



Université du Québec
à Rimouski

**L'ANALYSE COMPARATIVE DE CERTAINS ASPECTS DE
LA COMPÉTENCE EN LECTURE/ÉCRITURE D'ÉLÈVES
DE LA 3^E ANNÉE DU PRIMAIRE RECEVANT UN
ENSEIGNEMENT DE TROIS LANGUES VERSUS UN
ENSEIGNEMENT RÉGULIER**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© AUDREY MORIN

Juin 2017

Composition du jury :

Jessy Marin, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Isabelle Beaudoin, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jean-François Boutin, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Isabelle Gauvin, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le [29 avril 2016]

Dépôt final le [30 juin 2017]

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski 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 Rimouski 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.

“Get a good idea, and stay with it. Dog it, and work at it until it’s done, and done right”. –Walt Disney

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de recherche, Mme Isabelle Beaudoin, qui a été d'une aide et d'un soutien inestimables tout au long des dernières années. Sans son support et ses conseils, je n'aurais jamais pu mettre mon projet de maîtrise à terme. Comme je lui disais souvent, je suis une enseignante qui est allée chercher de l'information pour améliorer sa pratique et non une chercheuse. Merci Isabelle d'être sortie de ta zone de confort et d'avoir exploré la linguistique avec moi!

Je désire également remercier mon codirecteur Jean-François Boutin, qui m'a permis de perfectionner le côté écriture de mon mémoire. Sans lui, mes résultats n'auraient jamais été aussi intéressants! Merci d'avoir fait un petit trou dans ton agenda chargé pour moi.

Un merci tout spécial à mes amies et collègues de Vision qui se sont intéressées à mon projet de recherche dès le début et qui m'ont encouragée dans les moments plus difficiles. Merci particulièrement à ma collègue et amie Isabelle Garneau qui a été une correctrice hors pair!

Je ne pourrais pas non plus passer à côté de ma collègue Chantale Laliberté. Merci Chantale de m'avoir suivie jusqu'au bout! Je suis fière de nous.

Dans les derniers milles, je remercie mes amies Anne-Catherine et Marie qui ont relu mon mémoire avec patience afin d'y trouver les dernières coquilles et de faire un peu d'ordre dans la mise en page.

Finalement, merci à ma famille de m'avoir encouragée dans cette folle aventure qu'a été la maîtrise pour moi. Cher mari, sache que tu ne seras plus le seul « maitre » à la maison. À toi petite Anabelle qui grouille dans mon ventre, sans le savoir, tu m'as aidée à terminer ce projet d'envergure dans les derniers temps. Je voulais que tu sois fière de ta maman plus tard.

RÉSUMÉ

Les études sur l'apprentissage d'une troisième langue se sont développées considérablement au cours des dernières années (Cenoz, 2013). Les objectifs de cette recherche réalisée dans le contexte des écoles d'immersion Vision étaient les suivants : 1) analyser les différences éventuelles entre la performance en compréhension en lecture d'élèves francophones de 3^e année du primaire recevant un programme d'enseignement de trois langues et celles d'élèves du même niveau scolaire, mais cheminant dans un programme d'enseignement régulier et 2) analyser les différences possibles entre les connaissances et les habiletés rédactionnelles de chacun de ces deux groupes d'élèves sur le plan des composantes suivantes : la pertinence des idées, l'organisation globale des idées, le vocabulaire, la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale. Le projet éducatif Vision, unique au Québec, offre l'enseignement des matières de base comme les mathématiques et les sciences sociales en anglais (environ 17 heures au total en anglais par semaine). De plus, trois à cinq heures par semaine sont consacrées à l'espagnol. Le français y est donc considéré comme une spécialité, mais l'enseignement de cette discipline reçoit le même nombre d'heures que dans toute autre école québécoise publique, soit sept ou huit heures par semaine.

Deux épreuves de compréhension en lecture et une situation d'écriture ont été administrées à 33 élèves de 3^e année recevant le programme de l'école Vision et à 30 élèves de 3^e année suivant un programme d'enseignement régulier. Les résultats des analyses réalisées à partir des scores obtenus par les élèves aux épreuves de lecture (tests-t) ne montrent aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes étudiés. En écriture, les résultats des analyses statistiques de comparaison de moyennes (tests-t) indiquent que les élèves du groupe expérimental ont écrit significativement plus de mots, mais ont fait plus d'erreurs d'orthographe lexicale par nombre de mots écrits que les participants du groupe témoin. Pour ce qui est du vocabulaire, les analyses qualitatives suggèrent que les erreurs répertoriées varient entre les deux groupes et montrent l'influence possible de l'anglais sur les élèves du groupe en apprentissage de trois langues. Des différences statistiquement significatives à l'avantage du groupe témoin ont également été observées pour ce qui est de l'organisation des idées et de la ponctuation des phrases. Finalement, les analyses statistiques ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les scores obtenus par les deux groupes sur le plan des autres composantes de l'écriture.

Mots clés : compréhension en lecture, habiletés rédactionnelles, programme d'enseignement de trois langues Vision, langue seconde, langue étrangère

ABSTRACT

Studies on third language learning have developed considerably in the last few years (Cenoz, 2013). This research which took place in the trilingual Vision schools' context had the following objectives: 1) to analyze the potential differences between the reading comprehension performances of grade 3 francophone students from a three languages and a regular program and 2) to analyze the potential differences between the writing skills of both groups with regards to the following writing aspects: ideas relevance, overall organization, vocabulary, syntax and finally, grammatical or lexical spelling. Vision's teaching program is unique in the province of Quebec. It offers the learning of core program subjects such as mathematics, science and social studies in English (around 17 hours a week in English). Spanish is taught between 3 to 5 hours a week. Therefore, French is a specialty, but includes the same program and amount of hours (7-8 hours) than any other Quebec public or private school.

Two reading comprehensions and a writing activity led to quantitative (mean comparison statistical tests to compare students' results for the reading and writing tests) and qualitative analysis (content analysis to observe more closely vocabulary mistakes). Reading comprehensions results show no significant difference between both groups. In writing, students from the experimental group wrote more words, but made more spelling mistakes than their peers from the control group. As for the vocabulary, mistakes observed were not the same between both groups, which shows the possible influence of English on the three languages group. Significant differences have also been observed for ideas organization and punctuation. These differences are at the advantage of the control group. Finally, statistical analyses don't show any statistical difference between the scores from both groups for the other writing aspects.

Keywords: reading comprehension, writing skills, three languages teaching program, second language learning, foreign language learning

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières

REMERCIEMENTS	IV
RÉSUMÉ	V
ABSTRACT	VI
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES TABLEAUX	XI
LISTE DES FIGURES.....	XIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	XIV
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	15
PROBLÉMATIQUE	17
1.1 MISE EN CONTEXTE	17
1.2 IMPACTS DU BILINGUISME	18
1.3 IMPACTS D'UN PROGRAMME D'IMMERSION INTENSIF SUR L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE (L2)	21
1.4 RÔLE DE LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE L2	25
1.5 RELATION ENTRE L'UTILISATION DE LA LANGUE ET LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION EN LECTURE	26
1.6 BILINGUISME ET LA L1	30
1.7 TRILINGUISME	31
1.8 TRILINGUISME ET LA L1	34
1.9 OBJECTIF ET QUESTIONS DE RECHERCHE	37
2.1 PROGRAMMES À L'ÉTUDE	39
2.1.1 PROGRAMME PRIMAIRE RÉGULIER ET PLACE DE L'ANGLAIS COMME L2.....	39
2.1.2 PROGRAMME D'ANGLAIS INTENSIF AU 3 ^e CYCLE	39
2.1.3 PROGRAMME DES ÉCOLES VISION	40
2.2 BILINGUISME ET SES VARIANTES	43
2.2.1 BILINGUISME SÉQUENTIEL ET SIMULTANÉ	45
2.2.2 HABILITÉS RELIÉES AU BILINGUISME	46

2.3 FACTEURS FAVORISANT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE	46
2.3.1 ÂGE	47
2.3.2 CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE ET SES COMPOSANTES	47
2.3.3 PROGRAMMES D'IMMERSION.....	51
2.3.4 SIMILARITÉ ENTRE LES LANGUES.....	52
2.4 LANGUES À L'ÉTUDE	53
2.4.1 ANGLAIS	53
2.4.2 ESPAGNOL	54
2.4.3 FRANÇAIS	54
2.4.3 LANGUES ROMANES ET INDO-EUROPÉEN	54
2.5 MULTILINGUISME	55
2.6 COMPRÉHENSION EN LECTURE	56
2.6.1 RELATIONS ENTRE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ET LA LECTURE	62
2.7 ÉCRITURE	63
2.7.3 LEXIQUE	64
2.7.4 SYNTAXE.....	68
2.7.5 PONCTUATION.....	69
2.7.6 ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE	70
<u>CADRE MÉTHODOLOGIQUE</u>	<u>72</u>
3.1 TYPE DE RECHERCHE (CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE)	72
3.2 ÉCHANTILLON	73
3.3 INSTRUMENTS DE MESURE	75
3.3.1 ÉPREUVES MESURANT LE NIVEAU DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	75
3.3.2 ÉPREUVE MESURANT LES HABILITÉS RÉDACTIONNELLES.....	76
3.4 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES	79
3.4.1 ÉPREUVE EN LECTURE	79
3.4.2 ÉPREUVE EN ÉCRITURE	81
3.5 CALCUL DE LA FIDÉLITÉ INTERJUGE	82
<u>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</u>	<u>84</u>
4.1 DIFFÉRENCES ENTRE LA PERFORMANCE RELATIVE À LA COMPRÉHENSION EN LECTURE D'ÉLÈVES RECEVANT UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE TROIS LANGUES ET CELLE D'ÉLÈVES INSCRITS À UN PROGRAMME RÉGULIER	84

4.2 DIFFÉRENCES ENTRE LES CONNAISSANCES ET LES HABILITÉS RÉDACTIONNELLES DES ÉLÈVES DES DEUX GROUPES : PERTINENCE DES IDÉES, ORGANISATION GLOBALE DES IDÉES, VOCABULAIRE, SYNTAXE ET PONCTUATION AINSI QU'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE	91
4.2.1 DONNÉES DESCRIPTIVES : NOMBRE TOTAL DE MOTS ET DE PHRASES	92
4.2.2 PERTINENCE ET ORGANISATION GLOBALE DES IDÉES.....	93
4.2.3 VOCABULAIRE.....	95
4.2.4 SYNTAXE ET PONCTUATION	99
4.2.5 ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE	105
<u>DISCUSSION</u>	<u>109</u>
5.1 DIFFÉRENCES ENTRE LA PERFORMANCE RELATIVE À LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DES ÉLÈVES RECEVANT UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE TROIS LANGUES ET CELLE DES ÉLÈVES INSCRITS À UN PROGRAMME RÉGULIER	109
5.2 DIFFÉRENCES ENTRE LES CONNAISSANCES ET LES HABILITÉS RÉDACTIONNELLES DES ÉLÈVES RECEVANT UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE TROIS LANGUES ET CELLES DES ÉLÈVES INSCRITS À UN PROGRAMME RÉGULIER : PERTINENCE DES IDÉES, ORGANISATION GLOBALE DES IDÉES, VOCABULAIRE, SYNTAXE ET PONCTUATION AINSI QU'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE	112
5.2.1 COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE DE MOTS ET DE PHRASES ÉCRITS PAR LES ÉLÈVES DES DEUX GROUPES....	112
5.2.2 PERTINENCE ET ORGANISATION GLOBALE DES IDÉES.....	113
5.2.3 VOCABULAIRE.....	115
5.2.4 SYNTAXE ET PONCTUATION	120
5.2.5 ORTHOGRAPHE LEXICALE ET GRAMMATICALE	122
5.3 LIMITES DE LA RECHERCHE	127
<u>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</u>	<u>129</u>
6.1 RECHERCHES À VENIR	130
<u>ANNEXE I.....</u>	<u>133</u>
<u>ANNEXE II.....</u>	<u>146</u>
<u>ANNEXE III.....</u>	<u>148</u>
<u>ANNEXE IV.....</u>	<u>149</u>
<u>ANNEXE V.....</u>	<u>151</u>

<u>ANNEXE VI.....</u>	<u>152</u>
<u>ANNEXE VII.....</u>	<u>153</u>
<u>ANNEXE VIII.....</u>	<u>155</u>
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	<u>159</u>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau1 : Tableau comparatif des modèles scolaires.....	42
Tableau 2 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens (en pourcentage) obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au test de compréhension en lecture d'un texte informatif (score total et sous-scores de repérage, d'inférences et de réaction)	86
Tableau 3: Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens (en pourcentage) obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au test de compréhension en lecture d'un texte narratif (score total et sous-scores de repérage, d'inférences et de réaction).....	88
Tableau 4 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens (en pourcentage) obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au grand total en lecture (score total et sous-scores de repérage, d'inférences et de réaction).....	89
Tableau 5 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour le nombre total de mots et de phrases dans les productions écrites.....	92
Tableau 6 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour la pertinence des idées et l'organisation globale des idées.....	94
Tableau 7 : Statistiques descriptives et résultats du test-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin en vocabulaire.....	95
Tableau 8 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour la note globale attribuée à la dimension linguistique syntaxe/ponctuation.....	100
Tableau 9 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin en ce qui a trait au nombre de phrases de base, de phrases transformées et de phrases à construction particulière rédigées sur le nombre total de phrases écrites.....	101
Tableau 10 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant le nombre moyen de chaque type de phrases identifiées dans les textes du groupe expérimental et du groupe témoin sur le nombre total de phrases rédigées.....	103

