

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DE LA CAPACITÉ DE SEGMENTATION MORPHOLOGIQUE DES MOTS DÉRIVÉS
PAR DES ÉLÈVES D'IMMERSION FRANÇAISE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
CHANTAL SABOURIN

JUILLET 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier ici ceux qui, à titre divers, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à madame Marie Labelle, professeure au département de linguistique et de didactique des langues, qui a dirigé cette recherche et qui m'a généreusement prodigué conseils et encouragements. Sa disponibilité, sa passion pour la recherche et son dynamisme m'ont redonné à l'occasion le souffle qui me manquait pour continuer. Je remercie également ma lectrice, madame Gladys Jean de l'UQAM pour ses commentaires constructifs m'ayant aidée à améliorer le fond et la forme de mon mémoire. À madame Lori Morris de L'UQAM, dont la contribution à ce projet a de beaucoup surpassé celle de lectrice, dire merci ne suffirait jamais pour exprimer ma reconnaissance.

Je veux aussi remercier Hélène Deacon, professeure associée à l'université de Dalhousie, qui a contribué énormément au développement de mes compétences en design et statistique, me permettant ainsi une plus grande autonomie par rapport à l'interprétation de mes résultats.

Je souhaite également remercier les élèves qui ont participé avec beaucoup de sérieux à cette étude, ainsi que les directeurs et enseignants qui m'ont donné libre accès à leur classe.

Enfin, mes sincères remerciements aussi aux membres de ma famille, à mes amis, particulièrement à Kim, Chantal, Michel, Paul pour leur aide inestimable, leurs encouragements, leur appui et leur compréhension tout au long de mon projet. Je tiens à remercier Vincent et Maryse de m'avoir aidée pour la correction et la forme de ce travail. Mes remerciements vont également à madame Diane Pellerin, dont la gentillesse et les précieux conseils m'ont grandement aidée dans mes démarches.

And to all those who knew not to ask how the thesis was going, but who were there to tell me (repeatedly) to « Get 'er done », thank you. Better late than never!

*My spelling is wobbly.
It's good spelling but it wobbles,
and the letters get in the wrong places.*

-Winnie the Pooh

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES ANNEXES	X
RÉSUMÉ	XI
CHAPITRE 1 INTRODUCTION	1
CHAPITRE 2 PROBLÉMATIQUE	5
2.1 L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE CHEZ LES ENFANTS.....	5
2.2 L'IMMERSION FRANÇAISE COMME PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT L2.....	8
2.3 LES CONNAISSANCES MORPHOLOGIQUES ET LEUR IMPORTANCE	11
2.4 LA MORPHOLOGIE ET « L'EXPLOSION LEXICALE »	16
2.5 TRANSFERT INTERLINGUISTIQUE DES CONNAISSANCES MORPHOLOGIQUES.....	18
2.6 LA MORPHOLOGIE DANS LA LECTURE	19
2.7 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	21
2.8 SYNTHÈSE	23
CHAPITRE 3 REPÈRES THÉORIQUES	25
3.1 LA MORPHOLOGIE.....	25
3.2 CONNAISSANCES MORPHOLOGIQUES : SENSIBILITÉ ET CONSCIENCE	29
3.3 MORPHOLOGIE À L'ORAL.....	31
3.4 VOCABULAIRE	33

3.5	LE LEXIQUE BILINGUE ET LES MODÈLES D'ACCÈS	37
3.5.1	<i>Les congénères et le transfert</i>	41
3.6	LES FACTEURS QUI INFLUENT L'ANALYSE MORPHOLOGIQUE.....	45
3.7	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	47
3.7.1	<i>Question 1: Année scolaire</i>	48
3.7.2	<i>Question 2: Vocabulaire</i>	48
3.7.3	<i>Question 3: Lecture</i>	48
3.7.4	<i>Question 4: Cible morphologique</i>	48
CHAPITRE 4	MÉTHODOLOGIE	50
4.1	LE CADRE OPÉRATIONNEL	50
4.2	LA SÉLECTION ET LES CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS.....	52
4.3	LES INSTRUMENTS DE MESURE ET LA CODIFICATION DES DONNÉES	55
4.3.1	<i>Test de compréhension de lecture (LECTURE)</i>	56
4.3.2	<i>Tâche de vocabulaire réceptif (adaptation du test EVIP)</i>	59
4.3.3	<i>Tâche de segmentation morphologique (VRAIS MOTS)</i>	62
4.3.4	<i>Connaissance des bases (CONNAISSANCE)</i>	74
4.3.5	<i>Tâche de segmentation morphologique (NON MOTS)</i>	77
4.4	LES BIAIS EXPÉRIMENTAUX	83
4.5	TRAITEMENT DES DONNÉES	84
4.6	SYNTHÈSE	85
CHAPITRE 5	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	87
5.1	CONSIDÉRATIONS DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES.....	87
5.2	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES FRANCOPHONES.....	88
5.3	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES EN IMMERSION	89
5.4	FIABILITÉ DES TÂCHES ET DES ITEMS.....	91
5.5	RÉSULTATS GLOBAUX	95
5.5.1	<i>Différences de moyennes observées par sexe</i>	95
5.5.2	<i>Différences des moyennes par programme et année scolaire</i>	96
5.6	EFFET DE L'ANNÉE SCOLAIRE.....	98
5.7	ANALYSE DÉTAILLÉE	100

5.7.1	<i>Année scolaire</i>	100
5.8	TÂCHE DE VRAIS MOTS.....	101
5.9	TÂCHE DE NON MOTS.....	102
5.10	VOCABULAIRE.....	104
5.11	LECTURE.....	106
5.12	CIBLE MORPHOLOGIQUE.....	106
5.13	VRAIS MOTS : COMMENTAIRES SUR LA VARIABILITÉ DES TAUX DE RÉUSSITE (RÉPONSE ATTENDUE).....	107
5.14	POURCENTAGE DE RÉUSSITE: VRAIS MOTS.....	108
5.15	QUESTIONNEMENTS SUR LA CATÉGORIE D'ITEMS CONGÉNÈRES BIMORPHÉMIQUES « CORRECTS » POUR LA TÂCHE VRAIS MOTS.....	116
5.16	ANOVA, RÉGRESSION LINÉAIRE (INTERACTIONS ET EFFETS PRINCIPAUX).....	121
5.17	POURCENTAGES DE RÉUSSITE : NON MOTS.....	123
5.18	ANOVA, RÉGRESSION LINÉAIRE (INTERACTIONS ET EFFETS PRINCIPAUX).....	130
CHAPITRE 6 DISCUSSION ET CONCLUSION		133
6.1	QUESTION 1: ANNÉE SCOLAIRE.....	134
6.2	QUESTION 2: VOCABULAIRE	136
6.3	QUESTION 3: LECTURE.....	139
6.4	QUESTION 4: CIBLE MORPHOLOGIQUE.....	140
6.5	INTÉGRATION DE CES RÉSULTATS DANS LA SALLE DE CLASSE	143
6.6	LIMITES DE L'ÉTUDE	145
6.7	DES MOTS DE LA FIN	147
RÉFÉRENCES		148

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 4-1 HORAIRE DE PASSATION DES TACHES.....	52
TABLEAU 4-2 DESCRIPTION DES PARTICIPANTS PAR ECOLE /ANNEE/ SEXE /AGE.....	55
TABLEAU 4-3 LISTE D'ITEMS TIRES DE L'EVIP (1993).....	61
TABLEAU 4-4 EXEMPLE DE L'ECHELLE DE STATUT CONGENERE POUR LA SELECTION DES ITEMS.....	65
TABLEAU 4-5 LISTE D'ITEMS MONOMORPHÉMIQUES	66
TABLEAU 4-6 LISTE D'ITEMS BIMORPHÉMIQUES	67
TABLEAU 4-7 LISTE D'ITEMS DE LA TACHE DE CONNAISSANCE.....	76
TABLEAU 4-8 LISTE D'ITEMS BIMORPHEMIQUES POUR NON MOTS.....	79
TABLEAU 4-9 LISTE D'ITEMS MONOMORPHEMIQUES NON MOTS.....	79
TABLEAU 5-1 REPONSES AUX QUESTIONS SUR LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES FRANCOPHONES	88
TABLEAU 5-2 REPONSES AUX QUESTIONS SUR LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ELEVES EN IMMERSION	89
TABLEAU 5-3 STATISTIQUES DESCRIPTIVES POUR CHAQUE TACHE, DEUX PROGRAMMES CONFONDUS.....	92
TABLEAU 5-4 FIABILITE DES TACHES, ANALYSE PAR ITEM.....	94
TABLEAU 5-5 MOYENNES DES SCORES DE REUSSITE (%) POUR LES FILLES ET GARÇONS.....	95
TABLEAU 5-6 RESULTATS GLOBAUX EN FONCTION DU PROGRAMME SCOLAIRE ET DE L'ANNEE	96
TABLEAU 5-7 RESULTATS AUX TESTS-T EVALUANT LES DIFFERENCES DE MOYENNES EN FONCTION DU PROGRAMME.....	97
TABLEAU 5-8 DIFFERENCES ENTRE LES MOYENNES PAR ANNEE ET SEUIL DE SIGNIFICATION.....	98
TABLEAU 5-9 REPRESENTATION VISUELLE DES CORRELATIONS DE PEARSON POUR LES TACHES DE VOCABULAIRE	106
TABLEAU 5-10 ITEMS SELON LES QUATRE CATEGORIES DE REGROUPEMENT	109
TABLEAU 5-11 POURCENTAGES DE SCORES CORRECTS POUR LA CODIFICATION « BONNE ACTION ».....	110
TABLEAU 5-12 POURCENTAGES DE REUSSITE SELON LA CODIFICATION « CORRECTE ».....	111
TABLEAU 5-13 POURCENTAGES DE SEGMENTATION CORRECTE LORSQUE L'ACTION CORRECTE EST ENTREPRISE POUR LES ITEMS BIMORPHEMIQUES (%).....	112
TABLEAU 5-14 POURCENTAGES DE FOIS OU L'ELEVE « IDENTIFIE UN MOT »	113

TABLEAU 5-15 POURCENTAGES DE SEGMENTATION « MOT » LORSQUE L'ACTION CORRECTE EST ENTREPRISE POUR LES ITEMS BIMORPHEMIQUES (%).....	113
TABLEAU 5-16 POURCENTAGE DE FOIS OU L'ÉLEVE SEGMENTE A LA « FRONTIERE VOCALIQUE »	114
TABLEAU 5-17 DIFFERENCES ENTRE LES SCORES SUR ACTION ET VOYELLE POUR LES ITEMS BIMORPHEMIQUES	115
TABLEAU 5-18 MOYENNES DE REUSSITE (ECART-TYPE) PAR ITEM POUR VRAIS MOTS.....	117
TABLEAU 5-19 TACHE DE VRAIS MOTS COMPARAISON DES MOYENNES AVEC L'EXCLUSION DE TROIS ITEMS .	118
TABLEAU 5-20 RESULTATS DU TEST-T PAR PROGRAMME POUR TROIS ITEMS PROBLEMATIQUES DE LA TACHE DE VRAIS MOTS	119
TABLEAU 5-21 TAUX DE REUSSITE PAR ITEM POUR CONNAISSANCE MOYENNE (ECART-TYPE).....	120
TABLEAU 5-22 ANALYSE DE VARIANCE PAR PROGRAMME POUR LA TACHE DE VRAIS MOTS (VALEURS F ET SEUILS DE SIGNIFICATION)	122
TABLEAU 5-23 ANALYSE DE VARIANCE PAR ANNEE SCOLAIRE POUR LA TACHE DE VRAIS MOTS (VALEURS F ET SEUILS DE SIGNIFICATION; POST-HOC TESTS)	122
TABLEAU 5-24 ITEMS SELON LES QUATRE CATEGORIES DE REGROUPEMENT	123
TABLEAU 5-25 POURCENTAGES DE REUSSITE SELON LA CODIFICATION « BONNE ACTION ».....	124
TABLEAU 5-26 POURCENTAGES DE REUSSITE SELON LA CODIFICATION « CORRECTE ».....	124
TABLEAU 5-27 DIFFERENCES ENTRE LES SCORES SUR ACTION ET CORRECTE POUR LES ITEMS BIMORPHEMIQUES (NON MOTS)	125
TABLEAU 5-28 POURCENTAGES DE FOIS OU L'ÉLEVE « IDENTIFIE UN MOT»	126
TABLEAU 5-29 DIFFERENCES ENTRE LES SCORES SUR ACTION ET MOT POUR LES ITEMS BIMORPHEMIQUES.	127
TABLEAU 5-30 POURCENTAGES DE FOIS OU L'ÉLEVE SEGMENTE A LA « FRONTIERE VOCALIQUE »	128
TABLEAU 5-31 DIFFERENCES ENTRE LES SCORES SUR ACTION ET VOYELLE POUR LES ITEMS BIMORPHEMIQUES	128
TABLEAU 5-32 MOYENNE DE REUSSITE (ECART-TYPE) PAR ITEM POUR NON MOTS.....	130
TABLEAU 5-33 ANALYSES DE VARIANCE UNIVARIEE POUR LA TACHE DE VRAIS MOTS PAR PROGRAMME (VALEURS F ET SEUILS DE SIGNIFICATION)	131
TABLEAU 5-34 ANALYSE DE VARIANCE UNIVARIEE POUR LA TACHE DE NON MOTS PAR ANNEE SCOLAIRE (VALEURS F ET SEUILS DE SIGNIFICATION; POST-HOC TESTS).....	132

LISTE DES FIGURES

FIGURE 3-1 REPRESENTATION VISUELLE CONNEXIONISTE DE L'APPRENTISSAGE DE MOTS ET MORPHEMES.....	34
FIGURE 3-2 LIENS LEXICAUX ET CONCEPTUELS	40
FIGURE 5-1 MOYENNES MARGINALES ESTIMEES DU POURCENTAGE DE VRAIS MOTS.....	102
FIGURE 5-2 MOYENNES MARGINALES ESTIMEES DE POURCENTAGE DE NON MOTS	104
FIGURE 5-3 TAUX DE REUSSITE PAR PROGRAMME ET ANNEE POUR NON MOTS.....	104
FIGURE 5-4 DISPERSION DES SCORES PAR PROGRAMME ET ANNEE SCOLAIRE	108

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : LETTRE AUX PARENTS D'ÉLÈVES EN IMMERSION	162
ANNEXE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-ANGLAIS.....	164
ANNEXE C: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-FRANÇAIS	167
ANNEXE D : TÂCHE DE LECTURE : LE DÉJEUNER PARTAGÉ	170
ANNEXE E : TÂCHE DE LECTURE : LA RUSE D'ALEXANDRE	174
ANNEXE F: TÂCHE DE LECTURE : LA SORCIÈRE AMOUREUSE	179
ANNEXE G: TÂCHE DE SEGMENTATION DE VRAI MOTS.....	186
ANNEXE H : TÂCHE DE SEGMENTATION DE NON MOTS.....	191
ANNEXE I : TÂCHE DE CONNAISSANCE DE MOTS	194
ANNEXE J: TÂCHE DE VOCABULAIRE ÉVIP	196

RÉSUMÉ

La présente étude a pour objectif de vérifier le développement des connaissances morphologiques des élèves de 2^e, 4^e, et 6^e en immersion française en Ontario. Nous nous sommes concentrés sur la morphologie dérivationnelle avec un deuxième axe d'étude visant l'exploitation de la notion de congénèrité par ces apprenants, étant donné le partage lexical entre le français et l'anglais. Nous avons fait passer à 196 enfants apprenant le français langue seconde (anglophones en programme d'immersion) et parlant le français comme langue première (franco-ontariens en programme francophone) de trois écoles deux tests de segmentation morphologique visant à étudier les capacités des enfants à manipuler un premier aspect de la compétence morphologique : l'aspect *relationnel*. De plus, une tâche de lecture et une tâche de vocabulaire ont servi à dresser un portrait plus large des compétences des élèves et ainsi qu'à établir des corrélations entre ces dernières et les compétences morphologiques. Une cinquième tâche de connaissance des bases a été utilisée en tant que contrôle, vue la nature non standardisée de nos outils de mesure. Nos résultats révèlent que les élèves en immersion, malgré des scores significativement inférieurs aux francophones sur le plan global, réussissent mieux à identifier les suffixes dans une situation de non mot, et ce, surtout pour des morphèmes identiques entre le français et leur langue première, l'anglais. L'importance de mieux cerner les forces et les faiblesses en morphologie chez les apprenants de langue seconde, en particulier chez les élèves d'immersion, prend tout son sens lorsqu'on considère que l'habileté à reconnaître et à tirer parti de la structure morphologique des mots facilite la compréhension de la langue et, plus particulièrement, le développement du vocabulaire et de la lecture.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Dans les programmes d'immersion française en Ontario, l'objectif est de faciliter l'apprentissage d'une langue seconde (désormais L2) en l'utilisant comme langue d'enseignement, et ce, pour toutes les matières, dès le début de l'enseignement au primaire. Les jeunes de langue maternelle anglaise (désormais L1), faisant partie de la majorité linguistique de la communauté locale, profiteraient du besoin réel de communication imposé par l'utilisation de la L2 dans ce cadre scolaire pour atteindre une compétence plus élevée que celle à laquelle on s'attendrait dans un contexte de français de base. Ce niveau de performance s'avérerait beaucoup plus difficile à atteindre dans d'autres contextes d'apprentissage, par exemple lors d'un cours de français de courte durée offert une fois par jour ou par semaine (français de base). Il serait aisé de croire que ce contexte langagier intensif, ainsi qu'un taux élevé de partage du vocabulaire entre le français et l'anglais, assureraient le succès de l'apprentissage chez ces élèves. Toutefois, les compétences linguistiques des élèves d'immersion laissent à désirer tant au plan grammatical qu'au niveau du vocabulaire atteint à la fin du primaire, comme nous le verrons dans la section consacrée la problématique. Bien qu'ils réussissent à acquérir un répertoire linguistique suffisant pour les interactions récurrentes en classe, il semblerait que ce répertoire consiste en blocs non analysés utilisés par automatisme, c'est-à-dire des regroupements de mots dont la signification de chaque composante leur demeure inconnue.

Nous voulons vérifier, dans le cadre de ce projet, deux avenues pouvant expliquer les lacunes lexicales décelées dans les compétences de ce groupe d'élèves. Dans un premier temps, nous voulons tester leur capacité de segmentation des mots, pour établir si les élèves en immersion utilisent effectivement dans les premiers stades d'apprentissage cette supposée stratégie d'apprentissage par blocs non analysés. Par contre, si les élèves arrivent à bien segmenter les mots, c'est qu'ils peuvent analyser la langue. Par « segmentation », nous entendons l'identification des plus petites unités porteuses de sens composant les mots (morphèmes).

En français, comme en anglais, la majorité des mots sont constitués de plus d'un morphème, et ces unités se combinent selon des règles pour permettre la formation de mots. Dans ce sens, il est possible de comprendre la signification d'un mot plurimorphémique inconnu en identifiant ses parties, qui auraient, elles, plus de chance d'être connues par leur récurrence dans d'autres mots. Pour l'apprenant, ce processus de segmentation des mots inconnus mènerait possiblement à une croissance du vocabulaire, ainsi qu'indirectement à une meilleure compréhension des composantes de la grammaire – puisque c'est en partie le rôle de la morphologie des mots que d'indiquer dans quelle catégorie grammaticale un mot devrait être classée.

Très peu de recherches portent sur ce que nous appelons la **conscience morphologique** (concept que nous élaborerons plus loin), dont la segmentation morphémique fait partie, et encore moins de recherches sur cette conscience chez les apprenants de langue seconde. Nos outils de mesure chercheront à cerner cet aspect de la conscience morphologique en français, telle la segmentation de la base du mot et de son suffixe. À notre connaissance, il s'agirait ici d'une première étude de cette question ayant pour groupe cible des élèves d'immersion française.

Un deuxième axe de notre projet traite de la reconnaissance des mots partagés par le français et l'anglais (des **congénères**). En évaluant la conscience morphologique, nous voulons déterminer si les élèves d'immersion ne disposeraient pas d'une longueur d'avance par rapport à la reconnaissance de la structure morphologique des mots reconnaissables. Pour éviter les problèmes posés par la définition de ce qu'est un congénère (voir chapitre 3), nous choisirons des items congénères où l'orthographe et le sens sont les mêmes. La motivation principale d'inclure les congénères dans notre étude découle du fait que, comme nous le verrons, on observe très peu de transfert spontané chez les élèves de langue seconde, malgré les bénéfices évidents offerts par le recours à cette stratégie

En utilisant un design transversal, nous tenterons de dessiner un portrait de l'évolution de la capacité de segmentation en deuxième, quatrième et sixième année scolaire du primaire. Les recherches existantes indiquent que la conscience morphologique se développe (sources) tardivement en L1, et nous voulons déterminer ici si le même cheminement est fait par les locuteurs L2.

Pour atteindre notre objectif, nous avons développé deux tâches de segmentation : une avec de vrais mots (de 40 items) et une autre avec des non mots (de 20 items). Nous avons inclus une tâche pour vérifier si les élèves connaissaient réellement les items de la tâche de vrais mots, pour ainsi identifier s'il y avait un biais expérimental. Pour situer nos participants dans un contexte langagier plus large, nous avons aussi adapté deux tâches contrôles : une tâche de vocabulaire réceptif et une tâche de compréhension de lecture (cette dernière était différente pour les trois niveaux scolaires). Ces cinq tests papier et crayon sont des outils de mesure non validés selon notre emploi, et nous les utilisons en connaissance de cause pour tenter de répondre à nos questions de recherche, dans la mesure du possible. Pour cette raison, nous inclurons des sections importantes sur la fiabilité des tâches, ainsi que les quelques obstacles rencontrés lors de la passation et de l'analyse des données.

Ce mémoire comporte six chapitres. Nous présenterons d'abord la problématique, où nous aborderons notamment le rôle de la conscience morphologique dans l'acquisition du vocabulaire et dans la lecture, et ce, de la perspective de la L1 et de la L2. Nous discuterons aussi de la façon dont les congénères et le transfert se mêlent à nos questions de recherche que nous présenterons à la fin de ce chapitre. Dans le cadre théorique, il sera question de définir les concepts clés, de préciser les théories de référence et de tenter de faire un bilan de la littérature, aussi limitée qu'elle soit sur la conscience morphologique en L2. Le chapitre suivant détaillera la méthodologie : les étapes du projet, les participants à l'étude, les instruments de mesure et leurs variables, ainsi que le traitement des données. Dans le cinquième chapitre, nous analyserons les données afin de répondre à nos questions de recherche. Le dernier chapitre sera consacré à la discussion des résultats et des différentes implications pédagogiques, ainsi que quelques suggestions de recherches ultérieures possibles sur des sujets connexes.

CHAPITRE 2

PROBLÉMATIQUE

2.1 L'apprentissage d'une langue seconde chez les enfants

Nos connaissances sur l'apprentissage d'une L2 par les adultes sont beaucoup plus approfondies que ne le sont celles qui traitent du même sujet chez les enfants (Paradis, 2007). Il y a de nombreux facteurs, incluant la cognition, la mémoire, l'état d'avancement de la L1, qui font en sorte que les adultes et les enfants aient des points de départ différents qui les rendent susceptibles d'apprendre différemment une L2. Les mécanismes qui sont disponibles et exploités par les enfants lors de leur apprentissage subséquent d'une L2 ne sont pas aussi bien connus que ceux des adultes (Reyes-Hernandez, 2006). Comme le souligne Herschensohn (2006) lors d'une revue de quatre volumes sur l'acquisition du français L2,

« It is clear [...] that children follow different acquisition procedures than adult L2 learners, and that there are also similarities of route between the two processes (p. 104). »

Non seulement y aurait-il une différence de cheminement entre les enfants et les adultes en L2, mais aussi entre les enfants L1 et L2. Une question qui se pose est de savoir si les itinéraires et les stades d'acquisition sont semblables pour ces deux groupes d'apprenants, ainsi que d'identifier un point de comparaison entre les apprenants L2 et les locuteurs natifs de la langue cible ayant le même âge (Bartning et

Schlyter, 2004; Paradis, 2007, pour une discussion de l'acquisition langue seconde en enfance). Une considération importante soulevée par Gathercole (2002a, 2002b) est de savoir si les enfants L2 finissent par atteindre une capacité langagière identique aux monolingues (s'il y a une différence fondamentale) ou bien s'il s'agit simplement d'une question de capacités retardées par un input réduit dans les deux langues cibles (un délai développemental). Ce questionnement, qui est loin d'être résolu, est d'intérêt pour ce projet et fera partie de la formulation de nos questions de recherche comparant les élèves en immersion française (apprenants du français L2) à des élèves de langue maternelle française (locuteurs francophones natifs).

Les élèves en classe d'immersion sont souvent considérés comme bilingues en herbe. La définition de « bilinguisme » faisant elle-même l'objet de nombreuses discussions et recherches (*The Bilingual Handbook*, en particulier le chapitre de Grosjean, 2006 en offre une bonne discussion), nous allons contourner le débat des caractéristiques de compétence et performance essentielles à l'obtention d'un statut bilingue, en utilisant plutôt le terme « apprenant de langue seconde » pour désigner ceux dans le groupe d'immersion française tout en les classifiant en voie d'obtention d'un statut bilingue. Nous distinguons cependant entre le **bilinguisme simultané**, où l'enfant est exposé à deux langues dès la naissance ou bien dans les toutes premières années à un cas de « *bilingual first language* » (voir Genessee & Nicoladis, 2006, pour plus de détails), et le **bilinguisme consécutif/subséquent**, qui s'applique lorsqu'un enfant se trouve, après plusieurs années d'acquisition monolingue d'une langue première, en contexte d'apprentissage d'une deuxième langue, tout en continuant de développer sa langue première (Hamers et Blanc, 1983). Cette dernière situation est celle des participants en immersion française de notre étude, qui commencent leur scolarité en première année à 100% dans une langue dont ils n'avaient précédemment aucune connaissance.

L'emploi du terme « apprentissage » dans le paragraphe précédent n'est pas fortuit. Nous trouvons justifié ici de discerner l'acquisition et l'apprentissage, comme l'ont d'ailleurs fait les chercheurs dans le domaine (Krashen, 1983; Schwartz, 1993; Bley-Vroman, 1989). Il est possible de parler d'acquisition dans un contexte comme celui de l'enfant qui développe sa L1 pour atteindre un niveau de production et de compréhension typique d'un locuteur natif de cette langue, et ce, dans une situation dite « naturelle ». Cependant, il est plus approprié de parler d'apprentissage lorsque le contexte linguistique est plutôt formel et que le résultat atteint n'est pas proprement dit celui d'un statut de locuteur natif. Malgré l'aspect intuitivement attirant de cette distinction, certains chercheurs l'ont critiquée comme étant trop simplifiée et trop difficilement opérationnalisable (McLaughlin, 1987; Gregg, 1984). Ce que nous voulons retenir en utilisant le terme « apprentissage » dans le cas des élèves en immersion française est le fait que selon le contexte langagier présenté et les demandes communicatives faites aux enfants, les processus cognitifs exploités et le résultat linguistique atteint en sont affectés. Comme nous nous intéresserons à l'enseignement formel et consécutif du français L2, et que le produit de celui-ci est visiblement différent de ce que l'on observe chez les locuteurs natifs (sur le plan phonologique—l'accent, autant que grammatical—structure des phrases et choix de mots), nous nous en tiendrons à l'emploi du terme « apprentissage ».

Dans le cadre de ce travail, la question de « période critique » pour l'apprentissage du langage ne sera pas traitée, bien qu'elle ait beaucoup de poids dans le domaine. Cependant, en lien avec cette théorie, nous considérons que le mot « enfant » désigne un individu n'ayant pas franchi le seuil de la puberté, c'est-à-dire de douze ans et moins. Ce serait l'âge où, selon les théories, l'apprentissage d'une langue se fait de manière quantitativement (l'empan de l'apprentissage) et qualitativement (les moyens dont se ferait l'apprentissage), différemment entre les adultes et les enfants, menant à différentes implications et questions de recherche. Puisque nos intérêts se concentrent

sur l'apprentissage du français par des enfants, nos participants seront donc tous âgés de 12 ans et moins.

Dans la prochaine section, nous délimiterons les caractéristiques du programme scolaire dont font partie nos participants. Nous tenterons ainsi de cerner avec précision les diverses influences qui font de ce groupe un sujet d'étude particulier et digne d'intérêt.

2.2 L'immersion française comme programme d'enseignement L2

Notre recherche porte sur les enfants dont la L1 (l'anglais) est celle de la communauté locale et qui sont en voie d'apprendre une L2 (le français) à l'école, avec l'objectif d'augmenter leurs compétences linguistiques par le biais d'une formation scolaire dans une autre langue. Cela est généralement le cas pour les élèves anglophones participant aux programmes d'immersion française en Ontario (Canada). L'**immersion française** est un système pédagogique où les enfants suivent leurs cours (soit en partie, soit complètement) dans une langue 1) qui n'est pas leur langue maternelle et 2) qu'ils emploient rarement ou jamais à l'extérieur de la salle de classe.

De façon générale à travers l'histoire de l'immersion française en Ontario, les apprenants sont d'un statut socio-économique moyen ou élevé, ont des parents plutôt éduqués qui envisagent l'apprentissage d'une langue seconde comme un bienfait au développement intellectuel de leur enfant et un atout au niveau des possibilités professionnelles. Cependant, il serait faux de dire qu'en 2008 les élèves d'immersion française forment un groupe homogènes quant à leur langue maternelle et aux autres caractéristiques sociales dans toutes les classes d'immersion. Selon Swain et Lapkin (2005), l'homogénéité, qui existait lors de la conception de ce régime scolaire, serait

maintenant presque inexistante dû au fait que « la remarquable augmentation de la diversité ethnique dans les centres urbains du Canada remet en question la notion d'une culture monolithique dans la communauté scolaire ». Pour cette raison, la présente étude a été entreprise dans une communauté non urbaine, plus homogène du point de vue ethnique (voir 4.2).

Au cours des trente années depuis l'introduction des premiers cursus d'immersion, en 1967, à Saint-Lambert, au Québec, il y a eu beaucoup d'innovations au programme initial, reflétant sa popularité croissante, ainsi que de nombreux ajustements pédagogiques découlant de recherches qui ont évalué la performance des élèves ainsi que le fonctionnement des programmes (entre autres Lapkin, 1984; Pawley, 1985; Omaggio, 1986; Lyster, 1987; Hammerly, 1991). Actuellement, la pédagogie tend à viser à ce que les enfants parlent correctement plutôt que couramment, pour faire suite aux recherches qui démontraient que les élèves d'immersion faisaient un nombre inacceptable d'erreurs grammaticales (entre autres Lyster, 1987; Hammerly et Pellerin, 1986; Hammerly, 1988).

les programmes d'immersion française offerts à travers le Canada varient par région et par province, selon les besoins particuliers de la localité. Les innovations ont aussi influencé l'intensité de l'exposition au français, l'année scolaire du début de l'enseignement du français, ainsi que l'année scolaire à laquelle est introduit l'anglais dans le curriculum. De plus, les programmes peuvent varier selon la pédagogie employée (une approche communicative de groupe ou centrée sur l'enseignante) (Wong-Fillmore, 1983), la quantité de contact avec la L2 dans la communauté, et les facteurs individuels en jeu, tels que le statut socio-économique des élèves. Les formats les plus communs des programmes d'immersion française sont décrits en

plus de détails par Rebuffot (1993) dans *Le point sur...L'immersion au Canada*.¹ Mais afin de résumer les principes de base de ce programme scolaire, nous reprenons ici les huit critères de base d'un programme d'immersion, selon Johnson et Swain (1997) :

1. *The L2 is a medium of instruction*
2. *The immersion curriculum parallels the local L1 curriculum*
3. *Overt support exists for the L1*
4. *The program aims for additive bilingualism*
5. *Exposure to the L2 is largely confined to the classroom*
6. *Students enter with similar (and limited) levels of L2 proficiency*
7. *The teachers are bilingual*
8. *The classroom culture is that of the local L1 community*

Une visite sur le site web de l'organisation nommée *Canadian Parents for French* (CPF) peut s'avérer très informative pour obtenir de plus amples informations concernant les étudiants et les préoccupations du moment quant à ce système pédagogique.

Nous retrouvons, entre autres sur ce site, une référence au fait que, selon Statistique Canada (2003), plus de 325 000 élèves à travers les provinces et les territoires du Canada sont actuellement scolarisés dans un programme d'immersion française quelconque. Ce chiffre rend d'autant plus urgent et pertinent le besoin de bien comprendre les processus d'apprentissage linguistique des élèves d'immersion. Sans une bonne compréhension des mécanismes d'apprentissage d'une L2 en salle de

¹ Compte tenu de la grande variabilité des programmes, et de l'impact que ces modifications peuvent avoir sur l'apprentissage, il est important de bien cerner les caractéristiques du contexte particulier dans toute recherche portant sur l'immersion française. Voir notre section 4.2 sur les caractéristiques des sujets.

classe, il est impossible de créer des programmes qui assurent le plus haut degré de succès possible à la fois dans la langue première et dans la langue seconde.

Voilà pourquoi notre projet s'est donné pour objectif d'améliorer nos connaissances sur un aspect en particulier de cet apprentissage. Parmi les nombreuses facettes de l'apprentissage L2 qui peuvent être étudiées, telles que le développement de la phonologie, de la syntaxe, de la pragmatique, ou bien des aspects sociolinguistiques, nous avons choisi celle du développement de la morphologie et son lien avec le vocabulaire et la lecture. Au cours de cette discussion de notre problématique, nous présenterons les notions et définitions clés qui circonscriront notre sujet d'étude et sa valeur dans le contexte actuel de l'enseignement langue seconde.

2.3 Les connaissances morphologiques et leur importance

Notre recherche se situe à la croisée de l'acquisition L2 et de la psycholinguistique, axée sur la **morphologie**, la branche de la linguistique qui traite de la structure interne des mots. On utilise le terme **morphème**, qui correspond à la plus petite unité porteuse de sens dans une langue, pour décrire les parties qui composent cette structure interne. Les morphèmes comportent de l'information sémantique, syntaxique et phonologique. C'est-à-dire qu'ils ont un sens, une fonction et une représentation sonore particulière. Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons au développement de ce que l'on appellera les connaissances morphologiques (voir 3.2) et nous adoptons ici la même définition que McBride-Chang et al. (2005):

« (morphological awareness) is awareness of and access to the meaning and structure of morphemes in relation to words » (p. 417).

De telles connaissances sont le résultat d'une exposition répétée et riche en exemplaires à des mots morphologiquement complexes, permettant ainsi à l'apprenant d'en extraire les régularités et le sens des morphèmes. Lors d'une recension récente des écrits sur les processus morphologiques, Carlisle (2006) soulève un point qui est d'une importance vitale en ce qui concerne l'immersion française, celui de l'indispensable rôle d'une exposition importante au langage oral et écrit (p.336) dans le développement des habiletés d'analyse (on peut aussi dire de segmentation) morphologique. Jusqu'à présent, nous ne savons pas si les élèves d'immersion française sont suffisamment exposés au français pour acquérir les outils nécessaires à une analyse morphologique des mots dérivés qu'ils rencontrent à l'oral et, par extension, dans les textes qu'on leur demande de lire. Malheureusement, les recherches à présent suggèrent que le diagnostic n'est pas rassurant.

Lors d'une étude où l'on a présenté de courtes bandes dessinées aux élèves en immersion française ainsi qu'à des enfants monolingues francophones en leur demandant de les décrire, il a été remarqué que les élèves L2 avaient des ressources lexicales très limitées en français (Harley, 1992). Trois phénomènes spécifiques ont été notés. Premièrement, les élèves L2 utilisaient plus souvent des verbes non spécifiques (par exemple : « il va dans l'eau » au lieu de « il plonge dans l'eau »). De même, les élèves L2 utilisaient plus de nominaux non spécifiques, tels que « une chose » ainsi que le pronom déictique « ça » au lieu d'employer le terme exacte . Une deuxième tendance des apprenants L2 était d'utiliser un son symbolique de l'action, donc, pour « le plongeon », de décrire l'action en disant « il *plosh* dans l'eau ». Finalement, et ce qui démontre que les enfants étaient d'une certaine façon conscients du manque de spécificité de leurs réponses, il y en avait aussi qui changeaient de code linguistique pour utiliser le mot précis anglais pour décrire l'action, « il va, um, sauter, euh, *dive* ». Nous avons repris ces exemples puisqu'ils témoignent des limitations lexicales au niveau du mot avec lesquelles doivent composer les élèves en immersion française. Nous croyons que les mêmes restrictions

caractérisent leur connaissance des morphèmes puisqu'un prérequis pour pouvoir extraire les parties composantes des mots est de connaître le sens des mots.

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les élèves d'immersion française « démontrent de nombreux problèmes grammaticaux, plus particulièrement avec les verbes (morphologie, accord, choix de temps) ainsi que le genre et le nombre » (Vignola et Wesche, 1991). Des faiblesses sont aussi observées pour le vocabulaire (Lapkin, Swain et Shapson, 1990; Vignola et Wesche, 1991), les anglicismes lexicaux et syntaxiques (Annandale et Gaboury-Diallo, 1995) et l'orthographe (Bureau, 1985; Cox, 1995; Ouellet, 1985). Lorsque les compétences des apprenants français langue seconde sont comparées à celles des francophones, les chercheurs notent une infériorité des apprenants tant sur le plan grammatical, discursif et pragmatique que sur le plan stratégique, à l'oral comme à l'écrit.

Dans une étude comparant les compétences grammaticales des élèves du secondaire en français L1 et français L2 (produits d'un programme d'immersion) au Manitoba, Rivard et al. (2007) présentent un excellent bilan des erreurs qui surgissent dans les compositions écrites de ces deux groupes. Malgré que ce soit en grande partie les mêmes erreurs pour les deux groupes, ils ont trouvé que les élèves d'immersion en font tout simplement plus.

Si nous parlons ici de compétences grammaticales en général, c'est que nous n'avons pu repérer des études portant directement sur les connaissances morphologiques des élèves d'immersion. Cependant, nous avons raison de croire que, certaines « erreurs grammaticales » sont des erreurs d'ordre morphologique. C'est-à-dire qu'en faisant des erreurs sur l'accord du nombre et de l'adjectif, les élèves démontrent qu'ils ne maîtrisent pas bien les changements morphologiques qui sont déclenchés par l'ajout du pluriel ou bien l'accord entre le nom et l'adjectif. Rivard et al (2007) disent localiser des erreurs textuelles sur des adjectifs se terminant en *-al* (par exemple «

national, local, expérimental »), qui nécessitent que l'on change *-al* à *-aux*. Un autre exemple serait la méconnaissance des variantes de « nouveau », qui au féminin exige un changement du *-eau* pour *-elle* (« nouvelle »). Ces quelques erreurs témoignent de connaissances morphologiques insuffisantes des élèves et nous forcent à nous demander ce que l'on pourrait identifier de plus comme lacune avec des études évaluant directement celles-ci.

Dans le même ordre d'idées, si les élèves d'immersion semblent choisir le genre à l'aveuglette (Rivard et al, 2007), malgré la présence des indices morphologiques déterminants, tel le fait que « les noms en *-ion* sont généralement féminins », cela fait preuve d'un certain manque de sensibilité morphologique : pour bien se servir de tels indices, il faut au préalable avoir repéré *-ion* dans le mot en question.

Le vocabulaire appauvri attesté chez ces enfants, ainsi que leur tendance vers un certain « immersionese » (Lyster, 1987) (une façon de parler typique des élèves en immersion), donc, suggéreraient que les élèves d'immersion française sont à risque de ne pas développer des connaissances morphologiques fonctionnelles, c'est-à-dire, les connaissances qui leur permettent de décoder des mots inconnus et de bien utiliser les mots connus. Malgré que le français développé par les élèves en immersion française est aisé et représentatif d'une certaine productivité langagière, il est fondamentalement distinct de la langue cible. On peut le qualifier d'**interlangue** (Selinker, Swain & Dumais, 1975) qui reflète un système linguistique français des locuteurs L2 comportant plusieurs erreurs (surtout au niveau de la grammaire verbale et du choix des mots qui sont souvent des anglicismes). Cette interlangue serait le produit d'un apprentissage restreint à la salle de classe d'immersion, où la possibilité d'exposition à des exemplaires nombreux et divers de la langue cible est très limitée. Cependant, selon la définition de Paradis (2007) : « [interlanguage] is a dynamic system balancing L1 transfer processes with target language developmental processes that gradually moves closer to the target language system. »

Donc, l'interlangue comme telle serait un aspect naturel et un processus inévitable du développement langagier. Une inquiétude omniprésente, par contre, est que le dynamisme de cette interlangue se fige, ce qui aurait comme résultat la fossilisation d'un système linguistique imparfait, ou bien pas tout à fait celui ciblé. En effet, ce serait un danger réel pour les élèves d'immersion qui, règle générale, font face à peu d'opportunités de se servir du français et de perfectionner leurs connaissances (CPF, 2003).

Puisque les connaissances morphologiques jouent un rôle important dans l'apprentissage des mots et la compréhension des textes (Anglin, 1993; Tyler et Nagy 1990;), il y a une relation évidente entre une bonne maîtrise de celles-ci et un bon cheminement dans le développement de la littéracie (Kuo et Anderson, 2006). Comme le souligne Carlisle (2006, p.329), « *readers who are unaware of morphological components of written words are at a particular disadvantage in decoding, vocabulary and reading comprehension.* » Aussi pertinent ici est le fait qu'au cours de la scolarité, il y a une transition importante qui se fait entre « apprendre à lire » pour les jeunes et « lire pour apprendre » chez les plus âgés (McBride-Chang et al., 2005). Si les élèves ne profitent pas dès le début d'une bonne maîtrise de toutes les composantes linguistiques nécessaires à une lecture aisée, les conséquences sur leur apprentissage lors de cette transition peuvent être catastrophiques.

Le présent travail cherche à cerner les forces et les faiblesses des élèves d'immersion française avec deux tâches de segmentation morphologique mesurant la capacité à identifier, à l'écrit, des morphèmes propres au français ainsi que des morphèmes partagés entre le français et l'anglais. Nous considérons cette capacité comme une des premières manifestations des connaissances morphologiques et donc un bon point de départ pour satisfaire notre objectif de documenter les compétences des élèves en

immersion française dans le domaine de la morphologie, particulièrement les morphèmes dérivationnels, que nous présentons dans notre cadre théorique.

2.4 La morphologie et « l'explosion lexicale »

Ce projet de recherche est guidé par un intérêt pour les questions suivantes :

- Quelles sont les habiletés de traitement morphologique en français des élèves d'immersion française? Y a-t-il un lien entre celles-ci et leurs connaissances lexicales?

La surprenante quantité, un sur quatre selon Tyler and Nagy (1984), de mots morphologiquement complexes dans les textes auxquels sont exposés les enfants (quantité qui augmente au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité) soulève de nombreuses questions de nature psycholinguistique. Green et al. (2003) supposent que la majorité de ces mots ne comptent pas encore dans le vocabulaire oral des enfants, et donc ne sont pas non plus dans leur vocabulaire écrit. À la lumière des recherches sur les erreurs commises par les élèves à l'oral et à l'écrit qui ont fait l'objet de la section précédente, nous pouvons poser les questions suivantes : 1) quelle est la connaissance qu'ont les jeunes enfants des mots complexes? 2) comment les enfants arrivent-ils à comprendre les mots complexes inconnus lorsqu'ils les rencontrent dans un texte? 3) comment les enfants traitent-ils les mots à plusieurs morphèmes sur le plan psycholinguistique (y a-t-il décomposition dans le lexique mental)? 4) est-ce que les enfants se servent des parties récurrentes (affixes et bases) pour s'aider à comprendre des mots connus et inconnus?

Pour les apprenants L2, qui ont un vocabulaire oral très restreint, le défi d'arriver au sens des mots inconnus est d'autant plus présent. Bybee (1995) postule qu'il serait

nécessaire d'être exposé à une masse critique de mots d'un type donné (6 à 8 exemplaires) avant de pouvoir établir une relation entre une certaine **rime** (série de lettres/phonèmes terminant une syllabe) et un certain sens, c'est-à-dire avant d'apprendre un morphème. On peut donc se demander à quelles stratégies les élèves d'immersion française ont ou peuvent avoir recours en absence de cette masse critique: est-ce qu'ils utilisent leurs connaissances en langue maternelle?

