

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EFFICACITÉ D'UN ENSEIGNEMENT VISUEL, ORTHOGRAPHIQUE ET
EXPLICITE SUR L'AMÉLIORATION DU TRAITEMENT GRAPHIQUE DES
IDENTITÉS PHONÉMIQUES /e/ ET /ɛ/ CHEZ LES APPRENANTS ADULTES EN
FRANCISATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
CAROLINE BERGERON

DÉCEMBRE 2010

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

Ce mémoire est le fruit d'un long cheminement pendant lequel de nombreuses personnes m'ont appuyée. Mes premiers remerciements vont tout naturellement à ma directrice de recherche, Andréanne Gagné, qui, dès le début, a cru en mon projet et m'a offert son soutien avec enthousiasme. Merci d'avoir été aussi présente et disponible, d'avoir su me guider et m'encourager.

Mes seconds remerciements vont aux membres du personnel de la francisation du Cégep de Saint-Laurent qui m'ont permis de mener à terme mon expérimentation. Tout d'abord, je tiens à remercier Louise Mercier qui s'est immédiatement intéressée à mon projet et qui m'a ouvert toutes grandes les portes de son département. Je tiens également à témoigner ma reconnaissance à Denyse Bernard et à Solange Boivin qui m'ont permis de me faufiler dans leur classe, accomplissant quotidiennement de petits miracles pour intégrer mes activités à leur programme déjà chargé!

Également, un merci tout spécial aux étudiants de la francisation qui ont participé à l'expérimentation et qui se sont prêtés au jeu avec le plus grand des sérieux. Vous êtes à la fois l'essence, l'origine et la finalité de ce projet. Il s'agit d'une des nombreuses choses que votre rencontre m'a inspirées.

Enfin, à mon conjoint, à ma famille et à mes amis, comment vous dire à quel point vous m'avez été précieux, prêtant une oreille attentive à mes petits et grands soucis, tout en attendant patiemment...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABBRÉVIATIONS.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	
1.1 Les défis particuliers de l'orthographe française	3
1.2 Portrait de la population étudiée.....	4
1.3 Le programme de francisation du MICC et les compétences des apprenants..	5
1.4 Les erreurs des apprenants en francisation et la perception sociale	6
CHAPITRE II.....	9
CADRE THÉORIQUE	
2.1 Le système linguistique français.....	9
2.1.1 <i>La distinction entre le graphème, la transcription graphique, la graphie et l'orthographe</i>	10
2.1.2 <i>Les identités phonémiques /e/ et /ɛ/.....</i>	13
2.1.2.1 <i>Les signes diacritiques.....</i>	13
2.1.2.2 <i>L'usage des signes diacritiques dans d'autres langues d'origine latine.</i>	14
2.2 Du modèle de lecture à doubles voies au modèle d'activation-interactive	16
2.2.1 <i>La distinction phonémique</i>	20
2.3 L'enseignement visuel.....	22

2.4 L'enseignement explicite	24
2.5 L'effet de l'enseignement visuel, orthographique et explicite sur le traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/	26
2.6 Questions spécifiques de recherche et hypothèses	27
CHAPITRE III	29
MÉTHODOLOGIE	
3.1 Présentation de la recherche	29
3.2 Sélection et description des participants	29
3.3 Instruments et collecte des données	32
3.3.1 <i>Justification du choix des épreuves</i>	33
3.3.2 <i>Épreuves de dictées du prétest et du post test</i>	34
3.3.3 <i>Épreuves de rédaction du prétest et du post test</i>	35
3.3.6 <i>Appréciation de l'intervention</i>	35
3.4 Méthodologie utilisée pour les études de cas	36
3.5 Correction des épreuves et codage des données	36
3.5.1 <i>La correction des épreuves</i>	36
3.5.2 <i>Illustration des codes utilisés lors de la correction</i>	37
3.5.3 <i>Correction des mots répétés</i>	39
3.5.4 <i>Calcul du nombre de mots des rédactions</i>	39
3.6 Présentation de l'intervention	40
3.6.1 <i>Durée</i>	40
3.6.2 <i>Soutien apporté aux enseignantes</i>	41
3.6.3 <i>Description de l'intervention</i>	42
3.6.3.1 <i>Présentation des activités</i>	43
<i>Mardis : le cahier de mots</i>	46
<i>Mercredis : les activités d'automatisation</i>	46
<i>Jeudis : les épreuves d'écriture sous dictée</i>	47
<i>Vendredis : les épreuves de rédaction</i>	47
CHAPITRE IV	50
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	

4.1 Comparaison des compétences à l'écrit des groupes avant l'intervention	50
4.1.1 Dictée du prétest	51
4.1.2 Rédaction du prétest	52
4.2 Effet des quatre semaines entre le prétest et le post test	54
4.2.1 Amélioration en dictée du groupe expérimental et du groupe témoin	54
4.2.2 Amélioration en dictée des deux classes expérimentales et des deux classes témoins	56
4.2.3 Progression en rédaction du groupe expérimental et du groupe témoin ..	57
4.2.4 Progression en rédaction des classes expérimentales et des classes témoins	58
4.2.5 Résumé des résultats en dictée et en rédaction	60
4.3 Effet de chaque stratégie de l'intervention	61
4.3.1 Accents	61
4.3.1.1 Progrès en dictée	61
4.3.1.2 Progrès en rédaction	62
4.3.2 Autres représentations graphiques	64
4.3.2.1 Progrès en dictée	64
4.3.2.2 Progrès en rédaction	64
4.3.3 Terminaisons verbales	65
4.3.3.1 Progrès en dictée	65
4.3.3.2 Progrès en rédaction	66
4.4 Analyse comparative de quatre participants	67
4.4.1 Présentation de Mariana et de Karen	68
4.4.1.1 Évolution de Mariana et Karen au post test	70
4.4.2 Présentation de Reza et de Bassan	73
4.4.2.1 Évolution de Reza et Bassan au post test	75
4.4.3 Comparaison des deux participants de la classe expérimentale 1 lors de l'intervention	78
CHAPITRE V	82
DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1 Rappel des objectifs de recherche	82
5.2 Amélioration du groupe expérimental entre le prétest et le post test	83
5.2.1 Différenciation des épreuves de dictée et de rédaction	83
5.2.2 Amélioration des deux classes expérimentales	85
5.3 Stratégies de l'intervention	87
5.3.1 Stratégie ciblant les accents	88
5.3.2 Stratégie ciblant les autres représentations graphiques	89
5.3.3 Stratégie ciblant les terminaisons verbales	90
5.4 Appariements et types d'erreurs	91
5.4.1 Comparaison au prétest et au post test	91
5.4.2 Types d'erreurs	92
5.5 Observation des deux classes expérimentales	95
5.6 Commentaires sur les fiches appréciatives	96
5.5 Bilan général de l'enseignement VOE	98
CHAPITRE VI.....	101
CONCLUSION
APPENDICE A	105
Extraits de rédactions d'étudiants du niveau 3 de la francisation	105
APPENDICE B	107
Formulaire de consentement.....	107
APPENDICE C	110
Fiche descriptive du participant.....	110
APPENDICE D	112
Dictées du prétest et du post test.....	112
APPENDICE E	113
Rédaction prétest	113
Rédaction post test.....	114
APPENDICE G.....	115
Fiche appréciative de l'intervention	115
APPENDICE H	118

JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANT	118
BIBLIOGRAPHIE.....	178

LISTE DES FIGURES

3.1 Ligne du temps de la répartition des épreuves	33
4.1 Résultats standardisés de la dictée du prétest	52
4.2 Résultats standardisés de la rédaction du prétest	53
4.3 Évolution en dictée du groupe expérimental et du groupe témoin à la suite des quatre semaines d'intervention	55
4.4 Évolution en dictée des deux classes expérimentales et des deux classes témoins au cours des quatre semaines	56
4.5 Progression en rédaction du groupe expérimental et du groupe témoin au cours des quatre semaines	57
4.6 Évolution en rédaction des deux classes expérimentales et des deux classes témoins au cours des quatre semaines	59
4.7 Progression des performances en accents des quatre classes entre la dictée du prétest et la dictée du post test.....	62
4.8 Progression des performances en accents des quatre classes entre la rédaction du prétest et la rédaction du post test	63
4.9 Progression des performances en terminaisons des quatre classes entre la dictée du prétest et la dictée du post test.....	66
4.10 Progression des performances en terminaisons des quatre classes entre la rédaction du prétest et la rédaction du post test	67
4.12 Comparaison des résultats obtenus par les participantes aux épreuves du prétest et du post test	73
4.13 Comparaison des résultats obtenus par les participants aux épreuves du prétest et du post test	78

LISTE DES TABLEAUX

2.1 Définitions des concepts de base en langue écrite	12
3.1 Portrait sociolinguistique des participants en fonction de la classe	31
3.2 Signification des codes utilisés pour la correction des épreuves	38
3.3 Les caractéristiques des catégories orthographiques	45
3.4 Devis de l'intervention	49
4.1 Exemples d'erreurs commises par les participantes à la dictée du prétest	69
4.2 Description des résultats obtenus par les deux participantes à la rédaction du prétest	70
4.3 Exemples d'erreurs commises par les participantes	71
à la dictée du post test	71
4.4 Description des résultats obtenus par les deux participantes à la rédaction du post test.....	72
4.7 Exemples d'erreurs commises par les participants à la dictée prétest	74
4.8 Description des résultats obtenus par les deux participants	75
à la rédaction du prétest.....	75
4.9 Exemples d'erreurs commises par les participants	76
à la dictée du post test	76
4.10 Description des résultats obtenus par les deux participants	77
à la rédaction du post test	77
4.11 Pourcentage d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées par Karen et de Bassan lors des épreuves effectuées pendant l'intervention	80

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

L1	Langue première
L2	Langue seconde
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
OQLF	Office québécois de la langue française
VOE	Visuel, orthographique et explicite

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail de recherche était de développer une intervention qui tiendrait compte des caractéristiques des apprenants immigrants adultes en francisation pour parvenir à surmonter leurs difficultés de représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. Le recensement de la littérature nous a permis de démontrer qu'un enseignement visuel, orthographique et explicite (VOE) axé sur les régularités graphotactiques serait davantage adapté à l'adulte en FL2.

Afin de vérifier l'efficacité de notre intervention de quatre semaines, nous avons formé un groupe expérimental et un groupe témoin dont nous avons comparé les performances aux épreuves (dictées et rédactions) de prétest et de post test en tenant compte de trois catégories orthographiques particulières : les accents, les autres représentations graphiques et les terminaisons verbales.

Les résultats ont démontré que notre intervention en enseignement VOE avait permis l'amélioration significative des performances du groupe expérimental en rédaction dans la catégorie orthographique des terminaisons verbales, de même qu'une amélioration positive en accents. Par contre, l'intervention a eu peu d'impact sur l'amélioration des performances générales du groupe expérimental en dictée, de même que sur l'amélioration des autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/, que ce soit en dictée ou en rédaction. Il est possible que la nature même des épreuves ait influencé l'issue des résultats, notamment pour les dictées qui font appel aux compétences de distinction phonémique des apprenants.

Les analyses montrent que les résultats ont été influencés par la différence de niveau des deux classes qui constituaient le groupe expérimental. Ainsi, la classe la plus forte (expérimentale 1) a davantage bénéficié de l'intervention que la classe la plus faible (expérimentale 2) et ce, en dictée comme en rédaction. Par conséquent, il semble qu'un niveau seuil en français soit nécessaire pour favoriser les apprentissages suite à un tel type d'intervention, sens dans lequel abondent les données qualitatives que nous avons recueillies.

Enfin, des études de cas nous ont permis de voir que les erreurs d'accents sont les plus fréquentes chez les quatre participants sélectionnés et que pour certains, les performances en accents sont liées à celles des autres représentations graphiques. Il est possible que notre intervention ait gagné en efficacité si les règles de segmentation des syllabes avaient été combinées aux régularités graphotactiques.

Mots-clés : adulte, immigrant, français langue seconde, orthographe, accents, terminaisons verbales, régularités graphotactiques.

INTRODUCTION

Ce mémoire porte sur le traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes immigrants inscrits en francisation. Plus précisément, le but de ce travail de recherche est de développer, dans un premier temps, une intervention prenant en considération les caractéristiques de ce type d'apprenants et leurs difficultés à l'écrit et, dans un deuxième temps, de vérifier sur le terrain l'efficacité de cette intervention. Il s'agit donc d'une recherche intervention de type quasi-expérimental.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique et les enjeux à l'origine de cette recherche en mettant l'accent sur les besoins des apprenants en francisation, sur la place accordée au français écrit dans le programme du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et sur le peu de recherches effectuées chez les apprenants adultes en français langue seconde. Ce chapitre se termine par notre question principale et nos objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre concerne le cadre théorique et présente les principales études nous permettant de définir les principes de l'enseignement visuel, orthographique et explicite (VOE) à la base de notre intervention. Les études citées couvrent différents domaines comme la lecture, l'écriture, l'apprentissage linguistique chez les adultes et les enfants, le français langue maternelle et l'anglais langue seconde.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie utilisée pendant l'expérimentation, qu'il s'agisse de la collecte des données avant et après l'application de l'intervention, de la description des participants ou de la présentation des stratégies, des activités et du déroulement en classe de notre intervention.

Le quatrième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis auprès des participants lors de la passation des épreuves (dictées et rédactions) du prétest et du post test. De même, l'appariement de quatre participants permet de faire une analyse plus fine des résultats, de l'efficacité des stratégies et du type d'erreurs commises.

Le cinquième chapitre nous amène à discuter des résultats et à présenter les tendances qui se dessinent suite à notre intervention en enseignement VOE. La discussion revient sur les questions spécifiques de recherche et les hypothèses en lien avec les principaux points soulevés dans le cadre théorique.

Enfin, à l'issue des résultats, le sixième chapitre présente les principales conclusions, les limites et les avenues à explorer pour de futures recherches.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Les défis particuliers de l'orthographe française

Au cours de son évolution, la complexité de la langue française et notamment de son système orthographique avec ses irrégularités, ses lettres muettes et ses marques morphologiques a été au cœur de bien des débats non seulement chez les linguistes, les pédagogues et autres spécialistes, mais également chez l'ensemble de ses locuteurs, qu'ils soient natifs ou non. L'une des principales difficultés que l'on puisse noter réside dans la représentation graphique des phonèmes (Catach, 1980; Fayol et Jaffré, 2008). D'une part, il existe plusieurs représentations possibles pour un même phonème et, d'autre part, la représentation graphique d'un phonème peut résulter de la combinaison de plusieurs lettres. Il s'agit là d'obstacles à surmonter lors des premiers apprentissages de l'écriture par les enfants en français langue maternelle (L1). Et à l'âge adulte, comme le notent Fayol et Jaffré (2008), certains d'entre eux continueront à éprouver des difficultés d'ordre orthographique.

Or, même si elle est complexe et régie par une norme souvent qualifiée de rigide, l'orthographe française se présente également comme un lieu de valorisation. À cet égard, Montésinos-Gelet et Morin (2006) notent que, pour les adultes, « la maîtrise de la langue (et de manière encore plus marquée, celle de la langue écrite et de l'orthographe) conditionne les perceptions sociales relatives à la hiérarchisation des individus dans la société » (p.1). Cette perception du français s'avère d'autant plus réelle pour les nouveaux arrivants qui éprouvent le besoin d'être reconnus et acceptés par la société d'accueil. Dans cette perspective, il devient alors nécessaire de définir cette population peu étudiée jusqu'à présent et qui se trouve, d'une certaine manière, à mi-chemin entre les enfants et les adultes, les personnes scolarisées et analphabètes, en L1 et en L2.

1.2 Portrait de la population étudiée

Le Québec attire principalement des populations provenant de pays francophones comme la France et le Maroc (MICC, 2009a, p.18). Toutefois, depuis 2001, on observe que la proportion d'immigrants originaires de pays qui ne possèdent pas nécessairement de tradition francophone, tels que la Chine, la Roumanie et la Colombie, a triplé. Même s'ils affirment avoir une certaine connaissance de la langue¹, elle est souvent bien en deçà de ce qui est nécessaire pour travailler en français. En fait, quelle que soit leur origine, la majorité des nouveaux arrivants qui choisissent de s'installer au Québec le font pour une raison commune : le travail. Ainsi, les plus récentes données publiées par le MICC (2009b) montrent que sur l'ensemble des personnes admises dans la province entre 2004 et 2008, 61% d'entre elles étaient considérées comme des immigrants « économiques » (p.10), plus précisément des « [r]ésidents permanents qui ont été sélectionnés par le Québec en raison de leurs caractéristiques socioprofessionnelles, de leurs compétences et de leur capacité à contribuer à l'économie » (p.5). L'accès au marché du travail et à des emplois spécialisés constitue donc un enjeu majeur pour ces immigrants.

Or, plusieurs professions pour lesquelles les immigrants détiennent une formation dans leur pays d'origine sont régies au Québec par un ordre professionnel, comme c'est le cas par exemple pour les ingénieurs et les infirmiers. Avant d'en devenir membres et de pouvoir pratiquer, ils doivent passer plusieurs examens qui visent à vérifier leurs connaissances du domaine de pratique, leur expertise et leurs compétences langagières, ces dernières étant évaluées par l'Office québécois de langue française (OQLF). Pour les professionnels immigrants, la passation des examens de français écrit de l'OQLF peut représenter le dernier obstacle à

¹ Pour ce qui est des immigrants arrivés entre 1996 et 2006, 78% d'entre eux connaissent le français, p.16. On entend ici par *connaissance du français*, « [a]utodéclaration du recensé quant à sa capacité de soutenir une conversation assez longue sur divers sujets en français » (p.13).

l'obtention de leur droit de pratique. S'ils parviennent à atteindre les exigences du milieu professionnel sans trop de difficultés, ils peinent toutefois davantage à prouver leur maîtrise de la langue écrite.

1.3 Le programme de francisation du MICC et les compétences des apprenants

Pour faciliter l'apprentissage de ceux qui ne connaissent pas le français à leur arrivée au Québec ou qui ne le maîtrisent pas suffisamment pour pouvoir communiquer et travailler dans cette langue, le MICC offre des classes de francisation qui sont réparties sur trois niveaux (FIA330-1 débutant, FIA330-2 intermédiaire et FIA330-3 intermédiaire plus avancé²). Chacun de ces blocs de cours s'étend sur onze semaines pour un total de près de neuf mois de formation. Les cours visent une connaissance de base de la langue écrite à partir d'un enseignement axé sur la communication orale, comme en fait foi ce passage du programme du FIA330-3 : « Les objectifs et activités de communication permettront à l'étudiant de développer sa capacité à : converser dans des situations diverses ; comprendre divers types de textes de complexité moyenne ; rédiger de courts textes structurés et des textes formels simples » (p.1). Le programme vise d'abord à développer les compétences orales de l'apprenant pour ensuite travailler la lecture et l'écriture. Or, puisque le niveau de littératie exigé par le milieu du travail est élevé et que la majorité des apprenants en francisation aspire à une maîtrise avancée du français, il nous semble que l'enseignement de la langue orale et écrite devrait être d'égale importance, comme le soutient Cook (2005): « The question is how teaching should use writing at the beginners level rather than at more advanced levels of writing which have received more attention. » (p.424)

Par ailleurs, à l'image de l'exemple précédent tiré du plan du cours FIA330-3, le programme de francisation ne semble pas offrir la base nécessaire pour surmonter certaines difficultés de la langue écrite, comme c'est le cas des

² Les plans de cours sont disponibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/index.html>

transcriptions graphiques des unités phonémiques. Or, dans le cas des apprenants en francisation, des professionnels immigrants, ce type d'erreurs est fréquent, comme en témoigne une analyse de corpus qui a été réalisée dans le cadre de notre travail. Ainsi, à partir de productions écrites rédigées en septembre 2009 par une trentaine d'apprenants d'origines diverses (chinoise, moldave, roumaine, russe, ukrainienne, colombienne, camerounaise, etc.) inscrits au cours FIA330-3, on observe un grand nombre d'erreurs liées à la seule transcription graphique des unités phonémiques /e/ et /ɛ/ comme le montre l'exemple suivant tiré de l'Appendice A :

Ma tâche etait de faire etude de faisabilitais pour les station de extraction a l'eau et pour station de epouration. Le reseau de l'eau etait aussi la responsabilite de mon departament. Chaque jours, le control de la calite et de la cantite de l'eau pour mon territoair etait la responsabilite de mon departament³. (Étudiant 1)

Il semble donc exister tout un fossé entre les compétences écrites des apprenants en francisation et les impératifs des milieux professionnels.

1.4 Les erreurs des apprenants en francisation et la perception sociale

Étant donné qu'il existe bien peu d'études sur la question de la transcription graphique chez les apprenants adultes en FL2 et de l'importance que cela revêt pour la maîtrise de la langue écrite, sept brefs extraits de ces rédactions faisant partie de notre corpus (Appendice A) ont été soumis à huit lecteurs dits naïfs — c'est-à-dire des personnes qui ne participaient pas au projet de recherche et qui n'en connaissaient pas les objectifs — qui avaient pour consignes de donner leur impression générale quant à la présentation écrite (la forme et non le contenu), de noter ce qui les frappait et de dire si les différents rédacteurs avaient une chance d'être embauchés.

³ Énoncé agrammatical.

Parmi les commentaires recueillis quant à la qualité du français, plusieurs lecteurs naïfs ont relevé les erreurs liées à la représentation graphique de /e/ et de /ɛ/, à l'utilisation des temps verbaux (passé composé/imparfait, participes passés/infinif), de même que le caractère oral et décousu des propos. De manière générale, les lecteurs naïfs ont eu de la difficulté à dire si les rédacteurs étaient scolarisés ou non en raison de leurs faiblesses linguistiques. Par conséquent, ils n'auraient pas embauché les candidats dont l'état du français écrit était le plus problématique. Pourtant, tous les rédacteurs détenaient un diplôme universitaire dans leur pays d'origine (génie, comptabilité, graphisme, santé) et étaient capables de tenir une conversation en français et de se faire comprendre. Comme le font remarquer Fayol et Jaffré (2008), à la différence de la langue orale qui est beaucoup plus malléable et tolérante aux écarts et aux erreurs, la langue écrite est beaucoup plus intransigente : son caractère permanent rend les déviations à la norme orthographique beaucoup plus difficilement excusables. Parallèlement, pour certains lecteurs naïfs, un rédacteur qui ne maîtrisait pas la langue écrite donnait l'impression de ne pas posséder les compétences nécessaires pour s'exprimer adéquatement à l'oral. La non-maîtrise du français écrit semble donc avoir influencé à la fois la perception que les lecteurs naïfs ont eu des compétences communicatives générales (orales et écrites) des rédacteurs, de même que de leur niveau de scolarisation et, ultimement, de leurs qualités professionnelles. La langue écrite représente donc davantage qu'un simple support visuel pour la langue orale (Cook, 2001). En réalité, elle nous semble obéir à des règles qui lui sont propres, puisqu'un apprenant capable de s'exprimer oralement ne sera pas nécessairement un rédacteur habile et compétent comme nous venons de le voir. De plus, la présence d'un caractère oral dans l'écrit est considérée comme un manque de scolarisation, voire de l'illettrisme. Pour cette raison, il nous paraît pertinent de nous interroger sur certaines spécificités du français écrit, en l'occurrence les représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/, et de porter une attention particulière à l'enseignement des règles qui en résultent l'usage.

À cet égard, parmi les nombreuses études que nous avons consultées, nous avons constaté qu'aucune d'entre elles ne s'est réellement intéressée à la question de la représentation graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes en FL2 et encore moins sur les effets d'une méthode d'intervention. À notre connaissance, les travaux qui se rapprochent le plus de nos préoccupations sont ceux de Cook (1997, 1999, 2001, 2005) sur l'apprentissage de l'écriture chez les adultes en anglais langue seconde et ceux de Berkel (2004) sur l'enseignement explicite de l'orthographe chez des apprenants adolescents, également en anglais langue seconde. Du côté des recherches en français, les travaux comme ceux de Sprenger-Charolles et Béchennec (2004) traitent généralement de l'acquisition de la langue française par les enfants en passant d'abord par la lecture, puis par l'écriture. De part et d'autre, aucune étude ne semble donc correspondre à notre population (adultes en FL2) et à ses besoins précis (maîtrise des transcriptions graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/). Dès lors, notre question générale de recherche est la suivante : comment parvenir à améliorer le traitement graphique des identités phonémiques de /e/ et de /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation ? À partir de la théorie en acquisition des L2 et en didactique de l'écrit en L2, nous tenterons donc de définir un mode d'intervention susceptible de pallier à certaines difficultés de représentations graphiques des apprenants adultes en francisation, plus précisément pour les identités phonémiques /e/ et /ɛ/. Par la suite, nous développerons ce mode d'intervention et nous en vérifierons l'efficacité en classe de francisation.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous définirons les concepts et nous approfondirons les théories qui soutiennent notre démarche visant à développer un enseignement visuel, orthographique et explicite (VOE) pour ensuite parvenir à vérifier son efficacité sur l'amélioration des représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez des apprenants adultes en programme de francisation. Après avoir présenté le système linguistique français, ainsi que les différents concepts qui s'avéreront utiles dans le cadre de cette recherche, nous traiterons plus particulièrement des caractéristiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/. Par la suite, à partir du modèle de lecture d'activation-interactive de Grainger (2002) et des travaux de Pallier et al. (2001) en discrimination phonologique, nous justifierons notre choix d'un enseignement visuel et orthographique pour solutionner les difficultés de représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes. Enfin, nous traiterons de l'importance de développer un enseignement visuel et explicite de l'orthographe en L2 notamment grâce aux travaux de Berkel (2004) et de Cook (1997, 1999, 2001, 2005).

2.1 Le système linguistique français

Les langues alphabétiques auxquelles appartient le système orthographique du français sont souvent qualifiées en fonction du niveau de transparence des règles de correspondances graphème-phonème (CGP) et phonème-graphème (CPG) qui les régissent (Cook et Bassetti, 2005 ; Fayol et Jaffré, 2008 ; Sprenger-Charolles, 2008 ; Catach, 1980). Alors que les CGP correspondent à la conversion d'une unité graphique en unité sonore, ce qui est le cas lors de la lecture, les CPG correspondent à la conversion d'une unité sonore en unité graphique, ce qui est le cas lors

de l'écriture. Ainsi, plus une langue est transparente, plus les relations entre les phonèmes et les graphèmes sont symétriques, c'est-à-dire que, sans ambiguïté, une unité sonore correspond à une unité graphique et inversement. Or, comme le notent de nombreux auteurs (Pacton, 2008 ; Fayol et Jaffré, 2008 ; Sprenger-Charolles, 2008; Sprenger-Charolles et Béchennec, 2004 ; Cook et Bassetti, 2005), il n'en va pas de même pour le français : « En lecture, la transparence des relations entre phonèmes et graphèmes est relativement élevée. En revanche, en production, un nombre restreint de phonèmes est associé à un nombre plus élevé de graphèmes. » (Fayol, 2006, p.55) De par cette possibilité de représenter certaines unités sonores par plusieurs lettres et combinaisons de lettres (comme c'est le cas pour /ɛ/ : è, ê, ais, ait, ei, etc.), la production des mots écrits, comparativement à l'identification des mots écrits, apparaît donc comme une tâche beaucoup plus complexe en français. Par ailleurs, on peut supposer que plus les possibilités de représentations d'une unité sonore sont nombreuses, plus elles seront génératrices d'erreurs orthographiques. Plus encore, comme le fait remarquer Pacton (2008), les activités de lecture et d'écriture ne font pas intervenir les mêmes aptitudes : « reconnaissance pour la lecture, rappel pour l'écriture » (p.331). Ainsi, l'écriture constitue une activité plus complexe et surtout plus exigeante sur le plan cognitif que la lecture, puisque l'apprenant doit non seulement mémoriser le ou les graphèmes représentant chaque phonème, mais également les reproduire en respectant l'orthographe spécifique des mots et ce, en fonction de leur contexte d'occurrence.

2.1.1 La distinction entre le graphème, la transcription graphique, la graphie et l'orthographe

Avant de poursuivre notre argumentation sur l'apprentissage et la maîtrise du français écrit, nous différencierons les concepts de *graphème* et de *transcription graphique*, de même que ceux de *graphie* et d'*orthographe*. Le tableau 2.1 présente une synthèse des définitions de ces concepts relevées chez différents auteurs. Ainsi, pour la plupart des auteurs (Sprenger-Charolles, 2008; Fayol et Jaffré, 2008 ; Catach, 1980), le graphème correspond à la plus petite unité du système écrit

pouvant être formé d'une lettre ou d'une combinaison de lettres (par exemple : *o*, *au*, *eau*), de signes diacritiques (*ç*, *é*, *à*, *ï*) et constituant une sorte de support visuel pour le phonème (plus petite unité du système oral). Plus largement, la transcription graphique correspond au procédé par lequel — du moins au sein des langues alphabétiques — un graphème est attribué à chaque phonème (Catach, 1980). Étant donné qu'en français les phonèmes sont plus nombreux que les graphèmes (soit 36 phonèmes pour 26 lettres, selon Catach, 1980), cette disproportion justifie en partie la présence des signes diacritiques et des graphèmes à plusieurs lettres.

Par ailleurs, pour parvenir à écrire correctement le français encore faut-il faire la distinction entre *graphie* et *orthographe* : alors que dans le premier cas il ne s'agit que de connaître et d'appliquer les règles de CPG, dans le deuxième cas, il s'agit d'utiliser ces règles « en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique) » (Catach, 1980, p.16). Non seulement la maîtrise du français écrit nécessite-t-elle la connaissance des différentes graphies des phonèmes, mais également la capacité d'utiliser ce savoir en accord avec la norme orthographique. Dans le cadre de cette étude, nous nous concentrerons sur les différentes graphies de /e/ et de /ɛ/, tout en portant une attention spéciale à la norme orthographique qui régit chaque contexte d'occurrences de ces graphies.

Tableau 2.1 Définitions des concepts de base en langue écrite

Concepts	Graphème	Transcription graphique	Graphie	Orthographe
Définitions	La plus petite unité du système écrit qui représente un phonème.	L'ensemble du système de conversion des phonèmes en graphèmes d'une langue alphabétique donnée.	La manière d'écrire les phonèmes d'une langue en fonction des règles de conversions des phonèmes en graphèmes (CPG).	La manière d'écrire les phonèmes d'une langue en fonction des CPG ET de certaines conventions (par exemple, la grammaire).

De plus, nous privilégierons l'utilisation de l'expression *représentation graphique*, puisque nous nous concentrerons sur deux unités précises du français, soient /e/ et /ɛ/, plutôt qu'à l'ensemble de son système graphique comme le laisse entendre l'expression *transcription graphique*. De plus, la notion de *transcription* ne nous semble pas appropriée ici dans la mesure où les apprenants en L2 ne *transcrivent* pas nécessairement ce qu'ils entendent en raison de certaines difficultés de distinctions phonémiques que nous aborderons plus loin dans ce chapitre (section 2.2.1).

De même, bien que notre intérêt porte sur l'aspect écrit de la langue française, il s'agit néanmoins de s'interroger sur les représentations graphiques d'unités sonores spécifiques qui possèdent une fonction distinctive. Dans cette perspective,

notre recherche s'intéresse davantage à la phonologie qu'à la phonétique⁴, dans la mesure où la distinction entre /e/ et /ɛ/ permet de faire ressortir la valeur sémantique des unités lexicales (Léon, 2007), comme c'est le cas, par exemple, entre le passé composé et l'imparfait. Malgré tout, nous utiliserons l'expression *identité phonémique* pour faire référence à /e/ et à /ɛ/ — plutôt que *phonème* — afin de mettre en relief la dimension graphique du français et non sa dimension phonologique. Enfin, à la lumière de la distinction que nous avons établie entre transcription et représentation, nous ne pouvons parler de *phonème*, puisque la représentation phonémique n'est pas la même pour tous les locuteurs de L2.

2.1.2 Les identités phonémiques /e/ et /ɛ/

De manière générale, la graphie des voyelles semble présenter une plus grande difficulté en français écrit que celle des consonnes en raison des nombreuses variantes possibles (Sprenger-Charolles, 2008 ; Catach, 1980). Cette prémisse est d'autant plus juste en ce qui concerne les identités phonémiques /e/ et /ɛ/ que la presque totalité des auteurs qui aborde la question de la représentation graphique et des difficultés orthographiques en français écrit y fait référence. Étant donné que le sujet est vaste et qu'il fait appel à différentes composantes de la langue, il semble pertinent, dans le cadre de cette recherche, de le traiter en deux points, soit les signes diacritiques et leur utilisation dans d'autres langues latines.

2.1.2.1 Les signes diacritiques

L'utilisation des signes diacritiques constitue l'une des particularités du français écrit à laquelle sont rapidement confrontés les apprenants en L1 comme en L2. De fait, il est intéressant de constater que l'utilisation des accents aigu, grave et circonflexe sur la lettre e, qui a entre autres pour but de distinguer les identités

⁴ Alors que la phonétique étudie les variations des phones (intensité, amplitude, hauteur), la phonologie « étudie la forme de l'expression, c'est-à-dire l'arrangement selon lequel s'établit la fonction distinctive des phonèmes dans la structure de la langue » (Léon, 2007, p.20).

phonémiques /ə/ - /e/ - /ɛ/, pose également problème à l'ensemble des utilisateurs du français. À la lumière d'une étude où sont analysées les erreurs commises par des adultes francophones, Fayol et Jaffré (2008) notent que l'utilisation des accents (aigu, grave et circonflexe) constitue l'une des « zones de fragilité » (p.128) de la langue française. Bien qu'il faille ici souligner que les auteurs fournissent très peu de détails sur l'étude en question (niveau de scolarité des rédacteurs, profession, FL1/FL2, méthodologie), et que cette étude a été réalisée en France où se manifeste une atténuation phonétique⁵ de la distinction entre /e/ et /ɛ/ dans plusieurs régions contrairement au français québécois où cette distinction demeure encore bien présente, Jaffré et Fayol font néanmoins ressortir un aspect particulier de l'orthographe qui offre une résonance directe aux difficultés sur lesquelles butent les apprenants adultes en francisation. De fait, les extraits des rédactions de nos apprenants du FIA330-3 (Appendice A) dont nous avons traité dans le chapitre précédent reflètent cette difficulté.