Tableau 11 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour le nombre total de fautes de syntaxe par nombre de phrases et d'erreurs de ponctuation par nombre de mots.....	105
Tableau 12 : Statistiques descriptives et résultats du test-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour la note globale en orthographe.....	106
Tableau 13 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour le nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale commises sur le nombre de mots écrits.....	107

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les composantes métalinguistiques. De Champlain & all (2001).....	49
Figure 2. Les origines des langues européennes.....	55
Figure 3. Représentation schématique du développement des principaux processus de lecture (Laplante, 2011, p. 155).....	58
Figure 4. Modèle de compréhension de lecture (Giasson, 2001, p.8).....	60
Figure 5. Modèle interactif étendu (Giasson ,2011, p.10).....	61
Figure 6. Le lexique.....	65
Figure 7 : Diagramme à barres illustrant les moyennes, en pourcentage, des résultats totaux obtenus par chacun des groupes à chacune des trois catégories de questions (repérage, inférences, réaction) proposées dans les deux évaluations en lecture (texte narratif et informatif).....	90
Figure 8 : Diagramme à barres illustrant le nombre total moyen de mots et de phrases par texte dans chacun des deux groupes étudiés.....	93
Figure 9 : Diagramme à barres illustrant les notes globales moyennes (sur 4) obtenues par le groupe expérimental et le groupe témoin en ce qui a trait aux dimensions linguistiques de la pertinence des idées et de l'organisation des idées.....	94
Figure 10: Diagramme à barres illustrant le nombre moyen d'erreurs de vocabulaire commises par participant au sein du groupe expérimental et du groupe témoin.....	96
Figure 11 : Graphique circulaire présentant, pour chacune des catégories d'erreurs recensées, le nombre d'erreurs commises et leur pourcentage relatif sur la totalité des 13 erreurs de vocabulaire identifiées dans les rédactions du groupe témoin.....	98
Figure 12: Graphique circulaire présentant, pour chacune des catégories d'erreurs recensées, le nombre d'erreurs commises et leur pourcentage relatif sur la totalité des 34 erreurs de vocabulaire identifiées dans les rédactions du groupe expérimental.....	99
Figure 13: Diagramme à barres illustrant les types de phrases rédigées par les participants du groupe expérimental et du groupe témoin.....	101
Figure 14 : Diagramme à barres illustrant le type de syntaxe des phrases rédigées par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin.....	104
Figure 15 : Diagramme à barres comparant le nombre moyen de fautes commises par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin.	108

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais, langue seconde
ELA	<i>English Language Arts</i> ou anglais langue maternelle
FÉEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
L1	Langue première
L2	Langue seconde
L3	Langue étrangère/troisième langue
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Québec, dans le réseau public, le modèle le plus répandu de l'enseignement intensif de l'anglais comme langue seconde (ASL) est celui du « 5 mois/5mois » (Lira-Gonzales, 2014). En effet, le programme anglais intensif au 3^e cycle du primaire permet aux élèves du secteur public d'être en contact avec la langue anglaise dans leur quotidien, mais cela, seulement pour l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde. Selon cette même auteure, au Québec, en respect de la Charte de la langue française, article 72, il n'y a pas de programme d'immersion subventionné par le gouvernement¹. Malgré cela, le réseau Vision, formé de 11 écoles primaires privées non subventionnées, offre un programme d'enseignement de trois langues (français-anglais-espagnol) partout dans la province. C'est dans ce contexte que la présente recherche s'est déroulée. Enseignante en français, en anglais et en espagnol depuis six dans le réseau des écoles Vision, je me suis rapidement sentie dépourvue de ressources et de données scientifiques pouvant me guider dans mon travail d'enseignante en anglais intensif, en français langue première et en espagnol langue étrangère dans la réalité particulière du Québec. D'ailleurs, je n'étais pas la seule à me questionner sur l'impact ou l'effet possible d'un tel programme sur le français, la langue première de la presque totalité de mes élèves (30 sur 31). En effet, les parents des enfants fréquentant cette école d'enseignement de trois langues posent régulièrement la question aux enseignants à savoir s'ils font le bon choix pour l'éducation de leurs enfants, notamment pour la qualité de leur français écrit. C'est donc pour toutes ces raisons que j'ai décidé d'aller de l'avant avec mon projet de maîtrise.

Bien entendu, aux États-Unis et en Europe, des noms comme Ellen Bialystok (2001; 2007; 2012) ou bien Jasone Cenoz (2000; 2003; 2011; 2013) sont fréquemment cités dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues en contexte bilingue. Malheureusement, la réalité dans laquelle s'inscrivent leurs travaux est bien distincte de celle

¹ Les parents des élèves de l'école Vision doivent payer la totalité des frais scolaires puisque le gouvernement ne donne aucune subvention aux écoles de ce réseau.

du Québec. En effet, la proximité des pays européens favorise le contact des élèves avec différentes langues. Aux États-Unis, c'est la réalité immigrante, bien distincte de celle vécue dans la ville de Québec, qui influence particulièrement les apprenants. C'est pourquoi, à court d'études pouvant guider spécifiquement ma pédagogie pour l'enseignement de l'anglais intensif à des élèves majoritairement francophones, je suis allée chercher moi-même des réponses à mes questions sur le terrain. Le but de cette recherche était donc de savoir s'il y avait un lien entre un enseignement de trois langues et certains aspects de la compétence lecture/écriture chez des élèves francophones de la 3^e année scolarisés dans le réseau des écoles Vision. Cette étude comparative a utilisé deux épreuves de compréhension en lecture pour l'observation des habiletés relatives à cette dimension ainsi qu'une tâche de composition écrite pour l'analyse des aspects en lien avec les connaissances et habiletés rédactionnelles. Des analyses comparatives ont été réalisées à l'aide de données compilées dans une école privée francophone du même secteur de la ville de Québec au sein de laquelle les élèves suivent un cheminement scolaire régulier. Cette collecte a permis de fournir des données rares dans ce domaine de recherche, soit des données permettant d'étudier les différences susceptibles d'être observées entre la performance en compréhension en lecture de même qu'entre les connaissances et les habiletés rédactionnelles des élèves évoluant dans un programme d'enseignement de trois langues et celles de leurs homologues étudiant dans un programme régulier.

Ce mémoire comporte cinq chapitres, soit la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, la présentation des résultats et la discussion. Le premier chapitre présente le sujet d'étude, le problème ainsi que l'objectif et les questions de recherche. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique. Il explique les différents concepts reliés à la recherche soit : les programmes à l'étude, le bilinguisme, les facteurs favorisant l'apprentissage d'une langue seconde, les langues à l'étude, le trilinguisme et finalement, la lecture ainsi que l'écriture. Le chapitre trois détaille la méthodologie de cette recherche tandis que le quatrième chapitre révèle les résultats obtenus. Finalement, le chapitre cinq présente l'interprétation des résultats et la discussion.

PROBLÉMATIQUE

1.1 Mise en contexte

La société reconnaît de plus en plus l'importance de posséder plus d'une langue, notamment l'anglais, pour favoriser l'avenir professionnel des élèves. En effet, dès qu'un étudiant désire obtenir un emploi ou poursuivre des études supérieures, parler et comprendre l'anglais devient rapidement une exigence, même dans une province francophone comme le Québec. Sur la planète, c'est maintenant 60% à 75% des habitants qui parlent plus d'une langue et, dans certaines régions, notamment en Europe, le multilinguisme prévaut (Daviault et Doubli-Bounoua, 2011). De plus, ces dernières décennies, on observe un grand nombre de personnes qui sont multilingues et qui utilisent plus de deux langues dans leur vie quotidienne (Genesee et Cenoz, 1998).

Attentif à ces changements et aux nouveaux besoins de la société, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) ajoutait en 2006 l'anglais aux disciplines enseignées au premier cycle du primaire. Cependant, bien avant que le MÉLS impose cette mesure dans le réseau public, des écoles primaires privées du Québec offraient déjà l'enseignement de l'anglais dès le premier cycle dans leur programme de base.

En 2011, le gouvernement libéral annonçait l'implantation du programme d'anglais intensif en 6^e année dans toutes les écoles publiques de la province, programme devant être effectif en septembre 2015. Mis en suspend en 2012 sous le gouvernement péquiste, ce projet a refait surface en 2014. Or, à ce jour, le programme demeure facultatif et c'est aux conseils d'établissement que revient la décision de l'offrir ou non. Jusqu'à maintenant, aucune preuve de répercussions négatives sur les élèves qui reçoivent cet enseignement bilingue n'a été observée (Lira-Gonzales, 2014). De plus, un sondage mené par Léger Marketing en 2011 révèle que 69% des Québécois sont en faveur de l'implantation du programme d'anglais intensif au 3^e cycle du primaire et que 80% estiment que le bilinguisme constituerait un avantage pour la population québécoise (Bell, White et Horst, 2013).

Il y a plus d'une décennie, répondant à l'importance grandissante de maîtriser plus d'une langue pour poursuivre des études supérieures ou pour accéder plus facilement au marché du travail, le réseau Vision ouvrait au Québec ses premières écoles d'enseignement de trois langues. En 2015, on comptait 11 écoles primaire et 10 écoles préscolaires à travers la province où les enfants apprennent le français, l'anglais et l'espagnol, et ce, dès la prématernelle.

Avant de s'attarder aux recherches sur les écoles d'enseignement de trois langues, il est pertinent de s'intéresser aux études sur le bilinguisme, qui ont précédé celles sur le trilinguisme.

1.2 Impacts du bilinguisme

Bien avant que ne soient menées des recherches sur le trilinguisme, de nombreux chercheurs, comme Bialystok (2001; 2007; 2012), Cenoz (2003; 2011; 2013) et Genesee (1998), se sont intéressés à l'effet du bilinguisme sur le développement langagier des élèves. Entre autres, Peal et Lambert (1962)², comme expliqué dans Cenoz (2003), ont eu une influence marquante en recherche dans le domaine de la psycholinguistique avec leur étude sur les effets du bilinguisme sur le développement cognitif. Comparant un groupe bilingue (français-anglais) à un groupe monolingue (français ou anglais), l'analyse des données a montré, contrairement à ce qui avait été rapporté par les quelques études l'ayant précédées, dont celles de Carow (1957) ou de Harris (1948), que le bilinguisme avait un effet positif sur les enfants. En effet, les enfants bilingues ont obtenu, de façon statistiquement significative, de meilleurs résultats que les enfants monolingues à plusieurs tests cognitifs verbaux et non verbaux. Par contre, la prudence est de mise à l'égard de tels résultats, car la recherche sur le bilinguisme a beaucoup évolué au cours des dernières décennies et le contexte de l'enseignement bilingue a bien changé depuis 1962.

² Bien que peu récent, ce texte demeure important dans la recherche sur le bilinguisme et est régulièrement mentionné par les chercheurs étant donné son caractère fondateur.

Carlson et Meltzoff (2008) ont aussi étudié le bilinguisme dans une recherche réalisée aux États-Unis auprès de 50 enfants de la maternelle portant plus précisément sur l'expérience bilingue et son influence sur les fonctions exécutives des jeunes enfants, c'est-à-dire sur leur contrôle conscient de la pensée et de l'action. Les chercheurs ont tenté de répondre aux questions suivantes : tout d'abord, est-ce que les enfants bilingues anglais-espagnol montrent des fonctions exécutives accélérées comme démontrées dans d'autres langues? Ensuite, est-ce que le bilinguisme avantage les enfants dans les tâches de fonctions exécutives? Aussi, est-ce que l'effet trouvé retarde les fonctions exécutives? Finalement, est-ce que les fonctions exécutives des enfants anglophones dans la classe de maternelle en immersion sont similaires à celles des enfants fréquentant des classes de maternelle traditionnelles?

Le groupe bilingue était constitué de 12 enfants exposés dès la naissance à l'anglais et l'espagnol. Le groupe d'immersion incluait 21 enfants de la maternelle fréquentant une école d'immersion où la première moitié de la journée se donnait en anglais et l'autre, soit en espagnol soit en japonais. Finalement, le groupe contrôle comptait 17 enfants monolingues évoluant dans une classe de maternelle unilingue traditionnelle. Pendant que les parents répondaient à un questionnaire portant sur leurs caractéristiques sociodémographiques, les enfants participaient à différentes tâches et jeux, tels que *Simon Says*, *Statue*³, *Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence*⁴, etc.