Une stratégie utile à la fois pour les locuteurs L1 et L2 est ce qu'Anglin (1993) nomme « la résolution de problème morphologique ». Selon lui, il y a des preuves que les enfants, en effet, se servent de cette stratégie pour résoudre le sens des mots inconnus (Wysocki et Jenkins, 1987). Cette stratégie consiste à exploiter les parties connues des mots pour permettre les inférences, la décomposition et l'identification des parties inconnues des mots. De fait, l'explosion lexicale du vocabulaire chez les enfants lors de l'acquisition du langage est créditée en partie d'une capacité croissante de manipuler les parties des mots plus productivement (Wysocki et Jenkins, 1987). C'est aussi une stratégie appuyée par l'auteur d'un article intitulé « *Using the known to chart the unknown* » (Figueredo, 2006).

Cette exploitation du connu est cependant un peu plus compliquée chez les apprenants de L2. En effet, les préalables à l'utilisation productive des morphèmes (bases ou affixes) sont d'avoir établi que les mots sont composés de plus d'une partie, de pouvoir identifier ces parties, et de comprendre qu'elles se combinent de façon spécifique et prévisible aux bases et avec des sens identifiables (Carlisle, 2005). Nous ne savons pas si les élèves en immersion française reçoivent suffisamment d'exposition à la langue pour satisfaire à ces préalables. Donc, si ce qui est connu dans la langue cible est limité, la question se pose à savoir si les élèves exploitent ce qu'ils connaissent dans leur langue première, surtout pertinent dans notre situation vu la ressemblance du français et de l'anglais. Dans la prochaine section, nous avançons

que les élèves en immersion française pourraient surmonter cet obstacle par le biais du transfert de leurs connaissances en L1.

2.5 Transfert interlinguistique des connaissances morphologiques

Il est possible d'envisager le **transfert interlinguistique** de deux façons. D'un côté, nous pouvons évaluer globalement une habileté quelconque dans une langue et regarder ensuite la relation de celle-ci à la même habileté dans l'autre langue : par exemple, l'on pourrait supposer que ceux qui sont forts en pragmatique (l'emploi du tour de rôle en parole, des formes de politesse, etc.) le sont autant dans une langue que dans l'autre. Cette comparaison ne porte pas un regard, cependant, sur la facilité ou sur la difficulté introduite par des similarités ou différences structurales (comment formuler ces phrases) ni lexicales (les mots utilisés) entre les deux langues, qui seraient un second moyen de réfléchir sur le transfert.

Nous prenons comme exemple la **conscience phonologique**, une des composantes linguistiques ayant fait ses preuves dans le développement de la lecture L1, qui a été l'objet de nombreuses études d'interlangue du premier type. Les résultats sont conclusifs: la conscience phonologique, en tant que module, se transfère d'une langue à l'autre (Cisero et Royer, 1995; Durgonaglou, Nagy et Hassenbat, 1993; Verhoeven, 1994, voir Seigel, 2004 pour une revue). Ces recherches montrent que les habiletés dans la L1 peuvent servir à prédire les capacités de lecture dans la L2 (Durgonaglou et al., 1993; MacCoubrey, Wade-Woolley, Klinger and Kirby, 2004). Il s'agit ici d'un indice qu'il existe un lien entre les aptitudes dans les deux langues chez les bilingues (Gottardo, 2002; Comeau, Cormier, Grandmaison, & Lacroix, 1999). Ce serait, comme le nomme Cummins (1981), une preuve d'un modèle sous-jacent commun (« *Common Underlying Proficiency Model* ») qui sous-tend l'interdépendance générale des habiletés académiques entre la L1 et la L2. À la lumière de ces résultats, nous

cherchons ici à déterminer s'il existe un pareil transfert des connaissances morphologiques. En raison de limitations de temps, nous avons pu faire la passation des tâches uniquement dans une langue, le français, qui ne nous permet pas de dire directement si les connaissances morphologiques se transfèrent. Toutefois, nous allons émettre l'hypothèse que le transfert facilite le traitement des mots dérivés congénères. Le cadre théorique expliquera en plus de détail l'intérêt de ce genre d'item chez les participants d'immersion française.

En expliquant le rôle des congénères, nous allons aussi discuter des rapports entre le français et l'anglais qui mènent à croire qu'il y aurait des similarités à exploiter lors de l'apprentissage. Les points en commun entre deux langues sont souvent sous-exploités par les enfants (Garcia, 1988, 1991). Nous désirons savoir si c'est aussi le cas pour les ressemblances morphologiques: les élèves en immersion française utilisent-ils ce qu'ils connaissent de la structure des mots de leur L1 pour les aider à analyser des mots dans leur L2?

2.6 La morphologie dans la lecture

Selon plusieurs chercheurs, ce ne serait que tardivement (lorsque la conscience phonologique, c'est-à-dire la capacité de manipuler les sons et de comprendre les correspondances graphophonémiques, est bien établie) que la conscience morphologique prendrait sa vraie place en lecture (Casalis and Louis-Alexandre, 2000; Deacon and Kirby, 2004; Burani et al., 2002). De fait, pour plusieurs, il faudrait attendre la troisième ou quatrième année avant que les enfants commencent à développer des connaissances plus explicites de la structure et du sens des mots dérivés (Anglin, 1993; Carlisle 2000; Tyler et Nagy, 1989). Ce point nous a menés à choisir un design transversal chez les 2^e, 4^e et 6^e années pour évaluer l'évolution des connaissances morphologiques. En cherchant à savoir si les enfants plus jeunes ont

des connaissances morphologiques, nous pouvons ensuite nous demander quel lien existe entre celles-ci et l'enseignement. Nous considérons qu'une pédagogie informée se traduisant à des connaissances les plus détaillées possible ne peut nuire à l'apprentissage.

La contribution spécifique de la morphologie à la lecture commence tout juste à être démontrée dans les recherches (pour une revue, voir Kuo et Anderson, 2006), mais le nombre de chercheurs démontrant le rôle important de la conscience morphologique est en croissance (Carlisle et Normanbhoj, 1993; Carlisle, 1995; Deacon et Kirby, 2004; McBride-Chang et al., 2005). La contribution de la morphologie à la compréhension du langage oral s'étend naturellement à la compréhension du langage écrit :

Morphological awareness should be expected to contribute to reading comprehension for the simple reason that morphological processing contributes to language comprehension. In the act of comprehending natural texts, morphologically complex words contribute lexical, semantic, and syntactic information. (Carlisle, 2006, p. 333)

Dans cette étude, nous cherchons à vérifier le lien entre les connaissances morphologiques et la réussite en lecture chez les enfants en immersion. Kuo et Anderson (2006) soulèvent trois raisons pour lesquelles les connaissances morphologiques devraient être pertinentes dans l'apprentissage de la lecture. La première, comme dans la citation de Carlisle ci-dessus, tient au fait que les morphèmes comportent de l'information sémantique, phonologique et syntaxique, tout aussi importante pour la lecture. La deuxième vient de la mise en évidence que le lexique mental de l'adulte est organisé pour permettre l'utilisation des informations morphologiques lors du traitement des mots complexes – par exemple, des temps de réaction qui sont réduits par des amorces morphologiques (préfixes et suffixes) lors d'identification de mots. La troisième raison concerne l'intérêt de posséder de bonnes

connaissances morphologiques pour mieux comprendre le système de l'écrit (comme comprendre que « laitier » appartient à la même famille morphologique que « lait » et pouvoir ainsi plus facilement représenter la lettre finale de la base *-t-*, muette dans celle-ci, mais vocalisée dans le mot complexe). Ces auteurs rappellent aussi la nature fondamentalement métalinguistique de la lecture et le fait que, si l'on apprend tous à bien produire des formes morphologiquement complexes (à parler correctement notre langue maternelle), ce n'est pas le cas que nous apprenons tous à lire en exploitant au maximum les mêmes stratégies. Pour devenir bon lecteur, notre capacité à réfléchir sur la structure morphologique des mots et à la manipuler en absence d'un contexte communicatif est essentielle.

Il ne faut pas oublier la nature incrémentielle de l'apprentissage de la morphologie. Selon Bybee (1995), « *we only learn that words are morphologically complex by comparing them to other related words* » (p.233). Cet apprentissage (oral ou écrit) peut cependant être échafaudé par un enseignement approprié qui serait introduit au bon moment. Puisque l'acte de lecture est métalinguistique, la nécessité d'offrir des stratégies explicites (comme développer les connaissances morphologiques) aux apprentis lecteurs va de soi. Mais présentement, il n'y a pas d'enseignement systématique de ce genre dans les programmes d'immersion en Ontario. Est-ce que les enfants arrivent même en l'absence de cet enseignement à discerner la structure morphologique des mots?

2.7 Questions de recherche

Nous pouvons donc formuler ici des questions générales qui serviront de fil conducteur pour notre recherche sur le développement des connaissances morphologiques des élèves d'immersion française.

- Est-ce les apprenants en immersion française distinguent les mots morphologiquement complexes et les mots morphologiquement simples? pour des mots existants qui leur sont familiers ? et pour des mots inventés ?
- Si leur traitement morphologique dans leur L2 n'est pas suffisant (ils sont incapables d'identifier les morphèmes des mots français), y a-t-il un avantage pour l'identification des morphèmes qui sont partagés avec leur L1 (congénères)?
- Est-ce qu'on peut établir un lien entre la réussite aux connaissances morphologiques et le vocabulaire, d'une part, et la réussite en lecture, d'autre part?

Notre cadre théorique présente la façon dont ces questions générales sont traduites à des objectifs spécifiques de recherche par le biais de nos instruments de mesure et de nos hypothèses particulières.

De nombreuses études ont démontré que les connaissances morphologiques émergent assez tardivement et que leur développement continue jusqu'au secondaire. De plus, selon une étude rapportée par Carlisle (2003), il y aurait des adultes avec des difficultés extrêmes en lecture qui performant au niveau de la deuxième année primaire sur des tâches qui exigent l'application de règles morphologiques à de nouveaux mots. Ce résultat suggère que « *implicit morphological awareness does not develop solely as a result of maturation or exposure to language* » (Carlisle, 2003). Lorsque nous considérons ces faits à la lumière de l'utilité de la résolution de problème morphologique de Anglin, nous justifions d'autant plus les questions sur les capacités de traitement morphologique des apprenants en immersion française, qui composent (selon leur programme scolaire, voir Rebuffot, 1993) avec une exposition au français à la baisse au fur et à la mesure qu'ils progressent dans leur scolarité. Si

l'exposition à la langue cible, (et ce, en contexte même de langue première) n'est pas suffisante pour assurer le bon développement des connaissances morphologiques, il faut alors considérer quelles interventions éducatives peuvent être mises en place, surtout pour les apprenants n'ayant au départ pas suffisamment d'exposition à la langue cible, tels les locuteurs L2. Comme le notent certains chercheurs, « *children with knowledge of word parts and analysis have magical keys for unlocking the meanings of hundreds, perhaps even thousands of words* » (White, Power and White, 1989, p.284). Il nous paraît donc naturel de vouloir mieux comprendre comment et à quel moment les enfants se procurent ces « clés » ainsi que la meilleure façon de les leur fournir au moment opportun de l'enseignement.

Pour résumer, voici les notions qui nous guideront dans nos choix méthodologiques: (1) Les connaissances morphologiques sont un préalable à la lecture au niveau du mot et au-delà. (2) C'est une habileté qui émerge soit en parallèle avec la conscience phonologique ou bien peu après que les correspondances graphophonémiques sont maîtrisées et qui est fort utile aux lecteurs en herbe et plus avancés. (3) Les connaissances lexicales sont importantes pour le développement des connaissances morphologiques. Ces trois suppositions nous aideront à formuler nos questions de recherche spécifiques ainsi que nos hypothèses dans le prochain chapitre. Pour ce faire, nous allons premièrement présenter les concepts et la théorie qui dirigent nos questions ainsi que nos hypothèses.

2.8 Synthèse

Notre projet porte sur le développement des connaissances morphologiques des élèves de 2^e, 4^e, 6^e année en immersion française et comporte un groupe de comparaison de locuteurs de langue maternelle française pour chaque niveau. Nous nous intéressons au lien entre ces habiletés, le vocabulaire et la compréhension en

lecture. De plus, des aspects du transfert linguistique seront traités dans nos tâches par le biais d'items interlinguistiques (congénères).

CHAPITRE 3

REPÈRES THÉORIQUES

Nous avons dit que notre sujet d'étude était à la croisée de l'acquisition L2 et de la psycholinguistique. Dans ce chapitre, nous allons présenter les concepts linguistiques qui permettent de mettre en application des théories sur le traitement du langage (des mots) par les locuteurs natifs ainsi que les apprenants langue seconde. Nous commencerons avec une présentation de ce qu'est la morphologie, en délimitant les aspects de ce module linguistique qui nous intéresseront. Par la suite, nous présenterons des faits sur le développement du vocabulaire, ce qui nous permettra d'enchaîner avec des modèles d'accès au lexique par le locuteur bilingue (ou en devenir). Nous discuterons des facteurs qui influencent cet accès et, ce faisant, qui influencent l'analyse morphologique. La dernière section développera nos objectifs spécifiques de recherche à travers nos questions de recherche.

3.1 La morphologie

Le terme **morphème** désigne la plus petite partie linguistique porteuse de sens dans une langue et ne se limite pas au concept de mot. Le français et l'anglais ont une structure typologique du type **analytique**, mais partageant des aspects **fusionnels**, c'est-à-dire non concaténatifs. Les morphèmes s'ajoutent au début et à la fin des mots de façon à ce que les locuteurs puissent les identifier et les segmenter (on parle alors de parties analysables), mais parfois ces morphèmes véhiculent plus qu'une

modification au sens (on parle alors de fusion de morphèmes, ou **morphème portemanteau**²).

Il y a plusieurs caractéristiques selon lesquelles nous pouvons catégoriser les morphèmes. Un premier axe de catégorisation relève du fait que les morphèmes peuvent être **libres** ou **liés**. Alors qu'un morphème lié ne peut pas survenir seul (tel que les affixes, *re-*, *in-*, *-al* et *-iner*), un morphème libre, (tel que « région, enfant, ou page »), lui, forme un mot indépendant qui n'a pas besoin d'affixe pour réaliser son sens. Selon un autre axe, nous pouvons parler de **bases** ou de **racines**. Une base est un morphème (ou plus d'un morphème), auquel on attache des affixes. Donc, « régional » (composé de « région » et *-al*) est la base à laquelle on ajoute le suffixe *-isme* pour former le mot « régionalisme ». Les racines, elles, constituent ce qui reste lorsque nous avons enlevé tous les affixes à un mot; ainsi, « nation » est la racine de « inter+nation+al+isme », et *lect-* est la racine de « lecture ». Les racines, donc, peuvent être libres ou liées, et dans le cas des verbes en français, elles sont le plus souvent liées. Pour simplifier un peu notre discussion ici, nous parlerons plutôt de bases, sachant que parfois il s'agira plus proprement dit de racines.

Les **morphèmes flexionnels** indiquent le nombre, le genre et le temps d'un mot (comme le *-ent* troisième personne-pluriel/présent de l'indicatif dans ils « dans-ent »), tandis que les **morphèmes dérivationnels** créent des mots selon une opération qui a souvent comme résultat, particulièrement dans le cas des suffixes, que le nouveau mot change de catégorie grammaticale (comme le nom « région_[N] » qui devient un adjectif avec l'ajout de *-al*, dans « région-al_[ADJ] »). Cet aspect de créativité associé aux suffixes dérivationnels est reflété par certaines tendances lexicographiques, qui veulent que les variantes dérivées soient listées comme de nouvelles entrées lexicales,

² Un exemple classique de morphème portemanteau est celui du « *-ent* » verbal, comme dans « *ils jouent* » qui représente à la fois les notions « pluriel », « présent indicatif » et « troisième personne ».

tandis que les variantes flexionnelles ne le sont qu'exceptionnellement. Henderson (1984) constate que « *to determine whether a particular derived form exists, we must consult usage (...) Inflections do not have this capacity to surprise us.* (p. 18) ». Si les variations (e.g. flexionnelles) qui peuvent être fidèlement prédites à partir de règles générales ne sont pas incluses en tant qu'entrées indépendantes, cela illustre une certaine réalité psychologique de leur nature prévisible. Jusqu'à présent, la majorité de la recherche sur l'apprentissage de la morphologie s'est concentrée sur les morphèmes flexionnels. Mais comme le souligne Carlisle (2006) dans une revue récente de la littérature, un regard spécial sur le développement des connaissances dérivationnelles est mérité parce que « *it is this aspect of morphology that appears to be most closely tied to achievement in reading* (p.336) ». Nous trouvons intéressant de poser notre regard sur l'apprentissage de ces suffixes dérivationnels, peu étudiés jusqu'à présent.

Pour une discussion intéressante et plus détaillée sur la lexicographie et la réalité psycholinguistique des morphèmes, voir le chapitre de Henderson, *Towards a Psychology of Morphemes* (1984). Compte tenu du fait qu'une majorité des mots du français sont le produit de la dérivation – les estimations vont de 80% chez Rey-Debove (1984) à 68% chez Dubois (1971) seulement pour la lettre "A" du Petit Larousse, l'implication de cette opération linguistique au développement lexical lors de l'apprentissage du français est évidente et forcément non négligeable.

La morphologie dérivationnelle du français englobe des **préfixes** (*dé-* dans « débattre », ou bien *in-* dans « incapacité »), des **suffixes** (*-al* dans « national » ou bien *-age* dans « lavage ») et des **mots composés** (par exemple, « abat-jour »). Pour limiter l'étendue de nos variables et de notre projet en général, seulement les suffixes seront d'intérêt dans notre étude. Ni le français ni l'anglais ne manifestent des cas d'affixation de type **infixation** (sauf le cas spécial permettant l'infixation de certains mots vulgaires à l'intérieur d'une base en anglais, qui n'est pas le sujet de ce

mémoire); nous excluons donc cette classification de nos intérêts. Quant aux préfixes, il s'agit d'éléments moins désirables dans un cadre expérimental tel que le nôtre puisqu'ils ont un rôle presque inexistant dans l'attribution de la catégorie grammaticale du mot et que leur statut linguistique d'affixe n'est pas toujours clair. Certains préfixes auraient été des prépositions qui se sont attachées aux mots et qui par un processus de productivité croissante sont devenues des préfixes, tout en conservant parfois leur statut de préposition (notamment, « sous-marin et avant-midi », qui compliquent la question de savoir s'il s'agit de mots préfixés ou de mots composés. Pour une discussion détaillée de la formation des mots en français, voir *French: A Linguistic Introduction* (Fagyal, Kibbee, & Jenkins, 2006)). Les suffixes courants en français quant à eux sont des morphèmes liés, nécessitant d'être attachés à une base, malgré ce qu'aurait pu être leur parcours linguistique historique.

De plus, si la suffixation, qui puise parmi environ 170 suffixes, est « généralisée en français et très productive », nous constatons que malgré le nombre important de préfixes existants en français (environ 292), « le nombre de préfixes couramment utilisés est en fait très restreint (moins d'une vingtaine) et se trouve nettement plus faible que le nombre de suffixes » (Casalis, 2006, p. 47 : Notes de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches). Nous nous sommes donc concentrés sur les suffixes, d'une part parce que c'est à partir de l'information qu'ils fournissent que nous pouvons (règle générale) identifier la catégorie grammaticale d'un mot (information fort utile à la compréhension de son rôle syntaxique dans une phrase), et d'autre part parce qu'ils sont plus faciles à manipuler pour construire une variable congénère.

3.2 Connaissances morphologiques : sensibilité et conscience

Les chercheurs utilisent les termes **sensibilité** morphologique et **conscience** morphologique pour décrire le niveau de connaissance implicite ou explicite atteint lors de la manipulation et de l'expression des connaissances morphologiques (Colé et al., 2004; Marec, 2003). La sensibilité serait un stade implicite de connaissance morphologique qui se manifeste par la production de mots dérivés et l'habileté à identifier les bases dans des mots suffixés, par exemple. Cette sensibilité se développe en une conscience plus explicite, comme l'habileté à définir le sens particulier d'un suffixe (Carlisle, 1995). Un problème associé à cette distinction est qu'il est parfois difficile de juger si une production résulte d'une application de connaissances implicites ou explicites. Selon Marec (2003),

lorsqu'un enfant de 7 ans utilise le pseudo-mot « mensongeur » pour désigner « quelqu'un qui ment », il est impossible de savoir si cette production est le résultat d'une application automatique de connaissances implicites ou si l'enfant a consciemment utilisé une règle de construction morphologique disponible dans sa langue (p.33).

Puisqu'il est difficile de savoir à quel moment l'enfant manifeste sa sensibilité morphologique ou bien sa conscience morphologique, nous avons choisi ici de parler plutôt de **connaissances** de façon générale. Nous allons étudier un aspect de ces connaissances qui concerne la sensibilité à la structure morphologique, soit la capacité d'identifier la base à l'intérieur d'un mot suffixé. Pour nous, cette identification constitue une première indication de l'accès aux trois sortes d'informations que fournissent les connaissances morphologiques, selon Tyler et Nagy (1989) : les connaissances **relationnelles**, **syntaxiques** et **distributionnelles**. La connaissance relationnelle réfère à la capacité à reconnaître la complexité de la structure interne des mots, de voir que plusieurs mots peuvent partager un même morphème et de savoir sous quelles conditions une série de phonèmes/lettres peut correspondre à un morphème récurrent. Un exemple de cette connaissance serait la

capacité à distinguer une relation morphologique entre deux mots (voir le lien entre « chant » et « chanteur »), d'une relation purement phonologique ou orthographique « *coul » et « couleur »).

La connaissance syntaxique, pour sa part, consiste à être conscient que les suffixes dérivationnels donnent des informations sur le rôle grammatical du mot en question. Donc, les mots *enseigner*, *complètement* et *finaliste* peuvent être identifiés respectivement comme un verbe, un adverbe et un nom en fonction de leur terminaison, *-er*, *-ment*, et *-iste*. Cependant, il faut aussi savoir que des cas d'homophonie morphémique peuvent parfois compliquer l'attribution d'une catégorie grammaticale. Par exemple, *-eur*, qui peut à la fois désigner un nom masculin (comme dans « concepteur ») ou bien un adjectif (comme dans « boa constricteur »). Dans ces exemples, il est possible, en connaissant les mots, de savoir qu'il s'agit dans le premier cas d'un nom et dans l'autre d'un adjectif. Mais, pour un mot comme « conducteur » qui peut lui-même être un nom, « un conducteur d'autobus », ou bien un adjectif, « un fil conducteur », il faut utiliser le contexte plus large pour arriver à une décision sur la catégorie grammaticale.

La troisième sorte de connaissance morphologique, connaissance distributionnelle, réfère à la façon dont les suffixes (et globalement, les affixes) peuvent être combinés avec une base, en suivant les contraintes de formation des mots. Il est acceptable de combiner [[invent]_V + *-ion*]_N pour créer *invention* puisque le suffixe *-ion* s'attache à des bases verbales pour en faire des noms. En contraste, les locuteurs du français trouveraient difficile d'accepter un mot comme [[invente]_V + *-ment*]_{ADV}, « *inventement », puisqu'il n'obéit pas aux règles distributionnelles du français: *-ment* s'attache à des bases adjectivales, et non à des bases verbales.

Ce trio de connaissances est essentiel à une bonne production et compréhension du français, et du langage en général. N'ayant pas le temps nécessaire à l'évaluation des

trois types de connaissances, nous avons choisi d'évaluer seulement la connaissance relationnelle, le point de départ permettant le développement des autres connaissances. Selon nous, il importe de savoir au départ si les élèves en immersion française sont capables d'identifier la structure interne des mots avant de tester leurs connaissances syntaxiques et distributionnelles..

3.3 Morphologie à l'oral

Quand un enfant de maternelle utilise le néologisme « arrêteur » (Marec-Breton, 2003) pour indiquer « quelqu'un qui arrête », ce qu'il démontre est qu'il a bien compris que certains éléments phonologiques récurrents jouent un rôle grammatical et ont une valeur sémantique. En combinant les parties « arrêt » et *-eur*, il montre qu'il a compris leur divisibilité en tant qu'unités morphémiques et leur sens. Nous pouvons affirmer cette connaissance puisqu'il nous est assez facile de comprendre le sens de ce nouveau mot. Avec ce néologisme, l'enfant montre aussi qu'il a appris les principes généraux qui régissent comment les éléments peuvent être combinés (Carlisle, 2003; MacWhinney, 1978), même si cette combinaison particulière ne fait pas partie de ce que l'enfant aurait pu entendre de la part d'un locuteur adulte (puisque'il ne s'agit pas d'un mot existant). En effet, même si le résultat n'est pas un mot conventionnel, l'enfant a appliqué ses connaissances morphologiques pour produire un mot bien formé et remplir ainsi un trou lexical dans son vocabulaire.

Les recherches démontrent que, globalement, les enfants anglophones peuvent correctement se servir des morphèmes flexionnels à partir de l'âge de deux ans et que leurs erreurs sont plutôt d'omission que de commission (Phillips, 1995; Maratsos, 1998). Cependant, ils n'ont pas complètement maîtrisé le système flexionnel au moment de commencer leur scolarité (Gleason, 2001). Certains chercheurs croient que le système flexionnel doit être maîtrisé avant que le système dérivationnel ne

puisse l'être (Berko, 1958; Clark, 1998; Nagy, Diakidoy and Anderson, 1993). Malgré cette croyance, les néologismes produits par des enfants encore très jeunes, tels que les exemples « *flyable*_{ANG} » et « *arrêteur*_{FRAN} » (des dérivations), font preuve qu'ils apprennent en parallèle les aspects productifs de la dérivation et la flexion (Carlisle, 2003). Clark (1993) présente des résultats indiquant que vers l'âge de quatre ou cinq ans, les enfants francophones utilisent correctement des suffixes dérivationnels (environ 18 suffixes nominaux) pour former de nouveaux mots. Naturellement, l'emploi de ces suffixes se fait selon des règles de simplicité, de transparence et de productivité. Mais, comme ce processus requiert que l'enfant ait décortiqué le sens de l'affixe premièrement : « *Children have to learn the meanings of affixes before they can coin nouns.* (p.162) », nous comprenons qu'il peut y avoir un léger délai dans son utilisation chez les enfants provenant d'autres groupes linguistiques. Comme nous en avons discuté dans la section 3.1, la typologie de la langue influence beaucoup les processus exploités pour la création des mots. Les recherches de Clark démontrent que les enfants sont sensibles très tôt à ce qui leur est offert par leur langue et que cela influence la façon dont ils créent des mots. Selon Schreuder et Baayen (1995), ce serait l'exposition répétée aux mots ayant une structure régulière qui développerait chez l'enfant la capacité à identifier les affixes et à les associer avec leurs propriétés syntaxiques et sémantiques dans la langue cible. Donc, la sensibilité explorée par Clark et l'exposition répétée dont parlent Schreuder et Baayen aideraient les enfants à acquérir un lexique. De plus, une préférence pour le familier guiderait les enfants vers des formes conformes à l'utilisation adulte, incitant les enfants à oublier leurs néologismes en faveur de mots rencontrés plus fréquemment.

Compte tenu ce que nous avons noté des expériences linguistiques des nos participants, y a-t-il cette même « sensibilité » et suffisamment « d'expositions répétées » pour permettre l'identification des régularités morphologiques et, par la suite, le développement d'une conformité avec le lexique natif? Nous n'avons pas de

balises claires pour établir ce qui constituerait un développement typique des compétences dérivationnelles en français chez un locuteur L2 ou ce qui constituerait une quantité « suffisante » de types et d'occurrences de ces types dans l'input. Nous sommes alors incapables de juger si les apprenants sont au-delà ou en deçà par rapport aux autres apprenants. Anglin (1993) démontre que la connaissance des morphèmes dérivationnels augmente rapidement entre la première et la cinquième année chez les locuteurs L1. Notre objectif est d'établir si cela est aussi le cas chez les élèves en immersion française.

3.4 Vocabulaire

Qian (2002), en utilisant des calculs de corrélations multiples, a démontré que le vocabulaire était le principal facteur qui différenciait l'apprenant fort du faible. Le vocabulaire et les connaissances morphologiques entretiennent une relation de symbiose. Comme le souligne McBride-Chang (1995), « *morphological awareness skills both promote new vocabulary growth and emerge as a result of vocabulary learning* ». L'établissement des connaissances morphologiques dépend de l'atteint d'un certain seuil de connaissances lexicales. La valeur exacte de ce seuil est à présent incertaine, mais Bybee (1995) estime qu'il faudrait connaître six à huit mots partageants le même morphème dérivationnel pour le reconnaître comme étant tel. Selon Bybee (1995), le processus d'apprentissage d'un mot morphologiquement complexe se fait quand ce nouveau mot établit des connexions à la fois sur le plan de sa forme phonologique et de son sens avec un item lexical existant dans le lexique. Ce mot ne serait pas « physiquement démembré », mais ses parties seraient quand même identifiées et les connexions entre les parties récurrentes seraient renforcées à chaque identification. Selon elle, « *all the structure that is built up in the lexicon emerges precisely from the words or phrases that are stored there.* (p. 243) », constat qui s'applique aux bases comme aux suffixes.

Pour illustrer comment un apprenant pourrait arriver à établir dans son lexique mental les morphèmes *danse, joue* et *chant* » et l'agentif, *-eur*, on présente ici une version traduite et légèrement modifiée d'un diagramme de Bybee (1988, p.127) (nous utilisons une forme dérivationnelle et non flexionnelle) :

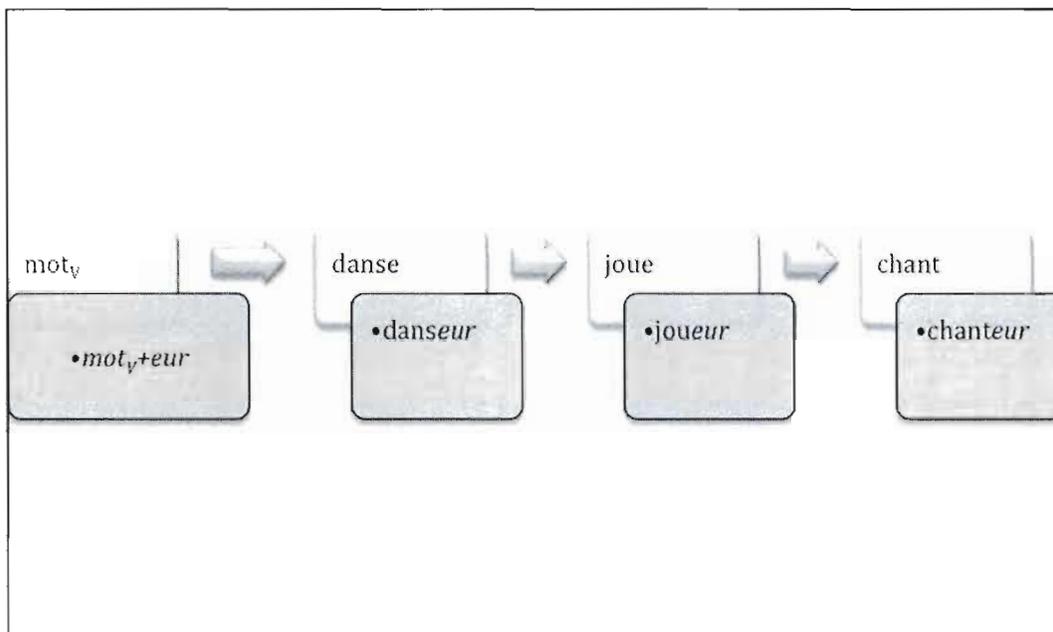


Figure 3-1 Représentation visuelle connexionniste de l'apprentissage de mots et morphèmes

Il serait donc question d'établir une relation entre la série de lettres *-eur*, leur représentation phonologique / œR / et le sens « personne qui fait X », en associant le tout aux autres mots en *-eur* / œR / ayant des sens semblables, mais avec des bases différentes. Dans le même sens, la base *danse* serait associée aux autres occurrences semblables, telles *danser, dansant, etc.* » (pas illustrés) pour ainsi établir un lien entre l'orthographe, la phonologie et la sémantique de ces mots reliés morphologiquement. Une fois ce lien établi, il serait possible de s'en servir lorsqu'un nouveau mot est rencontré en lecture, pour en déchiffrer la structure morphologique

et le sens en le comparant aux mots déjà dans le lexique. Le développement du vocabulaire oral et écrit, alors, s'épanouit en présence de stratégies analytiques d'apprentissage, notamment celle de l'analyse morphologique. Une hypothèse de Pacton veut que les morphèmes, en tant qu'unités porteuses de sens, soient plus facilement encodés que de simples séries de lettres sans sens, autrement dit des cooccurrences orthographiques. Il serait donc plus facile de reconnaître, dans ce cas à des fins d'épellation, la série de lettres *-ette*, ayant le statut morphémique indiquant « un petit X », qu'il le serait pour la série *-aite*, n'ayant pas un statut morphémique (Pacton et al., 2005). Il est à noter qu'une fois que l'apprentissage de la lecture débute, l'évaluation des connaissances morphologiques à l'oral ou bien uniquement à l'écrit devient assez ardue. Comme pour la conscience phonologique, le système écrit influence les connaissances morphologiques, et les tâches pour évaluer celles-ci doivent être d'autant plus fines. Dans l'évaluation des compétences morphologiques à l'écrit, il peut être difficile de savoir si un participant se base sur ses connaissances orales ou écrites, ou encore sur une combinaison des deux. Dans ce qui suit, nous passons en revue les travaux qui ont porté sur l'évaluation des compétences morphologiques tant à l'oral qu'à l'écrit, en distinguant lorsque c'est nécessaire la modalité sur laquelle le chercheur s'est penché.

Pour les locuteurs adultes L1, c'est surtout la connaissance de la forme de base qui mène au décodage exact d'un mot, par exemple, la décomposition du mot *volcanique* se fait premièrement par l'identification de la base *volcan* et par la suite le suffixe *-ique* devient identifiable. Mais pour les jeunes locuteurs L1 et les apprenants d'une L2, l'enjeu inclut à la fois la base et le suffixe. Nous ne devons pas négliger le rôle important joué par la familiarité de l'apprenant avec le suffixe. Par exemple, dans une tâche orale, l'incapacité des jeunes apprenants L1 à décomposer les mots « *treelet* » et « *knotless* » ne peut s'attribuer à une méconnaissance de la base « *tree* » ou « *knot* », mais plus plausiblement à un manque de familiarité avec le suffixe *-let* ou *-less* (Carlisle, 2006). Ces constats rendent plus difficile la tâche d'évaluer les

connaissances morphologiques et rappellent l'importance de contrebalancer la fréquence de la base avec celle du suffixe lors de la sélection des items. Une discussion de ces facteurs, reliés à l'étude des connaissances morphologiques fera l'objet de la section 3.8 et sera reprise au chapitre 4 de méthodologie.

Carlisle et Fleming (2003) ont démontré que les enfants définissent souvent les mots dérivés à partir du sens du mot de base. Cette stratégie est compréhensible puisque la racine véhicule le contenu sémantique de base du mot. Mais, Carlisle fait remarquer que cette stratégie est insuffisante : « *However, lack of understanding of the semantic and syntactic aspects of **suffixes** can lead to inaccurate or incomplete comprehension of language, oral or written* » (Carlisle, 2003, p. 329, notre emphase). On rappelle ici notre discussion de l'ambiguïté de certains suffixes (des cas d'homophonie) qui obligent qu'une attention particulière soit portée au contexte pour déterminer la catégorie grammaticale du mot en question (voir 3.2).

Ces recherches laissent plusieurs questions en suspens : est-il possible d'identifier de façon spécifique le seuil à franchir pour déclencher une stratégie d'analyse morphologique d'un mot complexe ? Quel est le prix que paie le lecteur qui n'a pas atteint ce seuil ? Est-ce que l'enseignement explicite peut faciliter l'émergence des connaissances morphologiques pour contrer en quelque sorte le besoin de franchir ce seuil exclusivement par voie d'expérience langagière ? Ces questions sont trop vastes pour que l'on puisse les résoudre dans le cadre de notre recherche, mais nous tenons quand même à aborder le rôle du vocabulaire en lien avec les connaissances morphologiques. Voilà pourquoi nous incluons dans notre travail un test mesurant le vocabulaire réceptif des élèves, qui sera corrélé à leurs résultats sur les tâches morphologiques.

3.5 Le lexique bilingue et les modèles d'accès

Il est nécessaire d'inclure ici une section portant sur l'organisation du lexique bilingue (nous nous concentrons sur le lexique bilingue, sans vouloir minimiser l'importance d'étudier le lexique monolingue) et l'accès au lexique chez les bilingues. En effet, la façon dont un locuteur se sert de ses connaissances lexicales pour traiter les mots et arriver à une analyse morphologique dépend de la manière dont son lexique mental est organisé.

Les lexiques d'un locuteur monolingue et d'un locuteur bilingue ne sont pas de toute évidence identiques. Afin de situer ce projet de recherche dans le plus approprié des cadres théoriques, nous avons choisi le modèle de Dijkstra et Van Heuven (2002), le *Bilingual Interactive Activation* (BIA) model comme point de départ. Ce modèle, et sa version améliorée, tel le BIA+, constituent la meilleure solution, selon nos recherches, des questions et considérations qui doivent être adressées pour bien comprendre le lexique bilingue. Dans les paragraphes qui suivent, nous expliciterons ces solutions en fonction de leur lien avec notre projet.

Un débat bien connu cherche à savoir s'il s'agit premièrement chez le locuteur bilingue d'un système **intégré**, ou bien si le locuteur a à sa disposition deux systèmes **indépendants** (Grainger, 1991; Dijkstra and Van Heuven, 2002). Selon la position que l'on prend sur cette question, les principes d'association lexicale ainsi que la conception des mots congénères en sont influencés. Quand nous présentons des tâches de choix lexical au modèle BIA+, les temps de réaction suggèrent en effet un système intégré. Nous nous basons sur les nombreuses recherches (p.ex. Volterra and Taeschner, 1978; Redlinger and Park, 1980) qui ont été faites pour nous positionner nous aussi du côté d'un lexique bilingue intégré. L'intégration des lexiques est plus souvent démontrée qu'infirmer par les études sur la rapidité d'identification des mots en fonction de la fréquence dans chacune des langues. D'autres études d'interférence

ou de facilitation pour des mots nommés **homographes interlinguaux**, qui peuvent aussi être nommés **faux amis**, tels que « pain_{FRAN} », la nourriture et « pain_{ANG} », la douleur) (Beauvillain et Grainger, 1987), démontrent aussi, pour la modalité écrite, une certaine proximité (temporelle) entre les langues qui ne seraient pas manifestes s'il s'agissait de deux systèmes indépendants. Un système intégré pourrait rendre plus difficile au participant d'identifier l'appartenance linguistique d'un tel mot étant donné la compétition présentée par les deux possibilités. Mais, malgré cet apparent défaut, il y a de bonnes raisons de dire que le lexique bilingue est un tout interrelié.

Une autre question très pertinente pour nous est celle de l'hypothèse d'accès langagier **sélectif** ou **non sélectif** lors de la reconnaissance d'un mot (souvent étudiée par le biais de tâche de décision lexicale). Il s'agit de savoir si le participant peut de façon top-down limiter la langue qui est activée pour ainsi reconnaître le mot uniquement dans cette dernière (accès sélectif), ou bien si cette reconnaissance se fait de façon bottom-up (accès non sélectif). Dans cette dernière situation, pour un homographe interlingual ou pour un congénère, le participant bilingue verrait activer les deux langues et devrait inhiber l'une ou l'autre avant de pouvoir identifier la langue d'appartenance. Selon les nombreuses recherches entreprises pour répondre à cette question, qui utilisent ou non le système BIA+, il semblerait que l'accès se fait de façon non sélective. Dijkstra (2002) note bien, « *it does not seem possible to suppress the activation of one reading of an interlingual homograph even when that would undoubtedly improve performance.* » C'est-à-dire que, lorsque confrontés à un mot qui pourrait appartenir à deux langues, les deux modes langagiers sont automatiquement activés sans que le participant contrôle cette activation.

Selon le BIA+, le locuteur n'aurait donc pas de contrôle langagier conscient de l'activation des mots lors de la reconnaissance. Cette activation se ferait de façon simultanée dans les deux langues et continuerait jusqu'à ce que le locuteur arrive au décodage approprié pour la situation donnée. Cependant, lorsque nous dépassons le

niveau de reconnaissance d'un mot unique (pour traiter du niveau conversationnel), il doit y avoir un certain degré de contrôle, sinon nous n'arriverions jamais à nous exprimer. Le modèle de contrôle inhibitoire, « *Inhibitory Control Model* », de Green (1998), qui explique non seulement comment on arrive à utiliser la langue cible sans être paralysé par notre connaissance d'une autre langue, mais soulève aussi la notion de « mode langagier » ajoute un bon complément au BIA+ pour répondre à ce problème. Il postule que, globalement, les locuteurs ont la possibilité de supprimer l'activation d'une langue qui n'est pas en utilisation. Voilà ce qu'il nomme le « mode langagier », une activation plus forte pour une langue sur une autre. Nous avons cherché à garder nos participants dans un mode langagier français³ tout au long de la passation de nos tests, puisque nos tâches de segmentation permettent d'une certaine façon qu'ils utilisent leur langue dominante pour arriver aux bonnes réponses. Cela tient à la présence des items congénères, qui, par exemple, pour un locuteur avec une dominance anglaise, pourraient être bien segmentés sans nécessairement que le participant accède aux mots et à leur sens français. Par contre, le *Inhibitory Control Model* explique que, lorsque cela serait bénéfique au locuteur, il serait possible d'équilibrer les activations des deux langues – par exemple dans une situation où il serait nécessaire de faire beaucoup de transitions rapides entre la LI et la L2. À notre discussion ici, donc, s'ajoutent les notions d'activation équilibrée ou dominante, qui sont fortement reliées au départ aux habiletés linguistiques du locuteur.

Nous devons tenir compte du niveau de bilinguisme atteint en réfléchissant à la structure du lexique d'un locuteur. Il est logique de croire qu'un locuteur avec une langue manifestement dominante sur l'autre aura un traitement de mot dans la langue non dominante qui en sera affecté, surtout s'il s'agit d'un lexique intégré. Tout cela repose sur notre manière de concevoir la façon dont l'on fait le lien entre un concept

³ C'est-à-dire les instructions et les réponses aux questions ont été faites en français. De plus, nous avons été très précis en disant qu'il s'agissait de tâches en français.

et les deux mots qui le désignent respectivement dans chaque langue. Le diagramme ci-dessous (Bleeker, 2005) illustre une façon de concevoir cette interaction (une version plus simple du BIA+, mais semblable), montrant les liens lexicaux et conceptuels partagés entre la L1 et la L2.

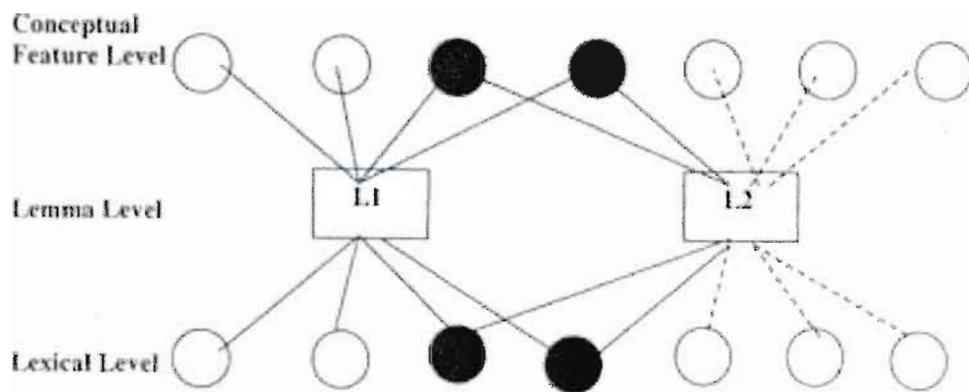


Figure 3-2 Liens lexicaux et conceptuels

Ce qui nous concerne est la « force » des cercles noirs et la manière dont ils sont renforcés avec l'exposition répétée, et la façon dont ils sont activés dans un cadre temporel. Selon le BIA+, lorsqu'un mot est appelé au niveau lexical dans une langue, ce concept est activé simultanément ainsi que son homologue dans l'autre langue. Dans certains cas, ce serait donc un concept qui activerait deux représentations, et dans d'autres, une représentation partagée qui activerait un concept (et ainsi de suite selon les quelques combinaisons permises par les langues en question).