2.1.2.2 L'usage des signes diacritiques dans d'autres langues d'origine latine

Dans cette perspective, il nous semble pertinent d'approfondir notre réflexion, plus particulièrement sur les accents et leur utilisation dans d'autres langues latines comme l'espagnol. Contrairement aux accents grave et circonflexe qui peuvent apparaître sur les différentes voyelles françaises (*gâteau, où*), l'accent aigu ne se manifeste en français que sur la lettre e. En comparant l'emploi de ce dernier signe avec celui qui en est fait dans d'autres langues latines parlées par nos apprenants comme l'espagnol, le cas du français se démarque. De fait, en espagnol, l'accent aigu a pour rôle de signaler l'emplacement de l'intonation dans le mot et peut se retrouver sur différentes voyelles : il est donc employé à titre tonique et non discriminatif comme en français (Dupoux et al., 2008 ; Hualde, 2003). Ainsi, pour un apprenant du français dont la L1 est l'espagnol, il est vraisemblable de croire que ce transfert, (c'est-à-dire de donner une valeur discriminative en L2 à un signe qui

⁵ La plupart des auteurs que nous avons consultés pour cette section traitent de phonétique plutôt que de phonologie. Pour cette raison, les termes peuvent apparaître en alternance.

possède une valeur tonique en L1) n'ira pas de soi. Un autre élément qui risque de rendre l'utilisation de l'accent aigu difficile est le fait que dans la plupart des langues latines (espagnol, italien, roumain), pour ne parler que des cas les plus apparentés au français, l'identité phonémique /e/ est représentée par la lettre e sans accent. À la lumière de ce que nous avons pu observer dans notre corpus d'erreurs (Appendice A), l'accent aigu pose un réel problème aux apprenants en francisation. Et de manière surprenante, cette difficulté ne constitue pas uniquement l'apanage des locuteurs de l'espagnol ou du roumain, mais de l'ensemble des apprenants adultes, qu'ils parlent russe, hébreu ou anglais.

Par conséquent, il n'est pas erroné de penser que les difficultés qu'éprouvent les apprenants en francisation avec les représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ sont en lien avec les particularités mêmes du système de représentation graphique du français. Si ces difficultés semblent découler naturellement d'une lacune en distinction phonémique, nous croyons néanmoins qu'elles pourraient être surmontées par un enseignement visuel, dans la mesure où nos apprenants butent particulièrement sur l'utilisation des accents aigu, grave et circonflexe, signes appartenant spécifiquement au système écrit du français.

Considérant la situation de nos apprenants, des adultes scolarisés possédant un niveau élevé de littératie dans leur langue maternelle, voire dans une langue seconde comme l'anglais, et tenant compte d'une plus grande difficulté d'identification et de distinction phonémique avec l'âge, nous pensons qu'il ne s'agit pas tant de développer leur conscience phonologique⁶, leur connaissance du principe alphabétique et leur compétence en lecture, comme on le ferait avec des enfants en début d'apprentissage, que de se concentrer sur les particularités du français écrit par le biais d'un enseignement visuel, orthographique et explicite. À cet effet, le

⁶ Nous considérons que les capacités en distinction phonémique, soit la différenciation des unités sonores d'une langue, font partie intégrante de la conscience phonologique qui, elle, renvoie plus largement « à la conscience des différentes unités sonores de la langue orale » (RCRLA, p. 45, 2009).

modèle de lecture d'activation-interactive de Grainger (2002) que nous présenterons dans la prochaine section nous fournit les bases nécessaires au développement d'un tel enseignement.

2.2 Du modèle de lecture à doubles voies au modèle d'activation-interactive

Si les chercheurs s'intéressent de plus en plus à l'acquisition de l'écriture et à ses particularités, force est de constater que, jusqu'à ce jour, il existe encore peu de modèles de référence en écriture : « There has been much less research in the relationship between writing systems and spelling than on that between writing systems and reading » (Cook et Bassetti, 2005, p.17.). Par ailleurs, bien que la lecture et l'écriture représentent deux habiletés distinctes, le rôle prépondérant de la première dans l'acquisition de la seconde (Fayol, 2006 ; Fayol et Jaffré, 2008) permet souvent d'expliquer les références aux modèles de lecture même lorsqu'il s'agit d'écriture (Mousty et Alegria, 1996). Par conséquent, nous jugeons pertinent d'en présenter quelques-uns pour justifier l'utilisation d'un enseignement visuel en orthographe.

À ce titre, l'un des modèles de lecture compétente les plus connus et les plus cités est le modèle à doubles voies (notamment dans Cook, 1997) où lors de la lecture d'un mot, le lecteur a accès à deux modes de traitement, un de nature phonologique et l'autre de nature visuelle. Le mode (ou la voie) phonologique permet au lecteur d'associer chaque lettre du mot au son correspondant et ainsi parvenir, grâce à la fusion de l'ensemble de ces sons, à déchiffrer le mot entier. Quant au mode visuel, il permet au lecteur de décoder le mot sans avoir à le fractionner en unités graphiques et sonores, puisqu'il est directement récupéré et ce, en totalité, dans le lexique orthographique du lecteur : si le mot est connu du lecteur et fait partie de sa banque de données lexicales, il aura accès directement au sens du mot à partir de sa représentation orthographique. Autrement dit, pour un lecteur expert, la médiation phonologique ne s'avère pas toujours obligatoire lorsqu'il se trouve en présence de mots familiers. Si le traitement phonologique demeure disponible en

permanence, il est beaucoup plus laborieux et coûteux en ressources cognitives et en temps pour le lecteur en L1 (Paap et Noel, 1992) et plus encore en L2 (Baddeley, 2003). Le modèle à doubles voies semble davantage adapté à des lecteurs en L1 pour qui la distinction phonémique ne présente aucune difficulté. Par contre, chez l'apprenant lecteur en L2, le portrait est sensiblement différent : d'une part, il s'agit d'un lecteur compétent dans sa L1 qui a déjà développé le traitement alphabétique⁷ et qui, par conséquent, a emmagasiné de nombreuses représentations graphiques mais pour qui, d'autre part, la distinction phonémique en L2 s'avère problématique. Par conséquent, le modèle à doubles voies ne permet pas de rendre compte de cette réalité.

À notre connaissance, bien peu de chercheurs ont intégré les particularités de l'apprenant en L2 à leur modèle de lecture. Parmi ces modèles en L1, nous retrouvons notamment le modèle développemental en stades de Frith (1985), selon qui la lecture s'acquerrait en trois étapes successives, chacune étant nécessaire pour accéder à la suivante. Ainsi, l'apprenti lecteur passerait d'abord par le stade logographique où les mots familiers s'apparenteraient à des images reconnues dans leur totalité, sans recours à une quelconque forme de décodage. Cette première étape franchie, l'apprenti lecteur en arriverait au stade alphabétique où les mots sont décodés à l'aide des CPG. Ultimement, l'apprenti lecteur parviendrait au stade orthographique et envisagerait les mots de manière plus abstraite, accédant graduellement à l'aspect morphologique du lexique.

Cependant, le modèle développemental à stades de Frith nous semble peu adapté à la réalité d'un apprenant adulte en L2 qui se présente comme un lecteur compétent en L1 et pour qui, par conséquent, un retour au stade logographique ne s'avère pas envisageable. De la même manière, alors que Frith soutient que chaque stade doit nécessairement être franchi pour parvenir à l'étape suivante, un

⁷ Même si les apprenants en francisation ne possèdent pas tous une langue maternelle de type alphabétique — les Asiatiques par exemple —, ils commencent toutefois leur formation en FL2 avec une connaissance du système d'écriture latin, notamment grâce à leur connaissance de l'anglais.

apprenant adulte en L2 n'accéderait au stade orthographique qu'en possédant une maîtrise complète des CPG de la L2. Or, dans le cas particulier des apprenants adultes en francisation pour qui les identités phonémiques /e/ et /ɛ/ demeurent problématiques, serait-ce à dire qu'ils n'auraient jamais la possibilité d'accéder à une telle maîtrise du système écrit du français?

Plus détaillé que le modèle de Frith, le modèle à double fondation du développement orthographique et morphographique proposé par Seymour (1996, 1997 ; Seymour et Evans, 1999 ; Seymour et al., 2003) pourrait constituer une alternative intéressante pour les apprenants en L2. De fait, combinant les processus logographique et alphabétique, la première phase du développement sollicite à la fois les dimensions visuelle et phonologique de l'apprentissage de la lecture. On peut donc supposer qu'un apprenant présentant certaines difficultés de distinction phonémique en L2 — mais qui, par ailleurs, possède déjà une reconnaissance autre en L1 — puisse privilégier un traitement orthographique, voire morphographique, à un traitement phonologique. Or, le modèle de lecture⁸ de Seymour présente certaines limites pour l'étude des processus de lecture en L2, car sa pierre angulaire, la conscience phonologique, est différente et peut-être même absente du processus de lecture chez les adultes en L2. Tout comme le modèle développemental à stades de Frith, le modèle à double fondation de Seymour ne permet pas de rendre compte des particularités des apprenants adultes en L2.

Contrairement aux modèles précédents où les lacunes du traitement phonologique de l'apprenant adulte en L2 compromettraient l'ensemble de l'apprentissage et particulièrement l'accès à l'écrit, Grainger (2002 ; Grainger et Holcomb, 2009) présente le modèle d'activation-interactive qui s'appuie sur deux voies parallèles et indépendantes, non assujetties l'une à l'autre, mais tout de même reliées : d'un côté, se trouve la voie phonologique qui s'appuie sur la correspondance des graphèmes et des phonèmes et de l'autre, la voie *orthographique* qui va

⁸ Les deux autres phases du modèle de Seymour comprennent les structures orthographique et morphographique.

au-delà du seul aspect visuel en accordant une importance particulière aux séquences orthographiques, soit l'ordre d'apparition des lettres. Lors de la lecture d'un mot, les voies orthographique et phonologique seraient conjointement activées, à la différence que la première entraînerait une réponse deux fois plus rapide que la seconde (2002, p.47). Du fait que le modèle de Grainger accepte le postulat que le traitement orthographique précède le traitement phonologique chez le lecteur expert, il permet de tenir compte des particularités de l'apprenant adulte en L2 — soit un lecteur expert en L1 qui possède une reconnaissance orthographique déjà établie dans cette L1, mais qui présente des difficultés de distinction phonémique en L2 — sans compromettre son accès au système écrit de la langue d'apprentissage.

Dans cette perspective, la dissociation des voies phonologique et orthographique chez le lecteur expert est bien illustrée par Fayol et Jaffré (2008) qui rapportent les cas de deux patients victimes d'un accident cérébral et ayant fait l'objet d'études en neuropsychologie. Exposés à des tâches d'écriture de mots et de pseudomots dictés qui variaient en fonction de la régularité des CPG et de leur fréquence, ces deux patients, l'un anglophone et l'autre francophone, ont répondu de manière très contrastée. Alors que le premier était en mesure d'écrire correctement la majorité des mots qu'il connaissait, sans toutefois parvenir à reproduire ceux qui ne lui étaient pas familiers (par exemple, les pseudomots qui reflétaient les règles de CPG de l'anglais), le second patient avait un comportement diamétralement opposé, écrivant correctement 99% des pseudomots dictés (en appliquant adéquatement les règles de CPG) mais éprouvant de grandes difficultés à reproduire les mots connus. Ainsi, l'un ne parvenait qu'à récupérer les mots faisant partie de son lexique orthographique, alors que l'autre ne parvenait qu'à utiliser ses ressources phonologiques. Ces cas nous semblent fortement appuyer le fait que les voies phonologique et orthographique peuvent être indépendantes chez le lecteur expert et qu'il est par conséquent plausible d'envisager, pour les apprenants en francisation, un entraînement visant à améliorer les représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ à partir d'un enseignement visuel et orthographique.

2.2.1 La distinction phonémique

Malgré tout, on pourrait soulever l'argument que le problème d'utilisation appropriée des représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ reflète d'abord une lacune d'ordre phonologique. En effet, s'il est un aspect important dans l'apprentissage d'une langue sur lequel s'accordent les différents auteurs auxquels nous avons fait référence jusqu'à maintenant, c'est bien la conscience phonologique. Sans remettre en question l'importance pour un apprenant de parvenir à distinguer et catégoriser adéquatement les différents phonèmes d'une langue, il nous apparaît toutefois légitime de nous interroger sur l'efficacité d'un enseignement basé sur la conscience phonologique dans le processus d'amélioration de certaines représentations graphiques chez un adulte en L2. À cet effet, notons que la plupart des études répertoriées se concentrent en L1 auprès d'une population d'enfants en début d'apprentissage, faisant en sorte que les conclusions qui en sont tirées sont à considérer ici avec une certaine réserve. Ainsi, pour un apprenant en L2, adulte et scolarisé par ailleurs, les catégories phonologiques sont établies en fonction de la L1 (Magnen, Billières et Gaillard, 2005 ; Baker, Trofimovich, et al. 2008) et sont plus difficilement malléables que celles d'un enfant. S'il est possible chez certains individus d'acquérir une acuité très proche de celle d'un locuteur natif, il ne s'agit toutefois pas de la majorité des cas. À cet égard, dans une étude menée par Pallier, Colomé et Sebastian-Gallés (2001) auprès de 64 étudiants universitaires bilingues depuis leur enfance en catalan et en espagnol (dont une moitié des participants a l'espagnol comme L1 et l'autre moitié, le catalan) démontre que, malgré un niveau de compétence élevé dans leur L2, les locuteurs natifs de l'espagnol ne parviennent pas à distinguer des mots d'une paire minimale basée sur l'opposition /e/ - /ɛ/: « Even though the Spanish-dominant bilinguals in the experiment had had at least 15 years of exposure to Catalan at the time of testing, and had attained a high degree of performance in Catalan, they had not been able to learn the Catalan-specific contrasts. » (p.4) Si des étudiants constamment en contact avec leur L2 depuis un jeune âge et recevant de l'input régulièrement ne différencient pas des paires minimales après une dizaine d'années de pratique, il est

permis de douter des effets bénéfiques d'une approche basée sur la distinction phonémique pour traiter une problématique à l'écrit chez des apprenants adultes pour qui la salle de classe constitue souvent le seul lieu de contact avec la L2.

Par ailleurs, il ne s'agit pas tant de différencier des catégories phonémiques que d'apprendre à utiliser correctement les diverses représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/, ce qui inclut également les signes diacritiques qui n'ont de référence que dans la langue écrite. Comme nous l'avons souligné précédemment, les erreurs commises en majorité par les locuteurs de l'espagnol et du roumain laissent supposer une difficulté à utiliser l'accent aigu, mais pas nécessairement à percevoir l'identité phonémique /e/ qui existe dans ces deux langues. De plus, en raison du manque de transparence des règles de CPG du français, il apparaît important de trouver des stratégies d'enseignement qui ne reposent pas uniquement sur la distinction phonémique pour permettre aux apprenants de maîtriser la langue écrite :

Il n'en reste pas moins que l'application correcte des correspondances phonèmes-graphèmes ne permettant guère l'écriture correcte que de la moitié des mots en français (Véronis, 1998 ; Ziegler, Jacobs et Stone, 1996), il est nécessaire d'utiliser d'autres informations que les relations phonographémiques. (Pacton, 2008, p. 332)

Parmi les stratégies d'apprentissage existantes, Fayol (2006) traite des *régularités graphotactiques* qui se basent sur les fréquences d'occurrences des lettres et de certaines combinaisons de lettres en fonction de leur position au sein des mots. Par exemple, le graphème é est possible, voire fréquent, à la fin d'un mot en français, mais non le graphème è qui se retrouve généralement en position médiane. Si Fayol note que cette stratégie se développe de manière implicite chez les adultes et les enfants en L1, nous pouvons penser que les adultes en L2, qui n'ont bénéficié que d'un contact restreint avec le français, gagneraient d'un

enseignement qui expliciterait ce genre de stratégies orthographiques et par conséquent plus visuelles, plutôt que d'un enseignement basé sur la distinction phonémique.

2.3 L'enseignement visuel

Ainsi, dû au fait qu'ils commencent leur apprentissage de la L2 avec une conscience phonologique développée dans leur L1, qu'ils se présentent comme des lecteurs experts dans cette L1 et qu'ils possèdent une connaissance déjà bien établie de son système écrit, les apprenants adultes en francisation possèdent des particularités qui ne trouvent pas d'équivalent chez les enfants. Conséquemment, il est possible de supposer que la solution à leurs difficultés orthographiques réside dans un enseignement plus visuel que phonologique. En fait, de manière générale, on constate que la dimension visuelle occupe une place particulièrement importante chez les adultes, même lorsqu'ils sont peu scolarisés, comme le démontrent Greenberg, Ehri et Perin (2002⁹). Dans cette étude, les auteures comparent 72 adultes considérés comme de faibles lecteurs en anglais L1 à 72 enfants du primaire (de 3^e à la 5^e année) dont le niveau de lecture en anglais L1 est équivalent à celui des adultes. Bien que les tâches soient de nature phonologique (lecture orale de pseudomots, de mots réguliers/irréguliers, identification de rimes), les adultes se démarquent des enfants quant à l'utilisation des stratégies de décodage (p.238) : les premiers sont plus enclins à s'appuyer sur l'aspect visuel des items présentés, alors que les seconds utilisent davantage leurs compétences phonologiques. Même si les auteures laissent entendre que les enfants, contrairement aux adultes, ont été encouragés à l'école à développer leurs habiletés phonologiques et que cela peut expliquer leur performance, nous pouvons tout de même nous demander s'il est possible et surtout réaliste de penser qu'un adulte, même avec un faible niveau de scolarité, puisse faire abstraction de son expérience du monde écrit et de son lexique orthographique pour procéder simplement par décodage phonologique.

⁹ Cette recherche fait suite à une étude faite par les mêmes auteures en 1997 qui fournit notamment des précisions sur les populations étudiées.

Du côté de l'écriture et des langues secondes, Berkel (2004) s'est penchée sur la question de l'acquisition de l'orthographe en anglais L2 chez des élèves néerlandais à la fin du primaire et au début du secondaire. En fait, son étude consiste à déterminer jusqu'à quel point l'acquisition de l'orthographe dans une L2 aussi opaque que l'anglais peut se faire de manière implicite et sans recours à un enseignement visuel. D'entrée de jeu, l'un des principaux arguments qu'elle présente est que l'orthographe d'une langue dont les règles de CPG sont aussi irrégulières que celles de l'anglais — et à un degré moindre celles du français — se devrait d'être enseignée par le biais de stratégies faisant appel aux régularités graphotactiques, plutôt que de s'en remettre uniquement à la phonologie. En faisant appel à la mémoire visuelle, les régularités graphotactiques permettraient de pallier aux difficultés rencontrées par les élèves dues à une conscience phonologique altérée par la L1 (p. 247). Pour appuyer son hypothèse, elle soumet les élèves néerlandais à une dictée de vingt-cinq mots fréquents en anglais (ex. : *birthday*, *teacher*) mais auxquels s'appliquent plus ou moins régulièrement les règles de CPG. Elle en arrive à la conclusion que les élèves, même parmi ceux qui maîtrisent le mieux la langue anglaise, éprouvent des difficultés à écrire correctement les mots dont l'orthographe présente des spécificités non détectables à l'oral et ce, même lorsque ces mots sont fréquents et familiers. Bien qu'elle prône un enseignement plus visuel basé notamment sur les régularités graphotactiques, Berkel ne va pas plus loin dans ses investigations et laisse grande ouverte la porte aux futures recherches sur l'efficacité d'une telle approche.

Même si les études de Greenberg, Ehri, Perin et Berkel s'intéressent à des populations qui présentent des divergences par rapport à la nôtre, il est tout de même intéressant de constater que l'aspect visuel joue un rôle de plus en plus important pour la majorité des apprenants une fois passées les premières années de scolarité. Par conséquent, nous pouvons supposer que les apprenants en francisation bénéficieraient d'un enseignement de l'orthographe s'appuyant sur l'aspect visuel des mots et les régularités graphotactiques. À cet égard, il est important de rappeler que le niveau élevé de scolarisation de ces derniers dans leur L1 et leur

expérience de son système écrit les ont influencés d'une manière profonde, comme le souligne Cook (2005) : « So far as the teaching of written language is concerned, this fails to recognise that becoming literate in a first writing system as already changed the learner in ways that cannot be undone. » (p.426) Il ne nous apparaît donc pas réaliste de penser que cette première phase de leur éducation puisse être effacée pour repartir à neuf afin de développer leur conscience phonologique en français. De plus, comme nous allons le voir dans la prochaine section, nous croyons qu'un enseignement visuel de l'orthographe française, et plus particulièrement des représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/, devrait se faire de manière explicite.

2.4 L'enseignement explicite

Bien que peu d'études se soient intéressées à l'enseignement explicite et à ses effets sur l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants en L2, le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009) souligne toutefois l'importance d'un tel enseignement notamment auprès des élèves allophones scolarisés en français. Plus encore, ce document démystifie certaines croyances coriaces dans le monde de l'enseignement qui ne sont pas sans nous ramener à notre propre problématique : « De nombreuses personnes croient qu'il est difficile d'enseigner l'orthographe parce qu'il n'existe pas de patrons orthographiques consistants » (p.14). Or, nous savons que l'un des moyens de dépasser cette croyance réside dans l'enseignement explicite des régularités graphotactiques (Berkel, 2004 ; Fayol, 2006).

Une autre croyance persistante en enseignement des langues consiste à concevoir l'apprentissage comme un processus naturel. Ainsi, nous apprendrions à parler en parlant, à lire en lisant et à écrire en écrivant, voire à orthographier en orthographiant, comme le note Berkel (2004) : « It is taken for granted that L2 learners are able to learn English spelling on their own. » (p.240). Cependant, les erreurs relevées dans les rédactions de nos apprenants en francisation (Appendice

A) nous montrent bien que l'orthographe du français ne s'acquiert pas aussi facilement. C'est dans cette perspective que Cook (1997, 1999, 2001, 2005) en vient à la conclusion qu'un enseignement explicite des diverses composantes du système écrit d'une L2 est nécessaire et ce, particulièrement lorsque les apprenants sont adultes et scolarisés dans leur L1. L'une des idées à la base de son argumentation est que le système écrit d'une langue donnée constitue un système à part entière qui répond à des règles qui lui sont propres et qui ne trouvent pas nécessairement d'équivalent dans la langue orale. D'une langue à l'autre, les particularités du système écrit changent, d'où la nécessité de les expliciter auprès des apprenants en L2. Cook suggère donc de ne pas supposer que les apprenants connaissent et maîtrisent certaines caractéristiques du système écrit de la L2, comme l'utilisation des majuscules ou la ponctuation (2005, p.439), en se basant sur le fait qu'ils possèdent déjà la connaissance du système écrit de leur L1. À cet effet, les difficultés de nos apprenants en francisation à utiliser adéquatement les représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ nous amènent à penser qu'elles pourraient être surmontées par le biais d'un enseignement visuel, orthographique et explicite.

Par ailleurs, à la lumière de ce que nous avons pu observer au cours de notre propre pratique, un enseignement explicite nous semble davantage adapté au style d'apprentissage des adultes immigrants comparativement à des méthodes faisant intervenir l'induction par exemple. De fait, ces apprenants provenant de différents pays s'attendent généralement à ce que l'enseignant fasse preuve d'une certaine autorité notamment en témoignant de son savoir et en faisant preuve de précision et de clarté. À cet égard, une étude menée par Jin et Cortazzi (1998) comparant les attentes et les perceptions d'étudiants chinois et d'enseignants occidentaux (provenant du Canada, des États-Unis, de la Grande-Bretagne, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande) quant à ce que devrait être l'enseignement d'une L2 montre, entre autres, que les premiers cherchent des corrections précises à leurs erreurs écrites et orales, alors que les seconds, davantage portés vers la communication et l'expression orale, manquent de rigueur en fermant les yeux sur les erreurs de leurs apprenants (p.105). Cette étude offre une résonance avec ce qui se produit dans

nos classes de langue, puisque nous tolérons les erreurs des apprenants tant et aussi longtemps qu'elles ne nuisent pas à la compréhension générale de leur discours. Et c'est cette même attitude qui amène plusieurs enseignants à passer l'éponge sur les erreurs d'orthographe et d'accents. Or, dans une situation où la précision et l'exactitude sont de mise, par exemple lors de la recherche d'emploi, ces erreurs « banales » laissent une mauvaise impression et peuvent coûter un poste intéressant à un candidat qualifié, comme nous l'avons vu dans les commentaires de nos lecteurs naïfs (section 1.4).

2.5 L'effet de l'enseignement visuel, orthographique et explicite sur le traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/

La somme des théories et des études que nous avons présentées dans ce chapitre nous amène à proposer un enseignement visuel, orthographique et explicite pour améliorer les représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation, puisque :

a) nous nous adressons à des lecteurs experts dans leur L1 qui, selon le modèle de lecture d'activation-interactive de Grainger, risquent d'utiliser davantage la voie visuelle que phonologique dans le processus d'identification des mots écrits ;

b) il est peu probable qu'un entraînement basé sur la discrimination à l'oral des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ fonctionne chez nos apprenants en raison d'un système phonémique développé dans leur L1;

c) les difficultés orthographiques de nos apprenants semblent en lien avec certaines particularités du français écrit comme les signes diacritiques ;

d) l'orthographe française présente certaines régularités graphotactiques faisant davantage appel aux représentations orthographiques qu'au traitement phonologique.

Il nous apparaît donc pertinent développer une intervention basée sur un enseignement visuel, orthographique et explicite (VOE) afin de vérifier si cela entraîne une amélioration des représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez nos apprenants adultes en francisation. Les identités phonémiques /e/ et /ɛ/ seront classées en trois catégories orthographiques distinctes (les accents, les autres représentations graphiques et les terminaisons verbales) à partir desquelles trois stratégies seront développées.

2.6 Questions spécifiques de recherche et hypothèses

Après l'élaboration de notre intervention qui sera présentée dans le prochain chapitre, nous tenterons de répondre à trois questions spécifiques de recherche.

Première question spécifique de recherche : est-ce que l'intervention en enseignement VOE entraînera une amélioration, chez les apprenants, des performances orthographiques relatives aux représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ ?

Première hypothèse : nous croyons que notre intervention amènera les apprenants à améliorer leurs performances orthographiques relatives aux représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. Les progrès seront observables en mesurant l'amélioration générale de chacun des groupes (témoin et expérimental) avant et après l'intervention.

Deuxième question spécifique de recherche : est-ce que chacune des stratégies aura un impact sur l'amélioration, chez les apprenants, des performances orthographiques relatives aux représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ en fonction de chacune des trois catégories orthographique (accents, autres représentations graphique, terminaisons verbales) ?

Hypothèse : nous croyons que chacune des trois stratégies permettra aux apprenants d'améliorer leurs performances orthographiques relatives aux représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ dans la catégorie orthographique ciblée. L'efficacité de chacune des stratégies proposées sera vérifiée suite à la passation des épreuves de prétest et de post test en comparant les résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin dans chacune des trois catégories orthographiques.

Troisième question spécifique de recherche : quelles catégories orthographiques seront les plus problématiques pour les apprenants ?

Hypothèse : Nous pensons que les catégories orthographiques des accents et des terminaisons verbales seront les plus problématiques. Une comparaison entre des participants possédant des caractéristiques sociolinguistiques similaires nous permettra de voir le type d'erreurs commises.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Présentation de la recherche

Nous avons choisi d'élaborer un plan d'intervention en enseignement VOE pour apporter une solution pratique aux difficultés de représentations graphiques des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation. La recherche intervention à méthodologie mixte, avec devis expérimental et études de cas, est apparue comme un moyen approprié de vérifier sur le terrain l'efficacité de cet enseignement. Pour parvenir à mesurer l'impact de notre intervention chez les apprenants et ainsi dégager certaines tendances, nous avons formé un groupe témoin et un groupe expérimental dont nous avons comparé les performances par le biais d'épreuves (dictées et rédactions) que nous avons conçues.

3.2 Sélection et description des participants

Afin de s'assurer d'un nombre suffisant de participants, nous avons sélectionné quatre classes avant le début de l'expérimentation en fonction de leur niveau de francisation et de la disponibilité des enseignantes. Chacune des classes de francisation compte habituellement un maximum de 20 étudiants en début de session. Toutefois, comme les abandons et les absences sont choses courantes, il a été convenu que quatre classes participeraient à l'étude pour ainsi s'assurer, jusqu'à la fin de l'expérimentation, d'un nombre suffisant de participants au sein des groupes expérimental et témoin.

Nous avons choisi de vérifier l'efficacité de notre intervention auprès d'apprenants inscrits dans des classes de niveau 2 en francisation, puisqu'il s'agit du niveau mitoyen de leur formation : les apprenants du niveau 1 nous semblaient avoir une

trop grande quantité d'informations à assimiler pour que notre intervention leur soit bénéfique, alors que les apprenants du niveau 3 nous semblaient présenter davantage de risques de fossilisation de représentations graphiques fautives de /e/ et de /ɛ/. Comme il nous importait de travailler en prévention plutôt qu'en rééducation, nous avons choisi de tester notre intervention en niveau 2. De plus, ce niveau nous semblait d'autant plus désigné pour ce type de démarche didactique que la distinction entre des temps verbaux comme le passé composé et l'imparfait tient une place importante dans le programme, catégorie orthographique où nous avons préalablement relevé des erreurs chez les apprenants (voir les extraits des rédactions d'étudiants du niveau 3, Appendice A).

Au début de l'expérimentation, 72 participants étaient inscrits dans une des quatre classes sélectionnées de niveau 2 en francisation au cégep de Saint-Laurent. Après avoir pris connaissance du projet de recherche, ceux-ci ont signé le formulaire de consentement (Appendice B). De plus, pour obtenir de l'information sur chacun d'eux, une fiche descriptive (Appendice C) comportant 17 questions a été utilisée. Les renseignements recueillis sont principalement d'ordre linguistique.

En cours d'expérimentation, 11 participants ont été exclus pour diverses raisons : abandon du cours, absences fréquentes, niveau de français insuffisant. Les 61 participants restants étaient présents à toutes les épreuves du prétest et du post test et ont répondu aux exigences de passation de ces mêmes épreuves (voir notamment la section 3.3.3).

Les participants des deux classes témoins et des deux classes expérimentales sont des adultes immigrants scolarisés âgés en moyenne de 30 ans et majoritairement de sexe féminin (41 femmes et 20 hommes). D'origines diverses, ils possèdent différentes langues maternelles parmi lesquelles les plus courantes sont le roumain, le russe, l'espagnol, le mandarin, l'arabe, le perse et le tagalog (tableau 3.1). Au-delà de cette diversité linguistique, l'anglais constitue le principal point commun entre la majorité des participants, puisqu'il représente la langue seconde de 44

d'entre eux. Ce nombre augmente à 49 lorsque l'on comptabilise les participants pour qui il s'agit d'une troisième langue. Quant à la connaissance du français, 11 participants ont déclaré l'avoir étudié dans leur pays d'origine avant de suivre des cours en francisation.

Tableau 3.1 Portrait sociolinguistique des participants en fonction de la classe

Classe (N)		Classe témoin 1 (15)	Classe témoin 2 (17)	Classe expérimentale 1 (15)	Classe expérimentale 2 (14)
Âge moyen (min., max.)		31 ans (21, 41)	34 ans (20, 45)	31 ans (16, 44)	33 ans (20, 49)
Langue maternelle (N)	Albanais	—	1	—	1
	Arabe	2	2	1	1
	Bengali	—	—	—	1
	Espagnol	1	3	2	1
	Guajarati	1	—	—	—
	Mandarin	6	1	3	—
	Mongol	2	—	—	—
	Népalais	—	—	—	1
	Perse	—	3	2	—
	Portugais	—	1	—	—
	Roumain	2	3	3	2
	Russe	1	3	2	—
	Tagalog	—	—	1	6
	Tamoul	—	—	1	—
Turc	—	—	—	1	

3.3 Instruments et collecte des données

Dans le but de comparer les performances du groupe expérimental (composé de la classe expérimentale 1 et de la classe expérimentale 2) à celles du groupe témoin (composé de la classe témoin 1 et de la classe témoin 2), un prétest et un post test ont été administrés à tous les participants présents. Le prétest et le post test étaient constitués de deux épreuves chacun, soit une dictée et une rédaction, qui s'appuyaient sur une thématique spécifique abordée pendant la formation en francisation (l'hiver québécois pour le prétest et l'histoire pour le post test), mais différente de celles choisies pour les activités de l'intervention. La passation des épreuves du prétest pour les participants des quatre classes s'est déroulée le vendredi de la semaine 3 de la session de francisation, tout juste avant le début de l'intervention. Quant à elle, la passation des épreuves du post test pour ces mêmes participants a eu lieu le lundi de la semaine 8 de la session de francisation, suivant de près la fin de l'intervention. Chacune des épreuves administrées aux quatre classes participantes a été supervisée par l'auteure de ce mémoire. Les deux enseignantes des classes expérimentales étaient absentes lors de la passation de ces épreuves.

De plus, à la fin de chacune des quatre semaines d'intervention, une dictée et une rédaction liées à la thématique vue¹⁰ en classe ont été administrées à chacune des deux classes expérimentales. La passation de ces épreuves s'est déroulée sous la supervision des deux enseignantes participant à l'intervention. La figure 3.1 illustre la répartition des différentes épreuves administrées tout au long de l'expérimentation (avant, pendant et après l'intervention).

¹⁰ Les épreuves de dictée et de rédaction administrées pendant l'intervention ont été élaborées pour illustrer quatre thématiques : la santé (semaine 1), le logement (semaine 2), les expériences personnelles (semaine 3) et les régions touristiques (semaine 4).



Figure 3.1 Ligne du temps de la répartition des épreuves

3.3.1 Justification du choix des épreuves

L'utilisation de deux types d'épreuves différentes comme la dictée et la rédaction tout au long de notre cueillette de données nous est apparue comme un moyen d'obtenir un plus grand éventail d'informations sur l'efficacité de notre intervention. Ainsi, la dictée, « permet de traiter des aspects de l'orthographe française qui échappent aux exercices portant sur des mots ou phrases isolés » (Allal, 1997, p. 190). De plus, tout en amenant la mise en contexte du vocabulaire et des notions orthographiques abordées en classe, la dictée offre la possibilité de contrôler le nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ orthographiées par chacun des participants. Elle favorise donc la comparaison des performances des participants en s'appuyant sur des bases communes : un nombre d'occurrences et un niveau de difficulté équivalents pour tous.

Cependant, bien que la dictée permette d'exercer un contrôle sur ce qui est rédigé, elle est indissociable de la dimension phonémique de la langue. En revanche, la rédaction est, jusqu'à un certain point, exempte de cette dimension. Par ailleurs, « la tâche de transcription¹¹ d'un texte dicté reste néanmoins très artificielle

¹¹ Comme nous l'avons déjà mentionné, nous pensons que la notion de *transcription* ne peut s'appliquer en contexte d'apprentissage d'une L2 en raison des lacunes phonémiques des apprenants : dans le respect des différentes règles de la L2, ils ne *transcrivent* donc pas exactement ce qu'ils entendent, mais plutôt ce que le contexte leur

par rapport aux activités de production textuelle pratiquées dans la vie extrascolaire » (Allal, 1997, p. 193). Tout en se rapprochant davantage de la réalité existant à l'extérieur de la classe, la rédaction exige de l'apprenant le rappel et la mise en relation de l'ensemble de ses connaissances linguistiques. Toutefois, comme dans tout contexte de production libre, il s'avère plus difficile d'imposer des contraintes à l'apprenant : en contrôle de la situation, il choisit de respecter ou de faire fi des contraintes. Pour toutes ces raisons, la combinaison d'épreuves de dictée et de rédaction nous permet de pallier leurs lacunes en compensant par leurs avantages respectifs.