Les résultats des analyses statistiques réalisées à partir des résultats obtenus par les enfants aux différents tests ne permettent de dégager aucun impact négatif de l'immersion en langue seconde sur les fonctions cognitives des enfants. Plus précisément, le groupe d'immersion était équivalent au groupe traditionnel sur le plan des fonctions exécutives. Les résultats des trois groupes ont servi pour faire des corrélations. Toutefois, ces résultats présentent une limite importante. En effet, les trois groupes de langues observés (groupe bilingue espagnol-

³ Les enfants doivent réaliser une série d'actions lorsque l'adulte devant eux leur dit « Simon says », sinon, ils ne peuvent pas bouger.

⁴ Test de raisonnement non verbal validé pour utilisation avec des enfants qui parlent anglais comme langue seconde. Les enfants doivent y associer des items qui sont similaires.

anglais, groupe d'immersion pour les immigrants et groupe témoin monolingue anglais) différaient entre eux sur le plan de plusieurs variables sociodémographiques, ce qui a probablement affecté le développement cognitif et social des participants immigrants. Plus précisément, dans les échantillons, les enfants du groupe bilingue, qui étaient en fait des immigrants, se trouvaient socioéconomiquement désavantagés et avaient une connaissance moins bonne du vocabulaire expressif que les enfants des deux autres groupes. Bref, les résultats ici suggèrent que les enfants doivent avoir atteint un niveau de bilinguisme suffisamment élevé pour parler d'avantages sur les tâches cognitives. En effet, six mois dans le programme d'immersion ne semblent pas avoir été suffisants pour atteindre ce niveau de bilinguisme désiré.

Dans un même ordre d'idées, l'étude de Barac et Bialystok (2012) nous permet de faire la distinction entre les impacts linguistiques et cognitifs du bilinguisme. À l'instar de Carlson et Meltzoff (2008) qui concluaient que le bilinguisme ne désavantageait pas les apprenants sur le plan cognitif, leurs résultats réaffirment que les expériences issues de la vie au quotidien, en général, et le bilinguisme, en particulier, favorisent le développement de l'enfant. Leur étude, effectuée auprès de 104 enfants de six ans dans des écoles publiques d'une grande ville multiculturelle non mentionnée de l'Amérique du Nord, comptait quatre groupes : unilingue anglais, bilingue français-anglais, bilingue espagnol-anglais et bilingue anglais-chinois. Tous les enfants vivaient dans une communauté anglophone, mais les enfants bilingues français-anglais recevaient la majorité de leur enseignement en français alors que l'enseignement se faisait en anglais dans les autres groupes.

Les parents devaient tout d'abord répondre à un questionnaire sur l'expérience sociale et langagière de leur enfant. Chaque participant devait, pour sa part, passer de façon individuelle différents tests mesurant la langue, l'intelligence, l'habileté à appliquer les règles morphologiques et le *Code Switching* (alternance entre deux langues).

En ce qui concerne les tâches langagières (vocabulaire réceptif, évaluation clinique des éléments fondamentaux de la langue et règles morphologiques), les enfants monolingues et les bilingues espagnol-anglais ont, de façon statistiquement significative, mieux performé

que les enfants des deux autres groupes bilingues entre lesquels aucune différence notable n'est apparue. Par contre, et bien que des différences statistiquement significatives aient été établies entre les trois groupes bilingues sur le plan de plusieurs facteurs autres que les tâches langagières, ceux-ci ont tous obtenu un temps de réaction plus rapide que leurs pairs monolingues lors du changement de tâches langagières proposées par les expérimentateurs.

Finalement, les résultats de l'analyse des données recueillies par le biais du questionnaire rempli par les parents ainsi que ceux issus des analyses statistiques de comparaison de moyennes effectuées à partir des scores obtenus par les enfants aux différentes tâches langagières leur ayant été soumises, suggèrent que la langue d'enseignement et les similarités entre certaines langues, ne serait-ce que l'alphabet et la racine commune de plusieurs mots, contribuent toutes deux à la performance des enfants bilingues lors de la réalisation de tâches langagières telles que les tâches métalinguistiques. De plus, la conscience métalinguistique se développerait plus tôt chez les enfants bilingues que chez les autres.

Bien que les résultats de ces études soient intéressants, il appert qu'aucune d'entre elles n'a été réalisée spécifiquement au Canada, encore moins dans la réalité particulière du Québec. C'est pourquoi il est pertinent de s'intéresser à des recherches dont les données ont été recueillies dans un contexte qui s'apparente davantage à celui du présent travail.

1.3 Impacts d'un programme d'immersion intensif sur l'apprentissage d'une Langue seconde (L2)

Il est donc d'autant plus pertinent de considérer l'étude de Genesee et Cenoz (1998) qui s'est intéressée à des élèves du primaire entre 5 et 12 ans de plusieurs écoles de la communauté juive de Montréal. Dans leur étude, ces chercheurs ont choisi d'observer un certain nombre d'écoles⁵ de la grande métropole offrant des programmes monolingues ou différents programmes d'immersion en français et en hébreu, alors que la langue première des participants était l'anglais. Deux écoles ne touchaient pas à la langue première (anglais) avant

⁵ Le nombre exact d'écoles n'est pas précisé par les auteurs.

la 3^e ou la 4^e année (*Early Double Immersion*). Dans ces programmes, l'enseignement de toutes les matières se faisait dans une L2, c'est-à-dire soit le français, soit l'hébreu, selon la communauté, et cela, dès l'entrée scolaire. Une autre école diminuait peu à peu le nombre d'heures consacrées à l'enseignement en anglais (L1), faisant ainsi passer l'enseignement en L2 (français ou hébreu, selon la communauté) de cinq heures par semaine en première année à 12 heures en sixième (*Delayed Double Immersion*). Les élèves d'autres écoles offrant le programme *Single Immersion* suivaient la majorité de leurs cours en anglais (L1), mais apprenaient une L2 sous forme de cours de langue seconde (français ou hébreu). Enfin, des écoles monolingues enseignaient en anglais seulement. Le nombre exact de participants et d'écoles pour chacun des groupes n'est pas toujours précisé par les auteurs.

Ces programmes ont fait l'objet d'une étude longitudinale de sept ans. Les auteurs tentaient de répondre à quatre questions principales et trois de celles-ci méritent plus particulièrement que l'on s'y attarde. La première question cherchait à savoir à quel point un programme d'immersion double, tel que le *Early Double Immersion* ou le *Delayed Double Immersion*, était efficace pour l'apprentissage d'une langue seconde (le français ou l'hébreu, selon la communauté). La deuxième question a amené les chercheurs à comparer les résultats aux tests en anglais (L1) des élèves inscrits aux deux programmes d'immersion double à ceux des élèves évoluant dans un programme monolingue (anglais seulement) ainsi qu'à ceux en immersion simple. La troisième question s'intéressait à l'effet possible du programme *Delayed Immersion* et de la réduction du temps d'enseignement de la langue première sur le développement de celle-ci.

Afin de répondre à ces questions, une kyrielle de tests a été administrée à l'ensemble des élèves des différents programmes. Ainsi, les progrès des élèves des trois écoles multilingues ont été observés de la maternelle jusqu'à la fin de la 6^{ième} année. La batterie de tests incluait des tests mesurant le niveau de développement des compétences en anglais, en français, en hébreu et finalement en mathématiques. Une deuxième batterie de tests évaluait les habiletés en lecture, en expression orale et en compréhension orale. Toutefois, dans les deux cas, aucun détail n'est donné sur la nature exacte des évaluations présentées aux participants. Les élèves

ont tous été soumis à un test standardisé d'intelligence. Le score du test d'intelligence a servi de covariable lors des analyses de comparaisons de moyennes qui ont été effectuées pour comparer les groupes sur le plan des variables en lien avec les questions de recherche. Il est à noter qu'il s'agit de la seule information donnée par les auteurs sur les analyses effectuées; ces derniers ne rapportant malheureusement pas de résultats issus d'analyses statistiques.

La première question cherchait à savoir à quel point le programme d'immersion double était efficace pour l'apprentissage d'une langue seconde (français ou hébreu, selon la communauté). Pour ce qui est du français (L2), la performance des élèves des trois écoles offrant un programme d'immersion double a été comparée à celle des élèves des programmes d'immersion simple (*Single Immersion*). Selon leurs observations, en général, les élèves des programmes d'immersion double ont performé aussi bien que les élèves du programme d'immersion simple pour ce qui est des tests sur la langue française. Par contre, les élèves du programme *Delayed Double Immersion* ont obtenu des résultats plus faibles que ceux des autres groupes. Le rang des performances se résume donc ainsi : *Early Double Immersion* = *Single Immersion* > *Delayed Double Immersion*.

Aussi, toujours selon les observations des chercheurs, les participants des écoles en *Delayed Double Immersion* apprenant l'hébreu (L2) ont obtenu de moins bons résultats aux tests de langue de l'étude que ceux en *Early Double Immersion*, et ce, même si les deux groupes avaient reçu une exposition équivalente à l'hébreu. Cependant, les participants en *Delayed Double Immersion* en français étaient, aux dires des chercheurs, moins performants aux tests de français que ceux des autres groupes (*Early Double Immersion et Single Immersion*). Ces résultats obtenus par les différents groupes de participants aux tests de langue suggèrent que l'utilisation de la langue première dans les premiers niveaux du primaire des programmes *Delayed Double Immersion* pourrait interférer avec l'apprentissage d'une langue seconde, en suggérant que les programmes *Early Immersion* soient plus efficaces. Toutefois, ces résultats doivent être considérés avec beaucoup de prudence, car il est impossible de savoir si les différences mentionnées par les auteurs entre les scores des différents groupes sont statistiquement significatives. En effet, ces derniers ne rapportent pas les moyennes obtenues

par les groupes de participants et ne donnent aucune précision à propos des analyses effectuées.

Leur deuxième question a amené Genesee et Cenoz (1998) à comparer les résultats aux tests en anglais (L1) des élèves inscrits aux deux programmes d'immersion double mentionnés ci-haut à ceux des élèves cheminant dans un programme monolingue (anglais seulement) ainsi qu'à ceux en immersion simple. Ils ont ainsi pu observer qu'il n'y avait aucune preuve que la performance en anglais des enfants en programme d'immersion double était affectée par cette même immersion. Selon Genesee et Cenoz (1998), ces résultats seraient cohérents avec ceux d'autres recherches sur les programmes d'immersion au Canada indiquant que, lors d'un contact avec les programmes d'immersion, les anglophones ne subissent aucun effet négatif dans le développement de leur langue première (Genesee, 1987; Swain et Lapkin, 1982). Par contre, il n'est pas question d'élèves francophones et, encore une fois, il faut regarder ces résultats avec vigilance, car les auteurs ne rapportent pas de données issues d'analyses statistiques.

Finalement, la troisième question s'intéressait à l'effet possible du programme *Delayed Double Immersion* et de la réduction du temps d'enseignement de la langue première (anglais) sur le développement de celle-ci. En comparant les résultats aux tests de langue de ces élèves à ceux des élèves suivant un programme *Early Double Immersion*, Genesee et Cenoz (1998) ont encore une fois observé qu'il n'y avait aucune preuve que le programme de *Delayed Double Immersion* avait un quelconque effet négatif sur le développement de la langue première des élèves. En fait, les participants de ce programme d'immersion ont, selon les observations des chercheurs, obtenu une moyenne plus élevée que leurs pairs du même niveau inscrits dans les écoles d'immersion simple, et ce, pour la majorité des tests (développement de la langue anglaise, évaluation des compétences langagières en français et en hébreu ainsi que des compétences en mathématiques). Toutefois, ici encore, aucune analyse statistique n'a été rapportée ou décrite et les moyennes ne sont pas présentées par les auteurs. Il est donc impossible de savoir s'il y a ou non une différence statistiquement significative entre les résultats obtenus par les élèves du programme de *Delayed Immersion*

et ceux de leurs pairs unilingues fréquentant des écoles d'immersion simple, ce qui apparaît comme une limite majeure.

Avant même de commencer leur étude, les chercheurs nous faisaient remarquer qu'il n'y avait, à ce jour, aucune publication sur les effets d'une immersion double sur le développement de la langue première (p.248). Il serait donc pertinent de réaliser d'autres études afin de confirmer les résultats rapportés par Genesee et Cenoz (1998).

1.4 Rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une L2

Même si le bilinguisme semble avoir des effets positifs sur la cognition ou les habiletés langagières des élèves, leur motivation à utiliser et à apprendre une deuxième langue peut-elle aussi influencer ces effets? À ce propos, la recherche de Brenneman, Morris et Israelian (2007) a examiné la relation entre la préférence d'utilisation d'une langue et les habiletés en lecture d'élèves bilingues âgés de sept à 11 ans vivant aux États-Unis. Leur échantillon était composé de 96 enfants latinos bilingues (parlant espagnol comme L1 et anglais comme L2) ayant été recrutés dans cinq écoles publiques différentes de la communauté urbaine de Metro Atlanta, aux États-Unis. Les parents des participants ont d'abord complété un questionnaire dans lequel ils devaient indiquer les préférences relatives à l'utilisation de l'anglais et de l'espagnol de leurs enfants pendant leurs activités quotidiennes ainsi que lors de leurs conversations avec différents intervenants. Puis, on a demandé aux participants d'identifier des lettres et des mots ainsi que de compléter des tests standardisés de compréhension en lecture. Grâce à des corrélations et des analyses de régression entre les différentes variables, Brenneman et al. (2007) ont alors pu observer que statistiquement, plus la préférence pour l'anglais langue seconde était grande, plus les habiletés en lecture en anglais étaient élevées. Ils ont aussi conclu que les facteurs externes à la langue – télévision, radio, disques, et livres en anglais – étaient prépondérants dans la prédiction de la performance en lecture en anglais, alors que ces facteurs ne prédisaient pas cette même performance pour l'espagnol. Il n'en demeure pas moins que de cette recherche nous pouvons retenir que plus l'intérêt pour une

langue est grand chez les enfants, plus leurs chances sont statistiquement grandes de développer de bonnes habiletés dans cette même langue.