Le BIA+ ne fournit pas d'informations quant à la décomposition morphologique des mots, c'est-à-dire, concernant comment serait accéder les mots dérivés, qu'ils soient congénères ou pas. Mais nous posons ici la question : serait-il possible qu'un apprenant puisse appliquer dans sa L2 une capacité de segmentation morphologique qu'il maîtrise dans sa L1? Une telle stratégie de transfert morphologique (pour déduire le sens d'un morphème congénère) pourrait être très utile lorsque le

vocabulaire des deux langues se recouvre, comme le font l'anglais et le français. Nous aimerions aussi suggérer la possibilité que les items segmentés selon une stratégie morphologique de mots partagés entre la L1 et la L2 pourraient être comptabilisés dans les six à huit expositions nécessaires de Bybee (1995) (cité dans la section 3.4) pour arriver à l'acquisition d'un suffixe. C'est-à-dire que s'il y a transfert de stratégies et connaissances, bien connaître le suffixe *-able* en anglais (L1), pourrait aider l'apprenant du français L2 à maîtriser le suffixe congénère *-able* du français sans nécessiter autant d'expositions dans la langue d'apprentissage.⁴

3.5.1 Les congénères et le transfert

Un aspect important de notre recherche est la question de savoir si les élèves performant mieux quand la cible à identifier fait aussi partie du lexique de leur langue maternelle (l'anglais), ayant le même sens et la même distribution dans les deux langues. Un tel item est nommé **congénère**. Un congénère peut être un mot entier, un suffixe ou une base. Les critères pour juger qu'un item est congénère peuvent différer selon les chercheurs. En modalité écrite, il s'agit de façon globale de mots/morphèmes qui ont le même sens dans les deux langues et autant que possible la même orthographe (Tréville, 1990; Sheen, 1995; Granger 1995). Les homographes interlinguaux sont des mots qui ont une graphie et un sens identique dans les deux langues. Les **paragraphe interlinguaux** sont des mots qui ont subi une variation graphique qui est généralisable et qui n'empêche pas la reconnaissance du mot lors de la lecture, comme « oncle_{FRAN}/uncle_{ANG} et avantage_{FRAN}/advantage_{ANG} ». Dans certaines classifications, il est acceptable que l'orthographe varie par une lettre, par

⁴ Pour une revue détaillée des modèles et des repères théoriques menant au présent sur le sujet de storage et d'accès (on peut aussi dire activation) lexical bilingue, nous dirigeons le lecteur au chapitre *Changing views on word recognition in bilinguals*, dans le livre *Bilingualism and second language acquisition* (Morais et d'Ydewalle, 2006).

l'absence d'une marque diacritique, ou même par quelques lettres. Le sens du mot a parfois, avec le temps et l'usage, été affecté par un glissement sémantique. Comme le soulignent Leblanc et Séguin (1987), la sémantique est souvent l'aspect des congénères le plus difficilement quantifiable.

Voilà pourquoi nous avons tenté d'être très strictes sur ce critère (en exigeant une correspondance unique du sens d'une langue à l'autre) pour ainsi éviter qu'un sens différent (ou une polysémie potentielle pour un même item) affecte la reconnaissance du congénère. La phonologie ne fait souvent pas partie des critères, car, naturellement, il serait surprenant que deux langues prononcent de façon tout à fait identique le même mot si ce mot a été proprement intégré dans le lexique de la langue en question. Cela dit, il y a quand même certaines ressemblances ainsi que des équivalences systématiques entre des sons particuliers, par exemple le fait que règle générale le « j / ʒ » du français se prononce « dj / dʒ » en anglais (*judge*_{FRAN}/*judge*_{ANG}).⁵

Puisque nous sommes intéressées par l'utilisation des congénères à l'écrit, la ressemblance de la graphie du mot nous semblait un des critères les plus importants. En lien avec les études menées par Tréville (1990) sur les congénères français/anglais, nous avons choisi soit des homographes, donc des « bons congénères », ou bien des paroglyphes « congénères partiels ». Tréville (1996) constate que le nombre de mots individuels des deux langues potentiellement reconnaissables grâce à leur congénèrité « s'élève à plus de 23 000 mots (p.22) ». Parmi ces mots, il y a 6447 paires d'homographes et 16 713 paires des paroglyphes.

⁵ Des chercheurs dans le domaine de la phonétique tentent justement de quantifier et de décrire ces différences ou correspondances (pour plus de détails, voir *The English and French vowels*, Sylvia Hadjetian, 2002 et les références qui s'y trouvent; ainsi que des travaux sur la perception des sons par les bilingues, Monika Molnar, à paraître).

Les congénères français et anglais étant nombreux, ils représentent une aide potentielle inestimable pour l'apprenant en voie de développer son vocabulaire L2.

De plus, si l'apprenant est sensible à la structure morphologique des mots, il peut aussi profiter de la structure morphologique partagée pour approfondir ses connaissances des mots qui seraient difficilement identifiés comme congénères (n'étant ni homographes ni paroglyphes), mais qui partageraient quand même un morphème dérivationnel. Nous pensons ici à l'exemple offert par le mot « pliant » : la base *pli* n'a pas le statut de congénère, malgré son occurrence dans les mots anglais « two-ply » and « plywood », puisque l'on utilise le mot « fold » en anglais. Mais le suffixe *-ant*, voulant dire « qui peut subir l'action indiquée par la base verbale » est semblable en français et en anglais. La question se pose donc de savoir si l'apprenant peut tirer parti du statut de congénère du suffixe dans cette condition. Malgré que ce genre d'item nous intéresse et que, dans le cadre de cette étude, nous en avons inclus dans nos tâches, ils posent quand même quelques problèmes méthodologiques sur le plan de la structure des modèles d'analyse. Nous en discuterons en détail dans notre chapitre de méthodologie.

Nous avons donc dû inclure une variété d'homographes, paroglyphes et mots non-congénères (c'est-à-dire des mots français n'ayant pas d'équivalent en anglais) dans nos tâches. Règle générale, nous avons classé les mots à la fois selon leur base et selon leur suffixe. Il s'agissait ici d'une manipulation qui permettait de mettre en évidence plus facilement une stratégie qui exploite une connaissance du suffixe (surtout pour la tâche de non mots, voir le prochain chapitre). Certains suffixes étaient homographes (comme *-able*_{ANG/FRAN}) ou paroglyphes (comme *-ic*_{ANG}, et *-ique*_{FRAN}), et d'autres encore n'existaient qu'en français, (comme *-on*_{FRAN}). À notre connaissance, bien que la segmentation ait déjà figurée dans certains travaux comme ceux de Casalis et Louis-Alexandre (2000) et de Marec (2003), ce genre de

construction théorique interlangue n'a jamais été utilisée pour clarifier un effet (ou l'absence d'un effet) de facilitation en analyse morphologique des congénères.

Comme nous l'avons mentionné, Garcia (1988) a démontré que les enfants échouent lorsqu'il s'agit de transférer leurs connaissances lexicales d'une langue à une autre. Il semble que pour beaucoup d'apprenants l'identification des congénères ne va pas de soi et qu'un entraînement dans l'appariement des mots soit nécessaire (Moss, 1992; Tréville, 1996; Théophanous, 2000). Nous chercherons à vérifier si cette observation vaut également pour les connaissances morphologiques.

Les emprunts du français à l'anglais et de l'anglais au français étant une source importante de la constitution des lexiques respectifs, le partage d'items lexicaux est manifeste (Granger, 1996). Le nombre de congénères partagés par le français et l'anglais a été estimé à 36% (Samarin, 1967) pour des mots simples, et si nous considérons aussi les mots qui sont impliqués dans l'opération de la dérivation, ce pourcentage s'élève d'autant plus. Il s'agit alors d'un partage très important, qui peut considérablement alléger la tâche d'apprentissage du vocabulaire si l'apprenant sait bien s'en servir. Selon Tréville (1990), l'enseignement des congénères écrits favorise un développement rapide du vocabulaire réceptif de la L2 puisque cela permet, entre autres, de retenir des signifiants semblables. Cependant, Haynes et Baker (1993) suggèrent que souvent ce n'est pas un manque de stratégies qui pose problème, mais plutôt un vocabulaire limité chez les apprenants. Donc, ce qui est à retenir ici est le fait qu'aucune stratégie ne peut être utile sans un vocabulaire de base auquel l'appliquer, et, parallèlement, l'élargissement du vocabulaire est favorisé par l'application des stratégies. De plus, l'opération cognitive de transfert linguistique peut dépendre de l'âge de l'apprenant, de son aptitude analytique et de ses connaissances antérieures (Théophanous, 2000). Il faut donc tenir compte de ces facteurs en bâtissant une recherche sur le transfert des connaissances. Nous passons maintenant aux facteurs proprement linguistiques qui peuvent influencer l'application

des stratégies d'analyse morphologique, à la fois pour les items congénères et pour les items du français.

3.6 Les facteurs qui influencent l'analyse morphologique

Trois facteurs majeurs ont été identifiés comme capables d'influencer l'analyse morphologique: **fréquence**, **productivité** et **transparence**. La fréquence est le nombre de fois où un item apparaît dans une langue : elle peut être calculée pour la base, pour le suffixe, pour le mot lui-même, ou pour le mot et ses formes dérivées. On réfère d'une part à la fréquence de surface d'un mot ou d'un morphème, évaluée par le nombre d'occurrences par million de mots/morphèmes considéré, par exemple « lait » ou *-ier*. D'autre part, on réfère à la fréquence cumulative d'un mot, la somme de la fréquence de surface du mot plus la fréquence de toutes les formes reliées (exemple: lait + laitier + laitage + laiteux + allaiter + allaitement...).

La productivité est la cohérence avec laquelle on peut s'attendre à ce qu'un certain morphème indique un sens particulier et prévisible. Pour les suffixes, il y a souvent un lien entre la fréquence et la productivité: les suffixes les plus fréquents sont aussi les plus productifs. Malgré notre désir d'inclure des mots de haute fréquence, nous devons considérer la possibilité suggérée par certains que les mots de très haute fréquence soient stockés telle quelle (pas décomposés) dans le lexique mental (Bybee, 1995). La fréquence élevée de la base, combinée avec la grande productivité du suffixe, ferait en sorte que le mot ne nécessite pas d'analyse complexe pour qu'un lecteur en déduire le sens. Nous avons donc tenu compte de ces deux facteurs en tentant d'éviter des mots de fréquence trop élevée qui seraient trop facilement segmentés et qui mèneraient à un effet plafond. Nous incluons ici comme point de réflexion rétroactive à nos analyses la possibilité que la dérivation *pollution* soit un exemple de l'emmagasinement en un bloc non analysé découlant de la fréquence

d'utilisation de cet item en comparaison avec la fréquence de sa base, *polluer*. Si le mot dérivé, *pollution*, est plus fréquent que le mot de base, *polluer*, il se peut qu'il ait été appris en premier et qu'il soit stocké de manière indépendante et que son lien avec le mot de base soit plus faible. Une autre possibilité serait que le lien soit établi dans le sens inverse que nous anticipons : « *pollution* → *polluer* ».

Aussi, même si on s'accorde à reconnaître que l'interprétation globale des unités lexicales est segmentable et compositionnelle, la segmentation des mots français en base + suffixe peut poser quelques difficultés. La transparence peut se manifester au niveau phonologique ou bien sémantique. Un mot est transparent phonologiquement si la base conserve sa prononciation; il est opaque s'il y a une modification de la prononciation après l'ajout du suffixe. Nous observons une telle modification dans la dérivation de « *recevoir* → *réception* » (plusieurs syllabes différentes, cas très opaque), en comparaison avec « *lait* → *laitier* » (le *-t-* est prononcé dans le mot dérivé, cas moyennement opaque), et avec « *amour* → *amoureux* » (phonologie inchangée, cas transparent). Le facteur transparence phonologique est plus présent en anglais puisque certains suffixes entraînent le déplacement de l'accent accompagné d'une modification dans la prononciation des voyelles. Cela ne se produit pas en français, mais d'autres aspects importants doivent être considérés. Sans rentrer dans les détails, nous montrons ici quelques exemples de changements affectant la transparence phonologique ayant une occurrence importante en français (tiré de Casalis, 2006).

1. Formes allomorphiques: « *clair/clarté* », « *sourd/surdité* »
2. Doublets lexicaux provenant de formes latines savantes et populaires, mais reliées morphologiquement: « *natation/nage* »
3. Changement à la prononciation:
 - a) Phonème prononcé dans le dérivé, mais pas la base: « *lait* → *lai[t]ier* »
 - b) Phonème ajouté: « *noir + c + eur* → *noirceur* »

4. Dénasalisation de la voyelle terminale: « cami[on] → camionneur »

Nous avons choisi nos items attentivement pour restreindre les effets de transparence phonologique pouvant biaiser la performance des participants à certains items. Nous avons accepté des cas de changements phonologiques de la catégorie 3a et 3b seulement (pour un ou deux items seulement). Ces cas nous intéressaient d'une part pour l'impact qu'ils ont sur la structure syllabique de l'item et, d'autre part, pour la variation qu'ils apportent à la représentation du morphème. Nous nous demandions comment les élèves s'attaqueraient à la segmentation de ces items : préféreraient-ils « fourmi(l)-ière » (conservation du morphème) ou bien « fourmi-(l)ière » (conservation de la base)? Cette considération fait d'ailleurs partie de nos consignes pour les tâches morphologiques, que nous expliquons en détail dans notre chapitre de méthodologie, sous la catégorie de codification 4, « frontière vocalique ».

Au niveau sémantique, la transparence est déterminée par la facilité avec laquelle il est possible d'utiliser les parties pour comprendre le tout. En reprenant les exemples de Casalis (2006), nous constatons que *fillette* est perçu comme un mot complexe sémantiquement transparent dans sa relation au mot *fille*. Cependant, il est plus difficile de déterminer que *fauvette* est relié au mot *fauve* parce qu'il s'agit d'une dérivation qui date de 800 ans, le mot *fauvette* étant, de façon synchronique, analysé comme un mot simple. Nous avons choisi des items avec une transparence sémantique élevée, puisque nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les jeunes enfants aient des connaissances de l'étymologie des mots (Moss, 1992).

3.7 Objectifs spécifiques de recherche

Nos objectifs de recherche seront formulés de manière à pouvoir comparer les L1 et les L2 d'un même niveau scolaire tout en sachant qu'il y a d'importantes différences

quantitatives et qualitatives dans leur performance anticipée provenant des différences d'exposition à la langue cible (Genessee, 1998). Nous comparerons premièrement les résultats des participants entre eux, pour ensuite faire des comparaisons entre les deux groupes linguistiques.

3.7.1 Question 1: Année scolaire

- Est-ce que les connaissances morphologiques mesurées par la tâche de segmentation sont corrélées avec le niveau scolaire? Est-ce qu'il y a une amélioration avec le niveau scolaire?

3.7.2 Question 2: Vocabulaire

- Est-ce que les connaissances morphologiques mesurées par les tests de segmentation sont corrélées avec les connaissances lexicales (mesurées par les scores de EVIP – Épreuve de vocabulaire en image Peabody – et le test de CONNAISSANCE de mots)?

3.7.3 Question 3: Lecture

- Est-ce que les connaissances morphologiques mesurées par les tests de segmentation sont corrélées avec la performance en lecture (mesurée par une tâche de compréhension de lecture) ?

3.7.4 Question 4: Cible morphologique

- Est-ce que les connaissances morphologiques sont affectées par le statut congénère du morphème cible? Est-ce que les congénères sont mieux réussis

par les élèves en immersion française ? Est-ce que les morphèmes spécifiques au français posent plus de problèmes aux élèves en immersion française?

En lien avec ces questions, nous formulons quatre hypothèses. Nous nous attendons à trouver une corrélation positive entre l'année scolaire, le vocabulaire, le statut congénère du morphème et le niveau de connaissances morphologiques. Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce que :

- les élèves plus avancés en niveau scolaire soient meilleurs,
- les élèves avec le meilleur vocabulaire soient meilleurs,
- les élèves avec le meilleur score en lecture soient meilleurs,
- les congénères posent moins de difficulté que les autres items pour les élèves d'immersion française.

Le prochain chapitre présente les choix méthodologiques et les instruments de mesure qui ont servi à vérifier ces hypothèses.

CHAPITRE 4

MÉTHODOLOGIE

4.1 Le cadre opérationnel

Un design transversal a été utilisé pour évaluer des élèves L1 francophone et immersion française de deuxième, quatrième et sixième année. Nous espérons pouvoir dessiner un portrait développemental en étudiant ces niveaux scolaires et, ce faisant, ajouter un complément à nos connaissances actuelles sur les compétences morphologiques des jeunes de ces tranches d'âge. Puisque notre travail s'inscrit dans celui d'un groupe de recherche dont le but est de créer des outils pédagogiques ou de dépistage utile aux enseignants⁶, toutes nos tâches se prêtent bien à une passation collective (même si les élèves répondent de façon individuelle). Ces tâches ont d'ailleurs une codification très simple et objective, reflétant la réalité de la salle de classe ainsi que la faisabilité du point de vue de leur utilisation par l'enseignant(e). La passation en continu a eu lieu pendant les heures régulières de cours à la fin du deuxième semestre des mois d'avril et mai 2007. Elle n'a pas excédé une période maximale de deux heures et a tenu compte des récréations ainsi que de courts repos entre chaque tâche pour assurer une attention et un effort soutenus. Tous les groupes ont été vus pendant un seul bloc de temps, de manière à perturber le moins possible la

⁶ Groupe RAFAL: Recherche sur l'acquisition du français par des allophones; acquisition du français.

routine quotidienne et à satisfaire aux contraintes de la permission accordée par la direction. Nous considérons que s'il y a eu un effet de fatigue, il était identique dans toutes les conditions et que cet effet ne déséquilibrait pas nos résultats. Les tâches ont été présentées dans le même ordre pour chaque groupe. Les pupitres des élèves ont été éloignés les uns des autres pour diminuer les chances que les enfants trichent. Sans exception, les tâches étaient de nature papier et crayon et nécessitaient des réponses écrites.

Avant de débiter les activités, nous avons assuré les élèves qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation avec une note de passage (que cela ne figurera pas sur leur bulletin), mais plutôt de tâches où ils devaient « faire de leur mieux ». Dans le cas des groupes francophones, les consignes verbales ont été dites uniquement en français. Lors de la passation des activités avec les élèves de 2^e année immersion (École 2, les détails suivent), il fut nécessaire d'avoir recours à l'anglais pour assurer la compréhension. Donc, quelques exemples ou traductions en anglais ont été utilisés soit pour servir de complément aux items d'entraînement français pour la tâche morphologique ou pour reformuler les questions de compréhension de la tâche de lecture (les détails suivent dans la section dédiée à ces tâches). Dans les classes de 4^e et 6^e immersion, les instructions ont été présentées uniquement en français, le niveau de compréhension des élèves étant suffisant. À la fin des activités avec chaque groupe, nous avons remercié les élèves et l'enseignante de leur collaboration, et avons remis un cadeau aux élèves (autocollants ou crayon à mine décoré) en guise de reconnaissance. Les quelques élèves dans chaque groupe n'ayant pas remis leur formulaire de consentement, n'ayant pas participé aux activités, ont quand même reçu le même petit cadeau de remerciement. Le Tableau 4-1 donne les détails concernant l'horaire de passation des tâches.

Tableau 4-1 Horaire de passation des tâches

Tâche	Nombre d'items	Niveau de difficulté	Approximation du temps requis
Lecture	Variable	Moyen	15-25 minutes
EVIP (adapté)	60	Bas	20 minutes
Segmentation de vrais mots	40	Moyen	20 minutes
Connaissance (des bases)	36	Bas	10 minutes
Segmentation de non mots	20	Élevé	10-15 minutes

4.2 La sélection et les caractéristiques des sujets

Les 196 participants proviennent de la ville de Cornwall, Ontario, Canada. Le choix de cette ville tient du fait que l'on y trouve un faible pourcentage d'enfants allophones, puisqu'il s'agit d'une ville de petite taille. Cette ville constitue d'ailleurs un bon choix en raison du pourcentage plutôt élevé de locuteurs natifs du français, dû à sa proximité de la province majoritairement francophone du Canada, le Québec. Puisqu'une de nos questions de recherche comporte une dimension sur le transfert entre le français et l'anglais par le biais des congénères, il nous était très important d'avoir un groupe d'apprenants homogène partageant une même langue première, c'est-à-dire l'anglais. En effet, selon le recensement de Cornwall en 2001, uniquement 8% de la population de Cornwall emploient une langue autre que le français ou l'anglais, tandis qu'une minorité de 27% sont locuteurs natifs du français, et que la majorité de 65% sont monolingues anglophones. Des informations traitant du taux de bilinguisme dans la communauté n'étant pas disponibles, nous soulignons le fait qu'en grande partie, les francophones acquièrent une forte compétence en anglais, ce qui n'est pas toujours le cas du côté des anglophones. Parmi les 196 sujets recrutés pour cette étude, il y avait 54 élèves d'une école d'immersion précoce de

50/50⁷ (École 2), de statut socio-économique moyen. Des 54 élèves évalués dans cette école, seulement sept élèves ont indiqué qu'ils utilisaient une langue autre que l'anglais ou le français à la maison. Les 47 élèves restants ont indiqué utiliser l'anglais à la maison à 90 % ou plus en moyenne. Nous pouvons donc dire avec confiance qu'il s'agissait d'un groupe d'anglophones apprenant le français comme langue seconde. Aucun élève n'a été exclu à cause de la langue parlée à la maison.

Une deuxième école (École 1) de la même ville, celle-ci offrant un enseignement 100% francophone jusqu'à l'introduction de l'anglais en 4^e année, a servi à évaluer comment des enfants de langue maternelle française dans une même communauté et ayant un statut socio-économique comparable à ceux en immersion composaient avec nos tâches. Le critère d'admissibilité de cette école était qu'au moins un parent soit locuteur natif du français et ait reçu un enseignement en français. Dans cette école, il y avait deux groupes pour chaque niveau scolaire et un total plus élevé d'élèves (n = 112). Parmi ces élèves, seulement cinq avaient mentionné utiliser une langue autre que le français ou l'anglais à la maison. Cependant, une très importante variabilité s'est manifestée lorsqu'il était question de l'utilisation de l'anglais à la maison. Tel que nous l'avons noté, le contact avec l'anglais à l'extérieur de la salle de classe pour les élèves francophones est non négligeable, mais il reste que ce sont des élèves de langue maternelle française.

Nous avons aussi opéré une cueillette de données dans une troisième école (École 3), celle-ci d'immersion précoce 50/50, tout comme l'école 2. Cependant, de nombreux problèmes sont survenus en cours de route, ce qui nous a forcés à nous tourner vers l'école 1. Il nous a semblé préférable de ne pas présenter ces données, mais plutôt de

⁷ Immersion 50/50: Il s'agit d'une façon de représenter le pourcentage de français et d'anglais présent dans le programme scolaire. Donc, ici on lirait « moitié français et moitié anglais ». Soit les enfants passent la moitié de la journée en français et l'autre en anglais, ou ils alternent une journée au complet en français, une journée au complet en anglais.

discuter de cette école uniquement pour soulever quelques points méthodologiques et observations que nous avons pu en tirer. Parmi ces problèmes, nous avons noté de grandes difficultés à récupérer les formulaires de consentement, et ce, même après plus d'un envoi et en ajoutant une lettre de présentation. Il y avait donc très peu d'élèves dans chaque classe pouvant participer à la recherche, ce qui était nuisible à notre style de passation en groupe. Ensuite, la classe de 2^e année étant encore très faible sur le plan lexical, la majorité des consignes devait donc absolument être présentée en anglais. De plus, il a fallu faire une passation individuelle pour cette classe, puisque la passation en groupe s'est avérée trop propice aux distractions dues au fait qu'il s'agissait d'une classe mixte (2^e et 1^{ère}) et aussi parce que quelques élèves disaient les réponses à voix haute, malgré les nombreux avertissements l'interdisant. En 6^e, les élèves étaient encore très faibles sur le plan lexical et il a donc fallu encore une fois expliquer en anglais, même si le vocabulaire utilisé lors des consignes était très simple. La 4^e n'a pas participé à l'étude, puisque moins de la moitié des formulaires avaient été rapportés après la deuxième tentative d'envoi. Nous allons donc exclure les résultats pour la 2^e et la 6^e année pour l'école 3 de nos analyses principales, mais allons en discuter au besoin pour illustrer certains points.

Le formulaire de consentement distribué aux élèves d'immersion française incluait des questions sur l'utilisation du français en dehors du contexte scolaire. De même, le formulaire destiné aux élèves francophones incluait des questions portant sur l'utilisation de l'anglais (voir Annexe B et Annexe D). Les questions portaient sur la lecture, l'écoute de la télévision et le contact (avec des membres de la famille, amis ou service de garde) dans la langue non dominante. Nous avons aussi demandé d'indiquer en pourcentage l'emploi de l'anglais, du français ou d'une autre langue. Ces informations ont permis d'acquérir une impression plus globale des caractéristiques des participants. Ces informations seront présentées dans notre chapitre d'analyse. Le Tableau 4-3 ci-dessous présente la description des élèves par école, année, sexe et âge :

Tableau 4-3 Description des participants par école /année/ sexe /âge

	Année	n	Sexe		Âge moyen en (années)
			f	g	
École 1	2	33	19	14	7,84
Francophone	4	31	12	19	9,96
	6	48	32	16	11,85
École 2	2	16	8	8	7,88
Immersion	4	25	15	10	9,86
	6	13	10	3	11,96
École 3	2	10	6	4	7,93
Immersion	6	19	12	7	11,93

4.3 Les instruments de mesure et la codification des données

Dans cette section, nous expliquons ce qui a motivé nos choix particuliers pour les cinq instruments de mesure utilisés. Deux tâches empruntées à d'autres sources et ayant le mérite d'avoir été normalisées ont servi de balises pour situer les élèves dans leur groupe respectif: une tâche évaluant le vocabulaire réceptif (adaptation de l'EVIP), qui était identique pour chaque groupe et une tâche de compréhension de lecture (LECTURE) différente pour chacun des niveaux scolaires. À cela se sont ajoutées trois tâches que nous avons développées, identiques pour chaque niveau : deux tâches morphologiques (VRAIS MOTS et NON MOTS) et une tâche de reconnaissance des bases (CONNAISSANCE des bases).

4.3.1 Test de compréhension de lecture (LECTURE)

Cette première tâche était de longueur variable, selon le niveau scolaire, mais identique pour les groupes francophones ou immersion. Un texte différent a été utilisé pour chaque niveau scolaire. Les trois textes⁸ et la série de questions de compréhension ont été tirés d'un guide de dépistage de problèmes en lecture créé et normalisé par la commission scolaire Jacques-Cartier (1995). Ces textes, malgré qu'ils soient destinés aux locuteurs natifs du français de première, troisième et cinquième année, au Québec, ont été utilisés avec nos participants de 2^e, 4^e et 6^e, puisque tous nos participants sont dans un contexte minoritaire d'apprentissage du français (ce qui est vrai même pour les élèves que nous appelons ici « francophones ») et que leurs capacités linguistiques sont possiblement très influencées par le contact avec l'anglais.

Nous avons demandé aux enfants de lire bien attentivement le texte présenté, à plusieurs reprises si nécessaire, à l'intérieur du temps alloué. La consigne donnée était :

Voici un texte qui parle de (brève description selon le niveau). Je veux que tu le lises et que tu essaies de comprendre qu'est-ce qui se passe. Essaie de te rappeler des détails et des points importants dans l'histoire. Quand tu auras eu le temps de bien le lire (plus qu'une fois, même), je vais reprendre le texte et tu auras besoin de répondre à (n, selon le niveau) questions, sans regarder l'histoire. Est-ce que quelqu'un peut répéter ce que vous devez faire?

⁸ Les titres des textes pour chaque niveau sont: Le déjeuner partagé (2^e), La ruse d'Alexandre (4^e) et La sorcière amoureuse (6^e).

Les hésitations sur le vocabulaire et les questions de compréhension ont en général été clarifiées, tout en essayant d'assurer que l'élève trouve lui-même la réponse à ses questions. Nous devons noter que ces textes étaient destinés à une passation orale un à un avec l'expérimentateur, mais que nous les avons adaptés pour en faire des tâches de groupe avec réponses écrites: après le temps alloué à la lecture silencieuse, chaque enfant répondait à son rythme aux questions. Puisqu'il était dès lors impossible de contrôler l'ordre dans lequel les élèves répondaient aux questions, quelques formulations ont dû être modifiées pour ne pas donner les réponses à des questions antérieures. Par exemple, une question où l'on nommait le chaton a été modifiée puisqu'une autre question demandait le nom du chaton. Nous avons préféré ne pas imposer une limite de temps pour répondre à chaque question pour éviter que les élèves plus faibles aient une mauvaise réaction et se sentent moins bons. Lorsque la majorité des élèves a eu fini, nous avons annoncé qu'il restait trois minutes, après quoi nous sommes passés à la prochaine activité. (Pour les textes et les questions de compréhension, voir Annexe F, Annexe H et Annexe J).

Nous avons respecté la codification utilisée par les chercheurs en utilisant un système de pointage en échelle: « 0 » réponse incorrecte; « 2 » réponse correcte, avec des niveaux intermédiaires de « ,25 » (donc, les scores de ,25; ,50; ,75; 1; 1,25; 1,50; 1,75 et 2 étaient possibles) en fonction de la nature de la réponse attendue. Les résultats de cette tâche, transformés en pourcentage, ont servi à des analyses de corrélation avec nos tâches expérimentales.

4.3.1.1 *Commentaires sur les difficultés rencontrées*

Formulations. Certaines des formulations des questions de compréhension se sont avérées trop complexes pour les élèves d'immersion. Cela avait surtout un lien avec l'inversion dans les questions et les pronoms qui y figuraient. Un exemple ayant posé

problème est la question 7 dans la tâche de 4^e année « Quelle réponse penses-tu que les voisins ont donnée à Alexandre et à sa maman? » et la partie 7b « Comment le sais-tu? » L'expérimentateur a repris les questions en les reformulant en tant que phrase déclarative et a ensuite posé une question simplifiée. La reprise était du genre « Alexandre et sa maman ont posé une question aux voisins. Quelle question? Quelle est la réponse que les voisins ont donnée? »

Orthographe. Une des préoccupations récurrentes était la qualité de l'orthographe dans les réponses écrites. Les élèves de tous les groupes étaient manifestement très inquiets de la qualité de leurs réponses. Puisqu'un score de l'orthographe ne figurait pas dans nos questions de recherche ni nos analyses (nous cherchions plutôt à voir s'ils pouvaient trouver la réponse), la consigne qui leur a été donnée était d'écrire du mieux qu'ils le pouvaient, sans trop s'inquiéter pour les « fautes ». Ce problème survient du fait d'avoir adapté la tâche de l'oral à l'écrit. Même si nous jugeons que les élèves ont su composer avec cette difficulté, nous considérons qu'il serait préférable, soit de simplifier les questions avant de reprendre cette tâche avec d'autres groupes, ou bien de faire la passation en lisant chaque question à l'oral. En donnant un temps de réponse limité, cela contrôlerait mieux la tâche et enlèverait en quelque sorte la pression sur l'élève.

Lexique. Sur le plan lexical, les élèves de tous les groupes ont éprouvé de la difficulté avec quelques items lexicaux selon le texte, tels « piège; quinquillerie » et « grimoire ». L'expérimentatrice a répondu aux questions en donnant un contexte, un synonyme ou bien un exemple.

Temps de verbe. Lors de la passation de cette tâche dans la classe de 6^e (École 3), l'enseignante nous a informés que les élèves risquaient d'éprouver beaucoup de difficultés due au fait qu'ils n'avaient pas encore appris le passé simple. Nous n'avions pas anticipé ce fait, puisque ce temps de verbe figure dans les contes et

histoires que les enfants lisent même très jeunes et que les francophones en font l'apprentissage formel à partir de la sixième année. De façon globale, cependant, les élèves n'ont pas démontré la difficulté suggérée par l'enseignante. Leurs réponses ont même inclus un exemple de ce temps de verbe, indiquant qu'ils étaient capables d'en comprendre le sens.

4.3.2 Tâche de vocabulaire réceptif (adaptation du test EVIP)

Cette tâche de groupe est une adaptation du test EVIP 1993, normalement utilisé en passation individuelle, pour calculer le vocabulaire réceptif en français. Cette échelle indique selon l'âge de l'enfant à quel point, parmi la liste de 170 items, il est nécessaire de débiter la passation. Toutefois, on ne pouvait pas s'attendre à ce que les élèves d'immersion aient le même niveau de vocabulaire que les élèves de langue maternelle française. Ce point de référence nous était donc très peu utile. Puisque nous ne pouvions pas, dans le cadre d'une passation de groupe, débiter à des points différents pour chaque élève ni les faire revenir en arrière pour faire passer des items plus faciles (comme le suggèrent les concepteurs de la tâche), le choix du point de départ n'était pas évident. En plus des deux items de pratique, nous avons décidé d'utiliser les premiers 60 items et de concevoir cette tâche comme une mesure d'un vocabulaire de base. Ces items sont destinés à des enfants de langue maternelle française de l'âge de trois à huit ans. Comme notre limite de temps interdisait de faire la passation complète des items selon la manière standard, et que nous voulions que les tâches soient le plus que possible identiques pour toutes les années scolaires, le choix de ces items nous paraissait à la fois pas trop exigeant pour les élèves en immersion et permettant une bonne vérification du vocabulaire des élèves francophones. Nous soulignons que le point de départ pour les participants de 16 ans est à l'item 120 sur 170 items. En d'autres mots, ces participants sont évalués sur leur connaissance de 50 items seulement. Nous avons donc estimé que 60 items seraient

suffisants à nos buts. (Le Tableau 4-5 fait la liste des items utilisés. Voir Annexe O pour une copie du test tel qu'il a été présenté, mais les images sont en double en fonction de la grandeur du livret produit.)

Les items ont été présentés sous forme d'un cahier de 62 pages. Chaque page du cahier avait quatre images. L'enfant devait choisir, en y faisant une croix, l'image qui correspondait au mot que venait de prononcer l'expérimentatrice (mot répété au besoin). Un acétate correspondant à la page du cahier était projeté pour s'assurer que les enfants suivaient bien le rythme de présentation. La consigne donnée et répétée pour chaque item était celle-ci : « Regarde bien les quatre images. Fais une croix sur 'poupée.' Le mot, c'est 'poupée.' »

Comme nous l'avons élaboré dans notre cadre théorique, il existe un lien entre le vocabulaire et la capacité d'analyser morphologiquement les mots. Nous nous attendions donc à trouver que les élèves, peu importe leur programme scolaire, ayant un vocabulaire plus faible (ne pouvant pas identifier la presque totalité de ces 60 items) démontreraient aussi de la difficulté (plus grand taux d'échec) en segmentation morphologique.

Tableau 4-5 Liste d'items tirés de l'EVIP (1993)

1	bateau	21	coude	41	décoré
2	autobus	22	bandage	42	tige
3	main	23	déchirer	43	tambourin
4	tracteur	24	forêt	44	repasseuse
5	lit	25	mesurer	45	robinet
6	accident	26	enveloppe	46	voile
7	tambour	27	hélicoptère	47	narine
8	vache	28	pneu	48	signal
9	serpent	29	vide	49	surpris
10	lampe	30	nid	50	groupe
11	genou	31	cage	51	remplir
12	plume	32	griffe	52	peler
13	pingouin	33	s'étirer	53	dispute
14	clôture	34	attacher	54	plonger
15	parachute	35	flatter	55	livrer
16	flèche	36	coller	56	démolir
17	carré	37	coudre	57	pot
18	filet	38	gonflé	58	écorce
19	outil	39	épaule	59	dégoutter
20	légume	40	cadre	60	balcon

Les réponses ont été codifiées en utilisant 1 « correcte » et 0 « incorrecte ». Le score a été calculé sur un total de 60 et ensuite transformé en pourcentage. Nous avons fait une analyse de corrélation entre ce score et nos tâches de segmentation.

4.3.2.1 *Commentaire sur les items EVIP*

De façon globale, aucun item particulier n'a posé problème lors de la passation chez les francophones. Cependant, de façon systématique, les mots « clôture », « outil », « pneu » et « peler » ont soulevé des questions dans chaque classe d'immersion : plusieurs élèves ont démontré qu'ils ne connaissaient pas ces mots. La pertinence des items sur le plan culturel a été soulevée par une de nos lectrices. Cependant, nous considérons que l'effet culturel sera identique pour tous les groupes, par le fait qu'ils habitent tous dans la même communauté et comme nous cherchions plutôt à situer les élèves entre eux et non pas à évaluer indépendamment leur vocabulaire en français, nous avons conservé tous les items de la liste. Nous soulignons aussi que cette tâche a été standardisée auprès d'enfants à travers le Canada. Nous sommes conscients du fait que plusieurs items sont congénères, par exemple « parachute » et « cage », et que cela a pu influencer le taux de réussite, mais comme les items ne font que refléter une réalité de la ressemblance entre le français et l'anglais, nous ne considérons pas ce fait comme un biais important. Nous avons fait une analyse de la validité des items, puisqu'il semblait que certaines images étaient moins claires que d'autres et nous voulions être certains que cela ne biaisait pas les résultats. Les résultats, ainsi qu'une discussion de cette analyse, figurent dans le prochain chapitre.

4.3.3 Tâche de segmentation morphologique (VRAIS MOTS)

Pour évaluer les capacités d'analyse morphologique des élèves selon la variable de la nature congénère des items, nous avons choisi une tâche d'identification des parties des mots, en utilisant des mots existants. Le format de notre tâche était influencé par la nécessité de faire une passation collective avec une limite de temps à respecter.

Les sections suivantes expliquent comment nous avons fait la sélection des items, la passation de la tâche et la codification des résultats.

La sélection des items. Nos questions de recherche sur la segmentation de vrais mots dictaient une certaine composition de nos items pour cette tâche. La pertinence du contrôle de la « fréquence des mots » pour des locuteurs non natifs ayant déjà été soulevée pour la tâche de vocabulaire, le problème persiste pour cette tâche-ci. Face à la non pertinence de puiser nos items dans une base de données listant la fréquence des mots, nous avons cherché un autre moyen de trouver des items. Nous avons donc choisi de sélectionner plusieurs cahiers d'exercices en lecture destinés aux élèves d'immersion de 2^e et 4^e année pour y trouver des mots susceptibles d'être connus par nos élèves. Nous avons considéré que les mots provenant de ces textes seraient assez uniformes sur le plan de la fréquence et de leur difficulté relative. Ces mots ont été soumis à des tris successifs selon les variables suivantes :

- structure morphologique : monomorphémique ou bimorphémique,
- catégorie grammaticale : nom ou adjectif,
- nature du mot : français; mixte; congénère.

Nous avons premièrement dressé une liste de mots de longueur variable selon la structure morphologique, des items monomorphémiques et bimorphémiques, comme par exemple « peluche » et « troisième ». Un mot était considéré bimorphémique lorsque sa structure comportait une base et un morphème lié qui faisait partie de notre liste de morphèmes du français (créée par Catherine-Marie Longtin affiliée à McGill University, mais pas publié), à condition que ce morphème soit systématiquement identifié comme tel par un groupe pilote composé d'adultes. À l'intérieur de ces deux catégories, nous avons ensuite regroupé les noms et les adjectifs. Notre intention était d'avoir un nombre égal d'items dans chaque catégorie (10 noms et 10 adjectifs monomorphémiques et un nombre égal d'adjectifs bimorphémiques), mais notre

échantillon nous a très clairement démontré que la majorité des adjectifs sont bimorphémiques ou congénères, ce qui faisait en sorte que nous manquions d'adjectifs monomorphémiques en français. Nous avons donc accepté qu'il y ait plus de noms dans le regroupement monomorphémique et avons choisi de rendre cette variable moins importante dans nos analyses.

Il était ensuite question d'établir nos critères de sélection pour le regroupement « congénère » ou bien selon l'origine du mot. En étudiant la liste, nous avons découvert qu'il était possible que l'item au complet soit congénère « invitation », qu'uniquement la base ou le morphème le soit « balançoire »; « vitesse », ou bien que le mot appartienne seulement au français « ourson ». Nous avons donc établi trois regroupements : « français », « mixte » et « congénère », selon la composition du mot et ses parties.

Nous avons cherché les mots classés « français » dans leur forme intégrale dans la version électronique du dictionnaire anglais Collins Cobuild pour nous assurer qu'ils n'y figuraient pas. À l'exception des mots « amitié » et « caché » (qui apparaissent sous des formes différentes et très peu fréquentes en anglais « amity » et « cache »), aucun des mots n'existent en anglais. Nous n'avons pas voulu exclure ces deux mots, puisque notre échantillon était déjà très limité. Nous considérons aussi que leur sens différent en anglais, leur très basse fréquence, ainsi que leurs morphèmes qui n'apparaissent pas en anglais, en font plutôt des mots du français que des congénères ou des items mixtes.

Ensuite, nous avons sélectionné les items « congénères » en vérifiant premièrement dans le Petit Robert (français) et le Collins Cobuild (anglais) que les mots apparaissaient sous la même forme et avaient le même sens, ou bien se distinguaient très peu à l'orthographe. Nous avons accepté que trois mots se terminent avec un « -e » en français, tandis que cette lettre n'était pas présente en anglais « journaliste /

journalist », « pyramide / pyramid » et « princesse / princess », que la lettre initiale diffère entre « étrange / strange » et finalement que l'accent, qui ne figure pas en anglais, soit présent dans le mot « créative / creative ». Ces changements orthographiques sont systématiques entre ces deux langues et affectent très peu l'apparence du mot et aucunement son sens. Le mot « intime / intimate » est aussi manifestement différent sur le plan orthographique en français qu'en anglais, mais puisqu'il s'agit d'un item monomorphémique (sans suffixe dans notre cas) dont on n'exige pas la segmentation et que le sens est identique, nous l'avons inclus.

En ce qui concerne les items « mixtes », cela a été un peu plus compliqué. Toujours en choisissant nos items parmi les mots tirés des textes des élèves, nous avons voulu classer les mots selon l'échelle suivante (Tableau 4-7), divisée en base (B) et morphème (M) pour ensuite en choisir un nombre égal dans chaque catégorie. Le « + » indique un statut congénère et le « ± » indique une différence de l'orthographe du morphème. La partie congénère, puisqu'ici ce n'est pas nécessairement le mot en entier qui l'est, est aussi identifiée en caractères gras :

Tableau 4-7 Exemple de l'échelle de statut congénère pour la sélection des items

Français		↔		Congénère	
1	2	3	4	5	6
B- M-	B- M±	B- M+	B+ M-	B+ M±	B+ M+
troisième	?	semblable	balançoire	activité	invitation

Cependant, il n'y avait pas de mot pour la catégorie 2 (B- M±) avec une base française et avec un morphème d'orthographe différente entre les langues et il n'y avait pas assez de mots dans les autres catégories pour en faire des groupes. Pour cette raison, nous avons tout simplement une catégorie « mixte » sans qu'elle soit plus raffinée.

Le Tableau 4-9 présente les items monomorphémiques retenus, et le **Error! Reference source not found.** les items bimorphémiques, classés selon leur statut congénère. On y indique aussi la façon dont nous avons prévu que ce ferait la segmentation morphémique pour les mots bimorphémiques, ainsi que la façon dont un enfant pourrait se tromper en segmentant un mot monomorphémique. Nous avons aussi vérifié que dans aucun cas la segmentation erronée d'un item monomorphémique ne pourrait mener à un morphème existant en français ou en anglais. De plus, nous avons ajouté la traduction anglaise pour l'item, ainsi que pour le morphème correspondant, selon le cas.

