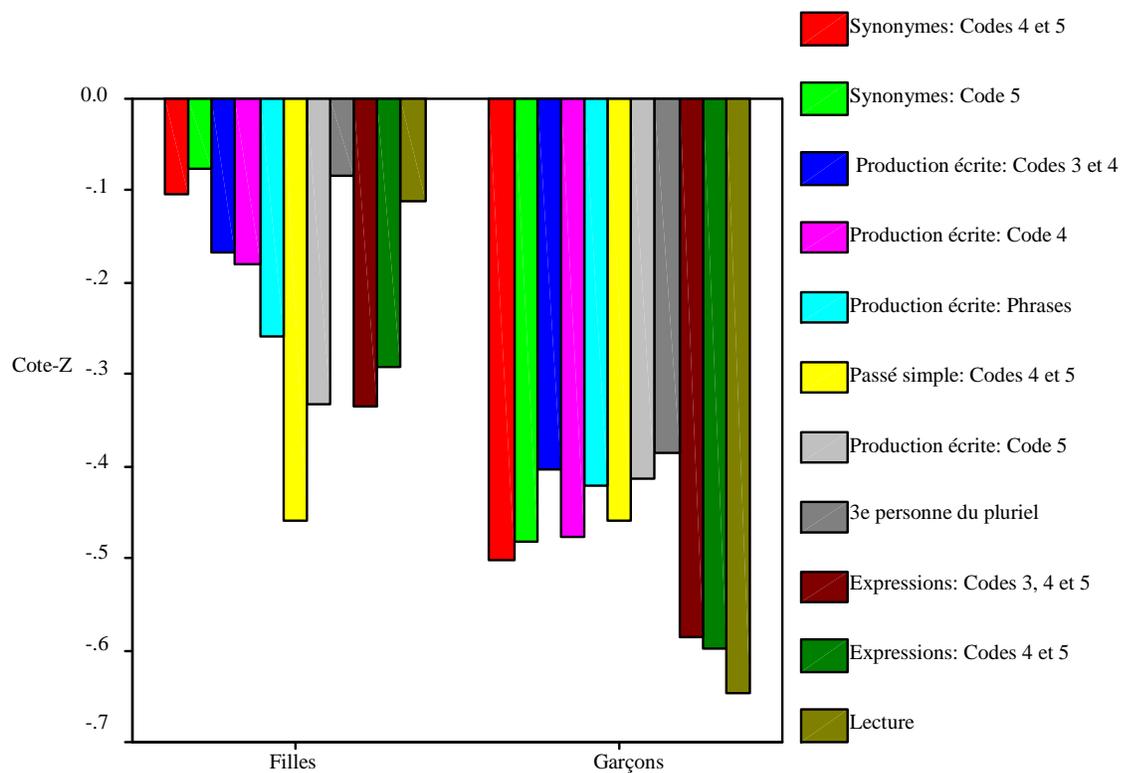
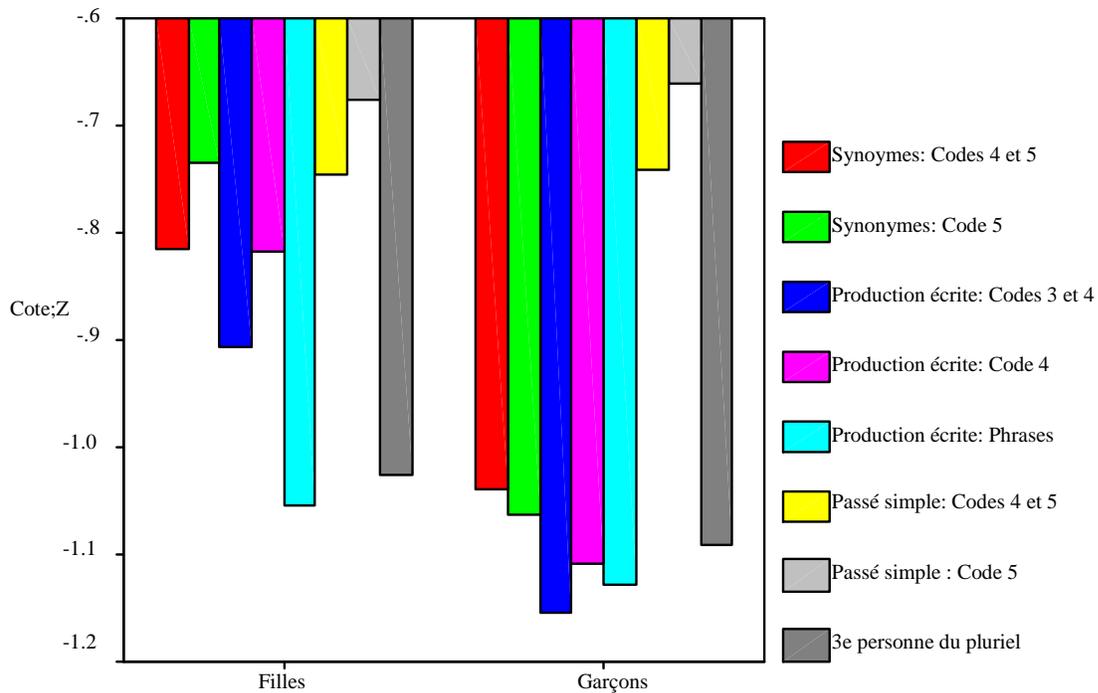


Figure 5.4.5 Cotes-Z Autochtones par sexe



L'analyse des résultats des élèves francophones par contexte socioéconomique nous permet d'observer pour la première fois des différences à l'avantage des Francophones de la Rive-Sud. Ces élèves ont dominé à la tâche des synonymes (bonne réponse orthographique) et à la production écrite par segment (réponse idéale). Même si presque toutes les différences observées sont à l'avantage des élèves de la Rive-Sud, il n'y en a que deux qui sont significatives. Les résultats sont présentés par chiffres dans le tableau 5.4.5. Les résultats des analyses de variance se trouvent dans le tableau 5.4.6 et les cotes Z moyennes sont illustrées dans la figure 5.4.6.

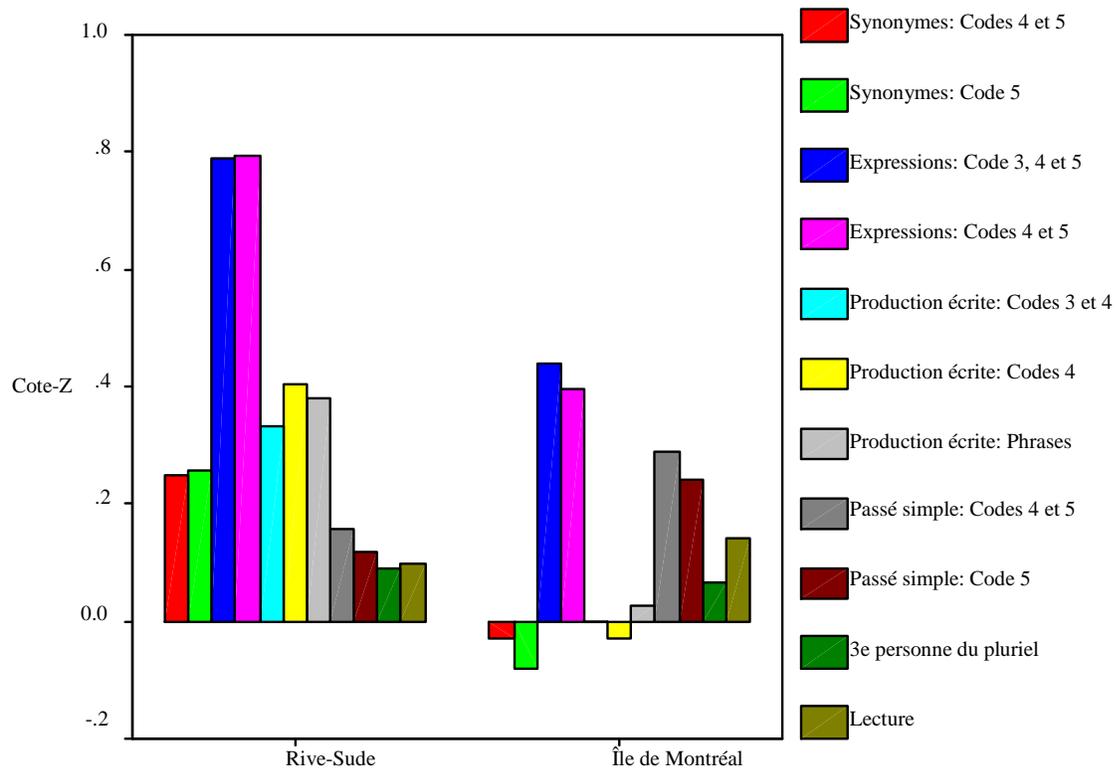
Tableau 5.4.5 : Résultats par contexte : Francophones

<i>Tâches</i>	<i>Île de Montréal</i>		<i>Rive-Sud</i>	
	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	2,68	(0,99) N=57	3,02	(1,03) N=99
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,00	(1,05) N=57	3,28	(0,95) N=99
Lecture	7,46	(1,43) N=29	7,40	(1,20) N=58
Production écrite segments : Codes 3 et 4	5,67	(1,83) N=54	6,27	(1,68) N=60
Production écrite segments : Codes 4	4,55	(1,98) N=54	5,33	(1,55) N=60
Production écrite phrases : Codes 3 et 4	4,46	(2,03) N=54	5,25	(1,69) N=60
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,15	(1,26) N=23	3,65	(1,41) N=15
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	2,86	(1,20) N=23	3,39	(1,33) N=15
Passé simple : Codes 4 et 5	1,96	(1,94) N=34	1,75	(1,59) N=102
Passé simple : Code 5	1,25	(1,77) N=34	1,09	(1,17) N=102
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	4,92	(3,11) N=34	4,99	(2,71) N=102

Tableau 5.4.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl<RS	F= df (1,154), 4,14, sig. ,044, p<,05
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
Lecture	Mtl=RS	F= df (1,112), 5,53, sig. ,020, p<,05
Production écrite par segment : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Production écrite par segment : codes 4	Mtl<RS	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	Mtl=RS	
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	Mtl=RS	
Passé simple : Codes 4 et 5	Mtl=RS	
Passé simple : Code 5	Mtl=RS	
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	Mtl=RS	

Figure 5.4.6 Cotes-Z Francophones par contexte



Nous avons mis en corrélation les résultats obtenus par les Francophones, par les Allophones et par les Autochtones. Chez les Francophones, le tableau 5.4.7 ne révèle pas trop de surprises. Tout est en corrélation avec tout. Chez les Allophones, par contre, les résultats obtenus au test de lecture ne s'alignent pas du tout avec d'autres résultats. Nous ne savons pas trop comment expliquer cette observation. Le test de lecture était plus réceptif que productif, mais il y avait d'autres épreuves, notamment le test d'expressions, où il fallait lire un passage et écrire quelque mots par la suite.

Tableau 5.4.7 Corrélations entre épreuves : Francophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. écr phr</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>	<i>Accord 3<sup>e</sup> per. plur</i>	<i>Lecture</i>
Production écrite : phrases	r	,510**				
	sig.	,000				
	N	147				
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,483**	,502**			
	sig.	,000	,000			
	N	151	134			
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,486**	,555**	,509**		
	sig.	,000	,000	,000		
	N	151	141	150		
Lecture	r	,274**	,259**	,227*	,395**	
	sig.	,003	,009	,019	,000	
	N	117	102	106	111	
Expressions : Codes 3, 4 et 5	r	,411**	,399*	,412**	,496**	,419*
	sig.	,009	,022	,009	,001	,026
	N	39	33	39	39	28

Tableau 5.4.8 Corrélations entre épreuves : Allophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. écr phr</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>	<i>Accord 3<sup>e</sup> per. plur</i>	<i>Lecture</i>
Production écrite : phrases	r	,594**				
	sig.	,000				
	N	79				
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,335**	,417**			
	sig.	,003	,000			
	N	75	71			
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,567**	,378**	,463**		
	sig.	,000	,001	,000		
	N	78	73	73		
Lecture	r	,052	,134	-,096	,144	
	sig.	,759	,422	,548	,410	
	N	38	38	35	35	
Expressions : Codes 3, 4 et 5	r	,443**	,411**	,456**	,443**	-0.51
	sig.	,002	,004	,002	,003	,837
	N	48	46	43	44	19

Tableau 5.4.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. éc. phr.</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>
Production écrite : phrases	r	,698**		
	sig.	,002		
	N	64		
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,557**	,357	
	sig.	,003	,346	
	N	26	9	
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,237	,484	,070
	sig.	,243	,187	,735
	N	26	9	26

Les résultats obtenus en quatrième année nous permettent de constater un avantage marqué en faveur des Francophones aux épreuves qui exigent que les élèves aient un contact soutenu avec la langue orale ou écrite pour les réussir. Nous pouvons également constater que l'avantage important des élèves allophones aux tâches qui exigeaient une attention particulière envers la morphologie disparaît en quatrième année lorsqu'il est question de produire la morphologie verbale propre à la troisième personne du pluriel. C'est peut-être le passage de la morphologie du domaine nominal (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année) à la morphologie du domaine verbal (4<sup>e</sup> année) qui expliquerait ce changement. Comme en première et en deuxième année, le sexe ne s'avère pas un facteur important. Par contre, nous observons pour la première fois quelques avantages significatifs pour les Francophones de la Rive-Sud sur les Francophones de l'Île de Montréal.

### 5.5 Résultats : Cinquième année

Les élèves de cinquième année ont complété les mêmes tâches que les élèves de quatrième année et les résultats obtenus se ressemblent à plusieurs points de vue. La domination francophone que nous avons noté en quatrième année se confirme en cinquième année. Les Francophones ont mieux performé que les Allophones aux deux mesures utilisées pour évaluer le test de synonymes (bonne représentation orthographique et bonne représentation phonologique). Les Francophones ont également dominé à toutes les mesures de la production écrite (par segment et par phrase, réponse idéale, réponse alternative possible) et au test d'expressions idiomatiques. Les élèves allophones ont moins bien performé que les Francophones à l'ensemble des tâches mais les différences observées en lecture, au passé simple et en production de morphologie à la troisième personne du pluriel ne sont pas significatives. Pour ce qui est du test du passé simple, les différences s'avèrent non significatives, mais ceci est dû au très grand écart type à l'intérieur des groupes, qui masque les différences entre Francophones et Allophones. Les élèves autochtones restent loin derrière les Francophones et les Allophones à toutes les épreuves qu'ils ont complétées.

Les résultats globaux chiffrés sont présentés dans le tableau 5.5.1. Les résultats des analyses de variance se trouvent dans le tableau 5.5.1 et les figures 5.5.1 et 5.5.2 illustrent les contrastes par cote Z.

Tableau 5.5.1 Résultats globaux par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	Résultat	Écart-type N	Résultat	Écart-type N	Résultat	Écart-type N
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	3,48	(1,20) N=168	3,07	(1,18) N=84	1,98	(0,84) N=64
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,67	(1,14) N=168	3,23	(1,16) N=84	2,15	(0,81) N=64
Lecture	7,27	(1,07) N=117	7,02	(1,13) N=38	-	-
Production écrite par segment : codes 3 et 4	6,37	(1,41) N=149	5,65	(1,80) N=79	4,64	(2,38) N=18
Production écrite par segment : code 4	5,42	(1,43) N=149	4,74	(1,77) N=79	3,35	(1,84) N=18
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	5,33	(1,88) N=149	4,53	(2,15) N=79	3,19	(2,00) N=18
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,76	(1,37) N=39	2,58	(1,55) N=48	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	3,52	(1,39) N=39	2,41	(1,48) N=48	-	-
Passé simple : Codes 4 et 5	2,46	(1,92) N=152	1,88	(2,00) N=75	0,55	(0,66) N=26
Passé simple : Code 5	1,74	(1,69) N=152	1,44	(1,81) N=75	0,22	(0,46) N=26
Morphologie 3 <sup>e</sup> per. plur. : Codes 3, 4 et 5	5,09	(2,54) N=152	4,81	(2,69) N=75	2,28	(2,04) N=26

Tableau 5.5.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1>L2>Autoch	F= df (2,313) 40,93 sig. ,000, p<,05
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1>L2>Autoch	F= df (2, 313) 45,28 sig. ,000, p<,05
Lecture	L1=L2	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1>L2>Autoch	F= df (2, 243) 11,97 sig. ,000, p<,05
Production écrite par segment : code 4	L1>L2>Autoch	F= df (2, 243) 16,00 sig. ,000, p<,05
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1>L2>Autoch	F= df (2, 243) 11,54 sig. ,000, p<,05
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1>L2	F= df (1,84) 6,83 sig. ,002, p<,05
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1>L2	F= df (1,84) 6,29 sig. ,003, p<,05
Passé simple : Codes 4 et 5	L1=L2>Autoch	F= df (2, 250) 12,42 sig. ,000, p<,05
Passé simple : Code 5	L1=L2>Autoch	F= df (2, 250) 9,42 sig. ,000, p<,05
Morphologie 3 <sup>e</sup> per. Plur. : Codes 3, 4 et 5	L1=L2>Autoch	F= df (2, 250) 13,68 sig. ,000, p<,05

Figure 5.5.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones

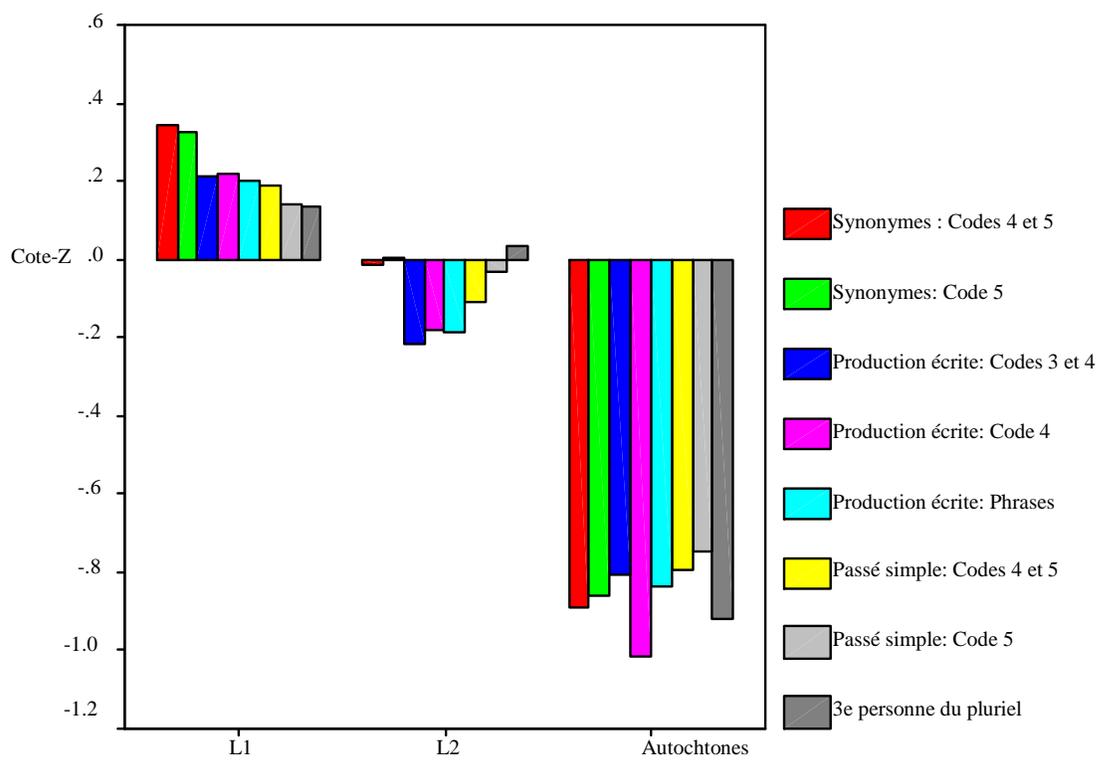
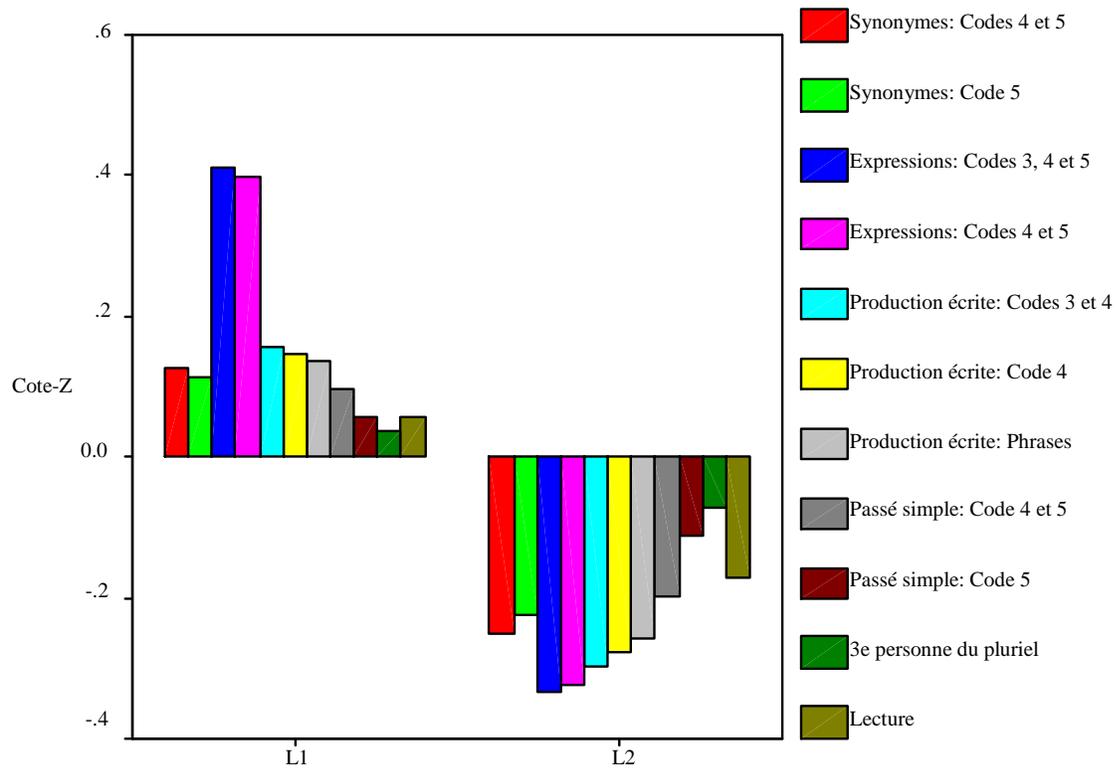


Figure 5.5.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des épreuves



Nous avons observé des différences significatives par sexe chez les Francophones (synonymes, production écrite, morphologie de la troisième personne du pluriel) et chez les Autochtones (synonymes et production écrite). Les résultats chiffrés sont présentés dans le tableau 5.5.3. Les résultats de l'analyse de variance se trouvent dans le tableau 5.5.4 et les cotes Z moyennes sont illustrées dans les figures 5.5.3, 5.5.4 et 5.5.5. Dans les deux cas, ce sont les filles qui ont dominé. Par contre, chez les Allophones, il n'y a pas de différences significatives entre les résultats des filles et ceux des garçons, mais ce sont les garçons qui ont de meilleurs résultats à plusieurs épreuves ce qui ressort de la figure 5.5.4. Il n'y a donc pas un avantage automatique des filles sur les garçons.

Tableau 5.5.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	F	G	F	G	F	G
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	3,71 (1,02) N=85	3,24 (1,32) N=83	2,89 (1,18) N=47	3,30 (1,15) N=37	2,21 (0,82) N=35	1,66 (0,78) N=27
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,86 (0,98) N=85	3,47 (1,27) N=83	3,05 (1,13) N=47	3,46 (1,18) N=37	2,34 (0,79) N=35	1,84 (0,75) N=27
Lecture	7,40 (1,10) N=63	7,11 (1,03) N=54	6,97 (1,17) N=21	7,09 (1,11) N=17	-	-
Production écrite par segment : codes 3 et 4	6,74 (1,40) N=77	5,98 (1,31) N=72	5,50 (1,82) N=44	5,84 (1,78) N=35	5,60 (2,11) N=12	2,73 (1,69) N=6
Production écrite par segment : code 4	5,73 (1,47) N=77	5,08 (1,31) N=72	4,56 (1,79) N=44	4,97 (1,74) N=35	4,12 (1,67) N=12	1,82 (1,09) N=6
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	5,84 (1,84) N=77	4,78 (1,78) N=72	4,26 (2,30) N=44	4,87 (1,93) N=35	3,79 (2,06) N=12	1,99 (1,31) N=6
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	4,08 (1,51) N=19	3,45 (1,16) N=20	2,49 (1,68) N=22	2,66 (1,45) N=26	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	3,90 (1,53) N=19	3,26 (1,17) N=20	2,41 (1,65) N=22	2,41 (1,37) N=26	-	-
Passé simple : Codes 4 et 5	2,66 (1,86) N=77	2,25 (1,97) N=75	1,87 (1,84) N=42	1,90 (2,22) N=33	0,49 (0,63) N=17	0,72 (0,75) N=8
Passé simple : Code 5	1,88 (1,66) N=77	1,59 (1,73) N=75	1,40 (1,68) N=42	1,49 (1,74) N=33	0,19 (0,47) N=17	0,31 (0,49) N=8
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	5,52 (2,50) N=77	4,63 (2,51) N=75	4,59 (2,80) N=42	5,11 (2,56) N=33	2,81 (2,19) N=17	1,43 (1,30) N=8

Tableau 5.5.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Groupe</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F>G	F= df (1,166), 6,72, sig. ,010, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F>G	
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F>G	F= df (1,60), 7,14, sig. ,010, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F>G	
Lecture	L1	F=G	F= df (1,60), 6,29, sig. ,015, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F>G	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1	F>G	F= df (1,147), 11,68, sig. ,001, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F>G	
Production écrite par segment : codes 4	L1	F>G	F= df (1,16), 8,32, sig. ,011, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F>G	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1	F>G	F= df (1,147), 8,04, sig. ,005, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1	F=G	F= df (1,16), 9,19, sig. ,008, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1	F=G	F= df (1,147), 12,86, sig. ,000, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Passé simple : Codes 4 et 5	L1	F=G	F= df (1,156), 4,98, sig. ,027, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Passé simple : Code 5	L1	F=G	F= df (1,156), 4,98, sig. ,027, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	L1	F>G	F= df (1,156), 4,98, sig. ,027, p<,05
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	

Figure 5.5.3 Cotes-Z Francophones par sexe

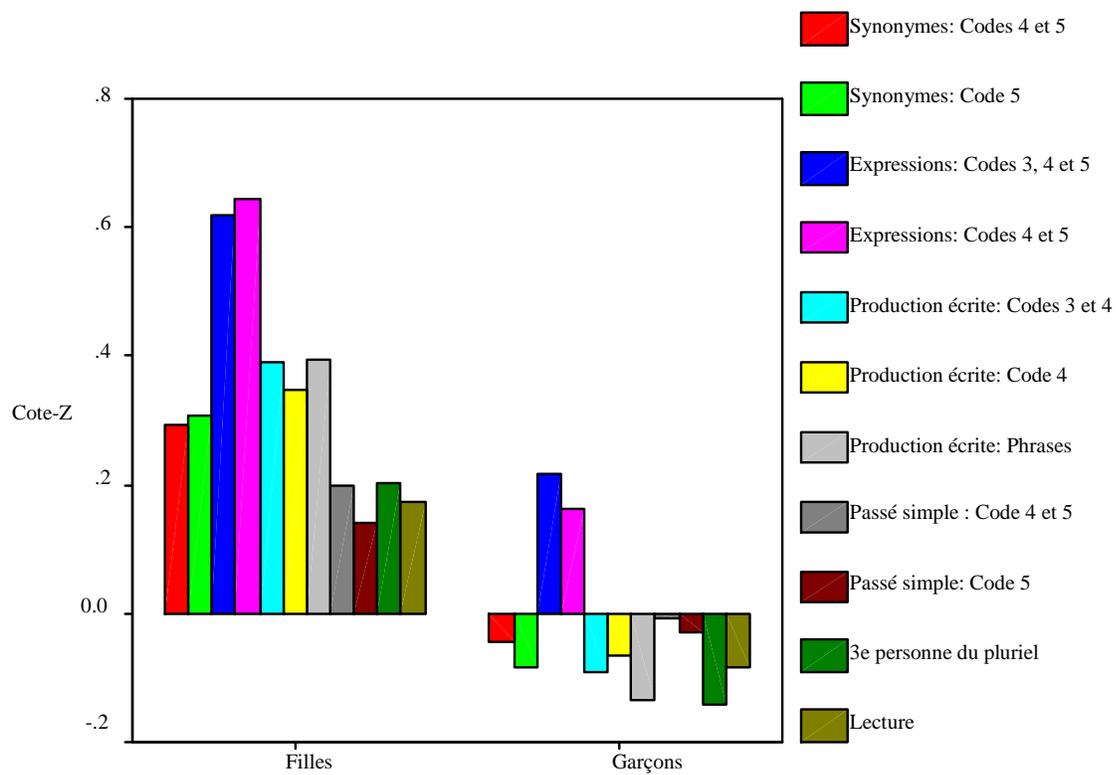


Figure 5.5.4 Cotes-Z Allophones par sexe

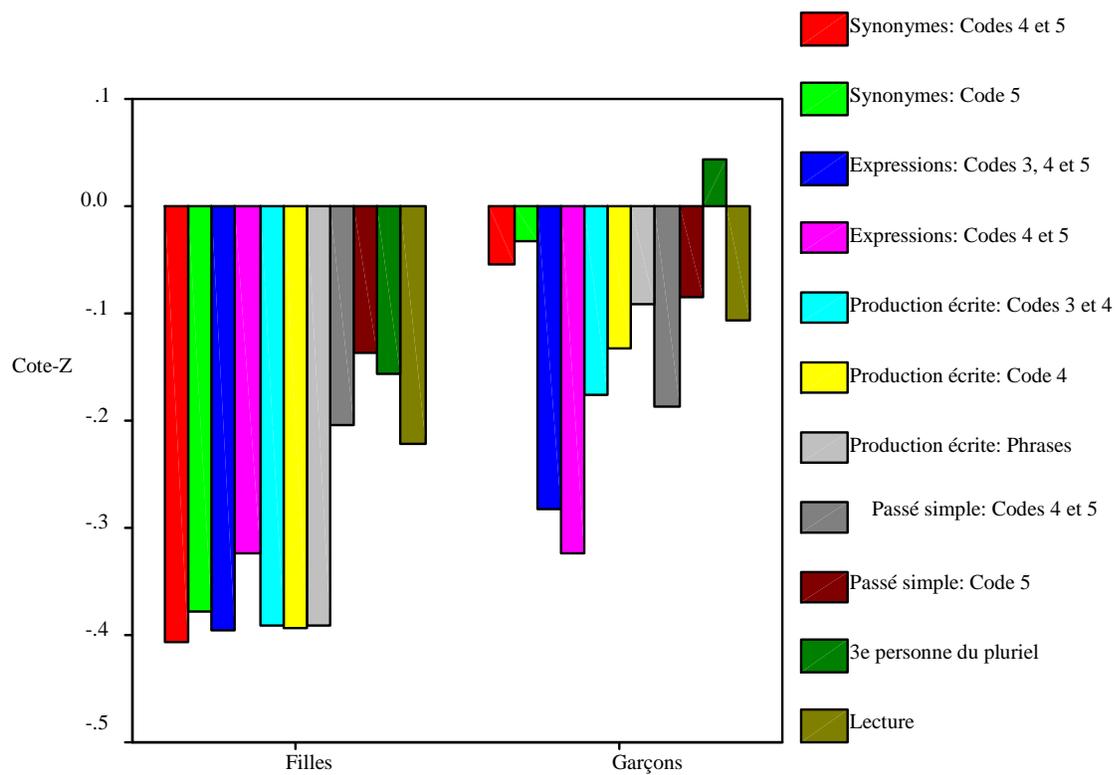
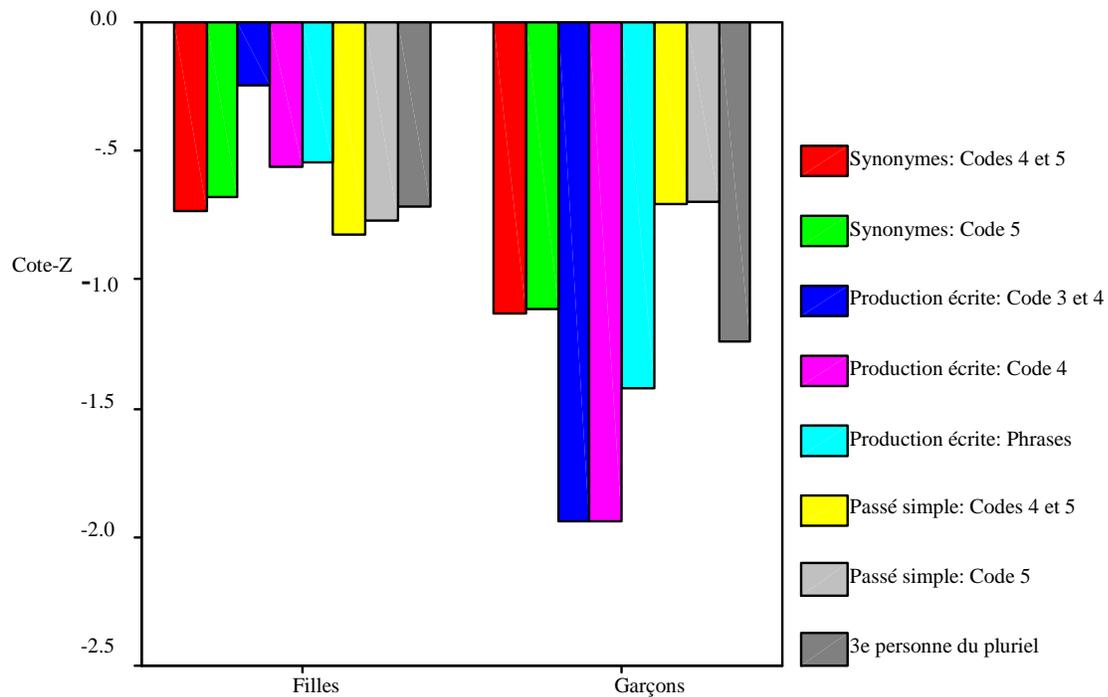


Figure 5.5.6 Cotes-Z Autochtones par sexe



Nous n'avons relevé qu'une seule différence significative entre les performances des élèves francophones de l'Île de Montréal et de la Rive-Sud. Cette différence a eu lieu en production écrite (segments, réponse idéale) et est à l'avantage des élèves de la Rive-Sud. Autrement, c'est parfois les élèves de l'Île de Montréal qui s'avèrent les plus forts et parfois les élèves de la Rive-Sud. Nous n'avons pas pu discerner quelque tendance que ce soit.