1.5 Relation entre l'utilisation de la langue et la performance en compréhension en lecture

Langer, Bartolome, Vasquez et Lucas (1990) se sont intéressés, quant à eux, à la transposition des stratégies de lecture de l'anglais à l'espagnol chez 12 enfants américains d'origine mexicaine de la 5^e année du primaire. Les 12 participants parlaient espagnol à la maison, mais apprenaient l'anglais à l'école. Sept de ces participants ont été évalués par l'équipe de recherche comme étant compétents en anglais et en espagnol, deux ont été jugés comme étant compétents dans aucune des deux langues, un était compétent en anglais et non en espagnol et les deux derniers l'étaient en espagnol, mais pas en anglais. Pour les besoins de la recherche, ces élèves devaient lire deux textes en anglais et deux en espagnol après avoir été questionnés, par le biais de quatre sessions d'entrevues. Ces entrevues portaient plus précisément sur leur compréhension de l'anglais et de l'espagnol en situation de lecture de textes dans ces langues, sur leur utilisation de celles-ci à l'oral en situation de lecture ainsi que sur leurs expériences en lecture et en écriture dans ces langues au sein de leur environnement familial. Par la suite, ils devaient également répondre à des questions ouvertes de compréhension en lecture, de réaction aux textes lus et devaient faire un résumé de leurs lectures. Ces questions ont notamment permis d'évaluer leurs habiletés de recherche de sens (*Meaning-Making*) lors de la lecture de textes dans les deux langues.

Une analyse qualitative a suivi les séances, d'une durée de six heures, réalisées avec chaque enfant. Ensuite, les chercheurs ont réalisé des analyses quantitatives à partir des résultats des élèves en lien avec leurs habiletés de recherche de sens lors de la lecture de textes dans les deux langues, leur compréhension de ces dernières en situation de lecture de textes et leurs expériences en lecture et en écriture dans les deux langues au sein de leur environnement familial. L'évaluation de ces différents aspects se faisait ainsi : un résultat sur une échelle de un (faible) à cinq (fort) était donné pour la performance de l'élève à chacune des questions, ce qui a permis d'effectuer des analyses de variance, des tests-t et des corrélations. Pour les

habiletés de recherche de sens en lecture de textes en anglais et en espagnol, les questions ont été divisées en quatre catégories, soit la construction globale du sens du texte (*overall envisionment building*), l'habileté à formuler des hypothèses, la compréhension du langage des textes et la familiarité avec le vocabulaire d'un genre littéraire spécifique. Pour ce qui est de la compréhension en lecture de textes dans les deux langues, les réponses aux entrevues concernant la lecture se sont vu attribuer un résultat variant de un (bas) à cinq (haut).⁶ L'évaluation de l'utilisation de la lecture et de l'écriture en anglais et en espagnol à la maison (soit leurs expériences en lecture et en écriture dans les deux langues dans leur environnement familial) a également donné des résultats sur une échelle de un à cinq.⁷ Enfin, l'utilisation de l'anglais et de l'espagnol en situation de lecture a, quant à elle, été observée lorsque les élèves donnaient des réponses aux questions de lecture. Plus précisément, la langue choisie était notée lorsqu'ils lisaient chacune des sélections. Les chercheurs étaient plus particulièrement intéressés à savoir si leur connaissance d'une langue les aidait dans l'autre lorsque les textes étaient plus difficiles.

De ces analyses quantitatives, mais également qualitatives pour certaines données, cinq résultats sont ressortis, dont deux qui sont particulièrement pertinents à considérer pour la présente recherche. Tout d'abord, les habiletés des élèves à utiliser de bonnes stratégies de recherche de sens faisaient la différence sur la façon dont ils pouvaient comprendre les textes, autant en anglais qu'en espagnol. Par exemple, certains participants étaient de bons « faiseurs de sens » (*meaning makers*) en espagnol, leur langue première, ce qui les amenait à formuler de meilleures hypothèses que leurs camarades autant en anglais (leur L2) qu'en espagnol (L1). De plus, leur connaissance de l'espagnol était un support pour les participants quant au développement de la compréhension de textes en anglais et à leur capacité à répondre aux questions décontextualisées (questions où l'information ou la situation présentée n'est pas directement disponible dans le texte). Plus précisément, en ce qui concerne les questions

⁶ Exemple : 1 = La réponse ne démontre pas une compréhension appropriée; 5 = La réponse démontre une compréhension élaborée et bien développée.

⁷ Exemple : 1 = la réponse n'a pas de lien avec la question. 5 = la réponse est appropriée et élaborée.

décontextualisées, les résultats montrent que le problème concerne le degré de décontextualisation, car les élèves étaient capables d'y répondre lorsque la situation était centrée sur leur expérience de lecture immédiate (Exemple : Pourquoi penses-tu que l'auteur a écrit cette œuvre que tu viens de lire? Pour qui crois-tu que ce livre a été écrit?). Toutefois, les participants éprouvaient davantage de difficulté lorsqu'il était question d'aspects discutés dans les textes dans leur globalité (Exemple : Mets dans l'ordre l'information retrouvée dans le texte ou trouves-tu que le début et la fin de ce livre sont typiques pour cette catégorie de livre?). Par contre, ces mêmes participants répondaient mieux lorsque les questions étaient posées dans leur langue première (espagnol) et qu'ils pouvaient répondre dans cette même langue, même s'il était question de textes en anglais.

Finalement, Langer et al. (1990) ont conclu que les apprenants d'une langue seconde avaient beaucoup plus de connaissances en lecture que ce qu'ils parvenaient à communiquer dans le contexte de leur classe. Il est donc pertinent d'étudier les habiletés en lecture dans les recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde.

Il est alors pertinent de s'attarder à l'étude de Burgoyne, Kelly, Whiteley et Spooner (2009), qui s'est déroulée en Grande-Bretagne auprès de 92 élèves de la 3e année. Cette recherche avait pour but d'explorer les habiletés en lecture et en compréhension d'un groupe en anglais arts et lettres (EAL). La moitié des participants, soit 46, formait le groupe monolingue (anglais). L'autre moitié des participants, soit le groupe en EAL, était d'origine asiatique et possédait une variété de langues maternelles. Des tests standardisés (le NARA-R⁸, le WRAT3⁹, The Expressive and Receptive One-Word Picture Vocabulary Tests et le LCTS¹⁰) ont permis de mesurer la justesse et le niveau de compréhension en lecture, la compréhension orale ainsi que le vocabulaire réceptif et expressif.

⁸ Permet de mesurer la fluidité, la compréhension et la justesse de lecture. Test très utilisé en Grande-Bretagne.

⁹ Liste de 42 mots à lire. Le niveau de difficulté augmente à chaque mot.

¹⁰ Test de compréhension d'écoute

L'hypothèse de départ des auteurs était que les enfants en EAL auraient des difficultés en compréhension orale et écrite. Selon eux, plus précisément, ces difficultés seraient reliées à des habiletés en vocabulaire plus faibles que celles de leurs pairs monolingues et non à cause de problèmes de décodage.

Dans cette étude de Burgoyne et al. (2009), les résultats ont été obtenus par le biais d'analyses de variance. En ce qui a trait à la justesse de la lecture, au test du WRAT3, aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes n'a été notée. Par contre, des différences statistiquement significatives ont été observées entre les résultats au NARA-R mesurant la justesse de lecture; les différences décelées étant en faveur des participants bilingues. Pour ce qui est de la compréhension en lecture, les données ont révélé un effet statistiquement significatif de groupe avec des résultats significativement plus hauts pour les enfants monolingues.

Pour ce qui est de la compréhension orale, les élèves monolingues ont encore obtenu de meilleurs résultats au test du NARA-R. Par contre, les différences entre les deux groupes ne sont pas statistiquement significatives pour les tests de LCTS. Finalement, pour ce qui du vocabulaire expressif et réceptif, il y avait un effet statistiquement significatif de la langue en faveur du groupe monolingue pour les résultats en lien avec le vocabulaire réceptif et expressif. Mis ensemble, les résultats pour le vocabulaire réceptif et expressif des deux groupes expliquent la variance dans la compréhension des participants monolingues et multilingues. Cette relation est toutefois plus forte pour les enfants monolingues. À la lumière de ces résultats, selon Burgoyne et al. (2009), il est clair que les enfants en EAL ont de la difficulté en compréhension en comparaison à leurs pairs monolingues, et ce, à cause de leur connaissance plus faible du vocabulaire.

Cette recherche confirme l'hypothèse des chercheurs à l'effet que la connaissance du vocabulaire joue un rôle déterminant dans les habiletés de compréhension. En effet, le vocabulaire plus restreint des élèves du groupe EAL leur nuisait dans la compréhension de

texte en anglais. Bien que ces résultats soient intéressants, les participants sondés étaient d'une origine bien différente de celle des enfants québécois et il serait donc nécessaire de vérifier ces résultats auprès d'une population québécoise. Par contre, contrairement à l'étude de Langer et al (1990), les résultats obtenus ne sont pas tous à l'avantage du groupe EAL. Une question peut alors être posée : est-ce que l'apprentissage d'une 2^e langue peut nuire au développement de certains aspects de la compétence en lecture dans la langue première ou est-ce que ces difficultés s'appliquent seulement à la L2?

1.6 Bilinguisme et la L1

Plus récemment et au Québec, Bell et al. (2013) ont mené une recherche afin de répondre à des préoccupations apparues en même temps que l'annonce de l'implantation du programme d'anglais intensif au 3^e cycle du primaire. Est-ce que la maîtrise de l'orthographe en français des élèves participant à ce programme est affectée par leur participation à ce dernier? Il faut ici préciser que ces enfants de la 5^e et de la 6^e année du primaire ne reçoivent généralement aucun enseignement en français pendant les 20 semaines consacrées à l'enseignement intensif de l'anglais.

Cette étude a été réalisée en collaboration avec des enseignants de Montréal participant au programme d'anglais intensif. Les enseignants de trois classes d'anglais intensif ont appliqué la méthode de sensibilisation à l'aspect interlinguistique¹¹ (SIL). Au contraire, deux autres classes participant à l'étude utilisaient du matériel pédagogique visant les mêmes caractéristiques linguistiques, mais sans établir de parallèle avec le français. Une sixième classe a servi de groupe témoin. Plus précisément, les chercheurs ont étudié la différence du niveau de compétence en orthographe des élèves au début (semaine 3) et à la fin du programme (semaine 18). On mentionne une batterie de tests en ALS, mais seuls les résultats à une dictée incluant des erreurs généralement commises par les élèves francophones sont décrits. Les chercheurs ont eu recours à la dictée pour évaluer le niveau de compétence en

¹¹ Approche incitant les élèves à réfléchir sur leurs acquis en français.

orthographe, plus particulièrement en ce qui avait trait aux accords grammaticaux. L'analyse des résultats obtenus par les participants des trois classes aux dictées réalisées montre que les scores sont restés égaux entre le début et la fin de leur programme d'anglais intensif. En effet, bien que ces élèves n'aient reçu aucun enseignement en français au cours de leur expérience d'immersion, leur compétence en orthographe, selon les analyses statistiques, est restée stable. Toutefois, on ne mentionne pas si les élèves du groupe témoin, ayant suivi un programme régulier de 20 semaines en français (sans anglais intensif), présentaient, au terme des 20 semaines, des résultats comparables à ceux des élèves des programmes d'anglais intensif, ni si leur progression s'est révélée ou non supérieure à celle de ces derniers. De plus, il est ici question d'un programme de 20 semaines seulement; nous sommes donc loin de l'immersion offerte dans le réseau Vision dès la maternelle.

Bref, bien que cette étude ne soit pas exhaustive, elle a certainement permis de rassurer quelques parents et intervenants des commissions scolaires sur le fait que les compétences en français des enfants ne devraient pas trop souffrir de leur participation au programme d'anglais intensif au Québec. Par contre, ces compétences sont seulement liées aux accords grammaticaux en contexte très précis d'écoute/reproduction qu'apporte la dictée. Cette étude, bien qu'actuelle et québécoise, apporte peu d'appui scientifique à l'influence d'une immersion sur les habiletés dans la L1 puisque les résultats ne concernent que l'orthographe grammaticale et ne peuvent pas être généralisés. À ce jour, aucune étude ne s'est intéressée au véritable impact sur la L1 des enfants bilingues québécois et encore moins en lecture et en écriture. De plus, dans la recherche de Bell et al. (2013), seulement deux langues sont en jeu. Qu'arriverait-il si on en ajoutait une troisième?