Tableau 4-9 Liste d'items monomorphémiques

Mots monomorphémiques					
	Statut congénère	Item	Traduction anglaise	Segmentation erronée	
				*Bases	*Morphèmes
1	fr	hirondelle	swallow	hirond-	-elle
2	fr	genou	knee	gen-	-ou
3	fr	peluche	plush	pel-	-uche
4	fr	pelouse	lawn	pel-	-ouse
5	fr	abeille	bee	ab-	-eille
6	fr	affiche	poster	aff-	-iche
7	fr	perruque	wig	perr-	-uque
8	fr	sourire	smile	sour-	-ire
9	co	concert	concert	conc-	-ert
10	co	pyramide	pyramid	pyram-	-ide
11	co	exploit	exploit	expl-	-oit
12	co	serpent	snake/serpent	serp-	-ent
13	co	bizarre	bizarre	biz-	-arre
14	co	talent	talent	tal-	-ent
15	co	intime	intimate	int-	-ime
16	co	étrange	strange	étr-	-ange

Tableau 4-11 Liste d'items bimorphémiques

Mots bimorphémiques							
Statut congénère	Item	Traduction anglaise	Segmentation anticipée		Morphèmes anglais	Bases libre	
			B	M			
17 fr	laitier	milkman	lait-	-ier	--	lait	
18 fr	ourson	(cub) bear	ours-	-on	--	ours	
19 fr	amitié	friendship/ amity	ami (t)-	-ié	-y	ami	
20 fr	fourmilière	anthill	fourmi (l)-	-ière	--	fourmi	
21 fr	troisième	third	trois-	ième	--	trois	
22 fr	braillard	yelling	braill-	-ard	--	brailler	
23 fr	caché	hidden	cach-	-é	--	caler	
24 fr	arrosoir	watering can	arros-	-oir	--	arroser	
25 mix	pliant	folding; pliant	pli-	-ant	-ant	plier	
26 mix	délicieux	delicious	délic-	-ieux	-ious	délice	
27 mix	vitesse	speed	vit-	-esse	-ess	vite	
28 mix	semblable	similar	sembl-	-able	-able	sembler	
29 mix	balançoire	seesaw/swing	Balanç-	-oire	--	balancer	
30 mix	charmant	charming	charm-	-ant	-ing	charme	
31 mix	activité	activity	activ-	-ité	-ity	actif	
32 mix	courageux	courageous	courag-	-eux	-ous	courage	
33 co	invitation	invitation	invitat	-ion	-ion	inviter	

34	co	journaliste	journalist	journal-	-iste	-ist	journal
35	co	princesse	princess	princ-	-esse	-ess	prince
36	co	pollution	pollution	pollu (t)-	-ion	-ion	polluer
37	co	admirable	admirable	admir-	-able	-able	admirer
38	co	créative	creative	creat-	-ive	-ive	créer
39	co	grammatical	grammatical	grammatic-	-al	-al	grammaire
40	co	sensible	sensible/sensitive	sens-	-ible	-ible	sens

Statut congénère : fr=français, co=congénère, mix=mixte

La passation de la tâche. La séance d'entraînement et les instructions ont été identiques pour chaque groupe. Pour assurer que les élèves comprenaient bien le principe de la structure morphologique des mots (souvent appelés « les familles de mots » lors de l'enseignement, mais pas nécessairement enseignés dans toutes les classes), nous avons premièrement présenté une petite explication. Le tout prenait environ une dizaine de minutes et le déroulement se faisait ainsi (aussi en annexe):

Consignes pour la segmentation de vrais mots (à l'oral)

J'aimerais faire une petite activité avec vous qui va m'aider à faire mon devoir pour l'université. Vous voulez m'aider, même si c'est peut-être un peu difficile? Je vous explique.

Parfois les mots sont composés de plus qu'une partie. Par exemple, le mot « chanteur ».

Définition

(1) Qu'est-ce que c'est un « chanteur » ? (Attendre la définition... « Quelqu'un qui chante! »)

Segmentation

Dans le mot « chanteur », il y a « chant » et « eur ».

(2) Qu'est-ce que veut dire « chant »? (Attendre la définition... « Un son qu'on fait avec la bouche. »)

(3) Et qu'est-ce que veut dire « eur »? (Attendre la définition... « C'est la personne qui fait la chose.»)

Oui, donc « chanteur », c'est quelqu'un qui chante.

(1-3) Répéter avec les items « joueur » et « danseur ».

Explication, élaboration

(4) Oui, donc, quand on divise ces mots, on voit qu'il y a un lien entre les petites parties et le mot au complet! On voit les plus petits mots comme « chante », « danse » et « joue » à l'intérieur du plus grand mot. On voit aussi la plus petite partie : « -eur ». Si on utilise ces mots-là comme exemples, on est capable de dire ce que veut dire « -eur ». C'est « quelqu'un qui fait l'action X. »

Si on le voulait, on pourrait ajouter «eur» à un autre mot, comme «dessiner», pour faire «*dessineur» et puis on saurait ce que ça veut dire, n'est-ce pas? (Attendre la réponse... «quelqu'un qui dessine».)

Excellent!

Par la suite, nous avons illustré ce principe avec cinq items de pratique, sélectionnés pour illustrer la différence entre une segmentation syllabique et une segmentation qui correspondait à une analyse d'une structure morphologique erronée. Une fois les items de pratique expliqués, la consigne de base a été répétée si les élèves éprouvaient des difficultés :

On cherche un plus petit mot à l'intérieur du grand mot, qui veut dire quelque chose de semblable avec le grand mot ET qui a une petite partie à la fin du mot avec un sens. Si on ne trouve pas ces deux parties, on met un X sur la ligne.

Items de pratique Exemples

J'aimerais faire une activité où on trouve et divise les deux parties dans un mot. Mais, attention! Parfois, le mot semble avoir deux parties, mais on ne peut pas dire le sens de la deuxième partie, comme «-eur, "quelqu'un qui fait l'activité». Nous, on cherche un plus petit mot, à l'intérieur du grand mot, qui veut dire quelque chose de semblable avec le grand mot ET qui a une petite partie à la fin du mot avec un sens.

On va commencer avec quelques exemples: (Inscrire les items au tableau comme ils apparaissent sur la feuille des élèves. Demander à un enfant de lire le mot, pour augmenter la participation.)

a) boxeuse

(Répéter la séquence de questionnement de 1 à 4 de la partie d'introduction.)

ENSUITE : C'est quoi les deux parties dans le mot « boxeuse »? Bon, on va faire une ligne verticale entre « box » et « euse ». (Faire la segmentation au tableau.) C'est bien!

b) cuisinette

(Répéter la séquence de questionnements de 1 à 4 de la partie d'introduction.)

ENSUITE : C'est quoi les deux parties dans le mot « cuisinette »? Bon, on va faire une ligne verticale entre « cuisin-» et « ette ». (Faire la segmentation au tableau.)

C'est bien!

c) album

(Répéter la séquence de questionnements de 1 à 4 de la partie d'introduction, mais ici, la segmentation ne mène pas à des parties avec un sens.)

Oups! Ici, il n'y a pas deux parties avec un sens! Oui, on pourrait dire «al-» et «bum», mais ce ne sont pas des vrais mots. Si on voit des mots comme ça, où on ne peut pas trouver un plus petit mot à l'intérieur du grand mot qui voudrait dire quelque chose comme le grand mot, on va simplement faire une croix sur la ligne à côté du mot. Cela veut dire qu'on ne peut pas trouver les deux parties de ce mot-là. Donc, ici, on fait une croix sur la ligne. (Faire une croix sur la ligne au tableau)

d) content

(Répéter la séquence de questionnements de 1 à 4 de la partie d'introduction, mais, ici, la segmentation ne mène pas à des parties avec un sens.)

Oups! Ici, il n'y a pas deux parties avec un sens! Oui, on pourrait dire «cont-» et «ent», mais même si on connaît le mot « conte » (une histoire), «content», ça ne veut pas dire quelque chose comme «une histoire», ça veut dire, plutôt, « joyeux ». Et puis, en plus, on ne peut pas dire le sens de «ent». Si on voit des mots comme ça, où on ne peut pas trouver un plus petit mot à l'intérieur du grand mot qui voudrait dire quelque chose comme le grand mot, on va simplement faire une croix sur la ligne à

côté du mot. Cela veut dire qu'on ne peut pas trouver les deux parties de ce mot-là. Donc, ici, on fait une croix sur la ligne. (Faire une croix sur la ligne au tableau)

e) volcanique

(Répéter la séquence de questionnements de 1 à 4 de la partie d'introduction.)

ENSUITE : C'est quoi les deux parties dans le mot « volcanique»? Bon, on va faire une ligne verticale entre « volcan-» et « ique». (Faire la segmentation au tableau.)

C'est bien!

Pendant l'activité, vous allez choisir le meilleur endroit pour diviser, d'accord? Il y a des mots qui vont être plus difficiles que d'autres. Mais, je veux que tu essaies de trouver le plus petit mot à l'intérieur, et ensuite de diviser le mot pour que la partie à la fin ait un sens, comme «eur», «ette», «euse» et «ique». Maintenant, tu vas faire de ton mieux pour voir si tu peux trouver deux parties dans les mots. Si tu penses qu'il n'y a pas deux parties, tu mets un X sur la ligne!

Est-ce que quelqu'un peut me répéter ce que vous devez faire? Merci...

Allez-y! (travail individuel)

La codification. Comme première étape de la codification, nous avons inscrit les réponses littérales des enfants dans un tableur EXCEL. Nous avons inscrit seulement les lettres à partir de l'endroit où l'enfant avait segmenté l'item (pour « arro/soir », on inscrivait « -soir »), et, lorsqu'il n'y avait pas de segmentation, c'est-à-dire une croix sur la ligne, nous mettions « 0 ». Pour les cas où l'élève n'avait fait aucune de ces actions, nous avons inscrit « n/a ». Pour arriver à une codification qui permettrait de mettre en évidence les stratégies et les grandes tendances des élèves, nous avons fait plusieurs codifications successives:

1. Littérale : Correct / Incorrect
 - a) Correct selon réponse prévue (score = 1)
 - b) Incorrect selon réponse prévue (score = 0)
2. Action : Correcte / Incorrecte
 - a) Correct = Segmentation d'un item bimorphémique (score = 1)
 - b) Incorrect = Pas de segmentation d'un item monomorphémique (score = 0)
3. Nature de l'item segmenté (i) (mot) :
 - a) Lettres du « suffixe » forment un mot (score = 1)
 - b) Lettres du « suffixe » ne forment pas un mot (score = 0)
4. Nature de l'item segmenté (ii) (frontière vocalique):
 - a) Partie segmentée débute par une voyelle (score=1)
 - b) Partie segmentée ne débute pas par une voyelle (score = 0)

Le premier codage cherchait à codifier les réponses selon ce que nous avons établi comme « correct / incorrect » (voir le tableau des items, « segmentation anticipée »). Ce codage était très strict et ne révélait pas beaucoup les stratégies ou bien les grandes tendances des élèves, vu la difficulté de la tâche et le faible taux de succès.

Un deuxième codage visait à identifier le nombre de fois où les élèves avaient eu la réaction appropriée pour l'item, même s'il ne s'agissait pas ultimement de la bonne réponse. Ils recevaient un point lorsqu'ils avaient segmenté un item bimorphémique (action : correcte). Lorsqu'ils marquaient d'un X un item monomorphémique (action : correcte), nous mettions le code numérique « 1 ». Dans le cas contraire, il s'agissait d'une action incorrecte, et donc la réponse était codée « 0 ». Avec cette codification, nous cherchions à raffiner le jugement sur la sensibilité morphologique: est-ce que les élèves entreprenaient la bonne route, sans nécessairement se rendre à la segmentation que nous avons anticipée, ou est-ce que leur comportement face aux items relevait du simple hasard?

La troisième codification résulte du fait que nous avons remarqué, surtout chez les plus jeunes élèves en immersion, une tendance à segmenter qui menait à un mot existant, par exemple le mot « hirondelle » qui a souvent été segmenté à la frontière du « *-elle* ». Vu la fréquence de cette erreur, nous avons cru bon d'en faire l'analyse complète pour voir s'il n'était pas possible d'en tirer quelques conclusions. De plus, une des enseignantes nous avait parlé d'un jeu de mots qu'elle faisait avec ses élèves, où ils devaient repérer des plus petits mots à l'intérieur d'un grand mot sans que cela corresponde à des morphèmes. Par exemple, trouver « ta » dans « invi-ta-tion ». Nous pensons que leur familiarité avec cette tâche et la ressemblance fortuite des consignes ont pu influencer leur performance malgré nos instructions.

La quatrième codification a été incluse pour vérifier notre segmentation anticipée qui partait du point de départ que les morphèmes en français (du moins, ceux que nous avons sélectionnés) commencent tous par une voyelle. C'est-à-dire qu'il s'agit la plupart du temps d'une rime syllabique et non d'une syllabe complète avec attaque (Marec-Breton, 2003). Nous voulions voir si les réponses des élèves représentaient une certaine tendance vers une segmentation qui préférerait qu'un morphème dérivationnel commence par une voyelle ou bien par une consonne. Par exemple, devant l'item « admirable », y aurait-il une préférence pour une segmentation à partir du « *-able* » ou bien ajouteraient-ils la consonne pour segmenter « *-rable* »?

4.3.4 Connaissance des bases (CONNAISSANCE)

Cette tâche a été incluse pour assurer qu'une mauvaise performance lors de la tâche VRAIS MOTS ne serait pas due à une méconnaissance des bases lexicales des mots dérivés. Donc, les items bimorphémiques figurant dans la tâche de segmentation ont été repris, cette fois-ci avec un statut monomorphémique (sauf dans le cas des items

à base verbale, où le suffixe verbal doit être présent, puisque la base n'est pas libre). Lorsque c'était possible de l'identifier clairement, nous avons pris comme « base » le mot de la catégorie grammaticale à laquelle s'ajoute le morphème pour en faire le dérivé (par exemple, « courage_N » auquel on ajoute *-eux* pour en faire « courageux_{ADJ} »). Dans les autres cas, moins évidents, nous avons choisi ce qui paraissait le plus simple (par exemple, choisir « inviter_V » pour « invitation_N »). Les vingt-quatre items et douze non mots empruntés à Meara et Buxton (1987) ont été présentés dans une liste numérotée, aléatoirement. Les non mots (« plausible non-words » selon Meara et Buxton, op.cit.) respectant la grammaire et les règles phonotactiques du français étaient basés sur des mots du français où l'on avait ajouté, enlevé ou remplacé une seule lettre (par exemple, « ralive » plutôt que « salive »). Nous avons choisi douze non mots parmi les vingt utilisés par Meara et Buxton, puisque dans notre cas, il n'était pas nécessaire d'en avoir autant. Il est à noter qu'une des raisons de l'emprunt des non mots de Meara et Buxton tient au fait que le test source a été validé lors de son emploi un peu partout dans la communauté européenne.

Sur chaque ligne du test, il y avait une colonne avec un icône souriant ☺, ainsi qu'une colonne avec un icône triste ☹. L'élève devait colorier l'icône souriant s'il pensait connaître le mot assez bien pour pouvoir s'en servir dans une phrase ou bien en donner un synonyme, un exemple ou une définition. Dans le cas contraire, l'élève devait colorier l'icône triste. Les élèves ont été informés de la présence des non mots, qui les incitaient à bien réfléchir et ne pas tricher en répondant à l'affirmative pour chaque item. Aucune définition n'a été fournie pour les items, mais à l'occasion, le mot a été lu pour l'élève. Le

Tableau 4-12 ci-dessous présente les items du test, ainsi que les mots bimorphémiques dont nous cherchions à vérifier la connaissance de la base. Pour une copie du test de CONNAISSANCE, voir l'Annexe I.

Tableau 4-12 Liste d'items de la tâche de CONNAISSANCE

Mots bimorphémiques	→ Mots de base testés	Non mots testés
charmant	charme	métracte
invitation	inviter	brossin
laitier	lait	culon
courageux	courage	valline
amitié	ami	jupaire
sensible	sens	ralive
créative	créer	proine
fourmilière	fourmi	overge
troisième	trois	octe
caché	cache	sortape
pliant	plier	aige
arrosoir	arroser	leinte
délicieux	délice	
vitesse	vite	
semblable	semble	
balançoire	balance	
activité	actif	
journaliste	journal	
ourson	ours	
princesse	prince	
pollution	polluer	
admirable	admire	
braillard	brailler	
grammatical	grammaire	

Pour la codification de cette tâche, les élèves recevaient un point pour une identification affirmative d'un vrai mot et perdaient un point lorsqu'ils disaient connaître un non-mot (une telle réponse affirmative est « mauvaise » puisqu'il s'agit de non mots). Pour les vrais mots que l'enfant ne connaissait pas et pour les non mots correctement notés comme étant inconnus, il n'y avait pas de point. Cette façon de calculer est utilisée par Anderson et Freebody (1983) et par Meara, Lightbown et Halter (1994) qui considèrent qu'une réponse affirmative pour un non-mot indique que les participants surestiment leurs connaissances; retirer un point dans ce cas

donne un résultat plus valide. Bref, pour ce test, le total des points était sur 24 avec la possibilité de perdre 12 points en fausses identifications. Par exemple, pour un enfant ayant répondu « oui » à 16 vrais mots et « oui » à 4 non mots, cela donnait un score de 12/24 et donc, 50%. Les réponses pour la connaissance des bases ont été comparées à la performance sur la tâche de segmentation de vrais mots, pour établir une corrélation entre la connaissance de la base et la capacité de segmenter l'item bimorphémique.

Suite à l'analyse de cette tâche, nous avons remarqué qu'il aurait été préférable de tester aussi la connaissance des mots monomorphémiques. Notre préoccupation première ayant été de nous assurer de la connaissance des bases, nous n'y avons pas réfléchi avant qu'il ne soit trop tard. En faisant des révisions à la tâche ou bien à l'ensemble de l'étude, il aurait été préférable d'inclure cette analyse, mais elle ne sera pas disponible dans le cadre de ce projet.

4.3.5 Tâche de segmentation morphologique (NON MOTS)

Suivant nos questions de recherche, il nous intéressait de savoir si les capacités d'analyse des élèves de la structure morphologique étaient transférables à des non mots. Comme nous l'avons élaboré dans notre cadre théorique, l'identification d'un morphème dérivationnel peut se faire à partir de l'identification préalable de la base, mais cela n'est pas toujours prérequis. Notre tâche de non mots sert donc à déterminer si les élèves sont capables d'aller trouver des parties connues à l'intérieur de mots inconnus, ce qui pourrait leur être utile lors de la rencontre d'un mot inconnu dans un texte. Les sections suivantes expliquent comment nous avons fait la sélection de ces items, la passation de la tâche et sa codification.

La sélection des items. Pour cette dernière tâche, la sélection des 20 items s'est faite selon des critères différents de ceux de la tâche de VRAIS MOTS. Puisque les non mots n'ont ni fréquence, ni sens, ni origine, nous avons dû choisir différemment. Nous avons commencé par sélectionner des vrais mots de fréquence moyenne : 10 monomorphémiques et 10 bimorphémiques. Dans chaque regroupement, nous nous sommes assurés que cinq mots étaient des congénères (B+M+) et que cinq mots existaient seulement en français. Les bases ne nous importaient que très peu puisque, dans cette tâche, nous cherchions à vérifier si les élèves démontreraient une facilité avec la reconnaissance des morphèmes congénères comparativement aux morphèmes exclusifs au français. Pour les mots bimorphémiques, nous avons donc choisi des mots dont le morphème dérivationnel était congénère et nous avons préservé l'intégralité du morphème, même après que les mots aient été transformés en non mots (en changeant une ou deux lettres). Les variables étaient donc les suivantes:

- structure morphologique : monomorphémique ou bimorphémique,
- origine du morphème dérivationnel : français ou congénère.

Le Tableau 4-14 ci-dessous présente les items bimorphémiques à partir desquels ont été créés les non mots, classés selon leur statut « congénère » ou « français », ainsi que la segmentation anticipée de la base pour le vrai mot (Base A), la base pour le non-mot (Base B) et le morphème.

Tableau 4-14 Liste d'items bimorphémiques pour NON MOTS

	Statut congénère	Mots de départ	Mots bimorphémiques		Segmentation anticipée	
			Non mots	Bases A	Bases B	Morphèmes
1	co	tressage	fressage	tress-	fress-	-age
2	co	sagesse	bagesse	sag-	bag-	-esse
3	co	limonade	chamonade	limon-	chamon-	-ade
4	co	tentation	bentation	tentat-	bentat-	-ion
5	co	épinglette	éringlette	épingl-	éringl-	-ette
6	fr	ceriseraie	olanveraie	ceris-	olanv-	-eraie
7	fr	beignet	teignet	beign-	teign-	-et
8	fr	trieuse	brieuse	tri-	bri-	-euse
9	fr	pastoureau	mastoureau	pastour-	mastour-	-eau
10	fr	patinoire	pestinoire	patin-	pestin-	-oire

Statut congénère : fr=français, co=congénère

Le Tableau 4-16 ci-dessous présente les mots monomorphémiques selon leur statut « congénère » ou « français » à partir desquels nous avons formé les non mots. Il présente aussi une segmentation erronée possible partant d'une mauvaise analyse de la structure morphologique. Nous avons pris soin que dans aucun cas l'analyse erronée ne puisse mener à un morphème existant en français ou en anglais.

Tableau 4-16 Liste d'items monomorphémiques NON MOTS

	Statut congénère	Mots de départ	Mots monomorphémiques		Segmentation erronée	
			Non mots	*Bases	*Morphèmes	
11	co	commune	tommune	tomm-	-une	
12	co	pistache	poctache	poct-	-ache	
13	co	cougar	lougar	loug-	-ar	
14	co	victime	hictime	hict-	-ime	
15	co	rhubarbe	bufarbe	buf-	-arbe	
16	fr	canneberge	panneberge	panneb-	-erge	
17	fr	barbiche	bartiche	bart-	-iche	
18	fr	arbitre	arsitre	ars-	-itre	
19	fr	cagoule	bagoule	bag-	-oule	
20	fr	enseigne	engeigne	eng-	-eigne	

La passation de la tâche. Pour la passation de la tâche de NON MOTS, nous avons profité du fait que les élèves venaient de faire la tâche de VRAIS MOTS. Nous avons rappelé le concept de « familles de mots », puis nous avons expliqué que pour cette tâche, il ne s'agissait pas de vrais mots, mais que nous nous étions plutôt amusés à inventer des mots. La différence pour cette tâche était donc qu'il ne serait pas possible de trouver « un plus petit mot à l'intérieur du grand mot », puisqu'il ne s'agissait pas de mots. La consigne était de décider si la fin des mots (la « terminaison » pour les élèves plus âgés) ressemblait à une partie de mot avec son sens propre, que l'on trouve sur des vrais mots du français. Avec les items pratiques, nous avons expliqué encore ce qui constituait un morphème en faisant la distinction avec une rime fréquente. Les instructions telles que nous les avons présentées aux élèves étaient les suivantes:

Consignes pour la segmentation de non mots (à l'oral; suivant la tâche de vrais mots)

Cette fois-ci, j'ai inventé des mots qui pourraient avoir deux parties ou qui pourraient avoir une seule partie s'ils étaient des vrais mots du français. J'aimerais que tu m'aides à découper les mots si tu vois que la terminaison/fin du mot te semble comme une terminaison/fin semblable à d'autres mots que tu connais en français. Rappelle-toi que tu dois reconnaître le sens de cette partie! Mais, ne sois pas inquiet si tu ne reconnais pas le sens du mot au complet : il n'existe pas pour vrai!

Pratiquons-nous avant de commencer:

a) bintastique

(1) À quel mot du français « bintastique » vous fait penser? (Attendre les réponses...Selon le cas, expliquer que l'on cherche des mots qui se terminent avec « -ique » Faire le rappel au mot « volcanique » de la tâche précédente).

→ Être prêt à avoir des réponses comme « élastique, fantastique et gymnastique ».

(2) Donc, si on réfléchit à tous ces mots, ont-ils une partie ou deux parties? Est-ce que le mot « volcanique » a une partie ou deux parties? Oui, il a deux parties. Si on voulait diviser le mot « bintastique » comme un vrai mot du français, où mettrait-on la ligne verticale? Oui, on diviserait entre « bintast- » et « -ique »

(3) Donc, ici on ne sait pas ce que veut dire « bintast- », mais on a trouvé « -ique », une partie qu'on connaît parce qu'on l'a vue dans d'autres mots du français.

b) foleil

(1) À quel mot « foleil » vous fait penser? (Attendre les réponses... Selon le cas, suggérer des exemples.)

→ Être prêt à avoir des réponses comme « soleil, orteil et oreille »

(2) Donc, si on réfléchit à tous ces mots, ont-ils une partie ou deux parties? Est-ce que le mot « soleil » a une partie ou deux parties? Oui, il a juste une partie. Donc, si le mot a juste une partie, et on ne peut pas le diviser, que devrait-on faire? C'est ça, on fait une croix sur la ligne.

(3) Donc, ici dans le mot inventé « foleil », il y a le son « -eil » qui se répète dans des mots du français, mais ce son-là, il n'a pas un sens comme « -eur, -euse, ou -ique ».

c) tuirlande

(1) À quel mot « tuirlande » vous fait penser? (Attendre les réponses... Selon le cas, suggérer des exemples.)

→ Être prêt à avoir des réponses comme « guirlande et Irlande ».

(2) Donc, si on réfléchit à tous ces mots, est-ce qu'ils ont une partie ou deux parties? Est-ce que le mot « guirlande » a une partie ou deux parties? Oui, il a juste une partie. Donc, si le mot a juste une partie et qu'on ne peut pas le diviser, qu'est-ce qu'on devrait faire? C'est ça, on fait une croix sur la ligne.

(3) Donc, encore ici dans le mot inventé « tuirlande », il y a « lande », mais cela n'a pas un sens comme « -eur, -euse, ou -ique ».

d) cybliste

1) À quel mot du français « cybliste » vous fait penser? (Attendre les réponses...Selon le cas, expliquer que l'on cherche des mots qui se terminent avec « -iste ». Demander ce que la partie « -iste » veut dire: quelqu'un qui fait une activité/métier).

→ Être prêt à avoir des réponses comme « cycliste, dentiste et artiste ».

(2) Donc, si on réfléchit à tous ces mots, ont-ils une partie ou deux parties? Est-ce que le mot « dentiste » a une partie ou deux parties? Oui, il a deux parties. Si on voulait diviser le mot « cybliste » comme un vrai mot du français, où mettrait-on la ligne verticale?

Oui, on diviserait entre « cybl- » et « -iste ».

(3) Donc, ici on ne sait pas ce que veut dire « cybl- », mais on a trouvé « -iste », une partie qu'on connaît parce qu'on l'a vue dans d'autres mots du français.

Est-ce que vous avez des questions? Donc, vous allez chercher une terminaison/fin qui ressemble à des vrais mots du français et qui a un sens comme avec « -eur, -euse, -ique ou -iste ». Si on ne trouve pas une partie comme ça, on fait une croix sur la ligne.

Allez-y!

La codification. Pour la codification de la tâche de non mots, nous avons refait les mêmes codages que pour la tâche de vrais mots. Nous rappelons ici quelles étaient les grandes catégories, mais pour l'explication, voir la codification des vrais mots, section 0.

1. Littérale : Correct / Incorrect

a) Correct selon réponse prévue (score = 1)

b) Incorrect selon réponse prévue (score = 0)

2. Action : Correcte / Incorrecte

a) Correct = Segmentation d'un item bimorphémique (score = 1)

b) Incorrect = Pas de segmentation d'un item monomorphémique (score = 0)

3. Nature de l'item segmenté (i) (mot) :

a) Lettres du « suffixe » forment un mot (score = 1)

b) Lettres du « suffixe » ne forment pas un mot (score = 0)

4. Nature de l'item segmenté (ii) (frontière vocalique):

a) Partie segmentée débute par une voyelle (score =1)

b) Partie segmentée ne débute pas par une voyelle (score = 0)

Pour cette tâche, rappelons-nous, il n'était pas pertinent d'avoir une variable de catégorie grammaticale, donc les analyses n'incluront pas cet aspect. Les résultats de ces codifications, ainsi qu'une analyse de la validité des items seront présentés dans le prochain chapitre.

4.4 Les biais expérimentaux

Effet de maturité. Un des biais le plus important dans notre étude tient au fait que nous avons administré les mêmes tâches à tous nos niveaux scolaires. Il est donc possible qu'un succès plus élevé chez les élèves plus âgés reflète un effet de maturité, qui ferait en sorte qu'ils accomplissent mieux la tâche, plutôt qu'une vraie amélioration ou développement des compétences morphologiques. Cependant, il était important pour nous de voir l'évolution des stratégies de segmentation des élèves, ce qui se faisait plus facilement à partir d'une comparaison de la performance sur les mêmes items. Avoir manipulé les items pour chaque niveau scolaire aurait, en plus d'avoir été extrêmement difficile sur le plan de la création de la tâche, introduit un biais plus grave à notre avis que celui de la maturité. Cela aurait fait en sorte que nos groupes ne seraient plus comparables. Nous avons donc préféré garder les mêmes tâches (sauf pour la tâche de lecture) et analyser nos résultats en connaissance de cause. Dans nos analyses au chapitre suivant, nous présenterons les moyennes des

taux de réussite pour chaque année scolaire. Il nous est cependant impossible d'éliminer ce biais potentiel de nos résultats.

Faible niveau de compréhension. Un autre biais qui s'est introduit dans notre projet provient du très faible niveau de français des élèves d'immersion française. Malgré le fait que nous avons essayé d'utiliser un vocabulaire simple lors de la présentation des tâches et que les items ont été choisis pour un niveau moyen, il est possible que dans certains cas nous dépassions les compétences des élèves de langue seconde. D'ailleurs, nous avons déjà noté qu'il nous a été nécessaire de présenter les instructions en anglais dans certains cas. Nous nous demandons donc si ce très faible niveau de compréhension ne reflète pas aussi une très faible maîtrise de la langue de façon plus globale, et si cela a pu influencer nos résultats. Nous soulignons aussi que nous n'avons testé les élèves qu'en français et qu'il serait peut-être intéressant d'inclure des mesures parallèles en anglais. Cela aurait permis de voir si les élèves d'immersion française performaient moins bien sur les tâches de segmentation en français puisqu'il ne s'agit pas de leur langue maternelle ou bien en raison d'un manque de compétences morphologiques présent à la fois dans leur L1 et leur L2. Voilà des questions intéressantes dont nous ne pourrions pas traiter dans le cadre de ce travail, mais dont nous tenons compte pour des recherches futures.

4.5 Traitement des données

Les données recueillies ont été encodées à l'aide du logiciel Excel sous forme de variables numériques numérales (le score pour le test de LECTURE, EVIP et CONNAISSANCE), ou bien avec des codes binaires ou ternaires (à l'aide des chiffres « 0 » et « 1 » pour les variables décrites dans les tests VRAIS MOTS et NON MOTS).

Nous avons ensuite transféré les données au logiciel Statistical Package for the Social Sciences (désormais SPSS) pour réaliser les analyses statistiques. Nous avons d'abord procédé au calcul des statistiques descriptives à l'aide de totaux, moyennes et écarts-types. Nous avons ensuite calculé les corrélations des variables dépendantes et indépendantes de façon à répondre à nos questions de recherche traitant du développement à travers la scolarité, des comparaisons du programme scolaire, du statut lexical (vrai mot ou pas) et de la nature congénère de l'item (analyses de variance). Ces résultats font l'objet du prochain chapitre.

4.6 Synthèse

En somme, notre étude auprès d'élèves de la 2^e, 4^e et 6^e en immersion langue seconde et en langue première comportait cinq tâches papier-crayon désignées à étudier le transfert linguistique et l'exploitation des structures morphologiques de la langue maternelle des élèves d'immersion française. Ces tâches ont été présentées au groupe au complet, sur un bloc de temps continu.

Avec les tâches de LECTURE et EVIP, nous cherchions à obtenir une image globale des élèves nous permettant de faire des corrélations entre la compréhension en lecture et de vocabulaire avec nos tâches de segmentation morphologique. Ces deux tâches provenaient de sources standardisées, que nous avons quelque peu modifiées pour les adapter à notre passation collective.

Nous avons, dans ce chapitre, décrit notre procédure de création des tâches morphologiques (VRAIS MOTS et NON MOTS), ainsi que la tâche de contrôle CONNAISSANCE. Nos tâches de segmentation cherchaient à évaluer les compétences morphologiques des élèves selon les variables de structure morphologique et de la nature congénère des items.

Ces tests nous ont fourni suffisamment de données pour procéder à des analyses statistiques (totaux, moyennes, écarts-types, tests-t, corrélations, ANOVA, MANOVA et régressions multiples), qui nous permettront de répondre à nos questions de recherche portant sur la segmentation morphologique des vrais mots et des non- mots selon le statut congénère de l'item.

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous rapportons les résultats obtenus en fonction de nos questions de recherche et des hypothèses émises. Nous commençons le chapitre en présentant les informations sur les habitudes langagières des enfants recueillies par le biais des formulaires de consentement. Par la suite, nous discuterons des valeurs de fiabilité obtenues pour nos tâches non standardisées. La prochaine étape sera de présenter les résultats globaux pour nos deux tâches contrôles et pour les trois tâches expérimentales. En passant à l'analyse détaillée, nous aurons comme objectif d'identifier les relations entre ces tâches et de répondre aux questions portant sur les habiletés de segmentation selon les variables de statut morphémique et de statut congénère, ce qui se fera par le biais d'analyses de variance.

5.1 Considérations des compétences langagières

Dans cette section, nous résumons les réponses des parents aux questions sur les compétences et habitudes langagières des enfants qui se trouvaient sur le formulaire de consentement. Les questions étaient légèrement différentes pour nos deux groupes : les francophones et les élèves d'immersion française. Il importe de tenir ces informations en compte lors de la présentation des analyses et de l'interprétation qui suivra. En effet, ces deux populations ont des réalités linguistiques bien différentes à

la fois comme groupes distincts ainsi qu'au niveau individuel. Il s'agit ici d'un facteur qui fait partie de nos questions de recherche et qui reflète la réalité dans les salles de classe respectives. Mais, pour les apprenants L2, cette variabilité linguistique peut avoir un effet important sur la performance et doit faire partie de l'interprétation des résultats ; nous en sommes conscients.

5.2 Formulaire de consentement des francophones

Pour décrire la connaissance de l'anglais, la langue non dominante du groupe francophone, nous avons demandé si l'enfant savait lire en anglais et, si oui, d'indiquer le nombre de livres lus par semaine sur une échelle de « 0-2 », « 3-5 » ou « autres. » Une deuxième question demandait à quel pourcentage étaient employés le français et l'anglais, et toute autre langue à la maison. Le tableau ci-dessous représente les réponses obtenues.

Tableau 5-1 Réponses aux questions sur le formulaire de consentement des francophones

	Questions	Réponses
1.	a) sait lire en anglais	2 ^e = 17/33
	(nombre d'élèves «oui» / total)	4 ^e = 30/31
		6 ^e = 48/48
	b) lit 0-2 livres anglais par semaine	n = 86/112
	lit 3-5 livres anglais par semaine	n = 6/112
	Autres	n = 0
2.	parle anglais à la maison (% du temps)	33%
	parle français à la maison (% du temps)	67%
	parle autre langue à la maison (% du temps)	6%

Nous constatons que, dès la quatrième année, les francophones ont tous une connaissance de l'anglais écrit. Cela correspond aussi au moment où l'anglais est introduit dans le programme d'étude, donc il s'agit d'un constat attendu. Cependant, le nombre de livres lus demeure limité, car la majorité des répondants indiquent que l'enfant ne lit que 0 à 2 livres en anglais par semaine. (Nous notons que les totaux reflètent le fait que certains répondants n'aient pas indiqué le nombre de livres lus.)

Ce qui ressort aussi de ces données, c'est que la majorité des francophones parlent français à la maison (à 67% du temps en moyenne), mais qu'il y a aussi un groupe important qui parle plutôt anglais à la maison (en moyenne 33% du temps). Cependant, ces moyennes ne reflètent pas le fait que certains individus parlent l'anglais à 100% à la maison (on compte 18 des 112 élèves chez qui l'utilisation de l'anglais a été classée à 75% ou plus, dont trois à 100%) et chez d'autres, c'est le français à 100% (on compte 58 des 112 chez qui l'utilisation du français est supérieur à 75%, dont 17 à 100%). Il est intéressant de noter que la préférence pour l'anglais se manifeste plus en sixième année, ce qui est représentatif des compétences croissantes des élèves dans cette langue et de la réalité linguistique de la communauté, qui valorise plus l'anglais comme langue de communication à l'extérieur du contexte scolaire. (Si le total de l'emploi de la langue n'est pas 100% en total, cela est dû au fait que les répondants ont parfois indiqué une réponse du genre « 90% français, 10% anglais, 5% autres ». De même pour le nombre de livres lus—certains ont coché deux choix, ou bien aucun choix du tout.)

5.3 Formulaire de consentement des élèves en immersion

Le Tableau 5-2 ci-dessous indique les réponses obtenues aux questions posées aux parents des enfants en immersion.

Tableau 5-2 Réponses aux questions sur le formulaire de consentement des élèves en immersion

	Questions	Réponses
1.	lit 0-2 livres français par semaine	n = 40/54
	lit 3-5 livres français par semaine	n = 14/54
	autres	n = 0
2.	écoute la télévision en français « oui »	n = 9/54
3.	contact régulier avec le français à l'extérieur de la salle de classe « oui »	n = 26/54
4.	parle anglais à la maison (% du temps)	87%
	parle français à la maison (% du temps)	7%
	parle autre langue à la maison (% du temps)	10%

En principe, tous les élèves d'immersion doivent savoir lire en français. Il n'était donc pas nécessaire de poser la question chez ce groupe. Nous avons cependant demandé le nombre de livres lus en français sur la même échelle que pour l'autre groupe. Ce que nous constatons, c'est que la majorité des élèves d'immersion française ne lisent que 0 à 2 livres par semaine dans leur deuxième langue. Ce faible taux est un peu inquiétant puisque la question incluait les livres et les matériels scolaires.

Les deux questions suivantes cherchaient à identifier à quel point les élèves avaient un contact avec le français à l'extérieur de la salle de classe. Nous avons demandé s'ils écoutaient la télévision en français et s'ils avaient un membre de la famille ou quelqu'un avec qui parlait français. Très peu d'élèves d'immersion française (seulement 9 enfants) ont indiqué qu'ils écoutaient la télévision en français. Nous remarquons que moins de la moitié des élèves (26 enfants seulement sur 54) ont des interactions régulières en français avec des proches (famille, gardienne, amis).

Comme pour le groupe de francophones, nous avons demandé à quel pourcentage étaient utilisés l'anglais, le français ou bien une autre langue à la maison. Nous confirmons ici que les élèves d'immersion proviennent de milieux anglophones où, en moyenne, l'anglais est utilisé 87% du temps dans ces familles. En comparaison, le français est utilisé seulement 7% du temps. Dans ce groupe, cependant, il n'y a eu aucun répondant qui a indiqué utiliser le français à une fréquence dépassant 20% du temps. Nous nous attendions à de tels résultats. Cela nous permet de dire que les compétences langagières en français des élèves d'immersion française seraient véritablement le résultat de l'enseignement qu'ils auraient reçu en salle de classe.

5.4 Fiabilité des tâches et des items

Notre étude comportait cinq tâches, dont quatre identiques, par niveau. La tâche de LECTURE, cependant, avait trois versions différentes, une par niveau scolaire. Avant d'effectuer les analyses portant sur nos questions de recherche, il importe d'assurer la validité de ces tâches et des items qui les composaient. Comme nous l'avons expliqué au chapitre quatre, nous avons soit adapté ou construit nos tâches nous-même. La façon la plus sûre de pouvoir dire que les tâches sont réussies avec une distribution normale est de les soumettre à une analyse d'asymétrie et d'aplatissement. Afin de pouvoir présenter de tels résultats, nous avons, premièrement, avec l'aide du tableur EXCEL, ressorti les statistiques descriptives pour chaque tâche, regroupant le programme scolaire et le niveau scolaire (niveau scolaire séparé pour la tâche de LECTURE). Le Tableau 5-4 qui suit présente la moyenne du score de réussite, l'écart type, le score maximum et minimum et le nombre de participants pour chaque tâche. À partir de ces statistiques descriptives, nous avons effectué une analyse d'asymétrie (le fait d'avoir une proportion égale de scores au-dessous et en dessous de la moyenne) et d'aplatissement (la mesure de la forme de la distribution). Dans le cas d'une distribution normale, les valeurs de ces tests égalent zéro. Dans la pratique,

on considère qu'il n'y a ni asymétrie ni aplatissement si cette valeur tombe à l'intérieur d'un intervalle de confiance de 95% (qui inclut la valeur zéro), calculé selon la formule suivante:

statistique (d'asymétrie ou d'aplatissement) $\pm 1.96 *$ (erreur standard de la statistique)

Tableau 5-4 Statistiques descriptives pour chaque tâche, deux programmes confondus

		Moyenne du score de réussite (%)	Écart- type	Aplatissement	Asymétrie	Max/Min (%)	N
Lecture	2 ^e	61,2	26,5	-0,505	-0,586	96/0	49
	4 ^e	53,1	27,8	-1,112	-0,364	100/0	56
	6 ^e	56,6	19,6	0,703	-0,757	96/4	60
							(165)
EVIP		87,1	14,5	-0,211	-1,09	100/50	166
Vrais mots		59,0	20,1	-0,362	-0,643	92/3	166
Connaissance		79,5	15,6	0,512	-0,919	100/21	150
Non mots		45,0	16,6	-0,620	-0,083	80/0	149

Nous avons trouvé que dans toutes les tâches, sauf celle de NON MOTS, il y avait une légère asymétrie négative—la moyenne est plus basse que la médiane. C'est-à-dire, la valeur zéro n'était pas incluse dans l'intervalle de confiance. Cependant, les valeurs obtenues par le calcul de l'aplatissement sont toutes conformes aux critères qui nous permettent de dire qu'il s'agit d'une distribution normale. Nous expliquons donc cette asymétrie par le fait que le calcul inclut tous les scores, c'est-à-dire ceux des élèves des deux programmes scolaires. En effet, nous verrons plus loin que l'on observe des différences significatives entre les deux programmes. Nous comprenons qu'en regroupant les deux programmes, le calcul de la moyenne (de tous les élèves)

par rapport à la médiane présente une asymétrie négative; en effet, le groupe francophone, ayant un résultat plus élevé, comporte 112 participants, comparativement aux 54 participants dans le groupe d'immersion qui ont des résultats plus faibles.

En regardant premièrement les moyennes de tous les élèves ensemble, nous remarquons que les tâches de LECTURE ont des taux de réussite assez bas, ne dépassant pas 62%, avec des écarts-types importants. Avec des valeurs maximales et minimales parcourant les deux extrêmes de performance (100% et 0%) pour ces tâches, nous comprenons immédiatement, que les moyennes soient affectées par ces valeurs extrêmes.

Pour la tâche EVIP, la moyenne est très élevée (87%) et la dispersion des scores est plus petite. Ce résultat suggère un effet de plafonnement pour cette tâche qui est plutôt dû au fait du groupe de francophones, ce que nous verrons plus loin.

En ce qui concerne nos deux tâches de segmentation, VRAIS MOTS et NON MOTS, nous observons des taux de réussite très faibles, 59% et 45% respectivement. De plus, la dispersion des scores est large, avec un maximum de 92% ou 80% et un minimum de 3% ou même 0%. Ces moyennes (surtout pour NON MOTS) suggèrent une variabilité importante, mais comme nous le verrons plus loin, il nous est quand même possible de soumettre ces données à des analyses spécifiques à nos questions de recherche et d'obtenir des résultats significatifs puisque notre distribution est normale. Notons tout simplement ici que les tâches étaient, effectivement, difficiles pour nos participants.

La tâche de CONNAISSANCE, qui visait à assurer que les items dans la tâche de VRAIS MOTS étaient connus des élèves, affiche une moyenne élevée (79, 5%), mais,

par contre, la dispersion est large (100% à 21% de réussite). Cela suggère que, tandis que certains élèves connaissaient les mots à segmenter, il y en avait pour qui ces mots étaient inconnus. Cet aspect sera pris en considération lorsque nous vérifierons à l'aide de corrélations précisément comment cette connaissance est reliée à la performance en segmentation.

Quant à la fiabilité des items dans chaque tâche, nous avons exploité le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) pour effectuer une analyse d'items en utilisant les scores bruts. En général, un résultat avec une valeur de 0,8 lors de l'analyse de Cronbach's alpha est considéré acceptable comme mesure de la fiabilité des items pour une tâche qui a été standardisée avec un grand nombre de participants. Une valeur égale ou supérieure à cette dernière indiquerait qu'aucun item ne fait preuve d'effet de plancher ou bien d'effet de plafond. Le Tableau 5-6 affiche les résultats que nous avons obtenus pour cette analyse.

Tableau 5-6 Fiabilité des tâches, analyse par item

	Lecture			EVIP	Vrais mots	Connaissance	Non mots
Nombre d'items	2 ^e = 5	4 ^e =14	6 ^e =15	60	40	36	20
Cronbach's alpha	0,616	0,900	0,847	0,940	0,890	0,828	0,955

Dans notre cas, les données indiquent que la fiabilité des items est bien au-dessus du seuil d'acceptabilité pour toutes les tâches sauf une, celle de LECTURE 2^e année (Cronbach's alpha = 0,616 qui est un peu bas, mais tout juste acceptable). Dans ce cas, la fiabilité est peut-être affectée par un nombre d'items moindre (items= 5) et par la difficulté de la tâche (voir le chapitre de méthodologie). Les valeurs alpha sont élevées pour les tâches LECTURE 4^e et 6^e, EVIP, VRAIS MOTS, CONNAISSANCE

et NON MOTS nous rendent confiants dans la capacité de nos tâches à mesurer ce que nous voulions. Ayant confirmé la validité externe (asymétrie et aplatissement) et interne (Cronbach's alpha) de nos tâches, il est donc approprié de passer à l'analyse des résultats en fonction de nos questions de recherche.

5.5 Résultats globaux

Quelques analyses nous semblaient pertinentes avant d'aller en détail dans nos questions de recherche. Donc, nous les présentons ici dans une section de résultats globaux.