3.3.2 Épreuves de dictées du prétest et du post test

Les épreuves de dictées du prétest et du post test (Appendice D) constituaient du matériel original, créées pour évaluer le traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les participants des classes expérimentales et témoins. Les dictées comptaient respectivement 60 et 59 mots, parmi lesquels on retrouvait 19 occurrences de /e/ et de /ɛ/ réparties entre les trois catégories orthographiques ciblées par l'intervention, soient les accents, les autres représentations graphiques et les terminaisons. Tout en respectant les thématiques spécifiques au prétest et au post test, les 19 occurrences des deux dictées ont été déterminées de sorte à être équivalentes. Par exemple, le mot *près* de la dictée du prétest trouvait son pendant dans le mot *après* de la dictée du post test, dans la mesure où il s'agit de deux occurrences d'accent grave en fin de mot et suivi de la lettre *s*. Autant que possible, nous avons tenté de trouver des occurrences équivalentes tout en évitant la répétition des mêmes mots (exceptions faites de mots courants comme *et* ou *est*). En somme, chaque catégorie orthographique comportait le même nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ au sein des deux épreuves de dictées.

indique. La notion de *transcription* est utilisée ici dans l'optique de l'apprentissage de l'orthographe française dans un contexte de L1.

Dans chacune des classes participantes, la passation des épreuves de dictées précédait la période de rédaction et durait environ 25 minutes. Il était demandé aux participants de ne pas poser de question, ni de passer de commentaires pendant la passation de l'épreuve. Une première lecture complète du texte était faite au début de la période et une seconde, à la fin. Entre ces deux lectures, chaque phrase était répétée en moyenne trois fois.

3.3.3 Épreuves de rédaction du prétest et du post test

Les participants étaient tenu de rédiger un texte d'environ 100 mots sur la thématique de l'hiver québécois (prétest) et de l'histoire (post test). La consigne et le choix des thématiques devaient amener les participants à produire un texte présentant des verbes au passé, plus particulièrement au passé composé et à l'imparfait. La période de rédaction avait lieu immédiatement après la dictée et un maximum de 30 minutes était alloué aux participants pour terminer leur texte dans le respect des consignes. Parmi les participants qui n'ont pas été retenus pour nos analyses, certains d'entre eux ont produit des textes de moins de 50 mots.

3.3.6 Appréciation de l'intervention

La semaine suivant la fin de l'intervention, nous avons distribué une fiche appréciative (Appendice G) aux participants des deux classes expérimentales afin de connaître leur taux de satisfaction générale et de recueillir leurs commentaires par rapport aux activités et à l'enseignement VOE.

3.4 Méthodologie utilisée pour les études de cas

Étant donné que les participants à ce travail de recherche étaient d'origines diverses, qu'ils possédaient différentes langues maternelles et que leurs compétences en français pouvaient varier même s'ils étaient tous inscrits au même niveau de francisation, il pouvait être ardu d'établir des comparaisons entre tous les participants de chaque classe. Pour cette raison, nous avons choisi, dans un premier temps, de déterminer quelles étaient les classes les plus compatibles en terme de caractéristiques sociolinguistiques (âge, sexe, langue maternelle, connaissances préalables de l'anglais et du français) et de résultats (résultats obtenus à la dictée et à la rédaction du prétest).

Pour chacune des deux classes retenues, nous avons, dans un deuxième temps, sélectionné deux participants en vue de former deux paires pour comparer le type d'erreurs commises par rapport au contexte expérimental, c'est-à-dire la participation ou non aux activités de l'intervention. Les appariements ont été effectués principalement en fonction du sexe des participants, de leurs connaissances linguistiques (L1, anglais, français) et des résultats obtenus à la dictée du prétest qui nous a offert un point d'appui équivalent pour tous (même nombre d'occurrences à orthographier) à la comparaison des niveaux de départ en français.

3.5 Correction des épreuves et codage des données

3.5.1 La correction des épreuves

Les épreuves de dictées et de rédactions faites par les participants lors du prétest et du post test, de même que celles effectuées par les apprenants lors des quatre semaines d'intervention ont été corrigées par l'auteure de ce mémoire.

Lors de la correction des épreuves de dictées et de rédactions, nous n'avons généralement pas tenu compte de l'accord en genre et en nombre des mots ciblés, notamment en ce qui concerne les verbes, puisque nous nous intéressons aux représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ et non à la morphologie. Ainsi dans « il étais », la représentation graphique de /ɛ/, soit *ais* est considérée comme correcte, indépendamment de l'accord avec le pronom sujet *il*.

Par contre, les seuls moments où les erreurs d'accord ont été prises en considération sont dans le cas des adjectifs où le masculin se termine par *er* et le féminin par *ère*, comme dans le cas de *premier/première*. Si nous avons ici choisi de tenir compte de l'accord, c'est en raison de la présence de /e/ et de /ɛ/ qui peut être une source de confusion chez les apprenants. À titre d'exemples, prenons les trois cas suivants : « le premier fois », « la premier fois », « la première fois ». Nous considérons que la première occurrence est correcte en raison de la cohérence entre le déterminant et l'adjectif. Toutefois, dans le second cas, l'apprenant semble confondre les représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/, indice que nous donne le déterminant *la*. Enfin, le troisième cas nous indique que l'apprenant ne fait pas usage des accents et confond sans doute certaines représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/.

3.5.2 Illustration des codes utilisés lors de la correction

Les réponses des participants pour chacune des épreuves du prétest et du post test, de même que pour celles effectuées pendant l'intervention, ont été réparties en cinq catégories. Le tableau 3.2 détaille les codes utilisés et leur signification.

Cependant, pour effectuer nos analyses nous avons uniquement tenu compte du nombre d'occurrences correctement orthographiées (BGBI) par les participants. Plus spécifiquement, BGBI correspond à un mot où l'occurrence de /e/ ou /ɛ/ a été correctement orthographiée. Par exemple, dans la dictée du prétest, le mot *hiver*,

orthographié *hiver* ou *iver* a été codé BGBI étant donné que l'occurrence de /ɛ/ est dans les deux cas adéquatement représentée par *er*. De plus, nous avons établi la proportion de réponses correctes par rapport au nombre total d'occurrences pour chaque catégorie orthographique (accents, autres représentations graphiques, terminaisons verbales).

Tableau 3.2 Signification des codes utilisés pour la correction des épreuves

Abréviation du code	Signification	Exemple
BGBI	bon graphème et bonne identité phonologique	Mon grand-père
MGBI	mauvais graphème et bonne identité phonologique	Mon grand-paire
MGMIE	mauvais graphème et mauvaise identité phonologique (confusion /e/ - /ɛ/)	Mon grand-père
MGMIG	mauvais graphème et mauvaise identité phonologique (confusion générale, ex. i/é) ;	Mon grand-pire
ABS	abstention	Absence de réponse ; réponse illisible ou douteuse

3.5.3 Correction des mots répétés

Si un même mot était présent à plus d'une reprise, qu'il s'agisse des dictées ou des rédactions, l'occurrence qu'il comportait était jugée correcte (BGBI) seulement si elle était orthographiée adéquatement à chacune des apparitions du mot. Autrement, dès qu'une erreur se présentait, même s'il s'agissait d'une seule erreur sur plusieurs utilisations, le code retenu était celui caractérisant l'occurrence incorrecte. Ainsi, nous considérons que si un étudiant connaît bien l'orthographe d'un mot, il devrait l'écrire de la même manière chaque fois qu'il l'utilise. Par conséquent, nous pensons que les variations orthographiques d'un même mot au cours du texte reflètent l'hésitation de l'étudiant quant à la représentation graphique de l'occurrence de /e/ ou de /ɛ/ ciblée.

3.5.4 Calcul du nombre de mots des rédactions

Lors de la correction des rédactions, le nombre de mots a été calculé en éliminant tous les sigles, les mots provenant de langues étrangères (noms de lieux¹², de personnes, anglicismes, etc.), les nombres écrits en chiffres et les mots incompréhensibles ou illisibles. Pour chaque rédaction, nous avons uniquement comptabilisé le nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ dans les mots différents. Ainsi, si le mot *hiver* revenait cinq fois dans le texte, il n'était, en réalité, comptabilisé qu'une seule fois. C'est ce dernier total qui a été conservé pour coder les occurrences.

¹² La plupart des noms de lieux n'ont pas été considérés dans le calcul du nombre de mots, soit parce qu'ils étaient écrits dans une langue autre que le français (Moscow, Colombia), soit parce qu'ils constituaient une transcription en français d'un nom étranger (Beijing). Toutefois, nous avons comptabilisé les noms de lieux francophones (Québec, Montréal) ciblés par l'intervention.

De plus, puisque le nombre de mots utilisés en rédaction et le nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ étaient variables d'un participant à l'autre, nous avons déterminé la proportion d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ dans les mots différents par rapport au nombre total de mots différents utilisés. Les analyses statistiques s'appuient sur ces proportions.

3.6 Présentation de l'intervention

3.6.1 Durée

L'intervention s'est déroulée dans les deux classes expérimentales en mars 2010 lors des semaines 4, 5, 6 et 7 du programme du MICC. Nous avons choisi de commencer notre intervention une fois la session bien amorcée afin que les classes soient plus stables et complètes¹³.

La durée totale des activités en enseignement VOE était de dix heures réparties sur quatre semaines, à raison de 30 minutes par jour. À la lumière des propos de Fayol et Jaffré (2008), il est possible d'avoir un impact positif sur les compétences orthographiques des apprenants des deux classes expérimentales après dix heures d'intervention. De fait, présentant les résultats d'une étude effectuée sur les répercussions d'un enseignement explicite des accords grammaticaux auprès d'élèves du primaire (1^{ère}, 2^e et 3^e années) les auteurs ont noté l'amélioration des performances des élèves après seulement « trois heures réparties sur trois semaines » (p.223). Même si l'étude ne permet pas de conclure que les effets positifs de l'intervention persistent au-delà des trois semaines, nous avons raison de croire qu'une intervention de dix heures auprès d'adultes possédant un haut niveau de scolarisation puisse entraîner des effets positifs. Par ailleurs, étant donné les contraintes du milieu où s'est déroulé l'intervention (horaires, périodes

¹³ Plusieurs ajustements s'effectuent au cours des deux premières semaines de classe (transferts, arrivées et départs d'étudiants) de sorte qu'il est plus difficile pour l'enseignant d'établir une routine avec sa classe et d'aborder la nouvelle matière.

d'évaluation, nombre d'heures d'enseignement et d'activités de soutien prévues dans une journée de classe), il était difficilement envisageable de faire une intervention de plus de dix heures.

3.6.2 Soutien apporté aux enseignantes

L'intervention a été appliquée par deux enseignantes de la francisation du cégep de Saint-Laurent affectées¹⁴ à des classes de niveau 2 à la session d'hiver 2010. Dans le but de minimiser les biais dus à leur approche spécifique, de leur donner des instructions quant au déroulement des activités et de répondre à leurs questions suite à la distribution du *Journal de bord* (Appendice H), deux rencontres d'information ont eu lieu avant le début de l'intervention. À la fin de la deuxième semaine d'intervention, une troisième rencontre s'est déroulée pour faire un premier bilan et apporter certaines précisions. Par ailleurs, tout au long des quatre semaines, les enseignantes étaient tenues de noter dans leur journal de bord leurs observations et leurs commentaires quant au fonctionnement des activités et à la participation des apprenants. Au terme des quatre semaines d'intervention, elles devaient répondre à une série de questions (section « Bilan » du *Journal de bord de l'enseignant*, Appendice H) afin de faire un retour global sur l'intervention.

Enfin, au début de la quatrième semaine d'intervention, nous nous sommes rendue dans chacune des deux classes expérimentales afin d'observer les enseignantes et les apprenants dans le but de s'assurer de l'intégrité de l'intervention.

¹⁴ L'affectation des enseignantes est déterminée par le MICC.

3.6.3 Description de l'intervention

L'intervention a été élaborée en vue de vérifier l'efficacité d'un enseignement VOE sur les représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. Les activités d'écriture, en plus d'être conçues pour répondre aux besoins d'apprenants adultes en FL2, ont donc été développées pour favoriser, dans un premier temps, la distinction de /e/ et de /ɛ/ de manière visuelle. Dans un deuxième temps, les activités reposent sur des stratégies qui mettent de l'avant l'orthographe des mots ciblés en lien avec le contexte d'occurrence. Enfin, dans un troisième temps, ces stratégies exposent explicitement les principales règles susceptibles de permettre aux apprenants de distinguer, puis d'orthographier correctement les différentes occurrences de /e/ et de /ɛ/. À chacune des trois premières semaines d'intervention correspond donc une stratégie mettant de l'avant un des mécanismes orthographiques suivants : la fréquence d'occurrence, les régularités graphotactiques et le contexte d'occurrence. Cependant, afin que les apprenants retiennent un maximum d'informations, les stratégies ciblent les principes généraux de l'orthographe française et évitent de mettre l'accent sur les exceptions (sauf lorsqu'il s'agit de mots courants).

Dans cet ordre d'idée, il nous est apparu essentiel de prévenir autant que possible toute forme de surcharge cognitive chez les apprenants lors des activités. Comme le soulignent certains auteurs (Allal, 1997 ; Estienne, 2006b, 2006c), la surcharge cognitive peut entraîner l'apprenant à commettre des erreurs là où en contexte cognitivement moins exigeant il saurait sans doute les éviter. Un des moyens de contourner cette surcharge était de créer des activités où la répétition et l'automatisation des stratégies vues en classe occuperaient une place importante.

Enfin, il était essentiel dans l'élaboration des activités de toujours favoriser la mise en contexte du vocabulaire étudié — autrement dit de lier les mots à leur sens —, pour ainsi permettre le transfert des connaissances en situation d'écriture, puisqu'il s'agit là de l'objectif principal de l'enseignement VOE. Pour ce faire, nous avons, d'une part, établi des listes de mots en fonction des sujets abordés dans le

programme de francisation du niveau 2 qui reflétaient la réalité des apprenants, à savoir la santé, le logement, les expériences personnelles et les régions touristiques du Québec. D'autre part, nous avons introduit à chacune des quatre semaines de l'intervention différentes activités d'écriture demandant aux apprenants d'utiliser le vocabulaire vu en classe.

En somme, chacune des semaines de l'intervention s'articule autour des principes de la présentation, de l'automatisation et de la contextualisation. Plus précisément, les lundis sont consacrés à la présentation de la stratégie de la semaine (ou à la révision lors de la quatrième semaine), de la thématique et de sa liste de vocabulaire. Les mardis et mercredis sont destinés aux activités de mémorisation et d'automatisation. Finalement, les jeudis et vendredis de chacune des quatre semaines renvoient à la contextualisation par le biais de dictées et de rédactions sur la thématique de la semaine.

3.6.3.1 Présentation des activités

Plusieurs activités de l'intervention en enseignement VOE sont une adaptation de celles développées par Tompkins (2006) principalement pour des enfants du primaire en L1 et quelques fois en L2. Chaque activité présentée par Tompkins repose sur une série d'études faites en linguistique et en didactique des langues. La description et les consignes liées au déroulement de chaque activité sont élaborées dans le *Journal de bord de l'enseignant* (Appendice H) duquel les points saillants sont repris ici (tableau 3.4).

Lundis : présentation de la stratégie et de la liste de vocabulaire

Comme nous l'avons précédemment souligné, chacun des lundis des trois premières semaines était consacré à la présentation d'une stratégie ayant pour objectif d'amener les apprenants des classes expérimentales à distinguer visuellement les identités phonémiques /e/ et de /ɛ/. Quant au quatrième lundi, il était

réservé à la révision des stratégies pour que les apprenants puissent établir un lien entre elles et ainsi, avoir une vue d'ensemble des différentes représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/.

Dans un premier temps, les stratégies ont été définies pour représenter le mieux possible les principales manifestations de /e/ et de /ɛ/ au sein de la langue française et ce, dans l'optique de fournir des explications claires aux apprenants. Ainsi, les accents, les autres représentations graphiques et les terminaisons verbales sont apparus comme des catégories orthographiques incontournables de notre problématique et ont formé, par conséquent, le point d'ancrage de nos trois stratégies. Le tableau 3.3 résume les caractéristiques de chaque catégorie.

Dans un second temps, les deux premières stratégies présentées pendant l'intervention s'inspirent des études de Fayol (2006) et Pacton (2008) — citées dans le chapitre précédent — où les deux auteurs recommandent d'enseigner l'orthographe française en s'appuyant notamment sur les régularités graphotactiques. Dans le cadre d'un enseignement VOE, nous avons donc mis en relief la position et la fréquence d'utilisation des accents (semaine 1) et des différentes combinaisons de lettres des autres représentations graphiques (semaine 2).

Quant à la troisième stratégie, elle extrapole le principe des régularités graphotactiques à la structure verbale, dans la mesure où la différenciation des représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ repose sur la collocation des mots. Par exemple, la distinction entre le passé composé et l'imparfait se fait à partir des séquences sujet + auxiliaire + participe passé et sujet + verbe conjugué. Autrement dit, l'apprenant est amené à distinguer certaines terminaisons verbales par l'observation des rapports entre les mots impliqués dans les séquences.

Enfin, parallèlement aux stratégies, des thématiques en lien avec le programme de francisation du niveau 2 ont été déterminées pour chacune des semaines de l'intervention. À chacune de ces thématiques (la santé, le logement, les

expériences personnelles et les régions touristiques du Québec) est associée une liste de vocabulaire principalement élaborée à partir des cahiers *Québec Atout* produits par le MICC à l'attention des étudiants en francisation.

Tableau 3.3 Les caractéristiques des catégories orthographiques

Catégories orthographiques	Définition	Exemples de mots
Les accents	Les accents aigu, grave et circonflexe qui se trouvent exclusivement sur la lettre <i>e</i>	L' <u>é</u> cole, un <u>télé</u> phone, <u>ré</u> ussir, une ann <u>é</u> e, la <u>t</u> ête, le <u>p</u> ère.
Les autres représentations graphiques	Toutes les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ à l'exception des accents	La ma <u>i</u> son, l'hiv <u>e</u> r, un locat <u>a</u> ire, un quart <u>i</u> er, un rend <u>e</u> z-vous.
Les terminaisons verbales	Les terminaisons des verbes en <i>er</i> à l'infinitif présent et passé ; la terminaison de la deuxième personne du pluriel ; certaines terminaisons des verbes <i>être, avoir, aller</i> ; les terminaisons des verbes au passé composé et à l'imparfait ¹⁵	Mang <u>e</u> r, mang <u>é</u> , vous appren <u>e</u> z, je <u>v</u> ais, il <u>e</u> st, j' <u>a</u> i voyag <u>é</u> , ils regard <u>a</u> ient,

¹⁵ Contrairement à d'autres temps verbaux (le futur simple, le conditionnel présent), le passé composé et l'imparfait présentent une structure (forme composée d'un auxiliaire et du participe passé du verbe principal et forme simple composée du verbe principal) qui permet de les différencier au-delà de leur signification.

Mardis : le cahier de mots

Le cahier de mots résulte de la combinaison de deux activités de Tompkins (2006), soit le classement de mots (p.17) et le mur de mots (p. 86). Ces deux activités ont originalement pour objectif de permettre aux enfants d'établir les CPG, en regroupant les mots tantôt par rimes, tantôt par champ lexical. Cependant, notre intérêt s'est davantage porté sur la dimension visuelle de ces deux activités, offrant ainsi une résonance à l'enseignement VOE. Après quelques adaptations faites en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes en francisation et en conservant l'idée du classement, nous avons développé l'idée du cahier de mots divisé en deux sections correspondant à /e/ et à /ɛ/.

Le mardi de chaque semaine de l'intervention, les étudiants des deux classes expérimentales devaient donc inscrire dans leur cahier de mots le vocabulaire vu en classe la veille et ce, en le plaçant correctement dans l'une ou l'autre des sections. Dans cette perspective, le cahier de mots se présente comme un outil de mémorisation, puisque l'étudiant devait se rappeler les mots vus la journée précédente, tout en essayant de les orthographier et de les classer au bon endroit.

Mercredis : les activités d'automatisation

Les activités d'automatisation avaient pour objectif de mettre en relation les stratégies et le vocabulaire dans une ambiance dynamique où les apprenants étaient amenés à travailler avec leurs pairs. Dans la plupart de ces activités, les apprenants devaient d'abord combiner vitesse et justesse de l'orthographe, car la rapidité permet d'automatiser et d'intégrer les éléments enseignés de sorte à faciliter leur acquisition (Estienne, 2006a).

Jeudis : les épreuves d'écriture sous dictée

Les épreuves d'écriture sous dictée constituaient une occasion de contextualiser un maximum de mots de vocabulaire présentés en classe. Bâties de toutes pièces dans le respect des thématiques et des stratégies abordées à chaque semaine, elles permettaient d'évaluer les performances des apprenants de chaque classe expérimentale. Dans cette perspective, elles se sont avérées un moyen efficace de contrôler le nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ rédigées par chaque apprenant. De fait, chaque dictée contenait une trentaine d'occurrences de /e/ et de /ɛ/, dont 20 d'entre elles faisaient référence à la des stratégies vues pendant les trois premières semaines, soient les accents, les autres représentations graphiques et les terminaisons verbales. La quatrième dictée présentait également une trentaine d'occurrences de /e/ et de /ɛ/, à la différence que chacune des trois catégories orthographiques étaient également représentées. À cette activité était combinée une période de correction en classe afin que les étudiants puissent immédiatement faire un retour sur leurs erreurs et les corriger de façon adéquate en fonction des stratégies applicables.

Vendredis : les épreuves de rédaction

Enfin, chaque semaine de l'intervention se soldait par une épreuve de rédaction en lien avec la thématique traitée. Tout comme les épreuves d'écriture sous dictée, les épreuves de rédaction rendaient possible la mise en contexte du vocabulaire étudié, à la différence que les conditions de production étaient plus libres et spontanées. Dans cette optique, il s'agissait de voir si les apprenants arrivaient à transférer les stratégies et le vocabulaire vus pendant la semaine. Les enseignantes demandaient donc aux apprenants de rédiger un texte d'environ 100 mots sur la thématique abordée (la même que celle de l'épreuve d'écriture sous dictée). Les textes devaient être écrits en utilisant des verbes essentiellement au

passé composé et à l'imparfait. Les apprenants étaient également tenus d'inclure dans leur texte des mots de vocabulaire dont l'orthographe avait été étudiée pendant la semaine.

Tableau 3.4 Devis de l'intervention

	Lundi 30 min.	Mardi 30 min.	Mercredi 30 min.	Jeudi 30 min.	Vendredi 30 min.
1 ^{re} semaine La santé	Le rôle des accents sur la lettre e, leur position et leur fréquence d'utilisation	L'entrée des mots dans le <i>Cahier de mots</i>	Les accents manquants	Dictée <i>Des problèmes de santé</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez un problème de santé que vous avez eu</i>
2 ^e semaine Le logement	La position et la combinaison des lettres	L'entrée des mots dans le <i>Cahier de mots</i>	La course à relais	Dictée <i>La recherche d'appartement</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez un problème de qui vous avez vécu en appartement</i>
3 ^e semaine Les expériences personnelles	L'utilisation des mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales	L'entrée des stratégies et des mots dans le <i>Cahier de mots</i>	À la recherche des mots indices	Dictée <i>Mon expérience en Chine</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez votre plus belle expérience à Montréal depuis votre arrivée</i>
4 ^e semaine (RÉVISION) Les régions touristiques	La classification des mots en fonction de la stratégie appropriée	Il était une fois au Québec ...	Il était une fois au Québec ... correction	Dictée <i>À la découverte du Québec</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez votre plus beau voyage (ici ou ailleurs)</i>

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'intervention développée dans le cadre de cette recherche a pour but de vérifier si un enseignement VOE était efficace dans le traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation. Dans un premier temps, les résultats obtenus aux épreuves du prétest par l'ensemble des participants seront analysés en vue de comparer les niveaux de départ du groupe expérimental et du groupe témoin. Dans un deuxième temps, les résultats obtenus aux épreuves du post test par chacun des deux groupes seront analysés afin de déterminer l'effet général de l'intervention, puis l'effet de chaque stratégie de l'intervention sur la catégorie orthographique ciblée (accents, autres représentations graphiques et terminaisons verbales). Enfin, dans un troisième temps, deux études de cas nous permettront de comparer les performances globales de deux participants de la classe expérimentale 1 à celles de deux participants de la classe témoin 2 présentant des caractéristiques sociolinguistiques et des niveaux de départ équivalents. Ces comparaisons nous donneront l'occasion d'analyser plus finement les types d'erreurs commises par les participants et l'impact de l'intervention sur ces erreurs.

4.1 Comparaison des compétences à l'écrit des groupes avant l'intervention

La comparaison des résultats moyens obtenus (BGBI) par le groupe témoin et le groupe expérimental aux épreuves du prétest (dictée et rédaction) avait pour objectif de vérifier si le niveau de départ des participants était équivalent. De manière générale, les résultats indiquent que le groupe témoin (formé de la classe témoin 1 et de la classe témoin 2) et le groupe expérimental (formé de la classe expérimentale 1 et de la classe expérimentale 2) étaient de niveau équivalent en

dictée et en rédaction avant le début de l'intervention. Cependant, certaines différences de niveau en dictée sont observables lorsque les analyses portent sur les résultats obtenus par chacune des quatre classes (classe témoin 1, classe témoin 2, classe expérimentale 1 et classe expérimentale 2).

4.1.1 Dictée du prétest

Une première analyse de variance pour échantillons appariés indique que les résultats obtenus par le groupe expérimental ne diffère pas de manière significative de ceux du groupe témoin ($F(1, 57) = 0.90, p = 0.35$). Bien qu'une différence entre les niveaux de départ du groupe expérimental et du groupe témoin à la dictée du prétest soit observable, cette dernière ne s'avère toutefois pas significative.

Étant donné que le groupe expérimental et le groupe témoin sont composés de deux classes différentes, nous avons voulu savoir si les quatre classes possédaient également un niveau de départ équivalent. Pour ce faire, nous avons donc effectué une deuxième analyse de variance pour échantillons appariés à partir des résultats obtenus par chacune des quatre classes. Contrairement à la comparaison entre les deux groupes, l'analyse révèle une différence significative entre les quatre classes participantes ($F(3, 57) = 2.88, p = 0,04$). Lorsque qu'elles sont comparées les unes aux autres, les différences de niveaux entre les quatre classes sont uniquement significatives entre les deux classes expérimentales ($p = 0.04$). Avant le début de l'intervention, les deux classes expérimentales possédaient donc des niveaux différents en dictée. L'efficacité de l'intervention en fonction du niveau de départ des classes sera donc prise en considération dans la discussion.

Par ailleurs, puisque l'équivalence des dictées du prétest et du post test n'a pu être vérifiée avant le début de l'expérimentation, nous avons poursuivi nos analyses en effectuant la standardisation des résultats (scores z) obtenus par chaque classe. Cette standardisation des résultats nous a permis d'atténuer une possible variation

des données due à une différence du niveau de difficulté entre la dictée du prétest et la dictée du post test. Les résultats standardisés confirment la différence de niveau à cette première dictée entre la classe expérimentale 1 et les trois autres classes (figure 4.1).

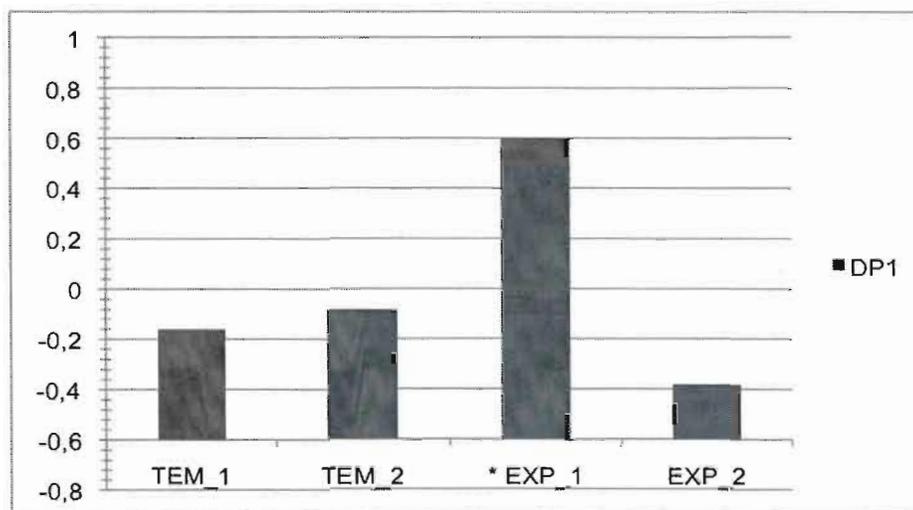


Figure 4.1 Résultats standardisés de la dictée du prétest

Légende : DP1 = dictée du prétest ; TEM_1 = classe témoin 1 ; TEM_2 = classe témoin 2 ; EXP_1 = classe expérimentale 1 ; EXP_2 = classe expérimentale 2. Le symbole * marque la différence de niveau significative entre la classe expérimentale 1 et les trois autres classes.

4.1.2 Rédaction du prétest

De la même manière que pour la dictée, nous avons d'abord comparé les résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe témoin. Une première analyse de variance pour échantillons appariés indique que les niveaux de départ des groupes à cette première rédaction étaient équivalents, puisque leur différence n'est pas significative ($F(1, 57) = 0.58, p = 0.45$).

Nous avons par la suite comparé les résultats obtenus par chacune des quatre classes pour voir s'il s'agissait là aussi d'un facteur de variation. Une seconde analyse de variance pour échantillons appariés n'a pas révélé de différence significative entre le niveau de départ des quatre classes à la rédaction du prétest ($F(3, 57) = 1.42, p = 0.25$).

Puisque le sujet de la rédaction du prétest différait de celui de la rédaction du post test, et que cela a pu avoir un effet sur le niveau des productions des participants, nous avons également procédé à la standardisation des résultats (score z) des quatre classes pour vérifier si leur niveau de départ à cette rédaction demeurait toujours équivalent. La comparaison des résultats standardisés de chaque classe ne montre pas de différence significative de niveau en rédaction entre les quatre classes (figure 4.2).

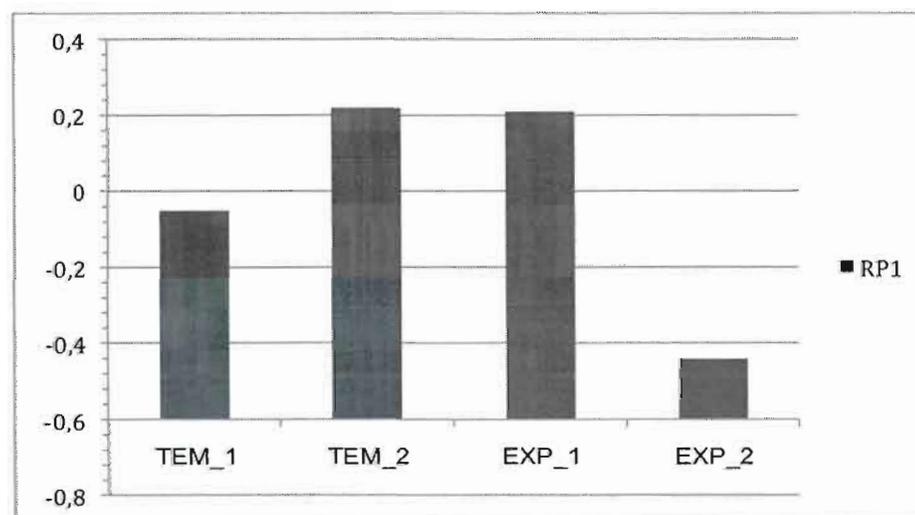


Figure 4.2 Résultats standardisés de la rédaction du prétest

Légende : RP1 = rédaction prétest

4.2 Effet des quatre semaines entre le prétest et le post test

La comparaison des résultats standardisés du groupe expérimental à ceux du groupe témoin a pour objectif de vérifier l'effet de l'intervention de quatre semaines sur le nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées par les participants. Plus précisément, les analyses montrent une amélioration significative de la performance du groupe expérimental suite aux quatre semaines d'intervention en rédaction, mais non en dictée. Lorsque les analyses portent uniquement sur les résultats obtenus aux épreuves du post test, une différence significative est observable entre le groupe expérimental et le groupe témoin, en dictée comme en rédaction.

Par ailleurs, les analyses démontrent que les performances de la classe expérimentale 1 s'améliorent suite aux quatre semaines de l'intervention. Comme le révèlent les résultats présentés ci-dessous, cette amélioration accentue l'écart de niveau entre la classe expérimentale 1 et les trois autres classes. Malgré une différence de niveau persistante, les deux classes expérimentales progressent parallèlement à la suite de l'intervention, ce qui n'est pas le cas des deux classes témoins qui cheminent de façon distincte, voire parfois opposée.

4.2.1 Amélioration en dictée du groupe expérimental et du groupe témoin

Une amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées entre la dictée du prétest et la dictée du post test est observable pour le groupe expérimental, contrairement au groupe témoin qui connaît une régression. En fait, les résultats mettent en évidence l'accentuation du contraste entre l'évolution de chaque groupe à la suite des quatre semaines d'intervention (figure 4.3).

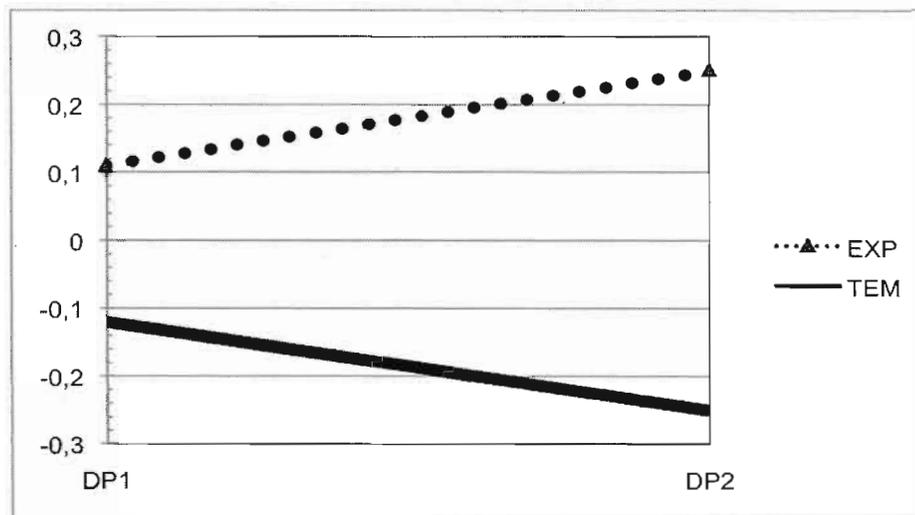


Figure 4.3 Évolution en dictée du groupe expérimental et du groupe témoin à la suite des quatre semaines d'intervention

Légende : TEM = groupe témoin ; EXP = groupe expérimental ; DP1 = dictée du prétest ; DP2 = dictée du post test

Cependant, une analyse de variance à mesures répétées des résultats standardisés des dictées du prétest et du post test n'indique pas que l'amélioration du groupe expérimental est significative. En fait, qu'il s'agisse du temps ($F(1, 57) = 0.01$, $p = 0.99$), de l'interaction temps \times groupe ($F(1, 57) = 1.36$, $p = 0.25$) ou de l'interaction temps \times classe ($F(1, 57) = 0.81$, $p = 0.49$), aucune différence n'est significative.