1.7 Trilinguisme

Selon Cenoz (2013), l'apprentissage d'une troisième langue est un domaine de recherche relativement nouveau qui a pris de plus en plus d'importance depuis les dernières années. Il distingue l'apprentissage de deux langues (bilinguisme) de l'apprentissage de plusieurs langues (multilinguisme).

Il est à ce propos pertinent d'observer l'étude de Sanz (2000), menée en Catalogne en Espagne, qui a constaté que le bilinguisme avait un effet positif sur l'apprentissage d'une troisième langue. L'étude a été réalisée auprès de 201 participants du secondaire, 124 bilingues et 77 monolingues, inscrits à un programme de langue intensif. Lors de deux sessions de 50 minutes, les participants ont rempli un questionnaire leur demandant de divulguer des informations personnelles à propos d'eux-mêmes et de leurs parents. Ces questionnaires avaient pour but de recueillir des données relatives à certaines variables indépendantes susceptibles de contribuer positivement à l'apprentissage d'une L3. Notamment, on leur demandait leur âge, leur niveau socio-économique ainsi que la langue qu'ils parlaient dans leurs activités quotidiennes. La moitié des participants vivaient dans des familles bilingues (catalan-espagnol). De plus, leur niveau d'intelligence (QI) a été mesuré par le test *Raven's Progressive Matrices*. Ensuite, le nombre d'heures pendant lesquelles ils étaient exposés à l'anglais a été calculé en contexte d'apprentissage formel (nombre d'heures de cours d'anglais dispensés en classe ou dans le cadre d'activités de tutorat et de programmes parascolaires dispensés le soir après l'école ou pendant l'été) et informel (nombre d'heures consacrées à l'écoute de musique, d'émissions de télévision, de correspondance, etc., en anglais). Leur motivation à apprendre l'anglais a aussi été mesurée à l'aide d'un questionnaire complémentaire. Finalement, leur attitude à l'égard des États-Unis et de la Grande-Bretagne a été également cernée à l'aide d'un autre questionnaire. On leur posait des questions telles que : comment penses-tu que les gens des États-Unis sont?

La chercheuse souhaitait vérifier si le bilinguisme favorisait l'apprentissage d'une troisième langue. Plus précisément, elle cherchait à répondre à la question suivante: Est-ce que le bilinguisme catalan-espagnol contribue positivement à l'apprentissage d'une troisième langue, soit l'anglais? La chercheuse voulait également vérifier si cette éventuelle contribution du bilinguisme sur l'apprentissage d'une L3 était indépendante de celle d'autres facteurs prédicteurs. Une analyse de régression multiple hiérarchique a donc été réalisée pour évaluer la relation entre le bilinguisme (catalan-espagnol) et l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. La variable dépendante était la compétence en anglais

(apprentissage de la L3), calculée par l'addition des résultats obtenus par les participants aux sections *vocabulaire et structure* du test CELT¹² mesurant la compétence en anglais.

Une première analyse de régression multiple a d'abord été réalisée afin de vérifier la contribution de chacune des variables indépendantes mesurées¹³ (à l'exception de la variable bilinguisme) au développement de la compétence en anglais (variable dépendante). Les résultats de cette analyse nous apprennent que seules les variables relatives à l'exposition à la langue anglaise en contexte formel et à la motivation à apprendre cette langue contribuent de façon statistiquement significative à la compétence en anglais et sont ainsi positivement liées à la réussite dans la langue. Il appert donc que le QI des apprenants, leur sexe, leur âge, le statut socioéconomique de leurs parents, leur attitude à l'égard des États-Unis et de l'Angleterre de même que leur exposition à la langue anglaise en contexte d'apprentissage informel ne seraient pas reliées à leur compétence en anglais L3. Une seconde analyse de régression multiple hiérarchique a ensuite été effectuée en ne conservant que les variables indépendantes qui, selon la première analyse, permettaient de prédire la compétence en anglais (exposition formelle à la langue anglaise et motivation à apprendre l'anglais) et en ajoutant, pour cette deuxième analyse, la variable bilinguisme. Les résultats de cette seconde analyse ont révélé que le bilinguisme apporte au modèle de prédiction de la compétence en anglais une contribution supplémentaire à celle déjà apportée par les deux variables indépendantes précédemment identifiées. En effet, alors que les deux premières variables (exposition formelle et motivation) expliquent ensemble 24% de la variance du score de compétence en anglais, l'ajout de la variable bilinguisme permet de rehausser le pourcentage de prédiction à 33%. Une analyse de régression supplémentaire a montré que le bilinguisme ne présente aucune interaction statistiquement significative avec les variables motivation et exposition formelle à l'anglais, ce qui confirme que cette variable est positivement associée

¹² Comprehensive English Language Test

¹³ Les variables indépendantes incluses dans le modèle sont les suivantes: QI (intelligence), sexe, âge, statut socioéconomique du père, statut socioéconomique de la mère, attitude à l'égard de la population britannique et de leur langue, attitude à l'égard de la population américaine et de leur langue, motivation à apprendre l'anglais, exposition à l'anglais en contexte formel, exposition à l'anglais en contexte informel.

à la performance aux tests de compétence en anglais et cela, indépendamment des autres facteurs.

Les résultats suggèrent donc que les apprenants bilingues qui sont motivés à apprendre une L3 auraient un avantage sur leurs pairs unilingues apprenant une L2. Dans ce cas-ci, les participants bilingues (catalan-espagnol) apprenant l'anglais comme L3 seraient susceptibles d'avoir une meilleure aptitude à réussir que des pairs non bilingues.

En résumé, cette étude laisse croire, tout comme l'avaient montré Cenoz et Valencia (1994), que les programmes d'immersion dans une langue minoritaire, autant dans les pays Basques ou en Catalogne, pourraient offrir des conditions susceptibles de favoriser, chez les élèves, le développement de meilleures habiletés à apprendre une L3.

Bien que cette étude nous présente encore une fois de plausibles retombées positives du bilinguisme, elle a été réalisée au secondaire dans des provinces européennes où la comparaison se fait difficilement avec le contexte socioculturel du Québec, même si la Catalogne est une province souvent comparée au Québec. De plus, comme le mentionne la chercheuse, les tests administrés aux participants n'étaient pas suffisants pour mesurer leur compétence réelle en anglais (leur L3). Il serait pertinent de compléter les connaissances issues de cette étude par de nouvelles études qui chercheraient, non plus seulement à observer les variables prédisant le développement d'une L3 comme l'a fait Sanz (2000), mais à mesurer les effets des compétences dans la L2 sur le développement des habiletés spécifiques en L3.

1.8 Trilinguisme et la L1

Wolff (2010), dans ses réflexions psycholinguistiques sur l'apprenant en classe bilingue, parle du programme d'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère, ou EMILE. Celui-ci consiste en l'apprentissage d'une langue à travers différentes matières, comme le font les programmes Vision au Québec. En effet, dans les deux environnements, comme mentionné par Wolff (2010), les apprenants jouent un rôle triple :

ils apprennent une matière, une langue et la combinaison des deux. Ainsi, les matières sont enseignées dans une langue différente de la langue maternelle des élèves. Dans le programme EMILE, le même apprenant se trouve donc à apprendre à la fois des éléments de la langue seconde ou étrangère et de la discipline enseignée.

En plus des préoccupations concernant l'apprentissage des langues, les parents des élèves de ce programme se préoccupent aussi du niveau d'apprentissage de concepts clés, notamment pour les cours de sciences. Néanmoins, même s'il y a peu de recherches sur ce sujet, Wolff explique que, selon ses propres observations, comme dans les autres cours, on trouve des apprenants avec des difficultés de contenu ou de langue, mais que pour la majorité d'entre eux, les résultats sont aussi bons, sinon meilleurs, que les résultats des apprenants des classes traditionnelles (p.23, 2010). Aussi, il observe que l'intégration du contenu et de la langue étrangère s'avère plus avantageuse que la séparation des deux.

Finalement, Wolff (2010) observe, en conformité avec les résultats obtenus par Brenneman et al. (2007), que plus la motivation à apprendre une langue est forte chez l'élève, plus son travail risque d'être approfondi et ainsi d'entraîner une meilleure connaissance linguistique.

Bien qu'intéressantes, les réflexions de Wolff (2010) découlent d'observations personnelles ; elles ne s'appuient pas sur des résultats de recherche empiriques.

Schwartz, Geva, Share, et Leikin (2007) soulignent à leur tour l'importance d'étudier les stratégies de lecture d'une 3^e langue séparément de celles des deux premières langues apprises et ils mentionnent les effets positifs du bilinguisme sur le développement des capacités de lecture dans la L3. Les participants étaient des enfants de 11 ans d'Israël divisés en trois groupes : monolingue, bilingue, trilingue. Les parents des 107 participants de l'étude ont été rencontrés pour obtenir de l'information sur leur date d'arrivée en Israël, la langue dominante à la maison et le degré d'exposition des enfants au russe et à l'anglais au quotidien.

De ces 107 élèves, 68 ont été retenus parce que leur langue dominante à la maison était le russe, qu'ils avaient immigré au moins 2 ans avant que l'étude ne commence, que leur

apprentissage de l'anglais avait commencé en 3^e année, qu'ils n'avaient pas reçu de cours privés en anglais et qu'ils ne démontraient pas de difficultés d'apprentissage.

Le but premier des chercheurs était de comparer l'influence d'un bilinguisme *bi-literate* à celle d'un bilinguisme *mono-literate*¹⁴ sur les habiletés en anglais comme L3. Leur recherche a été réalisée en deux étapes. La première étape consistait à administrer aux élèves plusieurs tâches linguistiques, métalinguistiques et cognitives ainsi que des tâches relatives aux habiletés en écriture et en lecture, que ce soit en hébreu (L2) ou en russe (L1). Lors de la deuxième étape, le même type de tâches a été administré, mais cette fois-ci en anglais (L2 ou L3). Les tests de langues utilisés ne sont pas standardisés et ont été développés par les chercheurs pour le bien de leur étude. Par exemple, pour l'anglais, on parle des tests suivants : *Word Identification, Word Attack, Identification of High Frequency Words, Spelling of High Frequency Words et Pseudoword Spelling*.

Des analyses de variance ont été réalisées, puis suivies de comparaisons post-hoc. Quatre résultats se révèlent particulièrement significatifs. Premièrement, les résultats indiquent que l'apprentissage des compétences en écriture et en lecture en anglais comme L3 ne peut pas être considérée comme une simple variation de l'apprentissage d'une L2. Deuxièmement, les habiletés de base en écriture et en lecture en russe (L1) peuvent avoir un impact dans l'apprentissage de ces mêmes habiletés en anglais (L3). Plus précisément, les résultats ont montré que le groupe en apprentissage de trois langues a mieux performé de façon statistiquement significative que les deux autres groupes dans plusieurs aspects en anglais (décodage, orthographe et analyse des phonèmes). Les chercheurs ont aussi observé que lorsque les apprenants de nouvelles langues ont des forces dans leur L1, ils sont sujets à les transposer à travers leurs autres langues. Au contraire, les enfants avec une conscience métacognitive faible dans leur L1 doivent recevoir de l'aide dans le développement des aptitudes de base (lecture et écriture). En effet, ce manque dans la L1 pourrait, selon Schwartz

¹⁴ Dans le cas de cette recherche, le groupe bilingue *mono-literate*, contrairement au groupe bilingue *bi-literate*, n'avait reçu aucune formation pour lire en russe. Les élèves de ce groupe ne pouvaient donc pas lire de mots en russe, ils ne faisaient que le parler et le comprendre partiellement.

et al. (2007), venir affecter le développement en lecture et en écriture de la L2. Finalement, la quatrième et dernière observation de leur part est la suivante : il est bénéfique, pour le développement de la L3, de posséder des habiletés dans la L1. Cela est vrai même si les participants n'étaient pas tous dans un contexte où la L1 (russe) était enseignée en milieu scolaire, mais uniquement parlée à la maison.

Bien que les résultats de cette étude soient intéressants pour la présente recherche, le contexte socioculturel et les langues étudiées sont bien différents de ceux propres à la réalité québécoise. Le russe et l'hébreu ayant un alphabet distinct de celui de l'anglais et de l'espagnol, il est donc difficile de faire le parallèle avec un programme d'immersion au Québec. De plus, à ce jour, les experts sur le trilinguisme ne se sont pas intéressés à son effet possible sur la langue première des apprenants.