5.5.1 Différences de moyennes observées par sexe

Nous avons remarqué un léger avantage pour les filles, programme et année scolaire confondus (Tableau 5-8 ci-dessous). Bien que nous n'ayons pas formulé d'hypothèses particulières pour cette variable, à la lumière de nos observations, nous avons voulu aller plus à fond dans cette question. Pour chacune des cinq tâches, nous avons donc fait un test-t pour échantillons indépendants pour la variable sexe (1= garçons; 2= filles). Le Tableau 5-8 ci-dessous affiche les moyennes par sexe ainsi que les valeurs obtenues lors d'un test-t pour échantillons indépendants.

Tableau 5-8 Moyennes des scores de réussite (%) pour les filles et garçons

	Filles n=96 (a88)	Garçons n= 70 (b62)	Valeur du test-t
Lecture	58,71	54,22	t(163) : -1,152 p=0,251
EVIP	87,74	86,38	t(164) : -0,595 p=0,552
Vrais mots	59,86	57,91	t(164) : -0,613 p=0,541
Connaissance	80,49 _a	78,09 _b	t(148) : -0,924 p=0,357
Non mots	46,90 _a	42,46 _b	t(146) : -1,602 p=0,111

En utilisant le taux de réussite sur chaque tâche, en pourcentages, nous avons obtenu des résultats non significatifs pour toutes les tâches de cette analyse. Dès lors, nous ne nous préoccupons plus de cette variable en discutant les résultats.

5.5.2 Différences des moyennes par programme et année scolaire

Nous montrons ici (Tableau 5-10) les taux de réussite moyens en pourcentages pour les cinq tâches en fonction du programme et de l'année scolaire, ce qui donne des informations plus complètes que celles présentées dans le tableau descriptif précédent.

Tableau 5-10 Résultats globaux en fonction du programme scolaire et de l'année

	Francophones				Immersion			
	2 ^e	4 ^e	6 ^e	Total	2 ^e	4 ^e	6 ^e	Total
Lecture	69,82 (20,78)	72,58 (13,33)	61,26 (15,12)	66,92 (17,17)	43,49 (28,82)	29,00 (21,53)	38,14 (24,92)	35,44 (25,03)
EVIP	92,73 (4,16)	97,53 (2,75)	97,15 (2,47)	95,95 (3,75)	58,85 (5,19)	69,87 (9,98)	79,62 (7,96)	68,95 (11,24)
Vrais mots	46,23 (16,62)	68,98 (12,87)	74,36 (11,82)	64,58 (18,18)	29,97 (14,59)	50,56 (16,74)	63,31 (10,43)	47,53 (19,24)
Connaissance	66,92 (13,34)	84,41 (9,19)	92,71 (5,92)	82,81 (14,39)	n/d	67,33 (16,12)	74,36 (13,16)	69,74 (15,37)
Non mots	36,88 (12,36)	41,50 (14,09)	51,35 (16,03)	44,45 (15,73)	n/d	41,00 (17,73)	58,08 (17,62)	46,84 (19,29)

Légende : moyenne en % (écart-type)

À partir de ce tableau, nous remarquons que le groupe de francophones affiche en général des moyennes plus élevées que le groupe immersion (colonne Total), et ce, à presque chaque niveau scolaire (sauf pour le test NON MOTS). Dans tous les cas, nous remarquons aussi, cependant, des écarts-types assez larges. Nous discuterons de cette variabilité dans une section à suivre.

Un point important à établir est de savoir s'il y avait une différence significative entre la performance des élèves francophones et celle des élèves d'immersion. Nous avons donc utilisé le total des scores, en pourcentages, des cinq tâches pour effectuer des tests-t pour échantillons indépendants pour la variable programme (1= francophone; 2= immersion).

Tableau 5-12 Résultats aux tests-t évaluant les différences de moyennes en fonction du programme

Lecture	t(163) : 9,432 p=0,001
EVIP	t(164) : 22,979 p=0,001
Vrais mots	t(164) : 5,555 p=0,001
Connaissance	t(148) : 4,757 p=0,001
Non mots	t(146) : -0,760 p=0,449

Nous voyons dans le Tableau 5-12 ci-dessus que les différences entre les moyennes obtenues (en confondant les années scolaires) pour les deux programmes sont significatives au seuil de $p < 0.001$ pour chaque tâche, sauf celle de NON MOTS. Ce résultat s'explique peut-être par le fait que les élèves de deuxième année en immersion n'ont pas effectué cette tâche, ainsi que par des résultats très faibles, globalement. Rappelons que le groupe de deuxième année en immersion n'a pas effectué les tâches de CONNAISSANCE ni de NON MOTS : ils sont donc exclus de

cette analyse. Nous en ferons une analyse plus détaillée dans la section portant spécifiquement sur cette tâche.

5.6 Effet de l'année scolaire

Cependant, l'analyse précédente ne permet pas de savoir entre quelles années scolaires il y aurait des différences significatives. Nous avons donc fait une analyse de variance (ANOVA) univariée pour l'année scolaire avec un test post-hoc de Bonferroni (plus conservateur) ainsi qu'un test de Tukey (moins conservateur) (Tabachnik et Fidell, 2001) en gardant toujours les résultats séparés pour les deux programmes. Les résultats sont indiqués au Tableau 5-13 qui montre les différences de moyennes et les seuils de signification avec la correction Bonferroni. Les comparaisons possibles sont entre la deuxième et la quatrième année (2^e - 4^e), la quatrième et la sixième (4^e - 6^e), ainsi qu'entre la deuxième et la sixième (6^e - 2^e). Nous passons chaque tâche une par une pour commenter les résultats.

Tableau 5-13 Différences entre les moyennes par année et seuil de signification

	Francophones			Immersion		
	2 ^e - 4 ^e	4 ^e - 6 ^e	6 ^e - 2 ^e	2 ^e - 4 ^e	4 ^e - 6 ^e	6 ^e - 2 ^e
Lecture	n/s	11,32 *	n/s	n/s	n/s	n/s
EVIP	-4,80 ***	n/s	4,43 ***	-11,01 ***	-9,749 **	20,761 ***
Vrais mots	-22,75 ***	n/s	28,13 ***	-20,60 ***	-12,75 *	33,35 ***
Connaissance	-17,49 ***	-8,30 ***	25,79 ***	n/d _a	n/s _b	n/d _a
Non mots	n/s	-9,85 *	14,48 *	n/d _a	-17,07 _b **	n/d _a

*0,05 **0,010 ***0,001

a : n/d (non disponible) : les 2^e immersion n'ont pas fait ces tâches, donc la comparaison est impossible.

b : Puisqu'il n'y a que deux groupes, nous avons effectué un test-t pour échantillons indépendant.

Le Tableau 5-13 affiche les corrections de Bonferroni. Nous ne reproduisons pas ici les résultats obtenus lors du test Tukey, puisqu'ils ne changent pas la signification des différences dans cette comparaison des années.

Pour le test de lecture, une hypothèse expliquant le fait que la différence des moyennes ne soit pas significative entre les 2^e et 4^e année pour les francophones tient peut-être au fait qu'il s'agissait de tests différents. Pour le groupe d'immersion, le manque de signification reflète que les élèves sont très près d'un effet plancher : les moyennes de cette tâche étant très basses.

En ce qui concerne le test EVIP, s'il n'y a pas une différence significative entre la 4^e et la 6^e année, cela s'explique par le fait que déjà en 4^e les élèves obtiennent un score moyen de 97% (on a donc un effet plafond ici). Cependant, pour le groupe d'immersion, les différences sont significatives à tous les points de comparaison, indiquant une amélioration dans le vocabulaire des élèves.

Une différence significative entre les 2^e et 4^e année pour le test VRAIS MOTS, mais absente entre la 4^e et 6^e pour les francophones indique peut-être que le moment important du développement se situe entre cette première tranche d'années scolaires. Mais, étant donné que la performance n'est pas beaucoup plus élevée entre la 4^e et 6^e année, et que les élèves ne sont pas encore au seuil supérieur de réussite, cela reste à confirmer. Puisque nous observons, à chaque point de comparaison, des différences significatives pour le groupe immersion, il est justifié de parler d'une progression développementale, sans que ces élèves atteignent une performance pouvant indiquer une maîtrise des exigences de la tâche.

Pour le groupe francophone, la tâche de CONNAISSANCE suscite des différences de moyennes significatives à tous les niveaux. Cela reflète une croissance du vocabulaire ainsi que, possiblement, une meilleure capacité de réflexion sur le vocabulaire connu (métaréflexion). Par contre, il n'y a pas de différence significative observée pour le groupe d'immersion. Nous notons que la comparaison entre la 4^e et la 6^e année est le résultat d'un test-t pour échantillons indépendants, qui est plus conservateur que le test ANOVA employé dans les autres conditions, mais ce dernier (avec tests post-hoc) n'était pas approprié dans ce cas puisqu'il n'y avait que deux groupes.

Le test de NON MOTS était très difficile pour les élèves de 2^e année des deux groupes. Les élèves de 2^e en immersion n'ont pas pu compléter la tâche par manque de temps, mais aussi par manque de compréhension des instructions. Il est donc impossible, dans ces circonstances, de comparer ces deux groupes. Nous observons cependant des différences significatives entre les 4^e et 6^e année. Nous nous demandons si ces résultats reflètent un développement dans les capacités d'abstraction des morphèmes ou s'ils indiquent tout simplement une meilleure capacité de comprendre les instructions. Cette tâche est très abstraite, et il faut comprendre que si l'on a de la difficulté à découvrir les morphèmes sans instruction explicite, il est fort probable qu'il sera aussi difficile de comprendre la tâche demandée.

5.7 Analyse détaillée

5.7.1 Année scolaire

Ayant présenté ces différences de performance de façon globale, nous reprenons ici notre première question de recherche avec une attention spéciale sur la tâche de VRAIS MOTS.

Q1 : Année Scolaire

- Est-ce que les connaissances morphologiques, mesurées par les tâches de segmentation, se distinguent significativement avec le niveau scolaire? Est-ce qu'il y a une amélioration avec le niveau scolaire?

5.8 Tâche de VRAIS MOTS

Une ANOVA univariée, portant sur les deux programmes réunis et comparant les niveaux scolaires, confirme que les différences pour les résultats du test de VRAIS MOTS sont significatives ($F(160) = 53,99$ $p < 0,001$), ce que nous avons constaté au Tableau 5-13. Pour faciliter l'interprétation, à la lumière du fait que ce ne sont pas toutes les correspondances entre les années qui sont significatives, nous utilisons la figure ci-dessous, qui illustre à la fois l'écart entre les programmes et la progression entre les années scolaires.

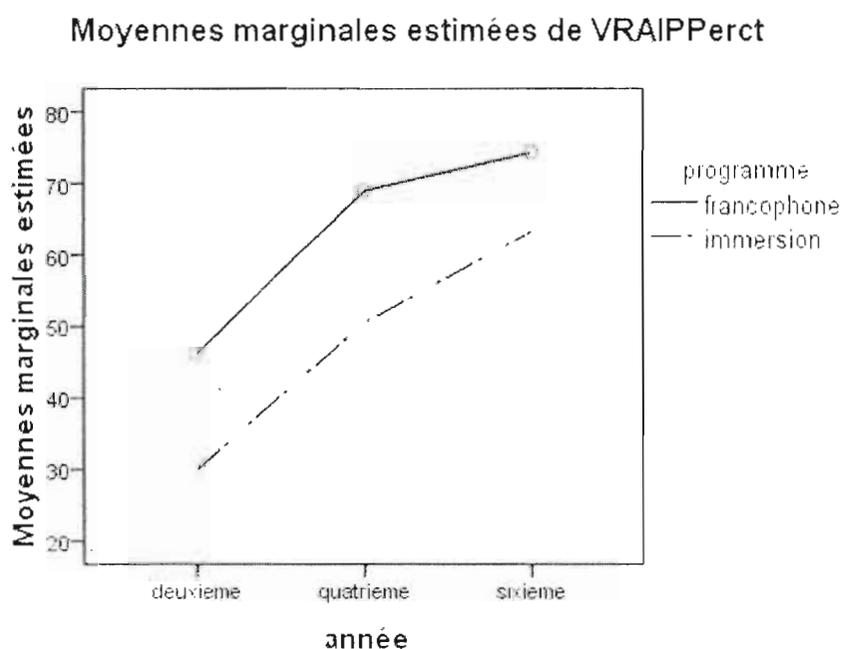


Figure 5-1 Moyennes marginales estimées du pourcentage de VRAIS MOTS

Donc, pour les participants francophones, nous trouvons que la quatrième année est significativement supérieure à la deuxième, mais que le score plus élevé de la sixième année n'est pas significativement meilleur que celui de la quatrième. Dans le cas des élèves d'immersion, les résultats des élèves de sixième année sont significativement meilleures que ceux des élèves de quatrième année, qui, eux, sont significativement supérieurs à ceux de la deuxième. De plus, un test-t pour échantillons indépendants en sélectionnant un sous-groupe par année indique que la 2^e année francophone est significativement meilleure que la 2^e immersion ($t(47) : 3,336 p=0,002$), et de même pour les quatrièmes ($t(54) : 4,655 p=0,001$) et sixièmes années ($t(59) : 3,059 p=0,003$).

5.9 Tâche de NON MOTS

Nous avons effectué des analyses semblables pour la tâche de NON MOTS. Pour le groupe francophone, nous trouvons que les deuxième et quatrième années ne se distinguent pas significativement, mais que, par contre, la sixième est significativement plus forte dans cette tâche de segmentation que la quatrième année. Pour les participants provenant du groupe d'immersion, il était impossible de faire la passation des tâches chez les élèves de deuxième année. Nous avons donc uniquement les résultats permettant de faire une comparaison entre la 4^e et la 6^e année, que nous avons effectués à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants et qui démontre que l'écart entre les scores est significatif.

Nous avons aussi entrepris de comparer les 4^e et les 6^e années des deux programmes avec des tests-t pour échantillons indépendants. Nous avons trouvé qu'il n'y avait pas de différences significatives, c'est-à-dire que les 4^e des deux programmes ne se distinguaient pas, et pareillement pour les 6^e des deux programmes.

La figure ci-dessous illustre les résultats obtenus entre les 4^e et 6^e années en comparant les programmes. Nous remarquons que les 4^e ont presque le même résultat. Ce n'est qu'en 6^e année que les deux groupes commencent à se distinguer sur cette tâche, sans que la différence soit significative. Il est intéressant d'observer qu'ici ce sont les élèves en immersion qui tendent à dominer les élèves francophones. On peut se demander la raison de cette absence de différence significative entre les deux groupes. Il y a deux raisons possibles : la première étant que les deux groupes sont effectivement non distincts et que c'est un hasard si les enfants en immersion semblent réussir mieux en 6^e. La deuxième raison est que la grande variabilité et le petit nombre d'enfants ne permettent pas de faire ressortir la différence comme significative, mais que ces deux groupes sont en fait distincts en 6^e.

Doit-on comprendre par ce résultat que les élèves francophones et en immersion s'attaquent à cette tâche avec les mêmes stratégies, qu'ils ont les mêmes résultats? Il est difficile d'en conclure autant, mais nous avons les premières indications d'une similarité entre les deux groupes.

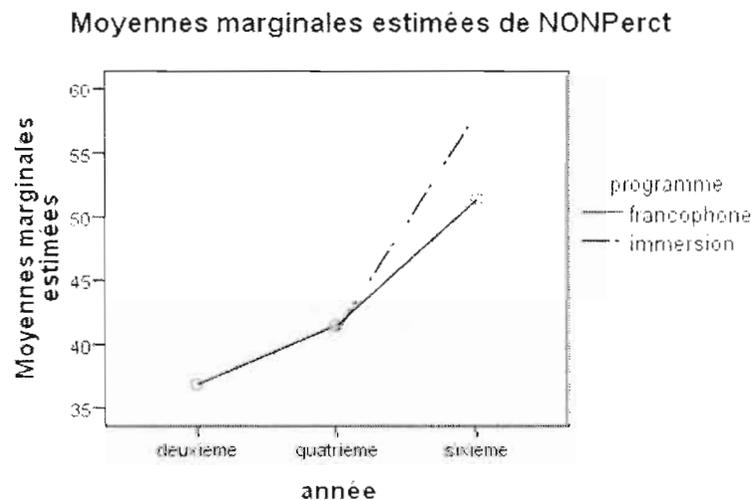


Figure 5-2 Moyennes marginales estimées de pourcentage de NON MOTS

Nous trouvons utile d'illustrer avec les figures ci-dessous une comparaison des effectifs par programme et année. Cette représentation visuelle pourra assister le lecteur à bien comprendre les résultats des pourcentages de réussite que nous présentons dans une prochaine section.

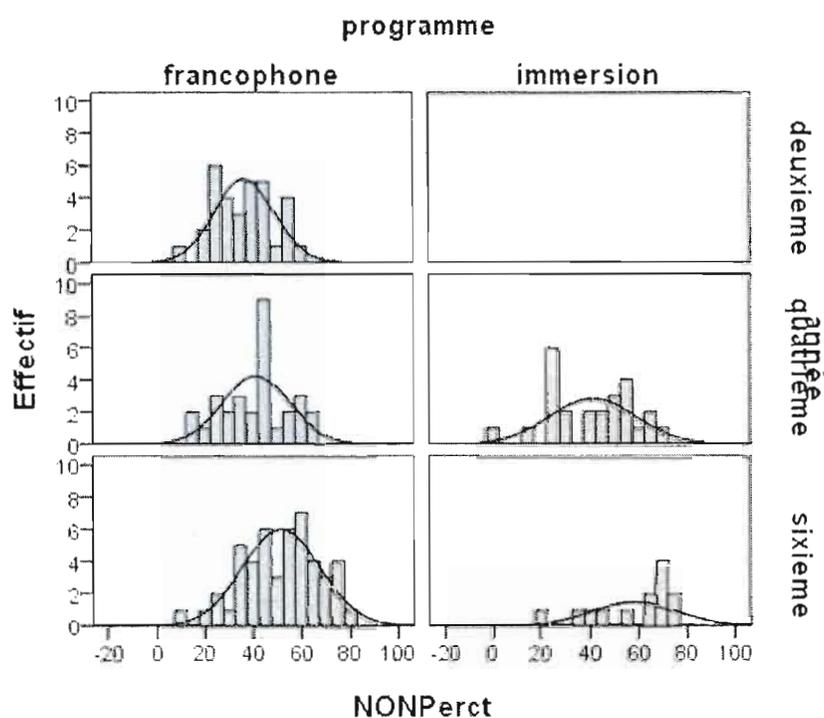


Figure 5-3 Taux de réussite par programme et année pour NON MOTS

5.10 Vocabulaire

Nous avons fait l'hypothèse d'une relation positive entre le score de vocabulaire et celui aux tests VRAIS MOTS et NON MOTS. Nous reprenons ici notre question de recherche et présentons ensuite les résultats des tests de corrélation.

Q2 : Vocabulaire

- Est-ce que les connaissances morphologiques, mesurées par les tâches de segmentation, sont corrélées avec les connaissances lexicales, mesurées par les scores EVIP et le test de connaissance?

En effectuant une analyse de corrélation, nous voyons qu'il y a effectivement une relation positive entre le score de réussite sur EVIP et la tâche de segmentation (VRAIS MOTS), et de même qu'entre le score de réussite sur CONNAISSANCE (r-Pearson : 0,583 et r-Pearson : 0,641) pour le groupe francophone. Cette corrélation est significative au seuil de 0,01. De même, les résultats pour le groupe d'immersion démontrent des corrélations significatives EVIP-VRAIS MOTS (r-Pearson : 0,637 $p < 0,001$) et CONNAISSANCE-VRAIS MOTS (r-Pearson : 0,436 $p < 0,010$). Ces résultats confirment notre hypothèse et nous permettent de dire que les participants ayant les meilleurs scores en vocabulaire ainsi que la meilleure connaissance des items testés réussissent avec plus de succès la tâche de segmentation VRAIS MOTS.

La même analyse avec la tâche de segmentation pour les NON MOTS, cependant, démontre une relation positive avec EVIP et CONNAISSANCE (r-Pearson : 0,336 et 0,285, $p < 0,01$) pour les francophones, mais pas pour les élèves d'immersion (r-Pearson : 0,153, $p=0,358$ et r-Pearson : 0,239, $p= 0,149$). Tandis que les résultats chez les francophones confirment nos hypothèses, les résultats chez le groupe d'immersion vont à l'encontre de celles-ci. Le fait qu'il n'y ait pas de corrélation tient possiblement à la difficulté des tâches de segmentation, ainsi qu'au fait que les données pour NON MOTS et CONNAISSANCE sont absentes pour la 2^e année de ce groupe. Nous représentons visuellement ces corrélations dans le tableau ci-dessous, tout en rappelant qu'il s'agit d'analyses avec toutes les années scolaires confondues.

Tableau 5-15 Représentation visuelle des corrélations de Pearson pour les tâches de vocabulaire

	VRAI*EVIP	NON*EVIP	VRAI*CONN	NON*CONN
Francophones	**	**	**	**
Immersion	**	**	pas de corrélacion	pas de corrélacion

5.11 Lecture

Une troisième question de recherche, répétée ci-dessous, portait sur la corrélation entre le succès des tâches de segmentation et la compréhension en lecture :

Q3 : Lecture

- Est-ce que les connaissances morphologiques, mesurées par les tâches de segmentation, sont corrélées avec la performance en lecture, mesurée par la tâche de compréhension de lecture?

Les corrélations entre VRAIS MOTS et LECTURE, ainsi que NON MOTS et LECTURE (r -Pearson : 0,075 $p=0,435$ et r -Pearson : 0,071 $p=0,4622$), ne sont pas significatives pour le groupe francophone. De même, la corrélation entre VRAIS MOTS et LECTURE pour le groupe d'immersion ne franchit pas le seuil de la signification. Cependant, il y a une corrélation positive significative au seuil de 0,05 entre NON MOTS et LECTURE pour les élèves d'immersion (r -Pearson : 0,359).

5.12 Cible morphologique

Notre quatrième question de recherche portait sur le statut congénère et morphémique des items :

Q4 : Cible morphologique

- Est-ce que les connaissances morphologiques sont affectées par le statut congénère du morphème cible ou pas? Est-ce que les congénères sont mieux réussis par les élèves d'immersion française? Est-ce que les morphèmes spécifiques au français posent plus de problème aux élèves d'immersion française?

Pour répondre à cette question, nous étudierons d'abord la tâche VRAIS MOTS, selon les quatre codifications prévues (pourcentage de réussite), ainsi qu'avec un modèle linéaire général pour voir les effets principaux et les interactions (par année et programme). Nous reproduirons les mêmes analyses avec la tâche de NON MOTS.

5.13 VRAIS MOTS : Commentaires sur la variabilité des taux de réussite (réponse attendue).

Avant de procéder à la présentation des analyses pour cette quatrième question, nous voulons rappeler, avec le tableau ci-dessous, que la tâche de segmentation de VRAIS MOTS comporte une variabilité importante dans les résultats obtenus par les individus. Cette variabilité est plus importante en deuxième année (score maximal de 75% et score minimal de 9%), malgré une moyenne de 46% chez les francophones (numéro d'identification dans les 1000 dans la figure ci-dessous), et surtout en quatrième année pour les élèves d'immersion (numéro d'identification dans les 2000 dans la figure ci-dessous; score maximal de 78% et score minimal de 13%) malgré une moyenne de 50%. Cette variation à l'intérieur de l'année scolaire nous force à réfléchir : est-il possible qu'elle soit due à une mauvaise compréhension des instructions? Ou bien est-ce vraiment une réflexion des habiletés des élèves, si diverses qu'elles soient à l'intérieur d'un même groupe? En effet, la figure nous aide à comprendre qu'il s'agit d'un reflet des habiletés des élèves, puisque les scores sont bien répartis par année et augmentent régulièrement d'une année à l'autre. Nous

passons maintenant aux analyses, en présentant premièrement les pourcentages de réussite et ensuite les effets principaux et interactions là où elles se manifestent.

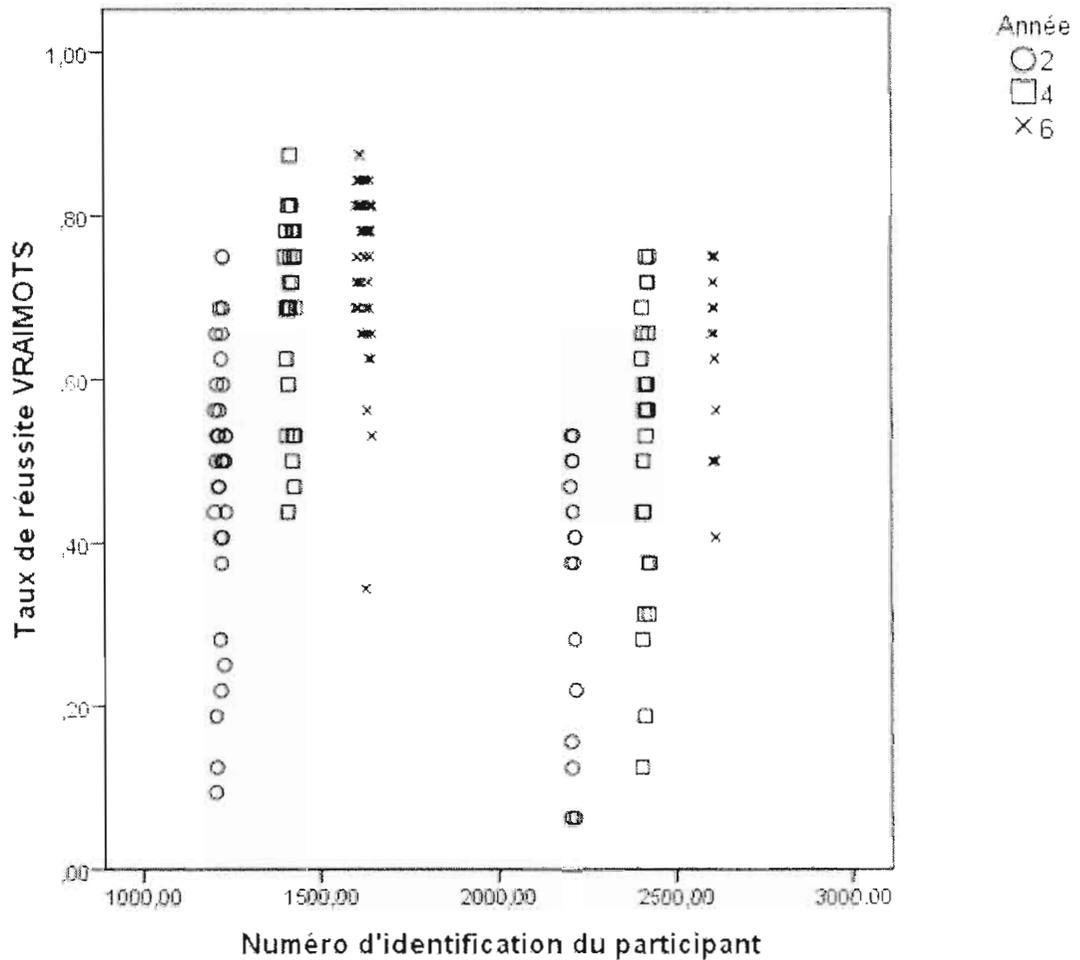


Figure 5-4 Dispersion des scores par programme et année scolaire

5.14 Pourcentage de réussite: VRAIS MOTS

Pour les analyses qui suivront, nous avons exclu les scores aux items « mixtes » (ces mots qui étaient difficilement classés selon leur statut de congénère, comme « pliant»), pour simplifier la matrice de comparaison, qui est ici de 2x2: statut congénère et cible morphologique. Nous allons donc rapporter les analyses en

fonction de quatre catégories (de 8 items chacune) divisées par programme, ainsi qu'un score global pour les deux programmes confondus. Pour faciliter la compréhension de ces données, nous rappelons les huit items qui composaient chacune de ces catégories dans le Tableau 5-16.

Tableau 5-16 Items selon les quatre catégories de regroupement

	Non-congénères	Congénères
Monomorphémiques	hirondelle	concert
	genou	pyramide
	peluche	exploit
	pelouse	serpent
	abeille	bizarre
	affiche	talent
	perruque	intime
	sourire	étrange
Bimorphémiques	laitier	invitation
	ourson	journaliste
	amitié	princesse
	fourmilière	pollution
	troisième	admirable
	braillard	créative
	caché	grammatical
	arrosoir	sensible

Dans notre chapitre de méthodologie, nous avons élaboré plusieurs codifications différentes pour établir non seulement si les élèves faisaient ce que l'on s'attendait à

voir, mais aussi pour confirmer ou vérifier des stratégies et façons de s'attaquer à la tâche. La première codification cherchait à répondre la question suivante :

Codification 1 : Est-ce que les élèves entreprennent de faire la bonne action? C'est-à-dire segmenter lorsque c'est nécessaire et ne pas segmenter lorsque ça ne l'est pas.

Le Tableau 5-18 présente, pour chaque catégorie, les proportions de réussite présentées en fonction du programme scolaire, toutes années confondues.

Tableau 5-18 Pourcentages de scores corrects pour la codification « bonne action »

Catégorie d'items	Programme		Moyenne globale
	Francophone	Immersion	
Non-congénères monomorphémiques	71	53	69
Non-congénères bimorphémiques	78	65	76
Congénères monomorphémiques	82	69	78
Congénères bimorphémiques	74	65	77

D'après ce tableau indiquant les moyennes obtenues (qui sont quand même élevées), nous voyons que les élèves entreprennent souvent la bonne action. Ceci indique qu'ils segmentent rarement un mot monomorphémique ou bien qu'ils omettent rarement de segmenter un mot bimorphémique. Nous observons aussi que les élèves francophones ont des scores de réussite plus élevés que ceux des élèves d'immersion française dans chacune des quatre conditions. Dans les deux groupes, il y a une moyenne plus élevée pour la condition de congénère monomorphémique : l'action à entreprendre étant de ne pas segmenter le mot. Il faut tenir compte ici que des réponses au hasard donneraient un score de 50% (segmenter/ne pas segmenter). Cela suggère que les élèves en immersion répondent au hasard sur les non-congénères monomorphémiques (53%).

Codification 2 : Est-ce que, sachant qu'ils entreprennent le plus souvent la bonne action, les enfants font une segmentation correcte?

Tableau 5-20 Pourcentages de réussite selon la codification « correcte »

Catégorie d'items	Programme		Moyenne Globale
	Francophone	Immersion	
Non-congénères monomorphémiques	71	53	65
Non-congénères bimorphémiques	63	39	55
Congénères monomorphémiques	82	69	78
Congénères bimorphémiques	43	33	39

Nous observons encore un avantage pour les francophones quant à la justesse de leur segmentation. Le pourcentage ici est calculé sur l'ensemble des items. Ce calcul ressemble à celui de "bonne action," mais est plus strict puisqu'il exige la bonne action et, dans les cas de segmentation, la bonne segmentation. C'est-à-dire que, pour la catégorie monomorphémique, les scores « bonne action » et « correcte » seront toujours identiques. Nous ne les présenterons donc pas à deux reprises.

Encore une fois, la condition congénère monomorphémique suscite le meilleur score chez les deux groupes. Cependant, avec cette codification, nous constatons un score très faible pour la catégorie congénère bimorphémique, évident chez les deux groupes: dans 39% des cas seulement la segmentation est faite au bon endroit. Avant de passer aux deux autres codifications, nous devons aussi répondre à savoir quel pourcentage des mots segmentés sont segmentés correctement. Le tableau ci-dessous sert à illustrer ce calcul. Nous avons divisé la moyenne de réussite « correcte » en pourcentage par la valeur de la moyenne « action » et multiplié par 100 pour obtenir le pourcentage dans la troisième colonne (pour chaque groupe). Cela permet de partir de la moyenne « action » comme notre point de référence de 100% (ce même calcul sera repris pour les autres codifications).

Tableau 5-21 Pourcentages de segmentation correcte lorsque l'action correcte est entreprise pour les items bimorphémiques (%)

Items bimorphémiques	Francophones			Immersion		
	Moyenne action (%)	Moyenne correcte (%)	%	Moyenne action (%)	Moyenne correcte (%)	%
Non-congénères	79	63	80	65	39	60
Congénères	75	43	57	66	33	50

Il existe quand même un écart entre les mots ayant été traités selon la bonne action et ceux qui ont aussi reçu la segmentation correcte. Le tableau ci-dessus quantifie cet écart, uniquement pour les mots bimorphémiques (puisque la bonne action pour les mots monomorphémiques est de ne pas segmenter). Nous voulions savoir à quel pourcentage les items (lorsqu'ils nécessitaient une segmentation) étaient segmentés correctement. Nous observons, pour les élèves francophones, un avantage pour une segmentation correcte des items non-congénères contre les items congénères (80% vs. 57%). Pour les élèves en immersion, c'est la même tendance, mais avec des pourcentages moins élevés (60% vs. 50%). En termes d'items corrects pour chaque catégorie, nous obtenons 6,4 et 4,5 sur 8 pour les francophones contre les valeurs 4,8 et 4 sur 8 pour les élèves d'immersion.

Codification 3: Quelle est la proportion de scores qui reflète une segmentation identifiant un « mot » non relié à la base, au lieu d'un suffixe, que ce soit en position de suffixe ou à l'intérieur de l'item? (Par exemple : segmenter pour « le » dans « abeille » ou bien pour « il », comme « abeille ».)

Tableau 5-22 Pourcentages de fois où l'élève « identifie un mot »

Catégorie d'items	Programme		Moyenne globale
	Francophone	Immersion	
Non-congénères monomorphémiques	7	20	11
Non-congénères bimorphémiques	10	9	10
Congénères monomorphémiques	0	2	1
Congénères bimorphémiques	0	1	1

Dans la mesure où il serait possible de trouver un “mot” dans à peu près tous les items, pour le tableau 5-14, nous avons calculé ces pourcentages à partir de l'ensemble des données. Ces faibles taux de segmentation portant à la création d'un mot existant non relié à la base sont rassurants.

Tableau 5-23 Pourcentages de segmentation « mot » lorsque l'action correcte est entreprise pour les items bimorphémiques (%)

Items bimorphémiques	Francophones			Immersion		
	Moyenne action (%)	Moyenne mot (%)	%	Moyenne action (%)	Moyenne mot (%)	%
Non-congénères	79	11	14	65	9	14
Congénères	75	0	0	66	1	1

Un deuxième calcul s'imposait, par contre, pour identifier à quel pourcentage les items segmentés l'étaient avec le résultat de créer un « mot » (tableau 5-15). Nous observons que les résultats des deux programmes se ressemblent beaucoup. Les non-congénères bimorphémiques sont segmentés pour créer un « mot » dans 14% des cas, où il y a la bonne action (c'est-à-dire environ 1 item sur 8).

Nous trouvons que, de façon générale, les élèves de deuxième année sont davantage portés à utiliser cette segmentation erronée et ils le font plus souvent pour les mots non-congénères monomorphémiques. Par exemple, ils identifient “rire” dans sourire, “que” dans perruque, “le” dans abeille, (mais aussi “il” dans abeille) et ainsi de suite

en fonction de ce qui est possible étant donné le mot. Ce résultat nous semblait intéressant, mais, suite à une discussion avec l'enseignante de 2^e année en immersion, elle nous a appris qu'il s'agit d'un jeu qu'elle fait avec eux. Il s'agit de trouver le plus de mots à l'intérieur d'un plus grand mot sans considération pour la structure morphologique et pas uniquement à la position du suffixe. Comme cette segmentation erronée n'est pas manifeste au-delà de la deuxième année, et que les deux groupes semblent s'en servir avec la même fréquence, nous n'allons pas trop nous en préoccuper. Il se peut aussi que l'enseignement de la professeure ait amplifié cette stratégie, mais cela semble se corriger dans les années scolaires suivantes.

Codification 4: Est-ce que les élèves démontrent une préférence à segmenter devant une voyelle (e.g. fourmil / ière, vs. fourmi / lière)? Cette segmentation préserve généralement le suffixe, mais divise la syllabe. Le calcul se fait encore à partir de l'ensemble des données, pour le tableau 5-16. Le tableau 5-17 présente les résultats à partir des items dont la bonne action a été entreprise.

Tableau 5-24 Pourcentage de fois où l'élève segmente à la « frontière vocalique »

Catégorie d'items	Programme		
	Francophone	Immersion	Moyenne globale
Non-congénères monomorphémiques	71	53	65
Non-congénères bimorphémiques	44	44	45
Congénères monomorphémiques	82	69	78
Congénères bimorphémiques	50	44	48

Dans les conditions monomorphémiques (qui seraient segmentées de façon erronée, mais que nous analysons quand même), nous remarquons une tendance vers une segmentation dont le « suffixe » débiterait par une voyelle (globalement, cette codification considère autant les réponses correctes que les réponses incorrectes : e.g. « troisi/ème » et « trois/ième » seraient tous deux des « segmentations à une frontière vocalique ».) Cela est bien en lien avec ce que nous avons anticipé. Par contre, la

tendance à segmenter à une frontière vocalique est moins présente pour les conditions bimorphémiques (là où il était nécessaire de segmenter). Ceci est un peu inquiétant, mais peut-être s'expliquer, pour le cas des élèves en immersion, par l'utilisation des connaissances en anglais, qui comporte plus de suffixes débutant par une consonne, par exemple les suffixes anglais : *-less*, *-ly*, *-ship*, *-th* (donc ne suscitant pas une préférence pour les frontières vocaliques). Nous n'avions pas anticipé cette différence linguistique comme une source potentielle d'erreur chez les élèves en immersion, mais nous tenterons d'élaborer une explication dans notre discussion. Nous ne sommes pas en mesure d'expliquer pourquoi cela serait le cas pour les élèves francophones. Il est possible que les élèves aient adopté une stratégie de segmentation syllabique, qui reflète la structure du français, contrairement à l'anglais. En fait, une difficulté de nos codifications demeure de savoir quand l'élève exploite une stratégie et segmente selon celle-ci, et quand il s'agit plutôt d'un choix arbitraire face aux demandes de la tâche.

Tableau 5-25 Différences entre les scores sur ACTION et VOYELLE pour les items bimorphémiques

Items bimorphémiques	Francophones			Immersion		
	Moyenne action (%)	Moyenne voyelle (%)	%	Moyenne action (%)	Moyenne voyelle (%)	%
Non-congénères	79	44	56	65	44	67
Congénères	75	50	66	66	44	67

Par contre, si nous regardons seulement les items qui ont, dans un premier temps, reçu l'action appropriée, nous voyons que dans environ 65% des cas (5,3 items sur 8), il y a segmentation à une frontière vocalique.

5.15 Questionnements sur la catégorie d'items congénères bimorphémiques « corrects » pour la tâche VRAIS MOTS

Nous avons vu que les congénères monomorphémiques sont mieux réussis que les items congénères bimorphémiques. Ce résultat est surprenant et contraire à nos hypothèses, et nous avons donc voulu vérifier au niveau des items s'il se produisait quelque chose sur certains items en particulier qui venait fausser les résultats. Nous avons donc regardé la moyenne de réussite (tous les participants confondus) pour chaque item. Les données sont présentées dans le tableau ci-dessous. Nous constatons que, effectivement, il y a trois items appartenant à la condition de congénères bimorphémiques (créative, grammatical et pollution) qui ont des taux de réussite très faible, soit d'une moyenne de 25% ou moins. Puisque la condition ne comporte que 8 items, cela a un impact important sur les résultats. Nous observons aussi que l'écart-type est assez large pour tous les items (nous avons inclus dans le Tableau 5-26 les items de la condition « mixte » ici même si ces items n'ont pas fait partie de l'analyse).

Tableau 5-26 Moyennes de réussite (écart-type) par item pour VRAIS MOTS

Items	Moyennes	Items	Moyennes
abeille	,90 (,31)	hirondelle	,30 (,46)
activité	,40 (,50)	intime	,81 (,39)
admirable	,65 (,48)	invitation	,51 (,50)
affiche	,78 (,41)	journaliste	,70 (,46)
amitié	,61 (,49)	laitier	,74 (,44)
arrosoir	,58 (,50)	ourson	,46 (,50)
balançoire	,59 (,49)	pelouse	,70 (,46)
bizarre	,76 (,43)	peluche	,78 (,41)
braillard	,26 (,44)	perruque	,63 (,48)
caché	,45 (,50)	pliant	,57 (,50)
charmant	,52 (,50)	pollution	,12 (,33)
concert	,76 (,43)	princesse	,49 (,50)
courageux	,62 (,49)	pyramide	,80 (,40)
créative	,12 (,33)	semblable	,46 (,50)
délicieux	,35 (,48)	sensible	,48 (,50)
étrange	,86 (,35)	serpent	,69 (,46)
exploit	,75 (,44)	sourire	,39 (,49)
fourmilière	,65 (,48)	talent	,83 (,37)
genou	,81 (,39)	troisième	,68 (,46)
grammatical	,10 (,30)	vitesse	,46 (,50)

Les résultats obtenus à la condition "congénère bimorphémique" (en enlevant ces trois items mal réussis et donc en calculant un score sur 5 au lieu de 8) suggèrent qu'il y avait, en effet, une difficulté particulière avec ces items. La moyenne de réussite globale monte de 39% à 56% pour les deux groupes confondus après l'élimination. Ce calcul modifié fait en sorte que les deux groupes ont des moyennes

de réussite qui rapprochent leurs résultats respectifs pour les trois autres catégories. Nous pouvons donc confirmer un problème avec ces items (voir tableau 5-11 pour un rappel des pourcentages). Il serait possible que la fréquence respective du mot dérivé et du mot de base ait joué ici. Il aurait fallu s'assurer que *polluer* et *pollution* aient la même fréquence, puisque si le mot à segmenter est plus fréquent que sa base, cela pourrait nuire à sa segmentation – les élèves n'y verraient pas un mot plurimorphémique nécessairement, ce qui pourrait expliquer la mauvaise réussite.

Tableau 5-28 Tâche de VRAIS MOTS comparaison des moyennes avec l'exclusion de trois items

Catégorie d'items	Programme		Moyenne globale
	Francophone	Immersion	
Congénères bimorphémiques (avec trois items)	43	33	39
Congénères bimorphémiques (sans trois items)	65	40	56

Nous devons noter un point intéressant quant à la réussite de ces items par les élèves dans les deux programmes. Il s'agit ici d'items provenant de la catégorie qui vise le plus directement notre questionnement sur la capacité de segmentation des mots bimorphémiques congénères. Nous avons alors effectué un test-t pour échantillons indépendants pour évaluer si ces trois items problématiques étaient réussis de la même façon par les deux groupes. Le tableau ci-dessous présente les résultats, qui indiquent une différence significative. Il nous est très intéressant de noter que les élèves en immersion sont significativement meilleurs sur deux des trois items, soit créative et pollution. Cela confirme en sorte nos hypothèses quant à l'utilisation des connaissances en anglais par le groupe d'immersion. Nous en discuterons plus longuement dans le chapitre suivant.

Nous trouvons important d'ajouter ici un commentaire supplémentaire portant à la codification des items selon les critères corrects et frontière vocalique. Comme il y a une ambiguïté quant à savoir si le suffixe dans un mot comme « pollution » ou « invitation » doit être *-ion* (notre préférence) ou bien *-(a)tion* (selon les grammaires traditionnelles), nous avons noté les deux réponses comme correctes et compté les deux voyelles comme frontières vocaliques. Cependant, le *-t-* reste difficilement classé dans ces cas, dépendamment de notre point de départ. Si, par exemple, nous partons de l'anglais, les bases pollute et create comportent déjà ce *-t-*, mais si nous partons plutôt du français, les bases polluer et créer n'ont pas ce même *-t-*. Il est alors plus compliqué d'identifier dans quels cas ce *-t-* fait partie ou non du suffixe. Il serait intéressant d'en faire l'étude avec d'autres items semblables et de voir comment les locuteurs adultes de langue première des deux langues s'attaquent à la segmentation de ces mots bimorphémiques.

Tableau 5-29 Résultats du test-t par programme pour trois items problématiques de la tâche de VRAIS MOTS

		Moyenne de réussite		
	Francophone	Immersion	Résultats du test-t	
Grammatical	12	4	t(164) : 1,806 (0,073)	
Créative	0	35	t (164) : -7,267 (0,000)	
Pollution	7	24	t(164) : -3,147 (0,002)	

Une autre vérification des taux de réussite par item à la tâche de CONNAISSANCE nous indique que les élèves (sans l'inclusion des élèves en 2^e année d'immersion) disent tous connaître à peu près tous les mots, à l'exception du mot « braillard », qui a un faible score de 30%. Alors, la possibilité d'un mauvais score de réussite quant à une connaissance moindre des items ne semble pas une explication justifiée dans ce

contexte, sauf si les élèves surestiment leurs connaissances (notons que, ce n'est pas que la connaissance d'un mot qui mène à sa bonne segmentation).