Les résultats numériques se trouvent dans le tableau 5.5.5, les résultats de l'analyse de variance dans le tableau 5.5.6 et l'illustration graphique des cotes Z dans la figure 5.5.6.

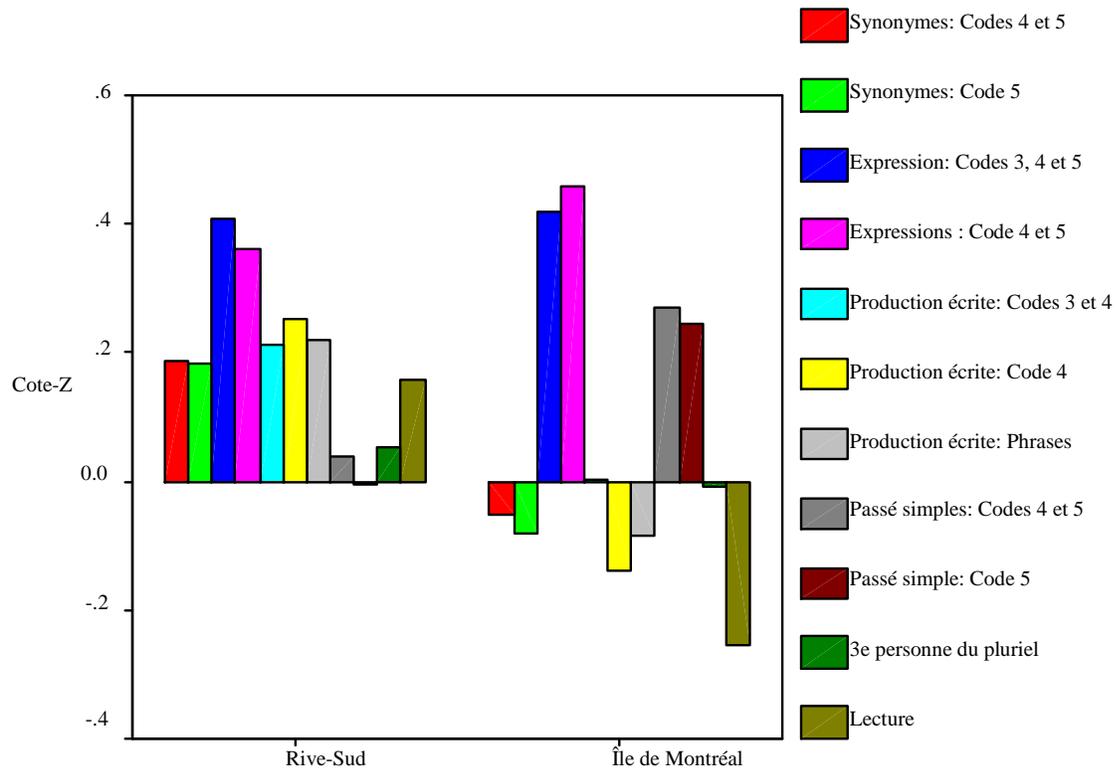
Tableau 5.5.5 : Résultats par contexte : Francophones

<i>Tâches</i>	<i>Île de Montréal</i>		<i>Rive-Sud</i>	
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	3,24	(1,10) N=44	3,56	(1,22) N=124
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,46	(1,05) N=44	3,74	(1,17) N=124
Lecture	6,93	(1,24) N=29	7,38	(1,00) N=88
Production écrite segments : Codes 3 et 4	6,12	(1,38) N=40	6,46	(1,41) N=109
Production écrite segments : Codes 4	4,96	(1,35) N=40	5,58	(1,42) N=109
Production écrite phrases : Codes 3 et 4	4,88	(1,86) N=40	5,49	(1,87) N=109
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	3,77	(1,38) N=15	3,76	(1,38) N=24
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	3,62	(1,42) N=15	3,46	(1,40) N=24
Passé simple : Codes 4 et 5	2,78	(2,35) N=38	2,34	(1,74) N=114
Passé simple : Code 5	2,06	(2,15) N=38	1,63	(1,51) N=114
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	4,97	(2,68) N=38	5,13	(2,49) N=114

Tableau 5.5.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl=RS	
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
Lecture	Mtl=RS	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Production écrite par segment : code 4	Mtl<RS	F= df (1,147), 5,70, sig. ,018, p<,05
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	Mtl=RS	
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	Mtl=RS	
Passé simple : Codes 4 et 5	Mtl=RS	
Passé simple : Code 5	Mtl=RS	
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	Mtl=RS	

Figure 5.5.6 Cotes-Z Francophones par contexte



Nous avons établi les corrélations entre les divers résultats des Francophones, des Allophones et des Autochtones. Chez les Francophones, ce sont les résultats au test d'expressions qui ne s'alignent pas avec les autres résultats, à l'exception ceux du test de synonymes. L'accord morphologique à la troisième personne du pluriel est en corrélation avec les synonymes et la production écrite, mais c'est tout. Chez les Allophones, nous trouvons relativement peu de corrélations significatives. Les mesures de connaissance lexicale (synonymes, expressions) s'alignent mais les quelques autres corrélations significatives que nous avons pu relever nous semblent plutôt aléatoires. En effet, l'absence générale de corrélations significatives chez les Allophones nous a frappés. En effet on pourrait penser que si les expressions idiomatiques sont corrélées chez les Allophones à la production de synonymes, du passé simple et à la production écrite de phrase, c'est que les élèves qui lisent plus connaissent plus d'expressions, de synonymes et de passés simples. Mais cette explication n'explique pas pourquoi ces résultats ne sont pas corrélés au résultat du test de lecture. Une distribution plutôt étrange de corrélations significatives caractérise également les résultats des Autochtones. Nous ne saurions pas expliquer ce que nous avons observé.

Tableau 5.5.7 Corrélations entre épreuves : Francophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. écr phr</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>	<i>Accord 3<sup>e</sup> per. plur</i>	<i>Lecture</i>
Production écrite : phrases	r	,503**				
	sig.	,000				
	N	108				
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,488**	,396**			
	sig.	,000	,000			
	N	131	91			
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,421**	,278**	,268		
	sig.	,000	,008	,002		
	N	131	91	136		
Lecture	r	,439**	,552**	,497**	,009	
	sig.	,000	,000	,000	,935	
	N	83	68	78	78	
Expressions : Codes 3, 4 et 5	r	,542**	,215	,185	-,017	,074
	sig.	,001	,221	,311	,927	,764
	N	37	34	32	32	19

Tableau 5.5.8 Corrélations entre épreuves : Allophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. écr phr</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>	<i>Accord 3<sup>e</sup> per. plur</i>	<i>Lecture</i>
Production écrite : phrases	r	,397**				
	sig.	,000				
	N	74				
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,319*	,218			
	sig.	,017	,146			
	N	56	46			
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,234	,422**	,115		
	sig.	,083	,004	,397		
	N	56	46	56		
Lecture	r	,323	,355	,062	,443	
	sig.	,108	,125	,832	,113	
	N	26	20	14	14	
Expressions : Codes 3, 4 et 5	r	,556**	,332*	,563**	,167	,484
	sig.	,000	,034	,000	,320	,131
	N	50	41	39	39	11

Tableau 5.5.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. éc. phr.</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>
Production écrite : phrases	r	,631**		
	sig.	,001		
	N	26		
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,050	,501**	
	sig.	,811	,001	
	N	25	42	
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,141	-	-,212
	sig.	(,510)		,320
	N	25		24

Chez les élèves de cinquième année, les Francophones jouissent d'un avantage significatif à plusieurs épreuves. Loin de s'estomper avec le temps et avec l'avancement en degré scolaire, l'écart entre les élèves de langue maternelle et les élèves de langue seconde persiste et s'accroît. Le sexe s'avère un facteur significatif à quelques épreuves chez les Francophones et chez les Autochtones mais pas chez les Allophones. Le contexte joue un rôle strictement minimal et ne semble pas avantager un groupe définitivement par rapport à l'autre.

#### 5.6 Résultats : Sixième année

Les élèves de sixième année nous ont posé des problèmes auxquels nous n'avions pas songé au début de notre recherche. Plus l'année scolaire avançait, plus nous tombions sur les groupes assez peu motivés et ceci malgré les très bonnes intentions des enseignants. Beaucoup d'élèves semblaient passer leur temps à compter les jours qui les séparaient de la fin de l'école primaire. Bien performer à nos tests n'était pas une préoccupation majeure pour beaucoup d'entre eux. Par conséquent, nous ne savons pas dans quelle mesure les résultats recueillis en sixième année sont fiables et représentent les connaissances réelles des élèves. Nous invitons le lecteur à la prudence dans l'interprétation des données. Nous croyons que la diminution ou encore la disparition de certaines des différences que nous avons observées entre les Francophones et les Allophones en quatrième et cinquième année est plus attribuable à un relâchement général chez beaucoup d'élèves qu'à une amélioration importante des élèves plus faibles.

Selon notre analyse du facteur linguistique, la performance des élèves francophones se distingue de celle des élèves allophones au test d'expressions idiomatiques et au test du passé simple. Ailleurs, il n'y a pas de différences significatives entre les deux populations. Ici encore, les élèves autochtones s'avèrent plus faibles que les élèves francophones et allophones partout. À cause de la grandeur de l'écart type au test du passé simple, l'avance qu'ont des Allophones sur les Autochtones n'atteint pas le seuil de signification statistique, mais partout ailleurs la performance des Autochtones est très faible par rapport à celui des élèves de la région montréalaise.

Les résultats chiffrés sont présentés dans le tableau 5.6.1, les analyses de variance dans le tableau 5.6.2 et les cotes Z dans les figures 5.6.1 et 5.6.2.

Tableau 5.6.1 Résultats globaux par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	Résultat	Écart-type N	Résultat	Écart-type N	Résultat	Écart-type N
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	3,40	(1,06) N=181	3,14	(1,04) N=84	2,35	(0,99) N=84
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,56	(1,04) N=181	3,26	(1,03) N=84	2,45	(0,97) N=84
Lecture	6,64	(0,88) N=127	6,64	(0,84) N=37	6,02	(1,16) N=18
Production écrite par segment : codes 3 et 4	6,02	(1,18) N=119	5,89	(1,35) N=62	4,49	(1,84) N=51
Production écrite par segment : code 4	5,16	(1,22) N=119	5,03	(1,36) N=62	3,54	(1,80) N=51
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	5,11	(1,56) N=149	4,60	(1,72) N=79	2,92	(1,90) N=51
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	4,57	(1,32) N=43	2,62	(1,65) N=39	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	4,32	(1,41) N=43	2,45	(1,58) N=39	-	-
Passé simple : Codes 4 et 5	2,44	(1,92) N=157	1,43	(1,75) N=70	0,77	(1,05) N=40
Passé simple : Code 5	1,91	(1,84) N=157	1,13	(1,58) N=70	0,50	(0,91) N=40
Morphologie 3 <sup>e</sup> per. Plur. : Codes 3, 4 et 5	5,43	(2,01) N=157	5,64	(1,54) N=70	3,87	(2,12) N=40

Tableau 5.6.2 Résultats ANOVA : Facteur = Groupe linguistique

<i>Tâche</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1=L2>Autoch	F= df (2,333) 29,22sig. ,000, p<,05
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1=L2>Autoch	F= df (2,333) 33,72 sig. ,000, p<,05
Lecture	L1=L2>Autoch	F= df (2,179) 3,90 sig. ,024, p<,05
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1=L2>Autoch	F= df (2, 229) 28,76 sig. ,000, p<,05
Production écrite par segment : code 4	L1=L2>Autoch	F= df (2, 229) 25,19 sig. ,000, p<,05
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1=L2>Autoch	F= df (2, 229) 29,15 sig. ,000, p<,05
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1>L2	F= df (1,79) 17,50 sig. ,000, p<,05
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1>L2	F= df (1,79) 15,88sig. ,003, p<,05
Passé simple : Codes 4 et 5	L1>L2=Autoch	F= df (2, 264) 16,76 sig. ,000, p<,05
Passé simple : Code 5	L1>L2=Autoch	F= df (2, 264) 13,89 sig. ,000, p<,05
Morphologie 3 <sup>e</sup> per. Plur. : Codes 3, 4 et 5	L1=L2>Autoch	F= df (2, 264) 12,23 sig. ,000, p<,05

Figure 5.6.1 : Cotes-Z Francophones, Allophones et Autochtones

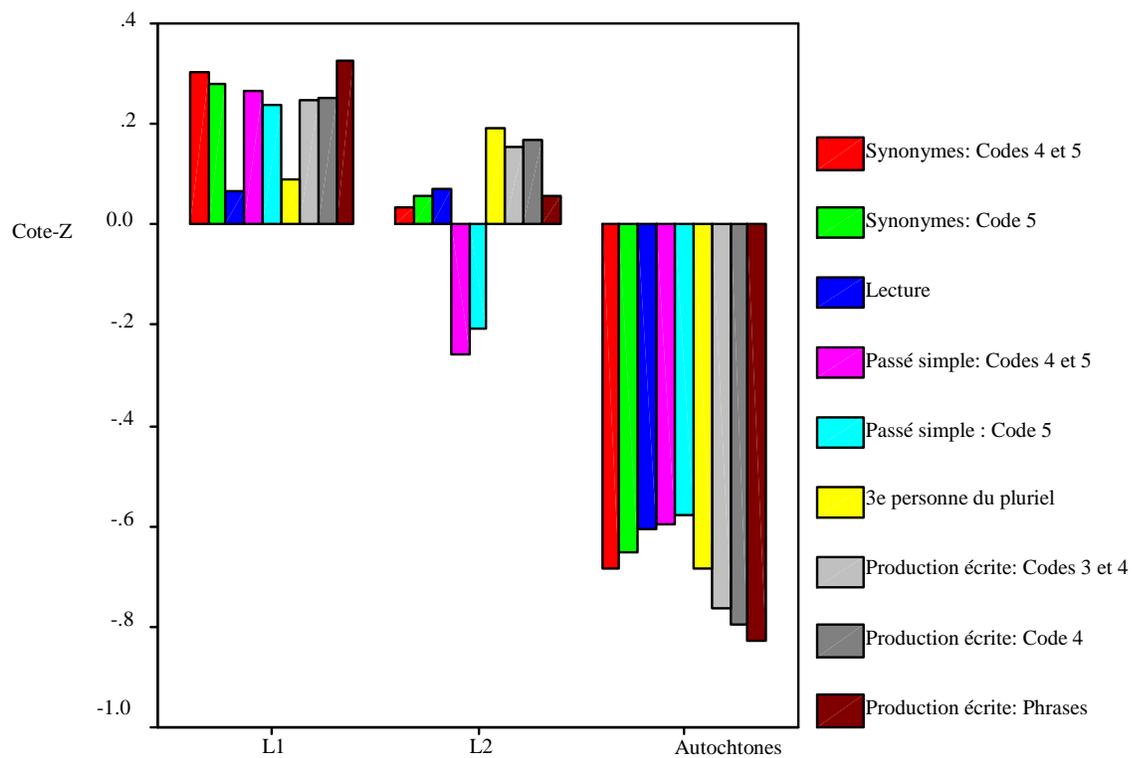
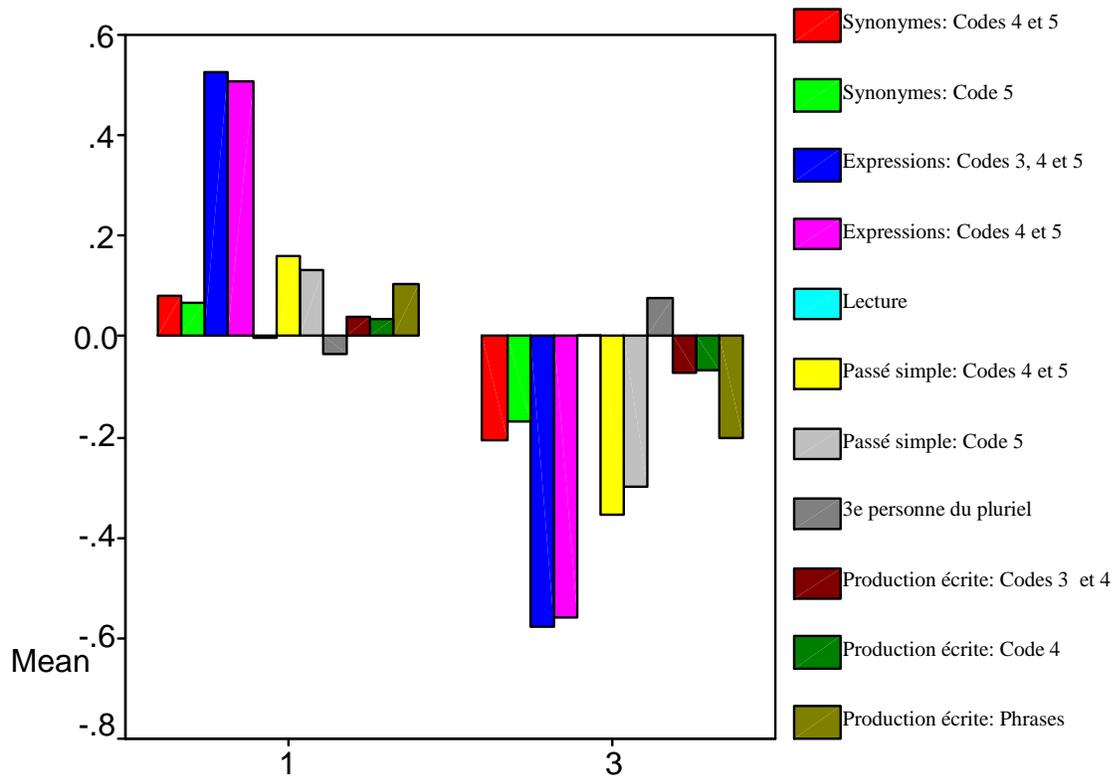


Figure 5.6.2 : Cotes-Z Francophones et Allophones – ensemble des épreuves



L'analyse par sexe n'a révélé aucune différence significative dans les trois groupes linguistiques. Cette absence de différences est documentée dans les tableaux 5.6.3 et 5.6.4 et illustrée dans les figures 5.6.3, 5.6.4 et 5.6.5.

Tableau 5.6.3 : Résultats par sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Francophones</i>		<i>Allophones</i>		<i>Autochtones</i>	
	F	G	F	G	F	G
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	3,36 (1,12) N=95	3,44 (1,00) N=86	3,06 (1,06) N=38	3,24 (1,02) N=33	2,42 (0,89) N=46	2,26 (1,11) N=38
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,50 (1,10) N=95	3,64 (0,98) N=86	3,16 (1,06) N=38	3,37 (1,00) N=33	2,50 (0,89) N=46	2,40 (1,08) N=38
Lecture	6,75 (0,85) N=67	6,51 (0,91) N=60	6,67 (0,75) N=23	6,60 (1,01) N=14	5,85 (1,45) N=10	6,22 (0,71) N=8
Production écrite par segment : codes 3 et 4	6,14 (1,12) N=67	5,86 (1,35) N=52	6,08 (1,29) N=33	5,66 (1,39) N=29	4,86 (1,74) N=32	3,88 (1,90) N=19
Production écrite par segment : code 4	5,26 (1,22) N=67	5,02 (1,20) N=52	4,56 (1,79) N=44	4,83 (1,38) N=29	3,83 (1,71) N=32	3,06 (1,87) N=19
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	5,24 (1,55) N=67	4,94 (1,60) N=52	4,26 (2,30) N=44	4,26 (1,71) N=29	3,31 (1,96) N=32	2,28 (1,67) N=19
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	4,50 (1,53) N=18	4,62 (1,17) N=25	2,56 (1,63) N=21	2,68 (1,71) N=18	-	-
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	4,32 (1,58) N=18	4,32 (1,30) N=25	2,43 (1,52) N=21	2,47 (1,70) N=18	-	-
Passé simple : Codes 4 et 5	2,43 (2,15) N=85	2,45 (1,83) N=72	1,22 (1,64) N=37	1,66 (1,85) N=33	0,78 (1,26) N=24	0,76 (0,62) N=16
Passé simple : Code 5	1,95 (1,96) N=85	1,87 (1,70) N=72	1,00 (1,53) N=37	1,29 (1,57) N=33	0,57 (1,13) N=24	0,39 (0,40) N=16
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	5,49 (2,06) N=85	5,35 (1,97) N=72	5,63 (1,63) N=37	5,65 (1,66) N=33	4,05 (2,32) N=24	3,59 (1,80) N=16

Tableau 5.6.4 ANOVA : Facteur = Sexe par groupe linguistique

<i>Tâches</i>	<i>Groupe</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Lecture	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Production écrite par segment : codes 3 et 4	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Production écrite par segment : codes 4	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
Passé simple : Codes 4 et 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Passé simple : Code 5	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	L1	F=G	
	L2	F=G	
	Autoch	F=G	

Figure 5.6.3 Cotes-Z Francophones par sexe

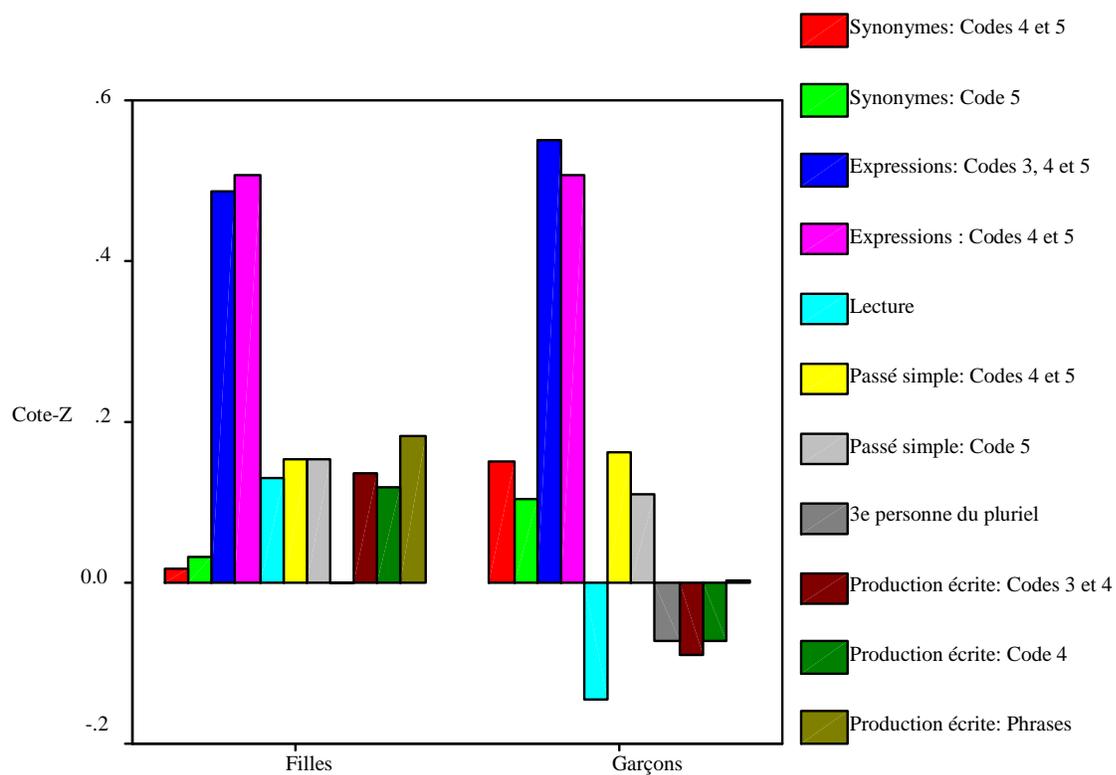


Figure 5.6.4 Cotes-Z Allophones par sexe

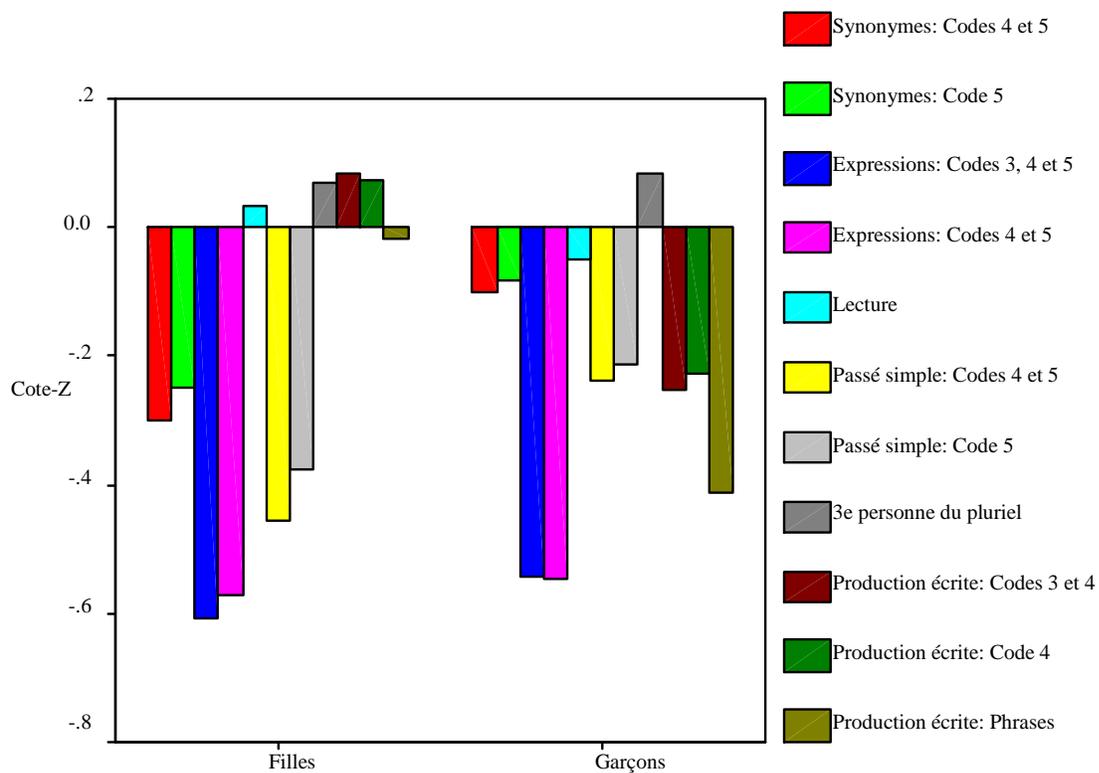
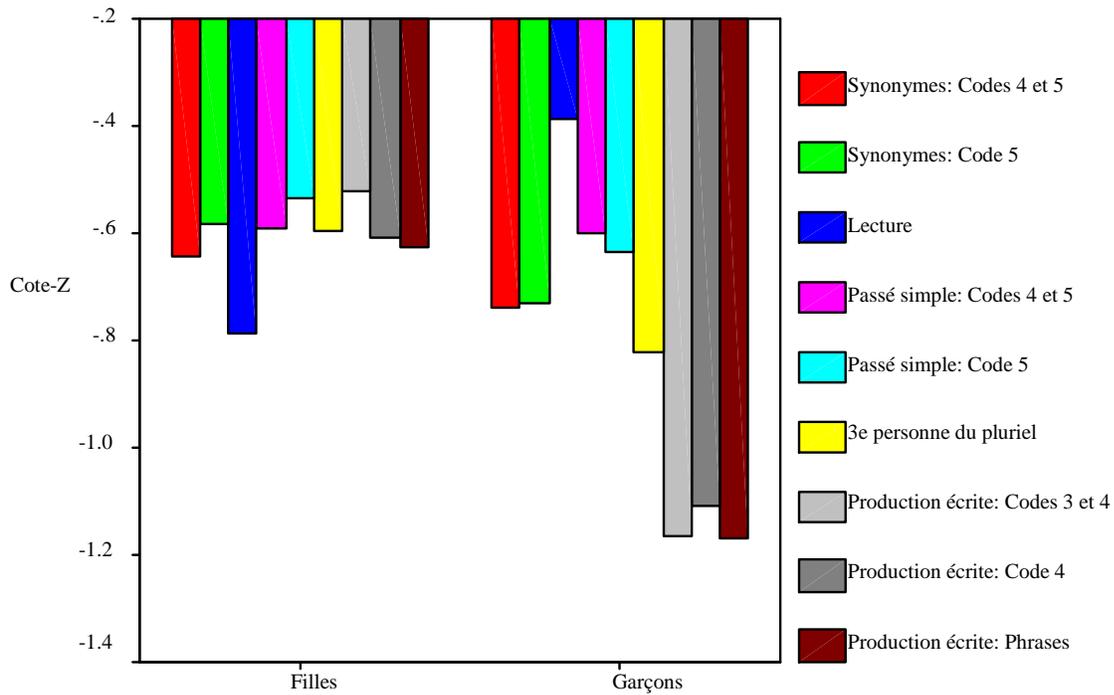


Figure 5.6.5 Cotes-Z Autochtones par sexe



L'impact du contexte sur les résultats des Francophones de l'Île de Montréal et de la Rive-Sud est presque aussi faible que l'influence du sexe. Les élèves de la Rive-Sud ont obtenu les résultats plus forts sur l'ensemble des tâches mais une seule différence, celle relevée au test de lecture, s'avère significative, et ceci à un très faible degré. Les résultats sont donnés dans les tableaux 5.6.5 et 5.6.6 et dans la figure 5.6.6.

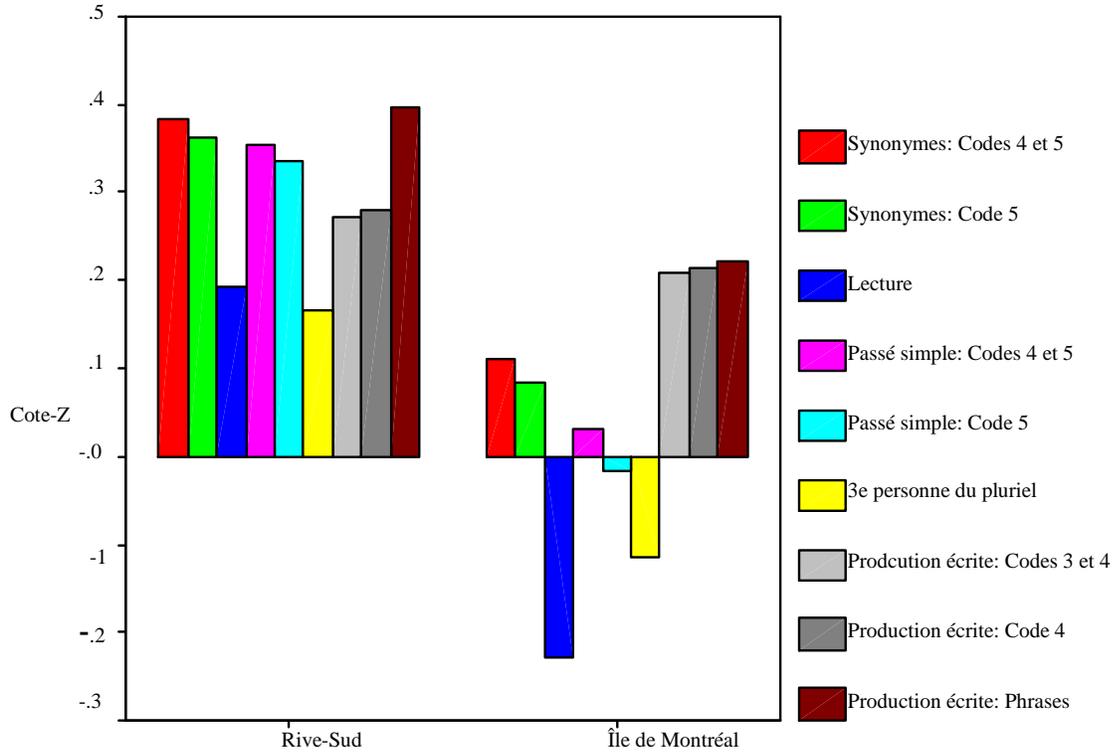
Tableau 5.6.5 : Résultats par contexte : Francophones

<i>Tâches</i>	<i>Île de Montréal</i>		<i>Rive-Sud</i>	
	Résultat	Écart-type	Résultat	Écart-type
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	3,18	(1,02) N=53	3,49	(1,07) N=128
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	3,35	(0,99) N=53	3,65	(1,06) N=128
Lecture	6,37	(0,78) N=38	6,75	(0,90) N=89
Production écrite segments : Codes 3 et 4	5,96	(1,12) N=49	6,06	(1,23) N=70
Production écrite segments : Codes 4	5,10	(1,19) N=49	5,20	(1,24) N=70
Production écrite phrases : Codes 3 et 4	4,91	(1,56) N=49	5,24	(1,59) N=70
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	4,43	(1,12) N=15	4,64	(1,42) N=28
Expressions idiomatiques : Codes 4 et 5	4,21	(1,12) N=15	4,37	(1,55) N=28
Passé simple : Codes 4 et 5	1,99	(1,83) N=43	2,61	(2,05) N=114
Passé simple : Code 5	1,47	(1,68) N=43	2,08	(1,88) N=114
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	5,02	(1,88) N=43	5,58	(2,05) N=114

Tableau 5.6.6 Résultats ANOVA Francophones : Facteur = Contexte

<i>Tâches</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>
Synonymes 40 mots (bonne réponse bien orthographiée)	Mtl=RS	
Synonymes 40 mots (bonne réponse + représentation phonologique)	Mtl=RS	
Lecture	Mtl<RS	F= df (1,125), 5,30, sig. ,023, p<,05
Production écrite par segment : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Production écrite par segment : codes 4	Mtl=RS	
Production écrite par phrase : codes 3 et 4	Mtl=RS	
Expressions idiomatiques : Codes 3, 4 et 5	Mtl=RS	
Passé simple : Codes 4 et 5	Mtl=RS	
Passé simple : Code 5	Mtl=RS	
Passé simple : morphologie de la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel	Mtl=RS	

Figure 5.6.6 Cotes-Z Francophones par contexte



Quant aux corrélations entre les résultats, tout s'aligne bien chez les Francophones et chez les Allophones à l'exception des résultats en lecture et au test d'expressions idiomatiques. En effet, les corrélations relevées entre les résultats en lecture et les résultats aux autres tests sont tellement faibles malgré le nombre important de participants francophones et allophones qu'il y a lieu de mettre en doute la fiabilité de ce test. Par contraste, les corrélations significatives recensées entre les autres épreuves s'avèrent souvent très fortes.