1.9 Objectif et questions de recherche

Bien que les résultats des études sur le bilinguisme rapportées précédemment se montrent favorables à l'impact de celui-ci sur l'apprentissage des langues, on ne s'est pas encore penché sur l'effet de ce type d'enseignement sur le développement de certains aspects de la compétence en lecture/écriture en français comme langue maternelle. Wolff (2010) et ses observations sur le programme EMILE se rapprochent de la réalité du programme d'immersion Vision, mais cet auteur n'a pas encore vérifié ses observations par le biais d'une recherche empirique ; observations selon lesquelles apprendre une langue se ferait plus naturellement lorsque celle-ci serait utilisée dans l'enseignement d'autres matières scolaires. De plus, dans notre étude, les participants bénéficiant du programme des écoles Vision n'ont pas autant accès à leurs deuxième et troisième langues en dehors des heures de classe, comme c'était le cas pour ceux de Brenneman et al. (2007) qui mentionnent que plus l'intérêt pour une langue est grand, plus les chances de développer de meilleures habiletés dans cette dernière sont grandes. Il en est de même pour Burgoyne et al. (2009) qui reconnaissent le rôle primordial du vocabulaire sur la compréhension des apprenants ou pour Schwartz et al.

(2007) et Sanz (2000) qui mentionnent l'importance des connaissances dans la L1 pour l'apprentissage d'une L3.

Bell et al. (2013), bien qu'elles se soient intéressées aux élèves québécois, n'ont pas observé un programme comparable à celui de Vision en terme du nombre d'heures d'exposition à l'anglais comme langue seconde. De plus, elles ont observé spécifiquement l'orthographe grammaticale, alors que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un processus beaucoup plus complexe.

Le but de cette recherche est donc de décrire le lien susceptible d'exister entre un enseignement de trois langues et certains aspects de la compétence en lecture/écriture d'élèves de la 3^e année du primaire.

Afin d'atteindre cet objectif, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les différences entre la performance en compréhension en lecture d'élèves francophones de la 3^e année du primaire recevant un enseignement de trois langues et celle d'élèves du même niveau scolaire inscrits à un programme d'enseignement régulier?
- Quelles sont les différences entre les connaissances et les habiletés rédactionnelles de chacun de ces deux groupes d'élèves sur le plan des composantes suivantes : la pertinence des idées, l'organisation globale des idées, le vocabulaire, la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale?

Cet objectif d'exploration et les questions posées s'avèrent cohérents avec le degré d'avancement des recherches. En effet, le sujet de l'enseignement bilingue et trilingue intéresse maintenant davantage les chercheurs. Au Québec, l'anglais étant enseigné comme deuxième langue et l'espagnol comme langue étrangère, on ne peut se fier uniquement aux recherches recensées aux États-Unis ou en Europe, où l'anglais apparaît généralement comme langue première, sauf dans le cas des immigrants. D'ailleurs, dans le cas présent, il ne sera pas question de la réalité immigrante. De plus, l'effet du trilinguisme sur la L1 des apprenants n'est pas, à ce jour, un sujet priorisé par les chercheurs.

CADRE THÉORIQUE

Afin de mieux comprendre les concepts pertinents de la présente recherche, ces derniers seront définis dans les pages qui suivent. Les programmes à l'étude seront tout d'abord décrits puisqu'ils sont le point central de la recherche, description suivie d'une présentation du bilinguisme et de ses composantes. Le concept du multilinguisme sera ensuite abordé. Finalement, il sera question des principales dimensions en lien avec les variables dépendantes étudiées, soit certains aspects de la compétence en lecture/écriture.

2.1 Programmes à l'étude

2.1.1 Programme primaire régulier et place de l'anglais comme L2

Au Québec, le programme régulier d'enseignement comprend un total de 25 heures par semaine se donnant en français, à l'exception des heures qui sont réservées à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde. En général, dans les écoles publiques ou dans les établissements scolaires privés subventionnés, les élèves du 1er cycle reçoivent deux heures d'enseignement de l'anglais par cycle de neuf jours. Les élèves des 2e et 3e cycles bénéficient de cet enseignement trois heures par cycle de neuf jours. Toutefois, chaque conseil d'établissement peut voter pour réduire le temps réservé à l'éducation physique ou à la musique afin d'augmenter celui attribué à l'enseignement de l'anglais. Autant au public qu'au privé, il n'est pas permis d'enseigner les autres disciplines obligatoires prévues par le Programme de formation de l'école québécoise en recourant à la langue anglaise.

2.1.2 Programme d'anglais intensif au 3^e cycle

Ce programme ne comprend que des heures d'enseignement en anglais langue seconde; les mathématiques ou les sciences, par exemple, doivent être enseignées en français et sur une demi-année scolaire. Cette moitié d'année en anglais intensif se fait en langue seconde et non en ELA (English Language Arts ou anglais langue maternelle). Il est à noter que ce

programme est actuellement offert uniquement au 3^e cycle du primaire dans les écoles qui ont choisi de l'implanter.

2.1.3 Programme des écoles Vision

Il est tout d'abord à propos de décrire le programme pédagogique des écoles Vision, concernées par la collecte de données. Au Québec, un réseau d'écoles privées des niveaux préscolaire et primaire offre un programme où les élèves francophones du Québec apprennent trois langues de façon quotidienne. Au sein de ces équipes-écoles, on croit que pour devenir bilingue ou même trilingue, l'enfant doit être exposé de façon régulière à des situations de communication significatives dans chacune des langues (Davialt et al., 2011).

Le réseau des écoles Vision, proposant un concept unique au Québec, prend de l'expansion depuis plus de vingt ans déjà. Son projet éducatif est basé sur l'enseignement en contexte d'immersion anglaise. Ainsi, l'enseignement des matières de base, comme les mathématiques et les sciences sociales, se fait en anglais, comme une L1. Le cours English Language Arts, cours de langue maternelle offert dans les commissions scolaires anglophones du Québec, fait aussi partie de la grille horaire des élèves Vision. Au total, c'est plus de 500 heures par année que les élèves Vision consacrent à l'apprentissage de l'anglais.

Le français est considéré comme une spécialité, mais l'enseignement de cette discipline (lecture, écriture et communication orale) se fait en respectant le même nombre d'heures que dans toute autre école québécoise publique ou privée. Le français est donc également enseigné comme une L1. À la fin de la 6^e année, les élèves Vision sont inscrits aux épreuves ministérielles de français, langue maternelle, et d'anglais, langue maternelle.

L'espagnol est enseigné comme langue seconde dans les établissements Vision, au même titre que le cours d'anglais langue seconde dans les établissements francophones du Québec. D'autres cours, comme l'éducation physique, les arts et la musique, peuvent aussi être enseignés en espagnol. Aucune autre école dans la province n'offre un tel programme. Même

si l'espagnol est enseigné comme une L2, elle est en fait la troisième langue apprise par les élèves, donc leur L3.

À ce jour, le réseau Vision comprend 21 écoles préscolaires et primaires partout à travers la province et plusieurs projets de nouvelles écoles sont en branle. Puisqu'aucun test d'admission n'est requis, tout enfant dont les parents sont prêts à déboursier le montant des frais de scolarité peut accéder à cette formation. Par conséquent, tout élève, qu'il éprouve des difficultés ou non, peut participer à ce programme d'enseignement de trois langues (Voir tableau ci-dessous pour la comparaison du programme linguistique Vision avec celui du programme régulier).

Tableau 1 : Tableau comparatif des modèles scolaires¹⁵**Cycle 1**

Matières	Régime pédagogique (écoles agréées)		École Vision	
	Langue d'enseignement	Heures	Langue d'enseignement	Heures
Français	Français	9	Français	9
Mathématiques	Français	7	Anglais	7
Anglais, langue seconde	Anglais	3	-	-
English Language Art	-	-	Anglais	5
Éducation physique	Français	2	Anglais ou espagnol	3
Arts	Français	2	Espagnol	2
Éthique et culture rel.	Français	2	Anglais	1
Espagnol	-	-	Espagnol	3
TOTAL		25		30

¹⁵ Ce tableau est à titre indicatif. Les heures consacrées à l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol peuvent varier selon les années scolaires et les écoles.

Cycles 2 et 3

	Régime pédagogique (écoles agréées)		École Vision	
	Langue d'enseignement	Heures	Langue d'enseignement	Heures
Français	Français	7	Français	7
Mathématiques	Français	5	Anglais	5
Anglais, langue seconde	Anglais	3	-	-
English Language Art	-	-	Anglais	5
Éducation physique	Français	2	Anglais	3
Arts	Français	2	Espagnol	2
Éthique et culture rel.	Français	2	Anglais	1
Science et technologie	Français	2	Anglais	2
Géographie et histoire	Français	1	Anglais	1
Espagnol	-	-	Espagnol	4
TOTAL		25		30

2.2 Bilinguisme et ses variantes

Selon Legendre (2005), le bilinguisme fait référence à l'état dans lequel se trouvent des gens ou des communautés qui parlent deux langues. Toujours selon Legendre (2005), une personne bilingue serait alors quelqu'un qui peut utiliser deux langues.

Selon Bialystok (2001), la maîtrise d'une langue peut être définie comme l'habileté à fonctionner dans une situation construite autour d'une demande cognitive et linguistique spécifique, à un niveau de performance indiqué soit par des critères d'objectivité ou des standards normatifs déterminés. En d'autres mots, lorsqu'une personne maîtrise une langue,

elle est capable de l'utiliser, de la comprendre et de se faire comprendre dans différentes situations.

Selon le dictionnaire linguistique de Malmkjaer (2002), peu de bilingues se révèlent également compétents dans les deux langues et ils ont tendance à utiliser l'une ou l'autre des langues selon le contexte, pour des raisons différentes avec des gens différents. Un bilinguisme équivalent dans les deux langues est rare et s'avère plutôt un concept idéalisé puisque dans les faits, peu de bilingues parlent leurs deux langues de façon équivalente : l'une d'elles apparaît souvent dominante¹⁶(Malmkjaer, 2002, p.64).

Selon Wikipédia, « [le bilinguisme] consiste théoriquement dans le fait de pouvoir s'exprimer et penser sans difficulté dans deux langues à un degré de précision identique dans chacune d'elles. Les individus authentiquement bilingues sont également imprégnés des deux cultures indifféremment et dans tous les domaines. Le bilinguisme constitue la forme la plus simple du multilinguisme, qui s'oppose au monolinguisme (fait de parler une seule langue)». À partir de cette idée intéressante, selon Cenoz et Gorter (2011), il n'y a pas de meilleur indicateur comportemental montrant que quelqu'un est bilingue que lorsqu'il ou elle parle les deux langues de façon spontanée dans ses interactions sociales (Li Wei et Wu, 2009). Toutefois, ces derniers ne mentionnent pas la nécessité d'une maîtrise équivalente dans les deux langues.

Daviault et Doubli-Bounoua (2011) affirment quant à elles qu'il y a très peu de données normatives sur le bilinguisme, excepté que ce phénomène langagier réfère au fait de parler deux langues et d'apprendre deux cultures.

Plus spécifiquement, Genesee (2008), dans un article en ligne dédié aux parents d'enfants bilingues, soutient que « les enfants bilingues peuvent apprendre tous les aspects de deux langues à compétence égale avec le temps tout comme le font les enfants monolingues, même

¹⁶ Traduction de l'étudiante chercheuse.

s'ils ne sont pas en contact égal avec les deux langues apprises. Aussi, les enfants bilingues peuvent apprendre les aspects phonologiques et grammaticaux de deux langues à compétence égale, lorsqu'ils sont exposés de façon constante aux deux langues. »

Il est donc établi que le bilinguisme implique l'apprentissage de deux langues. À cet égard, Wolff (2010) précise que l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère un « processus individuel de construction pendant lequel l'apprenant développe et affine sans cesse un système linguistique changeant » (p.16). Plus précisément, l'apprenant utilisera son bagage personnel des L1 et L2 afin d'apprendre la troisième langue, qui elle, diffère selon certaines régions et évolue avec le temps.

On retrouve donc plusieurs définitions du bilinguisme. Si toutes s'entendent sur le fait de parler deux langues, il ne semble pas y avoir de consensus clair sur les critères permettant de qualifier un individu de bilingue. En effet, pour certains, le degré de précision doit être identique, alors que pour d'autres, il est normal qu'une langue domine par rapport à l'autre. De plus, bien que la dimension orale soit définie, on ne mentionne pas d'emblée le rôle de l'écriture ou de la lecture dans la majorité des définitions sur le bilinguisme.

2.2.1 Bilinguisme séquentiel et simultané

Il existe, selon Grant, Gottardo, et Geva (2011), deux formes de bilinguisme : le bilinguisme séquentiel et le bilinguisme simultané. À cet égard, Daviault et Doubli-Bounoua (2011) expliquent que la première forme de bilinguisme se rencontre lorsque les deux langues s'acquièrent en même temps, alors que la deuxième forme consiste à apprendre deux langues de façon successive. Dans le cas d'une acquisition successive, il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde, alors qu'il est plutôt question, dans le cas d'une acquisition simultanée, de l'apprentissage de deux langues maternelles. Dans le présent mémoire, on s'attardera principalement aux études sur le bilinguisme séquentiel, puisque la majorité des participants, soit 30 sur 31, ont appris leur L1 (le français) quelques années avant l'anglais, leur L2. Ils sont donc des apprenants d'une langue seconde.