Tableau 5-30 Taux de réussite par item pour CONNAISSANCE Moyenne (écart-type)

Items	Moyennes	
activité	,75	(,43)
admirable	,78	(,42)
amitié	,99	(,08)
arrosoir	,79	(,41)
balançoire	,90	(,29)
braillard	,30	(,46)
caché	,98	(,15)
charmant	,62	(,49)
courageux	,95	(,21)
créative	,65	(,48)
délicieux	,53	(,50)
fourmilière	,87	(,33)
grammatical	,84	(,37)
invitation	,94	(,23)
journaliste	,98	(,13)
laitier	,98	(,13)
ourson	,96	(,20)
pliant	,92	(,27)
pollution	,71	(,46)
semblable	,85	(,36)
sensible	,79	(,41)
troisième	,97	(,18)
vitesse	,98	(,13)

Nous ne pouvons que suggérer une attention encore plus fine lors de la sélection d'items pour tenter d'éliminer de tels questionnements. Nous notons une incongruité avec notre choix du mot « grammatical » et nos critères de sélection. En effet, il s'agit ici d'un mot qui est soumis à un changement phonologique entre la base et le dérivé (grammaire → grammatical), ce que nous avons voulu éviter. Cela a pu contribuer à la difficulté rencontrée par les élèves et serait à éliminer dans une passation ultérieure de la tâche. Ayant fait de notre mieux pour expliquer les résultats obtenus pour les pourcentages de réussite, nous allons maintenant passer aux analyses de variance et régression.

5.16 ANOVA, régression linéaire (interactions et effets principaux)

En utilisant une analyse de variance univariée, nous voyons que les différences entre les moyennes dans les quatre conditions, à la fois en comparant les programmes, et ensuite, les années scolaires, sont significatives. Le tableau 5.22 ci-dessous présente les valeurs F ainsi que le seuil de signification pour la comparaison par programme. Le tableau 5.23, quant à lui, présente les valeurs F et seuils de signification pour la comparaison par année scolaire et, de plus, donne les seuils de signification pour le test post-hoc de Bonferonni, qui compare les trois groupes un à un. Nous notons que la performance sur les catégories congénère monomorphémique et congénère bimorphémique donne lieu (en 4^e et 6^e années), à des différences de moyennes non significatives entre les élèves francophones et les élèves en immersion, et de même pour la comparaison de 2^e et 4^e année pour la catégorie non-congénère monomorphémique. Pour toutes les catégories d'items, il y a une évolution significative entre la 2^e et 6^e année, même si cela ne s'avère pas significatif entre les 2^e et 4^e ou 4^e et 6^e à certains endroits.

Tableau 5-31 Analyse de variance par programme pour la tâche de VRAIS MOTS (valeurs F et seuils de signification)

Catégorie d'items	Programme
Non-congénères monomorphémiques	F(164): 23,817 (,000)
Non-congénères bimorphémiques	F(164): 41,361 (,000)
Congénères monomorphémiques	F(164): 8,682 (,004)
Congénères bimorphémiques	F(164): 8,650 (,004)

Tableau 5-32 Analyse de variance par année scolaire pour la tâche de VRAIS MOTS (valeurs F et seuils de signification; post-hoc tests)

Catégorie d'items	Année scolaire	Post-hoc Bonferroni
Non-congénères monomorphémiques	F(163): 9,855 (,000)	2-4 ,736
		4-6 ,006
		6-2 ,000
Non-congénères bimorphémiques	F(163): 44,488 (,000)	2-4 ,000
		4-6 ,015
		6-2 ,000
Congénères monomorphémiques	F(163): 20,023 (,000)	2-4 ,000
		4-6 ,175
		6-2 ,000
Congénères bimorphémiques	F(163) : 40,217 (,000)	2-4 ,000
		4-6 ,106
		6-2 ,000

Pour voir s'il existe un effet principal ou une interaction entre les conditions, nous avons soumis les données à une régression linéaire à mesures répétées. Nous avons inclus dans notre modèle l'année scolaire et le programme d'étude, tout en utilisant la codification "correcte." Les résultats indiquent qu'il n'y a pas d'interactions significatives ni d'effets principaux pour cette tâche, mais que cela se rapproche du seuil de signification. Étant donné le fait que cette tâche en est à sa première

utilisation, et considérant les difficultés que nous avons déjà soulevées par rapport à certains items, ainsi que le petit nombre de participants dans chaque année scolaire, nous ne sommes pas tout à fait surpris d'obtenir un tel résultat. Un raffinement de la sélection des items et un groupe de participants plus large pourraient mener à des résultats plus complexes. Nous devons, quand même, être content des corrélations obtenues. Dans la prochaine section, nous allons entreprendre de faire les mêmes analyses, mais, cette fois-ci, avec la tâche de NON MOTS.

5.17 Pourcentages de réussite : NON MOTS

Pour les analyses qui suivront, la matrice de comparaison est ici de 2x2: statut congénère et cible morphologique. Nous allons donc rapporter les analyses en fonction de quatre catégories (de 5 items chaque), divisées par programme d'étude, ainsi qu'un score global avec les deux programmes confondus premièrement. Pour faciliter la compréhension de ces données, nous rappelons les cinq items qui composaient chacune de ces catégories dans le tableau qui suit.

Tableau 5-33 Items selon les quatre catégories de regroupement

	Non-congénères	Congénères
Monomorphémiques	arsitre	bufarbe
	bagoule	hictime
	bartiche	lougar
	engeigne	potache
	panneberge	tommune
Bimorphémiques	brieuse	bagesse
	mastoureau	bentation
	olanveraie	chamonade
	pestinoire	éringlette
	teignet	fressage

Codification 1 : Est-ce que les élèves entreprennent de faire la bonne action? C'est-à-dire segmenter lorsque c'est nécessaire, et ne pas segmenter lorsque ça ne l'est pas.

Tableau 5-34 Pourcentages de réussite selon la codification « bonne action »

Catégorie d'items	Programme		
	Francophone	Immersion	Moyenne globale
Non-congénères monomorphémiques	58	52	56
Non-congénères bimorphémiques	61	60	61
Congénères monomorphémiques	59	53	57
Congénères bimorphémiques	60	69	62

Les résultats pour cette première codification (selon l'action à entreprendre) ne sont pas rassurants. Pour les deux programmes, les élèves obtiennent des scores très faibles, mais nous permettent tout de même de faire des analyses intéressantes et de commenter leur performance.

Codification 2 : Est-ce que, sachant qu'ils entreprennent (à ce pourcentage moindre) la bonne action, les enfants font au moins une segmentation correcte?

Tableau 5-35 Pourcentages de réussite selon la codification « correcte »

Catégorie d'items	Programme		
	Francophone	Immersion	Moyenne globale
Non-congénères monomorphémiques	58	52	56
Non-congénères bimorphémiques	29	36	30
Congénères monomorphémiques	59	53	57
Congénères bimorphémiques	27	44	31

Dans cette codification, il y a décidément une difficulté manifeste, et ce, pour les deux groupes. Les conditions bimorphémiques semblent poser les plus grands problèmes. Étant donné le fait qu'il y a plus de façons de se tromper en segmentation qu'en identifiant un mot comme non segmentable (50% de probabilité de bien choisir de ne pas segmenter), nous comprenons que la catégorie bimorphémique porte à des

résultats moins forts. C'est-à-dire que pour un item de huit lettres à segmenter, par exemple, il y a sept segmentations possibles, dont une correcte.⁹ Cela fait en sorte que la possibilité de se tromper soit beaucoup plus grande que celle de réussir. Ce constat doit rester à la surface de nos interprétations des résultats à suivre.

Le tableau ci-dessous sert à quantifier cette relation – c'est-à-dire de calculer le nombre de fois où l'action correcte (segmentation) correspond aussi à la segmentation correcte (selon nos critères).

Tableau 5-36 Différences entre les scores sur ACTION et CORRECTE pour les items bimorphémiques (NON MOTS)

Items bimorphémiques	Francophones			Immersion		
	Moyenne action (%)	Moyenne correcte (%)	%	Moyenne action (%)	Moyenne correcte (%)	%
Non-congénères	62	29	48	60	36	60
Congénères	60	27	45	69	44	64

Pour les élèves francophones, le pourcentage d'items où il y a eu à la fois l'action correcte et la réponse correcte est d'environ 45%. Cependant, dans le cas des élèves d'immersion, ce pourcentage s'élève à 60%. Nous trouvons intéressant de noter cet avantage pour le groupe d'immersion dans cette tâche de NON MOTS (situation à laquelle les élèves doivent souvent faire face en tant qu'apprenants langue seconde.)

Codification 3: Quelle est la proportion de scores reflétant une segmentation qui identifie un « mot » non relié à la base, au lieu d'un suffixe, que ce soit en position de

⁹ Nous voyons ici que la probabilité d'une segmentation correcte se tient à 14% (1/7) pour un mot à huit "lettres", en supposant que la segmentation correcte se fait entre les "lettres" 5 et 6 : 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8. En comparaison avec le choix binaire de 50% (1/2) de segmenter ou de ne pas segmenter.

suffixe, ou bien à l'intérieur de l'item? (Par exemple : segmenter pour « le » dans « bagoule » ou bien pour « ou », comme « bagoule ».)

Tableau 5-37 Pourcentages de fois où l'élève « identifie un mot »

Catégorie d'items	Programme		
	Francophone	Immersion	Moyenne globale
Non-congénères monomorphémiques	1	2	1
Non-congénères bimorphémiques	20	21	20
Congénères monomorphémiques	12	7	11
Congénères bimorphémiques	12	13	12

Nous sommes rassurés par le fait que les scores dans cette codification ne sont pas très élevés, même si cela s'élève à une proportion de 20% (1 sur 5) pour la catégorie de non-congénères bimorphémiques. Nous signalons les pourcentages plus élevés d'identification d'un « mot » dans les catégories bimorphémiques. Serait-ce que les élèves sont conscients qu'il faut segmenter, mais n'arrivent pas, dans cette situation de non-mot, à tirer partie de la relation morphologique entre la partie segmentée et sa base, et segmentent donc ce qu'ils reconnaissent, dans ce cas, des « mots »?

Il semble que les élèves produisent plus de segmentations pouvant être considérées des « mots » que pour la tâche VRAIS MOTS, de façon plus répandue dans les années scolaires que pour cette dernière tâche, nous expliquons ce résultat en regardant de plus près les items. Lors de notre sélection d'items, nous avons plusieurs facteurs à tenir en compte. Nous n'avions cependant pas prévu de compter le nombre d'items susceptibles de permettre une segmentation créant un « mot ». Mais comme cela ne correspondait pas à nos instructions ni à nos intentions d'évaluation, nous ne l'avons pas intégré dans nos facteurs à contrôler. Sur les 20 items NON MOTS, nous constatons qu'environ 13 peuvent porter à une segmentation qui correspond à ce critère en regardant seulement la fin du mot. Il s'agit de repérer des petits mots comme « me, te, se, ne, on, le », mais aussi « noire, age, eau, sage ».

Étant donné ce fait, nous sommes satisfaits que les pourcentages favorisant cette segmentation soient si bas, puisque cela indique que les élèves ont compris quel genre de relation leur segmentation doit avoir avec l'item au complet. Dans la mesure où une segmentation « mot » ne respecterait pas les consignes, les élèves font preuve d'une certaine conscience morphologique.

Tableau 5-38 Différences entre les scores sur ACTION et MOT pour les items bimorphémiques

Items bimorphémiques	Francophones			Immersion		
	Moyenne action (%)	Moyenne mot (%)	%	Moyenne action (%)	Moyenne mot (%)	%
Non-congénères	62	20	32	60	21	35
Congénères	60	12	20	69	13	19

Cependant, le tableau 5-29 donne des résultats inquiétants. Si nous calculons sur la totalité des items ayant été traités de la bonne action, nous observons que les pourcentages de segmentation ayant produit des « mots » sont assez élevés pour les deux groupes. Entre 1 à 2 items sur 5 sont segmentés pour créer un « mot » dans chaque catégorie bimorphémique. Donc, nous observons l'importance de calculer non à partir de l'ensemble des données (l'objet du tableau 5-28), mais plutôt à partir des items ayant été segmentés de façon appropriée. Nous remarquons qu'il n'y a pas de différence de performance entre les deux groupes.

Codification 4: Est-ce que les élèves démontrent une préférence de segmenter devant une voyelle (e.g. fourmil / ière, vs. fourmi / lière)? Le calcul se fait encore, dans un premier temps, à partir de l'ensemble des données.

Tableau 5-39 Pourcentages de fois où l'élève segmente à la « frontière vocalique »

Catégorie d'items	Programme		
	Francophone	Immersion	Moyenne globale
Non-congénères monomorphémiques	16	19	16
Non-congénères bimorphémiques	37	45	39
Congénères monomorphémiques	18	21	19
Congénères bimorphémiques	30	46	34

Pour cette codification, nous nous attendions à des scores élevés, puisque nous avons mis de l'avant une hypothèse disant que les suffixes débutent tous par une voyelle. Tandis qu'à peu près tous les mots devraient être segmentés à une frontière vocalique, nous obtenons des résultats qui indiquent une performance pas tout à fait conforme à cette attente.

Tableau 5-40 Différences entre les scores sur ACTION et VOYELLE pour les items bimorphémiques

Items	Francophones			Immersion		
	Moyenne action (%)	Moyenne voyelle (%)	%	Moyenne action (%)	Moyenne voyelle (%)	%
Non-congénères	62	37	60	60	45	75
Congénères	60	30	50	69	46	67

Par contre, si nous évaluons les résultats en fonction des items qui ont été segmentés pour voir à quel pourcentage ceux-ci ont été bien segmentés, nous voyons (tableau 5-31) qu'il y a un recouvrement de 60% et 50% pour les francophones, ainsi que de 75 et 67% pour les élèves d'immersion. Il y a, effectivement, une tendance à segmenter à une frontière vocalique comme nous l'avions supposée. Et, contrairement à ce que nous avons supposé pour la tâche de VRAIS MOTS, les élèves d'immersion obtiennent des scores supérieurs à ceux des francophones, malgré un potentiel biais

où les suffixes anglais ne commenceraient pas par une voyelle. Tout compte fait, les élèves ne semblent pas avoir adopté une stratégie syllabique pour leur segmentation.

Nous avons cru intéressant de regarder la performance sur chaque item comme nous l'avions fait pour la tâche de VRAIS MOTS pour identifier des items problématiques. Le tableau ci-dessous présente la moyenne de réussite par item et l'écart-type les deux groupes de participants confondus. Nous remarquons que les items sont assez uniformément mal réussis, ce qui explique d'ailleurs la valeur de Cronbach's alpha obtenue dans nos analyses de fiabilité. Cependant, les items « bensation », « olanveraie » et « teignet » ont des pourcentages plus bas que les autres. Les cas de « bensation » est intéressant parce qu'il s'agit du même suffixe qui a posé difficulté dans la tâche de VRAIS MOTS (on rappelle, « invitation »). Nous ne pouvons que supposer qu'il y a quelque chose dans la fréquence ou bien dans la sémantique du suffixe qui dérange la segmentation selon ce que nous avons anticipé (rappelle, *-ion*; voir le tableau dans le chapitre de méthodologie pour toutes les segmentations anticipées). En ce qui concerne les deux autres items, nous supposons qu'il s'agit aussi d'un effet quelconque de familiarité ou de fréquence. Malgré que nous avons bien tenté de contrôler cet aspect, il est toujours possible que la réalité psychologique ne reflète pas les calculs de fréquence.

Tableau 5-41 Moyenne de réussite (écart-type) par item pour NON MOTS

Items	Moyennes	
arsitre	,57	(,50)
bagesse	,36	(,48)
bagoule	,61	(,49)
bartiche	,53	(,50)
bentation	,13	(,34)
brieuse	,51	(,50)
bufarbe	,68	(,46)
chamonade	,28	(,45)
engeigne	,59	(,49)
éringlette	,47	(,50)
fressage	,31	(,47)
hictime	,59	(,49)
lougar	,63	(,48)
mastoureau	,40	(,49)
olanveraie	,02	(,14)
panneberge	,50	(,50)
pestinoire	,36	(,48)
potache	,43	(,49)
teignet	,21	(,41)
tommune	,52	(,50)

5.18 ANOVA, régression linéaire (interactions et effets principaux)

En utilisant une analyse de variance univariée, nous voyons que les différences entre les moyennes dans les quatre conditions, à la fois en comparant les programmes et ensuite en comparant les années scolaires, ne sont pas significatives dans la majorité

des cas. Le tableau 5.33 ci-dessous présente les valeurs F ainsi que le seuil de signification pour la comparaison par programme. Seule la catégorie de congénères bimorphémiques montre une différence de moyennes significative. Cela est très intéressant puisqu'il s'agit de la catégorie d'items d'intérêt pour nos questions de recherche. Nous trouvons excitant le fait que sur la tâche de NON MOTS, qui reflète le plus la situation à laquelle font souvent face les élèves d'immersion, ce soient ceux-ci qui réussissent le mieux, et ce, pour la catégorie où cela pourrait leur être le plus utile comme stratégie d'identification de mot.

Tableau 5-42 Analyses de variance univariée pour la tâche de VRAIS MOTS par programme (valeurs F et seuils de signification)

Catégorie d'items	Programme
Non-congénères monomorphémiques	F(147): 1,352 (,247)
Non-congénères bimorphémiques	F(147): 2,143 (,145)
Congénères monomorphémiques	F(147): 1,351 (,247)
Congénères bimorphémiques	F(147): 13,654 (,000)

Le tableau 5.34, quant à lui, présente les valeurs F et seuils de signification pour la comparaison par année scolaire et, de plus, donne les seuils de signification pour le test post-hoc de Bonferroni, qui compare les trois groupes un à un. Nous notons que seule la performance sur les catégories non-congénère bimorphémique et congénère bimorphémique donnent lieu (en 6^e et 2^e ; 4^e et 6^e années pour les congénères seulement) à des différences de moyennes significatives. Il y a une évolution importante avec l'année scolaire quant aux items bimorphémiques qui est pour nous un résultat stimulant la réflexion. Nous rappelons que cette évolution était globale pour la tâche de VRAIS MOTS, mais qu'elle se limite ici aux items bimorphémiques. Possiblement qu'avec un certain développement des compétences morphologiques, les élèves de 6^e année ont une supériorité face à la tâche de segmenter des non mots, ce qui fait en sorte que les différences demeurent significatives uniquement pour les items à segmenter.

Tableau 5-43 Analyse de variance univarié pour la tâche de NON MOTS par année scolaire (valeurs F et seuils de signification; post-hoc tests)

Catégorie d'items	Grade	Post-hoc	
		Bonferroni	
Non-congénères monomorphémiques	F(146): 0,404 (0,668)	2-4	1,000
		4-6	1,000
		6-2	1,000
Non-congénères bimorphémiques	F(146): 11,656 (0,000)	2-4	,136
		4-6	,008
		6-2	0,000
Congénères monomorphémiques	F(146): 2,531 (0,083)	2-4	1,000
		4-6	,111
		6-2	0,347
Congénères bimorphémiques	F(146): 19,801 (0,000)	2-4	,013
		4-6	,001
		6-2	0,000

Étant donné le faible taux de réussite sur cette tâche de façon générale, il n'est pas surprenant de constater certaines absences de différences significatives. Il était clair qu'il y aurait un avantage à ce que le test comporte plus d'items et qu'il soit passé par plus d'élèves (surtout en deuxième année au programme d'immersion). Mais, il ne faut pas minimiser le fait que, même face à de telles limitations, nous obtenons des résultats intéressants. Le fait d'observer des différences au fil des années scolaires (sur la performance portant à la segmentation des items bimorphémiques) suggère qu'il y a là un développement de la conscience morphologique.

Dans le prochain chapitre, nous allons entreprendre de faire l'interprétation de nos résultats à la lumière de nos hypothèses et de notre cadre théorique. Nous discuterons aussi des implications de nos résultats ainsi que des avenues pour des recherches ultérieures et, finalement, des implications pédagogiques.

CHAPITRE 6

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats en considérant nos objectifs de recherche et les hypothèses que nous avons formulées. Notre projet portait sur le développement des connaissances morphologiques des élèves de 2^e, 4^e et 6^e année en immersion française et comportait un groupe de comparaison de locuteurs de langue maternelle française pour chaque niveau. Nous nous sommes intéressés au lien entre ces habiletés : le vocabulaire et la compréhension en lecture. De plus, nous avons inclus un axe qui évaluait le transfert linguistique à l'intérieur de nos tâches, par le biais d'items inter-linguistiques (congénères). Une par une, nous allons reprendre nos questions spécifiques pour en discuter à la lumière des résultats et ainsi voir si ceux-ci confirment ou non nos hypothèses. Lorsque cela s'y prêtera, nous comparerons nos résultats et conclusions à ceux d'autres travaux portant sur le développement des connaissances morphologiques. Cela dit, nous rappelons qu'à notre connaissance, les études antérieures partageant le même questionnement global n'ont pas traité de nos groupes particuliers de participants, ni effectué les mêmes comparaisons d'habiletés se retrouvant dans notre étude. Il sera alors impossible de comparer directement nos résultats avec ces études, mais nous considérons important de voir en quoi nos conclusions rejoignent ou non celles d'autres études semblables.

6.1 Question 1: Année scolaire

- Est-ce que les connaissances morphologiques mesurées par les tâches de segmentation sont corrélées avec le niveau scolaire? Est-ce qu'il y a une amélioration avec le niveau scolaire?

Notre hypothèse était que les élèves plus avancés en niveau scolaire seraient meilleurs, et ce, en fonction non seulement de leur âge, mais aussi par le biais d'une plus grande scolarité et exposition avec la langue.

Une différence significative entre les 2^e et les 4^e année pour le test VRAIS MOTS, mais absente entre la 4^e et 6^e (pour les francophones seulement) indique peut-être qu'un moment important du développement se situe entre le premier et le deuxième cycle du primaire. Mais, étant donné que la performance n'est pas beaucoup plus élevée entre la 4^e et 6^e, et qu'aucun groupe d'élèves n'est encore au seuil supérieur de réussite, cela reste à confirmer. Puisque nous observons à chaque point de comparaison des différences significatives pour le groupe immersion, il est justifié de parler d'une progression développementale sans que ces élèves atteignent une performance pouvant indiquer une maîtrise des exigences de la tâche.

Le test de NON MOTS était très difficile pour les élèves de 2^e année des deux groupes. Les élèves de 2^e en immersion n'ont pas pu compléter la tâche par manque de temps, mais aussi de compréhension des instructions. Il est donc impossible dans ces circonstances de comparer ces deux groupes. Nous observons cependant des différences significatives entre les 4^e et 6^e. Nous nous demandons si ces résultats reflètent un développement dans les capacités d'abstraction des morphèmes ou s'ils indiquent tout simplement une meilleure capacité de comprendre les instructions. Cette tâche est très abstraite, et il faut comprendre que si l'on a de la difficulté à découvrir les morphèmes, il est fort probable qu'il sera aussi difficile de comprendre la tâche demandée.

Selon Windsor (1996) et Marec (2003), le chercheur pourrait sous-estimer les compétences réelles des enfants en leur faisant passer des tâches qui sont trop difficiles ou dont le type d'items utilisés conduit à de moins bons résultats. Nous avouons que plusieurs de nos choix de passation et exigences de codification stricte font en sorte que nos tâches de segmentation étaient difficiles. Le fait d'avoir opéré seulement dans la modalité écrite (n'ayant pas lu à voix haute les items pour les élèves), ainsi que les défauts déjà soulevés portant à la sélection de nos items nous mènent à croire que nous sous-estimons peut-être les compétences de nos participants. Cependant, malgré que les scores ne soient pas extrêmement forts, nous n'observons pas, dans nos résultats, d'effet plancher, et nous obtenons des différences significatives dans certains cas, suggérant que nous avons quand même réussi à bien cibler une habileté particulière de nos participants.

Notre sélection d'items était faite à partir de mots fréquents provenant de textes destinés aux élèves d'immersion tout en s'appuyant sur la base Manulex (L'été, Spenger-Charolles et Colé, 2004) et sur la liste de fréquence des suffixes (Longtin, en prép.). Par contre, un calcul que nous n'avions pas fait au préalable était de totaliser le nombre de mots en français partageant la même terminaison que nos items (qu'il s'agisse d'un morphème ou non). Le raisonnement étant que, au-delà des scores de fréquence (du mot ou morphème), le nombre d'occurrences d'une terminaison particulière (une certaine série de lettres) partagée pourrait influencer la facilité avec laquelle cette terminaison est reconnue comme étant ou non un morphème. En nous servant de la base de données <http://www.lexique.org>, nous avons fait une recherche comptabilisant le nombre de mots partageant la même terminaison que nos items (vrais et non mots). Nous constatons, en effet, que certains de nos items montrent des valeurs bien à l'écart d'autres. Par exemple, la terminaison (série de lettres) *-oit* serait partagée avec 12 mots tandis que *-ion* l'est avec 1352 mots. Nous croyons qu'une étude ultérieure pourrait mieux contrôler ce facteur et ainsi faciliter la tâche pour les

élèves et, ce faisant, offrir un meilleur regard sur leur capacité d'identification et de segmentation morphologique.

Dans la mesure où les résultats démontrent une tendance vers la bonne action (dans environ 70% des cas) sans toutefois que celle-ci aboutisse à la segmentation correcte, nous pouvons nous demander si, selon Gombert 2002b, les enfants font preuve d'une sensibilité précoce à certaines caractéristiques morphologiques. En choisissant de segmenter ou pas, ils montrent avoir compris que l'affixation est une caractéristique des mots, tel que démontré dans des tâches de plausibilité lexicale (Colé et al, 2003; Marec 2003; Gombert et Colé, 2005), langage spontané (Clark, 1993; Corbin, 1980) et orthographe (Paction, 2003; Treiman, Cassar, Zukowski, 1994). Nous pouvons dire qu'ils ont, dans l'ensemble, intégré l'idée fondamentale que la relation morphologique repose à la fois sur des critères formels et sémantiques (cooccurrences de graphèmes et de sens).

6.2 Question 2: Vocabulaire

- Est-ce que les connaissances morphologiques mesurées par les tests de segmentation sont corrélées avec les connaissances lexicales (mesurées par les scores de EVIP et le test de CONNAISSANCE de mots)?

Notre première mesure de vocabulaire était une tâche d'identification d'image (sur un choix de quatre) à partir d'un mot prononcé par l'expérimentatrice. Sur 60 images de l'échelle de vocabulaire en images Peabody, nous avons vite observé un effet de plafonnement chez les élèves francophones (la moyenne de réussite en 2^e année s'élevant à 92%, et un score de 97% pour les 4^e et 6^e). Cependant, l'écart significatif entre ce résultat et celui des élèves d'immersion (58%, 69% et 79% respectivement pour les années scolaires) reflète une différence importante dans le vocabulaire réceptif de ces deux groupes d'enfants. Étant donné que les élèves en immersion sont,

justement, en situation d'apprentissage langue seconde, il nous paraît normal qu'il existe un tel décalage dans les scores de vocabulaire. Cependant, nous nous inquiétons du fait que, même après six ans de scolarité dans le programme d'immersion, notre sixième année en immersion performe toujours en dessous du seuil de réussite de la deuxième année francophone. Il ne nous est pas possible dans ce contexte d'évaluer si les élèves d'immersion se rattrapent éventuellement ni de savoir quels sont les détriments de ce retard en connaissances lexicales sur leur apprentissage de la langue et leur compréhension en lecture. Puisqu'il faut connaître 95% des mots d'un texte pour être en mesure de deviner le 5% de mots restants (Laufer, 1997), et ce, dans la mesure où le contexte est suffisamment clair (Zahar, Cobb et Spada, 2001), les connaissances lexicales de base deviennent obligatoires. Un des objectifs du programme d'immersion est de permettre aux élèves d'aborder plus rapidement des textes authentiques, mais nous voyons difficilement comment les élèves d'immersion seraient bien outillés pour s'attaquer à du matériel de lecture authentique (et pertinent à leur niveau de maturité) s'ils n'ont pas, en sixième année, un vocabulaire de base équivalent aux enfants de langue première française de deuxième année.

Selon des rapports produits par l'organisme Canadian Parents for French, il y a eu, depuis 1999, une petite augmentation dans l'inscription au programme d'immersion en Ontario, c'est-à-dire que les inscriptions en français langue seconde (en termes de pourcentage) des inscriptions totales ont passé de 5,5% (1999-2000) à 6,0% (2006-2007). Cependant, il faut regarder de près comment ces chiffres se manifestent à chaque niveau scolaire. En 2006-2007, il y avait 125 453 élèves au programme de FLS en Ontario; tandis qu'en huitième année, l'inscription comptait 10 226 élèves en neuvième année, ce chiffre passe à 5 644. Il s'agit du moment de transition entre le primaire et le secondaire, où les élèves doivent choisir de poursuivre ou non leurs études en français langue seconde; clairement, la moitié des élèves choisissent de mettre fin à ces études.

Une des possibilités de cette diminution de participation au programme pourrait être due au fait que les élèves qui le suivent ne voient pas de progrès dans leur capacité linguistique et se retirent du programme. Un élément qui contribuerait à cette absence de progrès est celui du vocabulaire acquis. Le développement rapide du vocabulaire motive les élèves (langue première ou langue seconde) par une progression et une compréhension croissantes. Un calcul très brut selon nos résultats suggère une amélioration de 10% (6 items sur la tâche Peabody) de mots connus en deux ans de scolarité pour les élèves d'immersion. Est-ce suffisant pour motiver des apprenants langue seconde, ayant accès à la langue cible que dans le contexte de la salle de classe, à persévérer dans leur apprentissage?

Notre deuxième tâche de vocabulaire (CONNAISSANCE) avait comme objectif d'assurer que les élèves connaissent les bases des mots à segmenter. Les résultats sont positifs avec une augmentation d'environ 18% entre la 2^e et 4^e année et de 8% entre la 4^e et 6^e année pour les élèves francophones, et aussi de 8% entre la 4^e et 6^e année d'immersion. Notons cependant que la progression entre la 4^e et la 6^e année francophone amène une moyenne de 92%, tandis que celle chez cette même tranche d'élèves en immersion monte à 74% seulement.

La réussite de cette tâche (qui nécessitait seulement d'identifier si oui ou non on connaissait un mot, parmi une liste comportant des non mots) est significativement et positivement corrélée avec les tâches de segmentation de VRAIS et NON MOTS chez les élèves francophones. Nous pouvons interpréter ce résultat comme indiquant que la segmentation morphologique est favorisée par une connaissance de la base (malgré que nous n'ayons pas pu tester les items pour NON MOTS). Chez les élèves d'immersion, qui performant moins bien sur les tâches de segmentation et qui affichent aussi des moyennes plus basses pour la tâche de CONNAISSANCE, il n'y a pas de relation significative entre ces mesures.

Le niveau de vocabulaire des élèves en immersion semble être insuffisant à la construction de leurs connaissances morphologiques. Plus loin, nous allons élaborer en quoi un enseignement misant sur les congénères consisterait à développer rapidement des compétences en lecture par l'élargissement du vocabulaire réceptif de l'apprenant et quel bénéfice cela pourrait avoir pour ces apprenants.

6.3 Question 3: Lecture

- Est-ce que les connaissances morphologiques mesurées par les tests de segmentation sont corrélées avec la performance en lecture (mesurée par une tâche de compréhension de lecture) ?

Nous nous attendions à ce qu'il ait une corrélation positive entre la capacité de segmentation et la réussite sur la tâche de lecture. Cependant, il n'y a pas eu de corrélation significative entre nos deux tâches de segmentation et celles de lecture pour le groupe francophone. La corrélation positive significative au seuil de 0,05 (r -Pearson : 0,359) pour la tâche de NON MOTS et LECTURE pour les élèves d'immersion, cependant, va dans la direction anticipée. Cela est intéressant puisque la tâche de NON MOTS reflète la réalité à laquelle font face les élèves d'immersion lorsqu'ils doivent lire des textes, où certains mots leur seraient inconnus. Une meilleure capacité de segmentation serait donc reliée au succès en lecture. Une explication possible pour l'absence de corrélation dans les autres cas tiendrait du fait que la tâche de lecture était différente pour chaque niveau scolaire, tandis que les tâches de segmentation administrées étaient les mêmes. Cela pourrait avoir incorporé un effet perturbateur dans le calcul de corrélation, masquant ainsi des relations entre les tâches. Par contre, il est difficilement envisageable d'administrer la même tâche de lecture à un tel éventail d'élèves; donc le problème persiste et devra être résolu dans des études futures.

6.4 Question 4: Cible morphologique

- Est-ce que les connaissances morphologiques sont affectées par le statut congénère du morphème cible? Est-ce que les congénères sont mieux réussis par les élèves en immersion française? Est-ce que les morphèmes spécifiques au français posent plus de problèmes aux élèves en immersion française?

En lien avec ces questions nous avons formulé quatre hypothèses. Nous nous attendions à trouver une corrélation positive entre l'année scolaire, le vocabulaire, le statut congénère du morphème et le niveau de connaissances morphologiques. Plus spécifiquement, nous nous attendions à ce que :

- les élèves plus avancés en niveau scolaire soient meilleurs,
- les élèves avec le meilleur vocabulaire soient meilleurs,
- les élèves avec le meilleur score en lecture soient meilleurs,
- les congénères posent moins de difficulté que les autres items pour les élèves d'immersion française.

Pour répondre à ces questions sur l'impact du statut congénère de l'item, nous avons entrepris de comparer les francophones avec les élèves d'immersion sur leur performance dans les quatre catégories d'items pour la tâche de VRAIS MOTS et de NON MOTS. Nous avons constaté, par la suite, que la comparaison la plus intéressante se faisait entre les items bimorphémiques et non les items monomorphémiques. C'est-à-dire que l'impact de la notion congénère était plus fort lorsqu'il s'agissait d'un item à segmenter plutôt que lorsqu'il était question de ne pas segmenter.

Pour traiter de la première hypothèse, en commençant par la tâche de VRAIS MOTS, nous confirmons que dans les quatre catégories d'items, il y a eu une amélioration de performance par rapport au niveau scolaire (tous programmes confondus). Les

différences significatives, cependant, ne sont pas uniformément répandues entre les trois niveaux. Tandis que les tests post-hoc indiquent toujours que la 6^e année est significativement meilleure que la 2^e année, les comparaisons faites entre la 2^e et 4^e et la 4^e et la 6^e année démontrent parfois des différences non significatives (tableau 5-22).

En ce qui concerne la tâche de NON MOTS, nous n'observons pas la même tendance vers une amélioration significative en fonction du niveau scolaire. Les tests post-hoc indiquent des résultats significatifs que pour les items bimorphémiques (congénères et non-congénères), mais seulement entre la 2^e et la 6^e année (pas pour les autres points de comparaison). Selon ces résultats, nous pouvons dire que les élèves de 6^e année ont une connaissance morphologique plus développée leur permettant de segmenter avec un succès plus élevé les non mots selon des morphèmes plausibles.

Nos trois premières hypothèses ont été confirmées de façon globale avec nos analyses de corrélation. D'autant plus excitant pour nous est le fait que, en ligne avec nos hypothèses, les élèves d'immersion démontrent un avantage de segmentation correcte pour les items congénères bimorphémiques dans la tâche de NON MOTS. En calculant le nombre de mots où il y a eu la segmentation correcte lors de l'action correcte, nous trouvons que les élèves d'immersion obtiennent 64% tandis que les francophones performant à 45%.

Le fait d'observer des différences sur les items congénères bimorphémiques entre les francophones et élèves d'immersion indique qu'il se trouve dans la structure des mots des appuis que les apprenants peuvent utiliser pour soutenir leur identification de mot. Non seulement nos participants en immersion réussissent à s'appuyer sur ces repères structuraux, mais ils semblent en profiter au point de dépasser les locuteurs langue première. La structure morphologique et la congénèrité seraient peut-être plus importantes pour eux que pour les locuteurs L1 qui, logiquement, identifient des mots

selon des moyens qui ne nécessitent pas l'exploitation de congénères. Cette habileté de tirer partie des morphèmes dans les mots congénères pourrait venir compenser les lacunes en vocabulaire des élèves d'immersion et faire en sorte qu'ils ne soient pas complètement, en tant qu'apprenants, bloqués devant la tâche d'acquisition lexicale.

Plusieurs chercheurs ont démontré que le transfert entre la L1 et L2 ne se fait pas de façon naturelle (Banta, 1981; Browne, 1982; Lightbown and Libben, 1984; Moss 1992), ce qui rend d'autant plus impressionnant les résultats qui font preuve d'une stratégie de transfert non enseignée. Le recours aux congénères interlinguaux peut significativement accélérer l'apprentissage du lexique L2. Le simple fait d'être en mesure d'identifier la façon dont certains mots trouvent leur traduction selon des règles systématiques (*-ic* devient *-ique* en français) ou bien avec des correspondances à 100% ($\text{invitation}_{\text{FRAN}=\text{ANG}}$) pourrait amener les élèves à devenir plus observateurs et analytiques, et ainsi faciliter l'exploitation d'une stratégie de transfert.

Selon Melka (1997), établir des équivalences entre la L1 et L2 fait partie de la compétence langagière. La capacité à reconnaître des congénères est donc déterminante en début d'apprentissage. Elle permet aux élèves d'aborder plus rapidement des textes authentiques, comme l'exige le programme de FL2.

Étant donné ces résultats positifs, la suite logique de cette étude serait d'établir comment non seulement enseigner, mais revoir et répéter l'exploitation des congénères pour en assurer l'intégration en tant que stratégie dans l'apprentissage lexical. Voici ce que nous abordons dans la prochaine section.

6.5 Intégration de ces résultats dans la salle de classe

Nous devons trouver une application concrète du processus d'analyse morphologique et du transfert des congénères pour la salle de classe d'immersion afin de faciliter et d'accélérer l'apprentissage de la L2. Ceci doit se faire selon deux axes : la première étant de déterminer si les enseignants d'immersion sont en mesure, eux-mêmes, d'identifier préalablement à l'enseignement la structure morphologique des mots et aussi les équivalences de traduction. Nous avons nous-mêmes effectué un test pilote (résultats non reportés dans cette étude) avec un petit groupe d'adultes pour nos tâches de segmentation et avons découvert que la structure morphologique n'est pas toujours si définitivement identifiable pour certains items. Par rapport aux congénères, le mémoire de Nancy Hébert (2006) fait preuve que la même difficulté est présente, et ce, dans un groupe d'enseignants de l'anglais langue seconde : certains mots sont moins facilement repérables en tant que mots partagés entre le français et l'anglais.

Ayant au préalable bien formé les enseignants, il serait ensuite question de mettre en œuvre la meilleure pratique afin de premièrement faire remarquer ces appuis morphologiques et congénères aux apprenants et, ensuite, pour en intégrer l'utilisation systématique et fréquente, et ce, surtout en situations réelles de lecture.

Si dans le cadre de cette recherche nous avons demandé à nos sujets d'identifier les parties de mots en isolation, cela doit naturellement être envisagé comme une première étape, avec l'objectif étant de promouvoir cette stratégie analytique dans une situation de lecture de texte. À cette fin, la méthode de Tréville (1990) qui met à l'avant la reconnaissance de mots congénères (sans tenir compte de la structure morphologique) est un bon point de départ pour un enseignement stratégique. Il s'agit d'identifier le congénère en contexte, en découvrir le sens, le consigner, puis analyser ses composantes morphologiques. Ensuite, il faut donner l'occasion aux élèves de

s'approprier leurs nouvelles connaissances et les élargir par eux-mêmes dans des contextes variés. Afin d'en favoriser la rétention, l'enseignant peut demander à l'élève de suivre les trois étapes suivantes :

- Repérer des congénères possédant des caractéristiques précises (un suffixe, accent circonflexe). Pour rendre plus intéressant cette tâche, il pourrait s'agir de devinette ou de course entre équipe. L'objectif est de développer l'automatisme de la reconnaissance des congénères.
- Deviner à l'aide de connaissances antérieures, puis vérifier la signification et l'utilisation des congénères en contexte, une vérification auprès d'un pair ou de l'enseignant et l'utilisation d'autres ressources, par exemple, le dictionnaire.
- Consigner et conserver ses nouvelles connaissances. L'élève pourrait être porté à créer un tableau des mots amis et faux amis (indiquant le sens et l'emploi); créer son propre dictionnaire, fiches ou outil de référence. Pour en assurer la rétention, il faut que l'élève s'y réfère ensuite régulièrement, mais aussi ce faisant, il réglera ses apprentissages et découvrira des régularités dans les congénères (mots ou suffixes).

Pour revenir au modèle d'accès lexical, BIA+, nous voulons suggérer qu'au lieu de considérer l'activation parallèle des deux langues comme un défaut ou quelque chose d'indésirable, il serait plus intéressant d'envisager un enseignement, comme celui ci-haut, qui indiquerait aux apprenants de se servir de façon positive et productive de cet automatisme. Ne serait-ce pas bénéfique, autant pour l'apprenant débutant que pour celui plus avancé, d'exploiter cette activation qui, comme le dit Dijkstra (2004), est insupprimable de toute façon?

Quant à la structure morphologique, il serait important de faire un travail sur les familles de mots, en indiquant toujours les changements phonologiques ou orthographiques qui ont lieu lors de l'ajout des affixes. Cette leçon peut se faire selon

le même format de Tréville proposé ci-haut. Cependant, il s'agirait de mettre en valeur la relation entre les bases et leurs affixes, ainsi que leur distribution et leur sens respectifs. Les équivalences des suffixes pourraient constituer une deuxième axe, suivant l'identification de la structure du mot en question, il faudrait identifier si ceux-ci ont des bases ou affixes congénères.

L'objectif de tout enseignement doit être de bien outiller l'apprenant, qu'il soit de langue première ou langue seconde, de façon à ce qu'il puisse, en situation de lecture, exploiter le maximum de stratégies et connaissances pour produire une lecture fluide et aisée.

6.6 Limites de l'étude

Sujets. Comme toute étude, la nôtre n'était pas sans défauts ni limitations. Les plus importantes sont certainement la question du nombre de participants, surtout en immersion, et l'absence de données pour les tâches de NON MOTS et de CONNAISSANCE pour les élèves de 2^e année en immersion. L'orientation possible d'une recherche ultérieure pourrait non seulement chercher à combler cette lacune, mais aussi viser à comparer la performance des élèves provenant d'écoles d'immersion différentes, où l'exposition au français varie. Il serait intéressant de dresser le portrait de la capacité de segmentation morphologique à travers un échantillon de locuteurs langue seconde avec de plus en plus d'exposition à la langue cible, jusqu'à la performance des locuteurs natifs. Il serait encore mieux de suivre, dans une étude longitudinale, le développement des connaissances morphologiques des apprenants pour en faire la comparaison avec des locuteurs natifs.¹⁰ Il serait alors possible de mieux comprendre en quoi se ressemblent ou se distinguent ces deux

¹⁰ Nous spécifions ici que notre groupe d'élèves francophones avait sûrement, aux fins de l'étude présente, une connaissance de la langue anglaise beaucoup trop développée. Un groupe de comparaison monolingue francophone serait plus désirable.

groupes de locuteurs et de tenter d'identifier, s'il y a lieu, un délai développemental qui se corrige avec le temps et l'exposition, ou (nous ne l'espérons pas) l'absence d'une telle correction.

Fréquence. Nous ne discuterons pas longuement des limites introduites par notre sélection d'items pour les tâches de segmentation, ayant déjà présenté de nombreux points à considérer quant à la modification de nos tâches. Ce qui nous paraît le plus important, par contre, est de trouver une solution à la question du calcul de fréquence des items, et ce, surtout en ce qui refléterait la réalité pour les élèves en immersion. Nous suggérons un projet de recherche qui quantifierait le vocabulaire auquel ces élèves (tenant compte du pourcentage de français faisant partie de leur enseignement) seraient exposés et donc en mesure de connaître. Nous comprenons le défi que pose cette interpellation, mais l'utilité d'une telle base de données serait vaste. Connaître la réalité psychologique de fréquence des mots dans le lexique des apprenants langue seconde, sur un plan global – on s'entend qu'il y aurait quand même une importante variabilité à l'intérieur des sous-groupes d'apprenants – serait un immense atout en ce qui concerne la création de tâche comme les nôtres. Cela permettrait de mieux contrôler ce que nous avons identifié comme problématique dans la sélection de nos items, tel le nombre de mots partageant la même terminaison ainsi que la fréquence en soi.

Modalité. Nos tâches étaient présentées uniquement visuellement, en exigeant que les élèves décodent eux-mêmes les mots pour ainsi faire leur choix de segmentation. Dans d'autres études, les chercheurs présentent à la fois le mot écrit et ajoutent un élément oral en lisant le mot. Dans le cadre de notre expérience, cela aurait trop compliqué la passation de groupe (en ralentissant certains élèves et en mettant de la pression pour être plus rapide sur d'autres élèves). Cependant, nous pouvons nous poser la question à savoir si cela a contribué à la difficulté de nos tâches et si nous aurions obtenu un résultat différent en leur lisant aussi les mots.