Si l'amélioration positive n'est pas significative pour le groupe expérimental suite aux quatre semaines d'intervention, les résultats obtenus à la dictée du post test indiquent toutefois une amélioration intéressante du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées par rapport à la dictée du prétest. Une analyse de variance pour échantillons appariés menée uniquement à partir des résultats standardisés de la dictée du post test révèle effectivement une différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental ($F(3, 57) = 4.48$, $p = 0.04$).

4.2.2 Amélioration en dictée des deux classes expérimentales et des deux classes témoins

Les résultats standardisés nous indiquent que, entre la dictée du prétest et la dictée du post test, la classe expérimentale 1 est celle qui connaît l'amélioration la plus importante du nombre d'occurrences correctement orthographiées. Bien que plus modeste, la classe expérimentale 2 connaît également une amélioration, ce qui n'est pas le cas des deux classes témoins : la classe témoin 1 régresse de façon importante, alors que la classe témoin 2 demeure presque stable. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est intéressant de constater que suite à l'intervention, les deux classes expérimentales s'améliorent de manière parallèle, malgré leur différence de niveau (figure 4.4).

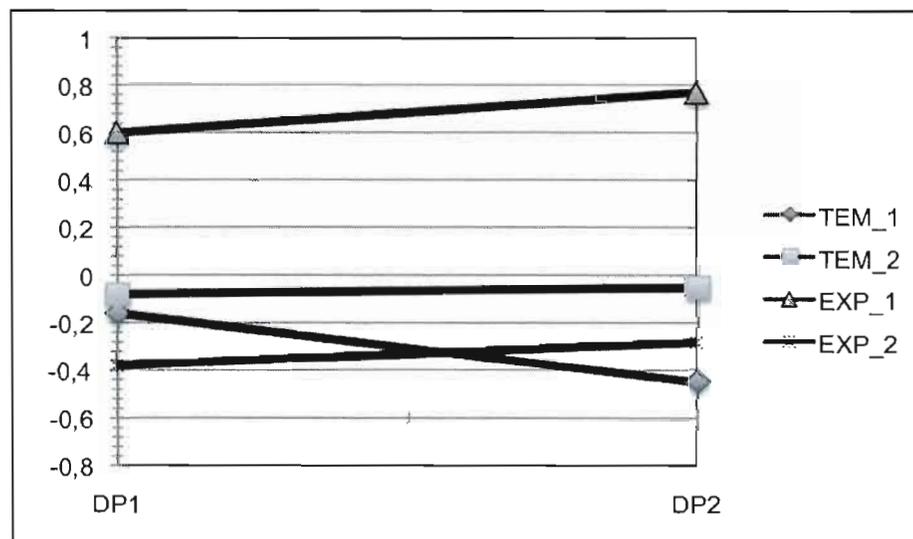


Figure 4.4 Évolution en dictée des deux classes expérimentales et des deux classes témoins au cours des quatre semaines

À cet effet, l'analyse de variance pour échantillons appariés menée à partir des résultats obtenus par chaque classe à la dictée du post test révèle une différence significative entre les quatre classes ($F(3, 57) = 5.27, p = 0.003$). Plus encore, la comparaison des résultats obtenus par chaque classe indique également un écart significatif entre la classe expérimentale 1 et les classes témoin 1 ($p = 0.003$) et expérimentale 2 ($p = 0.02$), (figure 4.4).

4.2.3 Progression en rédaction du groupe expérimental et du groupe témoin

Une amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées entre la rédaction du prétest et la rédaction du post test est observable pour le groupe expérimental, alors que le groupe témoin connaît une régression. De façon encore plus marquée que ce que nous avons noté en dictée, l'amélioration en rédaction du groupe expérimental suit une trajectoire qui s'oppose à celle du groupe témoin (figure 4.5).

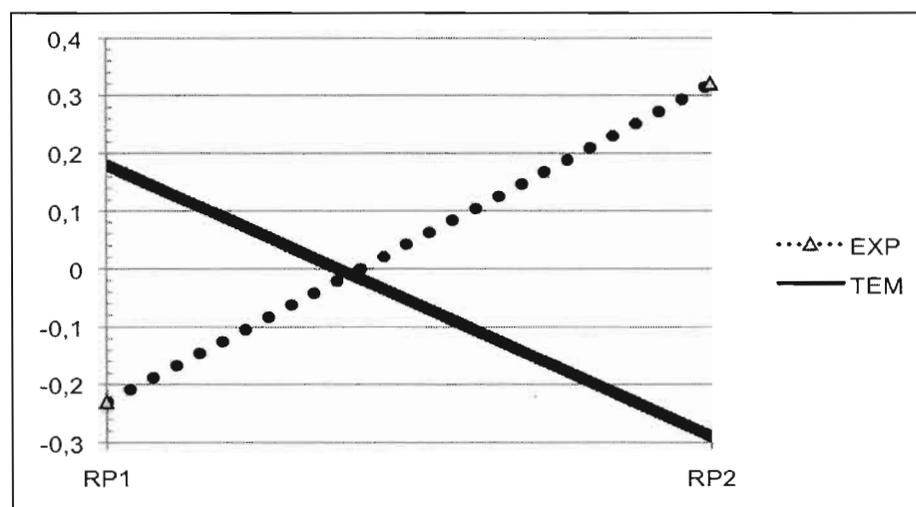


Figure 4.5 Progression en rédaction du groupe expérimental et du groupe témoin au cours des quatre semaines

Légende : RP1 = rédaction du prétest ; RP2 = rédaction du post test

L'amélioration du groupe expérimental en rédaction à la suite des quatre semaines d'intervention est confirmée par une analyse de variance à mesures répétées des résultats standardisés des rédactions du prétest et du post test qui indique l'interaction temps \times groupes comme étant significative ($F(1,57) = 6.49, p = 0.01$).

Par conséquent, l'analyse de variance pour échantillons appariés menée à partir des résultats standardisés du groupe expérimental et du groupe témoin à la rédaction du post test révèle également une différence significative ($F(1, 57) = 6.32, p = 0,01$). Ainsi, un écart significatif se crée entre le groupe expérimental et le groupe témoin à la rédaction du post test.

4.2.4 Progression en rédaction des classes expérimentales et des classes témoins

L'écart entre les quatre classes se creuse considérablement lors de la rédaction du post test. De fait, alors que les deux classes expérimentales connaissent des gains importants, les deux classes témoins régressent : la classe expérimentale 1 s'améliore de façon importante, distançant de manière considérable la classe témoin 2 qui subit des pertes. De façon plus modérée, la classe expérimentale 2 connaît également une amélioration de ses performances, alors que la classe témoin 1 régresse. Par conséquent, bien que les différences de niveau demeurent indéniables entre les deux classes expérimentales, chacune d'elles s'améliore, ce qui n'est pas le cas des deux classes témoins qui connaissent une régression plus ou moins importante (figure 4.6).

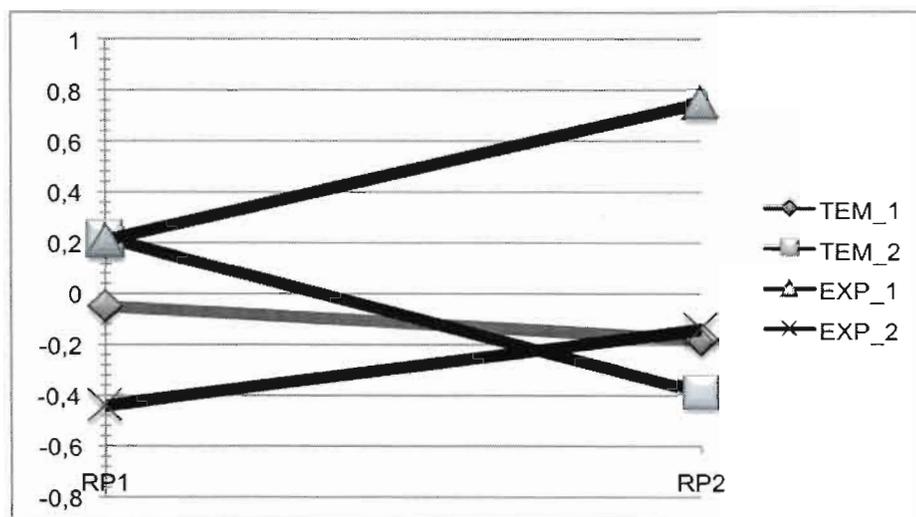


Figure 4.6 Évolution en rédaction des deux classes expérimentales et des deux classes témoins au cours des quatre semaines

À cet effet, l'analyse de variance à mesures répétées des résultats standardisés des rédactions du prétest et du post test indiquent que la différence entre les quatre classes est significative ($F(1, 57) = 2.79, p = 0.05$). Cette même analyse révèle que l'écart observé entre la classe témoin 2 et la classe expérimentale 1 est significatif ($p = 0.009$), tout comme celui noté entre la classe témoin 2 et la classe expérimentale 2 ($p = 0.04$). Toutefois, seule la classe expérimentale 1 s'améliore de façon significative entre le prétest et le post test. De fait, un test t païré bilatéral révèle une amélioration significative des performances en rédaction pour la classe expérimentale 1 ($t(15) = 2.19, p = 0.05$), mais non pour la classe expérimentale 2 ($t(14) = 0.68, p = 0.5$). La même analyse indique une régression significative des performances en rédaction pour la classe témoin 2 ($t(17) = -2,41, p = 0.03$), mais non pour la classe témoin 1 ($t(17) = -0.51, p = 0.6$).

Par conséquent, lorsque nous procédons à une analyse de variance pour échantillons appariés uniquement sur les résultats standardisés de chaque classe à la rédaction du post test, la différence entre les quatre classes s'avère significative ($F(3, 57) = 4.66, p = 0.006$). Comparés un à un, ces résultats montrent une différence significative entre la classe expérimentale 1 et les classes témoins 1 ($p = 0.03$) et 2 ($p = 0.005$). Malgré un écart qui demeure important entre les deux classes expérimentales à la rédaction du post test, l'analyse ne nous permet pas d'affirmer que cette différence est significative ($p = 0.055$).

4.2.5 Résumé des résultats en dictée et en rédaction

Bien que l'amélioration du groupe expérimental soit observable en dictée comme en rédaction suite aux quatre semaines de l'intervention, les analyses permettent uniquement de faire ressortir, pour le groupe expérimental, une amélioration significative du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées en rédaction. Toutefois, en rédaction comme en dictée, les analyses des résultats standardisés du groupe expérimental aux épreuves du post test indiquent un écart significatif par rapport aux performances globales du groupe témoin.

De plus, même si un écart de niveau important se maintient entre les deux classes expérimentales, les résultats nous permettent néanmoins de voir que leur amélioration en dictée et en rédaction s'effectue de manière parallèle, comme en font foi les figures 4.4 et 4.6. Le parallélisme entre les deux classes expérimentales semble indiquer un effet de l'intervention sur les performances des participants entre les épreuves du prétest et du post test.

Enfin, les analyses mettent de l'avant les performances des deux classes expérimentales en rédaction où nous constatons une amélioration significative entre le prétest et le post test.

4.3 Effet de chaque stratégie de l'intervention

Afin de connaître l'effet de chacune des trois stratégies de l'intervention sur l'amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées pour les accents, pour les autres représentations graphiques et pour les terminaisons verbales, nous avons procédé à l'analyse des résultats standardisés des épreuves du prétest et du post test. Pour chacune des catégories orthographiques ciblées, nous avons comparé les résultats standardisés du groupe témoin et du groupe expérimental, de même que ceux de chacune des quatre classes. De manière générale, les participants du groupe expérimental semblent avoir tiré profit des stratégies sur les accents et sur les terminaisons verbales en dictée comme en rédaction et ce, de façon plus marquée pour la classe expérimentale 1¹⁶. Néanmoins, seule l'amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées en terminaisons verbales dans les rédactions est significative pour le groupe expérimental. En ce qui concerne les autres représentations graphiques, les analyses ne montrent pas d'effet positif de la stratégie sur l'amélioration des performances du groupe expérimental en dictée et en rédaction.

4.3.1 Accents

4.3.1.1 Progrès en dictée

Parmi les catégories orthographiques ciblées par l'intervention, la catégorie des accents constitue celle où les variations de niveau entre les participants sont les plus importantes à la dictée du prétest comme à celle du post test. En réalité, l'écart qui, dès le départ, est significatif ($F(3, 57) = 4.40, p = 0.008$) entre les quatre classes s'accroît au post test ($F(3, 57) = 7.21, p = 0.0003$) pour faire ressortir davantage les performances de la classe expérimentale 1. De fait, cette dernière connaît une amélioration importante de ses performances dans l'utilisation des accents,

¹⁶ Étant donné les différences de niveau entre les quatre classes, il nous a paru important que les figures illustrent l'évolution des quatre classes plutôt que celle des deux groupes.

contrairement à la classe témoin 1 et à la classe expérimentale 2 qui subissent de légères pertes. Pour leur part, les performances de la classe témoin 2 restent stables (figure 4.7). Une analyse de variance en mesures répétées n'indique pas d'effet significatif du temps sur l'amélioration des performances de chacune des quatre classes suite aux quatre semaines d'intervention ($F(1, 57) = 0.25, p = 0.86$).

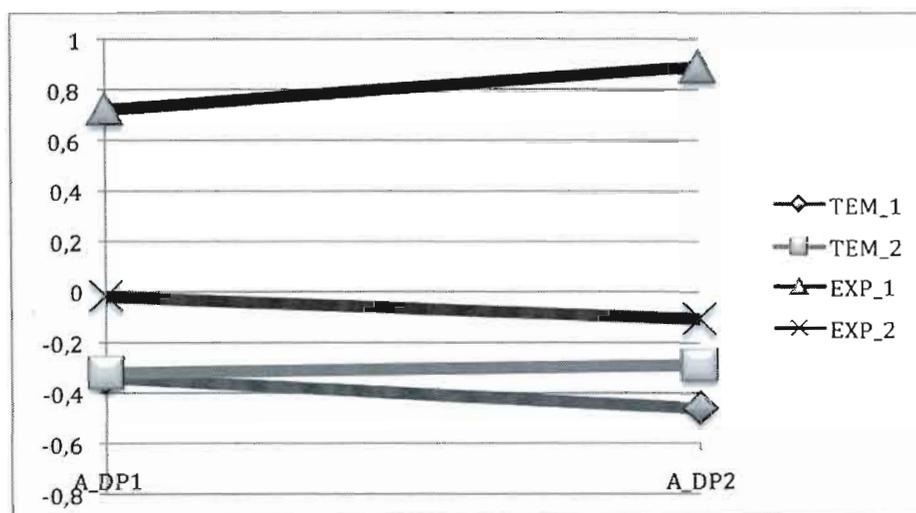


Figure 4.7 Progression des performances en accents des quatre classes entre la dictée du prétest et la dictée du post test

Légende : A_DP1 = résultats en accents à la dictée du prétest ; A_DP2 = résultats en accents à la dictée du post test.

4.3.1.2 Progrès en rédaction

La catégorie orthographique des accents permet aussi de départager les performances des groupes et des classes en rédaction et ce, de manière plus marquée suite à l'intervention. De fait, la différence de niveau est significative entre les groupes ($F(1, 57) = 7.39, p = 0.009$) et entre les classes ($F(3, 57) = 6.76, p = 0.0006$) uniquement à la rédaction du post test. Un test t pairé bilatéral révèle que, à cette seconde rédaction, la classe expérimentale 1 connaît une amélioration

significative ($t(15) = 2.55, p = 0.02$) de l'utilisation correcte des accents comparativement aux deux classes témoins qui régressent (figure 4.8). Bien que la classe expérimentale 2 connaisse également une amélioration de ses performances sur l'utilisation des accents, elle n'est toutefois pas significative ($t(14) = 0.77, p = 0.46$).

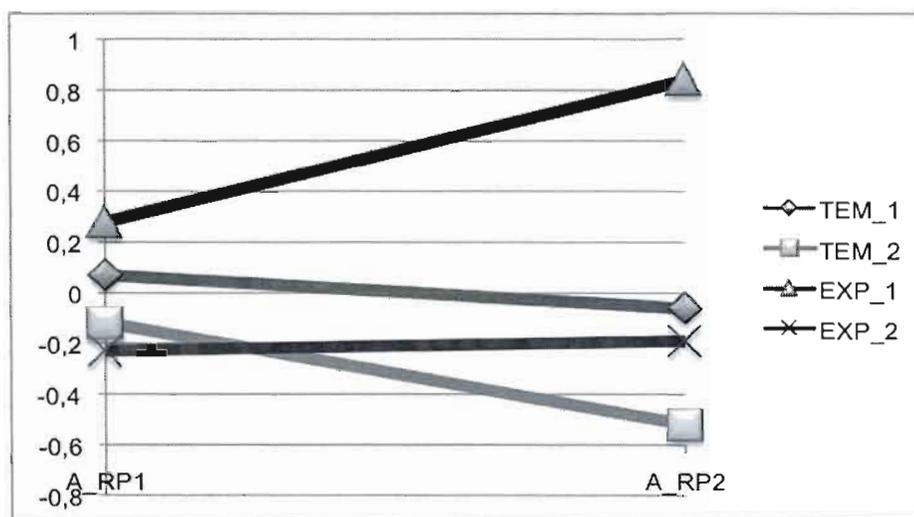


Figure 4.8 Progression des performances en accents des quatre classes entre la rédaction du prétest et la rédaction du post test

Légende : A_RP1 = résultats en accents à la rédaction du prétest ; A_RP2 = résultats en accents à la rédaction du post test.

Même si les performances sur les accents de la classe expérimentale 1 se démarquent, l'analyse de variance en mesures répétées de la différence des résultats standardisés des rédactions du post test et du prétest n'indique pas d'interaction significative temps \times classes. Cette même analyse nous permet plus difficilement de conclure que l'interaction temps \times groupes n'est pas significative ($F(1, 57) = 3.76, p = 0.058$), puisque le seuil de signification statistiquement acceptable est dépassé de justesse.

4.3.2 Autres représentations graphiques

4.3.2.1 Progrès en dictée

La comparaison des résultats standardisés en dictée des groupes et des classes dans la catégorie orthographique des autres représentations graphiques permet de faire ressortir les performances de la classe témoin 2. Ainsi, l'analyse de variance en mesures répétées de la différence des résultats obtenus aux dictées du post test et du prétest montre une interaction significative temps \times classes ($p = 0.03$). La même analyse menée entre chacune des classes (contraste deux à deux) indique une amélioration significative des performances globales de la classe témoin 2 comparativement aux trois autres classes ($p = 0.005$ avec la classe témoin 1; $p = 0.03$ avec la classe expérimentale 1; $p = 0.04$ avec la classe expérimentale 2). Ces résultats montrent donc que la stratégie sur les autres représentations graphiques ne semble pas avoir eu d'impact sur l'amélioration des performances en dictée des deux classes expérimentales.

4.3.2.2 Progrès en rédaction

La catégorie orthographique des autres représentations graphiques est la seule pour laquelle aucune différence de niveau n'est significative en rédaction. De plus, l'analyse de variance en mesures répétées menée à partir de la différence des résultats obtenus aux rédactions du post test et du prétest n'indique pas d'amélioration significative des performances des groupes ou des classes pour les autres représentations graphiques. Cela indique que la stratégie visant cette catégorie orthographique ne semble pas avoir eu d'effet positif sur l'amélioration des performances en rédaction des deux classes expérimentales.

4.3.3 Terminaisons verbales

4.3.3.1 Progrès en dictée

La catégorie orthographique des terminaisons verbales constitue un lieu important d'amélioration du nombre d'occurrences correctement orthographiées de /e/ et de /ɛ/ par les participants des deux classes expérimentales. L'analyse de variance en mesures répétées de la différence des résultats standardisés des dictées du post test et du prétest indique des interactions significatives temps \times groupes ($F(1, 57) = 8.10, p = 0.006$) et temps \times classes ($F(1, 57) = 2.84, p = 0.05$). À cet égard, les contrastes deux à deux montrent une différence significative entre la classe témoin 2 et les deux classes expérimentales ($p = 0.02$ avec la classe expérimentale 1; $p = 0.03$ avec la classe expérimentale 2). Les deux classes expérimentales connaissent donc une amélioration significative de leurs performances, comparativement aux deux classes témoins qui connaissent une régression. Ces résultats indiquent un effet positif de la stratégie sur les terminaisons verbales quant à l'amélioration des performances en dictée des deux classes expérimentales et, globalement, du groupe expérimental (figure 4.9).

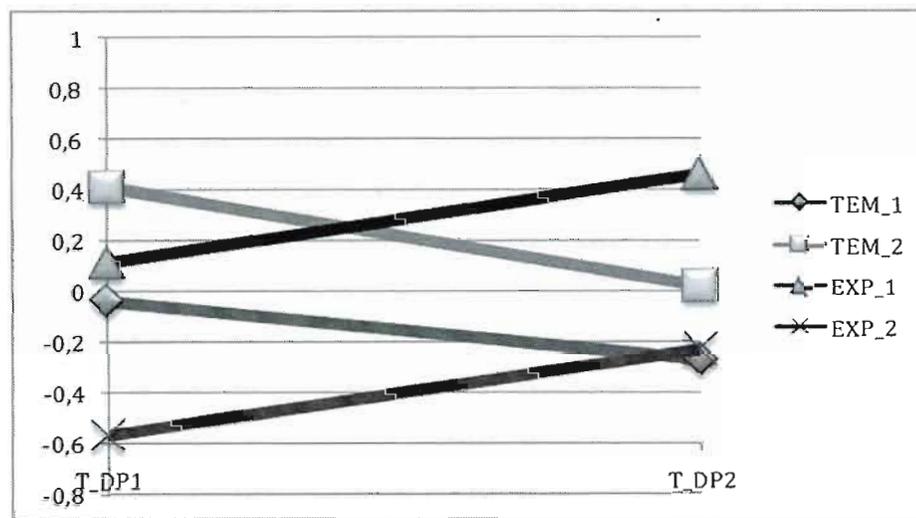


Figure 4.9 Progression des performances en terminaisons des quatre classes entre la dictée du prétest et la dictée du post test

Légende : T_DP1 = résultats en terminaisons à la dictée du prétest ; T_DP2 = résultats en terminaisons à la dictée du post test

4.3.3.2 Progrès en rédaction

En ce qui concerne les performances en rédaction, le portrait s'avère similaire à celui dépeint en dictée. En effet, l'analyse de variance en mesures répétées de la différence des résultats standardisés des rédactions du post test et du prétest indique que les interactions temps \times groupes ($F(1, 57) = 5.98, p = 0.02$) et temps \times classes ($F(1, 57) = 3.06, p = 0.04$) sont significatives. Les contrastes deux à deux montrent également une différence significative entre la classe témoin 2 et la classe expérimentale 1 ($p = 0.005$) (figure 4.10).

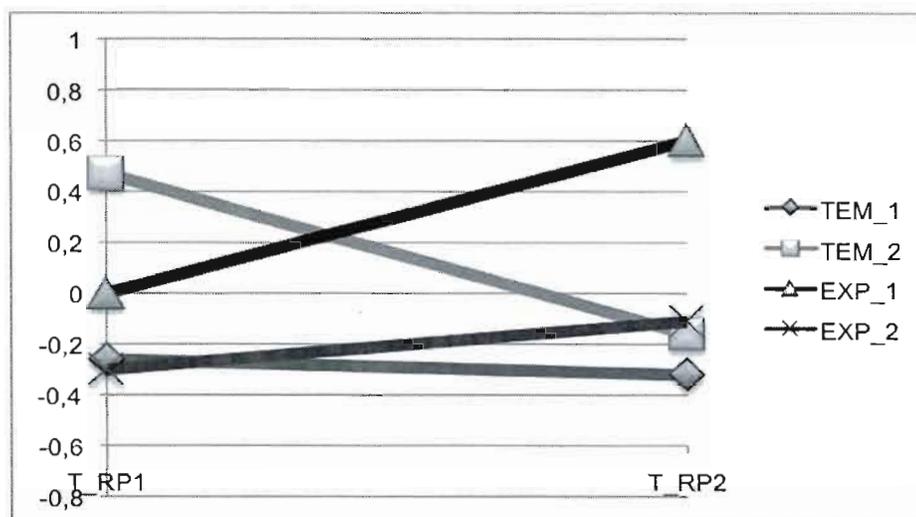


Figure 4.10 Progression des performances en terminaisons des quatre classes entre la rédaction du prétest et la rédaction du post test

Légende : T_RP1 = résultats en terminaisons à la rédaction du prétest ; T_RP2 = résultats en terminaisons à la rédaction du post test.

Les deux classes expérimentales — particulièrement la classe expérimentale 1 — connaissent une amélioration de leurs performances contrairement aux deux classes témoins. On peut donc penser que l'intervention sur les terminaisons verbales a eu un impact positif sur les performances en rédaction des apprenants du groupe expérimental.

4.4 Analyse comparative de quatre participants

Le fait de procéder à des appariements nous donnent l'occasion d'analyser plus en profondeur l'effet de l'intervention sur le traitement graphique de /e/ et de /ɛ/ chez les apprenants du groupe expérimental en les comparant à des pairs du groupe témoin qui présentent un niveau de départ en français et des caractéristiques sociolinguistiques semblables. Dans cette perspective, les appariements nous permettent également d'examiner plus précisément le type d'erreurs commises par les participants et leur évolution au cours des quatre semaines.

Nous avons donc retenu les résultats obtenus par quatre participants aux épreuves du prétest et du post test que nous avons comparés en procédant à des appariements, soit un participant d'une classe témoin avec un participant d'une classe expérimentale. Les quatre participants proviennent de deux classes différentes, soit la classe témoin 2 (Mariana et Reza¹⁷) et la classe expérimentale 1 (Karen et Bassan).

De manière générale, les résultats du premier appariement (Mariana et Karen) indiquent une amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées en dictée et en rédaction par la participante de la classe expérimentale 1 (Karen). Quant aux résultats du second appariement, ils font plutôt ressortir la constance du participant de la classe expérimentale 1 (Bassan) en dictée comme en rédaction. À la lumière des analyses précédentes, l'intervention semble avoir eu un effet positif sur les performances des deux participants de la classe expérimentale 1 et ce, de manière plus marquée en rédaction.

4.4.1 Présentation de Mariana et de Karen

Les participantes choisies pour cette première analyse sont deux femmes âgées de 32 et 31 ans. La première, Mariana (classe témoin 2), est d'origine russe et la seconde, Karen (classe expérimentale 1), est d'origine ukrainienne. Dans leur fiche descriptive (Appendice C), les deux participantes ont mentionné avoir le russe comme langue maternelle. Elles possèdent également une connaissance de l'anglais (un peu pour Mariana et parfaitement pour Karen). Enfin, avant de débiter les cours de francisation, elles ont étudié le français (un an pour Mariana et trois mois Karen).

¹⁷ Afin de préserver l'anonymat des participants, les noms utilisés sont des pseudonymes.

Mariana et Karen ont également été sélectionnées pour leurs résultats comparables lors de la dictée du prétest : sur un total de 19 occurrences de /e/ et de /ɛ/, elles ont obtenus 14 réponses correctement orthographiées (BGBI), soit une proportion de 74% de l'ensemble des bonnes réponses possibles. Les principales erreurs relevées chez les deux participantes à cette première dictée sont des erreurs d'omission d'accents, plus fréquemment de l'accent aigu (tableau 4.1.).

Tableau 4.1 Exemples d'erreurs commises par les participantes à la dictée du prétest

Étudiante (classe)	Nb. et type d'erreurs	Exemples
Mariana	4 accents	pres, metre, conjelation
(témoin 2)	1 terminaison	pouvez (pouvait*)
Karen	4 accents	grand-père, metres, temperature
(exp. 1)	1 terminaison	racontait (raconté)

*Forme correcte ciblée dans la dictée.

Le portrait change lorsque nous examinons les résultats obtenus par les deux participantes à la rédaction du prétest : alors que Mariana a commis une seule erreur liée aux autres représentations graphiques, Karen a commis quatre erreurs, toutes dans la catégorie des accents. En examinant plus en détails les éléments lexicaux de chacune des rédactions du prétest, nous constatons que Karen a utilisé un vocabulaire plus diversifié pour nuancer son propos aux dépens d'une orthographe moins bien maîtrisée, alors que Mariana semble avoir été plus calculatrice en utilisant un vocabulaire plus courant dont l'orthographe lui était familière (tableau 4.2).

Tableau 4.2 Description des résultats obtenus par les deux participantes à la rédaction du prétest

Étudiant (classe)	Mariana (témoin 2)	Karen (exp. 1)
Nb. total de mots rédigés	80	121
Nb. total d'occurrences originales de /e/ et de /ɛ/	22	33
Proportion % (occurrences originales/nb. total de mots)	28%	27%
Résultats (Proportion de bonnes réponses)	95%	88%
Nb. et type d'erreurs	1 autre rep. graphique	4 accents
Exemples	peisage	diffèrent, Montreal

4.4.1.1 Évolution de Mariana et Karen au post test

Les performances des deux participantes se modifient à la dictée du post test, de sorte que Karen fait un gain de 5%, alors que Mariana régresse de 6%. Bien que les omissions d'accents demeurent les principales erreurs commises par les deux participantes, l'écart créé par leurs performances à cette seconde dictée est dû à des erreurs de terminaisons verbales. En fait, Karen fait un gain dans cette catégorie orthographique par rapport à la première dictée, alors que Mariana y connaît une perte (tableau 4.3).

Tableau 4.3 Exemples d'erreurs commises par les participantes à la dictée du post test

Étudiante (classe)	Nb. et type d'erreurs	Exemples
Mariana	4 accents	completement, echange, amerindiens
(témoin 2)	2 terminaisons	serrai (serait), chassé (chassaient)
Karen (exp. 1)	4 accents	completement, exchange, different

Un écart se creuse de manière similaire entre les deux participantes à la rédaction du post test. De fait, Karen progresse notamment quant aux erreurs commises dans la catégorie orthographique des accents, alors que Mariana régresse dans cette même catégorie. De plus, contrairement à ce que nous avons observé dans la rédaction du prétest, Mariana a cette fois-ci utilisé un vocabulaire plus varié dont elle semblait moins bien maîtriser l'orthographe, ce qui l'a sans doute amenée à commettre plus d'erreurs. Quant à Karen, elle a fait appel à un vocabulaire tout aussi diversifié que lors de la première rédaction, mais en reprenant plusieurs mots de vocabulaire vus pendant l'intervention dont elle maîtrisait l'orthographe (tableau 4.4).

Tableau 4.4 Description des résultats obtenus par les deux participantes à la rédaction du post test

Étudiant (classe)	Mariana (témoin 2)	Karen (exp. 1)
Nb. total de mots rédigés	97	139
Nb. total d'occurrences originales/e/ et de /ɛ/	27	37
Proportion % (occurrences originales/nb. total de mots)	27%	28%
Résultats (Proportion de bonnes réponses)	85%	95%
Nb. et type d'erreurs	4 accents	1 accent 1 autre rep. graphique
Exemples	theâtre, universitets, decouvert,	strategique tetretoire (territoire)

De manière globale, les résultats obtenus par Mariana et Karen aux épreuves du prétest et du post test nous permettent de constater l'amélioration de la participante de la classe expérimentale 1 (Karen) suite à l'intervention et la régression de la participante de la classe témoin 2 (Mariana), telles qu'illustrées par la figure 4.12. De plus, la amélioration de Karen va dans le même sens que les analyses effectuées précédemment (voir sections 4.2 et 4.3), puisqu'elle connaît une amélioration plus importante en rédaction qu'en dictée.

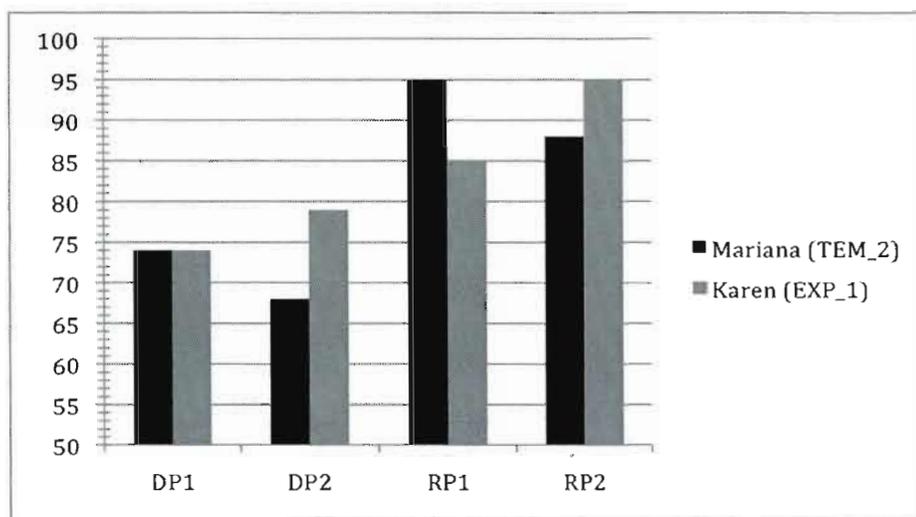


Figure 4.12 Comparaison des résultats obtenus par les participantes aux épreuves du prétest et du post test

4.4.2 Présentation de Reza et de Bassan

Les deux autres étudiants retenus pour faire notre seconde analyse comparative proviennent également de la classe témoin 2 (Reza) et de la classe expérimentale 1 (Bassan). Âgés respectivement de 42 et 44 ans, ces deux hommes sont d'origine iranienne. Dans leur fiche descriptive, ils ont mentionné le perse comme étant leur langue maternelle et l'anglais comme étant la seconde langue apprise. Quant à la connaissance du français avant d'entreprendre les cours de francisation, seul Reza a noté avoir étudié la langue à raison de quatre heures par semaine pendant trois ans.

Si Reza et Bassan partagent plusieurs caractéristiques communes sur le plan sociolinguistique, ils ont en partie été sélectionnés pour leurs résultats à la dictée du prétest : sur un total de 19 occurrences de /e/ et de /ɛ/, ils ont obtenu 14 réponses correctement orthographiées, soit une proportion de 74 % (ce qui correspond également aux résultats obtenus par Mariana et Karen). Cependant, la nature des erreurs commises par chaque étudiant diffère en termes de catégories orthographiques. Ainsi, Reza semble éprouver plus de difficulté avec l'utilisation des accents,

alors que pour Bassan, les terminaisons verbales constituent une plus grande source d'erreurs. De manière générale, nous constatons ici davantage d'erreurs concernant les confusions entre les identités phonémiques /e/ et /ɛ/, comme c'est le cas, par exemple avec *pensais* à la place de *pensez*, *été* à la place de *était*, ou *néige* à la place de *neige* (tableau 4.7).