2.2.2 Habiletés reliées au bilinguisme

Le bilinguisme touche tant la production que la compréhension et peut non seulement s'appliquer à la langue orale, mais également à la langue écrite. À cet égard, lorsqu'un individu se dit bilingue, Baker (2006) souligne qu'il faut préciser dans laquelle (ou lesquelles) des quatre habiletés suivantes se manifeste le bilinguisme: habileté en écriture, en lecture, en compréhension de messages oraux ou en expression orale. La maîtrise de ces habiletés varie d'un bilingue à l'autre; quelqu'un peut comprendre des messages oraux dans un certain contexte, comme la musique, et avoir plus de difficultés dans un autre, tel que la lecture académique. Parallèlement, Baker soutient qu'il y a également des compétences à développer au regard de certaines dimensions inhérentes aux quatre habiletés précédemment citées : la prononciation, le vocabulaire, la grammaire et la récupération du sens des mots selon le contexte ou la situation.

Le bilinguisme implique forcément l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Il s'avère alors pertinent d'observer cet apprentissage plus spécifiquement. Les définitions de ces termes varient selon les auteurs et les recherches, mais généralement, une langue seconde est considérée comme la deuxième langue apprise par l'apprenant qui l'utilisera davantage qu'une langue étrangère. La langue étrangère réfère donc à une langue additionnelle apprise (troisième ou plus), mais avec laquelle l'apprenant sera moins en contact dans son environnement.

2.3 Facteurs favorisant l'apprentissage d'une langue seconde

Que ce soit pour l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, tant dans le domaine de l'oral que dans celui de l'écrit, plusieurs facteurs peuvent influencer le processus, tels que l'âge et la conscience métalinguistique. De façon générale, la durée estimée pour la maîtrise d'une langue seconde serait de cinq ans (Davialt et coll., p.179). Cet apprentissage peut cependant être plus ou moins rapide en fonction de certains facteurs.

2.3.1 Âge

Françoise Diaz, dans le *Repère pédagogique* de Gerbeau (1996), affirme que les enfants de huit à onze ans sont les plus aptes à commencer l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire. Bien que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne soit pas terminé à cet âge, la langue de base est bien en place (Gerbeau, 1996). À cet égard, Gaonac'h (1987) cite des avantages observés chez les apprenants de sept à neuf ans. Il évoque alors les recherches d'Ervin-Tripp pour appuyer ses propos. En effet, selon Gaonac'h (1987), les enfants de sept à neuf ans ont une meilleure connaissance des caractéristiques générales des langues, autant au point de vue phonologique que syntaxique ou morphologique. De plus, les enfants de cette tranche d'âge possèdent, sur le plan métalinguistique, de meilleures stratégies de découverte et d'utilisation des règles que leurs pairs plus jeunes en plus de posséder un système sémantique plus large et mieux organisé. Finalement, toujours selon Gaonac'h (1987), les élèves de sept à neuf ans ont de meilleures stratégies de mémorisation, c'est-à-dire une meilleure capacité à répéter des séquences longues. Dans le même sens, toujours selon Ervin-Tripp dans le recueil de Gaonac'h, certains auteurs suggèrent même que les adolescents feraient des progrès plus rapides que les enfants plus jeunes lorsque confrontés à l'apprentissage d'une langue seconde en raison de leurs meilleures stratégies d'apprentissage et de leurs plus grandes habiletés métalinguistiques. Leur plus grande capacité à réfléchir sur la langue et les connaissances linguistiques acquises dans leur langue maternelle faciliteraient l'apprentissage d'une deuxième langue. Les habiletés métalinguistiques joueraient ainsi un rôle important dans l'apprentissage d'une L2 selon Gaonac'h (1987). Il est donc important de les définir.

2.3.2 Conscience métalinguistique et ses composantes

De Champlain, Gingras et Thérout (2001) définissent la conscience métalinguistique comme « l'habileté à réfléchir sur le langage expressif et réceptif et à manipuler les composantes structurales [...] (phonologie, morphosyntaxe, sémantique et pragmatique)» (p.8). La conscience métalinguistique peut être définie comme la capacité à penser et à

réfléchir sur la nature et les fonctions de la langue (Bialystok, 2001). La figure 1 proposée par De Champlain et al. (2001) présente les quatre dimensions langagières sur lesquelles l'individu peut exercer ses habiletés métalinguistiques. D'abord, la conscience morphosyntaxique fait référence à la conscience des règles grammaticales et à la capacité de réfléchir aux aspects morphosyntaxiques d'un message, comme, par exemple, à la capacité de porter un jugement sur une phrase agrammaticale, de faire l'analyse d'une phrase, de corriger des erreurs d'orthographe grammaticale ou la structure déficiente d'une phrase, etc. Pour ce qui est de la conscience sémantique, elle fait référence à la capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel (De Champlain et al. 2001) et correspond à la capacité de réfléchir au sens des expressions et des mots, comme par exemple, de trouver des synonymes, de définir des mots, de faire des devinettes, etc. D'autre part, la conscience pragmatique est décrite par De Champlain et al. (2001) comme la capacité à réfléchir sur l'utilisation du langage en contexte, ce qui permet de clarifier un message, de s'ajuster à l'interlocuteur ou à la situation, de respecter les règles de la communication, etc. La conscience pragmatique consiste également en la capacité d'objectiver et d'extraire l'idée principale d'un texte. Enfin, on parle de la conscience phonologique, laquelle consiste à jouer avec les sons d'un mot. Selon Ball (1993), la conscience phonologique témoigne de comportements qui exigent la prise de conscience que les mots sont formés de plus petits segments sonores, soit de syllabes orales et de phonèmes. D'après cet auteur, un enfant doit prendre conscience du langage et utiliser ses connaissances linguistiques afin de comprendre, écrire et lire un message. Les définitions de Giasson 2011 et De Champlain et al. (2001) vont dans la même direction. En effet, selon ces auteurs, la conscience phonologique est l'habileté linguistique à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments, tels que la syllabe orale, la rime et le phonème. (Giasson, 2011, p.83). Ainsi, il s'agit de l'habileté à réfléchir et à jouer avec les sons contenus dans les mots oraux. Identifier des mots qui riment, compter le nombre de syllabes orales d'un mot ou séparer un mot en phonèmes sont des exemples d'activités qui font appel à la conscience phonologique.

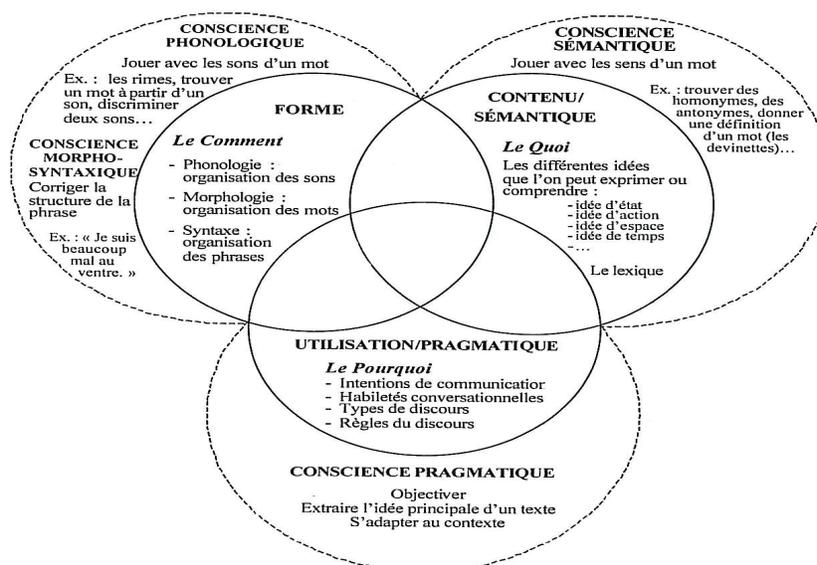


Figure 1 : Les composantes métalinguistiques (De Champlain, L. D., Gingras, L., & Théroux, M., 2001, p.8).

Bialystok (2001) divise le terme « métalinguistique » en trois entités différentes : la connaissance, l'habileté et la conscience. Bien que de cerner une définition unique et précise soit impossible pour la chercheuse, celle-ci souligne que minimalement, la connaissance métalinguistique doit inclure la structure abstraite de la langue qui organise un certain nombre de règles linguistiques. De plus, les tâches métalinguistiques sont parfois classées en sous-catégories telles que l'efficacité en syntaxe, la conscience morphologique et la phonologie. Néanmoins, il faut retenir que selon Bialystok (2001), il n'y a pas de définition parfaite du terme « métalinguistique ». De plus, la chercheuse souligne que lorsqu'un apprenant a de bonnes habiletés métalinguistiques, l'apprentissage d'une langue seconde est plus facile, car il ou elle a un modèle langagier à sa disposition.

Plus récemment, Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Deblanc (2010) abordent le thème de la métalinguistique chez les apprenants d'une langue première. Selon ces auteurs, le savoir métalinguistique fait référence aux connaissances explicites qu'un individu peut posséder sur

le langage. Toujours selon Simard et al. (2010), la question du métalangage linguistique est désormais de plus en plus étudiée et les connaissances qui s'y rattachent sont nombreuses. Selon eux, le principe fondamental à suivre pour enseigner est de savoir donner priorité aux notions qui sont utiles pour le développement des capacités langagières, telles que la grammaire, le lexique et les principes d'organisation des types de discours les plus utilisés.

2.3.2.1 Habiletés métalinguistiques et apprentissage des langues

Baker (2006) donne un exemple de la connaissance métalinguistique chez les élèves en apprentissage d'une deuxième langue. En effet, elle mentionne que ces apprenants n'ont pas à réapprendre les bases fondamentales de la structure de la langue puisqu'ils ont déjà acquis une connaissance métalinguistique dans leur langue maternelle.

Parallèlement, Durgunoglu (2002) soutient que les enfants ayant une bonne conscience phonologique dans leur langue maternelle ont plus de chances de voir le développement de leur L2 facilité.

Bialystok (2001) rapporte également que de nombreuses études ont prouvé que l'habileté d'un enfant à segmenter et à manipuler les sons dans un discours prédit son progrès initial dans l'apprentissage de la lecture et donc que la conscience phonologique s'avère un facteur déterminant dans cet apprentissage. Dans le même ordre d'idées, selon Demont (2001), les capacités métalinguistiques ont généralement un rôle déterminant sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde. Ces capacités permettraient notamment aux bilingues, s'il y a lieu, de compenser leurs lacunes au plan des connaissances langagières dans la langue seconde.

Plusieurs études ont d'ailleurs montré que le niveau de conscience phonologique est positivement corrélé avec l'apprentissage des langues de même qu'avec la reconnaissance des mots entre les langues (Durgunoglu, Nagy et Hancin-Bhatt, 1993; Gottardo, Yan, Siegel, et Wade-Woolley, 2001; Pérez Vidal, 2014). En résumé, ces auteurs s'entendent pour dire qu'une bonne maîtrise de la langue maternelle, et particulièrement de bonnes habiletés métalinguistiques dans cette langue, favorisent l'apprentissage de nouvelles langues.

De son étude, Demont (2001) conclut que les élèves étudiant dans le cadre d'un programme bilingue – français-allemand dans ce cas – témoignent d'une conscience syntaxique plus élevée, en plus de se montrer plus efficaces dans la reconnaissance des mots contrairement à leur pairs scolarisés dans un programme traditionnel. Il est donc pertinent de s'intéresser aux programmes d'immersion bilingues et trilingues lorsqu'on parle des facteurs favorisant l'apprentissage d'une deuxième langue.

2.3.3 Programmes d'immersion

Selon Baker (2006), réussir à parler une langue seconde (*language achievement*) est normalement considéré comme le résultat d'un enseignement formel. À cet égard, il appert que la « méthode » d'enseignement et les conditions d'apprentissage d'une L2 font également partie des facteurs à considérer. À cet effet, Cenoz et Gorter (2011) précisent que le contexte dans lequel la communication prend place est crucial parce qu'une langue n'est pas un code fixe déjà tout prêt pour les utilisateurs avant qu'ils ne commencent à la parler. Au contraire, la langue est créée ou assemblée à partir d'unités conventionnelles à réorganiser chaque fois qu'elle est utilisée (Larsen-Freeman et Cameron, 2008).

Dans cette optique, le processus le plus efficace pour apprendre une langue seconde serait celui de la *Natural approach*, qui consiste à supporter les élèves dans leur apprentissage de leur L2 en introduisant le vocabulaire dans un contexte spécifique, en donnant des modèles de discours oraux et écrits, ainsi qu'en promouvant la progression naturelle du développement de la langue au fil du temps. Par contre, les administrations d'écoles et leurs enseignants admettent sentir une certaine pression pour pousser leurs élèves à apprendre l'anglais rapidement (Cummins, 2000).