Tableau 5.6.7 Corrélations entre épreuves : Francophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. écr phr</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>	<i>Accord 3<sup>e</sup> per. plur</i>	<i>Lecture</i>
Production écrite : phrases	r	,422**				
	sig.	,000				
	N	118				
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,604**	,429**			
	sig.	,000	,000			
	N	156	102			
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,405**	,444**	,451**		
	sig.	,000	,000	,000		
	N	157	103	157		
Lecture	r	,162	-,021	,260**	,206*	
	sig.	,079	,862	,006	,033	
	N	126	69	108	108	
Expressions : Codes 3, 4 et 5	r	,572**	,093	,499**	,333*	,292
	sig.	,000	,775	,001	,031	,083
	N	43	12	41	42	36

Tableau 5.6.8 Corrélations entre épreuves : Allophones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. écr phr</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>	<i>Accord 3<sup>e</sup> per. plur</i>	<i>Lecture</i>
Production écrite : phrases	r	,527**				
	sig.	,000				
	N	62				
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,507**	,351**			
	sig.	,000	,005			
	N	70	62			
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,317**	,374**	,272*		
	sig.	,007	,003	,023		
	N	70	62	70		
Lecture	r	,193	,163	,319	,291	
	sig.	,254	,374	,054	,081	
	N	37	32	37	37	
Expressions : Codes 3, 4 et 5	r	,659**	,354*	,680**	,106	,207
	sig.	,000	,044	,000	,527	,519
	N	37	33	38	38	12

Tableau 5.6.9 Corrélations entre épreuves : Autochtones

<i>Tâches</i>		<i>Synon. 4 et 5</i>	<i>Prod. éc. phr.</i>	<i>Passé simp. 4 et 5</i>
Production écrite : phrases	r	,601**		
	sig.	,000		
	N	51		
Passé simple : Codes 4 et 5	r	,619	,654**	
	sig.	,000	,001	
	N	40	24	
Accord de la 3 <sup>e</sup> per. pluriel	r	,303	,277	,394*
	sig.	,057	,191	,012
	N	40	24	40
Lecture	r	,525*	,113	,436
	sig.	,025	,857	,119
	N	18	5	14

### 5.7 Résumé des résultats

Avec ces derniers tableaux, nous arrivons à la fin du primaire. Malgré ce que nous considérons être une contre-performance de la part de certains élèves de sixième année, il nous semble que nos résultats affichent une certaine régularité dont nous pouvons parler. C'est clairement le facteur « langue » qui joue le rôle le plus important et le plus constant dans les résultats obtenus. Pour la durée de leurs études primaires, les élèves allophones obtiennent les résultats linguistiques généralement plus faibles que leurs camarades de classe francophones. Dans beaucoup de tâches, notamment les mesures de connaissances lexicales et du passé simple, l'écart entre les deux groupes linguistiques s'avère significatif. Nos résultats rejoignent ainsi ceux d'autres chercheurs qui ont déjà noté des faiblesses comparables dans d'autres populations allophones (Verhoeven 1987, 1990, 1997; Hancin-Bhatt et Nagy 1994; Garcia 1991). De plus, et ceci est crucial, nous pouvons observer, comme d'autres chercheurs, que ces différences ne disparaissent pas au fur et à mesure que les élèves avancent dans le système scolaire. À la fin de la sixième année, les élèves allophones en tant que groupe n'ont pas réussi à « rattraper » leurs pairs francophones.

Par contraste, les facteurs « sexe » et « contexte » jouent un rôle beaucoup moins important que le facteur « langue ». Nous avons identifié quelques différences par sexe chez les élèves francophones et autochtones, mais ces différences sont relativement mineures et se font sentir surtout en troisième et en cinquième année. L'absence presque totale de différences par contexte nous a beaucoup étonnés. Tout d'abord, les deux groupes de Francophones comparés évoluent dans les milieux socioéconomiques très différents. Ensuite, beaucoup de chercheurs ont trouvé que les facteurs socioéconomiques ont une influence importante sur le développement de la littératie (Buriel et Cardosa 1988). Sans plus d'informations sur les élèves qui ont participé à notre recherche, nous ne sommes pas en mesure de déterminer pourquoi le milieu socioéconomique des élèves n'a pas eu plus d'impact au niveau des connaissances linguistiques.

Une autre observation récurrente concerne la conscience morphologique accrue des élèves allophones, surtout en ce qui concerne la morphologie du pluriel. L'exemple le plus clair se trouve dans la performance des élèves au C-test *Les déserts* administré en deuxième et en troisième année. Alors que les Francophones ont eu de meilleurs résultats globaux à l'ensemble des items, sans toutefois que cette différence soit significative la plupart du temps, les élèves allophones en troisième année ont dominé

presque outrageusement l'épreuve lorsque nous n'avons regardé que la capacité de mettre un –s du pluriel à la bonne place.

Cette différence, ainsi que d'autres différences que nous avons remarquées lors de l'entrée et de l'analyse des données, nous a incité à examiner de plus près la performance des élèves francophones et allophones par tâche et par item. Les résultats de ces analyses seront présentés dans la section qui suit.

## 6. Résultats par épreuve

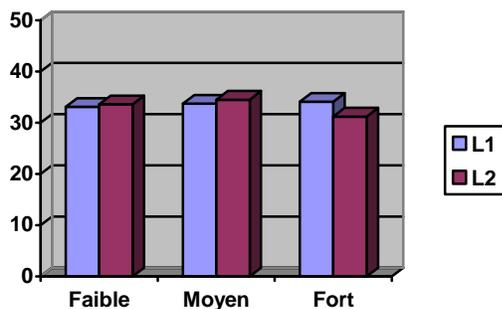
Dans cette section nous reprendrons les tâches dont les résultats se prêtent à une analyse plus approfondie par item et nous regarderons la performance des élèves francophones, allophones et autochtones en fonction de la problématique présentée au début de ce travail et des résultats obtenus lors de notre analyse par degré scolaire.

Pour chacune des tâches, nous avons divisé les élèves en trois tiers selon le total obtenu à la tâche, ce qui nous donnait un tiers fort, un tiers du milieu et un tiers faible. Étant donné la faiblesse relative des élèves autochtones, nous avons décidé de les exclure de l'analyse initiale en tiers et de les situer par la suite, séparément, par rapport aux tiers établis pour les deux autres populations combinées. Nous avons ensuite calculé la distribution proportionnelle<sup>2</sup> des Allophones et des Francophones dans les trois tiers. Nous avons enfin situé les Autochtones dans la distribution. Une fois l'analyse distributionnelle terminée, nous avons analysé la performance de nos trois tiers et de nos trois populations à l'intérieur de ces tiers pour l'ensemble des items d'une épreuve. Nous présenterons dans cette section un résumé des résultats.

### 6.1 La dictée

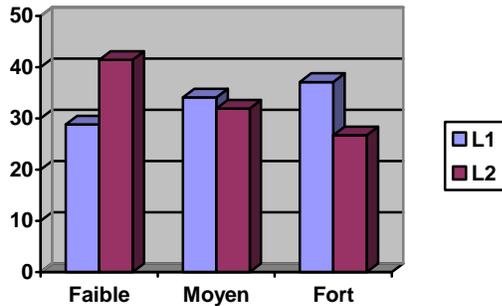
Nous avons utilisé une dictée courte composée de dix mots (*le, la, les, papa, moi, train, taxi, ballon, autobus, métro*) et d'une séquence (*camion de pompier*). Chaque mot présente une ou plusieurs difficultés précises aux élèves. Nous avons administré la dictée à la maternelle et en première année, mais nous limiterons nos analyses aux résultats, plus fiables, obtenus en première année.

Figure 6.1.1 Distribution proportionnelle des élèves : Dictée – bonne représentation orthographique



<sup>2</sup> Cela veut dire que nous avons compté le nombre de Francophones dans chaque tiers et calculé le pourcentage de la population totale des Francophones que ce chiffre représentait. Nous avons procédé de la même manière pour les Allophones et pour les Autochtones.

Figure 6.1.2 Distribution proportionnelle des élèves : Dictée – bonne représentation phonologique



Si nous ne comptons que la représentation orthographique exacte du mot dans le calcul de nos tiers (figure 6.1.1), nous arrivons à une distribution presque identique chez les Francophones et chez les Allophones. Autrement dit, environ un tiers des Francophones se retrouvent dans le tiers le plus fort, un tiers dans le tiers moyen et un tiers dans le tiers le plus faible, et de même pour les Allophones. Par contre, si nous comptons toutes les formes graphiques correspondant à transcription phonologiquement correcte du mot ciblé (ex. *métro*, *maitreault*, *métrop*) (figure 6.1.2), nous arrivons à une distribution très différente; un plus grand pourcentage de la population francophone totale se trouve maintenant dans le tiers fort. Chez les Allophones, nous trouvons la tendance inverse. Nous voyons ainsi que les élèves francophones et allophones sont également habiles quand il s'agit de bien orthographier les mots de la dictée mais que les Francophone ont une corde de plus à leur arc linguistique : ils sont capables de produire plusieurs graphies phonologiquement exactes mais orthographiquement erronées des mots qu'ils entendent.

Nous avons ensuite analysé la performance des élèves aux onze items en triant notre population selon leur résultats phonologiquement exactes.

Tableau 6.1 Taux de réussite par item, par tiers et par langue

Mot	Tiers	Bonne représentation orthographique		Bonne représentation phonologique	
		L1 (N=208)	L2 (N=116)	L1 (N=208)	L2 (N=116)
LE	Faible	98,3	100	98,3	100
	Moyen	98,6	100	98,6	100
	Fort	100	100	100	100
LA	Faible	96,7	100	96,7	100
	Moyen	100	97,3	100	97,3
	Fort	100	100	100	100
LES	Faible	68,3	68,8	70,0	75,1
	Moyen	97,2	94,6	98,6	97,3
	Fort	98,7	100	100	100
PAPA	Faible	95,0	97,9	96,7	97,9
	Moyen	94,4	100	98,6	100
	Fort	100	100	100	100
MOI	Faible	75,0	87,5	80,0	89,6

	Moyen	94,4	100	98,6	100
	Fort	97,4	100	100	100
TRAIN	Faible	3,3	0	51,3	41,7
	Moyen	16,9	0	93,0	83,8
	Fort	31,2	38,7	100	100
TAXI	Faible	20,0	29,2	43,3	48,0
	Moyen	33,8	54,1	81,7	89,2
	Fort	64,9	67,7	97,4	93,5
BALLON	Faible	65,0	77,1	76,7	81,3
	Moyen	77,5	86,5	91,6	97,3
	Fort	85,7	90,3	98,7	96,8
AUTOBUS	Faible	18,3	22,9	28,3	27,1
	Moyen	45,1	64,9	60,6	81,1
	Fort	75,3	77,4	92,2	93,5
MÉTRO	Faible	35,0	29,2	63,3	50,0
	Moyen	56,3	43,2	90,1	91,8
	Fort	68,8	61,3	98,7	100
CAMION DE POMPIER	Faible	0	0	31,7	14,6
	Moyen	1,4	0	70,4	40,5
	Fort	15,6	25,8	98,7	100

Les mots *le*, *la* et *papa* ont posé relativement peu de difficultés aux enfants et sont généralement maîtrisés par tout le monde. Les mots *les*, *moi* et *ballon* se sont avérés légèrement plus difficile, surtout pour les élèves les plus faibles, mais ils sont très bien réussis par le tiers moyen et le tiers fort des deux groupes. Les mots *train*, *taxi*, *autobus* et *métro* et le groupe nominal *camion de pompier* se sont avérés beaucoup plus difficiles pour les deux groupes linguistiques. Les Allophones du tiers faible et du tiers moyen ont eu plus de succès avec *ballon*, *taxi* et avec *autobus*. Par contre, les Francophones des mêmes tiers ont mieux réussi *train*, *métro* et *camion de pompier*. Dans le cas de *train*, c'est surtout le son nasal qui a posé problème aux Francophones. Les Allophones ont eu de la difficulté et avec la nasale et avec le groupe de consonnes (*tr-*). Quant à *camion de pompier*, les Allophones du tiers faible et du tiers moyen l'ont réussi beaucoup moins bien que les Francophones des mêmes tiers. Selon les réponses données, les Allophones n'ont pas bien reconnu la séquence phonologique et, par conséquent, n'étaient pas capables de la retenir en mémoire phonologique le temps de chercher les graphèmes convenables. Les Francophones semblent avoir majoritairement reconnu ce qu'il fallait écrire; s'ils se trompaient, c'était parce qu'ils avaient de la difficulté sur le plan graphique (choix de lettres, orientation des lettres, etc.). Les Allophones du tiers le plus fort se distinguent très nettement des Allophones des deux autres tiers au mot *camion de pompier*. En effet, ils dépassent les élèves francophones les plus forts dans la production de la bonne forme orthographique et ils sont à égalité avec eux dans la représentation graphique de la bonne forme phonologique du mot.

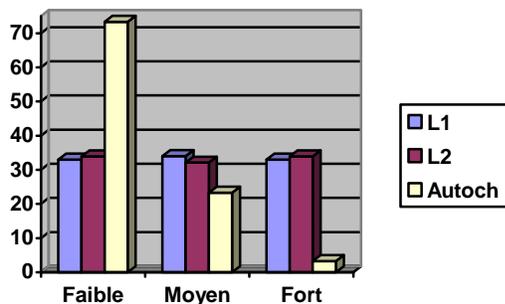
Quand nous avons conçu la dictée, nous avons inclus l'item *camion de pompier* pour pouvoir donner aux enfants une séquence phonologique plus longue sans toutefois leur poser des problèmes de compréhension. Nous pensions que les enfants de première année connaîtraient le mot, ce qui est effectivement arrivé dans le cas des Francophones. Chez certains Allophones par contre, *camion de pompier* étaient manifestement un item lexical inconnu. Alors, par inadvertance, nous avons pu

mesurer l'impact d'un manque de vocabulaire oral sur une tâche écrite et constater à quel point un élève avec un vocabulaire oral appauvri pouvait être pénalisé à l'école.

### 6.2 Test de vocabulaire

Tel que noté dans la section 5.1 nous n'avons pas trouvé de différence significative entre la performance des Francophones et celle des Allophones lors de l'administration de ce test en première année. Il n'est donc pas étonnant de constater que la distribution par tiers chez les Francophones et chez les Allophones est presque identique. Les élèves autochtones accusent un retard important mais tout à fait compréhensible par rapport aux Francophones et aux Allophones. Alors que les Allophones ont fait la maternelle 4 ans et la maternelle 5 ans en français, les élèves autochtones ont fonctionné majoritairement en innu avant d'arriver en première année. De plus, nous les avons évalués plus tôt dans l'année scolaire que les autres élèves. La distribution des élèves par tiers est donnée à la figure 6.2.1

Figure 6.2.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de vocabulaire : première année



L'analyse par item du test suit la même tendance que l'analyse globale : les élèves ne se distinguent pas par langue. Les Francophones faibles et les Allophones faibles choisissent essentiellement les mêmes distracteurs. Les élèves autochtones qui se trompent gravitent vers les distracteurs hyperonymes (ex. *fleur* au lieu de *tulipe*).

### 6.3 Compréhension de phrases

Le test de compréhension de phrases a été administré oralement en première année et par écrit en deuxième année<sup>3</sup>. Nous avons déjà déterminé que nos trois populations se distinguent l'une de l'autre à cette épreuve, et en première année et en deuxième année. La distribution des élèves par tiers confirme ces différences significatives. Les Francophones sont surreprésentés dans le tiers le plus fort et les Allophones dans le tiers le plus faible. Par contraste, les résultats obtenus par les élèves autochtones les placeraient tous dans le tiers du bas tel que défini par l'analyse de la prestation des Francophones et des Allophones.

<sup>3</sup> Les élèves autochtones l'ont eu oralement en première et en deuxième année.

Figure 6.3.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de compréhension de phrases : première année

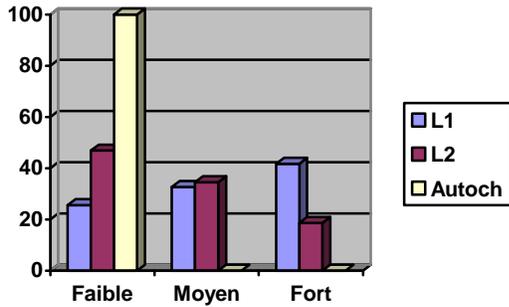
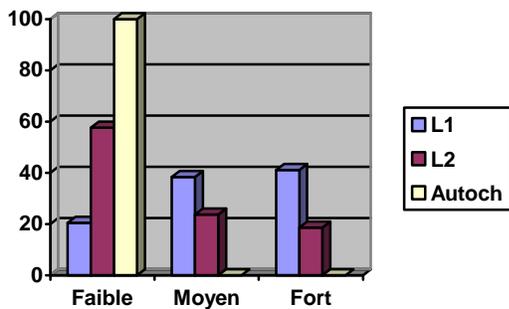


Figure 6.3.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de compréhension de phrases : deuxième année



Nous avons ensuite effectué une analyse par item afin d’explorer en plus de profondeur les différences entre nos tiers et entre nos populations linguistiques. Dans un premier temps, nous parlerons des items où l’avantage était aux Francophones. Il s’agissait ici de deux catégories d’items : les items où il fallait être sensible à la morphologie verbale orale (temps et ou aspect) pour suivre correctement la consigne (ex. *Trace un X sur le verre qui **tombera**. Dessine une tuque à la tortue qui **a glissé**.*) ou encore les items qui, présentaient une difficulté lexicale, même si nous avons pris la peine d’expliquer les mots problématiques quand nous nous sommes rendus compte que quelques Allophones étaient en difficulté (ex. *Ajoute une queue à l’abeille blanche **picotée** noir. Ajoute un **nombril** à la grenouille que contient le bocal.*)

Par contre, les élèves allophones ont mieux fait que les élèves francophones à deux items où, pour réussir, il fallait écouter attentivement la consigne et éviter de prendre une décision plus impulsive que raisonnée. La différence s’est fait surtout sentir en première année, mais nous en avons trouvé encore un effet en deuxième année. Dans le premier item, nous avons donnée la consigne suivante : *Une girafe est **aussi grande que** le monstre. Encercler cette girafe.* et nous avons présenté un ensemble d’images, avec un monstre, une très grande girafe, une girafe grande comme le monstre et une petite girafe. Énormément d’enfants ont encerclé la plus grande des girafes, mais proportionnellement moins d’Allophones. Nous avons observé le même effet dans le cas de *Colorie en vert **le plus petit** dessin d’insecte* où il y un dessin d’animal qui était plus petit que le plus petit dessin d’insecte. Encore une fois, beaucoup d’enfants ont choisi le plus petit dessin sans tenir compte du fait qu’il ne représentait pas un insecte, mais proportionnellement moins d’Allophones sont tombés dans le piège tendu, et ceci dans tous les tiers.

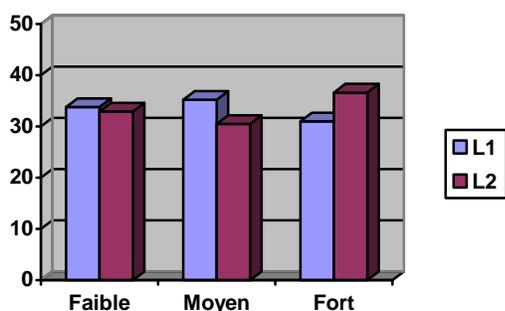
Il s'agit peut-être d'un effet du traitement plus lent des consignes par les élèves allophones ou encore de l'attention particulière que les Allophones tendent à porter à tous les mots parce qu'ils possèdent moins de collocations et de colligations que leurs camarades francophones. Notre instrument d'évaluation ne nous permet pas de tirer la moindre conclusion ici. Nous nous contenterons de signaler ce que nous avons observé et de proposer le problème comme un sujet à explorer dans le cadre d'un mémoire ou d'une thèse.

Avant de terminer avec les résultats du test de compréhension de phrases, il y a une dernière remarque à faire. Les divisions en tiers que nous avons effectuées se sont faites selon les résultats linguistiques. Dans le cas d'un élève unilingue, il y a souvent une certaine corrélation entre le développement linguistique et le développement cognitif de l'individu, exception faite des troubles spécifiques du langage. Par contre, dans le cas d'un élève bilingue ou multilingue, il pourrait y avoir un décalage important entre la performance linguistique de l'élève dans sa langue seconde ou tierce et son niveau cognitif général. Autrement dit, lors de notre division en tiers selon les critères linguistiques, il est fort probable que certains élèves allophones classés dans le tiers du bas sont plus forts cognitivement que la majorité des Francophones du même tiers, leur handicap reflétant ici une mauvaise maîtrise de la langue cible.

#### 6.4 Identification de mots écrits

Pour ce test, où il fallait reconnaître la bonne forme graphique d'un mot et où les difficultés sémantiques étaient neutralisées, nous avons pour la première fois une distribution de résultats qui favorise légèrement les élèves allophones. En effet, il y a proportionnellement plus d'élèves allophones que de francophones dans le tiers le plus haut. La différence est loin d'atteindre le seuil de la signification statistique, mais elle est à signaler car il s'agit d'un des rares moments où les Allophones arrivent en tête et elle constitue une autre indication de la sensibilité graphique des élèves allophones (Morris et Labelle 2005, Bialystok 1991).

Figure 6.4.1 : Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'identification de mots écrits

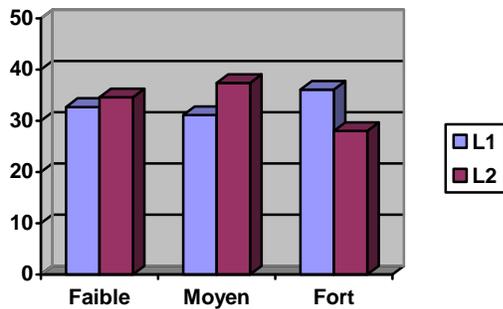


Comme était le cas au test de vocabulaire, une analyse par item par groupe linguistique ne donne pas de résultats à signaler. Les Francophones et les Allophones faibles, moyens et forts performant au même niveau aux mêmes items. Alors que cette uniformité fait que les tests de vocabulaire et d'identification de mots écrits sont relativement peu intéressants pour nous chercheurs, elle rend au contraire ces tests très intéressants pour les enseignants. Comme le facteur « langue » rentre peu en jeu dans les deux épreuves, un élève qui a dû mal à accomplir la tâche, peu importe sa langue maternelle, a fort probablement une difficulté d'apprentissage quelconque et devrait être évalué par un spécialiste.

### 6.5 C-test : *Le petit crabe*

Même s'il ne s'agissait pas d'un véritable C-test (avec suppression de la moitié d'un mot sur deux), la tâche *Le petit crabe* était sans doute l'épreuve la plus difficile administrée en première année. Pour trouver les lettres que manquaient aux mots, les élèves ont dû mobiliser toutes leurs ressources phonologiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques, ainsi que leurs stratégies de décodage. Le tableau 6.5.1 nous permet d'observer qu'il y a un plus grand pourcentage de Francophones que d'Allophones dans le tiers le plus fort.

Figure 6.5.1 : Distribution proportionnelle des élèves par langue au C-test *Le petit crabe*



En fonction des résultats obtenus dans le cadre d'un autre projet de recherche, nous avons prêté une attention particulière à certains items où nous nous attendions à observer des différences entre nos deux populations linguistiques. Nous avons d'abord regardé les items où le contexte imposait une contrainte phonologique. Par exemple, le premier trou à compléter était *Un be\_\_\_ avant-midi....* Pour trouver la bonne réponse, l'élève devait prêter attention à *avant-midi*, noter la voyelle initiale et compléter *bel* en fonction de cette contrainte. Dans chaque tiers, les élèves francophones ont nettement dominé. Dans le tiers le plus fort, 34% des élèves francophones ont trouvé la bonne représentation phonologique alors que seulement 7% des Allophones ont réussi. Les Allophones les plus forts ont préféré *beau*. Soit ils n'ont pas tenu compte de la contrainte à droite, peu importe sa nature, soit ils ont regardé *avant-midi* sans avoir eu le réflexe phonologique des Francophones d'intercaler une consonne entre les deux voyelles.

Nous avons également regardé de près les items qui évaluaient la connaissance du genre grammatical. Nos résultats antérieurs (Morris et Labelle 2005), nous permettaient de nous attendre à trouver une supériorité francophone. Comme le genre masculin – la forme non-marquée – constitue le choix par défaut des élèves non francophones, nous avons évalué les réponses aux items où il fallait marquer phonétiquement le féminin dans un article ou dans un adjectif. Les résultats de cette analyse ont confirmé notre hypothèse : les élèves francophones ont eu des résultats nettement supérieurs dans chacun des trois tiers.

Nous avons obtenu les résultats presque identiques en regardant la performance des élèves à deux items où la préposition *de* doit se combiner avec l'article défini masculin pour donner l'article contracté *du* (*le roi d\_\_\_ château, la visite d\_\_\_ château*). Alors que cette convention semble être bien ancrée dans la mémoire procédurale des Francophones, elle ne l'est clairement pas chez les Allophones. Ces derniers ont préféré répondre *de*, choix qui ne tient pas compte du contexte grammatical mais qui reflète plutôt un effet de fréquence, la combinaison *d+e* étant beaucoup plus fréquent que celle de *d+u*.

La morphologie verbale était ciblée dans quelques items clés. Deux de ces items ciblaient la connaissance du subjonctif. Nous voulions identifier les enfants qui étaient capables de nous indiquer graphiquement que la consonne finale devrait se prononcer dans *il faut que je sor\_\_* et dans *avant qu'une autre vague ne revien\_\_*. Les élèves francophones ont dominé dans les deux cas. Comme nous le verrons plus tard, cette supériorité au subjonctif se maintiendra jusqu'à la fin du primaire.

Neuf autres items ont servi à évaluer la capacité des enfants à faire l'accord sujet-verbe et d'indiquer le temps du verbe. Le degré de difficulté de chaque item variait en fonction de plusieurs facteurs (nombre de trous, nature du sujet, fréquence de la morphologie à trouver, distance du sujet, etc.). Nous ne sommes donc pas en mesure de dire ce qui a déterminé une bonne performance ou une mauvaise performance d'un groupe ou de l'autre. Nous pouvons toutefois constater que, de façon générale, les élèves du tiers faible et du tiers moyen, peu importe leur langue maternelle, ont peu de contrôle de la morphologie verbale. Les différences les plus importantes se manifestent surtout dans le tiers le plus fort. Ici, nous notons la domination des Francophones aux items *alors qu'il se promenait*, *maman et moi déménagerons* et *ma maman ne m'entendra pas*. Les Allophones ont mieux répondu aux items *Il y avait*, *elle est trop loin* et *La maman crabe était bien contente*. Cela veut dire que les Allophones ont eu un meilleur taux de succès que les Francophones exclusivement quand il s'agissait de compléter un verbe très fréquent (*avoir* ou *être*) à la troisième personne du singulier. Les Francophones ont mieux réussi la morphologie des verbes moins fréquents, même lorsque la morphologie à mettre pour faire l'accord sujet-verbe était identique à ce qu'il fallait mettre dans le cas d'un verbe fréquent (ex. *il se promenait* v. *il y avait*). Les résultats sont présentés dans le tableau 6.2,

Tableau 6.2 Performance en morphologie verbale au C-test *Le petit crabe*

Item		L1	L2
		1 <sup>ère</sup> année N=180	1 <sup>ère</sup> année N=107
alo__ qu'i_ se promen__	Tiers faible	3,39	0
	Tiers moyen	5,36	0
	Tiers fort	12,31	0
maman e_ moi déménagero__	Tiers faible	18,64	5,41
	Tiers moyen	32,14	20,51
	Tiers fort	75,38	50,00
je ser__ le roi d_ château !	Tiers faible	8,47	8,11
	Tiers moyen	14,21	20,59
	Tiers fort	40,00	36,67
I_ y ava__	Tiers faible	0	0
	Tiers moyen	5,36	5,13
	Tiers fort	13,85	40,00
not__ petit r__ se perd__	Tiers faible	1,69	0
	Tiers moyen	0	0
	Tiers fort	1,54	0
ma mam__ ne m'entend__ pas	Tiers faible	0	2,70
	Tiers moyen	7,14	5,13
	Tiers fort	35,38	20,00
Elle e__ trop loi__	Tiers faible	0	10,81
	Tiers moyen	8,93	15,38

	Tiers fort	20,00	30,00
Je n_ la verr__ plus	Tiers faible	0	2,70
	Tiers moyen	8,93	5,13
	Tiers fort	26,15	26,67
La mam__ crabe éta__ bien conten__	Tiers faible	0	0
	Tiers moyen	1,79	2,56
	Tiers fort	21,54	44,33

Il y a seulement deux autres items dans le test où les élèves allophones ont connu plus de succès que les élèves francophones et dans les deux cas les mots à compléter apparaissaient intacts dans le même texte peu avant leur apparition tronquée. Il était donc très facile de les repérer et de les copier, une stratégie que nous avons déjà vu chez les élèves de langue seconde (Morris et al 2005). Cette stratégie semble peu déployée par les élèves de langue maternelle, peut-être parce qu'ils comprennent mieux le texte.

### 6.6 C-test : Les déserts

Nous avons administré le C-test *Les déserts* en deuxième et en troisième année. La distribution des élèves, calculée encore une fois selon le résultat global (bonnes représentations phonologiques) est donnée à la figure 6.6.1 pour les élèves de deuxième année et à la figure 6.6.2 pour les élèves de troisième année.

Figure 6.6.1 : Distribution des élèves par langue au test C-test *Les déserts* - deuxième année

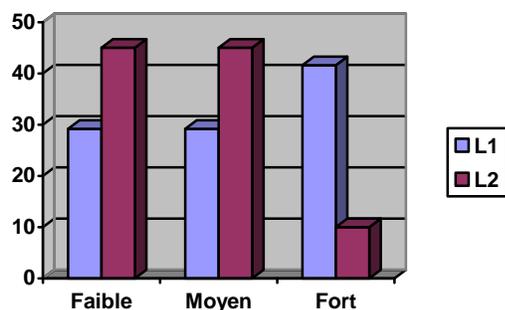
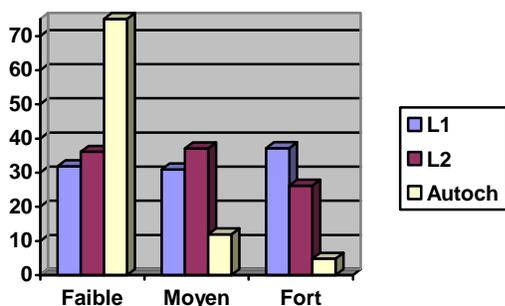


Figure 6.6.2 : Distribution des élèves par langue au test C-test *Les déserts* – troisième année



Nous pouvons constater la surreprésentation des élèves francophone dans le tiers le plus fort, particulièrement en deuxième année. En troisième année, le déséquilibre se redresse un peu, mais le tiers le plus fort reste dominé par les locuteurs natifs.

Nous avons ensuite procédé à l'analyse des items où la performance des élèves francophones s'est distinguée de celle des élèves allophones et autochtones. Comme nous l'avons fait pour le C-test *Le petit crabe*, nous regrouperons les items semblables pour en parler. Nous concentrerons nos commentaires sur la performance des élèves de troisième année car en deuxième année le nombre de participants était relativement faible et il n'y a que deux allophones dans le tiers le plus fort

La supériorité des élèves francophones sur les élèves allophones en ce qui concerne la connaissance du genre des mots se maintient en troisième année. Les Francophones dominent aussi dans le seul exemple de *du* dans le texte et aux pronoms plus rares *y* et *en*.

Pour ce qui concerne la morphologie verbale, nous avons regardé les 15 items où les élèves ont dû compléter un verbe conjugué.

*i\_ ne ple\_\_ pas*  
*La vi\_ y e\_\_ donc tr\_\_ difficile.*  
*O\_ ne pour\_\_ pas constr\_\_ un vil\_\_*  
*le cham\_\_ et l\_ dromadaire peu\_\_ marcher*  
*les hom\_\_ n'o\_\_ pas bes\_\_ de le\_\_ nourrir*  
*'ils o\_\_ des réser\_\_*  
*Po\_\_ l'hom\_\_, c'e\_\_ différent*  
*i\_ se déshyd\_\_*  
*L\_ déshydratation surv\_\_*  
*quand t\_\_ corps man\_\_ d'ea\_\_*  
*\_ déshydratation ca\_\_ aussi d\_\_ hallucinations*  
*Quand cet\_\_ condition phys\_\_ n'e\_\_ pas immédiatement trai\_\_*  
*tu pe\_\_ mourir*  
*il fa\_\_ donc*  
*q\_\_ tu so\_\_ prévoyant*

Étant donné ce que nous avons observé en première année – la bonne performance des élèves allophones aux verbes très fréquents et la domination des francophones aux verbes plus rares – nous avons divisé nos 15 items en deux groupes : les verbes très fréquents dans la vie des élèves (*pleuvoir, être, pouvoir, avoir*) et les verbes plus rares (*se déshydrater, survenir, manquer, causer*). Alors que les deux groupes ont les taux de réussite comparables aux verbes fréquents, les Francophones dominent nettement aux verbes plus rares. La nature de notre test ne nous permet pas de déterminer la cause de cette différence, mais quelques items nous donnent des indices. Par exemple, dans le tiers le plus fort, presque la moitié des élèves allophones ont choisi de copier dans le trou le substantif *déshydratation*, qui suit de près *i\_ se déshyd\_\_*, et ceci malgré la présence du pronom réfléchi qui indique qu'un verbe est nécessaire. Seulement 8,6% des élèves francophones du même tiers ont adopté cette solution. Tous les autres ont produit une forme verbale. Le verbe *cause* a produit un résultat semblable, sans qu'un autre mot soit copié. Alors que 22,9% des Francophones du tiers le plus fort ont produit un mot qui ne pourrait pas être interprété comme un verbe dans le trou, 50% des Allophones du même tiers ont commis le même type d'erreur. Ces résultats suggèrent que les deux populations ne traitent pas les C-tests de la même manière en troisième année. Les Allophones semblent se fier à des stratégies de reconnaissance graphique alors que les Francophones se servent plus des indices sémantiques et grammaticaux.