Tableau 4.7 Exemples d'erreurs commises par les participants à la dictée prétest

Étudiant (classe)	Nb. et type d'erreurs	Exemples
Reza (témoin 2)	3 accents	pres, meter, anné
	1 autre représentation	néige
	1 terminaison	pensais (<i>versus</i> pensez)
Bassan (exp. 1)	1 accent	temperature,
	4 terminaisons	racontre (<i>versus</i> raconté), peuvent (<i>versus</i> pouvait), été (<i>versus</i> étaient)

En revanche, dans un contexte de production plus libre comme celui de la rédaction du prétest, un écart important se crée entre Reza et Bassan. Alors que Bassan ne commet qu'une seule erreur d'accent, Reza commet sept de ses neuf erreurs dans cette catégorie orthographique (tableau 4.8). Toutefois, les erreurs de Reza peuvent être en partie dues à l'utilisation d'un vocabulaire plus diversifié, mais dont l'orthographe était moins bien maîtrisée. Dans cette perspective, si Bassan ne commet aucune erreur de terminaisons verbales contrairement à ce que nous avons observé dans la dictée du prétest, cela pourrait notamment s'expliquer par la seule utilisation du passé composé et par un choix de verbes courants et maîtrisés (*je suis arrivé, il a fait*). En effet, si nous comparons son texte à celui de Reza, nous constatons que ce dernier emploie l'imparfait aussi bien que le passé composé et fait usage d'une plus grande variété de verbes.

Tableau 4.8 Description des résultats obtenus par les deux participants à la rédaction du prétest

Étudiant (classe)	Reza (témoin 2)	Bassan (exp. 1)
Nb. total de mots rédigés	154	147
Nb. total d'occurrences originales /e/ et de /ɛ/	38	28
Proportion % (occurrences originales/nb. total de mots)	25%	19%
Résultats (Proportion de bonnes réponses)	76%	96%
Nb. et type d'erreurs	7 accents 1 autre rep. graphique 1 terminaison	1 accent
Exemples	trés guiches (guichet) je tait (j'étais)	cegep

4.4.2.1 Évolution de Reza et Bassan au post test

Contrairement aux résultats identiques qu'ils ont obtenus à la dictée du prétest, les performances de Reza et de Bassan diffèrent à la dictée du post test. Alors que Bassan connaît une légère amélioration en faisant le gain d'une réponse correctement orthographiée, Reza connaît plutôt une légère régression en commettant deux erreurs de plus que lors de la première dictée. C'est dans la catégorie orthographique des terminaisons verbales que l'écart se creuse entre les deux participants, source de gain pour Bassan et de pertes pour Reza (tableau 4.9).

Tableau 4.9 Exemples d'erreurs commises par les participants à la dictée du post test

Étudiant (classe)	Nb. et type d'erreurs	Exemples
Reza (témoin 2)	3 accents	complètement, apres, amerindiens,
	1 autre rep. graphique	tritoire (territoire)
	3 terminaisons	sera (serait), çe (c'est), chassé (chassaient)
Bassan (exp. 1)	1 accent	complètement
	3 terminaisons	sera (serait), cette (c'est), chassé (chassaient)

Un contraste entre les performances de Reza et de Bassan est également observable à la rédaction du post test, à la différence que des gains importants se font pour Reza, alors que Bassan demeure presque stable. Même si la catégorie orthographique des accents demeure toujours problématique pour les deux participants, c'est dans cette catégorie que Reza s'améliore, alors que Bassan connaît une légère régression (tableau 4.10). Toutefois, à la lumière des observations faites à la rédaction du post test, des changements importants sont perceptibles chez Bassan, puisqu'il emploie davantage de verbes conjugués au passé, particulièrement à l'imparfait. Il semble avoir gagné une certaine confiance depuis la rédaction du prétest, ce qui a pu l'amener à prendre plus de risques, notamment en alternant les formes verbales du passé.

Tableau 4.10 Description des résultats obtenus par les deux participants à la rédaction du post test

Étudiant (classe)	Reza (témoin 2)	Bassan (exp. 1)
Nb. total de mots rédigés	153	111
Nb. total d'occurrences originales /e/ et de /ɛ/	29	28
Proportion % (occurrences originales/nb. total de mots)	19%	25%
Résultats (Proportion de bonnes réponses)	86%	93%
Nb. et type d'erreurs	4 accents	2 accents
Exemples	system, annes (années)	economique, periode

En somme, l'évolution de Reza et Bassan aux épreuves du post test nous indique une plus grande stabilité chez le participant de la classe expérimentale 1 (Bassan) que chez celui de la classe témoin 2 (Reza) dont les résultats varient davantage entre les dictées et les rédactions (figure 4.13). Il est possible que la stabilité de Bassan résulte de sa participation à l'intervention en enseignement VOE qui lui aurait permis d'acquérir des bases plus solides et de consolider ses connaissances. À cet égard, il nous semble pertinent de comparer les performances des deux apprenants de la classe expérimentale 1 aux dictées et aux rédactions effectuées lors de l'intervention, ce que nous présenterons dans la prochaine section.

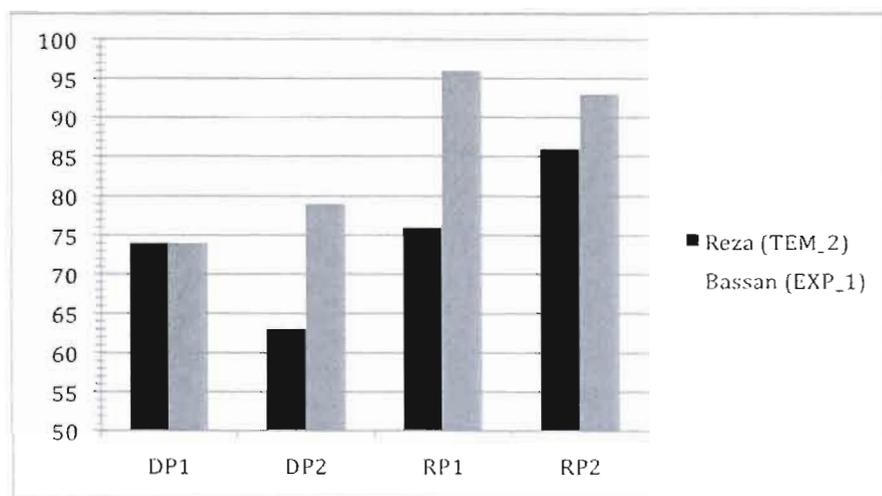


Figure 4.13 Comparaison des résultats obtenus par les participants aux épreuves du prétest et du post test

4.4.3 Comparaison des deux participants de la classe expérimentale 1 lors de l'intervention

Bien que les deux participants de la classe expérimentale 1 aient un profil sociolinguistique très différent, ils ont performé de la même manière aux épreuves du post test et à la dictée du prétest, y obtenant des résultats supérieurs à la moyenne de leur classe. De ce fait, il nous semble pertinent d'examiner leur évolution respective pendant l'intervention. Rappelons que les épreuves de chacune des semaines de l'intervention visaient à évaluer l'efficacité de la stratégie vue en classe afin de pallier les difficultés de représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/.

De manière générale, les résultats obtenus par Karen lors des dictées de l'intervention sont plus élevés que ceux de Bassan. Néanmoins, dans les deux cas, les performances en dictée connaissent des variations au cours des quatre semaines. À cet effet, lorsqu'une catégorie orthographique est ciblée par la stratégie de la semaine, elle est généralement mieux réussie dans la dictée de cette même semaine. Cela signifie cependant que dès que l'attention se porte sur une catégorie particulière, les deux autres aspects des représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/

peuvent être appelés à connaître une certaine régression. Par exemple, lors de la semaine 1 où la stratégie portait sur les accents, Karen et Bassan ont réussi à orthographier correctement la majorité des occurrences d'accents présentes dans la dictée. Or, au cours des semaines suivantes, leurs performances en accents connaissent une régression, notamment chez Bassan. Parmi les trois catégories orthographiques ciblées par l'intervention, ce sont les terminaisons verbales qui demeurent les mieux réussies pendant les quatre semaines et ce, par les deux participants (tableau 4.11).

Bien que les résultats en rédaction soient supérieurs à ceux observés en dictée, Karen connaît une amélioration plutôt constante pendant l'intervention comparativement à Bassan qui suit un parcours plus chaotique duquel il nous apparaît plus ardu de dégager une tendance. Malgré des cheminements différents en cours d'intervention, les deux participants de la classe expérimentale 1 obtiennent des résultats similaires à la rédaction du post test. Tout comme en dictée, les terminaisons verbales constituent l'élément le mieux réussi, alors que les erreurs d'accents sont également fréquentes chez les deux participants (tableau 4.11). Les autres représentations graphiques s'avèrent particulièrement problématiques pour Karen qui a ajouté des accents là où il n'y en avait pas (*consiérge*).

Parmi les trois catégories orthographiques ciblées par l'intervention, celle des terminaisons verbales compte la plus grande proportion d'occurrences correctement orthographiées par Karen et Bassan, en dictée comme en rédaction. Quant à elles, les catégories orthographiques des accents et des autres représentations graphiques constituent une plus grande source d'erreurs pour les deux participants, quelle que soit l'épreuve. La fluctuation des résultats obtenus par Karen et Bassan dans ces deux catégories orthographiques pendant l'intervention laisse croire à une instabilité des connaissances et à une difficulté d'application des stratégies appropriées. Cette variation importante des performances des deux participants de

la classe expérimentale 1 en accents et dans les autres représentations graphiques nous renvoie à une amélioration globale plus difficile pour le groupe expérimental (voir les analyses des sections 4.3.1 et 4.3.2).

Tableau 4.11 Pourcentage d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées par Karen et de Bassan lors des épreuves effectuées pendant l'intervention

Semaine de l'intervention et stratégie vue	% de bonnes réponses en accents				% de bonnes réponses dans les autres rep. graphiques				% de bonnes réponses en terminaisons			
	Karen		Bassan		Karen		Bassan		Karen		Bassan	
	D	R	D	R	D	R	D	R	D	R	D	R
Semaine 1 : accents	*90	*95	*95	*81	100	85	100	100	100	92	100	100
Semaine 2 : autres rep. graphiques	69	93	85	100	*84	*79	*84	*100	100	100	100	100
Semaine 3 : terminaisons verbales	90	89	60	82	80	100	60	92	*95	*100	*95	*94
Semaine 4 : révision	100	92	80	80	90	100	70	70	100	100	90	90
Moyenne globale	87	92	80	89	89	91	79	98	99	98	96	99

Légende : D = dictée ; R = rédaction.

Le symbole * indique la catégorie orthographique ciblée par la stratégie de la semaine.

En définitive, les dictées et les rédactions effectuées par Karen et Bassan pendant les quatre semaines d'intervention en enseignement VOE nous indiquent que les catégories orthographiques des accents et des autres représentations graphiques représentent une plus grande source de difficultés que celle des terminaisons verbales. Le type d'épreuves (dictée *versus* rédaction) constitue également un lieu de variation des performances, notamment pour Bassan dont les résultats sont généralement plus élevés et constants en rédaction qu'en dictée.

Or, bien que Karen et Bassan aient réagi différemment à certains aspects de l'intervention et aux types d'épreuves, il est intéressant de constater que leurs performances s'équivalent au prétest et au post test : à l'exception de la rédaction du prétest, Karen et Bassan ont obtenu des résultats presque identiques à la dictée du prétest (74% et 74%), à la dictée du post test (79% et 79%) et à la rédaction du post test (95% et 93%). Même s'ils se situent généralement au-dessus de la moyenne de leur classe, particulièrement pour Karen, il est tout de même possible d'affirmer que l'intervention semble avoir eu un impact positif sur les performances des participants de la classe expérimentale 1.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1 Rappel des objectifs de recherche

L'objectif de cette recherche intervention était de vérifier l'efficacité d'un enseignement visuel, orthographique et explicite (VOE) sur le traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation. L'élaboration de ce type d'enseignement s'est faite en réponse aux caractéristiques propres à l'étudiant immigrant adulte en FL2. Notre hypothèse de départ était qu'une intervention en enseignement VOE permettrait aux étudiants du groupe expérimental (composé des classes expérimentales 1 et 2) d'obtenir des résultats supérieurs à ceux du groupe témoin (composé des classes témoins 1 et 2) lors de la passation des épreuves du post test. La collecte des données a été effectuée à partir des dictées et des rédactions faites au prétest et au post test par l'ensemble des participants, de même qu'à partir des dictées et des rédactions faites de façon hebdomadaire par les participants des deux classes expérimentales au cours des quatre semaines de l'intervention. Afin de jeter ici un nouvel éclairage sur nos résultats, nous prendrons également en considération les commentaires recueillis auprès des enseignantes et des étudiants des deux classes expérimentales.

5.2 Amélioration du groupe expérimental entre le prétest et le post test

5.2.1 Différenciation des épreuves de dictée et de rédaction

Les analyses montrent que l'intervention en enseignement VOE a eu un effet significatif sur l'amélioration des performances en rédaction du groupe expérimental et confirment en partie notre première hypothèse, à savoir que l'intervention permettrait l'amélioration des représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation.

De fait, alors que les différences de niveaux à la rédaction du prétest ne sont pas significatives entre le groupe expérimental et le groupe témoin, un écart important se crée entre ces deux groupes à la rédaction du post test. La différence des résultats entre la rédaction du post test et celle du prétest montre que l'amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées par le groupe expérimental est significative. Il est intéressant de constater que le portrait est sensiblement différent en dictée. Bien que les résultats obtenus par le groupe expérimental à la dictée du post test permettent de créer un écart significatif avec le groupe témoin, les résultats du groupe expérimental à cette seconde dictée ne se démarquent pas suffisamment de ceux de la première dictée pour conclure à une amélioration significative de leurs performances.

À la lumière de ces résultats, il se pourrait que la nature même des épreuves (dictées *versus* rédactions) ait eu un effet sur l'amélioration du groupe expérimental. Par conséquent, il nous apparaît légitime de nous questionner sur les raisons qui amènent les apprenants à réagir différemment à chacune des deux épreuves : si l'intervention en enseignement VOE a un impact positif sur les résultats en rédaction, pourquoi le même effet n'est-il pas observable en dictée?

Il pourrait d'abord s'agir du fait que la dictée et la rédaction sont des tâches distinctes qui font appel à des compétences différentes : alors que la dictée nécessite une certaine capacité à distinguer les identités phonémiques et à segmenter les mots dans les phrases, la rédaction demande une plus grande maîtrise de la syntaxe et de la cohérence du discours écrit. Contrairement à la rédaction, la dictée confronte directement les apprenants en L2 à leurs difficultés de distinctions phonémiques. De plus, comme nous l'avons soulevé dans notre cadre théorique, les apprenants adultes seraient plus sensibles à l'aspect visuel de la langue (rédaction) qu'à son aspect phonémique (dictée) et ce, particulièrement en L2.

Par ailleurs, l'apprenant adulte dispose de plusieurs stratégies en rédaction pour pallier ses difficultés de distinctions phonémiques, alors qu'en dictée, le contexte de production lui est imposé. Par exemple, bien que les consignes des rédactions spécifiaient l'utilisation de verbes au passé (passé composé/imparfait), nous avons remarqué que certains étudiants n'en tenaient pas compte et utilisaient des verbes principalement conjugués au présent. Si l'emploi de verbes au passé constitue pour bien des étudiants en francisation un élément de difficulté, un moyen d'éviter de commettre des erreurs de conjugaison peut passer par la surutilisation de verbes de base au présent, tels que *être* et *avoir*, comme nous l'avons observé chez certains participants. Il en va ainsi avec l'ensemble du vocabulaire où la répétition de mots familiers permet de contrôler le nombre d'erreurs potentielles. Par conséquent, le nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ pour chacune des trois catégories orthographiques pouvait varier de manière importante dans les rédactions des participants selon leur niveau.

La somme de toutes ces raisons nous incite à croire que les résultats obtenus en rédaction reflètent davantage les préoccupations à la base de notre intervention en enseignement VOE que ceux obtenus en dictée, dans la mesure où les participants du groupe expérimental ont mieux répondu à un type d'épreuves qui

n'impliquait pas directement la dimension phonémique. De surcroît, la rédaction, davantage que la dictée, semble se rapprocher d'une situation réelle de travail à laquelle seront éventuellement confrontés les apprenants en francisation.

5.2.2 Amélioration des deux classes expérimentales

Malgré les différences de niveaux des deux classes expérimentales, l'ensemble des résultats qu'elles ont obtenus montre une amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées entre les épreuves du prétest et celles du post test (voir les figures 4.4 et 4.6 du chapitre précédent), contrairement à ce que nous avons observé chez les deux classes témoins. Par conséquent, il semblerait que l'intervention en enseignement VOE ait permis aux deux classes expérimentales de cheminer conjointement malgré une différence de niveau considérable en début d'expérimentation.

Dans cette perspective, si l'amélioration des performances de la classe expérimentale 1 — amélioration qui s'est d'ailleurs avérée significative en rédaction — est plus importante que celle de la classe expérimentale 2, il se pourrait que l'intervention en enseignement VOE soit plus efficace pour des apprenants possédant un meilleur niveau de français. Nous pouvons alors supposer qu'une intervention en enseignement VOE sur les représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ pourrait avoir un impact positif plus grand auprès d'apprenants du niveau 3 (intermédiaire avancé) de la francisation plutôt qu'auprès de ceux du niveau 2 comme c'était le cas dans notre expérimentation. Initialement, le niveau 2 nous apparaissait comme le juste milieu du processus de francisation, puisque les apprenants possédaient déjà une base en français sans avoir eu le temps de fossiliser certaines représentations fautives de /e/ et de /ɛ/. De plus, notre choix a été motivé par le contenu des cours du niveau 2 qui met l'accent sur les temps verbaux,

notamment le passé composé et l'imparfait. Enfin, il nous semblait important que notre intervention en soit une de prévention plutôt que de rééducation en traitant le problème des représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ le plus tôt possible.

À cet égard, certains commentaires faits par les deux enseignantes qui ont participé à l'intervention concernent le choix du niveau des apprenants. Ainsi, pour l'enseignante de la classe expérimentale 1, il était clair que les étudiants plus forts assimilaient beaucoup mieux l'information que les quelques individus plus faibles qui semblaient toujours plus désavantagés, notamment lors des activités qui requerraient de la rapidité; pour l'enseignante de la classe expérimentale 2, l'intervention semblait toute indiquée pour des étudiants de niveaux plus avancés pour qui il aurait été plus facile d'exécuter certaines tâches, telles que les épreuves d'écriture sous dictée et les épreuves de rédaction. De fait, il semblait difficile pour certains étudiants moins avancés dans chacune des deux classes expérimentales de comprendre, de distinguer et d'écrire au passé dès les premières activités de l'intervention, alors qu'ils commençaient à peine à étudier ces temps verbaux dans le cours de francisation. Par contre, ces mêmes tâches apparaissaient moins ardues pour les étudiants qui, au départ, possédaient de meilleures bases en français.

Enfin, les différences inhérentes à la nature même des épreuves de dictée et de rédaction dont nous avons fait état précédemment nous amènent ici à nous interroger sur le rôle joué par les compétences en distinction phonémique. À la lumière de notre cadre théorique, rappelons que la possibilité d'un entraînement pour parvenir à différencier oralement les identités phonémiques /e/ et /ɛ/ est limitée chez les apprenants adultes en L2 pour qui le système phonémique et l'apprentissage de la lecture se sont développés dans leur L1. Or, une fois de plus, comment expliquer que le groupe expérimental ait connu une amélioration en rédaction et non en dictée? La divergence même des résultats entre les deux classes expérimentales semble nous fournir quelques pistes d'explications. Si les apprenants de la classe expérimentale 1 ont généralement obtenu de meilleurs résultats dans les deux types d'épreuves en raison de leur niveau de français, nous pouvons supposer que leurs

performances ont été davantage influencées par des connaissances lexicales, orthographiques et syntaxiques plus vastes que celles de la classe expérimentale 2, plutôt que par une plus grande capacité à distinguer /e/ et /ɛ/. À cet effet, nous avons noté que les rédactions des apprenants de la classe expérimentale 1 étaient composées d'un vocabulaire souvent plus riche et mieux orthographié que celles de la classe expérimentale 2. Par conséquent, nous pouvons penser que ces connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques ont pu être avantageuses en dictée : elles auraient permis aux apprenants de la classe expérimentale 1 de pallier leurs difficultés de distinctions phonémiques par la reconnaissance des mots et la compréhension du sens. Enfin, ajoutons que dans leur fiche appréciative, certains étudiants de la classe expérimentale 1 ont mentionné que des activités de distinctions phonémiques leur auraient été bénéfiques, ce qui nous laisse croire que leurs performances en dictée ne sont pas nécessairement dues à de meilleures compétences phonémiques.

5.3 Stratégies de l'intervention

Les analyses montrent que la stratégie ciblant les terminaisons verbales a eu un effet significatif sur l'amélioration des performances en rédaction du groupe expérimental dans cette catégorie orthographique. Ces résultats confirment en partie notre hypothèse de départ, à savoir que chaque stratégie élaborée aurait un impact sur la catégorie orthographique ciblée. Par ailleurs, les analyses laissent entendre que la stratégie ciblant les accents a également pu avoir un effet positif — mais non significatif — sur les performances en rédaction des participants du groupe expérimental.

5.3.1 Stratégie ciblant les accents

L'analyse des résultats obtenus dans la catégorie orthographique des accents par le groupe expérimental montre que la stratégie de la semaine 1 de l'intervention a pu avoir un impact positif sur l'amélioration de leurs performances en rédaction, mais non en dictée. Cependant, il importe de souligner que les analyses nous laissent dans une position ambiguë avec un seuil de signification à la limite du minimum statistiquement acceptable, ce qui ne nous permet pas de confirmer l'impact significatif de cette stratégie sur les performances du groupe expérimental en rédaction, mais ce qui nous empêche également d'en nier complètement l'effet positif. À cet égard, il est possible de penser que cette ambiguïté aurait pu être dissipée par un échantillon plus grand duquel auraient découlé des résultats significatifs. Malgré tout, la stratégie ciblant les accents semble avoir été profitable au groupe expérimental et plus particulièrement à la classe expérimentale 1 dont l'amélioration s'est révélée significative en rédaction.

Parmi les trois catégories orthographiques ciblées par notre intervention, les accents constituent le plus important lieu de divergence entre les deux classes expérimentales, notamment en dictée. De fait, dès les épreuves du prétest, la classe expérimentale 1 se démarque et connaît une amélioration importante en accents aux épreuves du post test, creusant ainsi l'écart qui la sépare non seulement de la classe expérimentale 2, mais également des deux classes témoins. Même après une intervention de quatre semaines, il semblerait qu'il soit plus ardu pour la classe expérimentale 2 d'améliorer ses performances en accents et de surmonter les difficultés d'utilisation que ces signes diacritiques génèrent. Ces résultats nous amènent donc, une fois de plus, à constater l'importance d'un niveau seuil en français pour tirer avantage d'une intervention en enseignement VOE, particulièrement en ce qui concerne la catégorie orthographique des accents.

5.3.2 Stratégie ciblant les autres représentations graphiques

Les analyses n'ont pas permis de faire ressortir un impact positif de la stratégie sur les autres représentations graphiques quant à l'amélioration des performances du groupe expérimental dans cette catégorie orthographique et ce, en dictée comme en rédaction. Ces résultats ne nous permettent donc pas de confirmer complètement notre deuxième hypothèse, à savoir que chaque stratégie de l'intervention en enseignement VOE aurait un impact positif sur l'amélioration des performances des participants du groupe expérimental pour chacune des trois catégories orthographiques ciblées.

Cependant, ces résultats ne nous apparaissent pas si étonnants dans la mesure où les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ comportent de multiples combinaisons de lettres qui peuvent être difficiles à cerner et à mémoriser. Dans un premier temps, il est possible que le temps consacré aux autres représentations graphiques n'ait pas été suffisamment long pour permettre aux apprenants du groupe expérimental de se familiariser avec les nombreuses combinaisons de lettres possibles et ce, en fonction de leur positionnement dans les mots (début, milieu, fin). Dans cette perspective, la quantité d'informations à mémoriser en un laps de temps possiblement trop court peut avoir entraîné une surcharge cognitive chez les apprenants.

Dans un deuxième temps, à la lumière d'une suggestion faite par une des enseignantes, la stratégie aurait sans doute gagné à être présentée en lien avec la segmentation des syllabes, particulièrement des consonnes divisibles (ex : res/pec/ter). Lors de nos corrections, nous avons noté que certains apprenants confondaient les autres représentations graphiques et les accents, de sorte qu'ils ajoutaient souvent des accents là où il s'agissait en réalité d'une autre représentation graphique (*électricité*). Cette confusion nous semble être le fruit d'une difficulté à regrouper les lettres en syllabes, à reconnaître et à établir les limites entre les syllabes des mots en français. Bref, combiné aux régularités graphotactiques, le

concept de segmentation des syllabes aurait pu permettre de dissiper certains doutes quant à l'une ou l'autre de ces deux catégories orthographiques. À cet effet, des études récentes réalisées auprès d'adultes et d'enfants en FL1 mettent de l'avant l'importance du lieu de segmentation des syllabes lors de l'écriture des mots (Lambert et al. 2008; Kandel et al. 2009).

5.3.3 Stratégie ciblant les terminaisons verbales

Parmi les trois stratégies de l'intervention, celle concernant les terminaisons verbales est la seule à avoir entraîné une amélioration significative des performances du groupe expérimental en dictée et en rédaction, ce qui permet de confirmer en partie notre hypothèse de départ. Ces résultats nous indiquent que les apprenants ont été en mesure d'appliquer la stratégie sur les terminaisons verbales dans l'un ou l'autre des deux contextes de production.

D'une part, l'amélioration en dictée nous indique qu'il est possible de surmonter certaines lacunes de distinctions phonémiques en FL2 par une approche plus visuelle de la langue, basée ici sur l'observation de la structure verbale particulière au passé composé ou à l'imparfait. D'autre part, les résultats en rédaction montrent que les apprenants ont été en mesure de transférer leurs apprentissages à un contexte de production libre où il y a peu de contraintes. Bien que la tâche permettait de contourner les erreurs de terminaisons verbales en évitant notamment d'utiliser des verbes conjugués au passé, nous avons tout de même remarqué qu'à la suite de l'intervention, certains apprenants semblaient avoir développé davantage de confiance afin de se risquer à l'emploi du passé. La nature des activités, la répétition et les révisions ont sans doute contribué à l'amélioration des performances en terminaisons verbales de chacune des deux classes constituant le groupe expérimental.

5.4 Appariements et types d'erreurs

5.4.1 Comparaison au prétest et au post test

Les appariements entre des participants de la classe expérimentale 1 (Karen et Bassan) et de la classe témoin 2 (Mariana et Reza) présentant des caractéristiques sociolinguistiques similaires nous ont d'abord permis d'avoir une idée plus concrète de l'impact de notre intervention en enseignement VOE. Ainsi, le premier appariement (Mariana et Karen) a révélé chez Karen une amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées en dictée comme en rédaction, contrairement à Mariana qui a connu une régression de ses performances dans les deux types d'épreuves (voir la figure 4.12 du chapitre précédent). L'intervention en enseignement VOE semble avoir eu un impact positif sur les performances de Karen, notamment lors de la rédaction du post test où elle a employé plusieurs mots de vocabulaire vus en classe.

Quant au second appariement (Reza et Bassan), les deux participants connaissent des améliorations, tantôt en dictée (Bassan), tantôt en rédaction (Reza). À la différence du premier appariement, l'amélioration des deux participants en fonction de leur classe d'appartenance (classe témoin 2 ou classe expérimentale 1) est ici moins apparente : ayant pris part ou non aux activités de l'intervention, Bassan et Reza ont connu une amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées dans l'une ou l'autre des épreuves du post test (voir la figure 4.13 du chapitre précédent). À cet effet, il importe de mentionner que, dès la rédaction du prétest, Bassan a obtenu des résultats élevés, ce qui a diminué ses chances d'amélioration à la rédaction du post test et a entraîné, par conséquent, un plafonnement de ses performances en rédaction. Or, cette apparente stagnation cache des améliorations plus subtiles qui se traduisent par une plus grande utilisation du passé composé et de l'imparfait dans la rédaction du post test. Tout

comme pour Karen — bien que de manière moins directement visible —, l'intervention en enseignement VOE a eu un impact positif pour Bassan et ce, notamment en rédaction, faisant ainsi écho aux résultats obtenus par le groupe expérimental.

5.4.2 Types d'erreurs

Les appariements nous ont également permis d'examiner plus en détails le type d'erreurs commises par les participants. Bien que ces comparaisons ne nous permettent pas de généraliser, elles nous donnent tout de même des indications pour confirmer en partie notre troisième hypothèse. De manière globale, les accents constituent la catégorie orthographique où les erreurs sont les plus fréquentes chez les quatre participants. Cependant, alors que nous avions prédit que les erreurs seraient également fréquentes en terminaisons verbales, il ne s'agit pas d'une catégorie orthographique aussi problématique que la précédente : les quatre participants éprouvent des difficultés avec les accents, mais seulement deux d'entre eux (Reza et Bassan) présentent des difficultés en terminaisons verbales.

Par ailleurs, nous avons observé que le type d'erreurs commises par les participants de la classe expérimentale 1 (Mariana et Bassan) diffère selon qu'il s'agisse des épreuves du prétest et du post test ou des épreuves effectuées pendant l'intervention. Si les terminaisons verbales demeurent relativement bien réussies dans les dictées et les rédactions de l'intervention, les difficultés avec les accents entraînent également des erreurs dans les autres représentations graphiques. Il nous paraît d'abord possible d'expliquer le nombre plus élevé d'erreurs dans cette dernière catégorie orthographique par un nombre plus important d'occurrences des autres représentations graphiques dans les dictées de l'intervention (dix occurrences en moyenne) que dans celles du prétest et du post test (quatre occurrences). De même, dans les dictées de l'intervention, les occurrences des autres représentations graphiques étaient plus variées (par exemple : rendez-vous, essentiels, budget, explorer) que celles des dictées du prétest et du post test (par exemple : et, Québec, cette), ce qui a également pu avoir un impact sur les résultats de Karen et Bassan.

De plus, nous avons remarqué que les erreurs dans la catégorie orthographique des autres représentations graphiques résultent souvent de l'ajout d'accents : réspéctant, essancièle, consiérge. Ces erreurs nous ramènent, une fois de plus, aux difficultés d'utilisation des accents et plus largement à la distinction des représentations graphiques propres à /e/ ou à /ɛ/. Il est possible que nous soyons en présence d'un phénomène de surgénéralisation de la règle liée aux accents qui surviendrait lors de l'étape de transition de l'apprentissage explicite de l'orthographe : « La surgénéralisation refléterait l'automatisation progressive de la règle au sein d'un système où les autres règles ne sont pas encore maîtrisées [sic] et où la connaissance des catégories syntaxiques (nom, verbe, adjectif, etc.) est partielle. » (Zesiger, 2006, p. 175). N'ayant pas encore complètement intégré les principes de l'utilisation des accents et possédant une connaissance lacunaire des autres représentations graphiques, les apprenants tentent d'appliquer la stratégie vue en classe aux différents contextes qui semblent s'y prêter. Si cela les amène à commettre certaines erreurs, cette surgénéralisation nous révèle le début de l'automatisation de leurs connaissances et éventuellement, nous laisse entrevoir l'application adéquate de la règle et la diminution de la charge cognitive (Estienne, 2006c, Zesiger, 2006).

Si ces erreurs reflètent un certain excès de zèle des étudiants quant à l'utilisation des accents, cela montre toutefois une plus grande réceptivité à ces particularités du français écrit suite à l'intervention. À cet effet, les résultats obtenus par Karen lors de la rédaction du post test montrent que les erreurs de confusion entre les accents et les autres représentations graphiques peuvent être surmontées grâce à la combinaison de stratégies orthographiques et d'exercices de mémorisation lexicale. De fait, nous avons constaté que l'étudiante avait employé et orthographié correctement plusieurs mots étudiés lors de l'intervention (croisières, mer, pêche, forêt). L'enseignement VOE peut donc être bénéfique, à condition que l'étudiant possède, dès le départ, un certain niveau de connaissance en français comme c'était le cas de Karen qui s'est maintenue au-dessus de la moyenne de sa classe lors de l'ensemble des épreuves.

Par ailleurs, contrairement à l'amélioration significative en terminaisons verbales observée chez le groupe expérimental, de même qu'au sein de chacune des classes expérimentales, en dictée comme en rédaction, les deux participants de la classe expérimentale 1 (Karen et Bassan) ont plafonné lors des épreuves effectuées pendant l'intervention. De fait, parmi les trois catégories orthographiques, celle des terminaisons verbales est demeurée relativement stable comparativement à celles des accents ou des autres représentations graphiques qui ont connu des variations importantes. Cependant, comme nous l'avons déjà noté, l'évolution connue par Bassan entre les rédactions du prétest et du post test nous permet d'observer une utilisation différente des terminaisons verbales, passant d'un emploi de verbes courants essentiellement au présent ou au passé composé à l'emploi de verbes moins communs à l'imparfait. Les difficultés et les progrès dans la catégorie orthographique des terminaisons verbales nous apparaissent ici de manière plus subtile que ce que nous avons pu observé chez les participants des appariements pour les deux autres catégories orthographiques.

Enfin, les erreurs de Bassan en terminaisons verbales peuvent également avoir un certain lien avec le type d'épreuves (dictées *versus* rédactions), puisqu'elles sont plus fréquentes en dictée qu'en rédaction. Une fois de plus, cela nous amène à nous interroger sur le rôle joué par les aptitudes à distinguer phonémiquement /e/ et /ɛ/. De fait, comment un étudiant qui a obtenu une moyenne globale de 92% en rédaction et qui a su démontrer, au fil des semaines, sa capacité à distinguer les structures du passé composé et de l'imparfait a-t-il pu confondre *chassé* et *chassaient* dans la dictée du post test ? Les raisons peuvent être aussi variées qu'il existe de condition et d'individus (stress, pression, jour et heure de la passation de l'épreuve, etc.), mais il pourrait s'agir vraisemblablement d'une mauvaise compréhension, soit une combinaison d'une difficulté de distinction phonémique et d'une structure syntaxique plus complexe (verbe conjugué introduit par un pronom relatif). Jusqu'à un certain point, la variable phonémique semble indissociable des difficultés en dictée, même chez les étudiants les plus avancés.