Il est évident que d'autres aspects pourraient être revus, améliorés ou précisés dans une étude ultérieure, mais nous avons choisi de nous limiter ici à des suggestions portant sur les sujets, la fréquence et la modalité.

6.7 Des mots de la fin

Somme toute, malgré les limites que nous venons d'identifier, nous avons dans le cadre de cette recherche obtenu des résultats qui motivent notre esprit scientifique à persévérer dans notre quête de délimiter les connaissances morphologiques des élèves, non seulement en immersion française, mais globalement. Par rapport à notre population d'étude, nous avons maintenant une piste indiquant la présence du premier niveau de connaissance morphologique, la connaissance relationnelle. Nous avons aussi identifié une importante différence entre le vocabulaire réceptif des deux groupes évalués. Ensemble, ces données offrent une raison de plus de découvrir où en sont les enfants dans le développement de leur compétence morphologique, de sorte que les enseignants puissent insister sur certains aspects plus problématiques. Sachant que les élèves en immersion peuvent segmenter les mots bimorphémiques, nous pouvons bâtir des tâches qui permettent l'exploitation de cette compétence pour compenser les lacunes en vocabulaire. Par la suite, les compétences morphologiques de second ordre (connaissances distributionnelles, syntaxiques) peuvent être travaillées.

Avec l'objectif d'assurer une égalité des chances de réussite pour tous, nous trouvons que les résultats de la présente étude apportent une autre clé servant à ouvrir la porte de l'apprentissage du français aux élèves d'immersion. Cependant, cela est loin de vouloir dire que toutes les portes sont déverrouillées. Mais voilà où consiste le travail de tout chercheur, forgé dans les questions de recherches jusqu'à ce qu'elles le soient.

RÉFÉRENCES

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, R.C., and P. Freebody. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In *Advances in Reading/Language Research*, B. Hutson (Ed.). Greenwich, CT: JAI Press. 231-256.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 58 (10): 1-166.
- Annandale, E. et Gaboury-Diallo, L. (1995). Deux sondages sur le français en milieu minoritaire : des étudiants universitaires devant des questions sociales, linguistiques et culturelles. Communication présentée lors du Congrès de l'Association canadienne de linguistique appliquée (ACLA), Montréal.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56 (2): 471-497.
- Babin, J.-P. (1998). *Lexique mental et morphologie lexicale*. Bern: Peter Lang.
- Barrett, M. D. (1995). Early lexical development. In Fletcher, P. et MacWhinney B. (ed.) *The handbook of child language*: 362-392. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Bartning, I., et Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. In Myles, F. et Towell, R. (Eds). *Journal of French Language Studies*. 14: 281-299.
- Beauvillain, C. and J. Grainger, (1987). Accessing interlingual homographs: some limitations of a language-selective access. *Journal of Memory and Language*. 26 : 658-672.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14: 150-177.
- Bhatia, T. and Ritchie, W. (Eds.) (2006). *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing. USA.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingualism language proficiency. In E. Bialystok (ed.). *Language processing bilingual children*: 113-140. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33(3): 429-440
- Bley-Vroman, R. (1989). The Logical Problem of Foreign Language Learning. In S. Gass and J. Schachter (Eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 41-68.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 319-346.
- Burani, C. & Laudanna, A. (1992). Units of representation for derived words in the lexicon. Frost, R. & Katz, L. (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Elsevier Science Publishers. 361-376.
- Burani, C., Dovetto, F. M., Spuntarelli, A. et Thornton, A. M. (1999). Morpholexical access and naming: the semantic interpretability of new root-suffix combinations. *Brain and Language*, 68: 333-339.
- Bureau, C. (1985). Le français écrit au secondaire : une enquête et ses implications pédagogiques. *Documentation du Conseil de la langue française*. 19. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Bybee, J. L. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10 (5): 425-455.
- Bybee, J.L. (1998). Morphology and Lexical Organization. In M. Hammond & M. Noonan (Eds.), *Theoretical Morphology: Approaches in Modern Linguistics*. 119-141.
- Canadian Parents for French [CPF]. (2004) *L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2004*. Ottawa : Canadian Parents for French, 72 p. Capability&Parent=Business
- Caramazza, A., Laudanna, A. et Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28: 297-332.
- Carlisle, J. F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. *Applied Psycholinguistics*, 9: 247-266.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In Feldman, L. B. (ed.) *Morphological aspects of language processing*: 189-209. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 169-190.
- Carlisle, J.F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 373-404.

- Carlisle, J. F. (2006) Morphological processes that influence learning to read. *Handbook of Language and Literacy*. Stone, Silleman, Ehren & Apel. (Eds). New York: Guilford p. 318-339.
- Carlisle, J. F. et Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first grade. *Applied Psycholinguistics*, 14: 177-195.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Fabid, L. H. et Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20: 459-478.
- Carlisle, J. F., Stone, C.A., et Katz, L. A. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia*, 51: 249-274.
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of morphologically complex words in elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253.
- Carlisle, J. F. et Stone, C. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words in English. In Assink, E.M.H et Sandra, D. (ed.). *Reading complex words: 27-51*. New York: Kluwer/Plenum.
- Casalis, S. et Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 303-335.
- Champion, A. (1997). Knowledge of suffixed words: A comparison of reading disabled and nondisabled readers. *Annals of Dyslexia*, 47: 29-55.
- Chialant, D. et Caramazza, A. (1995). Where is morphology and how is it processed? The case of written word recognition. In L. B. Feldman (ed.). *Morphological aspects of language processing: 109-129*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cisero, C. A., & Royer, J. M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 275-303.
- Clahsen, H. (1999). Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection. *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 991-1060
- Clark, E. V. (1982). The young word maker: A case study of innovation in the child's lexicon. In E. Wanner and L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp.390-425). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (1995). The lexicon and syntax. In J. L. Miller & P. D. Eismas (ed.), *Speech, Language and Communication: 303-337*. San Diego: Academic Press.
- Clark, E. V. (1998). Morphology in Language Acquisition. In Andrew, S. et Arnold M. Z.(ed.) *Handbook of Morphology: 374-389*. Oxford: Blackwell.
- Clark, E. V. et Berman, R. A. (1984) Structure and use in the acquisition of word formation.

Language, 60: 547-590.

- Colé, P. (2004). Le traitement des mots morphologiquement complexes au cours de l'acquisition de la lecture: des données préliminaires. In Ferrand, L. et Grainger, J. (ed.) *Psycholinguistique cognitive : Essais en l'honneur de Juan Seguí* : 309-327. Bruxelles: De Boeck ; Neurosciences & cognition.
- Colé, P. et Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: rôle des connaissances morphologiques. In Kail M. et M. Fayol (ed.). *L'acquisition du langage: Le langage en développement au-delà de trois ans*, 2: 151-182. Paris: Presses Universitaires de France.
- Colé, P., Beauvillain, C. et Segui, J. (1989). On the representation and processing of prefixed and suffixed derived words: a differential frequency effect. *Journal of Memory and Language*, 28:1-13.
- Colé, P., Marec, N., Royer, R. et Gombert, J.E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, 213 : 57-76.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29- 43.
- Corbin, D. (1980). Compétence lexicale et compétence syntaxique. *Modèles linguistiques*, II/2: 52-138.
- Corbin, D. (1987). *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Lille, Tübingen: Niemeyer.
- Corbin, D. (1997). Entre les mots possibles et les mots existants : les unités lexicales à faible probabilité d'actualisation. *Silicales*, 1: 79-89.
- Cornwall Census (2001). First language learned and understood. Retrieved 17 October 2006 from <http://www.city.cornwall.on.ca/main.cfm?PageName=Language%20>
- Costermans, J., et Giurgea, D. (1988). L'influence du sens sur la segmentation syllabique chez des enfants de trois à sept ans. *Archives de Psychologie*. 56: 137-149.
- Cox, T.B. (1995). Les Fransaskois et les diplômés d'immersion française : comparaison de leurs erreurs à l'écrit. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 52, 34-47.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, Los Angeles.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2003). *Bilingual Education: Basic Principles*. In J. Dewaele Housen, et Li Wei (ed.) *Bilingualism: Beyond basic principles. Festschrift in honour of hugo baetens beardsmore*: 56-66. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). *Bilingual Education: Basic Principles*. In J. Dewaele Housen, et Li
- Deacon, S. H. et Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25: 223-238.
- Demont, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *International journal of psychology*, 36 (4): 274-285
- Dijkstra, A.F.J., & Van Heuven, W.J.B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (3), 175-197.
- Droop, M. et Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second language learners. *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.
- Dubois, J. and C. Dubois. (1971). *Introduction à la lexicographie: Le dictionnaire*. Paris: Larousse.
- Dulay, H. and Burt, M. 1974: Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Durgunoglu, A. Y., et Verhoeven, L. T. W. (ed.) (1998). *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Durgunoglu, A.Y., Nagy, W.E., and Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85, 453-465.
- Échelle de Vocabulaire en images (EVIP). (1993). Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test. Psycan.
- Fagyal, Z., Kibbee, D. and Jenkins, F. (2006). *French : a linguistic introduction*. Cambridge University Press, NY.
- Figuredo, L. (2006) Using the known to chart the unknown: A review of first-language influence on the development of English-as-a-second-language spelling skill Reading and Writing (2006) 19:873–905
- Fowler, A. E. et Liberman, I. Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In Feldman, L. B. (ed.) *Morphological aspects of language*

processing: 157-188. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

- Frauenfelder, U. H. et Schreuder, R. (1992). Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation: The role of productivity. In G. E. Booij et J. Van Marle (ed). *Yearbook of Morphology*: 165-183. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- García, G. (1988). *Factors influencing the English reading test performance of Spanish-English bilingual children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- García, G. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic students. *Reading Research Quarterly*, 26, 371-392.
- Gass, S. M., & Mackay, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gathercole, V. (2002a). Command of the mass/count distinction in bilingual and monolingual children: an English morphosyntactic distinction. In D. K. Oller & R. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 175-206). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gathercole, V. (2002b). Monolingual and bilingual acquisition: Learning different treatments of that-trace phenomena in English and Spanish. In D. K. Oller & R. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp.220-254). Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1998). *French immersion in Canada*. In J. Edwards (Ed.) *Language in Canada*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 305-326.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual first language acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development* (pp. 324-342). Oxford, England: Blackwell.
- Gleason, J. B. (2001). *The development of language* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Godard, L. Hus, Y. Labelle, M. (2004). Phonological awareness of multilingual children in French and English. Symposium « From pre-reading to reading: multilingual children in French and English instructional settings ». *49th Annual Convention of the International Reading Association*, Reno (Nevada), 3-6 mai 2004.
- Gombert, J.-É. (2002a). L'apprentissage de la lecture : Processus et stratégies. In Florin, A. et Morais J. (ed.) *La maîtrise du langage : textes issus du XXVII^e Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (APSLF)* : 79-94. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gombert, J.-É. (2002b). La problématique de la formation autour du principe alphabétique. In *La formation à l'apprentissage de la lecture : Actes des Journées de l'ONL* (Rennes, janvier 2002), Université de Rennes 2-Haute-Bretagne: 13-26.

- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills in learning to read*. Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22,46-70.
- Green, L., McCutchen, D., Schwiebert, C. Quinlan, T., Eva-Wood, A. et Juelis, J. (2003). Morphological development in children's writing. *Journal of educational psychology*, 95 (4): 452-761.
- Green, L., McCutchen, D., Schwiebert, C. Quinlan, T., Eva-Wood, A. et Juelis, J. (2003). Morphological development in children's writing. *Journal of educational psychology*, 95 (4): 452-761.
- Grosjean, F., (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (2), 131-149.
- Groupe de recherche RAFAL. (2006). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Hamers, J. F. & Blanc, M.H.A. (1983). *Bilinguality and Bilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Hammerly, H. (1989) French Immersion: Myths and Reality. A Better Classroom road to Bilingualism. Detselig Enterprises Ltd: Calgary.
- Hammerly, H. (1991). Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning, viii + 208 pp. (Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters).
- Hammerly, H. and Pellerin, M. (1986). L'expression orale apres treize ans d'immersion française. *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 42, pp. 592-606.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *French Language Studies*, 2, 159-183.
- Haynes, M. & Baker, I. (1993). American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English texts. In T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary acquisition* (130-152). Norwood, NJ: Ablex.
- Hébert, N. (2006). Analyse de facteurs prédisant la reconnaissance et la rapidité de reconnaissance des congénères interlinguaux par des lecteurs anglophones lisant en français L2. Projet de maîtrise. Université du Québec à Montréal: Montréal.
- Henderson, L. (1985). Toward a psychology of morphemes. In A. W. Ellis (Ed.), *Progress in the psychology of language* (Vol. 1, pp. 15-72). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henderson, L. (Ed.) (1984). *Orthographies and reading. Perspectives from cognitive psychology, neuropsychology and linguistics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Herschensohn, J. (2006) *Français langue seconde: from functional categories to functionalist variation. Second Language Research*, 22, (1), (pp. 95-113).
- Johnson, R.K. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge university Press.
- Katz, L. A. (2004). *An investigation of the relationship of morphological awareness to reading comprehension in fourth and sixth graders*. Thèse de doctorat, Ann Arbor, University of Michigan.
- Klein-Bradley, C. & Raatz U. (Eds). (1985). *C-Tests in der Praxis. Fremdsprachen und Hochschule 1 Bochum AKS*.
- Koda, K. (2000). Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 21: 297-320.
- Koda, K., Takahashi, E., et Fender, M. (1998). Effects of L1 processing experience on L2 morphological awareness. *Ilha do Desterro (Island of Exile)*, 35: 59-87.
- Krashen, S. (1983). The din in the head, input, and the language acquisition device. *Foreign Language Annals* 16, 41-44.
- Kroll, J.F., & Dijkstra, A.F.J. (2002). The bilingual lexicon. In R.A.Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 301-321). Oxford: Oxford Univ Press.
- Ku, Y., et Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing*, 16(5): 399-422.
- Kuo, L. - J. & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross- language perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Lambert, W., & Tucker, G. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lapkin, S., Swain, M., & Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90s. *Canadian Modern Language Rview*, 46 : 638 674.
- Leblanc, R. et Séguin, H. (1996). Les congénères homographes et parographes anglais-français. In *Twenty-Five Years of Second Language Teaching at the Univ. of Ottawa* : 69-91.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C. et Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Leopold, W. F. (1939). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record: Vol. 1. Vocabulary growth in the first two years*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36:156-166.

- Lehonen, M. et Laine, M. (2003). How word frequency affects morphological processing in monolinguals and bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(3): 213-225.
- Lewis, D. J., et Windsor, J. (1996). Children's analysis of derivational suffix meanings. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39: 209-216.
- Longtin, C.-M., Meunier, F., Davis, M. (en préparation). *The role of form and meaning in lexical decision*.
- Lowie, W. (1998). *The Acquisition of Interlanguage Morphology: A study into the role of morphology in the L2 learner's mental lexicon*. Thèse de doctorat, Amsterdam, University of Groningen.
- MacCoubrey, S., Wade-Woolley, L., Klinger, D., and Kirby, J. (2004). Early Identification of At-Risk L2 Readers. *Canadian Modern Language Review*, 61, (1), 11-28.
- MacWhinney, B. (1978). The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43 (1-2, Serial No. 174).
- Mahony, D. (1994). Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6: 19-44.
- Mahony, D., Singson, M. et Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 191-218.
- Mann, V. et Singson, M. (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes. In E. Assink & D. Sandra (ed.), *Morphology and reading*: 1-25. Amsterdam: Kluwer Publishers.
- Maratsos, M. (1998). "The acquisition of grammar," in D. Kuhn and R.S. Siegler, eds., *Handbook of Child Psychology*, vol 2 (Wiley, New York) 421-466.
- Marec, N. (2003). *Les traitements morphologiques dans l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat, Rennes, Université Rennes 2-Haute-Bretagne.
- Marec, N., Gombert, J.E. et Colé, P. (2005). Traitements morphologiques lors de la reconnaissance des mots écrits chez des apprentis-lecteurs. *L'Année Psychologique*, 105 : 9-45.
- Marslen-Wilson, W. D., Tyler, L. K., Waksler, R., et Older, L (1994). Morphology and meaning in the English mental lexicon. *Psychological Review*, 101: 1:3-33.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87, 179-192.
- McBride-Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., Cheuk, C. S.-M., & Muse, A. (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological

- and morphological awareness to reading in Beijing, Hong Kong, Korea, and America. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 140-160.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London, Edward Arnold.
- Meara, P. and Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4, 142-154.
- Meara, P., Lightbown, P. M., and Halter, R.H. (1994). The Effect of Cognates on the Applicability of Yes/No Vocabulary Tests. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, no. 2 (january), p. 296-311
- Meunier, F. et Segui, J. (1999). Morphological priming effect: The role of surface frequency. *Brain and Language*, 68: 54-60.
- MoInar, M. (à paraître). Bilinguals mind their language (mode): Vowel perception patterns of simultaneous bilingual and monolingual speakers. Oregon.
- Morais, J. (1991). Constraints on the development of phonological awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds), *Phonological processes in literacy* (pp. 5-27). Hillsdale (NJ) : Erlbaum.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy : An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415- 438.
- Morais, J. & d'Ydewalle, G. (Eds.), (2006). *Bilingualism and second language acquisition* (pp. 25-37). Brussels: The Royal Academies for Science and the Arts of Belgium.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, (ii) : 200-221.
- Morris, L. et Labelle, M. (2004). Filling the blanks: What C-test results can teach us about the French processing skills of different nonnative-speaking child populations. Communication. *Second Language Acquisition Research Forum*. State College, Pennsylvania, 14-16 octobre 2004.
- Morris, L. et Simard, D. (2004). French L2 grammatical awareness as a predictor of English reading ability in a bilingual-educated primary school population. Communication. *American Association of Applied Linguistics*. 1-4 mai 2004.
- Moss, G. (1992). Cognate Recognition: Its Importance in the Teaching of ESP Reading Courses to Spanish Speakers. *English for Specific Purposes*, vol 11, p. 141-158.
- Muse, A.E (2005). *The nature of morphological knowledge*. Thèse de doctorat, Tallahassee, Florida State University.
- Nagy, W. E., et Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, XIX (3): 304-330.

- Nagy, W. E., Diakidoy, I. A. N. et Anderson, R. C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading behaviour*, 25 (2):155-170.
- Nagy, W. E, Berninger, V., Abbott, R., et Vaughan, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second grade readers and at-risk fourth grade writers. *Journal of Educational Psychology*. 95 (4): 730-742
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health /Human Development Clearinghouse.
- Obadia, A., & Thériault, C.M.L. (1997). Attrition in French immersion programs: Possible solutions. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 506–529.
- Omaggio, Alice C. 1986. *Teaching language in context : Proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle and Heinle. 479pp.
- Pacton, S. (2003). Morphologie et acquisition de l'orthographe : état des recherches actuelles. *Rééducation Orthophonique*, 213: 27-55.
- Pacton, S., Fayol, M., and Perruchet, P. (2005). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child Development*, 76(2):324-339.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. *Handbook of Language Acquisition*, E. Hoff & M. Shatz (Eds.). Oxford, UK: Blackwell.
- Pawley, C. (1985). How bilingual are French immersion students? *The Canadian Modern Language Review*, 41, 865–876.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern (Suisse): Peter Lang.
- Phillips, C. (1995). "Syntax at age two: Cross-linguistic differences", MIT Working Papers in Linguistics 26: 325-382.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: the ingredients of language*. New York: Basic Books.
- Qian, D. (2002). Investigating the Relationship between Vocabulary Knowledge and Academic Reading Performance: An Assessment Perspective. *Language Learning*, vol 52, no. 3, p. 513-536.
- Rebuffot, Jacques. (1993). *Le Point sur...L'immersion au Canada*. Centre Éducatif et Culturel: Québec.
- Redlinger, W. and Park, T.Z. (1980). Language mixing in young bilinguals. *Journal of child language*, vol. 7, 337-352.
- Rey-Debove, J. (1984). Le domaine de la morphologie lexicale. *Cahiers de Lexicologie*, 45: 3-19.

- Reyes, I. & Hernandez, A. (2006) Sentence interpretation strategies in emergent bilingual children and adults. *Language and Cognition*. Cambridge University. 9, (1), 51–69.
- Rivard, L. P., Dilk, S. et Barnabé, G. (2007). Étude comparative des compétences grammaticales d'élèves en FL1 et en FL2 du secondaire au Manitoba. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63(4), 487-516.
- Rocher, A-S. (2005). *Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques: Apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture*. Thèse de doctorat, Rennes, Université Rennes 2-Haute-Bretagne.
- Roy, C. (2005) Comparaison des compétences en morphologie dérivationnelle chez les francophones et non-francophones apprentis lecteurs. Projet de maîtrise. Université du Québec à Montréal: Montréal.
- Samarin, William J. 1967. *Field Linguistics: A Guide to Linguistic Field Work*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sandra, D. (1994). The Morphology of the Mental Lexicon: Internal Word Structure Viewed from a Psycholinguistic Perspective. *Language and cognitive processes*, 9(3): 227-270.
- Schmitt, N. et Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 17–36.
- Schreuder, R. & Baayen, R. H. (1995). Modeling morphological processing. In I.B.Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing* (pp.131-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schreuder, R. et Baayen, R. H. (1995). Modeling morphological processing. In L. B. Feldman (ed.) *Morphological aspects of language processing*: 131-154. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz, Bonnie D. (1993). "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior." *Studies in Second Language Acquisition* 15:147-163.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-152.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2): 76 -85.
- Singson, M., Mahony, D. et Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 219-252.
- Snow, C., Burns, M.S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Statistics Canada. (2003). Enrolment in second language immersion programs. Retrieved 19 August 2003 from <http://www.statcan.ca/english/>
- Stoller, F. et Grabe, W. (1993). Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (ed.). *Second language reading and vocabulary learning*: 24–45. Norwood, NJ: Ablex.
- Swain, M et Lapkin, S. (2005) The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*. vol 15. no 2.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Taft, M. (1979). Recognition of affixed words and the frequency effect. *Memory and Cognition*, 7: 263–272.
- Taft, M. et Forster, K. (1975). Lexical storage and retrieval of prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14: 638–647.
- Théophanous, O. (2000). Identification des congénères: Quels facteurs sont en jeu? Un état de la question. *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, no, 131-132, p. 85-105.
- Treiman, R. et Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63: 141-170.
- Treiman, R., Cassar, M. et Zukowski, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65: 1310-1329.
- Tréville, M.C.. (1990). Rôle des congénères interlinguaux dans le développement du vocabulaire: Application au français langue seconde. Thèse de doctorat, Québec, Université de Montréal, 179 p.
- Tréville, M.C.. (1996). Lexical Learning and Reading in L2 at the Beginner Level: The Advantage of Cognates. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, octobre, vol. 53, no. 1, p. 173-190.
- Tyler, A. and Nagy, W. (1989). The acquisition of English Derivational Morphology. *Journal of memory and language*, 28: 649-667.
- Tyler, A., and Nagy, W. (1990). Use derivational morphology during reading. *Cognition*, 36 (1) :17-34
- 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.

- Vannest, J., Bertram, R., Jarvikivi, J. et Niemi, J. (2002). Counterintuitive cross-linguistic differences: More morphological computation in English than in Finnish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31(2): 83-106.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415.
- Vignola, M.-J. & Wesche, M. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de linguistique appliquée*, 82, 94-115.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by a bilingual child. *Journal of Child Language*, 5, 311-326. www.colorado.edu/slhs/mdnc.
- Wade-Woolley, L. et Geva, E. (1999). Processing inflected morphology in second language word recognition Russian-speakers and English-speaker read Hebrew. *Reading & Writing*, 11(4): 321-343.
- White, T. G., Power, M. A. et White, S. (1989) Morphological analysis: implication for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 24: 283-304.
- Windsor, J. (1994). Children's comprehension and production of derivational suffixes. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37 (2): 408-418.
- Wong Fillmore, L. (1983). *The language learner as an individual: Implications of research on individual differences for the ESL teacher*. In M. A. Clarue & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL 1982: Pacific perspectives on language learning and teaching* (pp. 157-171). Washington, DC: TESOL.
- Wysocki, J. K., & Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.

Annexe A : LETTRE AUX PARENTS D'ÉLÈVES EN IMMERSION

March 26th, 2006

Dear parents,

My name is Chantal Sabourin, and I am a Master's student at the Université du Québec à Montréal. My thesis project focuses on studying how French Immersion students use parts of words to help them read texts. (For example, being able to divide "dance + er" and make the word "dancer.") Having grown up in Cornwall, I was particularly interested in studying children who had similar experiences to mine, which is why I chose to return here for my research.

As part of a larger project under the direction of Marie Labelle (ph.D.) which is investigating how children learn to read, my project explores how grade two, four and six students in the French Immersion can use these parts of words to help them arrive at the meaning of the word. By understanding what successful readers *do* when they read in a second language, we hope to be able to use this information to develop efficient teaching methods as well as fine-tuned pedagogical materials.

This letter is accompanied by a short consent form which I hope you will take a moment to complete and return to your child's school. Should you have any concerns or questions, please do not hesitate to contact my thesis director, Marie Labelle, or myself.

I thank you in advance for helping me to complete the research component of my thesis.

Sincerely,

Chantal Sabourin
Université du Québec à Montreal
514-867-8061

Annexe B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-ANGLAIS

Dear parent(s),

We have received funding from the Social Sciences and Humanities Research Council allowing us to undertake a research project on the acquisition of French by second language learners (French Immersion students), from grades two to six of primary school.

The goal of our research is to understand the strengths and weaknesses of the students to better help them learn and succeed in French.

Here is some information concerning the project :

- The tasks we will ask the students to do are similar to those they encounter in their French class and will take less than two hours;
- Your child's participation is voluntary. There is no obligation to participate and he can choose to pull out of the project at any time without penalty or pressure. A simple verbal comment is necessary;
- All the information gathered concerning your child will remain confidential ; neither the school nor the students will be named in presentations or publications ;
- The data will be kept under lock and key in the office of the principal researcher, Marie Labelle ;
- The possible risks should your child accept to participate following your consent, are no greater than those of a typical school day;

We hope that you will give permission for your child to participate in our project.

It would be my pleasure to answer any questions you may have. Please do not hesitate to contact me at the following address:

Mme Marie Labelle
 Département de linguistique et de didactique des langues
 L'Université du Québec à Montréal
 CP 8888, succursale Centre-Ville,
 Montréal, QC, H3C 3P8
 labelle.marie@uqam.ca
 (514) 987-3000 #7036

(*The work will be done by as part of a Master's project by Chantal Sabourin)

Our project has received approval on behalf of the UQAM Ethics Committee for research involving human beings —Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Should you have questions concerning the researcher's ethical responsibilities towards your child, you can direct them to the president of CIÉR, Mr. Joseph Josy Lévy. He can be reached at (514) 987-3000, extension 4483 or extension 7753.

Consent to participate in the project

I consent that my child participate in the project « Acquisition of French by French Immersion students in grades 2, 4 and 6. »

My child's full name (first, last):

My child's date of birth:.....

year / month / date

Gender : boy girl

My child's school's name:

My child's grade level:

Language most often spoken at home:

Other languages spoken at home:

A couple questions on the use of French at home (to estimate total contact with French) :

1. My child reads 0 to 2 books in French (fiction or non-fiction) per week.
 3 to 5
 (other)

2. My child watches television in French yes no

3. My child has regular contact (1-3 times per week) with a French speaker outside of school (friend, relative, babysitter) yes no

4. At home, we speak English% of the time, and French% of the time
 or other language.....% .

Signature:..... DATE:.....

Parent or guardian's name..... (please print)

(Please sign this form and ask your child to return it to his teacher.)

Annexe C: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT-FRANÇAIS

Cher(s) parent(s),

Nous avons obtenu une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) nous permettant de faire une recherche sur l'acquisition du français par les élèves francophones dans différents contextes, de la deuxième à la sixième année du primaire.

Le but de notre recherche est de comprendre les forces et les faiblesses des élèves pour les aider à mieux apprendre et à mieux réussir en français.

Voici des informations sur le projet :

- Les tâches demandées à votre enfant ressemblent à celles qu'il réalise dans son cours de français et prennent moins de deux heures ;
- La participation de votre enfant est volontaire. Il n'y a donc pas d'obligation de participer et il peut choisir de se retirer du projet en tout temps sans pénalité ou pression. Il suffit de nous en informer verbalement ;
- Toute l'information recueillie sur votre enfant demeurera confidentielle ; l'école et les élèves ne seront jamais nommés lors de présentations ou de publications.
- Les données seront gardées sous clé dans le local de la chercheuse principale, Marie Labelle ;
- Les inconvénients encourus par votre enfant, s'il accepte avec votre accord de participer à notre recherche sont comparables à ceux rencontrés lors d'une journée scolaire typique ;

Nous espérons que vous permettrez à votre enfant de participer à notre projet.

Il me fera un plaisir de répondre à vos questions en tout temps. Vous pouvez me joindre à l'adresse suivante :

Mme Marie Labelle
Département de linguistique et de didactique des langues
L'Université du Québec à Montréal
CP 8888, succursale Centre-Ville,
Montréal, QC, H3C 3P8
labelle.marie@uqam.ca
(514) 987-3000 #7036

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (CIÉR). Si vous avez des questions sur les responsabilités des chercheurs envers votre enfant en matière d'éthique, vous pouvez vous adresser au président du CIÉR, M. Joseph Josy Lévy. Vous pouvez le joindre au numéro (514) 987-3000, poste 4483 ou poste 7753.

Consentement à participer au projet

Je consens à ce que mon enfant/mes enfants participent au projet « L'acquisition du français par les franco-ontariens en 2^e, 4^e et 6^e ».

Nom de mon enfant :

Date de naissance de mon enfant :

année / mois / date

Sexe : garçon fille

Nom de l'école de mon enfant :

Année scolaire de mon enfant :

Langue parlée le plus souvent à la maison :

Autre langue(s) parlées à la maison :

Quelques questions sur l'emploi de l'anglais à la maison (pour estimer le niveau de bilinguisme):

1. Mon enfant sait lire en anglais oui non

2. Il/elle lit 0 à 2 livres anglais (fiction ou non-fiction) par semaine.

3 à 5

..... (autre)

3. Mon enfant écoute la télévision en anglais beaucoup

peu

pas du tout

4. À la maison, on parle% en anglais et% en français ou autre langue%.

Signature:..... DATE:.....

Nom du parent ou du tuteur..... (lettres moulées)

(Veuillez signer cette feuille et demander à votre enfant de la retourner au titulaire de sa classe.)

Annexe D : TÂCHE DE LECTURE : LE DÉJEUNER PARTAGÉ

Consignes pour : Un déjeuner partagé

Ce texte raconte l'histoire d'une petite fille qui déjeune. Durant son déjeuner, elle va au téléphone. Son chat en profite pour lui jouer un tour.

Lis ce texte pour savoir ce qui se passe dans l'histoire et aussi pour savoir quel tour le chat a joué à la petite fille.

Tu dois lire silencieusement.

Quand tu auras fini, tu répondras à quelques questions par écrit. Tu n'auras pas le droit de revenir au texte.

Que dois-tu faire?

(L'enfant lit le texte et écrit soi-même ses réponses.)

Retirer le texte avant de passer aux questions

Un déjeuner partagé

C'est samedi matin.

Julie mange des céréales.

Son chat dort sous la table.

Le téléphone sonne.

C'est son ami Nicolas.

Il veut jouer avec elle.

Nicolas et Julie se parlent longtemps.

Le chat saute sur la table.

Il mange dans le bol de Julie.

« Que fais-tu là, petit gourmand? », dit Julie.

Le chat regarde Julie et miaule.

Elle lui donne le reste de ses céréales.

Le chat est content.

Nom : _____

Un déjeuner partagé : Questions

1. Quand se passe cette histoire?

2. Que fait Julie au début de l'histoire?

3. Pourquoi un ami téléphonc-t-il à Julie?

4. Que fait le chat pendant que Julie parle au téléphone?

5. Pourquoi le chat est-il content?

Annexe E : TÂCHE DE LECTURE : LA RUSE D'ALEXANDRE

Consignes pour : La ruse d'Alexandre

Ce texte raconte l'histoire d'un petit garçon qui voulait avoir un animal.

Lis ce texte pour savoir comment ce petit garçon s'y prend pour en avoir un.

Tu dois lire silencieusement.

Quand tu auras fini, tu répondras à quelques questions par écrit. Tu n'auras pas le droit de revenir au texte.

Que dois-tu faire?

(L'enfant lit le texte et écrit soi-même ses réponses.)

Retirer le texte avant de passer aux questions.

La ruse d'Alexandre

Alexandre aimerait bien avoir un animal à lui, un chat ou un chien. Mais sa maman déteste les animaux. Elle dit que c'est sale et que ça sent mauvais.

Un matin, la maman d'Alexandre pousse un grand cri dans la cuisine. Là, sur la table, il y a une crotte de souris. La maman d'Alexandre installe alors cinq pièges dans la cuisine.

Le lendemain, les cinq pièges sont vides. Et, sur la table, la souris a encore laissé une petite crotte. La maman d'Alexandre court aussitôt à la quincaillerie acheter un appareil spécial qui fait peur aux souris. Et elle l'installe dans la cuisine.

Hélas! Le lendemain matin, la souris a encore déposé deux petites crottes sur la table de la cuisine. Alexandre dit alors à sa maman :

--Si on avait un chat, il ne ferait pas ses besoins sur la table. Et il pourrait chasser les souris...

Et ce jour-là, Alexandre et sa maman s'en vont chez les voisins demander si leur chatte voudrait bien leur donner un de ses petits chats tout gris.

Le lendemain, Alexandre, tout content, se réveille en pensant à Petit-Gris. Il le trouve dans la cuisine, bien endormi dans son panier. Mais, près du panier, il y a encore deux petites crottes de souris. Avec son pied, il fait rouler les petites crottes sous le réfrigérateur. Lorsque la maman entre dans la cuisine, elle regarde sur la table et sur le plancher. Elle dit au chaton :

--Bravo! Tu as bien chassé la souris. Tu veux bien rester avec nous pour toujours, pour nous protéger des souris?

Nom : _____

La ruse d'Alexandre- Questions

1. Quel animal Alexandre aimerait-il avoir?

2. Pourquoi la maman d'Alexandre n'aime-t-elle pas les animaux?

3. Où la maman trouve-t-elle une crotte de souris un matin?

4. Quelle est la première solution de la maman à Alexandre pour se débarrasser de la souris?

5. Quelle est la deuxième solution de la maman à Alexandre pour se débarrasser de la souris?

6. Que fait Alexandre pour convaincre sa maman d'avoir un chat à la maison?

7. a) Quelle réponse penses-tu que les voisins ont donnée à Alexandre et à sa maman?

b) Comment le sais-tu?

8. Comment s'appelle le chaton d'Alexandre?

9. Qu'y a-t-il près du panier du chaton d'Alexandre le lendemain matin?

10. Pourquoi Alexandre fait-il rouler les petites crottes de souris sous le réfrigérateur?

11. a) Trouves-tu que le chaton d'Alexandre est un bon chasseur de souris?

b) Pourquoi?

12. Et toi, qu'aurais-tu fait à la place d'Alexandre?

Annexe F: TÂCHE DE LECTURE : LA SORCIÈRE AMOUREUSE

Consignes pour : La sorcière amoureuse

Ce texte raconte l'histoire d'une vieille sorcière qui devient amoureuse d'un beau jeune homme.

Lis ce texte pour savoir comment la sorcière s'y prend pour que le beau jeune homme devienne amoureux d'elle et aussi pour savoir comment se termine cette histoire.

Tu dois lire silencieusement.

Quand tu auras fini, tu répondras à quelques questions par écrit. Tu n'auras pas le droit de revenir au texte.

Que dois-tu faire?

(L'enfant lit le texte et écrit soi-même ses réponses.)

Retirer le texte avant de passer aux questions.

La sorcière amoureuse

Il était une fois une vieille, très vieille sorcière. Elle habitait une maisonnette au fond des bois, près de la source des trois rochers. Un jour, un jeune homme passa devant sa fenêtre. Il était beau, très beau. Plus beau que les princes des contes de fées. Et bien plus beau que les cow-boys des publicités télévisées.

Tout d'abord, la vieille sorcière fut émue, troublée, puis amoureuse. Très amoureuse. Elle ne ferma pas l'œil de la nuit. Elle feuilleta toutes sortes de vieux grimoires remplis de formules magiques et de recettes secrètes. Au petit matin, elle courut dans la forêt pour aller chercher des ingrédients mystérieux. De retour à sa maisonnette, elle coupa, pesa, mélangea, ajouta, remua, goûta... Puis elle mit en bouteilles un plein chaudron d'élixir pour rajeunir.

Au début de l'après-midi, elle avala une bouteille entière d'élixir. Comme la potion était très amère, elle procédait ainsi pour la boire : un petit verre d'élixir, et hop! un morceau de chocolat; un petit verre d'élixir, et hop! un bonbon aux fraises. Et ainsi de suite. Après avoir bu une bouteille complète d'élixir, la sorcière était devenue jeune et jolie. Si jolie qu'elle aurait pu faire carrière au cinéma ou devenir institutrice.

Ensuite, avec deux toiles d'araignées, un peu de poudre de crapaud et une formule magique, elle se confectionna une merveilleuse robe décolletée, garnie de dentelles. Pour finir, elle alla dans son jardin et cueillit une rose blanche. Elle versa dessus quelques gouttes d'un parfum spécial qui rend amoureux tous ceux qui le respirent, puis elle l'épingla à son corsage. Ensuite, elle s'assit sur un banc devant la porte et attendit.

Elle n'attendit pas longtemps. Sur le chemin apparut le beau jeune homme, vêtu d'un beau costume brodé d'or. Il portait, lui aussi, une rose blanche qui dégageait un parfum très spécial. Le jeune homme salua la sorcière, la conversation d'engagea et, aussitôt, le jeune homme devint amoureux. Cinq minutes plus tard, ils échangeaient leur premier baiser. Puis, brusquement, la sorcière se leva et dit très vite :

--À demain, mon bel amour!

Et elle s'enferma à double tour dans sa maisonnette. Il était temps! Quelques secondes plus tard, la belle jeune fille était redevenue une vieille, très vieille sorcière.

Et ce fut ainsi tous les jours. Une bouteille d'élixir pour rajeunir, des mots d'amour murmurés, quelques baisers échangés, puis, vite, très vite, des adieux pressés. Le jeune homme ne se plaignit jamais. À chaque fois, il disait en souriant :

--Adieu, ma belle!

Et il partait sans même se retourner.

Après quelques semaines, par un bel après-midi d'été, la sorcière proposa le mariage au beau jeune homme. Celui-ci baissa les yeux en rougissant et ils décidèrent de se marier le lendemain après-midi.

Le lendemain, juste avant le mariage, la sorcière avala trois grandes bouteilles d'élixir. Ça lui donna d'atroces brûlures d'estomac, mais il fallait bien passer par là. Puis les deux amoureux se marièrent au village voisin. Après la cérémonie, ils ne purent s'attarder longtemps dans l'église. Ils s'en retournèrent bien vite à la maisonnette au fond des bois.

Dès qu'ils furent entrés, la sorcière prépara une tisane pour son jeune époux et lui offrit des petits gâteaux aux pattes de mouches qu'elle avait faits la veille. Mais l'élixir avait cessé d'agir. Elle redevint de nouveau une vieille, très vieille sorcière, au nez crochu, aux dents gâtées et à la peau plus ridée que du papier froissé.

Lorsqu'il la vit ainsi, son jeune mari la regarda un long moment sans rien dire. Et puis soudain, il éclata de rire et dit :

--Vieille sorcière, ton élixir pour rajeunir ne vaut pas grand-chose! Mais, rassure-toi. Le mien n'est pas meilleur!

Et, secoué d'un grand fou rire, le beau jeune homme se transforma peu à peu en un vieux, très vieux sorcier, au nez crochu, aux dents gâtées et à la peau plus ridée que du papier froissé.

Nom : _____

La sorcière amoureuse- Questions

1. Pourquoi la vieille sorcière voulait-elle devenir jeune et jolie?

2. Pourquoi, tout de suite après avoir feuilleté de vieux grimoires, la sorcière est-elle allée dans la forêt, au petit matin?

3. Après être allée dans la forêt, qu'a fait ensuite la sorcière pour rendre le jeune homme amoureux d'elle?

4. Quel était le goût de l'élixir que la sorcière avait préparé?

5. Comment la sorcière faisait-elle pour boire l'élixir?

6. Après avoir bu une bouteille complète d'élixir, qu'arriva-t-il à la sorcière?

7. En plus de boire un élixir qui rend jeune et jolie, la sorcière a utilisé deux autres moyens pour rendre le beau jeune homme amoureux d'elle. Quels sont ces **deux autres moyens**?
Moyen (1) _____
Moyen (2) _____

8. Pourquoi, après chaque fois qu'elle rencontrait le beau jeune homme, la sorcière se dépêchait-elle de rentrer chez elle?

9. Qui proposa le mariage?

10. Que fit la sorcière juste avant le mariage?

11. Pourquoi la sorcière avala-t-elle trois grandes bouteilles d'élixir juste avant le mariage?

12. Après le mariage, pourquoi les deux amoureux étaient-ils pressés de rentrer chez eux?

13. En plus de boire un élixir qui rend jeune et joli, le vieux sorcier a utilisé deux autres moyens pour que l'on devienne amoureux de lui. Quels sont ces **deux autres moyens**?

Moyen (1) _____

Moyen (2) _____

Annexe G: TÂCHE DE SEGMENTATION DE VRAI MOTS

Consignes pour Segmentation de vrais mots

J'aimerais faire une petite activité avec (toi/vous) qui va m'aider à faire mon devoir pour l'université. Vous voulez m'aider, même si c'est un peu difficile? Je vous explique.

Parfois les mots sont composés de plus qu'une partie. Par exemple, le mot « chanteur ».

Définition

(1) Qu'est-ce que c'est, « chanteur » ? (*Attendre la définition... « Quelqu'un qui chante! »*)

Segmentation

Dans le mot « chanteur », il y a « chant » et « eur ».

(2) Qu'est-ce que ça veut dire, « chant »?

(3) Et qu'est-ce que ça veut dire « eur »? Oui, donc « chanteur », c'est quelqu'un qui chante.

Peux-tu penser à d'autres mots comme « chanteur »? (*Attendre des exemples...enchaîner avec « joueur » et « danseur »*)

Explication, élaboration

(4) Oui, donc, quand on divise ces mots, on voit qu'il y a un lien entre les petites parties et le mot au complet! On voit les plus petits mots « chante », « danse » et « joue ». On voit aussi le « -eur ». Si on utilise ces mots là comme exemples, qu'est ce que ça veut dire, « -eur » ? Oui, « quelqu'un qui fait l'action X. »

J'aimerais faire une activité où on trouve et divise les deux parties dans un mot. Mais, attention! Parfois, le mot semble avoir deux parties, mais on ne peut pas dire c'est quoi le sens de la deuxième partie, comme « quelqu'un qui fait l'activité ». Nous, on cherche un plus petit mot, à l'intérieur du grand mot, qui veut dire quelque chose de semblable avec le grand mot.

On va commencer avec quelques exemples. (a-d). (*Répéter la séquence de questionnement de 1 à 4*) *ENSUITE* : C'est quoi les deux parties dans le mot « boxeuse »? Bon, on va faire une ligne entre « box » et « euse ». C'est bien!

Pendant l'activité, vous allez choisir le meilleur endroit pour diviser, d'accord? Il y a des mots qui vont être plus difficiles que d'autres. Maintenant, tu vas faire de ton mieux pour voir si tu peux trouver deux parties dans les mots. Si tu penses qu'il n'y a pas deux parties, tu mets un X sur la ligne!

Est-ce que quelqu'un peut me répéter ce que vous devez faire? Merci...

Allez-y!