Les Allophones se sont avérés beaucoup plus fort que les Francophones dans tous les items où pour bien répondre il suffisait de mettre une seule lettre à condition que le genre ne soit pas en jeu (ex. *tu, il, et, etc.*). Cette domination était surtout évidente dans le tiers le plus faible où beaucoup d'élèves

francophones n'ont pas réussi ces items qui étaient en principe les plus simples. Un examen des copies produites par les enfants démontre que beaucoup d'élèves allophones ont systématiquement repéré et complété tous les items les plus faciles du C-test. Peu de Francophones semblent avec eux le même réflexe. Ils avaient tendance à laisser sans réponse une proportion égale d'items faciles et d'items difficiles. Encore une fois, une recherche plus approfondie et rigoureuse serait nécessaire pour comprendre ce qui se passe ici. Il se pourrait que les difficultés de compréhension des allophones les poussent à adopter une stratégie de remplissage des trous les plus faciles indépendamment du contexte, tandis que les francophones cherchent plutôt à comprendre le texte.

Sans plus de recherche, nous ne pouvons pas déterminer l'importance réelle des différences entre les Francophones et les Allophones que nous avons observées dans les C-tests. Est-ce que ces différences se limitent au C-test ou s'étendent à la lecture en général? Est-ce qu'elles résultent d'une faiblesse lexicale ou est-ce qu'il y a d'autres facteurs à l'œuvre? Pour répondre à ces questions il nous faut des instruments d'évaluation plus sophistiqués.

### 6.7 Connaissance des synonymes

Grâce au test de synonymes, nous pouvons suivre l'évolution des connaissances lexicales des élèves de la deuxième année (15 mots évalués) à la sixième année (40 mots évalués). Nous considérons d'abord la distribution de nos groupes linguistiques par tiers. Elle est représentée dans les figures 6.7.1 à 6.7.5.

Figure 6.7.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 2<sup>e</sup> année

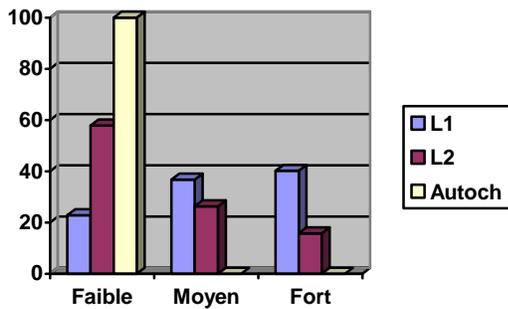


Figure 6.7.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 3<sup>e</sup> année

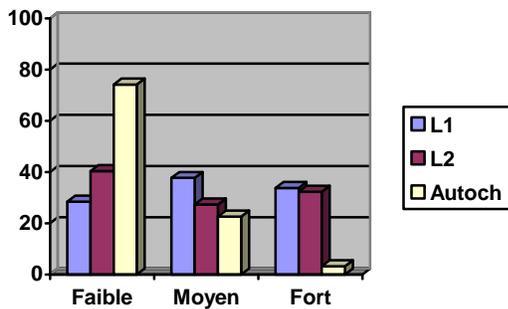


Figure 6.7.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 4<sup>e</sup> année

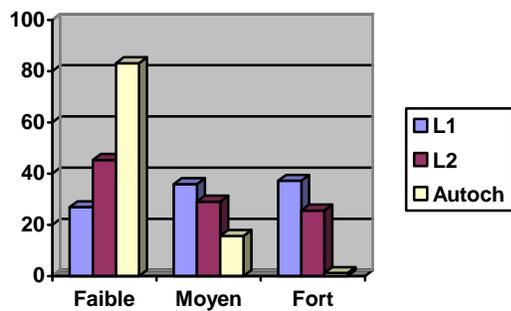


Figure 6.7.4 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 5<sup>e</sup> année

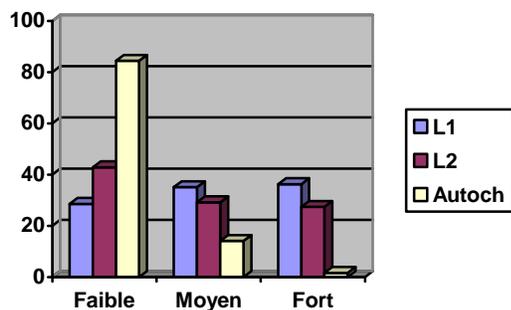
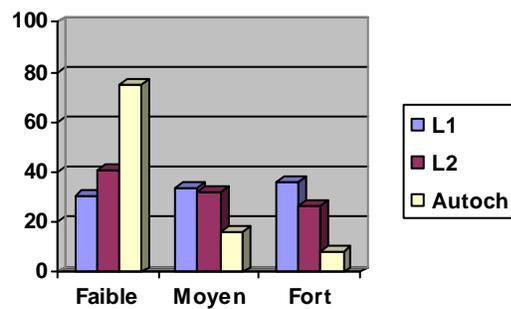


Figure 6.7.5 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de synonymes – 6<sup>e</sup> année



Nous pouvons noter que la distribution proportionnelle ne varie pas beaucoup d'année en année. Les francophones sont proportionnellement plus nombreux dans le tiers le plus fort et les allophones (et autochtones) sont plus nombreux dans le tiers le plus faible. Les différences sont plus marquée en deuxième année et s'atténuent quelque peu après, mais elle persistent jusqu'en sixième année.

Nous avons ensuite regardé la performance des élèves par item. Pour les 13 items qui étaient présents dans la version de 15 mots et la version de 40 mots, nous avons pu suivre la progression par année scolaire pendant cinq ans. Pour la totalité des 40 items de la version longue, nous avons pu suivre la progression de la troisième année à la sixième année. Nous réserverons nos commentaires pour les items qui ont discriminé entre nos trois populations linguistiques.

La première chose à noter ce sont les différences importantes qui séparent les tiers de chaque degré scolaire, que ce soit chez les Francophones ou chez les Allophones. Dans beaucoup d'items, les élèves du tiers le plus fort de deuxième année ou de troisième année avaient le même degré de succès que les élèves du tiers le plus faible en cinquième ou en sixième année. Nous présentons à titre d'exemple les résultats obtenus à quelques mots qui ont bien discriminé entre les tiers. Les figures 6.7.6 et 6.7.8 comparent les Francophones entre eux, et les figures 6.7.7 et 6.7.9 les Allophones. On remarque par exemple, à la figure 6.7.6 que, pour l'item *fêter/célébrer*, les élèves forts de 3<sup>e</sup> année sont plus forts que les élèves faibles de 6<sup>e</sup> année. Ce patron se retrouve dans les autres graphiques.

Figure 6.7.6 Taux de succès par tiers par année : Francophones – *fêter/célébrer*

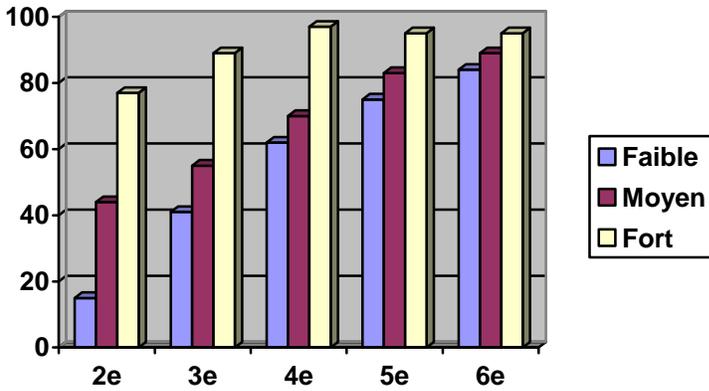


Figure 6.7.7 Taux de succès par tiers par année : Allophones – *fêter/célébrer*

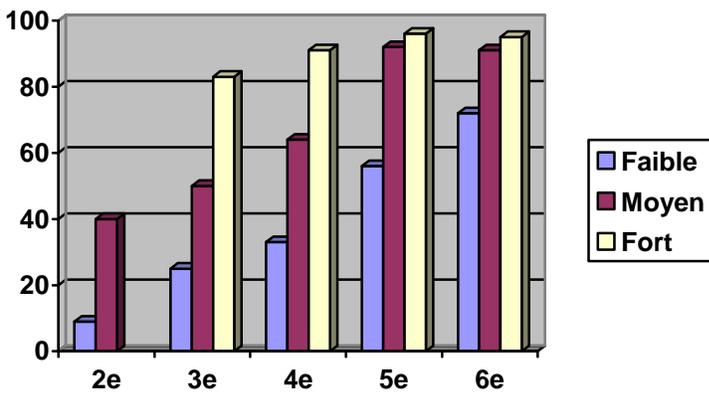


Figure 6.7.8 Taux de succès par tiers par année : Francophones – *peine/chagrin*

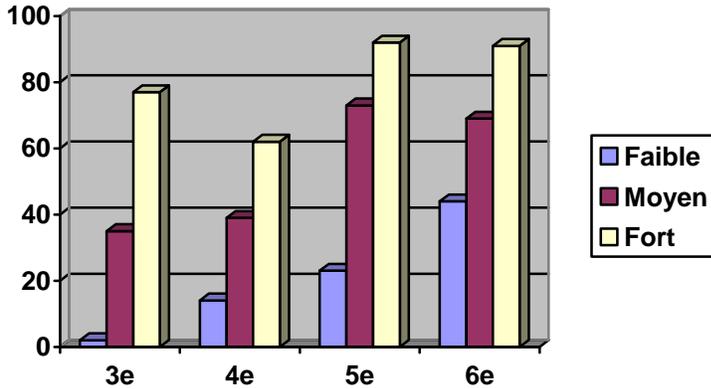
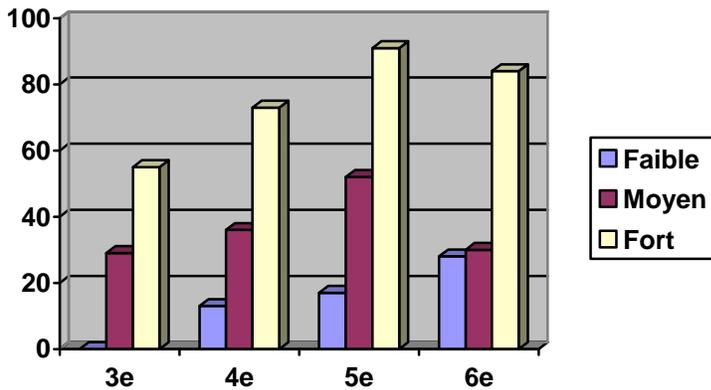


Figure 6.7.9 Taux de succès par tiers par année : Allophones – *peine/chagrin*



À l'exception de quelques items où très peu d'enfants ont trouvé le bon synonyme ou bien tous les enfants ont trouvé le bon synonyme, l'avance très marquée du premier tiers se manifeste partout. En effet, les connaissances lexicales des élèves varient plus entre les tiers d'une seule année scolaire qu'entre l'ensemble des élèves d'une année scolaire à l'autre. Cette distribution du savoir lexical a inévitablement des conséquences pour les enseignants et pour les concepteurs de programmes d'études. Le concept de *mots de vocabulaire pour les élèves de troisième année* ou *de cinquième année* n'a pas vraiment de fondement dans la réalité scolaire.

Nous ensuite examiné la performance par item et par année scolaire des Allophones et des Francophones afin d'identifier les mots où il y avait un avantage net pour l'un ou l'autre des groupes. Sans surprise, l'avantage sur trouvait majoritairement – en effet, presque totalement – dans le camp des Francophones. Les mots qui distinguaient les deux groupes statistiquement étaient les suivants :

Tableau 6.3 : Items discriminants : Synonymes

<i>Mot à trouver</i>	<i>Amorce lexicale</i>	<i>Avantage</i>
célébrer	fêter	Francophones
trancher	couper	Francophones
conte	récit	Francophones
chagrin	peine	Francophones
annoncer	déclarer	Francophones
étonner	surprendre	Francophones
concours	compétition	Allophones
évaluer	juger	Francophones
chuter	tomber	Francophones
heurter	frapper	Francophones
saisir	prendre	Francophones
habileté	capacité	Francophones

Il y a beaucoup de facteurs en jeu dans les connaissances lexicales des élèves. Un mot peut se rencontrer et s'apprendre à la maison, à l'école, en compagnie des amis, en lecture, en écoutant la radio ou en regardant la télévision. Il est impossible de retrouver le point d'origine des mots connus par nos participants. Ceci dit, nous avons conçu notre test à partir de l'idée qu'un enfant allophone au début de scolarité risque de faire le plus gros de ses apprentissages lexicaux à l'école. Il devrait donc avoir plus de facilité à trouver les mots qui sont fréquents en milieu scolaire et moins de facilité à trouver les mots qui se rencontrent surtout en milieu familial. Nous avons identifié comme mots « maison » (en dehors des mots très fréquents comme *papa* et *automobile*) les items *tirer*, *merveilleux*, *trancher*, *chagrin*, *champion*, *heurter* et *chuter*, et comme mots « école » *débuter*, *abandonner*, *modifier*, *annoncer*, *concours*, *paraître*, *augmentation*, *évaluer*, *conclusion*, *dialogue*, *domicile*, *conserver*, *poursuivre*, *indication*, *contexte*. Nous avouons très franchement que nous n'avons pas de données statistiques pour appuyer notre tri. Nous avons suivi nos intuitions.

Nous nous attendions à ce que les mots « maison » soient beaucoup mieux réussis par les Francophones que par les Allophones et qu'il y ait plus d'égalité dans résultats aux mots « école ». C'est effectivement ce que nous avons observé globalement.

Comme la domination des Francophones était forte dans le cas de beaucoup de mots et que les Allophones n'ont dominé qu'à un seul mot – *concours* - nous avons décidé de regarder de plus près les items où il n'y avait aucune différence statistique entre la performance des deux groupes, même pas une tendance vers une différence. Voici la liste de mots qui en résulte :

<i>Mot à trouver</i>	<i>Amorce lexicale</i>	<i>Amorce orthographique</i>
content	heureux	co_ _ _ _ _
paraître	sembler	pa_ _ _ _ _
conserver	garder	co_ _ _ _ _
poursuivre	continuer	po_ _ _ _ _
contexte	situation	co_ _ _ _ _

Dans le cas de *paraître*, la supériorité des élèves allophones s'explique par le fait qu'ils ont bien respecté la catégorie grammaticale du synonyme à trouver et ils ont répondu avec un verbe. Beaucoup

de Francophones étaient dans la bonne famille lexicale mais n'ont pas tenu compte de la contrainte concernant la partie de discours et ont mis *pareille* et non pas *paraître*. Ils connaissaient fort probablement *paraître*, mais ils ne l'ont pas mis.

Les autres mots nous ont laissé perplexes un certain temps car nous ne voyions pas immédiatement l'avantage qu'ils présentaient, avec *concours* aussi, aux Allophones. Ce n'est que lorsque nous nous sommes retrouvés aux prises avec le codage des résultats de la dictée et des C-tests que nous avons eu l'idée que ce qui était en jeu ici était moins le contenu sémantique de ces mots que leur forme phonologique. Nous avons vu que les Allophones en première année semblaient se fier surtout à une représentation graphique des mots à trouver et moins à une représentation phonologique. Chez leur camarades francophones, c'était plutôt l'inverse qui arrivait. Or, en donnant une amorce de deux lettres aux enfants au test de synonymes, nous avons parfois avantage un groupe par rapport à l'autre. Si les lettres de l'amorce donnaient un bon indice phonologique de la première syllabe du mot à trouver, nous aidions les décodeurs phonologiques, mais si ces lettres ne donnaient que la moitié d'un graphème, nous tendions un piège aux mêmes enfants. Ceux qui décodaient plus en se fiant à leur mémoire graphique étaient sans doute moins pénalisés par le scindement graphémique d'un phonème. Prenons l'exemple du mots *concours*, le seul où les Allophones ont eu un meilleur résultat que les Francophones. Nous avons donné le mot *compétition* aux élèves et une amorce de deux lettres plus une indication du nombre de lettres manquantes :

*compétition*                    co\_ \_ \_ \_ \_

L'élève qui ne reconnaît pas immédiatement le synonyme à trouver, doit se mettre à chercher une réponse possible dans sa mémoire, soit graphique soit phonologique. L'élève qui essaie de passer par sa banque de représentations phonologiques va mentalement prononcer /ko/ et va chercher un mot qui commence par /ko/ qui veut dire compétition. Une fois engagé dans ce chemin, il est très difficile de tomber sur le son nasal de la bonne réponse car cela demande la substitution d'un phonème à un autre. Par contre, l'élève qui vérifie visuellement dans sa tête sa liste de mots en 'co-' pour en trouver un qui veut dire compétition a, à notre avis, de meilleures chances de tomber sur la bonne réponse. Si nous reprenons maintenant la liste de mots où les élèves allophone ont pu tenir tête aux élèves francophones, nous constatons qu'il s'agit systématiquement, exception faite de *paraître*, des mots à piège phonologique.

Nous ne savons pas si cette explication est la bonne, mais nous croyons qu'étant donné les tendances que nous avons observées à d'autres épreuves, il serait important d'explorer beaucoup plus en détail les stratégies de décodage et d'encodage déployées par les élèves allophones et francophones. Une meilleure compréhension des traitements préférés aiderait les enseignants à mieux concevoir leurs activités d'enseignement du vocabulaire.

### 6.8 Les expressions idiomatiques

Nous compléterons notre analyse des connaissances lexicales des élèves en regardant de plus près les résultats obtenus au test d'expressions idiomatiques. La distribution des résultats par tiers est représentée dans les figures suivantes.

Figure 6.8.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions – 3<sup>e</sup> année

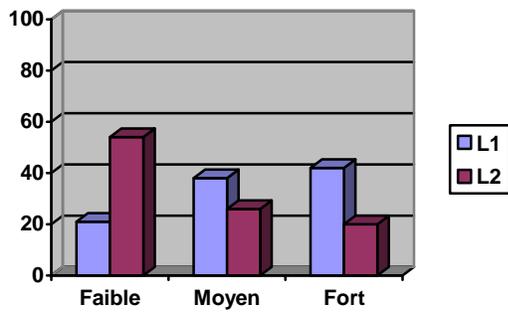


Figure 6.8.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions – 4<sup>e</sup> année

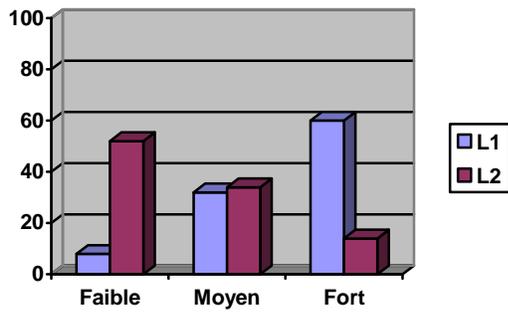


Figure 6.8.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions – 5<sup>e</sup> année

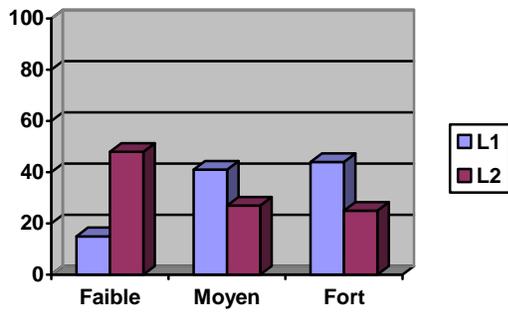
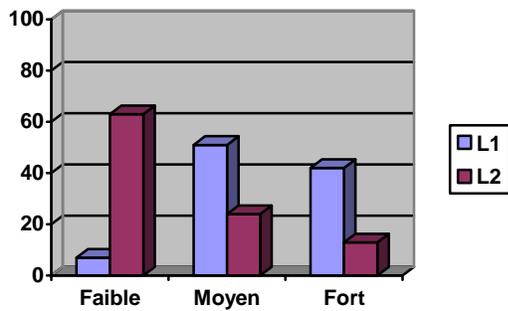


Figure 6.8.4 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test d'expressions– 6<sup>e</sup> année



Nous pouvons constater que les élèves francophones se retrouvent concentrés dans le tiers le plus fort et dominant l'épreuve de la troisième à la sixième année. Comme dans le cas du test de synonymes, nous notons que les élèves du tiers le plus fort se distancient des élèves des tiers moyen et faible, de sorte que certains élèves de troisième année s'avèrent plus forts que certains élèves de sixième année. Nous donnons les résultats à l'item *donner du fil à retordre* chez les Francophones et chez les Allophones à titre d'exemple. On voit à la figure 6.8.6, par exemple, que la moyenne des élèves forts de troisième année est plus élevée que celle des élèves du deuxième tiers en sixième.

Figure 6.8.5 Taux de succès par tiers par année : Francophones – *donner du fil à retordre*

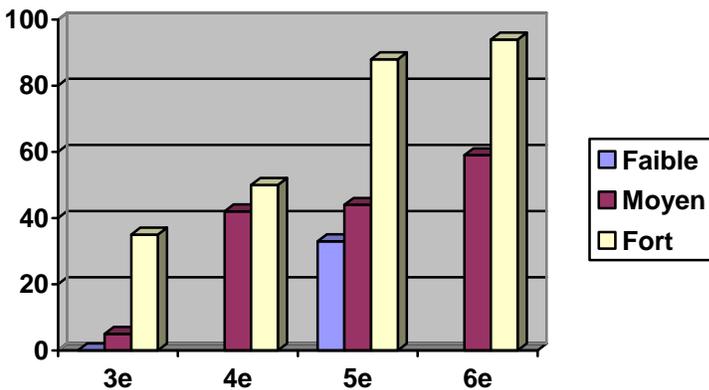
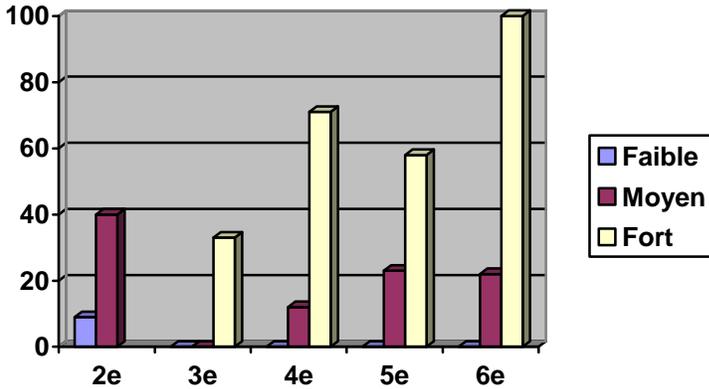


Figure 6.8.6 Taux de succès par tiers par année : Allophones – *donner du fil à retordre*



Étant donné que le tiers le plus faible est dominé par les élèves allophones et le tiers le plus fort par les élèves francophones, il faut regarder ce qui se passe dans le tiers du milieu pour déterminer s'il y a des différences entre les deux groupes linguistiques. L'analyse de ce tiers révèle qu'il n'y a pas d'items particuliers à signaler. De façon générale, les élèves allophones et francophones sont également forts ou faibles aux mêmes items du test. Proportionnellement, ce sont les Francophones qui dominent massivement, s'avérant beaucoup plus fort que leurs pairs allophones.

Ce résultat n'est guère étonnant. Les expressions idiomatiques s'apprennent grâce à un contact soutenu avec la langue. Comme le contact des élèves francophones avec leur L1 est plus important et plus soutenu que le contact qu'ont les Allophones avec le français, il est tout à fait naturel qu'ils connaissent plus de mots et plus d'expressions. Il est important d'observer toutefois que cette différence ne disparaît pas avec le temps. Après sept ans de scolarité en français, les Allophones sont encore loin derrière les Francophones lexicalement. Cela ne veut pas dire que les Allophones ont dû mal à fonctionner en français. À l'oral ces élèves peuvent facilement passer pour des francophones. De plus, ils peuvent être brillants à l'école, et ceci dans toutes les matières. Nous savons tout simplement qu'il ne possèdent pas les mêmes connaissances lexicales, syntaxiques et morphologiques que les Francophones et que fort probablement ils ne traitent pas la langue orale et écrite de la même manière que leurs camarades de classe francophones.

### 6.9 Production écrite

Nous avons calculé la distribution des élèves par tiers en nous servant des résultats que nous avons calculés pour les phrases au complet. Le calcul par segments donnait un résultat qui, à notre avis, reflétait plus la capacité de remplir les trous qu'une réelle habileté en production écrite. Encore une fois, la distribution, représentée dans les figures 6.9.1, 6.9.2 et 6.9.3, montre une concentration de Francophones dans le tiers le plus fort et d'Allophones dans le tiers le plus faible. En outre, comme dans le cas des épreuves lexicales, cette distribution persiste jusqu'à la fin du primaire. Nous n'avons pas inclus ici les élèves autochtones. Leurs résultats se concentrent très fortement dans le tiers le plus faible.

Figure 6.9.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 3<sup>e</sup> année

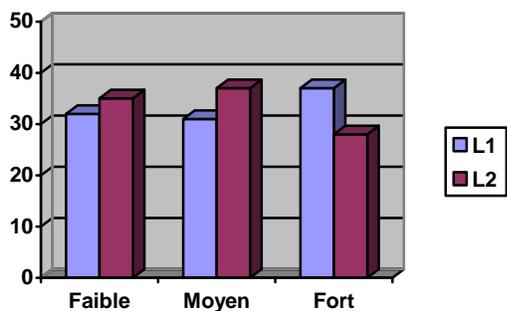


Figure 6.9.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 4<sup>e</sup> année

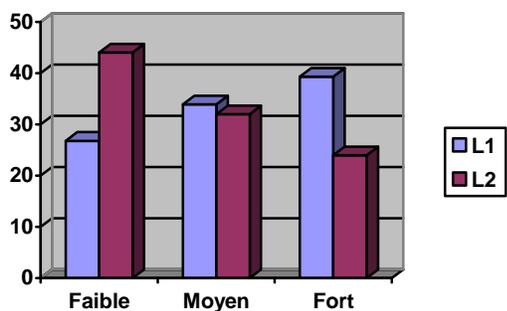


Figure 6.9.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 5<sup>e</sup> année

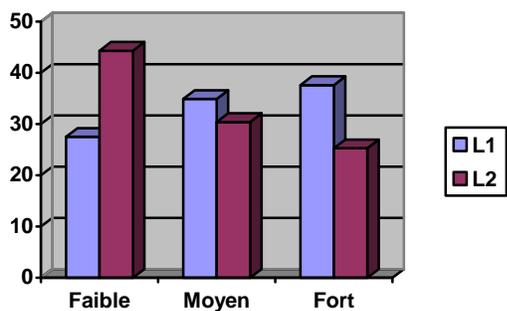
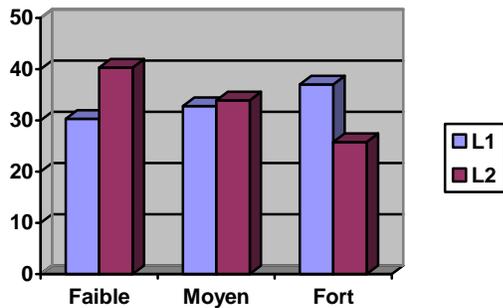


Figure 6.9.4 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de production écrite – 6<sup>e</sup> année



Pour déterminer quelles contraintes syntaxiques s'avèrent les plus difficiles à respecter pour nos deux populations linguistiques, nous avons regardé la production segment par segment. Nous avons repéré cinq contraintes syntaxiques où il y a une différence marquée entre la performance des Francophones et celle des Allophones. À quatre reprises, cet avantage favorise les Francophones.

À notre étonnement initial, les élèves allophones ont éprouvé plus de difficultés que les Francophones à ce que nous considérons une des phrases les plus simples : *Le robot nous a appris que \_\_\_\_\_*. Ici, la réponse idéale, codée 4, aurait été une proposition au passé (normalement avec un verbe à l'imparfait ou au plus-que-parfait). Nous avons également accepté les propositions au présent en les codant 3. En fin de compte, la différence que nous avons trouvée entre nos deux populations linguistiques ne relevait pas des difficultés particulières dans le choix du temps de verbe. Il s'agissait plutôt d'un problème de choix de la morphologie verbale attribuable à ce qui est appelé la surdité phonologique (Magnen, Billière et Gaillard n.d.). Dans toutes nos décisions, nous avons été exigeantes quant à l'exactitude de la représentation de la phonologie de chaque morphème. Comme le français québécois distingue entre le /e/ fermé qui se prononce dans le *-er* de l'infinitif et le son plus ouvert qui se trouve dans les morphèmes *-ait* et *-ais* de l'imparfait, nous avons exigé que les enfants produisent une représentation graphique qui indiquerait une représentation phonologique conforme à ces normes. Alors, dans les segments où il fallait répondre à l'imparfait, dont la phrase *Le robot nous a appris que \_\_\_\_\_*, beaucoup d'enfants allophones avaient recours aux lettres *-er* pour représenter la morphologie flexionnelle de l'imparfait. Chez les élèves autochtones, cette tendance était extrêmement forte. Côté francophone, seulement les élèves les plus jeunes, surtout en troisième année, et les élèves les plus faibles linguistiquement ont commis la même erreur. Chez les Allophones et les Autochtones, le problème de la surdité phonologique persiste jusqu'à la fin du primaire et finit par pénaliser ces élèves non-francophones en production écrite.

Les élèves allophones ont également eu des difficultés, surtout en troisième et en quatrième année, avec le second segment dans *Il est important \_\_\_\_\_ car \_\_\_\_\_*. Nous soupçonnons qu'il s'agit ici d'un problème lexical. Selon les réponses données, les élèves allophones maîtrisaient moins bien le sens de *car* que leurs pairs francophones.

Le subjonctif après *pour que* s'est avéré difficile pour les élèves allophones à tous les niveaux. Par contre, le subjonctif plus canonique, *il faut que*, n'a pas posé de problème particulier aux mêmes élèves.

Les élèves allophones ont également connu des difficultés quand il fallait marquer l'antériorité par rapport à un événement exprimé au passé simple : *Mimi ferma \_\_\_\_\_ après \_\_\_\_\_ le*

*chocolat*. Nous ne savons pas si cette difficulté est attribuable à l'emploi du passé simple, une forme moins bien connue, ou exclusivement au problème de représenter l'antériorité. Les Allophones du tiers le plus fort s'en sont relativement bien sortis, mais ceux des tiers moyen et faible ont connu beaucoup moins de succès que leurs pairs Francophones, sans que le problème de la surdité phonologique entre en jeu.

La seule contrainte où les Allophones ont obtenu de meilleurs résultats que les Francophones se trouve dans un segment que nous avons utilisé pour évaluer l'attention prêtée par les enfants à l'accord en personne entre le sujet et le verbe. Nous avons donné un verbe à la troisième personne du singulier aux élèves et nous avons évalué leur capacité de nous donner un sujet à la même personne : *Il \_\_\_\_\_ plus lentement que \_\_\_\_\_ avait dit*. Beaucoup d'enfants francophones, faisant fi de l'indice morphologique, ont mis un sujet à la première ou à la deuxième personne du singulier dans le deuxième trou. Les Allophones ont assuré un meilleur arrimage entre le verbe et son sujet. Si, comme nous le soupçonnons, les Francophones préfère un traitement phonologique et les Allophones un traitement graphique du texte, l'avantage des Allophones s'explique. Les morphèmes *-ais* et *-ait* étant phonologiquement identiques, il semble que l'attention des élèves francophones n'a pas été attirée par l'accord en personne. Par contre, la distinction graphique semble avoir été remarquée par les élèves Allophones.

### 6.10 Lecture

Le test de lecture a été donné en dernier dans toutes les classes que nous avons évaluées. Nous avons pris cette décision parce que nous avons beaucoup moins de contrôle sur la vitesse de lecture des élèves que sur le rythme maintenu dans les autres épreuves. C'était plus facile de laisser les enfants travailler à leur propre rythme au dernier test d'une série qu'au premier. Ceci dit, ce que nous avons gagné en terme de contrôle des tests et du respect des individus, nous l'avons peut-être perdu en terme de fatigue et de déconcentration.

En analysant les résultats, nous avons éliminé toutes les copies où l'élève n'a pas terminé l'épreuve. De cette manière nous avons enlevé de notre base de données autant les résultats des enfants qui, fatigués ou ennuyés, ne se sont pas rendus au bout du test que les résultats de tous les enfants qui, faibles en lecture mais bien intentionnés, n'ont pas pu se rendre au bout du test. Alors, beaucoup des enfants qui se retrouvent dans le tiers le plus faible en lecture, se retrouvent probablement dans le tiers moyen dans les autres épreuves. La distribution des élèves est donnée dans les figures 6.10.1, 6.10.2 et 6.10.3. Nous n'avons pas eu assez de copies complétées pour faire une analyse par tiers en troisième année.