5.5 Observation des deux classes expérimentales

Puisque notre groupe expérimental était composé de deux classes différentes, nous nous sommes rendue dans chaque classe expérimentale le lundi de la quatrième semaine afin de comparer le niveau de participation des apprenants de part et d'autre, de même que pour voir la manière dont chacune des deux enseignantes appliquait l'intervention. Cette période d'observation nous a d'abord permis de constater que le niveau de participation des apprenants différait de manière importante dans chacune des deux classes. Malgré les performances observées aux épreuves du prétest et du post test qui porteraient à croire que les apprenants de la classe expérimentale 1 étaient plus motivés, ce sont néanmoins les apprenants de la classe expérimentale 2 qui ont démontré le plus d'enthousiasme et de dynamisme lors de notre présence en classe. Aux dires de leur enseignante, ils ont fait preuve du même entrain pendant les quatre semaines de l'intervention. Quant aux apprenants de la classe expérimentale 1, ils semblaient plus passifs et cela requerrait plus d'efforts de la part de leur enseignante pour parvenir à faire participer la majorité d'entre eux.

Il est possible que ce niveau de participation ait influencé la manière dont chacune des deux enseignantes a abordé l'intervention. Nous avons constaté que l'enseignante de la classe 1 prenait beaucoup plus de temps pour faire la révision des stratégies que l'enseignante de la classe 2. De fait, alors que la première enseignante a pris une heure simplement pour revenir sur chacune des stratégies, la seconde a révisé les stratégies, fait l'activité « Notre prochain voyage » et présenté le vocabulaire en 30 minutes. L'enseignante 1 nous a expliqué que lors des semaines précédentes, elle n'avait pas pris autant de temps pour présenter les stratégies, mais que lors de la révision, elle tenait vraiment à ce que l'ensemble des apprenants lui fournisse les explications et les exemples. À cet égard, nous avons remarqué que les réponses étaient souvent données par les mêmes apprenants de la classe expérimentale 2, alors que chaque apprenant de la classe expérimentale 1 s'est retrouvé à fournir des éléments de réponses et à participer.

5.6 Commentaires sur les fiches appréciatives

À la lumière des commentaires recueillis sur la fiche appréciative (Appendice G), les apprenants ont, la plupart du temps, apprécié l'intervention et l'ensemble des activités. Parmi les activités qu'ils semblent avoir trouvés les plus utiles se retrouvent les dictées, le cahier de mots, les rédactions et les *Accents manquants*. Cependant, peu d'étudiants ont mentionné avoir préféré ou trouvé utiles la *Course à relais* et *Il était une fois au Québec*, alors que les deux enseignantes ont mentionné ces deux activités parmi celles ayant le mieux fonctionné en classe en ce qui concerne l'enthousiasme et le dynamisme des étudiants. Il nous apparaît légitime de nous interroger sur la réelle valeur de ces réponses : la popularité des dictées et des rédactions serait-elle due à la récurrence de ces activités pendant l'intervention? Les apprenants se rappelaient-ils de toutes les activités mentionnées pour faire un choix éclairé?

Dans cette perspective, les commentaires fournis par certains apprenants à la fin du questionnaire nous donnent davantage d'indications sur l'apport de l'intervention que le font les résultats des questions à choix multiples. Malgré une participation qui semblait plus difficile, les commentaires des apprenants de la classe expérimentale 1 sont plus complets et plus développés que ceux des apprenants de la classe expérimentale 2 qui ont uniquement noté leur appréciation du projet. Nous nous concentrerons donc sur les commentaires des apprenants de la classe expérimentale 1.

De manière générale, l'intervention semble avoir été bénéfique pour la majorité, particulièrement pour permettre de différencier les accents et de les utiliser adéquatement en fonction du contexte d'occurrence. À cet égard, trois des quatorze apprenants de la classe expérimentale 1 ont rappelé la pertinence du cahier de mots dans le processus de différenciation des accents. Ces commentaires font écho aux observations faites par leur enseignante qui a noté, suite à l'intervention, que ses

étudiants étaient plus sensibles à la présence et à l'utilisation des accents, puisqu'ils ont continué à s'interroger sur leur position une fois les activités de l'intervention terminées.

Ces commentaires font donc ressortir l'importance des accents au sein des préoccupations des apprenants adultes en francisation et nous renvoient aux particularités du français écrit dont nous avons traité dans notre cadre théorique. Comme l'utilisation des accents dans la représentation graphique de /e/ et de /ɛ/ ne va pas de soi en FL2, puisqu'il s'agit de signes diacritiques spécifiques au système écrit, les apprenants semblent avoir apprécié un enseignement explicite qui mettait de l'avant une stratégie axée sur cette catégorie orthographique. Comme le mentionnait Cook (1997, 1999, 2001, 2005), les explications claires des rouages du système écrit d'une langue sont essentielles pour favoriser l'apprentissage en L2, surtout lorsque les règles de correspondances phonème-graphème ne sont pas transparentes, comme c'est le cas en français.

De plus, l'impact d'une activité comme le cahier de mots qui présente les différentes représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ en les juxtaposant nous permet de rappeler l'importance de l'aspect visuel dans le cheminement de l'apprenant adulte (Greenberg, Ehri et Perin, 2002), particulièrement en FL2 (Berkel, 2004). Le cahier de mots devient, par conséquent, un support concret pour l'apprenant scolarisé plus ou moins doué à distinguer les identités phonémiques /e/ et /ɛ/ et qui possède déjà une base orthographique importante. Toutefois, comme les difficultés de distinctions phonémiques peuvent représenter une source d'inquiétude pour les apprenants, une activité uniquement basée sur l'aspect visuel de la langue ne saurait remplacer complètement des exercices de distinctions phonémiques. À cet effet, une étudiante de la classe expérimentale 1 a mentionné dans sa fiche appréciative que de tels exercices auraient été bénéfiques pour compléter les activités de l'intervention, ce qu'a également noté l'enseignante de cette classe.

5.5 Bilan général de l'enseignement VOE

En définitive, les principes à la base de l'enseignement visuel, orthographique et explicite (VOE) semblent avoir été bénéfiques pour l'ensemble des participants du groupe expérimental. À cet égard, le fait que nous ayons observé une amélioration significative dans la catégorie orthographique des terminaisons verbales et une amélioration positive dans la catégorie orthographique des accents, particulièrement en rédaction, nous indique que l'enseignement VOE est profitable en contexte de production écrite. Les étudiants ont tiré profit d'une intervention qui non seulement a mis de l'avant des particularités du français écrit, mais qui fournissait également des explications et des stratégies afin de les démystifier. Si les apprenants ont pu employer certaines stratégies d'évitement pour contourner leurs difficultés de représentations graphiques, l'intervention a pu permettre au groupe expérimental de gagner en confiance et de risquer davantage l'emploi de verbes au passé ou de mots comportant des accents, comme ce fut le cas de Bassan.

De plus, l'utilisation de supports visuels (Berkel, 2004) tel que le cahier de mots a permis aux apprenants de voir concrètement la différence entre /e/ et /ɛ/, plutôt que de s'appuyer uniquement sur la distinction phonémique de ces deux identités pour lesquelles les apprenants en FL2 ne possèdent pas ou peu de références et qui deviennent, par conséquent, d'autant plus abstraites. L'enseignement VOE pourrait donc constituer une alternative intéressante pour permettre aux apprenants en FL2 de surmonter des difficultés liées à la langue écrite.

Pour leur part, les résultats obtenus en dictée nous laissent croire qu'une intervention en enseignement VOE pourrait gagner à être combinée à des exercices de distinction phonémique. S'il est probable que les apprenants en FL2 n'atteindraient sans doute pas le niveau de distinction phonémique des locuteurs natifs comme l'ont démontré Pallier et al. (2001) à partir des contrastes entre le catalan et l'espagnol, des exercices de distinctions phonémiques ciblant un vocabulaire spécifique pourrait sans doute leur offrir un support supplémentaire. En fait, selon Cook (2005), de la même manière que l'enseignement du système écrit de la L2 à des apprenants adultes scolarisés dans une autre langue devrait tenir compte de leurs caractéristiques particulières¹⁸, l'enseignement du système phonémique de cette même L2 devrait être fait en rapport aux difficultés de chaque apprenant. Plus encore, selon Cook, « [s]tudents have to learn to use phonological processing route for relating letters and sounds in an alphabet-based writing system » (p. 428).

Combinés aux résultats obtenus par les participants du groupe expérimental en dictée, les propos de Cook semblent offrir une résonance au modèle à doubles fondations de Seymour où les différentes phases du développement de l'apprenant s'appuient sur la présence sous-jacente conscience phonologique. Dans cette perspective, l'apprenant en L2 finirait tôt ou tard par être confronté à ses difficultés de distinction phonémique qu'il ne pourrait systématiquement contourner par diverses stratégies basées sur l'aspect plus visuel de la langue. De la même manière, cela nous amène à considérer sous un autre angle le modèle d'activation-interactive de Grainger. De fait, pour l'apprenant en L2, la voie orthographique permettrait de compenser *jusqu'à un certain point* les faiblesses de la voie phonologique, en l'occurrence ici les difficultés de distinctions phonémiques de /e/ et de /ɛ/. En ce sens, nous pouvons penser qu'en contexte de L2, il y aurait une interdépendance plus grande de ces deux voies chez l'apprenant, du moins jusqu'à ce que ce dernier atteigne un certain niveau de maîtrise de la langue. Par ailleurs,

¹⁸ C'est-à-dire des apprenants qui ont accédé par le biais de leur éducation à une conception abstraite du monde, mais qui, en contrepartie, ne sont pas nécessairement familiers avec certaines constituantes de base de la L2 qui apparaissent pourtant élémentaires aux locuteurs natifs scolarisés (les espaces entre les mots, l'utilisation des lettres majuscules, etc.).

tout comme Cook et Seymour, Grainger ne propose aucune piste didactique permettant d'offrir un support phonémique adapté aux apprenants adultes en L2, et plus particulièrement en français.

Par ailleurs, l'ensemble des résultats obtenus a fait ressortir l'importance du niveau de départ en français des apprenants comme facteur déterminant pour assurer les apprentissages par le biais d'un enseignement VOE. À la lumière des performances de la classe expérimentale 1, il est possible de supposer que l'amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées par le groupe expérimental en dictée aurait pu être significative si le niveau de chaque classe, et notamment celui de la classe expérimentale 2, avait été plus élevé. Malgré tout, l'intervention semble avoir été bénéfique autant pour les apprenants que pour les deux enseignantes : d'un côté, ces dernières ont noté l'amorce d'une réflexion plus sérieuse chez leurs étudiants et une prise de conscience des différentes représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ (particulièrement du rôle et de la position des accents); d'un autre côté, notre projet de recherche a amené les deux enseignantes à reconsidérer leur pratique quant à l'enseignement des représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ afin de leur accorder, désormais, plus d'importance en classe.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Les difficultés de représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ que nous avons décelées chez les apprenants immigrants adultes en francisation nous ont amenée à nous questionner sur les façons d'intervenir en classe afin d'apporter une solution concrète au problème. Tenant compte de leurs particularités d'adultes scolarisés en situation d'apprentissage du français langue seconde, nous en sommes arrivée à proposer un enseignement basé sur les aspects visuel, orthographique et explicite (VOE) du français écrit. L'objectif de ce travail était de vérifier l'efficacité de ce type d'enseignement sur les représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ chez les apprenants adultes en francisation. Le présent chapitre présente une synthèse des résultats, de même que les limites de ce travail de recherche.

L'analyse des résultats a démontré que notre intervention en enseignement VOE a permis une amélioration des performances globales des participants du groupe expérimental en rédaction. Parmi les trois stratégies présentées pendant l'intervention, celle concernant les terminaisons verbales a eu un impact significatif sur l'amélioration des performances en rédaction des participants du groupe expérimental. De même, les analyses permettent également de supposer que la stratégie ciblant les accents a pu avoir un impact positif en rédaction. Ces résultats confirment donc en partie l'efficacité d'un enseignement VOE sur le traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ par les apprenants adultes en francisation. Néanmoins, il se peut que ces résultats aient été influencés par les stratégies d'évitement à la disposition des apprenants. Il faut donc les considérer avec réserves même si pour certains participants les quatre semaines d'intervention semblent leur avoir insufflé l'assurance nécessaire pour utiliser davantage de verbes conjugués au passé et de mots comprenant des accents, comme nous l'avons remarqué chez Bassan, l'un des participants de la classe expérimentale 1.

Si l'analyse des résultats obtenus par le groupe expérimental en dictée ne nous permet pas de conclure à une amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées, elle nous renseigne toutefois sur l'efficacité de l'intervention en fonction du niveau de départ en français des étudiants. Ainsi, l'écart déjà présent entre les deux classes expérimentales au prétest s'est accentué au post test, de sorte que la classe expérimentale 1, plus forte dès le départ, semble avoir tiré un meilleur avantage des quatre semaines d'intervention. Ces résultats semblent donc indiquer qu'une intervention en enseignement VOE serait davantage profitable à des apprenants possédant préalablement des bases plus solides en français, notamment pour parvenir à mieux assimiler les règles concernant les accents. Il serait donc intéressant de vérifier l'efficacité de notre intervention auprès d'étudiants du niveau 3 de la francisation, voire même en français écrit¹⁹.

Dans cette perspective, l'amélioration du nombre d'occurrences de /e/ et de /ɛ/ correctement orthographiées en dictée par la classe expérimentale 1 nous permet également de supposer qu'un niveau seuil en français peut être la clé d'une meilleure performance en raison d'une plus grande expérience de la langue française, de son orthographe et de son lexique.

Pour leur part, les études de cas (appariements entre participants) nous ont fourni des indications plus précises sur la nature des erreurs en lien avec les stratégies de l'intervention. Alors que la stratégie sur les autres représentations graphiques n'a pas entraîné d'amélioration chez le groupe expérimental, les erreurs commises par l'une des participantes de la classe expérimentale 1 (Karen) nous amènent à reconsidérer la relation de cette catégorie orthographique avec celle des accents. Ainsi, en plus des règles graphotactiques, une nouvelle intervention en enseignement VOE pourrait désormais intégrer les principes de la segmentation des syllabes afin de clarifier l'utilisation des accents.

¹⁹ Au moment de notre collecte de données, le MICC offrait aux étudiants terminant le niveau 3 de la francisation un cours de français écrit d'une durée de onze semaines.

De plus, comme les apprenants éprouvent toujours de la difficulté à utiliser adéquatement les accents même à la suite de l'intervention, nous pensons qu'il serait pertinent d'échelonner les activités au-delà de quatre semaines. Or, 30 minutes d'activités quotidiennes pendant les onze semaines que dure un cours de francisation nous apparaissent invraisemblables, puisque trop contraignantes pour les enseignantes qui doivent suivre un programme déjà chargé. Il faudrait donc trouver une formule qui permettrait d'intégrer les stratégies et les activités de notre intervention en enseignement VOE sans que cela n'entraîne une surcharge du contenu des cours.

Par ailleurs, l'une des limites importantes de notre travail de recherche est sans doute la combinaison de deux classes de francisation distinctes pour former notre groupe expérimental. Cela a entraîné différentes variations concernant le niveau de départ des apprenants, leurs particularités sociolinguistiques, l'application de l'intervention par deux enseignantes différentes et la dynamique interne de chaque classe, divergences qui ont sans doute eu un impact sur les résultats obtenus. Or, tenant compte de la réalité des cours de francisation, il s'agissait de l'unique façon dont nous disposions pour obtenir un échantillon satisfaisant de plus de 20 participants qui ne serait pas trop affecté par les absences et les abandons fréquents. En revanche, ces conditions expérimentales nous ont permis de constater l'importance d'un niveau seuil en français pour que les apprenants retirent un maximum de connaissances à l'issue de l'intervention.

De même, notre échantillon restreint ne nous a pas permis de considérer les langues maternelles des apprenants pour vérifier l'efficacité de notre intervention et en arriver ainsi à définir une tendance en fonction des profils linguistiques. À cet égard, nos observations semblent indiquer que les langues maternelles n'importent pas autant que le niveau de français des apprenants. Il s'agit toutefois d'une simple hypothèse à laquelle une éventuelle recherche pourrait apporter des éléments de réponses.

Reste maintenant à savoir jusqu'à quel point la dimension phonémique intrinsèque aux épreuves de dictée a influencé l'issue des résultats. Pour en connaître l'impact réel, nous aurions pu mesurer le niveau de compétence en distinction phonémique des participants au prétest et au post test. Or, cette dernière option n'a pas été retenue, puisque notre étude avait pour objectif d'apporter une solution à une problématique de la langue écrite où le défi était justement d'éviter autant que possible les références au système phonémique. Ce genre de tests aurait donc pu nous faire dévier de notre trajectoire, d'autant plus que l'un de nos a priori stipulaient qu'un entraînement en discrimination phonémique pour des apprenants adultes en L2 s'avérerait peu concluant. Cependant, une étude subséquente d'une plus grande ampleur aurait sans doute avantage à mesurer le niveau de compétence en distinction phonémique des participants pour parvenir à mieux cerner ce qui relève réellement de difficultés liées à la langue écrite, particulièrement en contexte de dictée.

Dans cet ordre d'idée, si notre intervention en enseignement VOE a semblé adaptée aux particularités des apprenants adultes en francisation et a ainsi pu permettre d'améliorer leur traitement graphique des identités phonémiques /e/ et /ɛ/ en rédaction, force est de constater qu'il est ardu d'aborder une telle problématique en se concentrant uniquement sur l'écrit. Par conséquent, il serait intéressant de vérifier si l'efficacité de cet enseignement se trouve accrue par l'ajout d'exercices de distinction phonémique. Plus largement, il nous apparaît primordial de pousser la réflexion sur l'apprentissage du français langue seconde chez les adultes scolarisés pour combler le fossé entre le manque de modèles théoriques adaptés à leurs particularités et leur présence grandissante dans notre paysage académique.

APPENDICE A

Extraits de rédactions d'étudiants du niveau 3 de la francisation

1- « En août 2004, je me suis engagé comme inspecteur de spécialité au service d'alimentation avec l'eau douce pour le département territorial que j'habitais.

Ma tâche était de faire étude de faisabilité pour les stations de extraction à l'eau et pour station de épuration. Le réseau de l'eau était aussi la responsabilité de mon département. Chaque jours, le contrôle de la qualité et de la quantité de l'eau pour mon territoire était la responsabilité de mon département. »

2- « J'ai fait partie d'une équipe qui a travaillé pour un projet qui a été entre les projets finalistes dans une compétition internationale.

J'ai organisé des conférences internationales de jeunesse. J'ai organisé des camps d'été pour des jeunes, j'ai conçu et/ou rédigé des brochures d'info sur des problèmes des droits de femmes. »

3- « Tout c'est relative mon but à court terme est trouver un emploi n'importe lequel pour couvrir mes frais, J'ai de l'argent pour vivre sans problèmes quelques mois il faut épargner. Mon but d'arriver au Canada est réalisé mais c'est trop tôt pour dire que mes objectifs sont réalisés ou pas. »

4- « Comme j'ai pu améliorer mon français ? Je veux savoir information d'étudier français écrit et étudier français à l'Université. »

5- « J'me suis occupée du accouchement de la femme enceinte.
J'ai donné des contraceptives et de conseil pour la planification familiale.
J'ai fait le contrôle Pré-Natale à femme enceinte. »

6- « Je veux d'abord commence a fais prepose au beneficiares. Je veux commence pas la par-ce-que ça va prends sixe mois et apres six mois je veux travaille en peu et je fais encor un enfant. »

7- « Reunir et verifier l'information nécessaire pour l'elaboration des rapports des description des postes du niveau hierachique supérieur et opérative. »

APPENDICE B

Formulaire de consentement

« Programme d'intervention visant à améliorer le traitement orthographique
des adultes immigrants en programme de francisation »

Responsables du projet : Caroline Bergeron, étudiante-chercheure
Andréanne Gagné, PhD, professeure responsable
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à participer à un projet dont le but est de vérifier les effets d'un enseignement visuel explicite des différentes orthographes des sons é/è. Un enseignement visuel explicite est un enseignement où le professeur utilise des activités pour montrer les différentes façons d'écrire les sons en français. Quatre classes d'étudiants de niveau 2 en francisation vont être invitées à participer à l'étude : deux classes expérimentales et deux classes témoins. Dans la moitié des classes, le professeur va travailler directement sur l'orthographe de certains mots avec des activités de mémorisation, des dictées et des rédactions, alors que dans l'autre moitié des classes, le professeur va travailler l'orthographe avec le matériel spécifique au programme de francisation.

PROCÉDURE

Votre participation consiste à faire des tests (une dictée et une rédaction) à différents moments entre les troisième et huitième semaines de cours. Chaque série de tests va avoir une durée d'environ 50 minutes. De même, vous devrez répondre à une quinzaine de questions sur vos connaissances linguistiques (fiche descriptive). Le jour et l'heure des tests sont à confirmer entre les professeurs et l'étudiante-chercheure.

Vos réponses et vos notes à ces tests ne vont pas influencer votre note finale en francisation, car elles sont confidentielles et ne vont pas être communiquées à votre

professeur. De plus, les tests vont être corrigés par l'étudiante-chercheure (et non pas votre professeur).

AVANTAGES et RISQUES

Il n'y a pas de risque associé à votre participation à cette recherche. Vous demeurez libre de ne pas faire les tests ou de vous retirer sans avoir à vous justifier.

CONFIDENTIALITÉ

Seuls les membres de l'équipe de recherche vont avoir accès aux tests (dictées et rédactions) que vous allez faire. Les tests, ainsi que votre formulaire de consentement et votre fiche descriptive (liste de 17 questions) vont être gardés séparément, sous clé, au bureau de l'étudiante-chercheure responsable pour la durée totale du projet. Les tests, les formulaires de consentement et les fiches descriptives vont être détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune obligation ou pression extérieure et que vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Si vous désirez interrompre votre participation à l'étude vous devez rejoindre l'étudiante-chercheure par courriel XXXXXXXX ou la professeure responsable par téléphone au (514) XXX-XXXX poste XXXX ou par courriel à XXXXXX. Dans ce cas, toutes vos informations personnelles et résultats vont être détruits.

Votre accord à participer signifie également que vous acceptez que l'équipe de recherche utilise vos informations personnelles et vos résultats pour des articles, des conférences et des communications scientifiques, à la condition que l'on ne puisse pas vous identifier (prénoms, noms, adresses) publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la professeure Andréanne Gagné au numéro (514) XXX-XXXX (XXXX) pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits comme sujet de recherche.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, écrivez vos coordonnées ici :

SIGNATURES :

Je, _____ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et j'accepte volontairement de participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'étudiante-chercheuse a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du sujet :

Date :

Signature de l'étudiante-chercheuse :

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

APPENDICE C

Fiche descriptive du participant

1- Prénom et nom : _____

2- Nationalité : _____

3- Âge : _____

4- Profession dans votre pays d'origine : _____

5- Dans votre pays d'origine, avez-vous étudié dans une université?

Oui / Non

6- Dans votre pays d'origine, avez-vous un diplôme universitaire?

Oui / Non

7- Quelle est votre langue maternelle (la première langue comprise et parlée à la maison) :

8- Êtes-vous capable de lire dans votre langue maternelle?

Oui, un peu / Oui, bien / Oui, parfaitement / Non

9- Êtes-vous capable d'écrire dans votre langue maternelle?

Oui, un peu / Oui, bien / Oui, parfaitement / Non

10- Est-ce que vous avez étudié dans votre langue maternelle pour avoir votre diplôme?

Oui / Non

(écrivez la langue/les langues de vos études universitaires _____)

11- Est-ce que vous avez travaillé dans votre langue maternelle?

Oui / Non

12- Est-ce que vous avez appris d'autres langues?

Oui / Non

13- Si vous avez appris d'autres langues, nommez-les :

14- Si vous avez appris d'autres langues, est-ce que vous êtes capable de parler ces langues?

Oui, un peu / Oui, bien / Oui, parfaitement

15- Si vous avez appris d'autres langues, est-ce que vous êtes capable d'écrire ces langues?

Oui, un peu / Oui, bien / Oui, parfaitement

16- Avant les cours de francisation, avez-vous étudié le français dans votre pays d'origine?

Oui / Non

17- Si vous avez étudié le français dans votre pays d'origine, dites pendant combien de temps.

APPENDICE D

Dictées du prétest et du post test

DICTÉE PRÉTEST

L'hiver québécois

Si vous pensez que l'hiver est froid et qu'il tombe beaucoup de neige au Québec (2) maintenant, vous n'avez pas entendu les histoires de mon grand-père! Il m'a souvent raconté qu'à son époque, il pouvait tomber près de huit mètres de neige et que les températures étaient (2) sous le point de congélation six mois par année!

Nombre total de mots : 60

DICTÉE POSTTEST

Le développement du Canada

Savez-vous que sans la fourrure de castor, le Canada où vous vivez aujourd'hui serait complètement différent? C'est après l'arrivée des voyageurs que les échanges et le commerce se sont développés (2). Pour obtenir la fourrure et rencontrer les Amérindiens qui chassaient l'animal, ils ont parcouru le pays et de cette manière, ils ont sillonné le territoire.

Nombre total de mots : 59

APPENDICE G

Fiche appréciative de l'intervention

Prénom :

Nom :

Professeur :

À partir des activités que vous avez faites pendant les quatre dernières semaines sur l'écriture de /e/ et de /ɛ/, répondez aux questions suivantes en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre appréciation.

1- Les activités étaient adaptées à mon niveau de français.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

2- Les activités m'ont permis d'améliorer mon français écrit.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

3- Les activités m'ont permis de comprendre l'utilisation des accents aigu, grave et circonflexe sur le e.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

4- Les activités d'écriture m'ont aidé à différencier les sons /e/ et /ɛ/.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

5- Les activités d'écoute m'ont aidé à différencier les sons /e/ et /ɛ/.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

6- Les sujets et le vocabulaire choisis étaient utiles.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

7- Les stratégies et les trucs (ex : l'accent aigu sur la lettre initiale/finale d'un mot; sujet + auxiliaire + été/ sujet + était) m'ont aidé à améliorer l'écriture de /e/ et /é/.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

8- Le cahier de mots m'a aidé à améliorer l'écriture des mots contenant /e/ et /é/.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

9- Les dictées m'ont aidé à améliorer l'écriture de /e/ et /é/.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

10- Les rédactions m'ont aidé à améliorer l'écriture de /e/ et /é/.

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

11- J'ai trouvé utile que certaines activités reviennent à chaque semaine (le cahier de mots, les dictées, les rédactions).

1-Toujours 2- La plupart du temps 3- Parfois 4-Jamais 5- Ne s'applique pas

12- Mon activité préférée a été :

1- Le cahier de mots ; 2- Les accents manquants ; 3- La course à relais ;
4- À la recherche des mots indices ; 5- Il était une fois au Québec... ;
6- Le texte *Quelle Surprise* ; 7- Le texte *Notre prochain voyage* ; 8- Les dictées ;
9- Les rédactions

13- L'activité que j'ai trouvée la plus utile a été :

1- Le cahier de mots ; 2- Les accents manquants ; 3- La course à relais ;
4- À la recherche des mots indices ; 5- Il était une fois au Québec... ;
6- Le texte *Quelle Surprise* ; 7- Le texte *Notre prochain voyage* ; 8- Les dictées ;
9- Les rédactions

APPENDICE H
JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANT

INTERVENTION EN ENSEIGNEMENT VISUEL, EXPLICITE
ET ORTHOGRAPHIQUE (VEO)



PRÉPARÉE PAR CAROLINE BERGERON
DÉPARTEMENT DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES
UQÀM

MARS 2010

Devis de l'intervention

	Lundi +/- 30 min.	Mardi +/- 30 min.	Mercredi +/- 30 min.	Jeudi +/- 30 min.	Vendredi +/- 30 min.
*1 ^{re} semaine La santé	Le rôle des accents sur la lettre e, leur position et leur fréquence d'utilisation	L'entrée des mots dans le <i>Cahier de mots</i>	Les accents manquants	Dictée <i>Des problèmes de santé</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez un problème de santé que vous avez eu</i>
2e semaine Le logement	La position et la combinaison des lettres	L'entrée des mots dans le <i>Cahier de mots</i>	La course à relais	Dictée <i>La recherche d'appartement</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez un problème de qui vous avez vécu en appartement</i>
3 ^e semaine Les expériences personnelles	L'utilisation des mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales	L'entrée des stratégies et des mots dans le <i>Cahier de mots</i>	À la recherche des mots indices	Dictée <i>Mon expérience en Chine</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez votre plus belle expérience à Montréal depuis votre arrivée</i>
4 ^e semaine (RÉVISION) Les régions touristiques	La classification des mots en fonction de la stratégie appropriée	Il était une fois au Québec ...	Il était une fois au Québec ... correction	Dictée <i>À la découverte du Québec</i> et correction	Rédaction <i>Décrivez votre plus beau voyage (ici ou ailleurs)</i>

*La répartition des activités de la première semaine ne respectera pas la planification établie pour chacune des autres semaines de l'intervention en raison de la journée pédagogique du vendredi 5 mars. Par conséquent, les deux activités de mémorisation auront lieu le mardi 2 mars (à la place d'une activité le mardi et de l'autre le mercredi) ; la dictée se fera le mercredi 3 mars et la rédaction le jeudi 4 mars.

Description de l'intervention et directives pour l'enseignant

Le but de l'intervention est d'enseigner aux étudiants des stratégies leur permettant de :

- différencier les graphèmes possibles des identités phonémiques /e/ et /ɛ/;
- travailler explicitement sur leurs différentes représentations graphiques;
- utiliser adéquatement les accents aigu, grave et circonflexe pour ainsi tenter de diminuer leurs erreurs en français écrit.

* Pour le bien de l'expérimentation, il est PRIMORDIAL que le travail et les activités soient axés sur les représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. Ainsi, les explications fournies concernant les accents ne doivent s'appliquer qu'à la lettre e et non aux autres lettres (a, i, o, u). L'intervention n'a pas pour objectif de travailler sur la différenciation d'homophones comme « a/à », « ou/où », mais de se concentrer uniquement sur les différentes graphies possibles de /e/ et de /ɛ/.

Il s'agit également de faire comprendre aux étudiants que l'orthographe et les représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ sont des notions qui s'appliquent au français ÉCRIT : à l'oral, ces concepts sont abstraits. C'est donc dire que vous allez, avec vos étudiants, vous intéresser à l'écrit et non pas faire des ateliers et des activités de prononciation ou de discrimination phonologique.

⇒ Afin de permettre à l'étudiante chercheuse de pouvoir contrôler le nombre d'heures accordées à l'intervention, **L'ENSEIGNANT ET LES ÉTUDIANTS NE DOIVENT PAS SOLLICITER L'AIDE DE LA MONITRICE** pour travailler les représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ pendant ses activités.

Ce qui n'est pas retenu pour cette étude

Afin de ne pas causer d'incertitude auprès des étudiants et des enseignants, nous avons décidé de ne pas tenir compte des *Rectifications orthographiques* de 1990 puisqu'elles demeurent contestées et peu appliquées aujourd'hui.

Par ailleurs, nous avons également choisi de ne pas tenir compte des différents articles et déterminants courants (*les, des, ses*) étant donné qu'il ne semble pas exister de consensus quant à leur représentation phonologique (*/e/ versus /ɛ/*).

Enfin, dans la mesure du possible, il serait préférable d'éviter de traiter des verbes dont l'accent central varie selon la présence ou l'absence d'un *e* final muet (*protéger, je protège; nous protégeons*) afin de ne pas surcharger les étudiants d'informations qui risquent de leur nuire davantage que de les aider.

À propos des dictées et des rédactions

Les dictées et les rédactions faites par les étudiants à chaque semaine devront être remises à l'étudiante chercheuse. AUCUN OUTIL DE RÉFÉRENCE (dictionnaire, conjugueur de verbes, cahier de mots) ne doit être permis pendant l'exécution de ces tâches, puisque l'objectif de recherche est de déterminer si l'intervention et l'usage des stratégies permettent aux étudiants d'améliorer leur traitement graphique des identités phonémiques */e/* et */ɛ/*.

De même, les étudiants devront effectuer leurs corrections sur une autre feuille que celle prévue pour les dictées. Lors des CORRECTIONS, il est important de se concentrer UNIQUEMENT SUR LES OCCURRENCES DE */e/* et */ɛ/*. Si vous désirez corriger et donner des explications sur d'autres difficultés liées à la grammaire ou à la syntaxe, vous ne devrez pas le faire sur le temps alloué à l'intervention.

Note : Les plans de leçon sont inspirés du cours LNS2303, donné à l'UQÀM à l'automne 2005.

MATÉRIEL POUR ALLOPHONES

Signes orthographiques – Accents

À L'USAGE DE L'ENSEIGNANT
*** NE PAS REMETTRE AUX ÉTUDIANTS**

Accent aigu

- L'accent n'apparaît pas sur le *e* suivi de *d, r, z, f* en fin de mot : *pied, draper, nez...*
- Il est présent en fin de mot sur les participes passés des verbes qui se terminent par *er* à l'infinitif (verbe non conjugué) : *fané, donné, caché...* et sur le participe passé du verbe *être* : *été*.

Dans *Les exercices de français du ccdmd*, www.ccdmd.qc.ca/fr, consulté le 9 janvier 2010. * Les explications originales ont été modifiées.

L'accent aigu sert à noter le son [e] (é) sur :

- un *e* qui est la première lettre du mot (sauf ère et ès) : un élevage
- un *e* qui est la dernière lettre d'un mot (sans tenir compte des *s* de pluriel ou des *e* muets) : un pré – des prés abonné – abonnée un lycée
- un *e* qui précède une syllabe sans *e* muet : immédiat – compléter – génération – généralement

Dans http://grammaire.reverso.net/5_4_02_laccent_aigu.shtml, consulté le 9 janvier 2010.

Accent grave

- On place souvent l'accent grave sur le *e* devant une syllabe muette : *père, fière, il assiège*, etc.
- On place l'accent grave sur le *e* dans la dernière syllabe qui contient un *s* muet : *très, près, après, décès*, etc. (Ne pas confondre avec le *s* du pluriel)

L'accent grave est omis :

- quand le *e* est suivi d'une consonne double ou de trois consonnes : *belle, pelle, adresser, escrime* ;
- quand le *e* est suivi d'un *x* : *examen* ;
- à la fin d'un mot qui se termine par une consonne sonore : *fer* (également *cher, hier, hiver*).

L'accent grave sert aussi à différencier des homophones :

- *Près* (adverbe de lieu) ou *prêt* (adjectif, *disposé à*, ou nom, *action de prêter*) :

Il habite près du cégep.

Il est prêt à passer ce concours.

Il a obtenu un prêt pour acheter une nouvelle voiture.

Dans *Les exercices de français du ccdmd*, www.ccdmd.qc.ca/fr, consulté le 9 janvier 2010.