Nom : _____

Des mots à l'intérieur des mots

a)	boxeuse	b o x e u s e	_____
b)	cuisinette	c u i s i n e t t e	_____
c)	album	a l b u m	_____
d)	content	c o n t e n t	_____
e)	volcanique	v o l c a n i q u e	_____

1.	hirondelle	h i r o n d e l l e	_____
2.	troisième	t r o i s i è m e	_____
3.	abeille	a b e i l l e	_____
4.	créative	c r é a t i v e	_____
5.	pelouse	p e l o u s e	_____
6.	fourmilière	f o u r m i l i è r e	_____
7.	arrosoir	a r r o s o i r	_____
8.	semblable	s e m b l a b l e	_____
9.	invitation	i n v i t a t i o n	_____
10.	perruque	p e r r u q u e	_____
11.	courageux	c o u r a g e u x	_____
12.	journaliste	j o u r n a l i s t e	_____
13.	étrange	é t r a n g e	_____
14.	ourson	o u r s o n	_____
15.	vitesse	v i t e s s e	_____
16.	brailard	b r a i l l a r d	_____
17.	peluche	p e l u c h e	_____
18.	balançoire	b a l a n ç o i r e	_____

19.	charmant	c h a r m a n t	_____
20.	amitié	a m i t i é	_____
21.	pyramide	p y r a m i d e	_____
22.	laitier	l a i t i e r	_____
23.	caché	c a c h é	_____
24.	activité	a c t i v i t é	_____
25.	bizarre	b i z a r r e	_____
26.	serpent	s e r p e n t	_____
27.	princesse	p r i n c e s s e	_____
28.	genou	g e n o u	_____
29.	grammatical	g r a m m a t i c a l	_____
30.	concert	c o n c e r t	_____
31.	pollution	p o l l u t i o n	_____
32.	admirable	a d m i r a b l e	_____
33.	sourire	s o u r i r e	_____
34.	talent	t a l e n t	_____
35.	pliant	p l i a n t	_____
36.	délicieux	d é l i c i e u x	_____
37.	intime	i n t i m e	_____
38.	affiche	a f f i c h e	_____
39.	sensible	s e n s i b l e	_____
40.	exploit	e x p l o i t	_____

Annexe H : TÂCHE DE SEGMENTATION DE NON MOTS

Consignes pour la segmentation de non mots

Maintenant, on va faire une activité qui est encore plus difficile! Mais j'ai confiance en vous!

Cette fois-ci, moi, j'ai inventé des mots qui pourraient avoir deux parties ou qui pourraient avoir qu'une partie, s'ils étaient des vrais mots du français. J'aimerais que tu m'aides à découper les mots si tu vois que la terminaison du mot te semble comme une terminaison semblable à d'autres mots que tu connais en français. Rappelle-toi que tu dois reconnaître le sens! Mais, ne sois pas inquiet si tu ne reconnais pas le sens du mot au complet : il n'existe pas pour vrai!

Nom : _____

Les parties des mots (inventés)!

a)	bintastique	b i n t a s t i q u e	_____
b)	foleil	f o l e i l	_____
c)	tuirlande	t u i r l a n d e	_____
d)	cybliste	c y b l i s t e	_____

1.	panneberge	p a n n e b e r g e	_____
2.	fressage	f r e s s a g e	_____
3.	bagesse	b a g e s s e	_____
4.	bartiche	b a r t i c h e	_____
5.	chamonade	c h a m o n a d e	_____
6.	arsitre	a r s i t r e	_____
7.	tommune	t o m m u n e	_____
8.	poctache	p o c t a c h e	_____
9.	lougar	l o u g a r	_____
10.	bagoule	b a g o u l e	_____
11.	olanveraie	o l a n v e r a i e	_____
12.	teignet	t e i g n e t	_____
13.	brieuse	b r i e u s e	_____
14.	mastoureau	m a s t o u r e a u	_____
15.	pestinoire	p e s t i n o i r e	_____
16.	hictime	h i c t i m e	_____
17.	bufarbe	b u f a r b e	_____
18.	engeigne	e n g e i g n e	_____
19.	bentation	b e n t a t i o n	_____
20.	éringlette	é r i n g l e t t e	_____

Annexe I : TÂCHE DE CONNAISSANCE DE MOTS

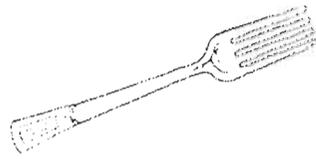
Nom : _____

Je dis si je connais les mots!

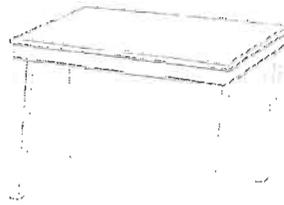
*Si je connais assez bien le mot pour l'utiliser dans une phrase, je colorie le ☺**Si je ne connais pas assez bien le mot pour l'utiliser dans une phrase, je colorie le ☹*

1.	charme	☺	☹
2.	métracte	☺	☹
3.	inviter	☺	☹
4.	lait	☺	☹
5.	courage	☺	☹
6.	brossin	☺	☹
7.	culon	☺	☹
8.	ami	☺	☹
9.	sens	☺	☹
10.	créer	☺	☹
11.	fourmi	☺	☹
12.	valline	☺	☹
13.	trois	☺	☹
14.	jupaire	☺	☹
15.	cache	☺	☹
16.	plier	☺	☹
17.	ralive	☺	☹
18.	arroser	☺	☹
19.	délice	☺	☹
20.	proine	☺	☹
21.	vite	☺	☹
22.	semble	☺	☹
23.	balance	☺	☹
24.	actif	☺	☹
25.	overge	☺	☹
26.	octe	☺	☹
27.	journal	☺	☹
28.	ours	☺	☹
29.	sortape	☺	☹
30.	prince	☺	☹
31.	aige	☺	☹
32.	polluer	☺	☹
33.	admire	☺	☹
34.	brailler	☺	☹
35.	leinte	☺	☹
36.	grammaire	☺	☹

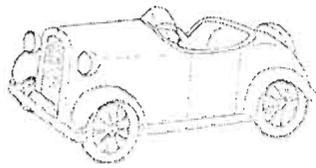
Annexe J : TÂCHE DE VOCABULAIRE EVIP



1



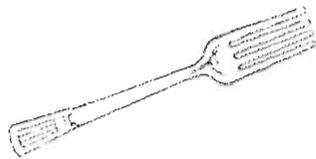
2



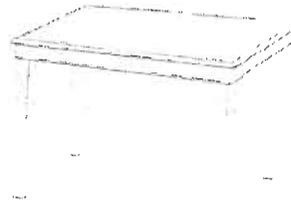
3



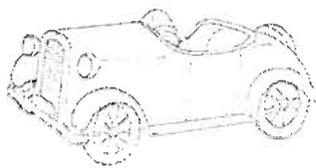
4



1



2



3



4



1



2



3



4

3



1



2

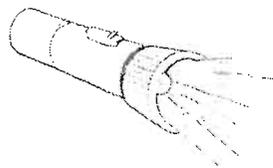


3

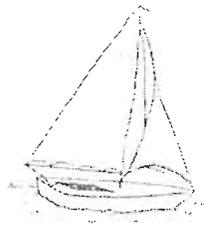


4

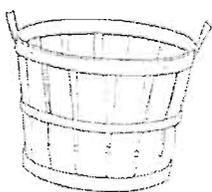
3



1



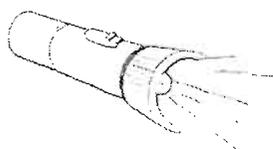
2



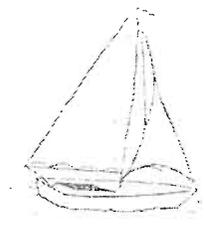
3



4



1



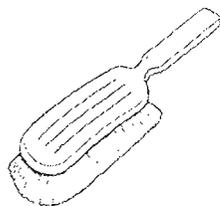
2



3



4



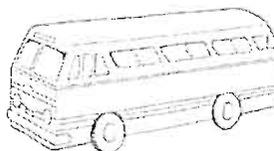
1



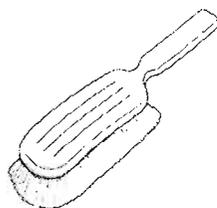
2



3



4



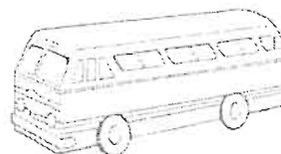
1



2

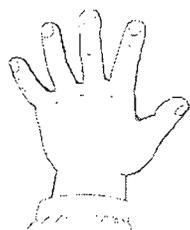


3

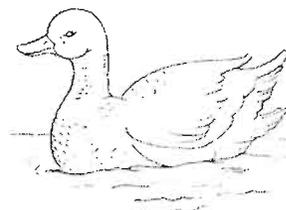


4

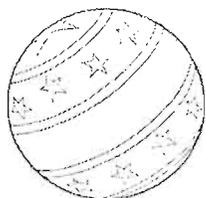
2



1



2



3

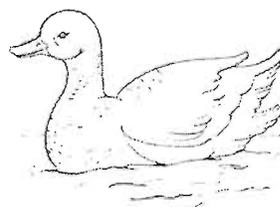


4

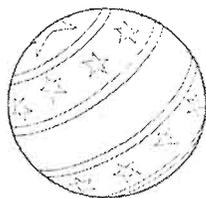
3



1



2



3

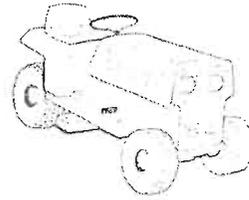


4

3



1



2



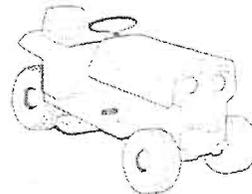
3



4



1



2



3



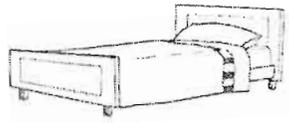
4



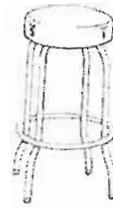
1



2



3



4

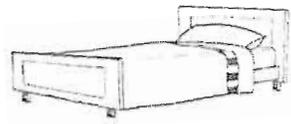
5



1



2



3

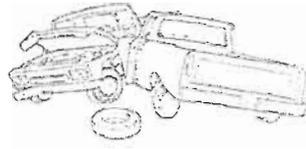


4

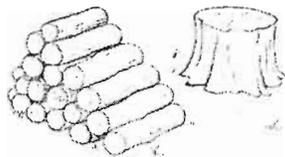
5



1



2

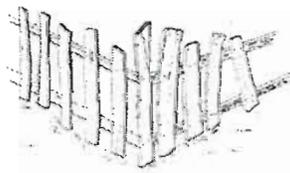


3

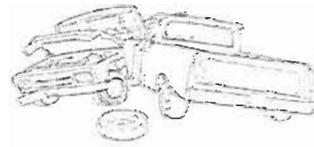


4

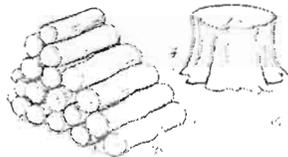
b



1



2

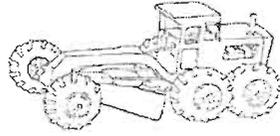


3



4

c



1



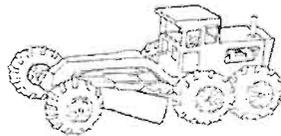
2



3



4



1



2

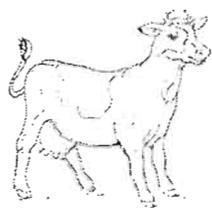


3



4

2



1



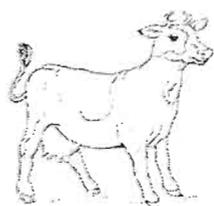
2



3



4



1



2



3



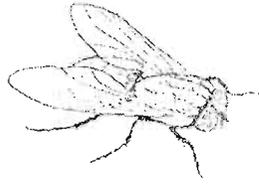
4



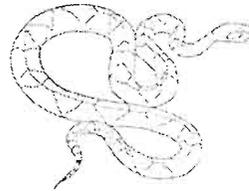
1



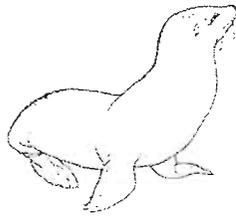
2



3



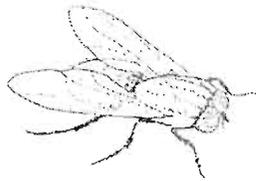
4



1



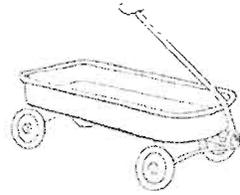
2



3



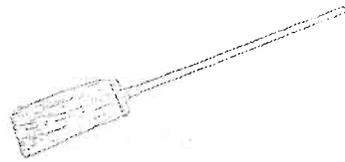
4



1



2

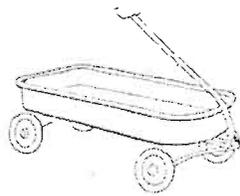


3

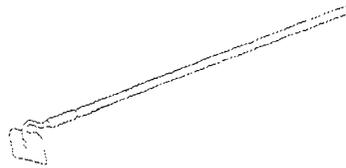


4

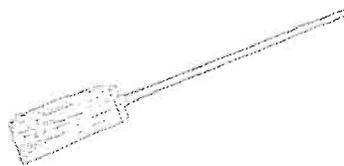
10



1



2



3



4

2



1



2



3



4



1



2



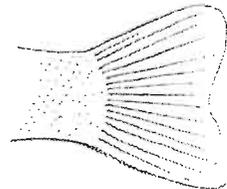
3



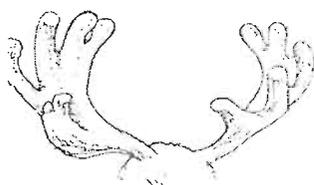
4



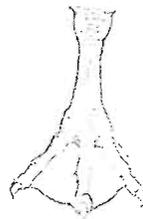
1



2



3

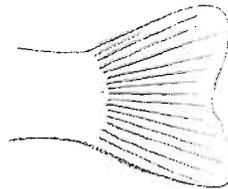


4

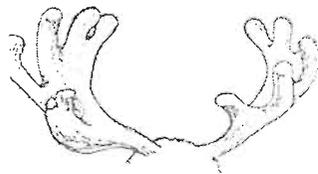
52



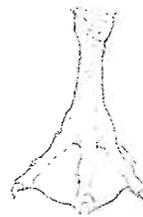
1



2



3

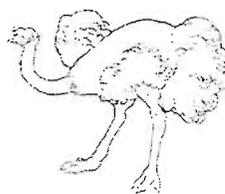


4

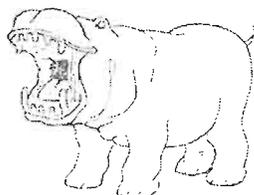
52



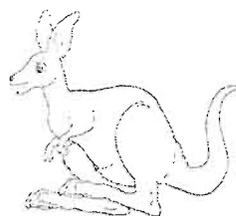
1



2



3

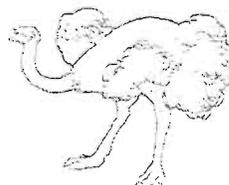


4

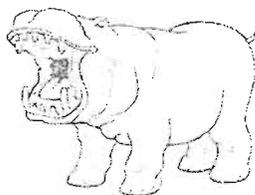
10



1



2



3

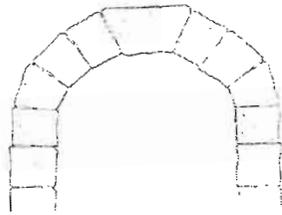


4

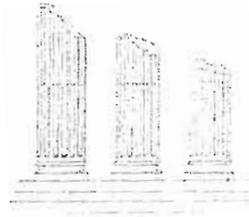
11



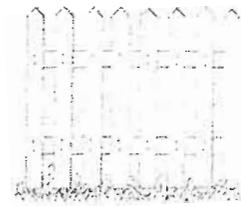
1



3



2

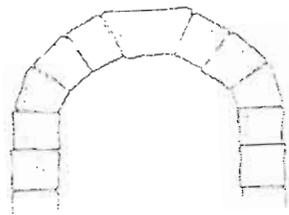


4

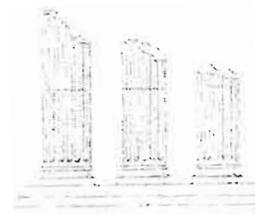
14



1



3

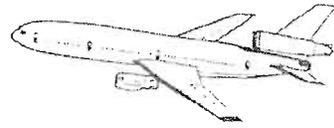


2

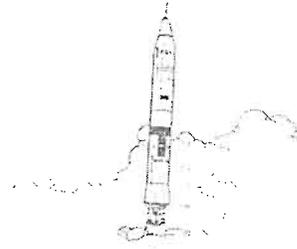


4

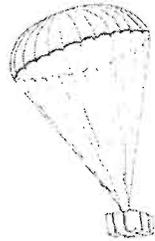
1



1



2

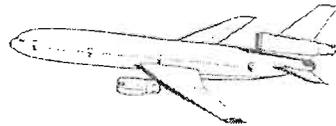


3

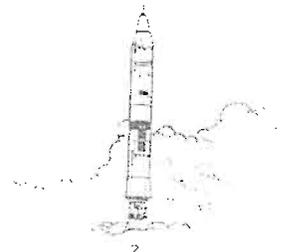


4

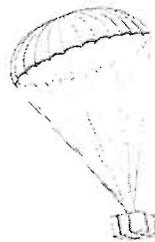
18



1



2

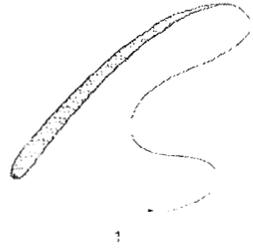


3



4

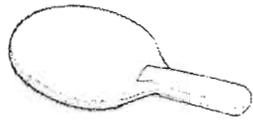
18



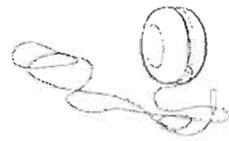
1



2

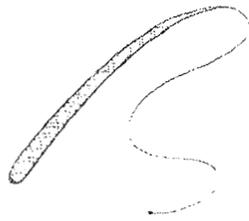


3



4

10



1



2



3

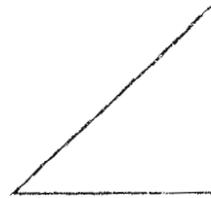


4

10



1



2

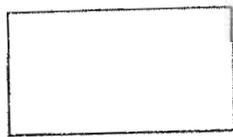


3

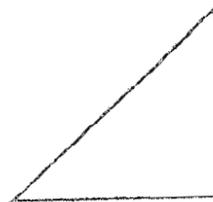


4

12



1



2



3



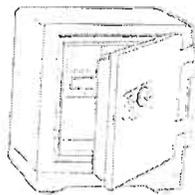
4



1



2



3



4

18



1



2

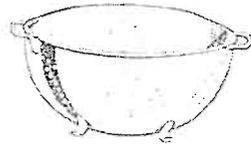


3

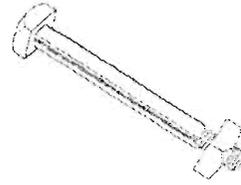


4

19



1



2

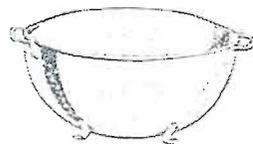


3



4

12



1



2



3



4

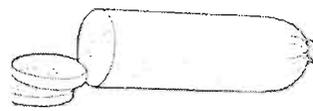
13



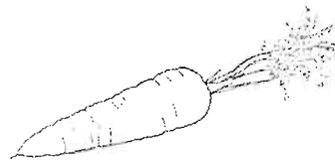
1



2



3



4

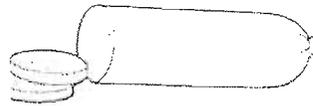
20



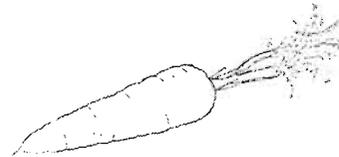
1



2



3



4

21



1



2



3



4

21



1



2

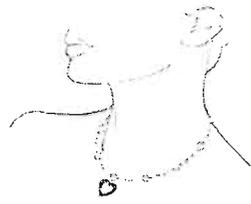


3

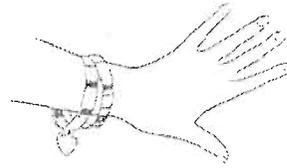


4

21



1



2



3

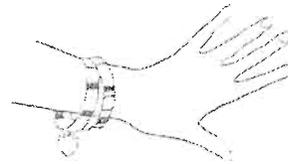


4

22



1



2



3



4

2



1



2



3



4

23



1



2

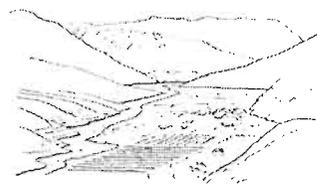


3



4

24



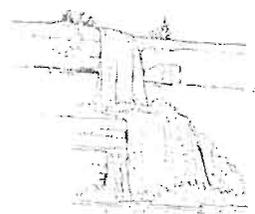
1



2



3



4

24



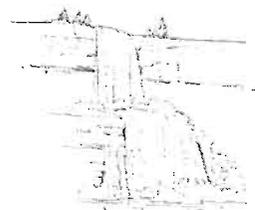
1



2

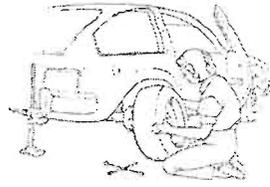


3



4

24



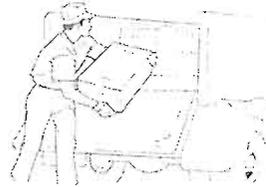
1



2

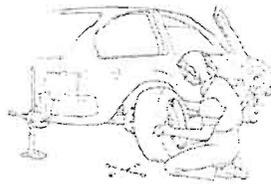


3



4

77



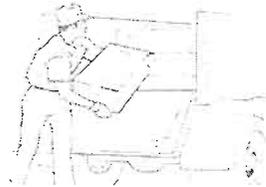
1



2

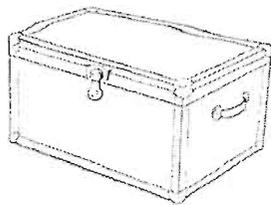


3



4

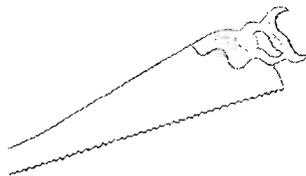
77



1



2

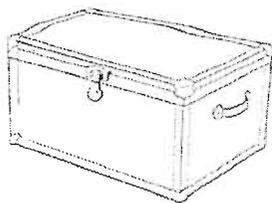


3



4

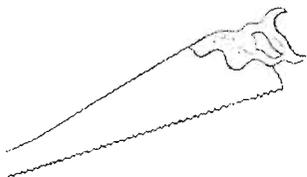
26



1



2



3



4

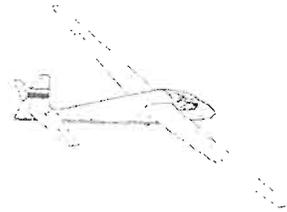
27



1



2



3

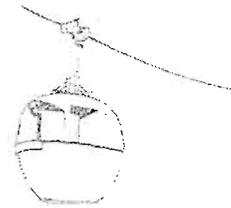


4

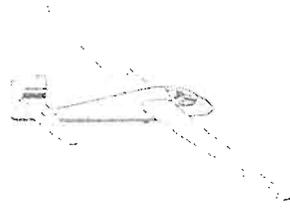
27



1



2

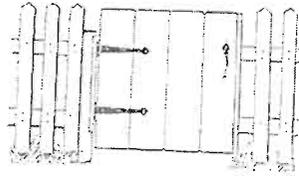


3

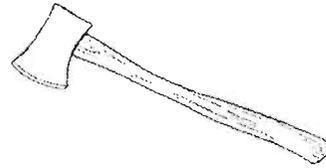


4

27



1



2

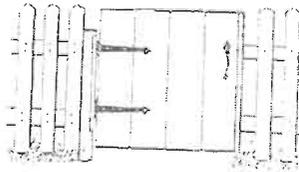


3

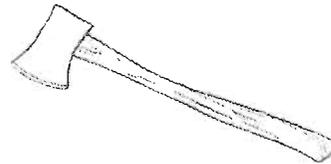


4

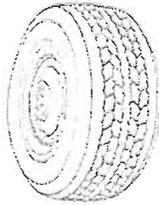
22



1



2

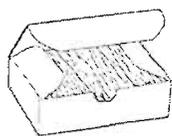


2

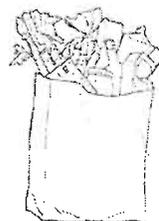


4

13



1



2



3

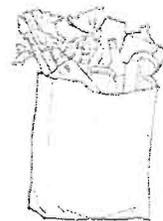


4

25



1



2

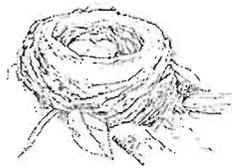


3



4

26



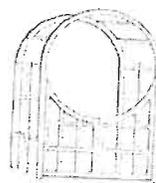
1



2

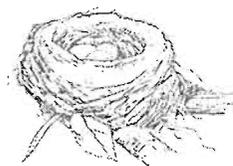


3



4

30



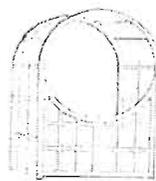
1



2

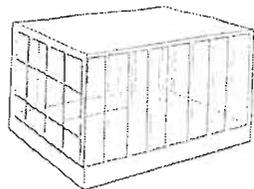


3

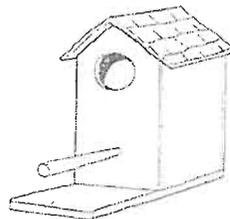


4

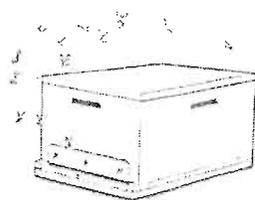
31



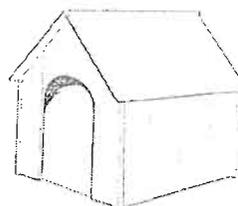
1



2

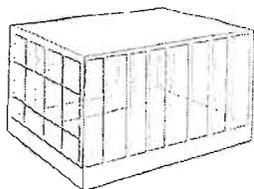


3



4

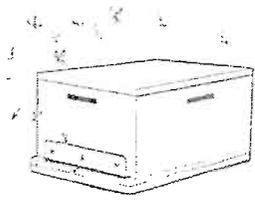
3'



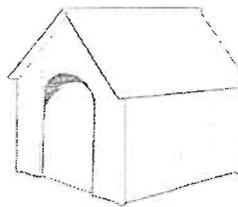
1



2

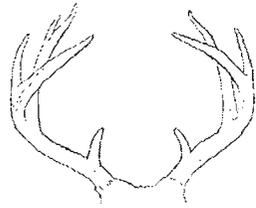


3



4

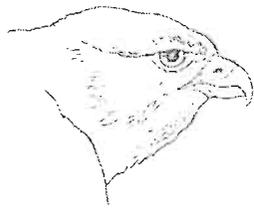
3'



1



2

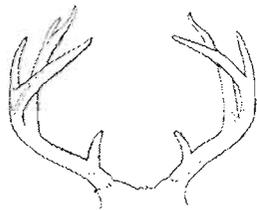


3



4

52



1



2



3

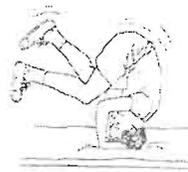


4

52



1



2



3

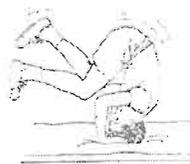


4

55



1



2

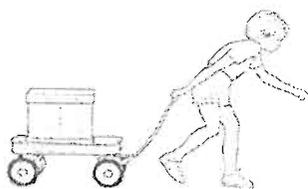


3



4

56



1



2

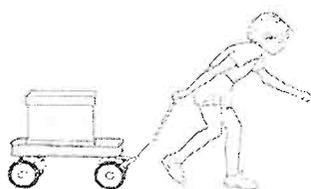


3



4

34



1



2



3



4

34



1



2



3



4

35



1



2

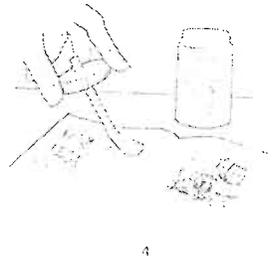
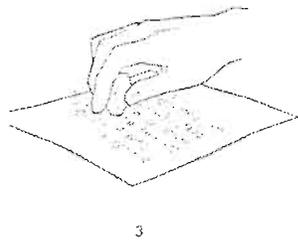
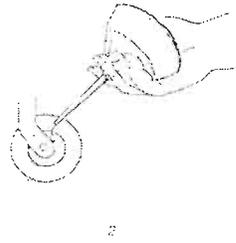
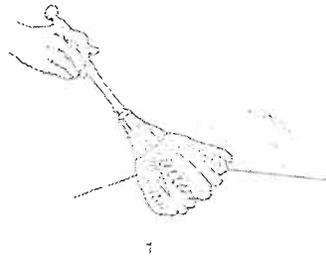


3

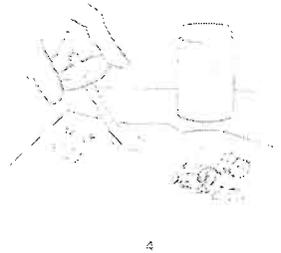
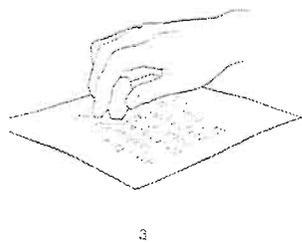
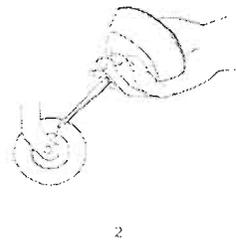
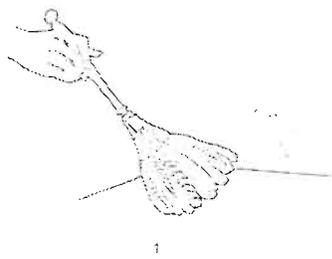


4

36



35



35



1



2



3



4

32



1



2



3



4

33

11.1



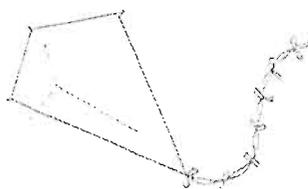
1



2



3



4

11.2



1



2

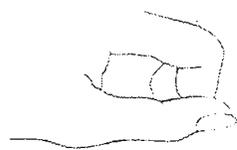


3

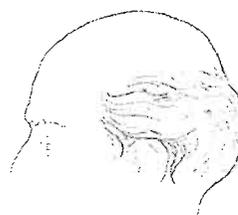


4

11.3



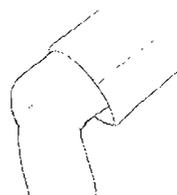
1



2



3



4

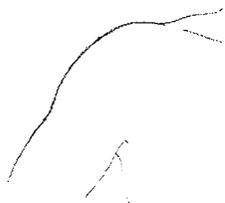
59



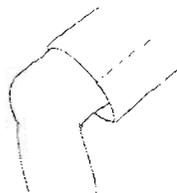
1



2



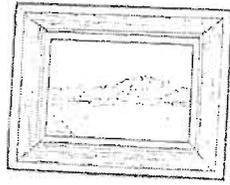
3



4

60

11



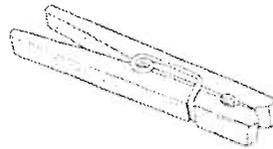
1



2

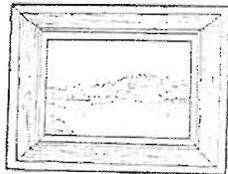


3

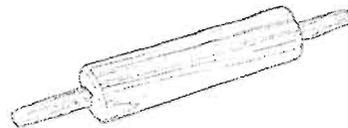


4

40



1



2



3



4

40



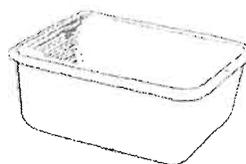
1



2



3



4

41



1



2

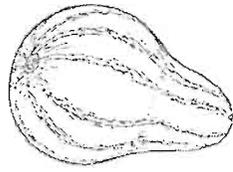


3



4

41



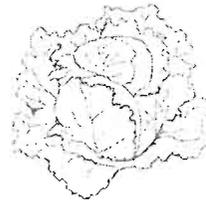
1



2

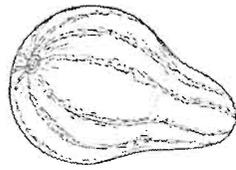


3



4

2



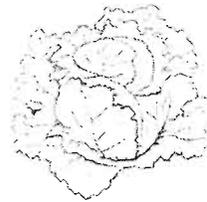
1



2



3



4

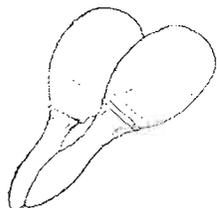
2



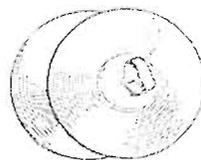
1



2



3

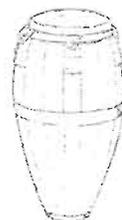


4

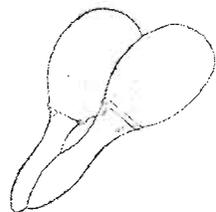
73



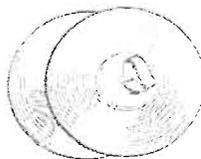
1



2

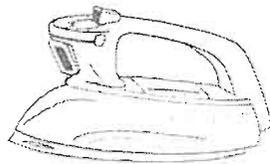


3

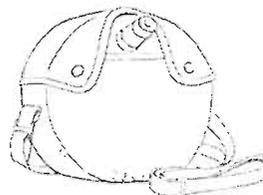


4

74



1



2

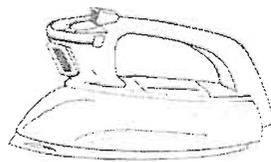


3

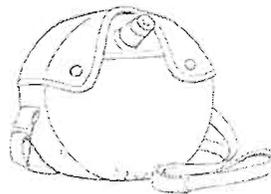


4

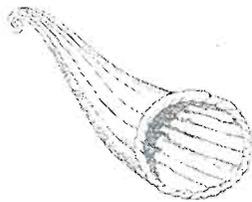
23



1



2

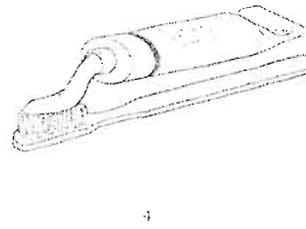
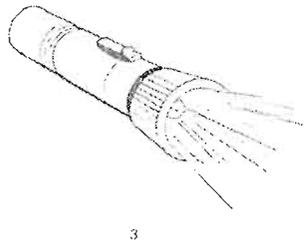
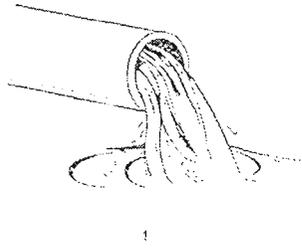


3

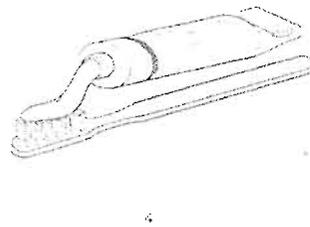
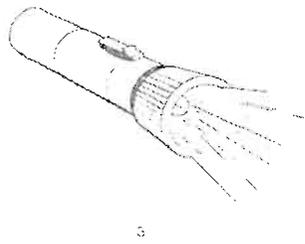
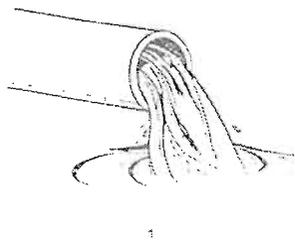


4

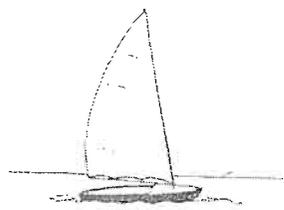
24



6



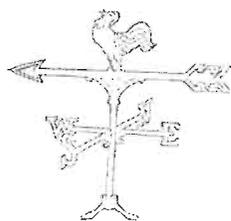
6



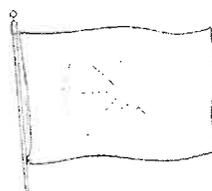
1



2

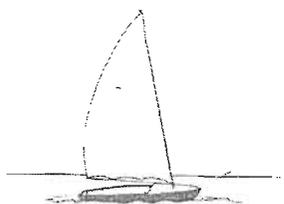


3

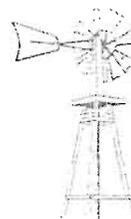


4

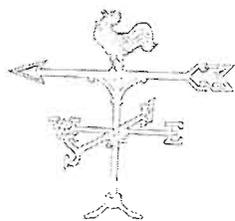
48



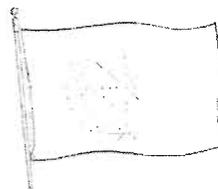
1



2



3



4



1



2



3



4

47



1



2



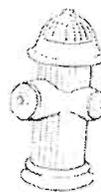
3



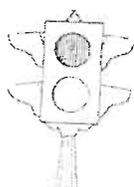
4



1



2

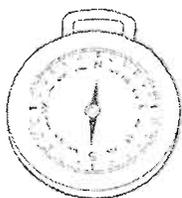


3

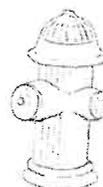


4

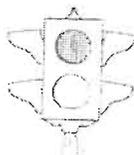
40



1



2



3

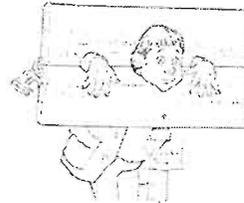


4

40



1



2



3

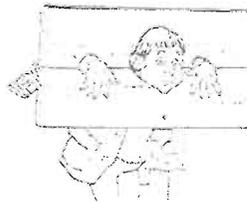


4

6



1



2

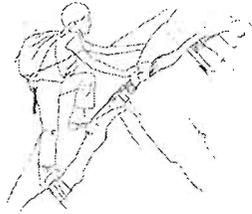


3

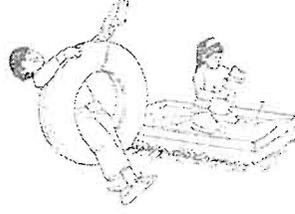


4

6



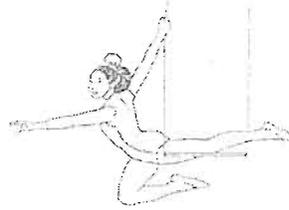
1



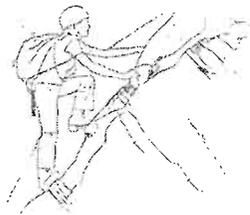
2



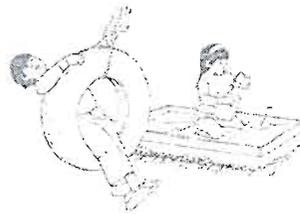
3



4



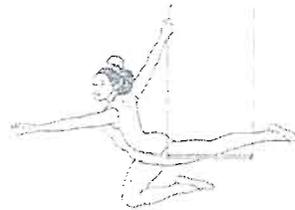
1



2



3



4



1



2



3



4

21



1



2

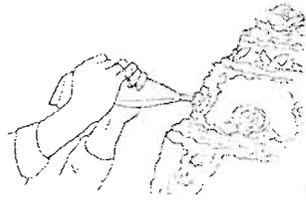


3



4

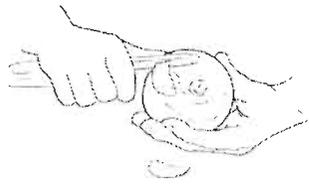
2



1



2

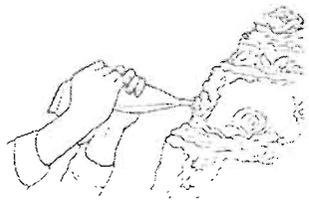


3



4

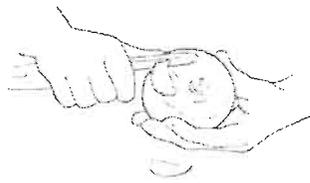
32



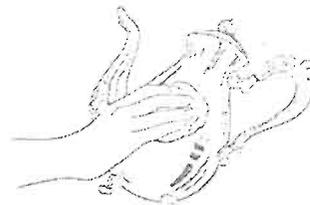
1



2



3



4

32



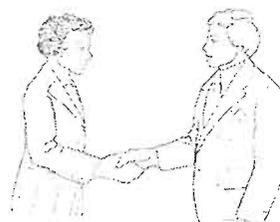
1



2



3



4

三



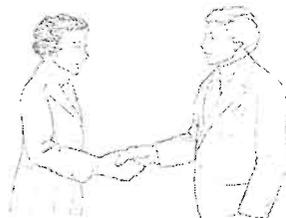
1



2



3

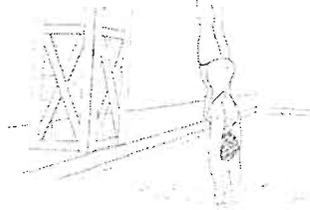


4

三



1



2



3

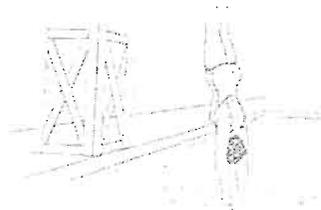


4

54



1



2



3

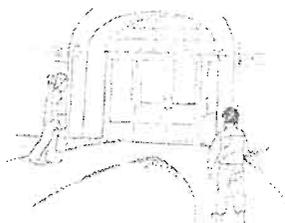


4

21



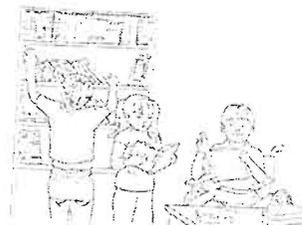
1



2



3

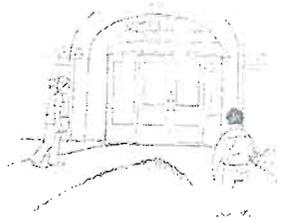


4

55



1



2



3



4

55



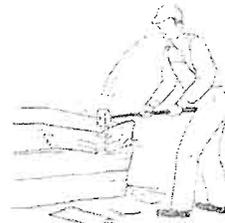
1



2



3



4

55



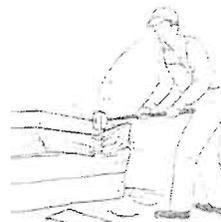
1



2



3

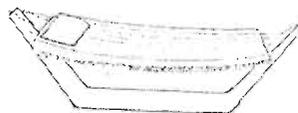


4

56



1



2



3



4

27



1



2



3



4

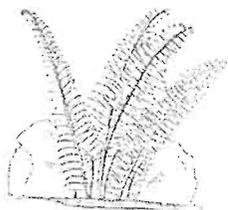
37



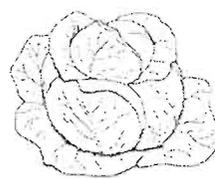
1



2



3



4

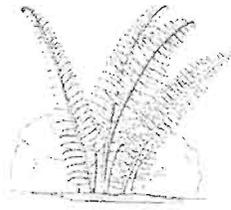
22



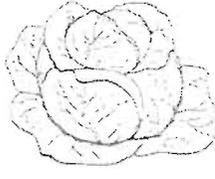
1



2

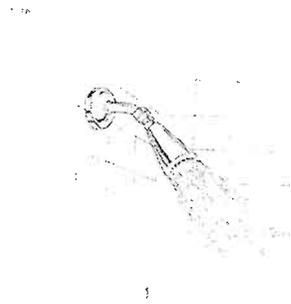


3



4

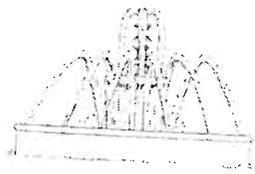
22



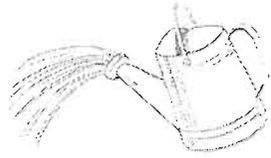
1



2



3



4

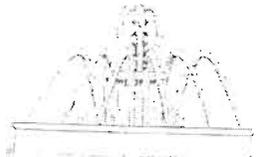
57



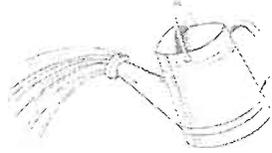
1



2



3



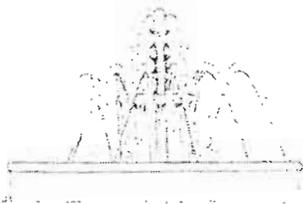
4

58

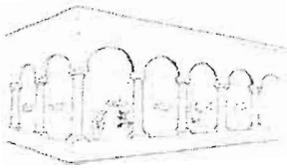
1



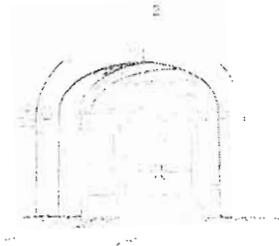
1



2

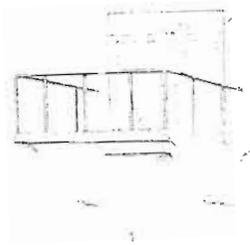


3



4

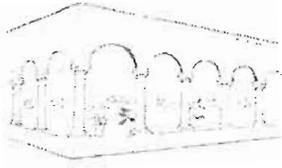
CC



1



2



3



4

CC