Figure 6.10.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de lecture – 4<sup>e</sup> année

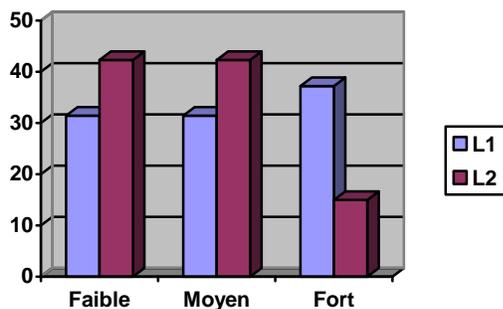


Figure 6.10.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de lecture – 5<sup>e</sup> année

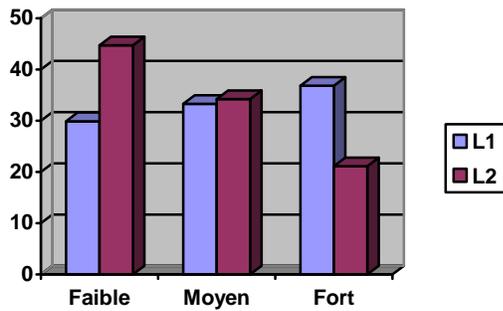
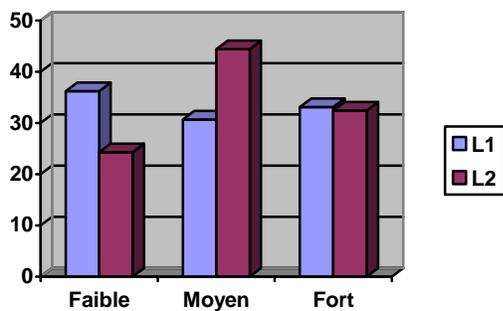


Figure 6.10.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au test de lecture – 6<sup>e</sup> année



En sixième année, la distribution ne ressemble pas à ce que nous observons ailleurs. Nous croyons qu'au faible taux de participation au test nous pouvons joindre le facteur relâchement de la fin du primaire.

Nous avons effectué une analyse par item et par groupe linguistique pour l'ensemble des élèves. Une division en tiers s'est avérée impossible étant donné le nombre restreint de participants allophones. Il n'y a aucune différence significative par langue à signaler.

### 6.11 Passé simple

Nous avons administré le test du passé simple en quatrième, cinquième et sixième année. Nous nous attendions à trouver une différence importante entre les Francophones et les Allophones à cette tâche et nous n'avons pas été déçus. La distribution des résultats est indiquée dans les figures 6.11.1, 6.11.2 et 6.11.3. Nous avons compté ensemble les bonnes réponses bien orthographiées et les bonnes représentations phonologiques. Par exemple, si la réponse recherchée était *ils marchèrent*, nous avons accepté, outre la réponse orthographiquement exacte, les réponses telles que *marchère*, *marchaient* et *marchaire*.

Figure 6.11.1 Distribution proportionnelle des élèves par langue au passé simple – 4<sup>e</sup> année

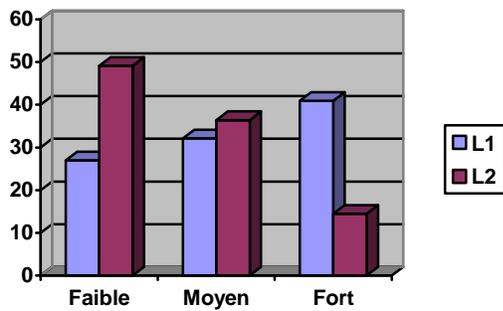


Figure 6.11.2 Distribution proportionnelle des élèves par langue au passé simple – 5<sup>e</sup> année

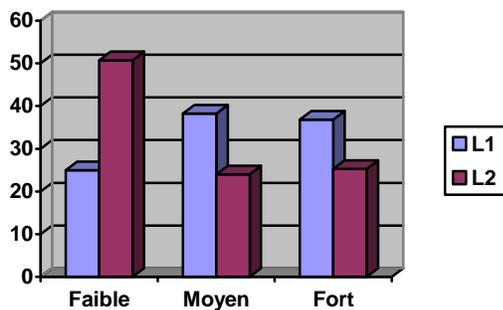
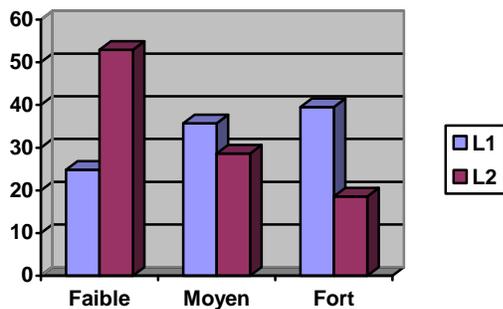


Figure 6.11.3 Distribution proportionnelle des élèves par langue au passé simple – 6<sup>e</sup> année



Les élèves francophones se sont avérés beaucoup plus forts que les Allophones à cette tâche, probablement parce qu'ils ont eu beaucoup plus de contact avec le passé simple dans leur vie. Très jeunes, ils ont écouté leurs parents lire les histoires rédigées au passé simple. Plus âgés, ils ont pu lire par eux-mêmes les romans jeunesse où paraît le passé simple. Seuls les Allophones avides de lecture en français pouvaient espérer tenir tête aux Francophones à cette épreuve.

En termes de conséquences linguistiques, il n'est pas facile de déterminer précisément ce que cette connaissance supérieure du passé simple rapporte aux élèves francophones. Au plan purement scolaire, mieux connaître les formes du passé simple ne doit pas rajouter directement beaucoup de points au bulletin. Par contre, le savoir plus approfondi de la langue française que trahit la performance supérieure des Francophones au test du passé simple doit leur donner un avantage important, surtout en

termes de la rapidité et de la facilité avec lesquelles ils peuvent traiter les textes. Grâce à leur compréhension plus approfondie de la langue, les Francophones doivent se trouver moins souvent en situation de surcharge de mémoire de travail que leurs pairs allophones à compétences cognitives égales.

À force de ne pas pouvoir avoir recours aux mêmes compétences de bases que les Francophones, les élèves allophones sont contraintes à exploiter au maximum toutes les ressources à leurs disposition pour fonctionner dans leur langue seconde ou tierce en salle de classe. C'est probablement pour cette raison qu'ils ont développé une sensibilité accrue aux indices morphologiques écrits dans les textes qu'ils ont à traiter. Nous avons essayé de rendre cette sensibilité visible en présentant en parallèle aux tableaux montrant la distribution des élèves par tiers au test du passé simple, la distribution des mêmes élèves travaillant sur le même texte si nous ne regardons que leur capacité de faire l'accord sujet – verbe à la troisième personne du pluriel. Pour faire nos calculs, nous avons isolé tous les trous où il fallait mettre un verbe à la troisième personne du pluriel et nous avons compté toutes les instances où un élève a mis le morphème *-ent*, peu importe son succès au plan du radical du verbe visé. Autrement dit, si la bonne réponse était *marchèrent*, nous avons accepté toute réponse se terminant en *-ent*, que ce soit *marchèrent*, *marchaient*, *marchent*, *marcheront*, *marcheraient* ou même une forme grammaticalement erronée telle que *marchurent* ou *marchirent*. Les résultats de cette analyse sont représentés dans les figures 6.11.4, 6.11.5 et 6.11.6. Nous pouvons voir clairement qu'en cinquième et sixième année, il y a une distribution proportionnelle beaucoup plus égalitaire des deux groupes linguistiques dans les trois tiers et que le tiers le plus fort n'est plus le domaine presque privé des Francophones.

Figure 6.11.4 Forme de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel - Distribution proportionnelle des élèves en 4<sup>e</sup> année

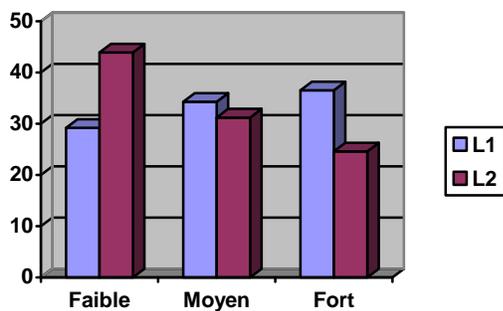


Figure 6.11.5 Forme de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel - Distribution proportionnelle des élèves par langue en 5<sup>e</sup> année

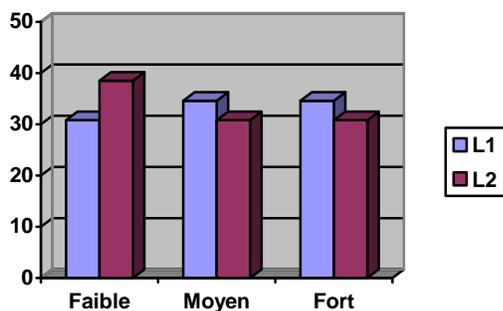
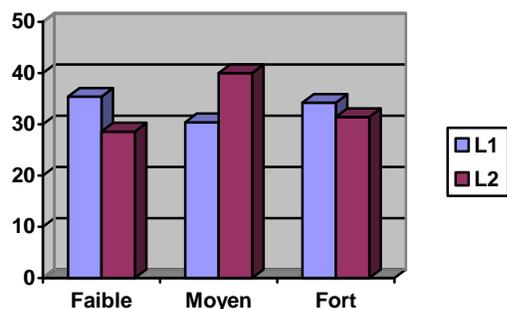


Figure 6.11.6 Forme de la 3<sup>e</sup> personne du pluriel - Distribution proportionnelle des élèves par langue en 6<sup>e</sup> année

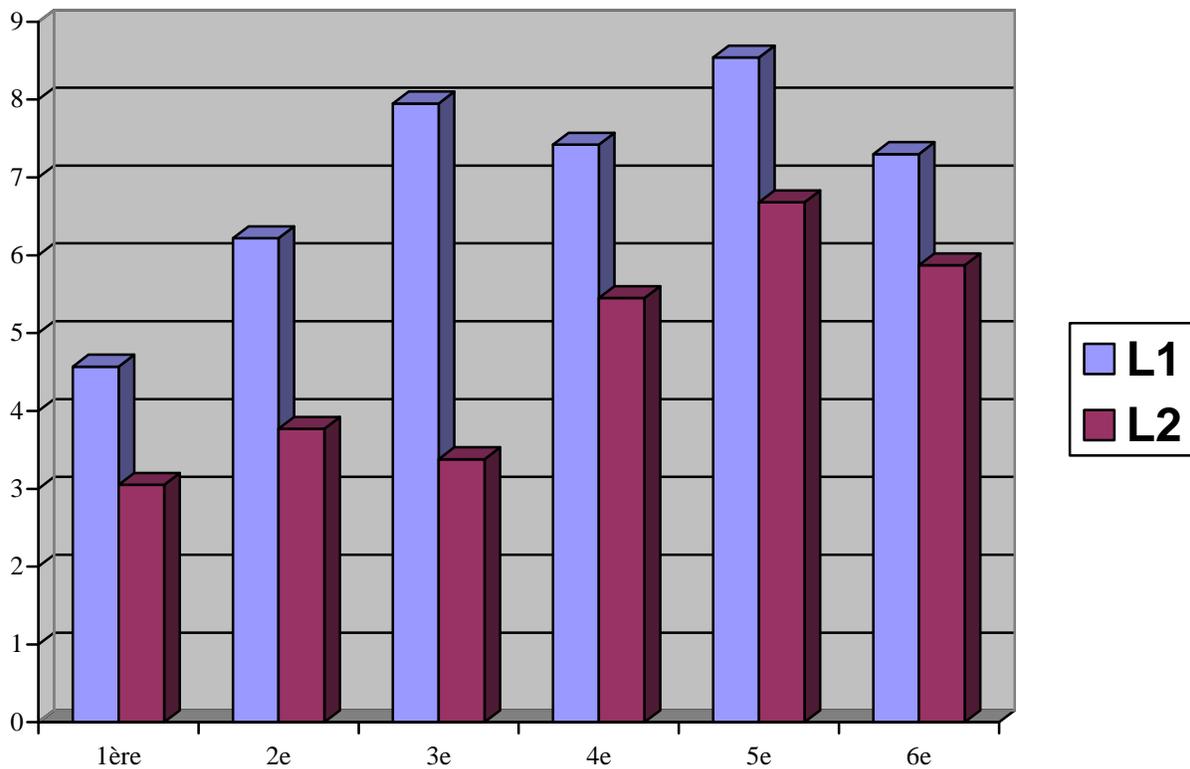


### 6.12 Production orale

Le dernier test que nous analyserons est le test de production orale. Nous avons peu parlé de cette tâche jusqu'ici parce qu'il s'agit d'un test que nous avons administré individuellement à un échantillon aléatoire d'élèves francophones et allophones de quelques-unes de nos écoles partenaires. Dans cette tâche, qui prenait la forme d'un jeu d'écran, les enfants avaient à donner des consignes à un chercheur pour qu'il puisse placer des personnages à des positions précises sur une de deux planches

Nous avons évalué 348 enfants de la maternelle à la sixième année du primaire. Comme nous l'avons dit plus haut, nous n'avons pas retenu le test des cochons auprès des allophones à cause des difficultés lexicales observées lors de la mise à l'essai de nos tests en mai 2005. Les résultats sont présentés à la figure 6.12.1. La note maximale est de 10.

Figure 6.12.1 Résultats par langue et par degré scolaire : le village



Nous pouvons observer que les élèves francophones plafonnent au test dès la troisième année avec une moyenne de 8/10, ce qui confirme les résultats de Lloyd et al. (1995) qui ont trouvé qu'à 9 ans les locuteurs natifs réussissaient bien une tâche semblable administrée en anglais. Par contre, les élèves allophones ne plafonnent pas au primaire, même face au scénario du village, plus simple lexicalement. Encore une fois, nous ne pouvons pas déterminer la cause exacte des résultats que nous présentons ici, mais nous soupçonnons qu'une surcharge de la mémoire de travail est en cause chez les Allophones. Une analyse par item révèle que les Allophones ont accusé un plus grand retard par rapport aux Francophones aux items où il fallait présenter le plus grand nombre de traits distinctifs pour identifier et placer le bon personnage au bon endroit. Autrement dit, quand il fallait retenir en mémoire et ensuite représenter linguistiquement plusieurs informations, les Allophones se retrouvaient en difficulté plus souvent que les Francophones. Encore une fois, nous nous retrouvons face à un indice du fait que les élèves allophones ne peuvent pas traiter les informations linguistiques avec la même rapidité et la même aisance que leurs pairs francophones et que, dans certains contextes scolaire, ils s'en trouvent très désavantagés.

## 7. Les retombées de la recherche

La première retombée est très concrète. Nous avons maintenant une série d'instruments d'évaluations que nous avons validés auprès d'un nombre important d'élèves francophones, allophones et autochtones. Il s'agit de tests de groupe qui peuvent être facilement administrés en classe par un enseignant. Nous incluons avec ces tests les grilles de correction et les indications concernant les items les plus importants à regarder en fonction du contexte linguistique de chaque élève. Nous présentons les instruments, les consignes et les critères d'évaluation dans le document : *Une juste mesure : instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones* (joint en annexe).

Notre évaluation des connaissances linguistiques des élèves francophones, allophones et autochtones du système scolaire québécois nous a permis d'arriver à certaines conclusions à partir desquelles nous pouvons faire certaines recommandations et de formuler certaines hypothèses qui nous permettront de définir un nouveau programme de recherche.

Nos résultats démontrent clairement que, sur le plan linguistique, les élèves allophones entrent à l'école avec un retard lexical, morphologique, syntaxique et pragmatique en français par rapport à leurs camarades de classe francophones et sortent du primaire avec également un retard lexical, morphologique, syntaxique et pragmatique. Nous tenons à souligner que nous n'avons pas évalué la performance scolaire des élèves et que nos résultats ne concernent que leur performance linguistique.

Nous pouvons également conclure que le facteur « langue » est de loin le facteur le plus important pour expliquer les différences entre les résultats. Ni le sexe, ni le contexte socioéconomique des enfants ne s'approchait en importance à l'impact de leur statut linguistique.

Nous pouvons également soutenir que les élèves allophones ont des problèmes de surdité phonologique qui se manifestent dès la première année et qui perdurent jusqu'en la sixième année. Ces problèmes ont des conséquences importantes en ce qui concerne leur production de la morphologie écrite (en particulier la différence entre les sons à et  ), et qui doivent grandement handicaper les Allophones en compréhension orale (cf. la différence entre *partirai* et *partirais*).

Au cours de nos analyses, nous avons accumulé un certain nombre d'indices qui suggèrent que les élèves francophones et allophones ne traitent pas les textes écrits de la même manière. Les Francophones favoriseraient un traitement phonologique et les Allophones un traitement graphique qui leur permet probablement de compenser – et de masquer dans une certaine mesure – pour leurs difficultés à l'oral. En effet, si les Allophones ont une force particulière, c'est l'attention qu'ils apportent aux aspects graphiques des textes. Ils sont généralement beaucoup plus attentifs que les Francophones à la morphologie flexionnelle qui ne se prononce pas. Comme l'exactitude orthographique (orthographe grammaticale et orthographe lexicale) est souvent valorisée à l' cole, les élèves allophones paraissent parfois plus forts linguistiquement qu'ils ne le sont en réalité. Malheureusement, en réussissant bien à certaines tâches, ils n'attirent pas l'attention linguistique qu'ils devraient. Confrontés avec beaucoup d'élèves en difficulté dans leurs classes, les enseignants sont peu enclins à aller chercher les problèmes là où il ne semble pas y en avoir (Limbos et coll. 2001). En conséquence, les Allophones reçoivent probablement peu d'aide pour leurs difficultés spécifiques.

## **8. Les nouvelles pistes de recherche**

Beaucoup de chercheurs se sont concentrés récemment sur la conscience phonologique des élèves allophones. Nous sommes de l'avis qu'il faudrait d'abord évaluer la perception phonologique de cette population et si les résultats prouvent que les problèmes phonologiques dont nous soupçonnons l'existence sont effectivement là, envisager une intervention précoce (dès la maternelle) visant à développer la capacité des élèves de bien distinguer les différents phonèmes du français.

Il nous semble que les élèves allophones se servent plus de leur mémoire déclarative que de leur mémoire procédurale dans le traitement de l'écrit, et ceci de la première à la sixième année. Nous pensons qu'il serait très important d'explorer la question plus en détail avec des instruments plus adéquats. Comme un traitement procédural est habituellement plus rapide et plus efficace qu'un traitement déclaratif, ce serait dans l'intérêt des Allophones de leur faciliter dans la mesure du possible le transfert d'un style de traitement à l'autre.

Le vocabulaire appauvri des élèves allophones en français les pénalise lourdement dans le développement des premiers apprentissages. Certains élèves ont mal répondu à certains items de nos tâches morphologiques et syntaxiques parce qu'ils ne comprenaient pas certains mots clés et non parce qu'il ne maîtrisait pas la construction syntaxique ou morphologique visée par le test. Il faut intervenir lexicalement dès la maternelle pour donner aux élèves allophones les bases nécessaires à l'apprentissage de la lecture en français, ce qui implique développer des activités visant spécifiquement cet aspect.

## **9. En guise de conclusion**

Les élèves allophones sont une nouvelle réalité du système scolaire francophone. Nous devons tous nous intéresser à la problématique de leur intégration linguistique dans la société francophone qui les entoure. Leur avenir en dépend, mais également le nôtre. La viabilité à long terme du français dans une Amérique du nord en mutation démographique ne peut être assurée que si les Allophones qui arrivent dans nos écoles sont accueillis dans un environnement qui favorise leur apprentissage du français à un niveau qui leur permet de se sentir compétents dans cette langue tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous avons recueilli un certain nombre d'indices au cours de notre recherche qui suggèrent que l'accueil et que l'encadrement traditionnels conçus en fonction des petits Francophones ne sont pas bien adaptés aux besoins des nouveaux Québécois en voie de devenir francophones et que l'on ne peut pas se contenter de compter sur leurs capacités d'adaptation. Les Allophones s'adaptent bien au système scolaire, mais leur connaissance du français à la fin du primaire est tout juste suffisante pour leur permettre de camoufler leurs lacunes, et cela au prix du développement de stratégies d'apprentissage différentes de celles des francophones. Nous croyons que c'est aux chercheurs et au système scolaire de réagir et non pas aux élèves eux-mêmes qui doivent déjà fait d'importants efforts pour réussir les mêmes tâches que leurs camarades francophones. De toutes façons, toute intervention qui profitera aux allophones profitera également aux francophones moins forts et contribuera ainsi à la réussite de tous les élèves.

## **10. La formation d'étudiants**

### **Mémoires**

- Archambault, J. (en cours). Acquisition de séquences préfabriquées chez les enfants allophones apprenants de français langue seconde.
- Allard, D. (en cours). Les connaissances lexicales et morphologiques des étudiants francophones et allophones faibles en français écrit.
- Duranleau, C. (2008). L'environnement bilingue des jeunes Innus et la capacité à accomplir des tâches écrites en français, UQAM.

- Roy, C. (2005). Comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones apprentis lecteurs. UQAM, 123 p.

### **Recherche dans le cadre d'un DESS**

- Petreus, M. (2007). Les connaissances lexicales, morphologiques et syntaxiques des élèves francophones et allophones de 5<sup>e</sup> année du primaire.

### **Thèse en cours :**

- Dennis O'Sullivan travaille sur la problématique des élèves autochtones dans le cadre de son doctorat.

Nous avons également formé plusieurs étudiants dans la collecte et l'entrée de données dont :

- Troisième cycle : Dennis O'Sullivan, Michel Bastien
- Deuxième cycle : Chantal Sabourin, Chantal Roy, Isabelle Lépine, Jaëlle Archambault, Catherine Duranleau, Véronique Fortier
- Premier cycle : Florence Augustin, Andrée Dagenais, Coralie Beauregard, Mélanie Bédard, Caroline Beaumier, Janie Maurais, Maria Gallo, Adrian Corbo, Marie-Étienne Blackburn-Sauvé

## **11. Les publications et communications**

### Communications

#### **2008**

- Morris, L. (2008). Another word for “surprenant”: An analysis of the performance of French L1 pupils and their language minority peers on a synonyms task. Society for the Scientific Study of Reading, Asheville, North Carolina: juillet 2008 (accepté)
- Godard, L., Laplante, L. et Morris, L. (2008). The lexical knowledge, word recognition skills and spelling ability of L1 and L2 beginning readers in French: The importance of mother tongue and socioeconomic status. Society for the Scientific Study of Reading, Asheville, North Carolina: juillet 2008 (accepté)

#### **2007**

- Morris, L. et O'Sullivan, D. (2007). Acquisition du français par les élèves autochtones: Défis à relever. Colloque des enseignants des écoles de l'Institut culturel et éducatif montagnais, Sept-Îles, novembre 2007.
- Laplante, L., Godard, L. et Morris, L. (2007). Lexical Knowledge, Word Recognition and Spelling in Grade 1: Differences between Low and High Achievers in L1 and L2. International Dyslexia Association, Dallas, Texas, novembre 2007.
- Godard, L. et Morris, L. (2007), A Comparison of the Inferencing Abilities of L1, L2 and Learning Disabled French-Speakers Attending French-Language Elementary Schools. Society for Scientific Study of Reading, Prague, juillet 2007.
- Morris, L. (2007). The long road to becoming francophone: The lexical development of minority language children schooled in French. AAAL conference, Costa Mesa, avril 2007.

#### **2006**

- Allard, D. (2006). Les connaissances lexicales et morphologiques des étudiants francophones et allophones faibles en français écrit : Une problématique ou deux? Joint AAAL and ACLA/CAAL Conference, Montréal, juin 2006.
- Godard, L., Beauregard, C., Dagenais, A. (2006). Le développement pragmatique des élèves allophones et francophones de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. Joint AAAL and ACLA/CAAL Conference, Montréal, juin 2006.

- Laplante, L. (2006). Connaissances lexicales et stratégies d'identification des mots écrits chez des élèves allophones et francophones de la 1<sup>ère</sup> année du primaire. Joint AAAL and ACLA/CAAL Conference, Montréal, juin 2006.
- Lépine, I. (2006). Le processus de décodage et de production de mots dérivés chez des apprenants adultes du français langue seconde. Joint AAAL and ACLA/CAAL Conference, Montréal, juin 2006.
- Morris, L., Labelle, M., Petreus, M. (2006). L'interaction des connaissances lexicales, morphologiques et syntaxiques chez les enfants allophones et francophones de 5<sup>e</sup> année du primaire. Joint AAAL and ACLA/CAAL Conference, Montréal, juin 2006
- Roy, C. (2006). Comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones apprentis lecteurs. Joint AAAL and ACLA/CAAL Conference, Montréal, juin 2006.
- Simard, D., et Fortier, V. (2006). Metasyntactic ability development among submersion and French native elementary school children: How different is it? Language Acquisition and Bilingualism, York University, Toronto, Ontario, mai.

## 2005

- Morris, L. (2005). Minority language children in early French immersion : Literacy in the balance. Second Language Research Forum, Columbia University, New York, octobre 2005.
- Simard, D., Fortier, V. (2005). Metasyntactic ability development among submersion and French native elementary school children: Investigation of task demand. Second Language Research Forum, Columbia University, New York, octobre 2005.
- Labelle, M. (2005). Verb morphology in French L1 and L2 children. AMLaP (Architectures and Mechanisms for Language Processing), Gand (Belgique), 4-6 septembre 2005.
- Morris, L. et Labelle, M. (2005). L'influence de l'âge et du contexte d'apprentissage sur l'utilisation des stratégies épilinguistiques en français langue seconde. Didactique Cognitive, Toulouse, 26-28 janvier.

## Chapitres de livre

- Simard, D., Fortier, V. (à paraître). Metasyntactic ability development among submersion and French native elementary school children: Investigation of task demand. Dans Z. Han (Ed.), *Second language processing and instruction: Broadening the scope of inquiry*. Multilingual Matters.

## 12. Bibliographie

- Aarts, R., et Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 377-393.
- Bergeron, H. et Rioux, M. (2007). *Rapport de la Commission de l'éducation : La réussite scolaire des Autochtones*. Gouvernement du Québec. [www.assnat.qc.ca](http://www.assnat.qc.ca) (disponible dans la section « travaux parlementaires »).
- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33(3), 429-440.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. Dans E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (113-140). Cambridge, New York : Cambridge University Press.
- Bourque, J. (2004). Éducation et culture: L'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des jeunes Innus. *Rapport de recherche remis aux communautés de Betsiamites, Ekuanitshit, Nutakuan, Uashat mak Mani-Utenam et Unamen Shipu*. Sept-Îles : ICEM.
- Brooker, L. (2002). "Five on the first of December!" What can we learn from case studies of early childhood literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(3), 292-313.
- Bruck, M. et Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324.
- Bryant, P.; Nunes, T. et Bindman, M. (1997). Children's understanding of the connection between grammar and spelling. Dans B.A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia*, (219-240). Mahwah, NJ: LEA.
- Buriel, R., et Cardosa, D. (1988). Sociocultural correlates of achievement among first-, second- and third generation Mexican-American high school seniors. *American Educational Research Journal*, 25(2), 177-192.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Dans L. Feldman (Ed.) *Morphological Aspects of Language Processing*, (189-202). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. F., Beeman, M. M., Davis, L-H., et Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 459-478.
- Chiappe, P., Siegel, L.S., Gottardo, A. (2002a). Reading-related skills of kindergartners from diverse linguistic backgrounds. *Applied Psycholinguistics*, 23, 95-116.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., et Wade-Woolley, L. (2002b). Linguistic diversity and the development of reading skills : A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369-400.
- Davis, L. H., Carlisle, J. F., et Beeman, M. (1999). Hispanic children's writing in English and Spanish when English is the language of instruction. *Yearbook of the National Reading Conference*, 48, 238-248.
- Day, E. M. et Shapson, S. M. (1987). Assessment of oral communicative skills in early French immersion programmes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 237-260.
- Drapeau, L. (1992). *Rapport final sur le projet-pilote de Betsiamites : Étude longitudinale 1982-1990*. Montréal : UQAM.
- Droop, M., et Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 253-271.
- Droop, M. et Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading research quarterly* 38(1), 78-103.
- Dubuisson, C. et Emirikian, L. (1981-1982) Complexification syntaxique de l'écrit au primaire. *Revue de l'association québécoise de linguistique no 1/2*.

- Dufva, M., et Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 329-348.
- Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron, G. et Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Émirkanian, L., Dubuisson, C. et Boulanger, A. (1982) La performance de l'enfant du primaire dans différents types de discours à l'oral. *Revue de l'association québécoise de linguistique* 2(2), 57-72
- Fayol, M. et coll. (2000). *Maîtriser la lecture*. Éditions Odile Jacob.
- Fayol, M., Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française* 95, 80-98.
- Fayol, M., Largy, P., Lemaire, P. (1994). Cognitive overload and orthographic errors : When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. *The quarterly journal of experimental psychology* 47A, 437-464.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children : Findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.
- Garcia, G. E. (1998). Mexican-American bilingual students' metacognitive reading strategies : What's transferred, unique, problematic? *National Reading Conference Yearbook*, 47, 253-263.
- Garcia, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26(4), 371-392.
- Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 46-70.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S. et Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language : More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542.
- Hancin-Bhatt, B. et Nagy, W. E. (1994). Lexical transfer and second-language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 289-310.
- Herwig, A. (1998). Plurilingual lexical organisation: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. Dans J. Cenoz et F. Genesee (Eds), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual matters.
- Hoey, M. (2007). Grammatical creativity : a corpus perspective. Dans M. Hoey, M. Mahlberg, M. Stubbs et W. Teubert (Eds), *Text, Discourse and Corpora : Theory and Analysis* (31-56). London, New York : Continuum.
- Holm, A., Dodd, B., Stow, C. et Pert, S. (1999). Identification and different diagnosis of phonological disorder in bilingual children. *Language Testing*, 16(3), 271-192.
- Iralde, L. et Lainé, A. (2004). Compréhension d'expressions idiomatiques familières selon leur degré de transparence métaphorique chez l'enfant et l'adolescent de langue maternelle française. *Le Langage et l'homme*, 39, 141-166.
- Koda, K. (1990). The Use of L1 Reading Strategies in L2 Reading : Effects of L1 Orthographic Structures on L2 Phonological Recoding Strategies. *Studies in Second Language Acquisition* 12(4), 393-410.
- Kramer, V. R. et Schelle, L. M. (1982) English auditory discrimination skills of Spanish-speaking children. *Alberta Journal of Educational Research*, 28(1), 1-8.
- Largy, P., Fayol, M., et Lemaire, P. (1996). The homophone effect in written French : The case of verb-noun inflection errors. *Language and cognitive processes* 11, 217-255.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Dans J. Coady et T. Huckin, *Second Language Vocabulary Acquisition* (20-34). Cambridge : Cambridge University Press.

- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112.
- Limbos, M. et Geva, E. (2001). Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34(2), 136-151.
- Lloyd, P., Camaioni, L. et Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.
- Magnen, C., Billières, M. et Gaillard, P. (2006). Expertise phonétique : une réflexion vers la notion de «surdité phonologique». *Les expertises sensorielles : nature et acquisition*, <http://acoustic31.univ-tlse2.fr/~pgaillar/ressources/publications/files/ArticleRPA.pdf>.
- Morris, L. et Labelle (2005). L'influence de l'âge et du contexte d'apprentissage sur l'utilisation des stratégies épilinguistiques en français langue seconde. Actes du colloque Didcog, Toulouse, 2005.
- Morris, L., Simard, D., Hus, I. (2004) Les mots pour le dire : richesse lexicale et réussite scolaire au primaire. Rapport de recherche. MELS.
- Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. Dans E. Hiebert et M. Kamil (Eds.) *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research to Practice* (27-44), Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E., Garcia, G. E., Durgunoglu, A. Y. et Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English bilingual students use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 241-259.
- Nunes, T., Bryant, P., Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology* 33, 637-649.
- Ordonez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E. et McLaughlin, B. (2002). Depth and breadth of vocabulary in two languages : Which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 719-728.
- Pacton, S. (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : État des recherches actuelles. *Rééducation orthophonique* 213, 27-55.
- Pacton, S., et Fayol, M. (2003). How do French children use morphosyntactic information when they spell adverbs and present participles ? *Scientific Studies of Reading* 7(3), 273-287.
- Pawley, A. et Syder, F. H. (2000). The one-clause-at-a-time hypothesis. Dans H. Riggenbach (Ed.) *Perspectives on Fluency* (163-199), Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R. et Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37(3), 633-662.
- Roy, N. (2007). *Le profil d'apprentissage de l'élève innu serait-il le même que celui des élèves d'origines ethniques différentes?* Sept-îles : ICEM.
- Sandra, D. et Fayol, M. (2003). Spelling errors with a view on the mental lexicon : Frequency and proximity effects in misspelling homophonous regular verb forms in Dutch and French. Dans R. Harald Baayen et R. Schreuder (Eds), *Morphological structure in language processing* (485-514). Berlin/New York : Mouton De Gruyter.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 54(2), 76-85.
- Spilka, I. (1976). Assessment of second language performance in immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 32, 543-561.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Totereau, C., Thevenin, M-G. et Fayol, M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit en français. Dans L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition* (147-165). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Towell, R., Hawkins, R. et Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.
- Treiman, R., Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of experimental child psychology* 63, 141-170.
- Ullman, M. T. (2001). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism : language and cognition* 4(1), 105-122.
- Verhoeven, L. T. (1997). Acquisition of literacy by immigrant children. Dans C. Pontecorvo, (Ed.) *Writing development : An interdisciplinary view*, (219-240). Philadelphia : John Benjamins.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development : The Linguistic Interdependence Hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.
- Verhoeven, L. T. (1990). Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 90-114.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy: Studies on language acquisition*. Dordrecht/Providence : Foris Publications.
- Wade-Woolley, L. et Geva, E. (1999). Processing inflected morphology in second language word recognition: Russian-speakers and English-speakers read Hebrew. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 321-343.
- Wesche, M. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? Dans P. Burmeister, T. Piske et A. Rohde, (Eds), *An integrated view of language development* (357-379) Trier : Wissenschaftlicher Verlag.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Annexe A : Instruments d'évaluation et guide de l'enseignant

**Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères  
d'évaluation linguistique pour des élèves allophones  
Instruments d'évaluation et guide de l'enseignant**

Guide préparé par :  
Lori Morris et Marie Labelle  
Mars 2008

Membres de l'équipe de recherche :  
Lori Morris (Responsable)  
Lucie Godard, Professeure, UQAM  
Marie Labelle, Professeure, UQAM  
Line Laplante, Professeure, UQAM  
Daphnée Simard, Professeure, UQAM

Avec la collaboration de :  
Chantal Sabourin  
Chantal Roy

Projet financé dans le cadre du programme des Actions concertées du FQRSC en partenariat avec le MELS

## 1. Introduction

Ce document a été créé pour répondre aux besoins des enseignants qui sont confrontés à des groupes mixtes composés d'élèves qui parlent le français comme langue de communication à la maison (Francophones) et d'élèves qui communiquent avec leurs parents dans une langue ou des langues autres que le français (Allophones). L'objectif principal est d'outiller les enseignants pour qu'ils puissent mieux identifier les élèves allophones qui sont particulièrement à risque. À cette fin, nous avons évalué 2248 élèves francophones, allophones et autochtones de la maternelle à la sixième année du primaire. Nous avons comparé leur performance à une série de tâches conçues pour mesurer leurs connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques. Nous invitons tout enseignant qui souhaite utiliser les tâches fournies ici de lire le rapport qui présente les résultats de cette recherche. Ce rapport, *Une juste mesure : Développement d'instruments et de critères d'évaluation linguistique pour des élèves allophones*, a été déposé au MELS et au FQRSC.