Accent circonflexe

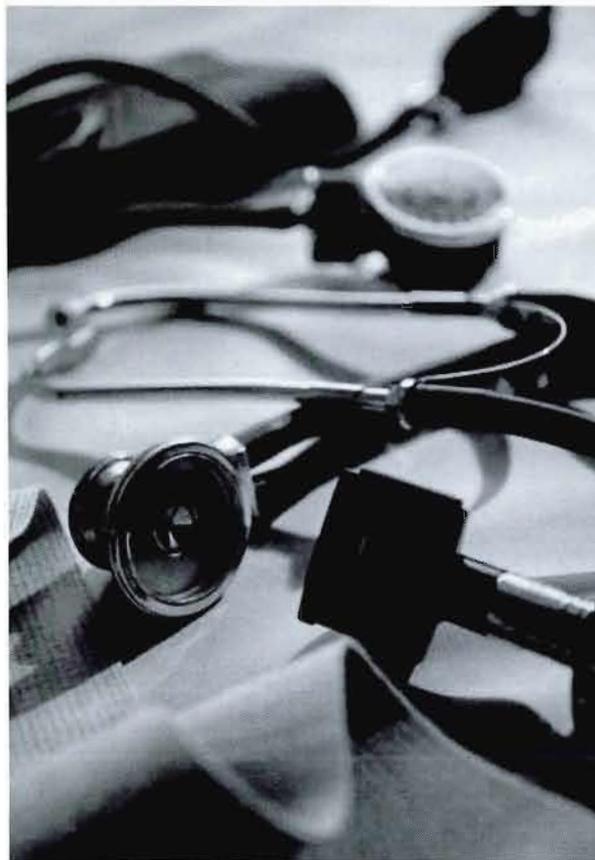
Il a permis de remplacer le s non prononcé devant une consonne, dans le but d'allonger la voyelle précédente :

- l'ancien *beste* a donné *bête*, cependant le s apparaît dans *bestial* ;
- *forest* a donné *forêt*, cependant le s apparaît dans *forestier*.

Dans *Les exercices de français du ccdmd*, www.ccdmd.qc.ca/fr, consulté le 9 janvier 2010.

* Remarque personnelle : il n'existe pas vraiment de règle pour l'utiliser. Il faut donc mémoriser les mots les plus courants dans lesquels on retrouve l'accent circonflexe !

Semaine 1
La santé



Les fréquences d'occurrence des accents

À quoi servent les accents sur le e ? Où, quand et comment les utilise-t-on ?

1^{RE} SEMAINE D'INTERVENTION LES ACCENTS SUR LE E

Objectifs de la 1^{re} semaine d'intervention :

- a) comprendre le rôle des accents en français sur la lettre e;
- b) remarquer que l'accent aigu est plus fréquent que les accents grave et circonflexe;
- c) noter la position des accents (lettre initiale, lettre finale, lettre à l'intérieur d'un mot);
- d) introduire et mémoriser les exceptions courantes.

La 1^{re} semaine d'intervention a pour but de traiter explicitement du rôle, de la fréquence et de la position des accents sur le e en français et ce, seulement au sein du LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE, c'est-à-dire tout le vocabulaire connu des étudiants À L'EXCEPTION DES VERBES (infinitif, participe passé ou forme conjuguée). La question des terminaisons verbales sera traitée à la 3^e semaine de l'intervention.

Explications

Il est d'abord important de faire remarquer aux étudiants que les accents en français sur le e servent à NOTER DES SONS et à DISTINGUER DES MOTS (homophones, temps verbaux...) et non à noter une intonation (ex : en espagnol). L'UTILISATION DES ACCENTS EST DONC OBLIGATOIRE EN FRANÇAIS ET NON FACULTATIVE : les omettre lorsqu'ils sont prescrits par les règles régissant la langue constitue une erreur et influence la perception qu'un lecteur peut avoir du rédacteur à l'origine de ces omissions.

De fait, suite à une petite enquête menée auprès de francophones natifs où il leur était demandé de lire des extraits de textes d'étudiants de niveau 3, nous avons remarqué que l'absence des accents — entre autres erreurs — faisait mauvaise impression sur les lecteurs qui les associaient souvent à un manque de scolarité, voire à de l'analphabétisme chez le rédacteur.

Pour le /e/ :

- l'accent aigu est le plus fréquent;
- l'accent aigu se trouve uniquement sur le e;
- l'accent aigu peut se trouver sur le e initial d'un mot (*étudiant*);
- l'accent aigu peut se trouver sur le e final d'un mot (*café*);
- l'accent aigu peut se trouver sur le e à l'intérieur d'un mot (*Montréal*);
- é + e = à la fin d'un mot (*année*).

Pour le /ɛ/ :

- l'accent grave se trouve uniquement sur le e à l'intérieur d'un mot (*problème*);
- il est souvent présent devant une syllabe comportant un e muet (*mère, complètement*);
- è + s = à la fin d'un mot (*très*);
- *l'accent circonflexe se trouve uniquement sur le e à l'intérieur d'un mot (*fête*);
- ê + t = à la fin d'un mot (*forêt*).

*À l'exception du verbe *être* à l'infinitif et à la 2^e p.p.

TRUCS À RETENIR

1- Quand un étudiant n'est pas certain de l'accent à mettre sur le e dans un mot, il peut essayer L'ACCENT AIGU, car il est LE PLUS FRÉQUENT.

2- L'ACCENT AIGU est le SEUL à pouvoir se retrouver sur les lettres INITIALES ET/OU FINALES d'un mot.

3- L'ACCENT GRAVE (et moins fréquemment, l'accent circonflexe) se trouve À L'INTÉRIEUR D'UN MOT DEVANT UNE SYLLABE COMPRENANT UN E MUET.

LISTE DE MOTS POUR LA SANTÉ

un * <u>dossier</u> (médical)	une activité <u>physique</u>
un <u>médecin</u>	la <u>prévention</u> (<u>prévenir</u>)
un * <u>infirmier</u> /une <u>infirmière</u>	un <u>médicament</u>
un/une <u>spécialiste</u>	une clinique <u>médicale</u>
la <u>santé</u>	un <u>système</u> (nerveux, respiratoire, etc.)
la <u>fièvre</u>	un <u>régime équilibré</u>
une <u>lèvre</u>	un/une <u>préposé/e</u>
une <u>opération</u>	un <u>appétit</u>
un * <u>piéd</u>	un/une <u>thérapeute</u> (une <u>thérapie</u>)
<u>fatigué/e</u>	le * <u>stress</u> (<u>stressé/e</u>)
une <u>nausée</u>	une * <u>blesseure</u> (se <u>blessé</u>)
un * <u>rendez-vous</u>	* <u>chez</u>
un * <u>exercice</u> (2)	un * <u>nez</u>
un * <u>examen</u>	une <u>tête</u>

* Exceptions non expliquées par la stratégie de la semaine.

LE RÔLE DES ACCENTS SUR LA LETTRE E, LEUR FRÉQUENCE D'UTILISATION ET LEUR POSITION		
Lundi 1 ^{er} mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le rôle des accents sur la lettre e. Remarquer que l'accent aigu est plus fréquent que les accents grave et circonflexe. Noter la position des accents (début, intérieur, fin de mot) Introduire les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Le tableau de la classe. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> À partir du thème de la santé, il demande aux étudiants de nommer des mots avec é/è/ê. Il note au tableau ces mots en les répartissant en trois colonnes : é ; è ; ê. Il ajoute les mots manquants (liste fournie à la page 127). Il fait remarquer la fréquence du é par rapport aux autres graphies et sa présence possible au début et à la fin des mots. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Sur le thème de la santé, il nomme des mots avec é/è/ê. Il fait part à l'enseignant de ses observations quant à la fréquence des accents sur le e et leur utilisation.
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

L'ENTRÉE DES MOTS VUS LA VEILLE DANS LE CAHIER DE MOTS		
Mardi 2 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 25 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie vue la veille concernant la fréquence des accents et leur position au sein du mot. • Mémoriser les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Le cahier remis à chaque étudiant 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il explique aux étudiants qu'ils auront un cahier de mots dans lequel ils noteront tout le vocabulaire vu au cours des quatre prochaines semaines. • Il demande aux étudiants d'écrire les mots vus la veille dans leur cahier selon les deux catégories : /e/ et /ɛ/. • Il écrit les mots au tableau en complétant la liste si besoin et en rappelant les stratégies. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il écrit les mots vus la veille dans son cahier de mots en essayant de les épeler correctement et de mettre les accents au bon endroit. • Il note également quelle stratégie est associée à chaque mot (accent au début, à la fin du mot, avant une syllabe muette, etc.) • Il complète sa liste et corrige ses erreurs s'il y a lieu.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ensemble, le groupe essaie de créer une phrase en réutilisant le maximum de vocabulaire vu. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

LES ACCENTS MANQUANTS		
*Mardi 2 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 25 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser la stratégie tenant compte de la fréquence des accents et de leur position au sein du mot. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Une enveloppe comprenant 29 mots par équipe de deux étudiants. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il distribue le matériel, explique brièvement l'activité et forme les équipes en s'assurant que les étudiants sont de forces égales. Il supervise l'activité et répond aux questions des étudiants sans toutefois donner les bonnes réponses. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> En équipe de deux, les étudiants doivent mettre les accents appropriés et nécessaires aux bons endroits dans les différents mots. Pour chaque occurrence, l'équipe doit expliquer la stratégie utilisée.
	<ul style="list-style-type: none"> Ensemble, on note les bonnes réponses au tableau en les catégorisant selon le type d'occurrences (/e/, /ɛ/) et tout en rappelant la stratégie qui s'applique à chaque cas. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

DICTÉE DES PROBLÈME DE SANTÉ ET CORRECTION			
*Mercre. 3 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 40 minutes		
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie tenant compte de la fréquence des accents et de leur position au sein du mot. • Mémoriser les exceptions courantes. 		
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Une feuille réponse remise à chaque étudiant. • L'acétate du corrigé. 		
Activité	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Ce que fait l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Il lit la dictée en entier une première fois, puis lentement une seconde fois. </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Ce que fait l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> • Il écoute le texte une première fois SANS écrire. • Il écrit au STYLO les phrases dictées sur sa feuille réponse. </td> </tr> </table>	Ce que fait l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Il lit la dictée en entier une première fois, puis lentement une seconde fois. 	Ce que fait l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> • Il écoute le texte une première fois SANS écrire. • Il écrit au STYLO les phrases dictées sur sa feuille réponse.
Ce que fait l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Il lit la dictée en entier une première fois, puis lentement une seconde fois. 	Ce que fait l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> • Il écoute le texte une première fois SANS écrire. • Il écrit au STYLO les phrases dictées sur sa feuille réponse. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de l'acétate du corrigé, les étudiants corrigent uniquement les erreurs DE LEXIQUE concernant les /e/ et /ɛ/: ils notent les bonnes réponses dans leur cahier de mots (et non sur leur feuille réponse) en soulignant la stratégie qui s'applique. • Ils remettent leur feuille réponse à l'enseignant. 		
Temps réel alloué à l'activité :			
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant		
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)			
Améliorations à apporter et satisfaction générale			

DICTÉE

Des problèmes de santé

Aujourd'hui, j'ai* pris un rendez-vous à la clinique de mon médecin de famille, parce que j'ai* des problèmes de santé : je suis très fatigué/e, j'ai souvent mal à la tête et j'ai* aussi beaucoup de difficulté à dormir. Au téléphone (2), l'infirmière m'a questionné* (2) sur mes habitudes de vie : régime équilibré (2), activité physique, stress. J'ai* alors compris que ma vie était* (2) complètement différente depuis l'arrivée de mon bébé (2)!

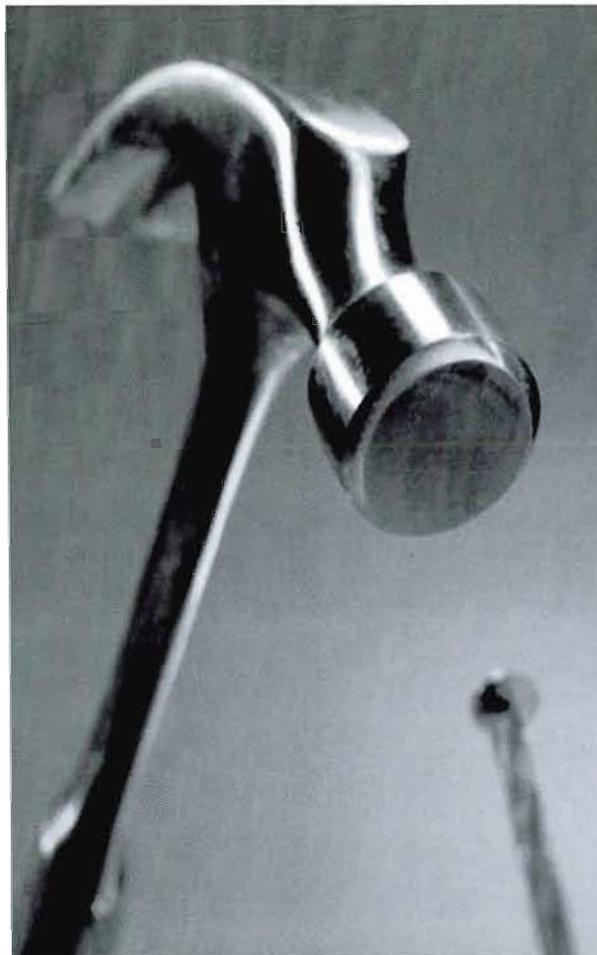
Nombre total de mots : 76 (Le titre n'est pas comptabilisé et ne sera pas noté.)

Note : Les déterminants (*les, mes, etc.*) ne sont pas pris en considération en raison de leur classification discutable (certains les associent au /e/, d'autres au /ɛ/).

* Terminaisons de verbes conjugués ; à voir à la semaine 3.

RÉDACTION DÉCRIVEZ UN PROBLÈME DE SANTÉ QUE VOUS AVEZ EU					
*Jeudi 4 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes				
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la stratégie tenant compte de la fréquence des accents et de leur position au sein du mot. • Mémoriser les exceptions courantes. 				
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Une feuille réponse remise à chaque étudiant. 				
Activité	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Ce que fait l'enseignant</th> <th>Ce que fait l'étudiant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant dix mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire un problème de santé eu dans le passé. • APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. • Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant. </td> </tr> </tbody> </table>	Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant dix mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire un problème de santé eu dans le passé. • APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. • Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant.
Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant				
<ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant dix mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire un problème de santé eu dans le passé. • APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. • Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant. 				
Temps réel alloué à l'activité :					
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant				
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)					
Améliorations à apporter et satisfaction générale					

Semaine 2
Le logement



Les régularités graphotactiques

**Comment peut-on représenter [e]/ [ɛ] en fonction de la position des lettres
et de leurs combinaisons ?**

LA 2^e SEMAINE D'INTERVENTION
LES AUTRES REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES DE /e/ ET DE /ɛ/

Objectifs de la 2^e semaine d'intervention :

- a) comprendre les relations entre les lettres dans certaines représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/;
- b) introduire et mémoriser les exceptions courantes.

La 2^e semaine d'intervention a pour but de faire prendre conscience aux étudiants des autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/ au sein du lexique orthographique tout en leur permettant de comprendre le fonctionnement du système orthographique français (IL NE S'AGIT DONC PAS POUR LES ÉTUDIANTS DE MÉMORISER TOUTES LES REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES). Cette stratégie sera combinée aux notions vues la semaine précédente. Encore une fois, il s'agit de se concentrer sur le lexique orthographique et non de traiter des terminaisons verbales qui seront vues à la 3^e semaine.

Explications

Pour le /e/, les autres représentations graphiques SANS l'utilisation de l'accent aigu sont :

- a + i = à la fin des *noms (*mai*);
- e + r = à la fin des noms (*quartier*);
- e + z = à la fin des noms (*chez*).

Exceptions : la conjonction *et*, *hockey*, *piéd*.

* *Noms* est ici préféré à *mots* pour éviter la confusion avec les terminaisons verbales.

Pour le /ɛ/, les autres représentations graphiques SANS l'utilisation des accents grave et circonflexe sont :

- ais/*ait* à la fin des noms (*mais*, *lait*);
- a + i = à l'intérieur d'un mot (*maison*);
- e + r = à l'intérieur d'un mot (*commerce*);
- e + i = à l'intérieur d'un mot (*neige*);
- e devant une double consonne (*belle*, *cette*);
- e + x = au début d'un mot (*examen*);

- e + t = à la fin d'un mot (*juillet*);
 - e + c = à la fin d'un mot (*avec*);
- Exceptions : *hiver, hier, cher, mer, air*.

LISTE DE MOTS POUR LE LOGEMENT

un <u>é</u> clairage (<u>é</u> clairer) (2)	un loyer
une lumi <u>è</u> re	le rez-de-chauss <u>é</u> e (2)
une pi <u>è</u> ce	un dém <u>é</u> nagement (dém <u>é</u> nager) (2)
la Rég <u>é</u> du logement	un propri <u>é</u> taire (2)
une mai <u>s</u> on	un locat <u>a</u> ire
un <u>é</u> tage	un <u>é</u> vier
l' <u>h</u> umidit <u>é</u>	une s <u>é</u> cheuse (s <u>é</u> cher)
la temp <u>é</u> rature	une <u>r</u> énovation (<u>r</u> énover)
un <u>e</u> scalier (2)	une <u>r</u> éparation (<u>r</u> éparer)
un robin <u>e</u> t	une toilet <u>t</u> e
un planch <u>e</u> r	une entr <u>é</u> e
une fen <u>ê</u> tre	une clé
une serr <u>u</u> re	une ch <u>a</u> ise
l' <u>é</u> lectr <u>i</u> cité (<u>é</u> lectr <u>i</u> que) (2)	un plomb <u>i</u> er
un quart <u>i</u> er	juill <u>e</u> t
un ch <u>è</u> que	

LA POSITION ET LA COMBINAISON DES LETTRES		
Lundi 8 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre les relations entre les lettres dans certaines représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. Introduire les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Le tableau de la classe. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> À partir du thème du logement, il demande aux étudiants de nommer les mots qui y sont associés. Il note les mots nommés au tableau en les catégorisant ainsi : /e/ et /ɛ/. Il ajoute les mots manquants de la liste fournie à la page 136. Il demande aux étudiants de relever les différentes façons de représenter /e/ et /ɛ/. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il nomme les mots qu'il connaît par rapport au logement. L'étudiant exprime ses observations.
	<ul style="list-style-type: none"> La classe définit les différentes règles des autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

L'ENTRÉE DES MOTS VUS LA VEILLE DANS LE CAHIER DE MOTS		
Mardi 9 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 25 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. Mémoriser les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Le cahier fourni à chaque étudiant en début d'intervention. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il demande aux étudiants d'écrire les mots vus la veille dans leur cahier selon les catégories /e/ et /ɛ/. Il écrit les mots au tableau en complétant la liste si besoin à partir de celle de la page 136. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il écrit les mots vus la veille dans son cahier en essayant de les épeler correctement et de mettre les accents au bon endroit. Il complète sa liste et corrige ses erreurs s'il y a lieu.
	<ul style="list-style-type: none"> Toute la classe essaie de créer une phrase en réutilisant le maximum de vocabulaire vu. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

LA COURSE À RELAIS		
Mercr. 10 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 25 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. • Mémoriser les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • La liste de mots de la page suivante. • Une feuille et un stylo par équipe. 	
Activité (voir aussi les consignes à la page 140)	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il divise la classe en trois équipes (minimum de 5 étudiants/équipe). • Il explique aux étudiants les consignes de la phase de réchauffement. • À la fin du réchauffement, il corrige les listes de chaque équipe et détermine un vainqueur en fonction du plus grand nombre de réponses exactes. • Il passe à l'étape du sprint en rappelant les consignes. • Il dicte les 30 mots (ou le maximum possible en 1 minute). 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants de chaque équipe se placent, debout, l'un derrière l'autre. • Les étudiants de chaque équipe se succèdent pour faire leur liste de mots lors du réchauffement en prenant garde de ne pas répéter les mots déjà notés. • Les étudiants de chaque équipe se succèdent pour noter les mots dictés par l'enseignant.
	<ul style="list-style-type: none"> • On détermine l'équipe gagnante. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		

Améliorations à apporter et satisfaction générale	
---	--

LA COURSE À RELAIS

OBJECTIFS : favoriser la mémorisation et l'automatisation des différentes formes orthographiques associées à /e/ et à /ɛ/.

CONSIGNES :

1 - Le réchauffement

Les étudiants de chaque équipe (minimum de cinq individus par équipe) se placent, debout, en file indienne. Chacun leur tour, INDIVIDUELLEMENT ET SANS AIDE, ils doivent noter sur la feuille réponse de leur équipe, le plus rapidement possible et sans erreur, n'importe quel mot associé au logement qui comprend DES OCCURRENCES DE /e/ ET DE /ɛ/. Il est important que les mots ne se répètent pas. Dès qu'un étudiant a terminé sa tâche, il passe son crayon à l'étudiant derrière lui et il se place à la fin de la file. Les étudiants, dans leur équipe respective, vont se succéder ainsi pendant DEUX MINUTES.

Le but du réchauffement est d'obtenir la liste de mots liés au logement la plus longue et la plus justement orthographiée. L'enseignant vérifie les listes de chaque équipe en corrigeant d'abord les occurrences de /e/ et de /ɛ/, puis les autres erreurs d'orthographe pour départager les équipes et déterminer un vainqueur.

2- Le sprint

Les étudiants de chaque équipe suivent les mêmes consignes que pour le réchauffement, à l'exception que les mots à noter seront dictés par l'enseignant. Les étudiants, dans leur équipe respective, vont se succéder jusqu'à ce que l'enseignant ait dicté tous les mots de la liste ici-bas ou le maximum possible en UNE MINUTE. Le débit de l'enseignant doit permettre aux étudiants de pouvoir noter les mots. Une fois un mot dicté, l'enseignant ne le répète pas.

À la fin, l'enseignant corrige les listes et détermine l'équipe gagnante en fonction du plus grand nombre de mots correctement orthographiés et en mettant l'accent sur les occurrences de /e/ et de /ɛ/.

Liste de mots à dicter

1- L'électricité	6- Le plombier	11- Une lumière
2- Un déménagement	7- Une entrée	12- Un loyer
3- Une économie	8- Une toilette	13- Une réparation
4- Le rez-de-chaussée	9- une fenêtre	14- Un quartier
5- Le propriétaire	10- une serrure	15 - Un locataire
16- Juillet	21- Un escalier	26 - chez
17- Montréal	22- Un robinet	27 - La température
18- Un étage	23- Une pièce	28 - L'humidité
19- Un évier	24- Un chèque	29- Un plancher
20- Une sècheuse	25- Une chaise	30 - Une clé

DICTÉE LA RECHERCHE D'APPARTEMENT ET CORRECTION		
Jeudi 11 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 40 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les stratégies : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. Mémoriser les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Une feuille réponse remise à chaque étudiant. L'acétate du corrigé. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il lit la dictée en entier une première fois, puis lentement une seconde fois. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il écoute le texte une première fois SANS écrire. Il écrit au STYLO les phrases dictées sur sa feuille réponse.
	<ul style="list-style-type: none"> À partir de l'acétate du corrigé, les étudiants corrigent uniquement les erreurs DE LEXIQUE concernant /e/ et /ɛ/ : ils notent les bonnes réponses dans leur cahier de mots (et non sur leur feuille réponse) en soulignant la stratégie qui s'applique. Ils remettent leur feuille réponse à l'enseignant. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

DICTÉE**La recherche d'appartement**

Vous êtes prêt à déménager (3) le premier juillet prochain. Vous cherchez* (2) un appartement au rez-de-chaussée (2) dans un nouveau quartier, près des services essentiels (2), mais tout en respectant (2) votre budget, idéalement un loyer avec chauffage et électricité (3) compris. Votre ami vous annonce alors que son propriétaire cherche de nouveaux locataires pour prendre un appartement nouvellement rénové (2) dans son immeuble. Voilà peut-être votre chance !

Nombre de mots : 62 (Le titre n'est pas comptabilisé et ne sera pas noté.)

Note : Les déterminants (*les, mes, etc.*) ne sont pas pris en considération en raison de leur classification discutable (certains les associent au /e/, d'autres au /ɛ/).

* Terminaison d'un verbe conjugué ; à voir à la semaine 3.

RÉDACTION DÉCRIVEZ UN PROBLÈME QUE VOUS AVEZ VÉCU EN APPARTEMENT		
Vendr. 12 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les stratégies : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/. • Mémoriser les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Une feuille réponse remise à chaque étudiant. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant 10 mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire un problème vécu en appartement. • APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. • Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant.
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

Semaine 3
Les expériences personnelles



Le contexte d'occurrence
Comment peut-on déterminer la bonne graphie de /e/ et /ɛ/ à utiliser
en se guidant sur les mots indices ?

LA 3^E SEMAINE D'INTERVENTION
LES REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES DE /e/ et /ɛ/
PAR RAPPORT À CERTAINES TERMINAISONS VERBALES

Objectifs de la 3^e semaine d'intervention :

- a) utiliser les indices textuels (ou mots indices) pour distinguer certaines terminaisons verbales (ex. passé composé/imparfait);
- b) introduire et mémoriser les exceptions courantes.

La 3^e semaine d'intervention a pour but d'aider les étudiants à comprendre comment ils peuvent utiliser les mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales. IL NE S'AGIT DONC PAS DE FOURNIR DES EXPLICATIONS SUR LA NATURE ET L'UTILISATION DES TEMPS VERBAUX, puisque les verbes présentant des terminaisons verbales en /e/ et en /ɛ/ seront traités comme s'ils étaient des mots de vocabulaire (lexique orthographique). Cette stratégie sera combinée à celles des deux semaines précédentes.

Explications

Pour le /e/ :

- é à la fin des participes passés des verbes en *er* (*travaillé*);

INDICE : cette forme est souvent introduite par les auxiliaires* *avoir* et *être*, de même que par les verbes *paraître*, *rester*, *demeurer*...

NOTE : les participes passés ne peuvent pas être introduits par un pronom personnel (*j'étais*).

* Pour les étudiants plus avancés, on peut mentionner que le participe passé se terminant par *é* peut se comporter comme un adjectif et est précédé d'un nom.

- e + r = à la fin des verbes en *er* à l'infinitif (*travailler*);

INDICE : cette forme est souvent introduite par une préposition (*à*, *de*, *pour*) ou par un auxiliaire modal (*aller*, *vouloir*, *pouvoir*, *devoir*, *falloir*).

- e + z = à la fin des verbes conjugués à la 2^e p.p. (*vous travaillez*);

INDICE : cette forme est souvent introduite par le pronom personnel *vous* (sauf pour l'impératif).

- *a + i* = verbe *avoir* à la 1^{re} p.s. (*j'ai*);

INDICE : cette forme est souvent introduite par le pronom personnel *je*.

- *a + i* = à la fin des verbes conjugués au futur simple à la 1^{re} p.s. (*je travaillerai*).

Pour le /*ɛ*/ :

- *es* = verbe *être* à la 2^e p.s. (*tu es*);

INDICE : cette forme est souvent introduite par le pronom personnel *tu*.

- *est* = verbe *être* à la 3^e p.s. (*il est*);

INDICE : cette forme est souvent introduite par les pronoms *il* et *c'*.

- *ais* = verbe *aller* à la 1^{re} p.s. (*je vais*);

INDICE : cette forme est souvent introduite par le pronom personnel *je*.

- *ais* à la fin des verbes conjugués à l'imparfait/conditionnel présent aux 1^{re} et 2^e p.s. (*je travaillais/travaillerais*);

- *ait* à la fin des verbes conjugués à l'imparfait/conditionnel présent à la 3^e p.s. (*il travaillait/travaillerait*);

- *aient* à la fin des verbes conjugués à l'imparfait/conditionnel présent à la 3^e p.p. (*ils travaillaient/travailleraient*).

**LISTE DE MOTS POUR LES EXPÉRIENCES PERSONNELLES (LES ÉVÉNEMENTS
IMPORTANTS D'UNE VIE : MARIAGE, ÉTUDES, IMMIGRATION, ETC.)**

le présent	les études (<u>étudier</u>)
le passé (<u>passé/e</u>)	un/e <u>étudiant/e</u>
une <u>journée</u>	une <u>école</u> (<u>primaire</u> , <u>secondaire</u>)
une <u>soirée</u>	un <u>cégep</u>
une <u>semaine</u>	<u>occupé/e</u>
une <u>année</u>	le <u>français</u> (<u>français/e</u>)
la <u>citoyenneté</u>	l' <u>anglais</u> (<u>anglais/e</u>)
une <u>carrière</u>	l' <u>arrivée</u>
une <u>expérience</u>	le <u>départ</u>
<u>mauvais/e</u>	une <u>raison</u>
<u>réussir</u>	<u>améliorer</u>
<u>développer</u>	<u>préparer</u>
<u>jamais</u>	<u>mais</u>

L'UTILISATION DES MOTS INDICES POUR DISTINGUER CERTAINES TERMINAISONS VERBALES		
Lundi 15 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales (par exemple, le passé composé vs l'imparfait). • Introduire les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie du texte remise à chaque étudiant. • L'acétate du corrigé. 	
Activité (voir aussi les consignes de la page 150)	Ce que fait l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants de lire le texte <i>Quelle surprise !</i> sur les expériences personnelles. • Il leur demande d'observer les terminaisons verbales en /e/ et en /ε/. 	Ce que fait l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> • Il lit le texte seul. • Il souligne les terminaisons verbales en /e/ et en /ε/.
	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de l'acétate du corrigé, la classe définit des règles quant à l'utilisation des différentes terminaisons verbales en lien avec /e/ et /ε/ à partir des mots qui accompagnent ces occurrences verbales. L'activité se termine par l'élaboration au tableau de la liste de vocabulaire en lien avec les expériences personnelles (page 148). 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

TEXTE**Quelle surprise !**

CONSIGNES : Lisez le texte suivant et soulignez tous les verbes qui se terminent par /e/ ou par /é/. En regardant SEULEMENT les mots qui sont autour (auxiliaires, pronom, préposition, etc.) essayez de trouver une raison qui justifie l'utilisation des terminaisons.

La semaine passée, je lisais tranquillement dans un café lorsque j'ai retrouvé un vieil ami de l'école secondaire. Je n'étais pas préparé à le rencontrer à Montréal vingt ans plus tard, avec des cheveux blancs et quelques kilos de plus! Il était maintenant marié à une femme d'origine française et ensemble, ils avaient deux enfants. Après quelques heures, j'ai été obligé de le quitter. Maintenant que nous avons échangé nos numéros de téléphone, je n'attendrai pas aussi longtemps pour le revoir!

CORRIGÉ DU TEXTE

Quelle surprise!

La semaine passée, je lisais (1) tranquillement dans un café lorsque j'ai (2) retrouvé (3) un vieil ami de l'école secondaire. Je n'étais (4) pas préparé (5) à le rencontrer (6) à Montréal vingt ans plus tard, avec des cheveux blancs et quelques kilos de plus! Il était (7) maintenant marié à une femme d'origine française et ensemble, ils avaient (8) deux enfants. Après quelques heures, j'ai (9) été (10) obligé (11) de le quitter (12). Maintenant que nous avons échangé (13) nos numéros de téléphone, je n'attendrai (14) pas aussi longtemps pour le revoir!

- 1- l'imparfait du verbe *lire* introduit par le pronom *je* ;
- 2- le présent du verbe *avoir* introduit par le pronom *je* ;
- 3- le participe passé du verbe *retrouver* introduit par l'auxiliaire *avoir* (et non *je retrouvés*);
- 4- l'imparfait du verbe *être* introduit par le pronom *je* (+ *n'*);
- 5- le participe passé du verbe *préparer* introduit par l'auxiliaire *être* ;
- 6- l'infinitif du verbe *rencontrer* introduit par la préposition *à* (+ *le*);
- 7- l'imparfait du verbe *être* introduit par le pronom *il* (et non *#été*) ;
- 8- l'imparfait du verbe *avoir* introduit par le pronom *ils*;
- 9- le présent du verbe *avoir* introduit par le pronom *je* ;
- 10- le participe passé du verbe *être* introduit par l'auxiliaire *avoir* (et non *j'été*);
- 11- le participe passé du verbe *obliger* introduit par l'auxiliaire *être* au passé composé;
- 12- l'infinitif du verbe *quitter* introduit par la préposition *de* (+ *le*);
- 13- le participe passé du verbe *échanger* introduit par l'auxiliaire *avoir*;
- 14- le futur simple du verbe *attendre* introduit par le pronom *j'*.

TRUCS À RETENIR

- 1- Un pronom personnel sujet n'introduit pas un participe passé : *j'été*.
Par contre, un pronom personnel sujet introduit un verbe conjugué à l'imparfait : *j'étais*.
Donc, *j'étais* ([ɛ] à la fin) et non *j'été* ([e] à la fin).
Il en est de même avec le pronom démonstratif *c'* : *c'était* et non *e'été*.

- 2- Une préposition (à, de, sans, pour, etc.) introduit un verbe à l'infinitif, mais pas un participe passé : *pour regarder* et non *pour regardé*.

3- Les auxiliaires *avoir* et *être* introduisent des participes passés : *je *n'étais pas préparé; j'ai été obligé.*

* Attention aux négations et aux pronoms compléments qui peuvent s'introduire entre le pronom sujet, l'auxiliaire et le participe passé.

L'ENTRÉE DES MOTS VUS LA VEILLE DANS LE CAHIER DE MOTS		
Mardi 16 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 25 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Utiliser les mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales (ex. passé composé/imparfait). Mémoriser les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Le cahier fourni à chaque étudiant en début d'intervention 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> À partir du texte <i>Quelle surprise !</i>, il demande aux étudiants d'écrire dans leur cahier selon les catégories /e/ ou /ɛ/ : <ol style="list-style-type: none"> les stratégies concernant les mots indices et les terminaisons verbales ; les autres mots de vocabulaire vus la veille. Il écrit les mots au tableau en complétant la liste si besoin à partir de celle de la page 148. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il note dans son cahier : <ol style="list-style-type: none"> les stratégies liées aux mots indices et aux terminaisons verbales ; les mots vus la veille en essayant de les épeler correctement. Il complète sa liste et corrige ses erreurs s'il y a lieu.
	<ul style="list-style-type: none"> La classe essaie de créer une phrase en réutilisant le maximum de vocabulaire vu. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

À LA RECHERCHE DES MOTS INDICES		
Mercr. 17 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales (ex. passé composé/imparfait). • Mémoriser les exceptions courantes. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie de l'exercice <i>À la recherche des mots indices</i> remise à chaque étudiant. • L'acétate du corrigé. 	
Activité (voir aussi les consignes à la page suivante)	Ce que fait l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Il lit avec les étudiants les consignes de l'exercice. • Il supervise l'activité et répond aux questions. 	Ce que fait l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> • Il fait l'exercice en suivant les consignes.
	<ul style="list-style-type: none"> • La classe corrige l'exercice en mettant l'accent sur les stratégies vues en début de semaine (et non sur les règles d'accords grammaticaux). 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

À LA RECHERCHE DES MOTS INDICES

CONSIGNES : SANS UTILISER VOS NOTES DE COURS, complétez les phrases suivantes en écrivant la bonne terminaison le plus rapidement possible et avec le moins d'erreurs possible. Faites l'exercice en vous aidant des mots indices.

Exemple : C'ét_____ une belle journée.

Réponse : C'était, car le verbe *être* est précédé d'un pronom sujet (e'été).

1- Hier, je suis all_____ au cinéma et j'ai vu un excellent film. Par contre, après avoir discut_____ avec mes amis, j'_____ réalis_____ qu'ils ne l'ont pas appréc_____ autant que moi.