Notre évaluation des élèves nous a permis d'identifier les forces et les faiblesses de chacune de nos trois populations linguistiques et de déterminer ce qui constituait une performance typique ou atypique dans chaque groupe. Dans ce document, nous présenterons les tâches que nous avons utilisées, les protocoles d'administration et les protocoles de correction pour les élèves francophones et allophones. Nous indiquons également quels élèves seraient à surveiller et dans quels domaines. Nous suggérons aux enseignants d'évaluer les élèves sur une série de tests afin d'avoir une bonne idée des forces et des faiblesses de chacun. Il est important de noter qu'une seule contreperformance est rarement signe d'une difficulté d'apprentissage. Par contre, un élève qui se place de manière répétitive dans la catégorie « à surveiller » devrait être référé à un spécialiste en orthophonie ou en orthopédagogie pour évaluation individuelle.

## 2. Les tâches

### 2.1 La dictée de mots

**Période d'évaluation** : Entre le mois de mars et le mois de juin en première année

**Durée** : 10 minutes ou moins

**Matériel requis** : Une feuille réponse par élève; isoairs

#### Protocole d'administration

##### Important :

☞ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoair.

☞ Fournir une feuille réponse aux élèves. Demander aux élèves de numéroter 11 lignes de 1 à 11.

À dire aux élèves :

Expliquer que vous allez faire une dictée. Normalement, les élèves qui font cette épreuve auront une expérience des dictées.

Le premier mot est LE, comme dans LE CRAYON. Écris LE.

Le deuxième mot est LA, comme dans LA MAISON. Écris LA.

Le troisième mot est LES, comme dans LES ENFANTS. Écris LES.

Le quatrième mot est PAPA, comme dans PAPA COURT. Écris PAPA.

Le cinquième mot est MOI, comme dans COUCOU, C'EST MOI! Écris MOI.

Le sixième mot est TRAIN, comme dans LE TRAIN ARRIVE. Écris TRAIN.

Le septième mot est TAXI, comme dans C'EST UN TAXI. Écris TAXI.

Le huitième mot est BALLON, comme dans UN BALLON ROUGE. Écris BALLON.

Le neuvième mot est AUTOBUS comme dans ARRÊT D'AUTOBUS. Écris le mot AUTOBUS.

Le dixième mot est MÉTRO comme dans STATION DE MÉTRO. Écris le mot MÉTRO.

Le onzième mot est CAMION DE POMPIER, comme dans UN CAMION DE POMPIER ROUGE Écris le mot CAMION DE POMPIER.

#### Protocole de correction

Compter les bonnes réponses bien écrites.

Compter les réponses où le mot ciblé est bien représenté phonologiquement mais pas orthographiquement (ex. *maitreault* ou *mestrop* pour *métro*).

#### Portrait des élèves à risque (Francophones et Allophones)

Un élève qui a 7 bonnes réponses ou moins sur les 11 mots quand on accepte ET les réponses bien orthographiées (*métro*) ET les réponses mal orthographiées mais donnant la bonne forme phonologique (*maitreault*, *mestrop*, etc.).

Un élève qui a omis ou mal représenté plusieurs phonèmes, surtout quand il s'agit d'un élève francophone (ex. *blon* pour *ballon*, *terine* pour *train*, *kmn* pour *camion*).

**À noter**

Le mot *camion de pompier* n'est pas connu de tous les élèves allophones en première année, ce qui fait que ce mot est généralement beaucoup moins bien réussi par les Allophones que par les Francophones.

## 2.2 Test de vocabulaire

**Période d'évaluation :** Entre le mois de mars et le mois de juin en première année

**Durée :** 20 minutes ou moins

**Matériel requis :** Une copie du test par élève; isolements

### Protocole d'administration

#### Important :

- ☞ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isolement.
- ☞ S'assurer que les élèves déposent leur crayon sur le pupitre avant et après la présentation de chaque nouvelle illustration.

#### 1) Exemple :

Demander aux élèves de regarder la première illustration (exemple : chat).

Dire aux élèves que vous (l'enseignante) allez lire oralement chaque mot inscrit sous l'image. Il faut découvrir quel est le bon mot, celui qui correspond à l'image.

*Consigne suggérée* « Regarde l'image. Je vais te lire chacun des mots écrits en dessous de l'image. Encerle (/fais un rond autour du) le mot qui représente le mieux l'image. Tu dois encerler un seul mot. »

*Autre formulation utilisée (préciser)*

Lire les mots oralement.

Autoriser les élèves à prendre leur crayon et à encerler le mot correspondant à l'image. Demander aux élèves de déposer leur crayon sur le pupitre après avoir accompli la tâche.

Pratique :

Lire le premier item (chien). Dire aux élèves qu'on n'encerle pas ce mot, car ce n'est pas un chien qui est sur l'image, c'est un chat. Ce sont des mots différents.

Lire le second item (animal). Dire aux élèves qu'on n'encerle pas ce mot, même si le chat est un animal. Ce mot n'est pas assez précis.

Lire le troisième item (chat). Dire aux élèves que c'est le bon mot. Faire encerler le mot.

Insister sur le fait qu'il faut lire le 4<sup>e</sup> mot au cas où on se serait trompé.

Lire le quatrième item (oreille). Dire aux élèves que ce n'est pas le bon mot. Même si le chat a des oreilles, ce mot n'est pas assez précis. On n'encercle pas ce mot.

S'assurer que les élèves ont bien compris qu'il faut écouter tous les mots et choisir celui qui est le plus précis.

## **2) Autres items**

Lire oralement chacun des mots apparaissant sous l'illustration.

N'autoriser les élèves à prendre leur crayon et à encercler le mot qui correspond à l'image qu'une fois que les quatre mots ont été lus. Faire déposer leur crayon sur le pupitre une fois le mot encerclé.

Faire de même pour tous les items du test.

## **Protocole de correction**

Accorder un point par bonne réponse.

## **Portrait des élèves à risque (Francophones et Allophones)**

Tout élève qui trouve moins de 70% des mots (11 mots sur 15) est à surveiller, peu importe sa langue maternelle.

Épreuve de vocabulaire  
Association image-mot  
(Laplante, 2005) Révisée

✎ Nom : \_\_\_\_\_

✎ Classe : \_\_\_\_\_

✎ Date : \_\_\_\_\_

**CONSIGNE**

« Regarde l'image. Je vais te lire chacun des mots écrits en-dessous de l'image. Encerle le mot qui représente le mieux l'image. Tu dois encercler un seul mot. »

*Exemple*



chien

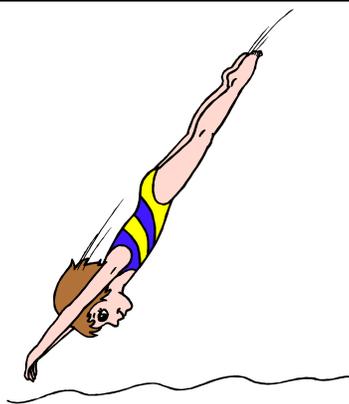
animal

chat

oreille

© Line Laplante (01-06-2005)

1.



nager

plonger

action

piscine

© Line Laplante (01-06-2005)

2.



construire

outil

marteau

clou

3.



tornade

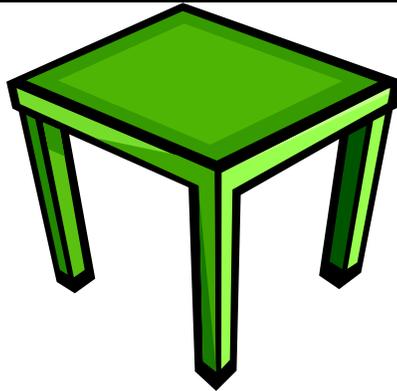
vent

météo

ouragan

© Line Laplante (01-06-2005)

4.



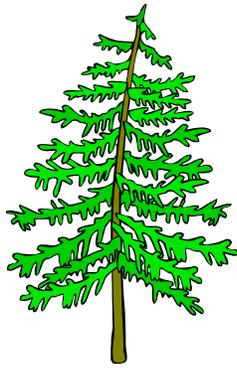
meuble

chaise

table

patte

5.



sapin

branche

érable

arbre

© Line Laplante (01-06-2005)

6.



terre

récolter

semer

action

7.



souris

vache

animal

queue

© Line Laplante (01-06-2005)

8.



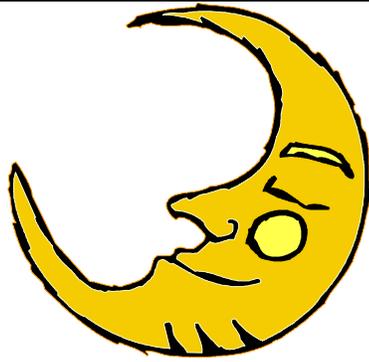
feuille

tulipe

fleur

marguerite

9.



lune

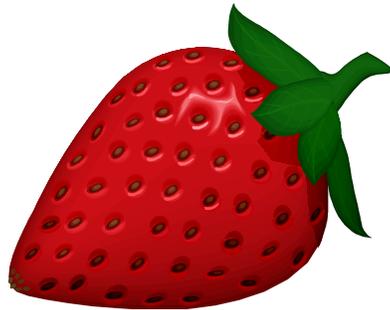
lumière

soleil

espace

© Line Laplante (01-06-2005)

10.



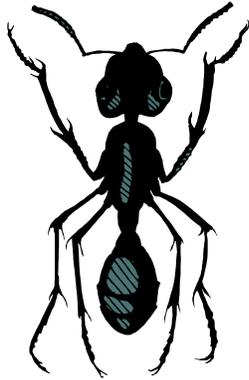
pomme

feuille

fraise

fruit

11.



patte

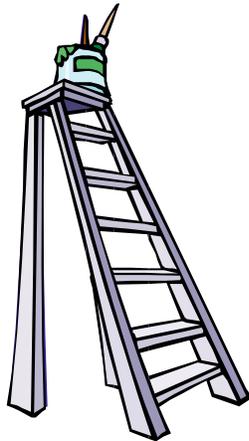
animal

fourmi

sauterelle

© Line Laplante (01-06-2005)

12.



échelle

marche

escabeau

outil

13.



météo

neige

eau

pluie

© Line Laplante (01-06-2005)

14.



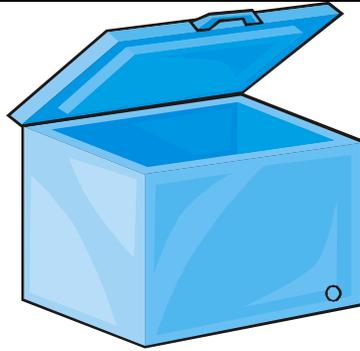
roche

espace

comète

météorite

15.



appareil  
électrique

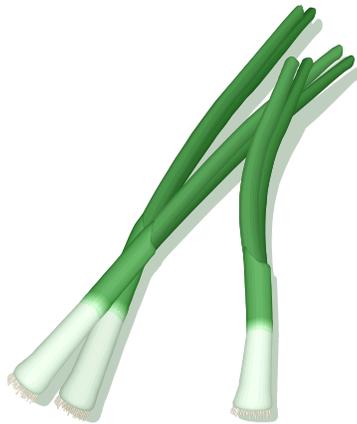
froid

congélateur

réfrigérateur

© Line Laplante (01-06-2005)

16.



tige

céleri

échalote

légume

## 2.3 Identification de mots écrits

**Période d'évaluation :** Entre le mois de mars et le mois de juin en première année

**Durée :** 20 minutes ou moins

**Matériel requis :** Une copie du test par élève; isoloirs

### Protocole d'administration

#### Important :

- ☝ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoloir.
- ☝ S'assurer que les élèves déposent leur crayon sur le pupitre avant la présentation de chaque nouvelle illustration.

#### 1) Exemple :

- ✓ Demander aux élèves de regarder la première illustration, celle où il y a une petite cloche dans le coin gauche (cf. botte).
- ✓ Nommer l'objet représenté (botte).
- ✓ Dire aux élèves qu'ils doivent lire chaque mot inscrit sous l'image de la botte afin de découvrir quel est le bon mot, celui qui correspond à l'image.
- ✓ Leur laisser le temps de lire les mots silencieusement. Ensuite, autoriser les élèves à prendre leur crayon et à encercler le mot correspondant à l'image. Demander aux élèves de déposer leur crayon sur le pupitre.
- ✓ Lire le premier item (soulier). Dire aux élèves qu'on n'encercler pas ce mot, car ce n'est pas un soulier qui est sur l'image, c'est une botte. Même si « soulier » et « botte » ça se ressemble parce que tous les deux sont des chaussures, ce sont des mots différents.
- ✓ Lire le second item (boppe). Dire aux élèves qu'on n'encercler pas ce mot, même si ça sonne « presque pareil » dans les oreilles. Une « boppe » ça n'existe pas.
- ✓ Lire le troisième item (botte). Dire aux élèves que c'est le bon mot. Faire encercler ce mot. Dire aux élèves qu'il faut lire le 4<sup>e</sup> mot au cas où on se serait trompé.
- ✓ Lire le quatrième item (bolle). Dire aux élèves que ce n'est pas le bon mot. Même si « bolle » ressemble à « botte », ce n'est pas le bon mot. On n'encercler pas ce mot.

## **2) Autres items**

- ✓ Nommer l'image.
- ✓ Après avoir nommé l'image, laisser le temps aux élèves de lire silencieusement les quatre mots.
- ✓ Les autoriser ensuite à prendre leur crayon et à encercler le mot qui correspond à l'image. Faire déposer leur crayon sur le pupitre.
- ✓ Faire de même pour les autres items du test.

## **Protocole de correction**

- ✓ Accorder un point par bonne réponse.

## **Portrait des élèves à risque (Francophones et Allophones)**

Tout élève qui trouve moins de 80% des mots bien orthographiés est à surveiller, peu importe sa langue maternelle. (16 mots sur 20)

Identification de mots écrits  
Association image-mot  
(Laplante, 2004)

 Nom : \_\_\_\_\_

 Classe : \_\_\_\_\_

 Date : \_\_\_\_\_

**CONSIGNE**

« Regarde l'image. Ensuite, lis chacun des mots. Encerle le mot qui représente le mieux l'image. Tu dois encercler un seul mot. »

*Exemple*



soulier

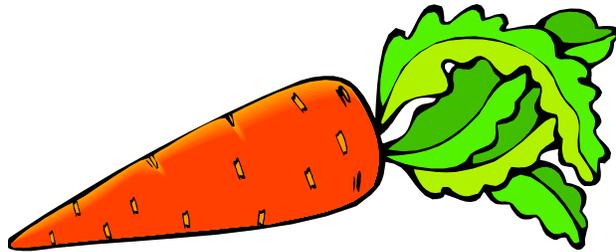
boppe

botte

bolle

©Line Laplante (30-05-2005)

1.



patate

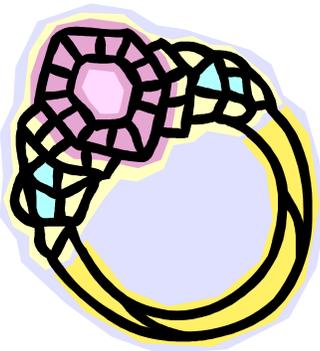
carotte

caroffe

caroppe

©Line Laplante (30-05-2005)

2.



collier

bague

mague

bagen

3.



pomme

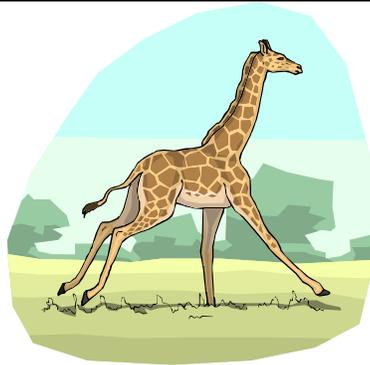
tomme

orange

mopme

©Line Laplante (30-05-2005)

4.



éléphant

gifrae

girafe

zirafe

5.



ballon

baffon

mallon

filet

©Line Laplante (30-05-2005)

6.



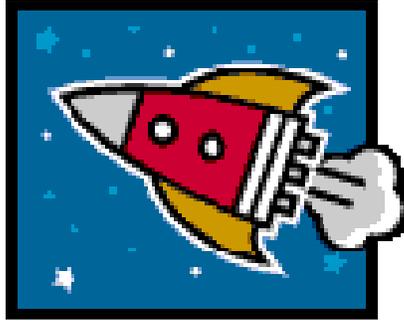
maijon

niche

mison

maison

7.



fujée

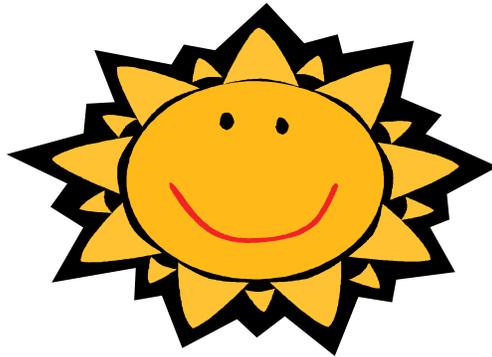
avion

fusée

fusée

©Line Laplante (30-05-2005)

8.



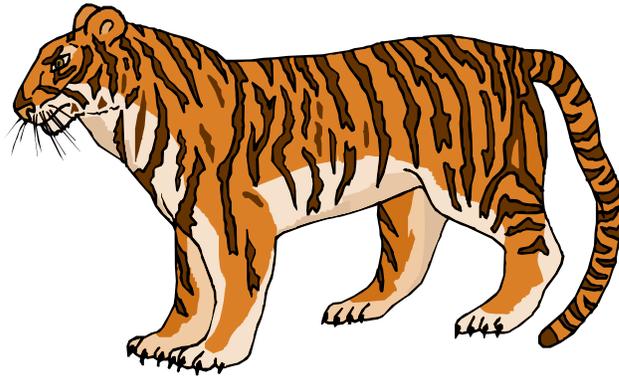
soleli

lune

soleil

foleil

9.



tigre

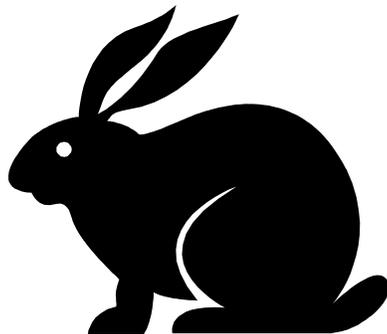
pigre

ligre

lion

©Line Laplante (30-05-2005)

10.



lapir

lapon

chat

lapin

11.



lirue

lifre

livre

crayon

©Line Laplante (30-05-2005)

12.



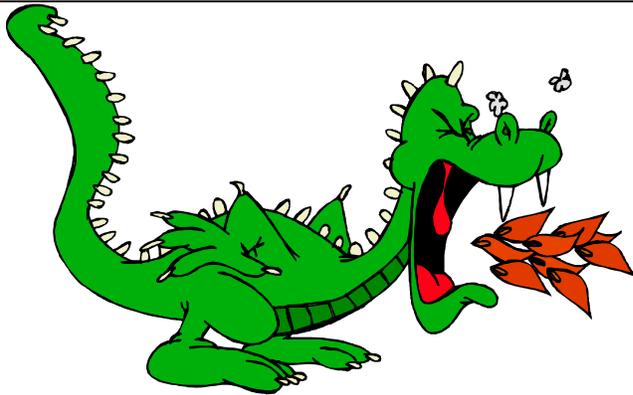
trou

peffe

pelle

telle

13.



dargon

chevalier

dlagon

dragon

©Line Laplante (30-05-2005)

14.



souris

sounis

chat

soulis

15.



falise

valies

coffre

valise

©Line Laplante (30-05-2005)

16.



pluie

neize

neipe

neige

17.



bouteille

boupeille

boutellie

verre

©Line Laplante (30-05-2005)

18.



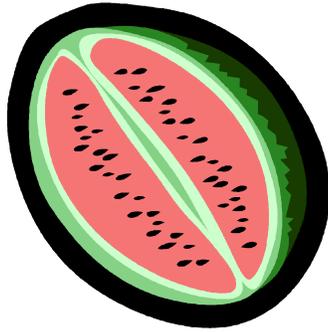
balai

malai

balari

sable

19.



belon

banane

melon

mefon

©Line Laplante (30-05-2005)

20.



citouille

citrouille

fitrouille

piment

## 2.4 Compréhension de phrases

**Période d'évaluation :** Entre le mois de mars et le mois de juin en première année ou en deuxième année

**Durée :** 20-25 minutes

**Matériel requis :** Un test par élèves, un crayon de plomb, un crayon rouge, un crayon vert, et un crayon bleu par élève; isoairs

### Protocole d'administration

#### Important :

☝ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoair.

- Avant de distribuer les copies, indiquer clairement aux élèves qu'ils doivent attendre les consignes qui leur seront données par l'enseignant.
- En première année, l'enseignant lit deux fois chaque consigne. Une première lecture. Pause. Une deuxième lecture.
- En deuxième année, les élèves lisent eux-mêmes les consignes.
- Dans les deux cas, il faut essayer de garder toute la classe au même rythme. À cette fin, demander aux élèves de poser leur crayon dès qu'ils auront terminé un item. L'enseignant annonce chaque item et vérifie que les élèves sont à la bonne place.

### Protocole de correction

- Compter les consignes bien exécutées.

### Portrait des élèves à risque

#### Première année

- Tout élève qui réussit moins de 70% des consignes (21 sur 30) est à surveiller, peu importe sa langue maternelle.

#### Deuxième année

- Tout élève qui réussit moins de 75% (23 sur 30) des consignes est à surveiller, peu importe sa langue maternelle.

#### À noter :

Il s'agit d'une épreuve qui est mieux réussie par les Francophones que par les Allophones. Vous devriez accorder plus d'importance à une contreperformance francophone qu'à une contreperformance allophone.

Un allophone qui a un taux de réponse inférieur à 70-75% pour cette tâche a peut-être peu de contacts avec le français en dehors de l'école.

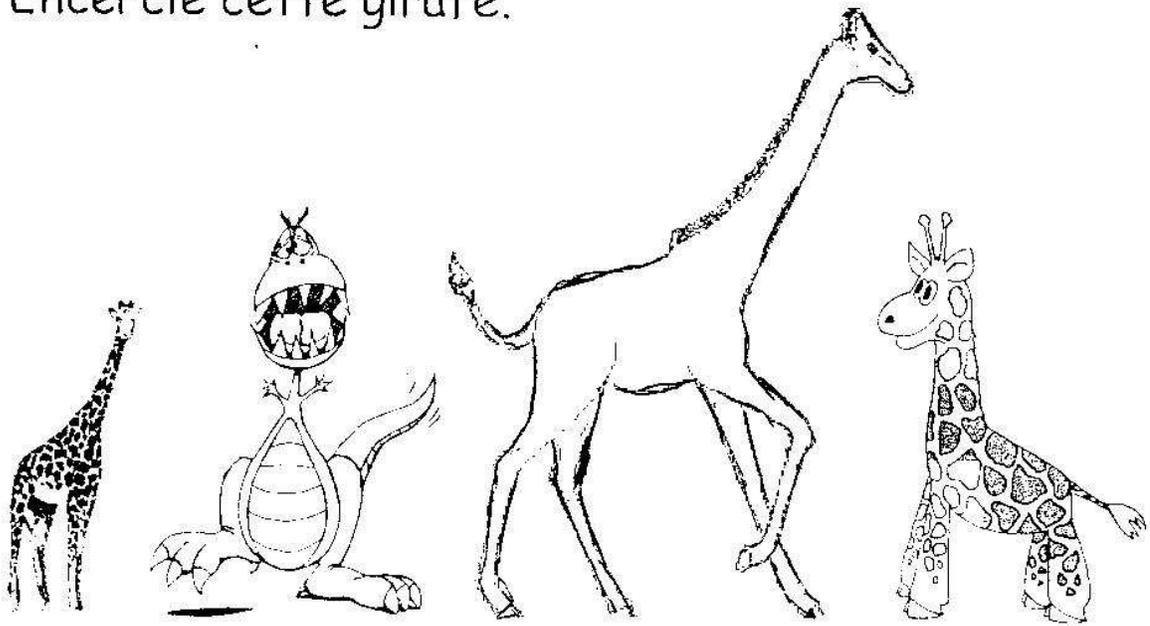
1.

Trace un "X" sur le verre qui tombera.



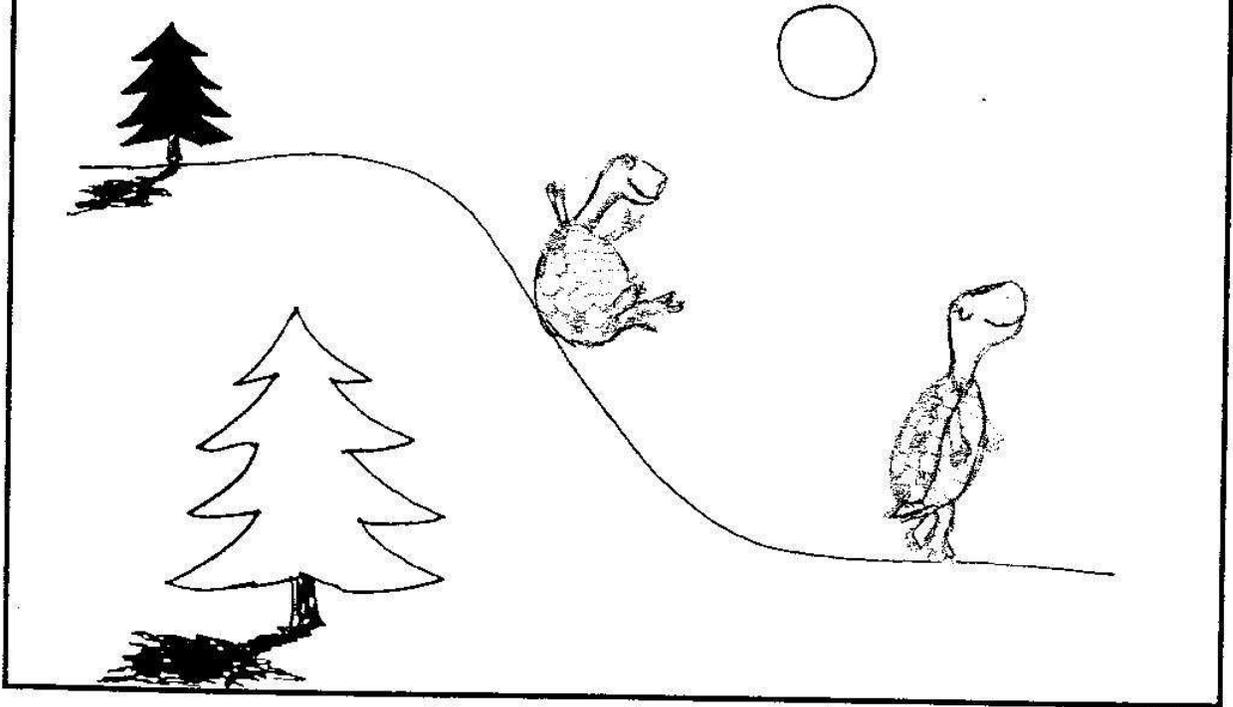
2.

Une girafe est aussi grande que le monstre.  
Encercle cette girafe.



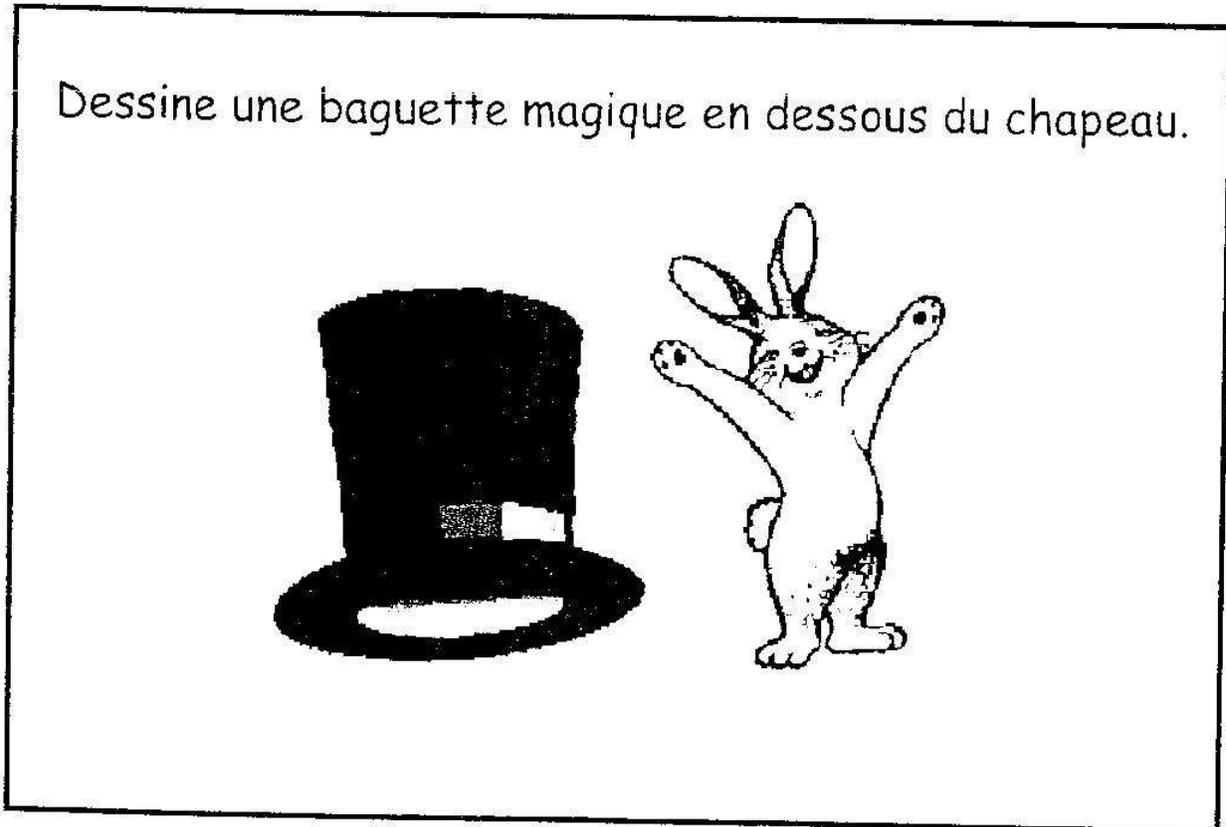
3.

Ajoute une tuque à la tortue qui a glissé.



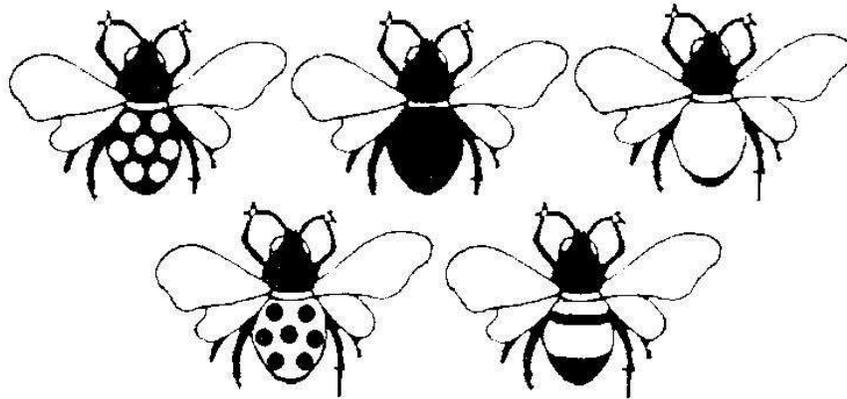
4.

Dessine une baguette magique en dessous du chapeau.



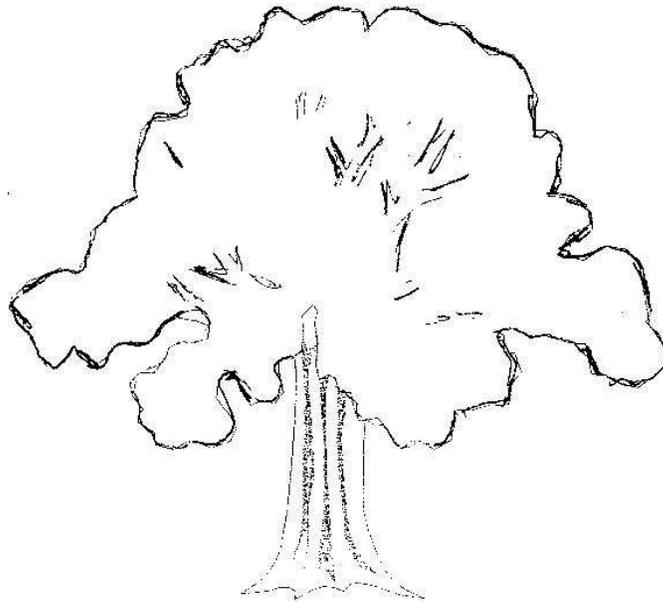
5.