2- Pendant quelques mois, j'_____ travaill_____ en français. Mais puisque j'_____ arrê_____ de le pratiqu_____ depuis plusieurs années, j'_____ presque tout oubli_____ et je dois recommenc_____ à l'étudi_____.

3- Avant leur départ, ils rêv_____ de faire un voyage extraordinaire. Malheureusement, à leur arrivée, ils ont trouv_____ que les conditions avaient chang_____.

4- Comme plusieurs femmes à son époque, ma grand-mère a ét_____ mari_____ pendant de longues années. Elle rest_____ à la maison pour s'occup_____ de sa famille et de la ferme. Lorsque mon grand-père est décéd_____ et qu'elle est rest_____ seule, elle a commenc_____ à sortir et à aid_____ les gens de sa région.

CORRIGÉ
À LA RECHERCHE DES MOTS INDICES

1- Hier, je suis allé (**être + participe passé**) au cinéma et j'ai vu un excellent film. Par contre, après avoir discuté (**avoir + participe passé**) avec mes amis, j'ai (**pronom sujet + avoir**) réalisé (**avoir + participe passé**) qu'ils ne l'ont pas apprécié (**avoir + participe passé**) autant que moi.

2- Pendant quelques mois, j'ai (**pronom sujet + avoir**) travaillé (**avoir + participe passé**) en français. Mais puisque j'ai (**pronom sujet + avoir**) arrêté (**avoir + participe passé**) de le pratiquer (**préposition de + infinitif**) depuis plusieurs années, j'ai (**pronom sujet + avoir**) presque tout oublié (**avoir + participe passé**) et je dois recommencer (**devoir + infinitif**) à l'étudier (**préposition à + infinitif**).

3- Avant leur départ, ils rêvaient (**pronom sujet + verbe à l'imparfait**) de faire un voyage extraordinaire. Malheureusement, à leur arrivée, ils ont trouvé (**avoir + participe passé**) que les conditions avaient changé (**avoir + participe passé**).

4- Comme plusieurs femmes à son époque, ma grand-mère a été (**avoir + participe passé**) mariée (**être + participe passé**) pendant de longues années. Elle restait (**pronom sujet + verbe à l'imparfait**) à la maison pour s'occuper (**préposition pour + infinitif**) de sa famille et de la ferme. Lorsque mon grand-père est décédé (**être + participe passé**) et qu'elle est restée (**être + participe passé**) seule, elle a commencé (**avoir + participe passé**) à aider (**préposition de + infinitif**) les gens de sa région.

LECTURE MON EXPÉRIENCE EN CHINE ET CORRECTION		
Jeudi 25 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 40 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Se servir des trois stratégies vues en classe : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/; mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Une feuille réponse remise à chaque étudiant. L'acétate du corrigé. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il lit la dictée en entier une première fois, puis lentement une seconde fois. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il écoute le texte une première fois SANS écrire. Il écrit au STYLO les phrases dictées sur sa feuille réponse.
	<ul style="list-style-type: none"> À partir de l'acétate du corrigé, les étudiants corrigent uniquement les erreurs concernant /e/ et /ɛ/: ils notent les bonnes réponses dans leur cahier de mots (et non sur leur feuille réponse) en soulignant la stratégie qui s'applique. Ils remettent leur feuille réponse à l'enseignant. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

DICTÉE**Mon expérience en Chine**

J'ai toujours désiré voyager, explorer. Quand j'étais jeune, je voulais rencontrer d'autres peuples. Il y a cinq ans, l'opportunité d'aller en Chine s'est présentée à moi. J'ai quitté mon travail pour m'installer à Beijing. Les premières semaines ont été difficiles car je ne parlais pas mandarin ! Même si au début je pouvais communiquer en anglais, j'ai rapidement commencé à étudier la langue. C'est de cette manière que j'ai rencontré le meilleur professeur : mon mari !

Nombre total de mots : 86 (Le titre n'est pas comptabilisé et ne sera pas noté.)

Note : Les déterminants ne sont pas pris en considération (*les, mes, etc.*) en raison de leur classification discutable (certains les associent au /e/, d'autres au /ɛ/).

RÉDACTION DÉCRIVEZ VOTRE PLUS BELLE EXPÉRIENCE À MONTRÉAL DEPUIS VOTRE ARRIVÉE					
Vendr. 19 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes				
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les stratégies : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/; mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales. • Mémoriser les exceptions courantes. 				
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Une feuille réponse remise à chaque étudiant. 				
Activité	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Ce que fait l'enseignant</th> <th style="width: 50%;">Ce que fait l'étudiant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant 10 mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire une expérience positive de Montréal. • APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. • Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant. </td> </tr> </tbody> </table>	Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant 10 mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire une expérience positive de Montréal. • APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. • Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant.
Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant				
<ul style="list-style-type: none"> • Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant 10 mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire une expérience positive de Montréal. • APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. • Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant. 				
Temps réel alloué à l'activité :					
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant				
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)					
Améliorations à apporter et satisfaction générale					

Semaine 4
Les régions touristiques



RÉVISION DES STRATÉGIES

LA 4^E SEMAINE D'INTERVENTION

LA RÉVISION DES STRATÉGIES VUES AU COURS DES TROIS DERNIÈRE SEMAINE

Objectifs de la 4^e semaine d'intervention :

- a) être capable d'expliquer les 3 stratégies vues en classe : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/; mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales.
- b) appliquer les stratégies à de nouveaux mots.

La 4^e semaine d'intervention a pour but de revenir sur les stratégies élaborées les trois semaines précédentes.

LISTE DE MOTS POUR LES RÉGIONS TOURISTIQUES

une <u>r</u> égion (r <u>é</u> gional/e)	le Qu <u>é</u> bec
une <u>e</u> spèce	Montr <u>é</u> al
une bal <u>e</u> ine	une randonn <u>é</u> e p <u>e</u> destre
une croisi <u>e</u> re	la p <u>ê</u> che (p <u>ê</u> cher/ un/e p <u>ê</u> cheur/euse)
une observat <u>o</u> n (observ <u>e</u> r)	une r <u>e</u> servat <u>o</u> n (r <u>e</u> serv <u>e</u> r)
le plein <u>a</u> ir	la raquet <u>t</u> e
une rivi <u>e</u> re	la m <u>e</u> r
une fronti <u>e</u> re	une d <u>e</u> couv <u>e</u> rte (d <u>e</u> couv <u>r</u> ir)
appr <u>e</u> cier	une conn <u>a</u> issance (conn <u>a</u> ître)
une id <u>e</u> e	la for <u>ê</u> t
une <u>é</u> glise	un mus <u>é</u> e
un fest <u>i</u> val	une f <u>ê</u> te
l' <u>é</u> rable	une sp <u>e</u> cialit <u>e</u> (sp <u>e</u> cial/e)
d <u>e</u> cid <u>e</u> r	d <u>e</u> gust <u>e</u> r
r <u>e</u> alis <u>e</u> r	imm <u>e</u> diat <u>e</u> ment
d <u>e</u> rn <u>i</u> èr <u>e</u> ment	g <u>e</u> n <u>e</u> ral <u>e</u> ment

Tableau de révision des stratégies

	/e/	/ɛ/
<p>Stratégie 1</p> <p>Le rôle des accents sur le e, leur position et leur fréquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'accent aigu est seulement présent sur le e. Il est le plus fréquent. Il peut se trouver : <ol style="list-style-type: none"> au début des mots (<i>étudiant</i>); à l'intérieur des mots (<i>Montréal</i>); *à la fin des mots (<i>café</i>). <p>* Aussi é + e (<i>année</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les accents grave et circonflexe peuvent se trouver sur d'autres voyelles que le e. Ils se trouvent en position médiane (<i>problème</i>, *<i>fête</i>), souvent devant une syllabe contenant un e final muet. <p>* Sauf pour <i>être</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> On trouve è + s à la fin des mots (<i>très</i>). On trouve ê + t à la fin des mots (<i>forêt</i>).
<p>Stratégie 2</p> <p>La position/ combinaison des lettres</p>	<ul style="list-style-type: none"> a + i = à la fin des noms (<i>maî</i>); e + r = à la fin des noms (<i>quartier</i>); e + z = à la fin des noms (<i>chez</i>). <p>Exceptions : la conjonction <i>et</i>, <i>hockey</i>, <i>pied</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>ais/lait</i> à la fin des noms (<i>mais</i>, <i>lait</i>); a + i = à l'intérieur d'un mot (<i>maison</i>); e + r = à l'intérieur d'un mot (<i>commerce</i>); e + i = à l'intérieur d'un mot (<i>neige</i>); e devant une double consonne (<i>belle</i>, <i>cette</i>); e + x = au début d'un mot (<i>examen</i>); e + t = à la fin d'un mot (<i>juillet</i>); e + c = à la fin d'un mot (<i>avec</i>); <p>Exceptions : <i>hiver</i>, <i>hier</i>, <i>cher</i>, <i>mer</i>, <i>air</i>.</p>

<p>Stratégie 3 Les mots indices</p>	<ul style="list-style-type: none"> • é à la fin des participes passés des verbes en <i>er</i> (<i>travaillé</i>); <p>INDICE : cette forme est souvent précédée d'un auxiliaire* (<i>avoir/être</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • e + r = à la fin des verbes en <i>er</i> à l'infinitif (<i>travailler</i>); <p>INDICE : cette forme est souvent précédée d'une préposition (<i>à, de, pour</i>) ou de <i>aller, vouloir, pouvoir, devoir, falloir</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • e + z = à la fin des verbes conjugués à la 2^e p.p. (<i>vous travaillez</i>); <p>INDICE : cette forme est souvent précédée du pronom personnel <i>vous</i> (sauf pour l'impératif).</p> <ul style="list-style-type: none"> • a + i = verbe <i>avoir</i> à la 1^{re} p.s. (<i>j'ai</i>); <p>INDICE : cette forme est souvent précédée du pronom personnel <i>je</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • a + i = à la fin des verbes conjugués au futur simple à la 1^{re} p.s. (<i>je travaillerai</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • es = verbe <i>être</i> à la 2^e p.s. (<i>tu es</i>); <p>INDICE : cette forme est souvent précédée du pronom personnel <i>tu</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • est = verbe <i>être</i> à la 3^e p.s. (<i>il est</i>); <p>INDICE : cette forme est souvent précédée du pronom personnel <i>il</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ais = verbe <i>aller</i> à la 1^{re} p.s. (<i>je vais</i>); <p>INDICE : cette forme est souvent précédée du pronom personnel <i>je</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ais à la fin des verbes conjugués à l'imparfait/conditionnel présent aux 1^{re} et 2^e p.s. (<i>je travaillais/travaillerais</i>); • ait à la fin des verbes conjugués à l'imparfait/conditionnel présent à la 3^e p.s. (<i>il travaillait/travaillerait</i>); • aient à la fin des verbes conjugués à l'imparfait/conditionnel présent à la 3^e p.p. (<i>ils travaillaient/travailleraient</i>).
---	---	---

LA RÉVISION DES STRATÉGIES		
LA CLASSIFICATION DES MOTS EN FONCTION DE LA STRATÉGIE APPROPRIÉE		
Lundi 22 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable d'expliquer et d'automatiser les 3 stratégies vues en classe : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/; mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales. • Appliquer les stratégies à de nouveaux mots. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Une copie du texte <i>Notre prochain voyage</i> remise à chaque étudiant. • L'acétate du corrigé. 	
Activité (voir aussi les consignes à la page 165)	Ce que fait l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> • Il lit les consignes du texte <i>Notre prochain voyage</i> avec les étudiants. • Lorsque les étudiants ont terminé, il place l'acétate du corrigé sur le rétroprojecteur et montre les réponses. 	Ce que fait l'étudiant <ul style="list-style-type: none"> • Il lit le texte et repère, LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE, les mots contenant /e/ et/ou /ɛ/. • Il corrige ses réponses.
	<ul style="list-style-type: none"> • À partir de l'acétate du corrigé, la classe donne RAPIDEMENT ET ORALEMENT la stratégie ou la règle qui justifie l'orthographe de /e/ et de /ɛ/ pour chaque mot trouvé. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations et satisfaction générale		

NOTRE PROCHAIN VOYAGE

CONSIGNES : Lisez le texte suivant et trouvez, LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE, tous les mots (à l'exception des déterminants) qui contiennent /e/ et/ou /ɛ/.

Même si j'ai habité le Québec toute ma vie, j'ai réalisé dernièrement que je connaissais mal mon coin de pays. J'ai alors décidé de planifier un grand voyage avec mon conjoint et nos enfants pour visiter certaines régions dont j'avais beaucoup entendu parler. Pour savourer encore plus nos découvertes québécoises, nos enfants nous ont proposé d'organiser notre voyage en fonction des différentes saisons pour apprécier les couleurs de l'automne, pour faire des sports d'hiver, pour déguster les produits de l'érable au printemps et pour profiter des cours d'eau pendant l'été. Nous avons trouvé leur idée si intéressante qu'elle a été immédiatement adoptée! Pour la prochaine année, la famille Gagné de Montréal sera donc bien occupée!

CORRIGÉ
NOTRE PROCHAIN VOYAGE

Même si j'ai habité le Québec (2) toute ma vie, j'ai réalisé (2) dernièrement (2) que je connaissais (2) mal mon coin de pays. J'ai alors décidé (2) de planifier un grand voyage avec mon conjoint et nos enfants pour visiter certaines (2) régions dont j'avais beaucoup entendu parler. Pour savourer encore plus nos découvertes (2) québécoises (2), nos enfants nous ont proposé d'organiser notre voyage en fonction des différentes saisons pour apprécier (2) les couleurs de l'automne, pour faire des sports d'hiver, pour déguster (2) les produits de l'érable au printemps et pour profiter des cours d'eau pendant l'été (2). Nous avons trouvé leur idée si intéressante (2) qu'elle a été (2) immédiatement adoptée! Pour la prochaine année, la famille Gagné de Montréal sera bien occupée!

Pour chaque mot trouvé, donnez RAPIDEMENT la raison qui justifie l'orthographe de /e/ et de /ε/: utilisez les stratégies et les explications que vous avez développées en classe depuis les dernières semaines.

Pour l'enseignant seulement

Même : accent circonflexe + intérieur d'un mot (devant une syllabe muette);

j'ai : j' + avoir, suivi d'un participe passé;

habité : participe passé + avoir;

Québec : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);

e + c;

j'ai : j' + avoir, suivi d'un participe passé;

réalisé : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);

participe passé + avoir;

dernièrement : e + r + intérieur d'un mot;

accent grave + intérieur d'un mot (devant une syllabe muette);

connaissais : a + i + intérieur d'un mot;

imparfait + je;

j'ai : j' + avoir, suivi d'un participe passé;

décidé : participe passé + avoir;

planifier : infinitif + préposition;

avec : e + c;

et : préposition e + t;

visiter : infinitif + préposition;

certaines : e + r + intérieur d'un mot;

a + i + intérieur d'un mot;

régions : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);

j'avais : j' + avoir, suivi d'un participe passé;

parler : infinitif + préposition;

savourer : infinitif + verbe conjugué;

découvertes : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);

e + r + intérieur d'un mot;

québécoises : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);

proposé : participe passé + avoir

organiser : infinitif + préposition;

différentes : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);

saisons : a + i + intérieur d'un mot;

apprécier : infinitif + préposition;

faire : a + i + intérieur d'un mot;

hiver : e + r + fin d'un nom (exception);
déguster : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);
 infinitif + préposition;
érable : accent aigu + lettre initiale;
et : préposition e + t;
profiter : infinitif + préposition;
été : accent aigu + lettre initiale/finale;
trouvé : participe passé + avoir;
idée : é + e + fin d'un mot;
intéressante : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);
elle : e + double l;
été : participe passé + avoir;
immédiatement : accent aigu + intérieur d'un mot (devant une syllabe sonore);
adoptée : participe passé + être;
prochaine : a + i + intérieur d'un mot;
année : é + e + fin d'un mot;
Montréal : accent aigu + intérieur d'un mot (fréquence);
occupée : adjectif + être.

*Gagné : nom de famille propre.

IL ÉTAIT UNE FOIS AU QUÉBEC... PREMIÈRE PARTIE					
Mardi 23 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes				
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Être capable d'automatiser les 3 stratégies vues en classe : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/; mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales. Appliquer les stratégies à de nouveaux mots. 				
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Les feuilles et les crayons des étudiants. 				
Activité (voir aussi la première partie des consignes de la page 170)	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">Ce que fait l'enseignant</th> <th style="width: 50%;">Ce que fait l'étudiant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Il forme les équipes et explique les consignes aux étudiants. Il DICTE les 10 mots que les étudiants notent. Il surveille le temps et interrompt le travail APRÈS 15 MINUTES. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Il se place en équipe et écoute les consignes. Un étudiant de chaque équipe note les 10 mots. Chaque étudiant écrit sa phrase en respectant les consignes. </td> </tr> </tbody> </table>	Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> Il forme les équipes et explique les consignes aux étudiants. Il DICTE les 10 mots que les étudiants notent. Il surveille le temps et interrompt le travail APRÈS 15 MINUTES. 	<ul style="list-style-type: none"> Il se place en équipe et écoute les consignes. Un étudiant de chaque équipe note les 10 mots. Chaque étudiant écrit sa phrase en respectant les consignes.
	Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant			
<ul style="list-style-type: none"> Il forme les équipes et explique les consignes aux étudiants. Il DICTE les 10 mots que les étudiants notent. Il surveille le temps et interrompt le travail APRÈS 15 MINUTES. 	<ul style="list-style-type: none"> Il se place en équipe et écoute les consignes. Un étudiant de chaque équipe note les 10 mots. Chaque étudiant écrit sa phrase en respectant les consignes. 				
<ul style="list-style-type: none"> Chaque équipe affiche son texte sur un mur de la classe. On circule pour lire les autres textes et on vérifie le nombre de mots contenant des /e/ et des /ɛ/ utilisés dans chaque texte (dont ceux dictés au début par l'enseignant). 					
Temps réel alloué à l'activité :					
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant				
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)					
Améliorations à apporter et satisfaction générale					

IL ÉTAIT UNE FOIS AU QUÉBEC...

Première partie

CONSIGNES : En équipe de 4 étudiants, vous avez 15 MINUTES pour écrire un texte à partir de la phrase *Il était une fois au Québec...* Vous devez OBLIGATOIREMENT utiliser les 10 mots suivants contenant /e/ et /ε/ et DICTÉS par votre professeur : une région, une espèce, décider, une frontière, un musée, un festival, une forêt, une fête, réaliser, généralement.

Chaque étudiant doit écrire une phrase en lien avec celles de ses collègues. Votre texte doit être CORRECTEMENT ORTHOGRAPHIÉ, il doit être ÉCRIT AU PASSÉ et CONTENIR UN MAXIMUM DE /e/ ET /ε/.

Après 15 MINUTES, vous arrêtez d'écrire, même si vous n'avez pas utilisé tous les mots dictés par votre professeur. Chaque équipe affiche son texte sur un mur de la classe et circule pour lire celui des autres. Pendant votre lecture, vous vérifiez si vos collègues ont réussi à utiliser les mots dictés par votre professeur. Vous choisissez le texte que vous trouvez le plus original.

Deuxième partie

LE LENDEMAIN, chaque équipe doit corriger le texte d'un autre groupe. À partir de la feuille *La révision des stratégies*, vous devez corriger les erreurs en lien avec /e/ et /ε/ en utilisant les différentes stratégies vues depuis les dernières semaines.

Vous devez également compter le nombre d'occurrences de /e/ et /ε/ afin de choisir une équipe gagnante à partir des critères suivants :

- l'utilisation des 10 mots dictés correctement orthographiés;
- l'utilisation des verbes au passé;
- le plus grand nombre de /e/ et de /ε/;
- l'originalité et la cohérence du texte.

IL ÉTAIT UNE FOIS AU QUÉBEC... DEUXIÈME PARTIE		
Mercr. 24 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Se servir des 3 stratégies vues en classe : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ε/; indices textuels pour distinguer certaines terminaisons verbales. • Appliquer les stratégies à de nouveaux mots. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> • Les textes rédigés la veille par les étudiants. • Une copie du résumé des stratégies remise à chaque étudiant. 	
Activité (voir aussi la deuxième partie des consignes de la page 170)	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il reconstitue les équipes de la veille et remet à chacune d'elle un texte rédigé par un autre groupe. • Il supervise les corrections et répond aux questions des étudiants en rappelant les stratégies. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> • En équipe, il corrige le texte d'un autre groupe en utilisant les stratégies. • Il compte le nombre d'occurrences de /e/ et de /ε/ et le nombre d'erreurs.
	<ul style="list-style-type: none"> • La classe détermine le meilleur texte en fonction de l'utilisation des mots dictés la veille par l'enseignant, du plus grand nombre d'occurrences de /e/ et de /ε/, de l'utilisation des verbes au passé, de l'originalité et de la cohérence. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations et satisfaction générale		

LA RÉVISION DES STRATÉGIES TRUCS POUR LES ÉTUDIANTS

Semaine 1 : Le rôle des accents sur la lettre e, leur position et leur fréquence d'utilisation

TRUCS À RETENIR

1- Quand on n'est pas certain de l'accent à mettre sur le e dans un mot, on peut essayer L'ACCENT AIGU, car il est LE PLUS FRÉQUENT.

2- L'accent aigu est le seul à pouvoir se retrouver sur les LETTRES INITIALES ET/OU FINALES D'UN MOT : une école, je suis fatigué.

3- L'ACCENT GRAVE (et moins fréquemment, L'ACCENT CIRCONFLEXE) se trouve À L'INTÉRIEUR D'UN MOT devant une syllabe avec un e muet : un problème, une tête.

Semaine 2 : La position et la combinaison des lettres

TRUCS À RETENIR

La combinaison et la position des lettres dans le mot sont importantes :

e + *t* seuls (et = /e/) ≠ *e* + *t* à la fin d'un nom (*juillet* = /ɛ/);

a + *i* à la fin d'un nom (*mai* = /e/) ≠ *a* + *i* à l'intérieur d'un nom (*maison* = /ɛ/).

ATTENTION

Normalement, *e* + *r* à la fin des noms = /e/ (*quartier*), mais il y a des exceptions courantes comme *hiver*, *hier*, *cher*, *mer* = /ɛ/.

Semaine 3 : L'utilisation des mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales

TRUCS À RETENIR

1- Pronom + auxiliaire (avoir/être) + participe passé : *je suis allé/e* ≠ *je ~~allé/e~~*.

2- Pronom + verbe à l'imparfait : *c'était* ≠ *e'été*.

3- Pronom + auxiliaire modal (vouloir, pouvoir, devoir...) + infinitif : *je dois quitter* ≠ *je ~~dois~~ quitté*.

ATTENTION à la présence des négations et des pronoms compléments : *je ne suis pas allé/e*, *je dois les quitter*.

DICTÉE À LA DÉCOUVERTE DU QUÉBEC ET CORRECTION		
Jeu di 25 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 40 minutes	
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Se servir des 3 stratégies vues en classe : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/; indices textuels pour distinguer certaines terminaisons verbales. 	
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Une feuille réponse remise à chaque étudiant. L'acétate du corrigé. 	
Activité	<p>Ce que fait l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il lit la dictée en entier une première fois, puis lentement une seconde fois. 	<p>Ce que fait l'étudiant</p> <ul style="list-style-type: none"> Il écoute le texte une première fois SANS écrire. Il écrit au STYLO les phrases dictées sur sa feuille réponse.
	<ul style="list-style-type: none"> À partir de l'acétate du corrigé, les étudiants corrigent uniquement les erreurs concernant /e/ et /ɛ/ : ils notent les bonnes réponses dans leur cahier de mots (et non sur leur feuille réponse) en soulignant la stratégie qui s'applique. Ils remettent leur feuille réponse à l'enseignant. 	
Temps réel alloué à l'activité :		
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant	
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)		
Améliorations à apporter et satisfaction générale		

DICTÉE**À la découverte du Québec**

Avant d'être charmés par les grands espaces, les premiers touristes venaient au Québec pour visiter des proches et ils demeuraient dans les grandes villes. Aujourd'hui, cette situation a bien changé ! Vous savez que le Québec (2) vous offre la possibilité de réaliser vos projets de plein air. Ainsi, si vous avez toujours rêvé (2) d'observer (2) les baleines, si vous êtes un amateur de pêche dans les petites rivières et de randonnées en forêt, vous êtes à l'endroit parfait !

Nombre de mots : 79 (Le titre n'est pas comptabilisé et ne sera pas noté.)

* Les déterminants ne sont pas pris en considération (*les, mes, etc.*) en raison de leur classification discutable (certains les associent au /e/, d'autres au /ɛ/).

RÉDACTION DÉCRIVEZ VOTRE PLUS BEAU VOYAGE (ICI OU AILLEURS)					
Vendr. 26 mars 2010	Temps prévu pour l'activité : 30 minutes				
Objectifs de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> Se servir des 3 stratégies vues en classe : fréquence des accents et position au sein du mot ; relations entre les lettres dans les autres représentations graphiques de /e/ et de /ɛ/; mots indices pour distinguer certaines terminaisons verbales. 				
Matériel requis	<ul style="list-style-type: none"> Une feuille réponse remise à chaque étudiant. 				
Activité	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Ce que fait l'enseignant</th> <th>Ce que fait l'étudiant</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant 10 mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire un voyage fait dans le passé. APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant. </td> </tr> </tbody> </table>	Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant	<ul style="list-style-type: none"> Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant 10 mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire un voyage fait dans le passé. APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant.
Ce que fait l'enseignant	Ce que fait l'étudiant				
<ul style="list-style-type: none"> Il demande aux étudiants d'écrire un texte de 100 mots en incluant 10 mots vus pendant la semaine — sans utiliser AUCUN outil de référence — où il s'agit de décrire un voyage fait dans le passé. APRÈS 30 MINUTES, il ramasse les copies des étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> Il écrit son texte au STYLO, sur la feuille réponse en respectant la thématique et les consignes. Après 30 minutes, il remet son texte à l'enseignant. 				
Temps réel alloué à l'activité :					
Retour sur l'activité	Commentaires et réflexions de l'enseignant				
Points forts et points faibles (facile à expliquer, matériel adapté aux étudiants, participation des étudiants)					
Améliorations à apporter et satisfaction générale					

BILAN
COMMENTAIRES SUR L'ENSEMBLE DE L'INTERVENTION

1- Suite à l'intervention, avez-vous noté une amélioration chez vos étudiants dans la représentation graphique de /e/ et de /ɛ/?

2- Selon vous, quelles activités étaient :

a) le mieux adaptées à cette clientèle ? Justifiez.

b) le moins adaptées à cette clientèle ? Justifiez.

3- Est-ce qu'il vous a été facile, étant donné les instructions et contraintes reçues au début de l'intervention, d'insérer les activités dans votre enseignement quotidien et de respecter le temps alloué, à savoir environ 30 minutes par jour pendant quatre semaines ?

4- Autres remarques et suggestions (de votre part ou de celle des étudiants).

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. 1997. « Acquisition de l'orthographe en situation de classe ». In *Des orthographes et leur acquisition*, L. Rieben, M. Fayol et C.A Perfetti, p. 181-203. Lausanne (Switzerland) - Paris : Delachaux et Niestlé.
- Baddeley, A. 2003. « Working Memory and language : an overview ». *Journal of Communication Disorders*, vol. 36, no 3, p. 189-208.
- Baker, W. P., Trofimovich et al. 2008. « Child-Adult Differences in Second-Language Phonological Learning : The Role of Cross-Language Similarity ». *Language and Speech*, vol. 51, no 4, p. 316-351.
- Berkel, A. V. 2004. « Learning to spell in English as a second language ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 42, no 3, p. 239-257.
- Billières, M., P. Gaillard et C. Magnen. 2005. « Surdité phonologique et catégorisation. Perception des voyelles françaises par les hispanophones ». *Revue parole*, no 33, p. 9-33.
- Carbonnel, S., P. Gillet, M.D. Martory et S. Valdois, *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal.
- Catach, N. 1980. *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Cook, V.J. et B. Bassetti. 2005. *Second Language Writing Systems*. Clevedon (Angleterre): Multilingual Matters.

- Cook, V. et B. Bassetti. 2005. « An introduction to researching second language writing systems ». In *Second Language Writing Systems*, V.J. Cook et B. Bassetti, p. 1-67. Clevedon (Angleterre): Multilingual Matters.
- Cook, V. 2005. « Written language and foreign language teaching ». In *Second Language Writing Systems*, V.J. Cook et B. Bassetti, p. 424-441. Clevedon (Angleterre): Multilingual Matters.
- Cook, V. 2001. « Knowledge of writing ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 39, no 1, p. 1-18.
- Cook, V. 1999. « Using SLA research in language teaching ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 9, no 2, p. 267-284.
- Cook, V. 1997. « L2 Users and English Spelling ». *Journal of multilingual and multicultural development*, vol. 18, no 6, p. 474-488.
- Daigle, M., I. Mathieu et I. Montésinos-Gelet. 2008. « Évaluation du traitement des correspondances phonèmes/phonogrammes chez les lecteurs scripteurs adultes en début d'apprentissage du français langue seconde ». In *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 64, no 4 (juin), p. 637-661.
- Desrochers, A., Martineau, F. et Y.C. Morin. *Orthographe française. Évolution et pratique*, Ottawa : David.
- Dupoux, E. et al. 2008. « Persistent stress "deafness": The case of French learners of Spanish ». In *Cognition*, vol. 106, no 2, p. 682-706.
- Estienne, F. et B. Piérart. 2006a. *Les bilans de langage et de voix. Fondements théoriques et pratiques*. Paris : Masson.

- Estienne, F. 2006b. *Dysorthographe et dysgraphie : 285 exercices : comprendre, évaluer, remédier, s'entraîner*. Paris : Masson.
- Estienne, F. 2006c. *Surcharge cognitive et dysorthographe : réflexions et pratique : 330 exercices*. Marseille (France) : Solal.
- Fayol, M. et J.-P. Jaffré. 2008. *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. 2006. « L'orthographe et son apprentissage ». In *Enseigner la langue : orthographe et grammaire : Les journées de l'Observatoire national de lecture* (mars 2006). p. 53-74. Paris : MENESR.
- Frith, U. 1985. « Beneath the surface of developmental dyslexia ». In *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, K.E Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart, p. 301-330. London : Lawrence Erlbaum.
- Gail, E.T. 2006. *50 stratégies en littérature : étape par étape*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Grainger, J. et P. J. Holcomb. 2009. « Watching the word go by: on the time-course of component processes in visual word recognition ». *Language and Linguistics Compass*, vol. 3, no 1, p. 128-156.
- Grainger, J. 2002. « Structure et fonctionnement du lexique bilingue ». In *La maîtrise du langage*, A. Florin et J. Morais, p.41-59. Rennes (France) : Presses de l'université de Rennes.

- Greenberg, D., Ehri L. C. et D. Perin. 2002. « Do Adult Literacy Students Make the Same Word-Reading and Spelling Errors as Children Matched for Word-Reading Age? ». *Scientific Studies of Reading*, vol. 6, no 3, p. 221-243.
- Greenberg, D., Ehri L. C. et D. Perin. 1997. « Are Word-Reading Processes the Same or Different in Adult Literacy Students and Third-Fifth Graders Matched for Reading Level? ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, no 2, p. 262-275.
- Hualde, J. I. 2003. « Remarks on the diachronic reconstruction of intonational patterns in Romance with special attention to Occitan as a bridge language ». In *Catalan Journal of Linguistics*, vol. 2, p. 181-205.
- Kandel, S., Hérault, L., Grosjacques, G., Lambert, E. et M. Fayol. 2009. « Orthographic vs. phonologic syllables in handwriting production ». In *Cognition*, vol. 110, no 3, p. 440-444.
- Lambert, E., Kandel, S. et M. Fayol. 2008. « The effect of the number of syllables on handwriting production ». In *Reading and Writing*, vol. 21, no 9, p. 859-883.
- Léon, P. R. 2007. *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Mousty, P. et J. Alegria. 1996. « L'acquisition de l'orthographe et ses troubles ». In *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. S. Carbonnel, P. Gillet, M.-D. Martory et S. Valdois, p. 165-179. Marseille : Solal.
- Montésinos-Gelet, I. et M.F. Morin. 2006. *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Paap, K. R. et R.W. Noël. 1992. « Dual-route models of print to sound : Still a good horse race ». In *Psychological Research*, vol. 53, no 1, p. 13-24.
- Pacton, S. 2008. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale du français », In *Orthographe française. Évolution et pratique*, A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin. p. 331-354. Ottawa : David.
- Pallier, C., A. Colomé et N. Sebastian-Gallés. 2001. « The influence of native-language phonology on lexical access : exemplar-based vs. abstract lexical entries ». *Psychological Science*, vol. 12, no 6, p. 445-449.
- Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2009a. « Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006 : caractéristiques générales ». En ligne. <<http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-recensement.html>>. Consulté le 17 novembre 2009.
- Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2009b. « Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2004-2008 ». En ligne. <<http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>>. Consulté le 17 novembre 2009.
- Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. « Description des cours ». En ligne. <<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-complet/index.html>>. Consulté le 17 novembre 2009.
- Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2006. *Cahier d'activités. Cours 330-2. Québec Atout*. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA). 2009. *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London (Ont.) : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Rieben, L., Fayol, M. et C.A. Perfetti. 1997. *Des orthographe et leur acquisition*. Lausanne (Switzerland) - Paris : Delachaux et Niestlé.
- Seymour, P.H.K. 1997. « Les fondations du développement orthographique et morphographique ». In *Des orthographe et leur acquisition*, L. Rieben, M. Fayol et C.A Perfetti, p. 385-403. Lausanne (Switzerland) - Paris : Delachaux et Niestlé.
- Seymour, P.H.K. 1996. « Implications des modèles cognitifs dans la rééducation des dyslexies développementales ». In *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, S. Carbonnel, P. Gillet, M.D. Martory et S. Valdois, p. 307-323. Marseille : Solal.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. et J.M. Erskine. 2003. « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology*, vol. 94, p. 143-174.
- Seymour, P.H.K. et H.M. Evans. (1999). « Foundation-level dyslexia : assessment and treatment ». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, no 5, p. 394-405.
- Sprenger-Charolles. 2008. « Correspondances graphème-phonème et phonème-graphème : une comparaison de l'anglais, du français de l'allemand et de l'espagnol ». In *Orthographe française. Évolution et pratique*, A. Desrochers, F. Martineau et Y. C. Morin. p. 213-225. Ottawa : David.

Sprenger-Charolles, L. et D. Béchennec. 2004. « Variability and invariance in learning alphabetic orthographies ». *Written Language & Literacy*, vol. 1, no 7, p. 9-34.

Zesiger, P. Schelstraete, M.-A. et A Bragard. 2006. « Bilan de l'orthographe et du graphisme ». In *Les bilans de langage et de voix. Fondements théoriques et pratiques*, F. Estienne et B. Piérart, p. 162-185. Paris : Masson.