Ajoute une queue à l'abeille blanche picotée noir.



6.

Dessine trois pommes rouges dans l'arbre.



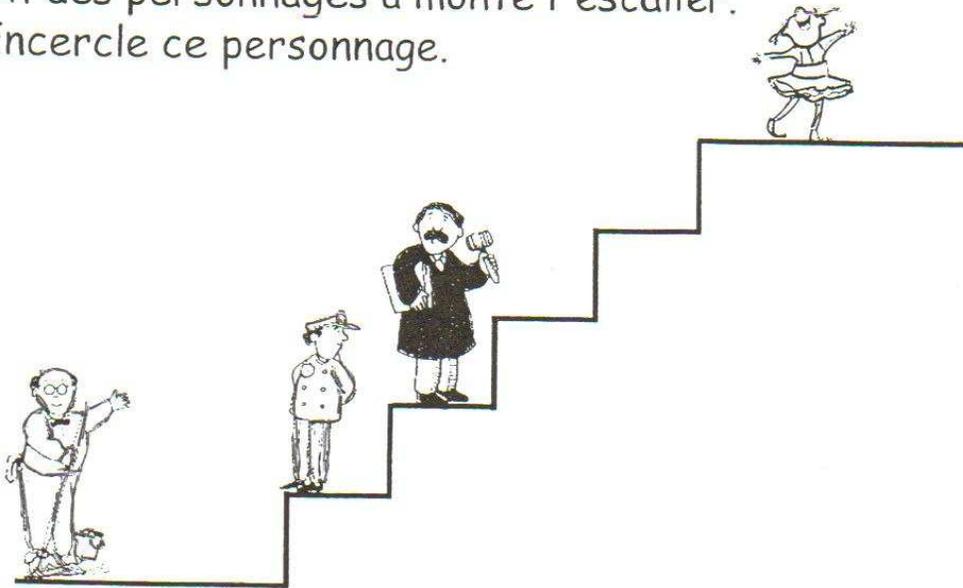
7.

Colorie en vert le plus petit dessin d'insecte.



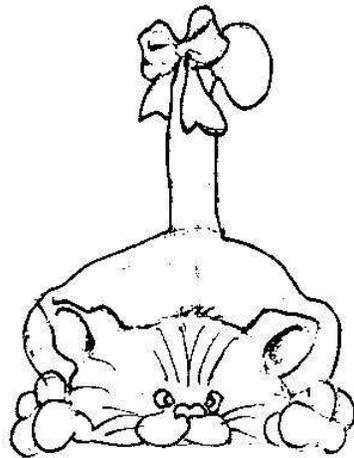
8.

Un des personnages a monté l'escalier.  
Encercle ce personnage.



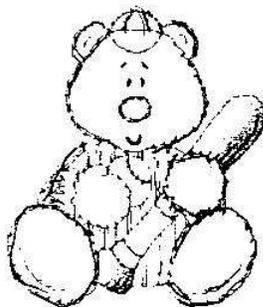
9.

Dessine une balle rouge sous le chat.



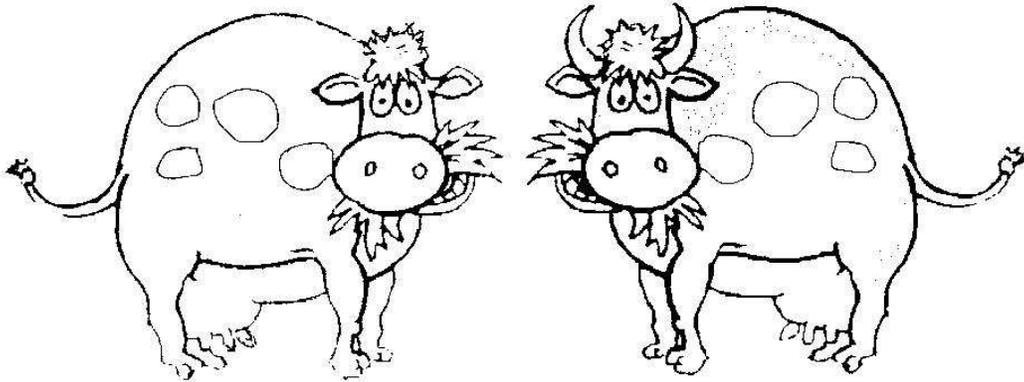
10.

Un ourson n'est pas content de jouer au baseball.  
Encercle cet ourson.



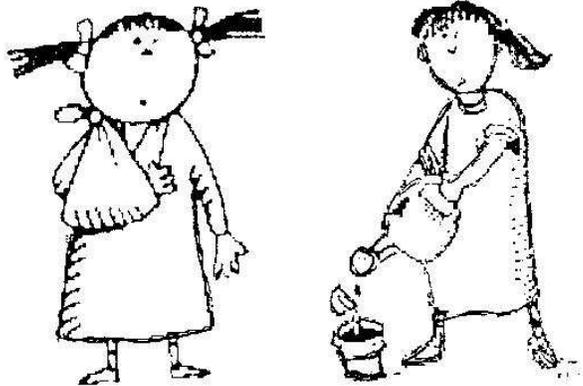
11.

Colorie en rouge les taches de la vache  
n'ayant pas de cornes.



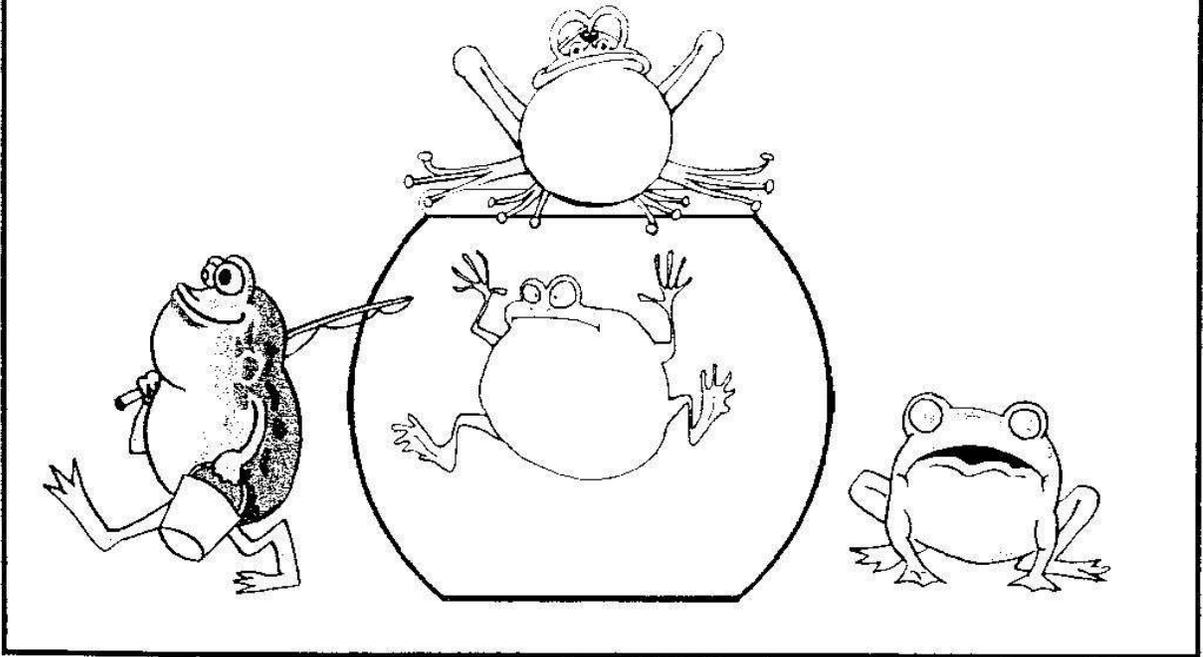
12.

Colorie en vert la robe de la petite fille dont  
le bras est cassé.



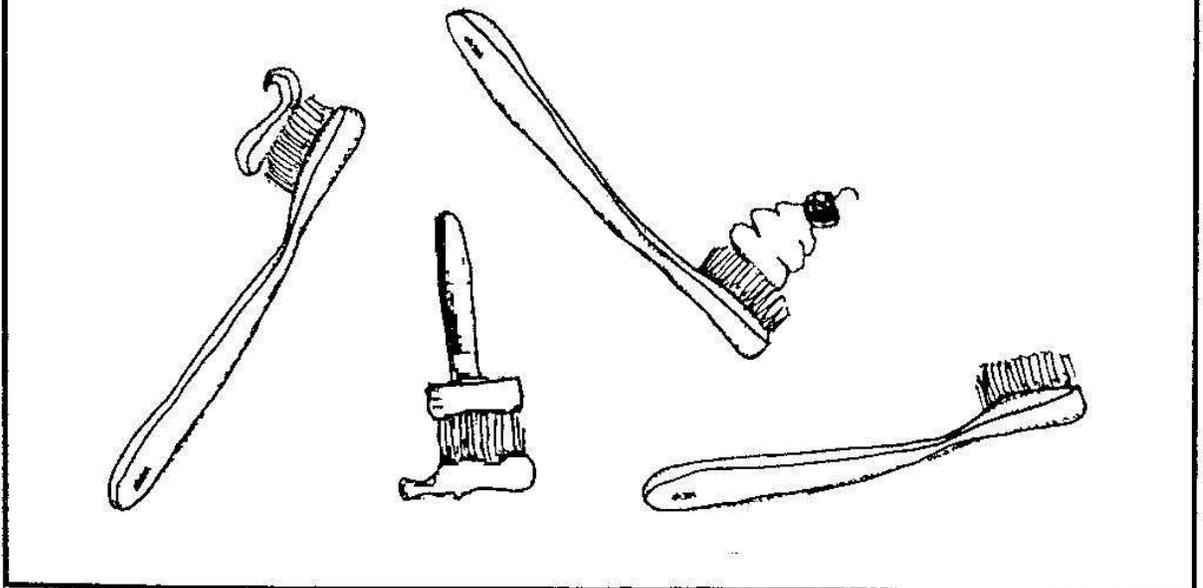
13.

Ajoute un nombril à la grenouille que contient le bocal.



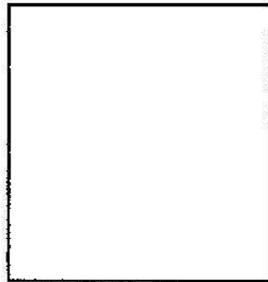
14.

Colorie en rouge la brosse à dents sur laquelle il y a un dessert.



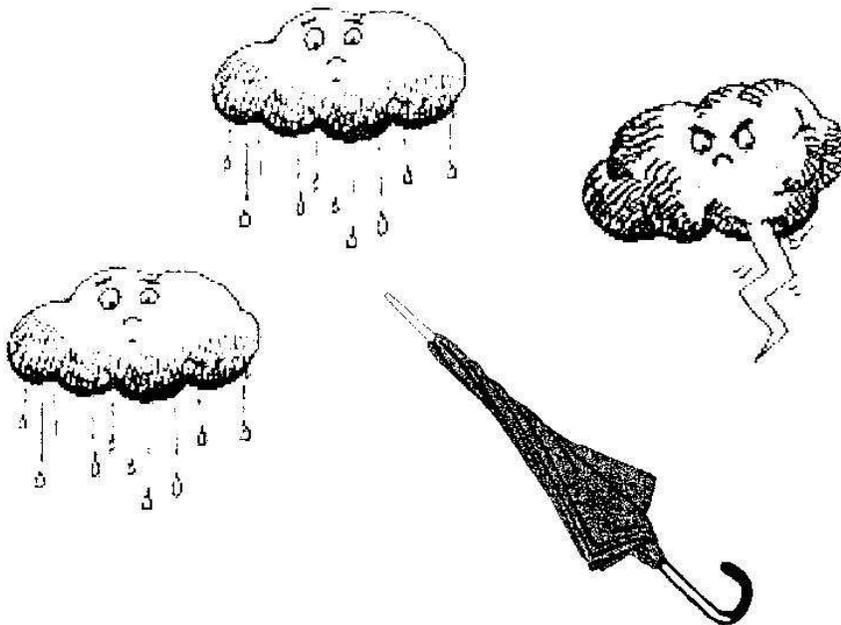
15.

Après avoir dessiné un cercle rouge dans  
le carré, colorie le carré en vert.



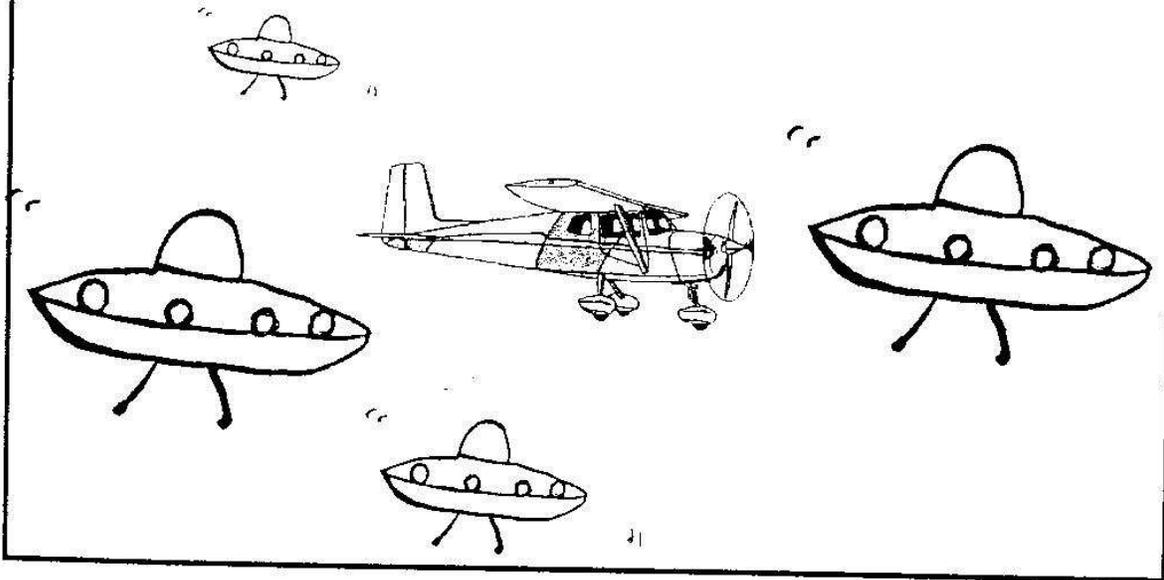
16.

Fais un X sur le parapluie si tu vois qu'il fait beau.



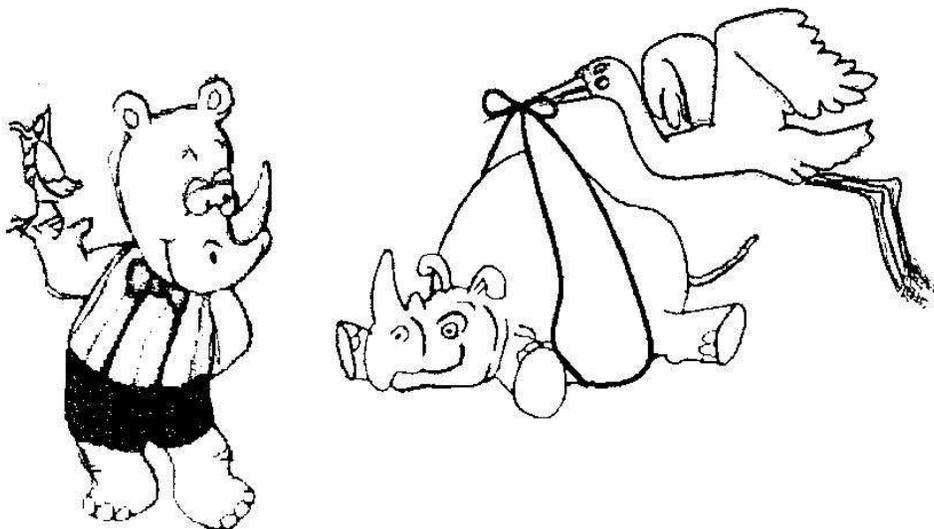
17.

L'avion est dépassé par un vaisseau spatial.  
Dessine un extra-terrestre dans ce vaisseau spatial.



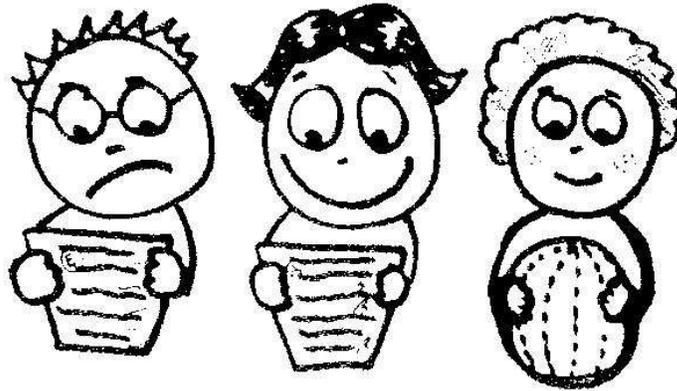
18.

Un rhinocéros est soulevé par un oiseau.  
Colorie ce rhinocéros en bleu.



19.

Fais un X sur l'élève heureux que son examen soit réussi.



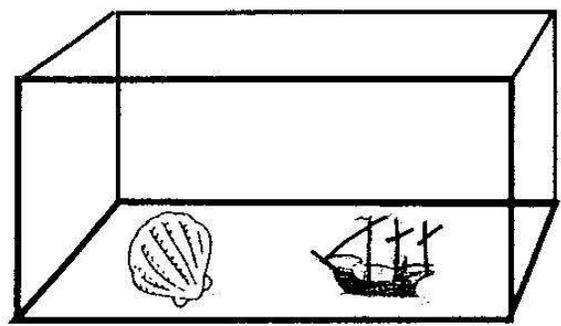
20.

Dessine une étoile sur le chapeau du lutin dont le pantalon est rayé.



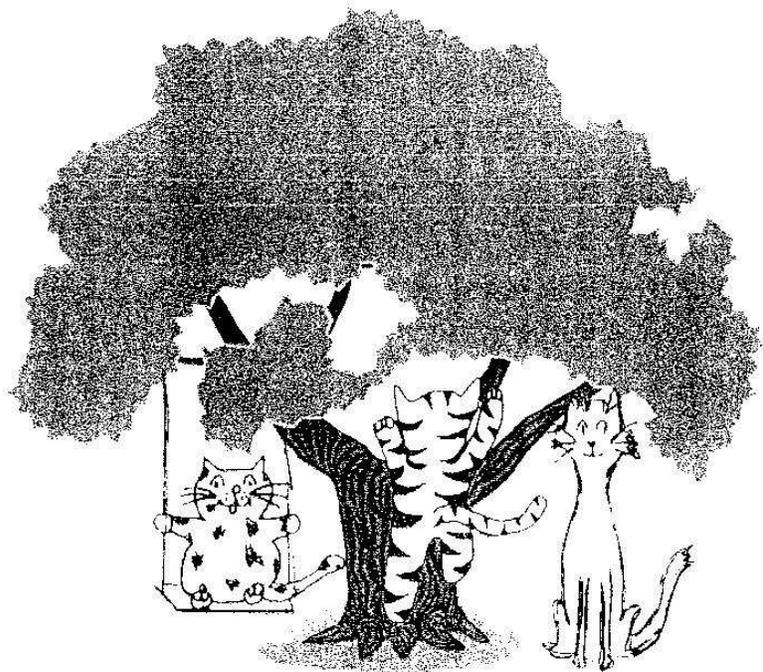
21.

Avant de colorier l'aquarium en bleu,  
dessine un poisson rouge dans l'aquarium.



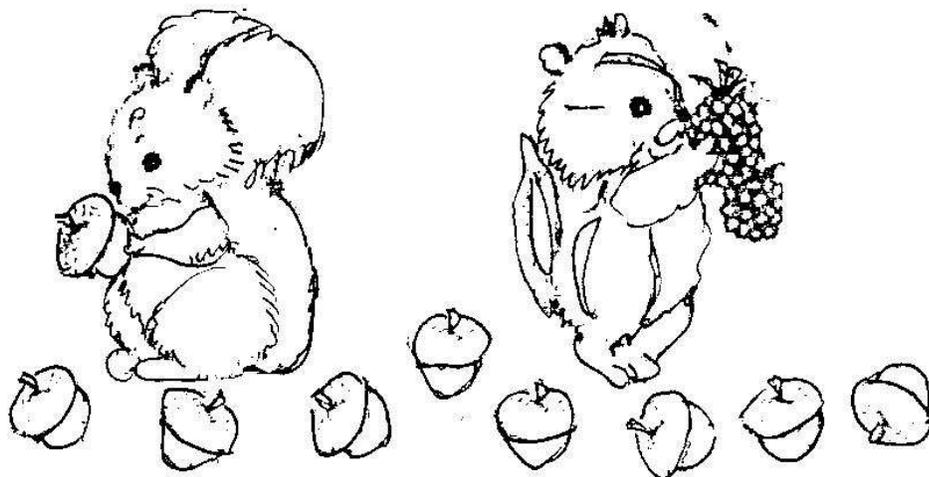
22.

Encerle le chat qui grimpe dans l'arbre.



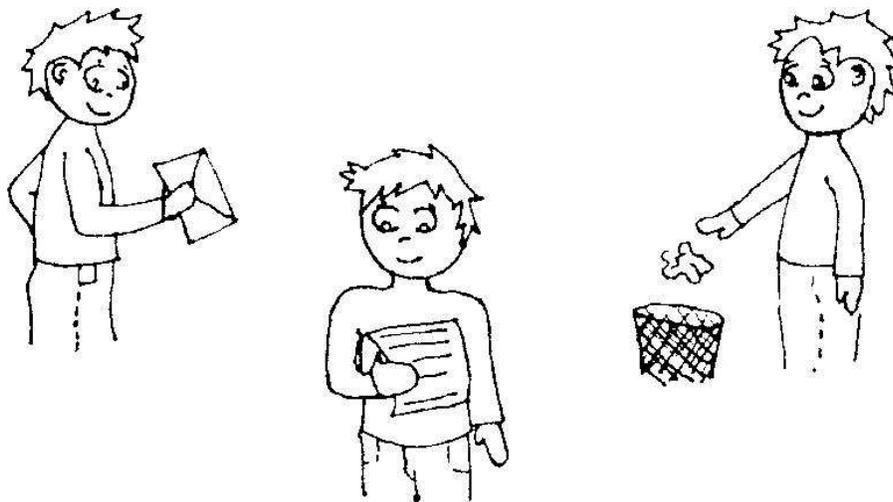
23.

Colorie en rouge la noix que l'écureuil rapporte.



24.

Dessine une casquette au garçon qui lira une lettre.



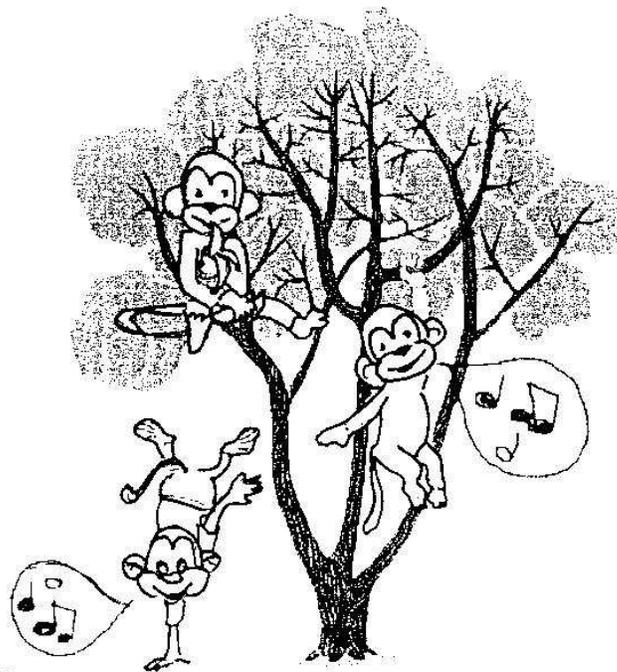
25.

Ajoute une moustache au cowboy fâché que son chapeau soit parti au vent.



26.

Encerle le singe qui grimpe dans l'arbre en sifflant.



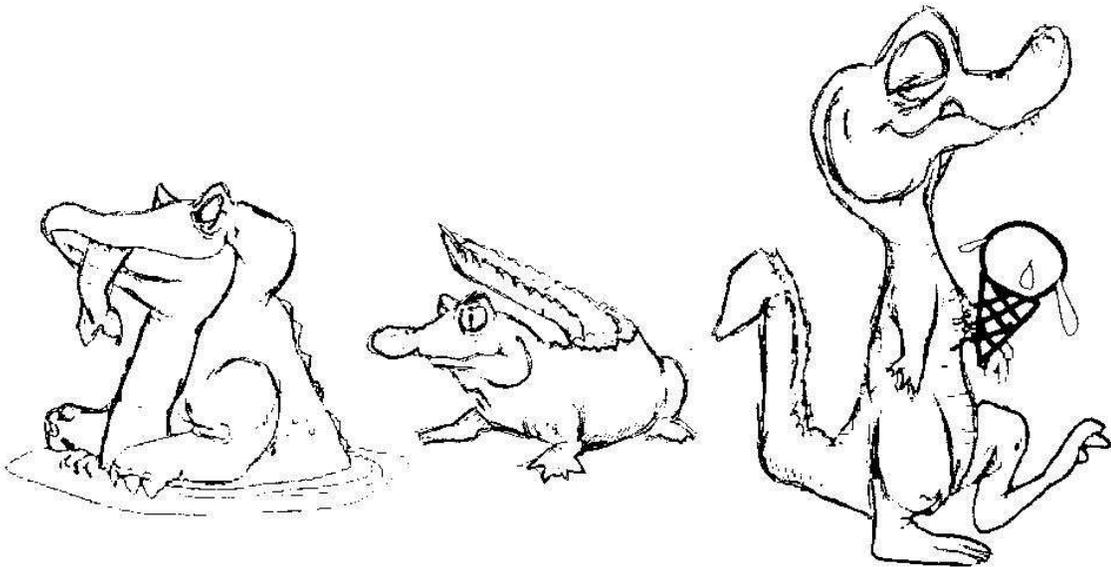
27.

Colorie la planche à roulettes sur laquelle il y a une sorcière.



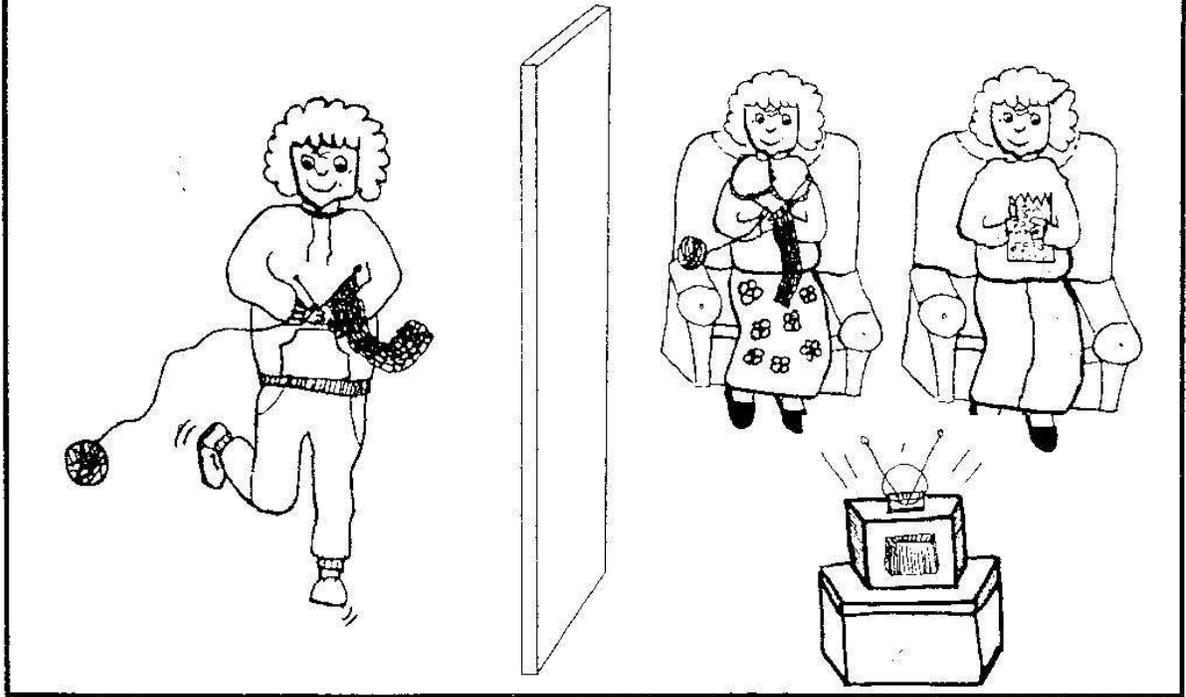
28.

Fais un X sur la collation du crocodile qui marche.



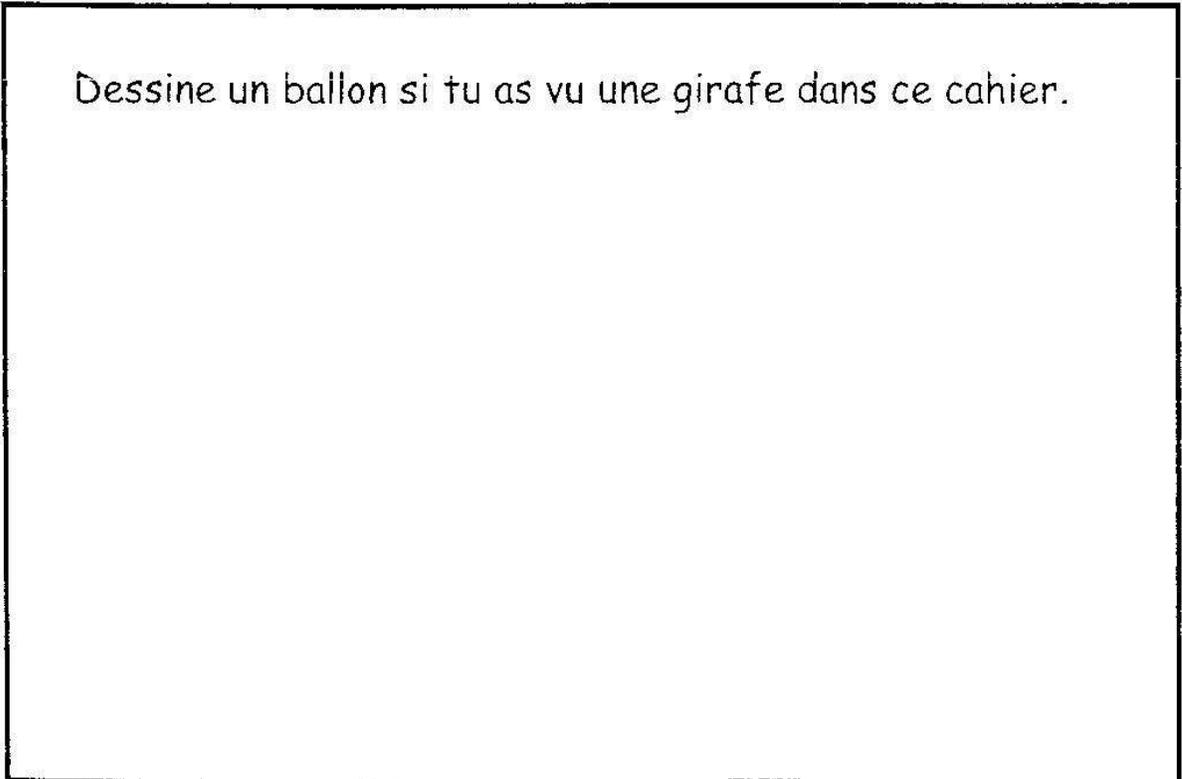
29.

Dessine des lunettes à la dame qui tricote en regardant la télé.



30.

Dessine un ballon si tu as vu une girafe dans ce cahier.



## 2.5 C-test : *Le petit crabe*

**Période d'évaluation** : Entre le mois de mars et le mois de juin en première année

**Durée** : 20 minutes

**Matériel requis** : Un texte à trous par élève; isoloirs

### Protocole d'administration

#### Important :

☝ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoloir.

- Donnez le test aux élèves.
- Dites aux élèves qu'ils ont devant eux un texte où il manque des lettres. Parfois il manque une lettre à un mot, parfois deux, parfois plus. C'est à eux de lire le texte et d'essayer de trouver autant des lettres manquantes que possible.
- Laissez les élèves travailler. Encouragez-les à se rendre jusqu'au bout du texte mais n'insistez pas s'ils ne peuvent pas le faire.

### Protocole de correction

- Comptez les bonnes réponses bien écrites.
- Comptez les réponses où le mot ciblé est bien représenté phonologiquement mais pas orthographiquement (ex. *promenè* pour *promenait*).
- Calculer un total en combinant les deux catégories de réponse.

#### Texte au complet

Il était une fois un petit crabe rouge qui aimait se promener sur la plage. Un bel avant-midi, alors qu'il se promenait, le crabe aperçut un château de sable immense. « Hourra ! J'ai trouvé une nouvelle maison. Demain, maman et moi déménagerons ici et je serai le roi du château ! » Excité, le crabe commença la visite du château. Il y avait tellement de pièces, de portes et d'escaliers que bien vite, notre petit roi se perdit. Lorsque la nuit tomba, le petit crabe pensa : « Je suis perdu ! Même si je crie, ma maman ne m'entendra pas. Elle est trop loin. Je ne la verrai plus ! Il faut que je sorte ! »

Au même moment, une vague géante frappa la façade principale du château. Le crabe courut et il n'échappa pas l'immense trou avant qu'une autre vague ne revienne !

La maman crabe était bien contente de retrouver son fils. Depuis cette aventure, le petit crabe ne se promène plus aussi loin de sa maison.

### Portrait des élèves à risque

- Certains élèves ne sont pas capables de faire cette tâche parce qu'ils ne savent pas encore décoder vers la fin de la première année. Ces élèves, peu importe leur langue maternelle, sont à risque. Sont également à risque les élèves qui complètent le test en mettant des lettres aléatoires dans les trous.
- Parmi les élèves qui répondent aux items, ceux qui réussissent 20% ou moins des mots sont à surveiller.

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

**Consigne** : Voici un texte qui raconte l'histoire d'un petit crabe. Comme tu peux le voir, certains mots sont incomplets. C'est à toi de lire le texte et de trouver les lettres manquantes.

## LE PETIT CRABE ET LE CHÂTEAU DE SABLE

Il était une fois un petit crabe rouge qui aimait se promener sur la plage.

Un be\_\_ avant-midi, alo\_\_ qu'i\_\_ se promen\_\_ , le cra\_\_ aperçut u\_\_ château d\_ sable immen\_\_. « Hourra ! \_\_'ai trou\_\_ une nouve\_\_ maison. Dema\_\_, maman e\_\_ moi déménagero\_\_ ici e\_\_ je ser\_\_ le roi d\_ château ! » Exci\_\_, le cra\_\_ commença l\_ visite d\_ château. I\_ y ava\_\_ tellement d\_\_ pièces, d\_\_ portes e\_\_ d'escali\_\_ que bi\_\_ vite, not\_\_ petit r\_\_ se perd\_\_. Lorsq\_\_ la nui\_\_ tomba, l\_ petit cra\_\_ pensa : « J\_ suis perd\_ ! Même s\_ je cri\_\_, ma mam\_\_ ne m'entend\_\_ pas. Elle e\_\_ trop loi\_\_. Je n\_ la verr\_\_ plus ! I\_ faut qu\_ je sor\_\_ ! »

Au mêm\_ moment, u\_\_ vague géan\_\_ frappa l\_ façade principa\_\_ du châte\_\_. Le cra\_\_ courut e\_\_ il \_\_échappa pa\_\_ l'immen\_\_ trou avan\_\_ qu'u\_\_ autre vag\_\_ ne revien\_\_ !

La mam\_\_ crabe éta\_\_ bien conten\_\_ de retrouv\_\_ son fi\_\_. Depuis cet\_\_ aventure, l\_ petit cra\_\_ ne s\_ promène pl\_\_ aussi loi\_\_ de s\_ maison.

## 2.6 C-test : *Les déserts*

**Période d'évaluation** : Entre le mois de mars et le mois de juin en deuxième ou en troisième année

**Durée** : 20-25 minutes

**Matériel requis** : Un texte à trous par élève; isoloirs

### Protocole d'administration

#### Important :

☝ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoloir.

- Donner le test aux élèves.
- Dites aux élèves qu'ils ont devant eux un texte où il manque des lettres. Parfois il manque une lettre à un mot, parfois deux, parfois plus. C'est à eux de lire le texte et d'essayer de trouver autant des lettres manquantes que possible.
- Laissez les élèves travailler. Encouragez-les à se rendre jusqu'au bout du texte mais n'insistez pas s'ils ne peuvent pas le faire.

### Protocole de correction

- Comptez les bonnes réponses bien écrites.
- Comptez les réponses où le mot ciblé est bien représenté phonologiquement mais pas orthographiquement (ex. *promenè* pour *promenait*).
- Calculer un total en combinant les deux catégories de réponse.

### Le texte au complet

Les déserts occupent un tiers de la surface de la Terre. Le plus grand désert du monde s'appelle le Sahara. Il est situé en Afrique. Dans les déserts, il ne pleut pas ou très rarement. La vie y est donc très difficile. On ne pourra/ait pas construire un village dans le désert parce qu'il n'y a pas d'eau. Les hommes qui y vivent se déplacent donc tout le temps. Comment voyagent-ils? Ils se déplacent à dos de chameaux et de dromadaires. Les chameaux sont ces grands animaux avec deux bosses alors que les dromadaires n'en ont qu'une seule. Grâce à leurs larges doigts, le chameau et le dromadaire peuvent marcher pendant des heures sur du sable très chaud sans se brûler. De plus, les hommes n'ont pas besoin de les nourrir tous les jours puisqu'ils ont des réserves dans leurs bosses.

Pour l'homme, c'est différent: il doit boire beaucoup d'eau sinon il se déshydrate/ratera. La déshydratation survient quand ton corps manque d'eau. Tes lèvres deviennent sèches, puis ta bouche et finalement, tu as si soif que tu ne penses qu'à ça ! La déshydratation cause aussi des hallucinations. Tu peux penser voir au loin un/ne oasis alors qu'il n'y a rien. Quand cette condition physique n'est pas immédiatement traitée, tu peux mourir. Quand tu voyages dans le désert, il faut donc que tu sois prévoyant et que tu apportes plusieurs litres d'eau avec toi.

## **Portrait des élèves à risque**

### **Deuxième année**

- Les élèves qui réussissent 35% ou moins des mots sont à surveiller.

### **Troisième année**

- Les élèves qui réussissent 50% ou moins des mots sont à surveiller.

Nom : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

**Consigne** : Voici un texte qui parle des déserts. Comme tu peux le voir, certains mots sont incomplets. C'est à toi de lire le texte et de trouver les lettres manquantes.

## LES DÉSERTS

Les déserts occupent un tiers de la surface de la Terre. Le pl\_\_ grand dés\_\_ du mon\_\_ s'appelle l\_ Sahara. I\_ est sit\_\_ en Afr\_\_\_. Dans l\_\_ déserts, i\_ ne ple\_\_ pas o\_ très rare\_\_\_. La vi\_ y e\_\_ donc tr\_\_ difficile. O\_ ne pour\_\_ pas constr\_\_ un vil\_\_ dans l\_ désert par\_\_ qu'i\_ n'\_ a p\_\_ d'ea\_\_. Les hom\_\_ qui \_ vivent s\_ déplacent do\_\_ tout l\_ temps. Com\_\_ voyagent-i\_\_? Ils s\_ déplacent \_ dos d\_ chameaux e\_ de droma\_\_\_. Les cham\_\_ sont c\_\_ grands anim\_\_ avec de\_\_ bosses al\_\_ que l\_\_ dromadaires n'\_ ont qu'u\_\_ seule. Grâ\_\_ à le\_\_ larges doig\_\_, le cham\_\_ et l\_ dromadaire peu\_\_ marcher pend\_\_ des heu\_\_ sur d\_ sable tr\_\_ chaud sa\_\_ se brû\_\_\_. De pl\_\_, les hom\_\_ n'o\_\_ pas bes\_\_ de le\_\_ nourrir tous l\_\_ jours pui\_\_'ils o\_\_ des résér\_\_ dans le\_\_ bosses.

Po\_\_ l'hom\_\_, c'e\_\_ différent : i\_ doit bo\_\_ beaucoup d'ea\_\_ sinon i\_ se déshyd\_\_\_. L\_ déshydratation surv\_\_ quand t\_\_ corps man\_\_ d'ea\_\_. Tes lèv\_\_ deviennent sèc\_\_, puis t\_ bouche e\_ finalement, t\_ as s\_ soif q\_\_ tu n\_ penses qu'\_ ça ! L\_ déshydratation ca\_\_ aussi d\_\_ hallucinations. T\_ peux pen\_\_ voir a\_ loin u\_ oasis alo\_\_ qu'i\_ n'\_ a ri\_\_. Quand cet\_\_ condition phys\_\_ n'e\_\_ pas immédiatement trai\_\_, tu pe\_\_ mourir. Quand t\_ voyages da\_\_ le dés\_\_, il fa\_\_ donc q\_\_ tu so\_\_ prévoyant e\_ que t\_ apportes plusi\_\_ litres \_'eau av\_\_ toi.

## 2.7 Synonymes : 15 mots

**Période d'évaluation** : Entre le mois de mars et le mois de juin en deuxième année

**Durée** : 15minutes

**Matériel requis** : Un test par élève; isoairs

### Protocole d'administration

#### Important :

☞ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoair.

- Donner le test aux élèves.
- Demander aux élèves s'ils savent ce qu'est un synonyme (Normalement, ils le savent).
- Demander à un élève de définir le mot *synonyme*.
- Dire aux élèves qu'ils vont essayer de trouver des synonymes.
- Faire les deux exemples avec eux.
- Laisser les élèves travailler.

### Protocole de correction

- Compter les bonnes réponses bien écrites.
- Compter les réponses où le mot ciblé est bien représenté phonologiquement mais pas orthographiquement (ex. *étonné* pour *étonner*).
- Calculer un total en combinant les deux catégories de réponse.
- Ne pas accepter une réponse de la bonne famille lexicale mais de la mauvaise catégorie grammaticale (ex. *étonnant* pour *étonner*)

### Réponses acceptées

1. papa	père
2. sol	terre
3. voiture	automobile
4. fêter	célébrer
5. lancer	tirer
6. géant	énorme
7. heureux	content
8. laisser	abandonner
9. détruire	démolir ou défaire
10. total	somme
11. extraordinaire	merveilleux
12. surprendre	étonner
13. couper	trancher
14. gagnant	champion
15. récit	conte

### **Portrait des élèves à risque**

- Les élèves francophones ou allophones qui trouvent 5 mots ou moins sur 15 sont à surveiller.

### Synonymes : Version 2<sup>e</sup> année

Consigne : Dans la colonne de droite, tu trouveras les premières lettres d'un synonyme du mot de la colonne de gauche. Il faut compléter les lettres qui manquent à autant de mots que possible. Chaque tiret représente une lettre à trouver.

Avant de commencer, nous ferons deux exemples ensemble.

Mot	Synonyme
lourd	pe_ _ _ _
détester	ha_ _

MOT	SYNONYME
1. papa	pè_ _
2. sol	te_ _ _
3. voiture	au_ _ _ _ _ _ _
4. fêter	cé_ _ _ _ _ _
5. lancer	ti_ _ _
6. géant	én_ _ _ _
7. heureux	co_ _ _ _ _
8. laisser	ab_ _ _ _ _ _ _
9. détruire	dé_ _ _ _ _
10. total	so_ _ _ _
11. extraordinaire	me_ _ _ _ _ _ _ _
12. surprendre	ét_ _ _ _ _
13. couper	tr_ _ _ _ _ _
14. gagnant	ch_ _ _ _ _ _
15. récit	co_ _ _ _

## 2.8 Synonymes : 40 mots

**Période d'évaluation :** Entre le mois de mars et le mois de juin en troisième, quatrième, cinquième ou sixième année

**Durée :** 20-25 minutes

**Matériel requis :** Un test par élève; isolements

### Protocole d'administration

#### Important :

☞ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isolement.

- Donner le test aux élèves.
- Demander aux élèves s'ils savent ce qu'est un synonyme (Normalement, ils le savent).
- Demander à un élève de définir le mot *synonyme*.
- Dire aux élèves qu'ils vont essayer de trouver des synonymes.
- Faire les deux exemples avec eux.
- Laisser les élèves travailler. Les encourager de temps à autre de bien regarder tous les mots avant d'arrêter. Leur dire qu'il y a quelques mots plus faciles vers la fin du test.

### Protocole de correction

- Compter les bonnes réponses bien écrites.
- Compter les réponses où le mot ciblé est bien représenté phonologiquement mais pas orthographiquement (ex. *étonné* pour *étonner*).
- Calculer un total en combinant les deux catégories de réponse.
- Ne pas accepter une réponse de la bonne famille lexicale mais de la mauvaise catégorie grammaticale (ex. *étonnant* pour *étonner*)

### Réponses acceptées

- |                   |             |
|-------------------|-------------|
| 1. papa           | père        |
| 2. sol            | terre       |
| 3. voiture        | automobile  |
| 4. fêter          | célébrer    |
| 5. lancer         | tirer       |
| 6. géant          | énorme      |
| 7. heureux        | content     |
| 8. extraordinaire | merveilleux |
| 9. commencer      | débuter     |
| 10. laisser       | abandonner  |
| 11. couper        | trancher    |
| 12. gagnant       | champion    |

13. récit	conte
14. peine	chagrin
15. frapper	heurter
16. changer	modifier
17. déclarer	annoncer
18. surprendre	étonner
19. cadeau	don
20. compétition	concours
21. sembler	paraître (ne pas accepter <i>pareille</i> )
22. hausse	augmentation
23. tomber	chuter
24. juger	évaluer
25. fin	conclusion
26. bas	inférieur
27. conversation	dialogue
28. maison	domicile
29. prendre	saisir
30. garder	conserver
31. atmosphère	ambiance
32. amusant	comique ou cocasse
33. continuer	poursuivre
34. signe	indication ou indicateur
35. fidèle	dévoué
36. capacité	habileté
37. avantage	atout
38. situation	contexte
39. patrimoine	héritage
40. riche	prospère

### **Portrait des élèves à risque**

#### **Troisième année**

Les élèves francophones ou allophones qui trouvent 20% des mots ou moins sont à surveiller. (8 sur 40)

#### **Quatrième année**

- Les élèves francophones ou allophones qui trouvent 25% des mots ou moins sont à surveiller. (10 sur 40)

#### **Cinquième année ou sixième année**

- Les élèves francophones ou allophones qui trouvent 30% des mots ou moins sont à surveiller. (12 sur 40)

## Synonymes

Consigne : Dans la colonne de droite, tu trouveras les premières lettres d'un synonyme du mot de la colonne de gauche. Il faut compléter les lettres qui manquent à autant de mots que possible. Chaque tiret représente une lettre à trouver.

Avant de commencer, nous ferons deux exemples ensemble.

Mot                      Synonyme

lourd                    pe\_ \_ \_ \_ \_

détester                ha\_ \_

MOT	SYNONYME
1. papa	pè_ _
2. sol	te_ _ _
3. voiture	au_ _ _ _ _ _ _
4. fêter	cé_ _ _ _ _
5. lancer	ti_ _ _
6. géant	én_ _ _ _
7. heureux	co_ _ _ _ _
8. extraordinaire	me_ _ _ _ _ _ _ _
9. commencer	dé_ _ _ _ _
10. laisser	ab_ _ _ _ _ _ _
11. couper	tr_ _ _ _ _ _
12. gagnant	ch_ _ _ _ _
13. récit	co_ _ _
14. peine	ch_ _ _ _ _

15. frapper	he_ _ _ _ _
16. changer	mo_ _ _ _ _
17. déclarer	an_ _ _ _ _
18. surprendre	ét_ _ _ _ _
19. cadeau	d_ _ _
20. compétition	co_ _ _ _ _
21. sembler	pa_ _ _ _ _
22. hausse	au_ _ _ _ _
23. tomber	ch_ _ _ _
24. juger	év_ _ _ _ _
25. fin	co_ _ _ _ _
26. bas	in_ _ _ _ _
27. conversation	di_ _ _ _ _
28. maison	do_ _ _ _ _
29. prendre	sa_ _ _ _
30. garder	co_ _ _ _ _
31. atmosphère	am_ _ _ _ _
32. amusant	co_ _ _ _ _
33. continuer	po_ _ _ _ _

34. signe	in_ _ _ _ _
35. fidèle	dé_ _ _ _
36. capacité	ha_ _ _ _ _
37. avantage	at_ _ _
38. situation	co_ _ _ _ _
39. patrimoine	hé_ _ _ _ _
40. riche	pr_ _ _ _ _

## 2.9 Expressions

**Période d'évaluation** : Entre le mois de mars et le mois de juin en troisième, quatrième, cinquième ou sixième année

**Durée** : 20minutes

**Matériel requis** : Un test par élève; isoairs

### Protocole d'administration

#### Important :

☞ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoair.

- Donner une copie du test à chaque élève.
- Dire aux élèves qu'ils vont essayer de trouver des expressions.
- Lire l'exemple avec eux.
- Laisser les élèves travailler.

### Protocole de correction

- Compter les bonnes réponses bien écrites.
- Compter les réponses où l'expression ciblée est représenté phonologiquement mais pas orthographiquement.
- Compter les réponses où il est clair que l'enfant possède une certaine connaissance de l'expression même si elle n'est pas tout à fait correcte (ex. *du fil à tordre* ou *du fil à retorde*)
- Calculer un total en combinant les trois catégories de réponse.

### Réponses acceptées

1. donner sa langue **au chat**
2. dans la **lune**
3. passer une nuit **blanche**
4. l'a échappé **belle**
5. coup **de main** ou coup **de pouce**
6. tomber dans **les pommes**
7. tourner autour **du pot**
8. avoir d'autres chats **à fouetter**
9. donner du fil **à retordre**
10. se mettre le doigt **dans l'œil**
11. ne pas avoir froid **aux yeux**
12. faire du coq **à l'âne**
13. se mettre les pieds **dans le plat**
14. lui tirer les vers **du nez**
15. pleuvoir à boire **debout**
16. lui mettre la puce **à l'oreille**

17. mettre la main à la pâte
18. remuer ciel et terre
19. brûler la chandelle par les deux bouts
20. être à couteaux tirés

### **Portrait des élèves à risque :**

#### **Francophones**

##### **Troisième année**

Les élèves francophones qui trouvent 20% des expressions ou moins sont à surveiller.

##### **Quatrième année**

Les élèves francophones qui trouvent 25% des expressions ou moins sont à surveiller.

##### **Cinquième année ou sixième année**

Les élèves francophones qui trouvent 30% des expressions ou moins sont à surveiller.

#### **Allophones**

Un élève allophone peut avoir un résultat très faible à ce test et être généralement fort aux autres épreuves. Il faut en effet avoir beaucoup de contact avec le français pour connaître les expressions.

Connais-tu ces expressions?

Nom : \_\_\_\_\_

Classe : \_\_\_\_\_

Pour chaque item, tu trouveras un contexte suivi du début d'une expression populaire. Il faut compléter l'expression en tenant compte du contexte.

Exemple : Petit Pierre a du mal à parler. Il a un chat **dans la gorge** .

1. Agnès n'arrive pas à trouver la bonne réponse. Elle finit par donner sa langue \_\_\_\_\_ .
2. Ma tante Hermione a la tête ailleurs en ce moment. Elle est dans la \_\_\_\_\_ .
3. Mon oncle Jacques n'a pas réussi à s'endormir hier soir. Il a passé une nuit \_\_\_\_\_ .
4. Victor le voleur a failli se faire prendre par la police, mais il a réussi à se sauver. Il l'a échappé \_\_\_\_\_ .
5. Mon ami Trung est très serviable. Il me donne toujours un coup \_\_\_\_\_ .
6. Mon amie Ming a très peur des araignées. À chaque fois qu'elle en voit une, elle tombe dans \_\_\_\_\_ .
7. Rodrigo a eu un très mauvais bulletin scolaire. Pour que sa mère ne le voie pas, il l'a caché en dessous de son lit. À chaque fois que sa mère a essayé de lui parler de l'école, il a tourné autour \_\_\_\_\_ .
8. La mère de Pedrocito a refusé de l'aider avec ses devoirs. Elle était très occupée. Elle avait d'autres chats \_\_\_\_\_ .
9. La petite Lou Lou a un problème très difficile à résoudre en mathématiques. Ce problème lui donne du fil \_\_\_\_\_ .
10. Mon copain Ti-Georges a parié qu'il pleuvrait aujourd'hui, mais il fait beau et chaud. Il s'est mis le doigt \_\_\_\_\_ .

11. Ma tante Mathilde n'a pas peur de dire ce qu'elle pense. Elle n'a pas froid \_\_\_\_\_ .
12. Jojo Legros est toujours très excité et change de sujet à toutes les quinze secondes. Quand il parle, il fait du coq \_\_\_\_\_ .
13. Mon cousin Germain dit toujours ce qu'il ne faut pas. Il est toujours en train de se mettre les pieds \_\_\_\_\_ .
14. Thomas le taciturne n'aime pas du tout parler. Si l'on veut avoir une conversation avec lui, il faut lui tirer les vers \_\_\_\_\_ .
15. Il pleut très, très fort. Il pleut à boire \_\_\_\_\_ .
16. Avant de parler à Billie le bavard, Jimena ne savait pas qu'on lui préparait une fête surprise. Il lui a mis la puce \_\_\_\_\_ .
17. Tout le monde au bureau était très occupé à remplir la commande. Même le patron a mis la main \_\_\_\_\_ .
18. Le papa de Georgette a voulu acheter des billets pour le spectacle d'Eminem pour la fête de sa fille. Pour les avoir, il a dû remuer \_\_\_\_\_ .
19. L'oncle de Tatiana a trois emplois différents. Il est toujours très occupé et très fatigué. Il est en train de brûler \_\_\_\_\_ .
20. Monsieur Montague et Monsieur Capulet se détestent. Ils sont toujours à couteaux \_\_\_\_\_ .

## 2.10 Production écrite

**Période d'évaluation** : Entre le mois de mars et le mois de juin en troisième, quatrième, cinquième ou sixième année

**Durée** : 30 minutes

**Matériel requis** : Un test par élève; isoairs

### Protocole d'administration

#### Important :

☞ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoair.

- Donnez une copie du test à chaque élève.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont compléter des phrases et qu'ils peuvent mettre ce qu'ils veulent dans les trous, même quelque chose de drôle, aussi longtemps que la phrase a un sens et qu'ils **ne changent rien** de ce qui est donné.
- Lire l'exemple avec eux.
- Laisser les élèves travailler.

### Protocole de correction

- Regarder chaque segment à compléter et déterminez si l'élève a respecté la contrainte syntaxique, en vous référant à la grille ci-dessous.
- Ne pénaliser pas les élèves pour les fautes d'orthographe.
- Vérifier plutôt si la réponse donnée représente la bonne phonologie. (Lire les réponses à voix haute pour vérifier).
- Compter un point par segment réussi.

Segment	Réponse recherchée
Le robot nous a appris que (1)	1. Subordonnée au passé ou au présent
Sans (2) la boîte, tu ne pourras (3)	2. Infinitif ou subjonctif à condition que le verbe proposé accepte un complément d'objet direct. 3. ... pas + infinitif.
Puisque (4), je lui laverai les oreilles.	4. Subordonnée qui démontre que l'élève a compris le rapport de causalité. Normalement, les oreilles à laver seraient celles d'une troisième personne du singulier.
Il est important (5) , car (6)	5. de + infinitif ou que + subjonctif 6. Subordonnée qui démontre que l'élève a compris le sens de <i>car</i> . (Présence d'un <i>sinon</i> ou d'un verbe au conditionnel)
Monsieur Croche (7) pour que (8)	7. Tout verbe qui peut logiquement précéder <i>pour que</i> . 8. Subjonctif.
En (9) le livre magique, j'ai vu (10) qui (11)	9. V+ant 10. Complément d'objet direct capable de servir de sujet.

	11. Verbe au passé (imparfait) qui colle avec le sujet du trou 9.
Si tu (12) , (13) au Pôle Nord.	12. Respect de la concordance des temps. 13. Respect de la concordance des temps et de la contrainte <i>au Pôle Nord</i> (typiquement verbe requérant un complément de lieu)
Il a rencontré (14) à qui (15)	14. Complément d'objet direct <u>à qui</u> on peut faire ou offrir quelque chose. 15. Verbe requérant un objet indirect
Il (16) plus lentement que (17) avait dit.	16. Verbe qui représente une activité qui peut se réaliser lentement. 17. Sujet à la troisième personne du singulier (=respect de l'accord avec le verbe <i>avait</i> ).
Mimi ferma (18) après (19) le chocolat.	18. Un objet direct qu'on peut fermer. 19. Une structure verbale qui marque une antériorité par rapport à <i>ferma</i> et qui tient compte de « <i>le chocolat</i> »
Il faudrait que (20) au magasin.	20. Subjonctif.

### À noter :

Certains élèves trouvent des solutions qui ne correspondent pas aux structures visées mais qui sont tout à fait grammaticales et correctes. Il faut accepter ces réponses à condition que les élèves aient respecté les consignes qui leur ont été données. Il NE FAUT PAS accepter les réponses **presque** correctes mais pas tout à fait.

### Portrait des élèves à risque

#### Troisième année

Les élèves qui réussissent de 30% des segments ou moins sont à surveiller. (6 sur 20)

#### Quatrième année

Les élèves qui réussissent de 50% des segments ou moins sont à surveiller. (10 sur 20)

#### Cinquième année

Les élèves qui réussissent de 60% des segments ou moins sont à surveiller. (12 sur 20)

#### Sixième année

Les élèves qui réussissent de 65% des segments ou moins sont à surveiller. (13 sur 20)

## PRODUCTION ÉCRITE

En tenant compte des mots qui te sont donnés, invente ce que tu veux pour compléter les phrases.

Exemple :

La voisine n'a pas vu qu'un moustique est tombé dans sa soupe.

1. Le robot nous a appris que \_\_\_\_\_.

2. Sans \_\_\_\_\_ la boîte, tu ne pourras \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

3. Puisque \_\_\_\_\_, je lui laverai les oreilles.

4. Il est important \_\_\_\_\_, car \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

5. Monsieur Croche \_\_\_\_\_ pour que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

6. En \_\_\_\_\_ le livre magique, j'ai vu \_\_\_\_\_ qui  
\_\_\_\_\_.

7. Si tu \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ au  
Pôle Nord.

8. Il a rencontré \_\_\_\_\_ à qui \_\_\_\_\_.

9. Il \_\_\_\_\_ plus lentement que \_\_\_\_\_ avait  
dit.

10. Mimi ferma \_\_\_\_\_ après \_\_\_\_\_ le  
chocolat.

11. Il faudrait que \_\_\_\_\_ au magasin.

## 2.11 Passé simple

**Période d'évaluation** : Entre le mois de mars et le mois de juin en quatrième, cinquième ou sixième année

**Durée** : 30 minutes

**Matériel requis** : Un test par élève; isoairs

### Protocole d'administration

#### Important :

☝ S'assurer qu'aucun élève ne peut voir la feuille de ses voisins. Utiliser un isoair.

- Donnez une copie du test à chaque élève.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont compléter les verbes dans une histoire et qu'il faut qu'ils lisent attentivement le texte pour mettre la bonne forme à la bonne place.
- Laisser les élèves travailler.

### Protocole de correction

- Éliminer tous les items où la forme recherchée du passé simple est identique au présent de l'indicatif (ex. *finit*).
- Compter les bonnes réponses bien écrites.
- Compter les réponses où l'expression ciblée est représentée phonologiquement mais pas orthographiquement.
- Calculer un total en combinant les deux catégories de réponse.

Il y a très longtemps il y avait un enfant, Mio, qui avait envie de vivre des aventures avec ses amis. Pendant tout l'été ils jouèrent ou jouaient (item à exclure) au chevalier et inventèrent ou inventaient (item à exclure) des histoires de châteaux et de princesses. Lorsque l'automne arriva et que le blé mûrit (item à exclure) dans les champs, ils partirent sur la route de la montagne. Ils cheminaient depuis quelques heures dans le bois et commençaient à avoir soif lorsque tout à coup ils aperçurent une source au loin. Ils coururent jusqu'à la source et burent l'eau fraîche. Puis, levant les yeux, ils virent qu'un message était écrit sur le rocher d'où coulait la source. Ils lurent : «Qui me boit ...» et le reste était effacé. Soudain le rocher bougea et un être étrange apparut. Celui-ci rassura les enfants et leur expliqua que l'eau qu'ils avaient bue était magique et qu'elle leur donnerait des pouvoirs surprenants. Cela plut à Mio qui demanda comment ils pouvaient utiliser ces pouvoirs. L'être étrange les conduisit à l'entrée d'une grotte où se trouvait un monstre qui terrorisait toute la région et il leur dit (item à exclure) qu'avec les pouvoirs conférés par l'eau, ils pouvaient tuer le monstre et délivrer les gens de ce fléau. Les enfants se réjouirent de connaître une aventure mais ils n'étaient pas rassurés. Seraient-ils capables de combattre le monstre? Ils se turent, réfléchirent, et décidèrent d'un plan d'attaque. Voici ce qu'ils firent. Mio prit un bâton et en toucha le sol.

Un énorme trou se créa dans le chemin. Puis, tous les enfants sauf Mio se tinrent à l'entrée de la grotte et crièrent pour attirer le monstre à l'extérieur. Ils attendirent. Lorsque le monstre s'approcha, les enfants s'enfuirent, mais pas trop vite pour s'assurer que le monstre les suivait. Quand le monstre fut à l'extérieur, Mio poussa un cri et, grâce à ses pouvoirs magiques, un rocher vint bloquer l'entrée de la grotte. Il interdit (item à exclure) ainsi la retraite au monstre. Les autres enfants ralentirent leur course lorsqu'ils arrivèrent au trou du chemin, ils firent un bond magique qui les transporta de l'autre côté. Le monstre qui les poursuivait continua sur sa lancée et tomba dans le trou. À ce moment, les enfants dirent une formule et il se mit à tomber de l'eau magique sur le monstre. L'eau rougit (item à exclure) et grésilla au contact du monstre. Les rugissements du monstre diminuèrent, puis s'arrêtèrent. Mio crut qu'ils l'avaient tué. En fait, il ne mourut pas mais son caractère s'adoucit (item à exclure) et il se transforma en chaton. C'est ainsi que les enfants vainquirent le monstre; ils en connurent une grande fierté. Mais que faire maintenant? Mio craignit ou craignait (item à exclure) que le chaton ne meure dans son trou, et il obtint l'aide de ses amis pour le sortir de là. Il le secourut, l'essuya et il devint son ami. Les enfants se souvinrent du message écrit sur la source. Ils y retournèrent et écrivirent «...vaincra ».

### **Portrait des élèves à risque**

#### **Quatrième année**

Les élèves, francophones ou allophones, qui ne produisent pas le passé simple dans les contextes non ambigus.

#### **Cinquième année**

Les élèves, francophones ou allophones, qui ne produisent pas le passé simple ou qui ne produisent que le verbe *être* à la troisième personne du singulier (*fut*).

#### **Sixième année**

Les élèves francophones qui ne réussissent pas plus de 8% des verbes dans les contextes non ambigus. (4 verbes sur 51)

Les élèves allophones qui ne réussissent pas plus de 4% des verbes dans les contextes non ambigus. (2 verbes sur 51)

#### **À noter :**

La connaissance du passé simple est un indice de la familiarité de l'enfant avec l'écrit. Les élèves qui ne produisent pas du tout le passé simple sont fort probablement des élèves qui lisent peu ou qui ne lisent pas en français en dehors de l'école, puisque le passé simple est le temps normal des récits pour enfants. Si les élèves lisent peu, leur vocabulaire ainsi que leur maîtrise de la grammaire du français écrit risque d'être assez faible. Il serait important d'intervenir pour promouvoir la lecture chez ces élèves.

Nom : \_\_\_\_\_

**Il était une fois ...**

**Lis le texte suivant et complète les verbes. Assure-toi de bien faire l'accord avec le sujet.**

---

Il y a très longtemps il y avait un enfant, Mio, qui avait envie de vivre des aventures avec ses amis. Pendant tout l'été ils jou\_\_\_\_\_ au chevalier et invent\_\_\_\_\_ des histoires de châteaux et de princesses. Lorsque l'automne arriv\_\_\_\_\_ et que le blé mûr\_\_\_\_\_ dans les champs, ils part\_\_\_\_\_ sur la route de la montagne. Ils cheminaient depuis quelques heures dans le bois et commençaient à avoir soif lorsque tout à coup ils aperç\_\_\_\_\_ une source au loin. Ils cour\_\_\_\_\_ jusqu'à la source et b\_\_\_\_\_ l'eau fraîche. Puis, levant les yeux, ils v\_\_\_\_\_ qu'un message était écrit sur le rocher d'où coulait la source. Ils l\_\_\_\_\_ : «Qui me boit ...» et le reste était effacé. Soudain le rocher boug\_\_\_\_\_ et un être étrange appar\_\_\_\_\_ . Celui-ci rassur\_\_\_\_\_ les enfants et leur expliqu\_\_\_\_\_ que l'eau qu'ils avaient bue était magique et qu'elle leur donnerait des pouvoirs surprenants. Cela pl\_\_\_\_\_ à Mio qui demand\_\_\_\_\_ comment ils pouvaient utiliser ces pouvoirs. L'être étrange les condui\_\_\_\_\_ à l'entrée d'une grotte où se trouvait un monstre qui terrorisait toute la région et il leur di\_\_\_\_\_ qu'avec les pouvoirs conférés par l'eau, ils pouvaient tuer le monstre et délivrer les gens de ce fléau. Les enfants se réjou\_\_\_\_\_ de connaître une aventure mais ils n'étaient pas rassurés. Seraient-ils capables de combattre le monstre? Ils se tu\_\_\_\_\_, réfléch\_\_\_\_\_, et décid\_\_\_\_\_ d'un plan d'attaque. Voici ce qu'ils f\_\_\_\_\_. Mio pr\_\_\_\_\_ un bâton et en touch\_\_\_\_\_ le sol. Un énorme trou se cré\_\_\_\_\_ dans le chemin. Puis, tous les enfants sauf Mio se t\_\_\_\_\_ à l'entrée de la grotte et cri\_\_\_\_\_ pour attirer le monstre à l'extérieur. Ils attend\_\_\_\_\_. Lorsque le monstre s'approch\_\_\_\_\_, les enfants s'enfu\_\_\_\_\_, mais pas trop vite pour s'assurer que le monstre les suivait. Quand le monstre f\_\_\_\_\_ à l'extérieur, Mio pouss\_\_\_\_\_ un cri et, grâce à ses pouvoirs magiques, un rocher v\_\_\_\_\_ bloquer l'entrée de la grotte. Il interd\_\_\_\_\_ ainsi la retraite au monstre.

Les autres enfants ralentissent leur course lorsqu'ils arrivèrent au trou du chemin, ils firent un bond magique qui les transporta de l'autre côté. Le monstre qui les poursuivait continua sur sa lancée et tomba dans le trou. À ce moment, les enfants dirent une formule et il se mit à tomber de l'eau magique sur le monstre. L'eau rougissait et grésilla au contact du monstre. Les rugissements du monstre diminuèrent, puis s'arrêtèrent. Mio crut qu'ils l'avaient tué. En fait, il ne mourut pas mais son caractère s'adoucit et il se transforma en chaton. C'est ainsi que les enfants vainquirent le monstre; ils en connurent une grande fierté. Mais que faire maintenant? Mio craignait que le chaton ne meure dans son trou, et il obtint l'aide de ses amis pour le sortir de là. Il le secourut, l'essuya et il devint son ami. Les enfants se souvenaient du message écrit sur la source. Ils y retournèrent et écrivirent «...vaincra».