Au Canada, Daviault et Doubli-Bounoua (2011) mentionnent que dans les classes d'immersion, même si l'enseignement se donne dans la L2, les enfants ont tout de même des occasions d'échanger dans leur langue maternelle, notamment dans les périodes de pause. Les classes d'immersion permettent alors à l'élève de développer sa connaissance de la L2 de façon harmonieuse et graduelle. Dans ce contexte, l'enseignant peut parfois recourir à la

L1 des élèves et à un vocabulaire simplifié afin de les aider dans leur progression. Dans le passé, au contraire, des classes de submersion¹⁷ pour les immigrants leur interdisait d'utiliser leur langue maternelle, peu importe le contexte. Ce climat d'apprentissage était beaucoup plus difficile pour les enfants et fort probablement moins efficace par le fait même. En effet, les classes de submersion étaient une forme de rejet de leur culture, ce qui devait susciter des sentiments négatifs à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde et ainsi diminuer leur motivation.

2.3.4 Similarité entre les langues

Daviault et Doubli-Bounoua (2011) soutiennent qu'en plus de l'âge des apprenants et du programme d'enseignement préconisé, plusieurs autres variables interviennent dans l'apprentissage d'une L2 chez les enfants. En effet, la motivation, l'intérêt, les habiletés métalinguistiques, la fréquence d'exposition à la L2 et les occasions de pratiquer la langue en question sont quelques-uns des facteurs qui seraient liés au succès de l'apprentissage de la L2. Ces auteures mentionnent également l'influence du degré de similitude entre les deux langues apprises par l'apprenant.

Il serait en effet beaucoup plus facile d'apprendre une langue seconde qui ressemble à la langue maternelle. Par exemple, l'apprentissage de l'anglais ou de l'espagnol pour les enfants francophones présentera beaucoup moins de difficultés que l'apprentissage de l'algonquin ou du mandarin, en raison de l'alphabet et des sonorités différentes.

À l'opposé, dans son ouvrage, Vinet (2001), présente un point de vue différent à propos de la similarité entre les langues. En effet, se basant sur la théorie de Chomsky (1969), elle reconnaît l'existence d'un « cerveau universel » chez la race humaine, ce qui l'amène à se questionner sur le principe de l'uniformité des langues proposé par Chomsky (1969). Les principes de Chomsky se basent sur la théorie d'une grammaire universelle et par conséquent,

¹⁷ Une submersion linguistique est une forme d'enseignement de la langue d'une majorité à une minorité ethnique qui en vise l'assimilation.

une syntaxe universelle entre tous les humains qui prendrait origine à l'intérieur même du bagage génétique. Toujours selon Chomsky (1969), mais cité dans l'ouvrage de Vinet (2001), «le langage est beaucoup plus quelque chose qui arrive en tant qu'êtres humains que quelque chose que nous apprenons» (p.4). L'hypothèse d'une grammaire universelle permettrait d'avancer que les langues possèdent de nombreuses caractéristiques communes entre elles (p.4). Par conséquent, selon le point de vue de Vinet (2001), même des langues ne provenant pas de la même origine pourraient présenter des similarités fondamentales entre elles.

2.4 Langues à l'étude

Bien que Vinet (2001) prétende que des langues distinctes puissent présenter des similarités entre elles, il demeure tout de même pertinent de s'intéresser à l'origine et aux caractéristiques des langues étudiées dans le cadre de ce mémoire. En effet, puisque la présente recherche s'intéresse principalement à des élèves en apprentissage de trois langues, il est alors pertinent de s'intéresser à l'origine et à l'histoire des trois langues impliquées : l'anglais, l'espagnol et le français.

2.4.1 Anglais

Antier et al. (1983) mentionnent que l'anglais est « une langue indo-européenne de la branche germanique occidentale. L'anglais s'est développé à partir de dialectes germaniques parlés par des peuplades venues de la Mer du Nord (Angles, Saxons, Jutes) qui ont peuplé la Grande Bretagne après le départ des Romains» (p.67). Selon Falk (1978), il y a 1500 ans, certaines langues germaniques (allemand, norvégiens, suédois et anglais) se ressemblaient tellement que les différents peuples pouvaient se comprendre et se parler entre eux. Il n'est donc pas surprenant d'observer des similarités entre les langues modernes qu'elles sont devenues (Exemples : *hair* en anglais se dit *haar* en allemand et en néerlandais ; l'accent tonique est mis sur la première syllabe dans ces différentes langues; etc.)

2.4.2 Espagnol

Pour ce qui est de l'espagnol, il s'agit d'une langue romane qui doit ses similitudes avec les autres langues romanes, telles que le français, à sa dérivation du latin parlé dans l'empire romain. Outre les parentés au plan du vocabulaire, l'espagnol présente avec ces langues (catalan, portugais, italien, roumain et français) de grandes ressemblances de structures (notamment le remplacement de la flexion nominale par un jeu de préposition, et les mêmes formes verbales de base) (Antier et al, 1983, p.243). Par exemple, le mot *ami* en français devient *amigo* en espagnol. Aussi, les déclinaisons des verbes des deux premiers groupes en français sont comparables à celles de l'espagnol (aimer, finir = *comer y vivir*).

2.4.3 Français

Toujours dans Antier et al. (1983), on mentionne que le français est lui aussi une langue indo-européenne appartenant au groupe des langues romanes. Issu du latin, le français standard moderne provient de la langue parlée dans la moitié du Nord de la France. Le français fait des emprunts également aux autres langues romanes et récupère des mots de l'anglais tels que *shopping* ou *parking*, deux anglicismes couramment utilisés en français oral.

2.4.3 Langues romanes et indo-européen

Selon Falk (1978), il existe plusieurs documents historiques prouvant que les langues romanes comme le français, l'italien, le portugais et l'espagnol proviennent d'une source commune qui est le latin vulgaire, soit la langue parlée par le peuple sous l'empire romain avant sa chute. Il existe donc de grandes similarités entre plusieurs mots de ces langues (p.281). Par exemple, le mot *amie* en français devient *amiga* en espagnol et *amica* en italien. De plus, le nom *fleurs* s'écrit *flores* en espagnol et *fiori* en italien.

Finalement, comme cela est présenté dans la figure 2 ci-dessous, les trois langues à l'étude (français, anglais et espagnol) possèdent toutes comme origine l'indo-européen. Pourtant,

elles possèdent chacune leurs particularités, influencées par les différents groupes auxquels elles appartiennent, ce qui les rend toutes uniques.

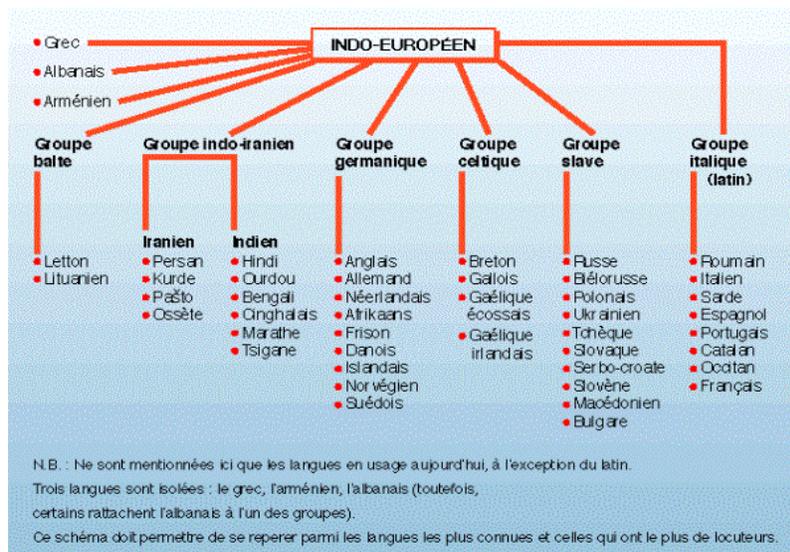


Figure 2. Les origines des langues européennes. Récupérée le 12 septembre, 2015, de www.worldwidepress.info/article-origines-des-langues-europeennes-l-indo-europeen-et-l-hypothese-kourgane-75085799.html Copyright 2011. Repris avec permission.

2.5 Multilinguisme

Puisque dans le présent mémoire les participants ne sont pas seulement confrontés au bilinguisme, mais bien au multilinguisme, il est alors pertinent de s'intéresser à l'apprentissage d'une troisième langue. Un tel apprentissage fait référence à l'acquisition d'une langue non native pour les apprenants ayant précédemment acquis deux autres langues ou qui sont dans le processus de les apprendre (Cenoz, 2003, p.71). Toujours selon Cenoz (2003), l'apprentissage d'une troisième langue partage plusieurs caractéristiques avec l'apprentissage d'une deuxième langue, mais présente également des différences, car les apprenants ont alors plus d'expérience à leur disposition que les apprenants d'une deuxième langue.

Cenoz et Jessner (2000) ajoutent que bien que l'apprentissage de deux langues et celui de plusieurs langues aient beaucoup en commun, il y a des différences entre l'enseignement

bilingue et multilingue au plan de la complexité et de la diversité. En effet, l'apprentissage de plusieurs langues ou le *multilingual acquisition* présente plus de diversité que l'apprentissage d'une langue seconde et son étude implique donc une plus grande complexité dans le travail des apprenants (p.40). En effet, alors que le bilinguisme n'implique toujours que deux langues, le multilinguisme peut impliquer de trois à plusieurs langues. Il y a donc plus de combinaisons possibles et de relations entre les langues apprises. À leur tour, Genesee et Cenoz (1998) mentionnent que bien qu'il partage des caractéristiques en commun avec l'apprentissage d'une 2^e langue, l'apprentissage d'une 3^e langue est un processus différent. En effet, les apprenants de la L3 sont influencés par les effets cognitifs généraux du bilinguisme et ont accès à deux systèmes linguistiques lorsqu'ils apprennent leur L3 (Bialystok, 2001; Cenoz et Hoffmann, 2003). Par conséquent, le multilinguisme est un phénomène unique et complexe, et les recherches sur ce sujet gagnent progressivement en importance.

Dans le cas de la présente recherche, la L1, la L2 et la L3 sont enseignées simultanément, quoique la L1 ait été apprise informellement avant les deux dernières, qui, elles, sont généralement apprises en même temps, mais pas avec le même degré d'exposition. En effet, les élèves des écoles Vision sont en grande majorité des francophones qui sont exposés à l'anglais (L2) de façon intensive 16 heures par semaine et à l'espagnol (langue étrangère) 4 heures par semaine.

2.6 Compréhension en lecture

Puisque la compréhension en lecture et les habiletés en écriture sont les variables étudiées dans le cadre de la présente recherche, il s'avère pertinent de définir chacune d'elles et d'en décrire les composantes particulières. La lecture, plus particulièrement la compréhension en lecture, sera tout d'abord abordée.

Selon l'Observatoire national de la lecture (2005), lire, « c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent (p.9). Par conséquent, lire implique deux processus fondamentaux en perpétuelle interaction, soit le

décodage et la compréhension. Alors que le décodage renvoie à la reconnaissance et l'identification des mots, l'activité de compréhension, quant à elle, est décrite comme « la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit» (Observatoire national de la lecture, p.14), nécessitant souvent un effort non négligeable afin de coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation qui serait cohérente.

Le décodage est un processus spécifique (ou microprocessus selon Irwin, 2007) obligatoire en lecture qui permet l'identification, ou le déchiffrage, des mots nouveaux. Selon Giasson (2011), « le décodage est à la fois une connaissance et une habileté » (p.133) et « il comprend la connaissance des correspondances lettre-son et l'habileté à combiner ces correspondances pour prononcer le mot » (p.133).

Irwin (2007) est l'une des auteures à citer lorsqu'il est question des processus cognitifs qu'implique la compréhension en lecture. Son modèle a d'ailleurs été repris par de nombreux auteurs intéressés par cette dimension de l'acte de lire (Giasson, 2011; Laplante, 2011; Pressley, 2006). Comme mentionné par Irwin (2007), mais traduit par Giasson (2011), la compréhension en lecture implique le recours simultané à plusieurs processus : les microprocessus qui réfèrent au déchiffrage ou à l'identification des mots écrits ainsi qu'à la sélection de l'information importante de la phrase – les processus d'intégration qui servent à comprendre et à inférer les liens entre les phrases – les macroprocessus qui visent à organiser et à synthétiser, à l'aide de la structure du texte, les idées principales du texte (résumé, rappel) – les processus d'élaboration qui permettent d'aller au-delà des informations livrées explicitement par l'auteur et de dépasser le sens littéral du texte (prédictions/hypothèses/déductions, intégration d'informations du texte à ses propres connaissances, élaboration d'images mentales, réponses affectives au texte, raisonnement/jugement/analyse sur le texte) – les processus métacognitifs qui permettent de gérer l'ensemble des processus et, de ce fait, de guider la compréhension du lecteur (gestion des stratégies, identification et gestion des pertes de sens, ajustement en fonction du texte et du contexte, etc.). Selon Irwin (2007), chaque processus peut contribuer au succès de l'autre.

Également inspirée par le modèle d'Irwin, Laplante (2011) propose une représentation schématique du développement des principaux processus impliqués dans la compréhension en lecture (voir figure 3) qu'elle divise en trois grandes catégories : les processus spécifiques au langage écrit, soit les processus d'identification des mots écrits (appelés microprocessus par Irwin); les processus non spécifiques de compréhension langagière qui regroupent l'élaboration du modèle de situation, les macroprocessus, l'élaboration d'inférences et l'analyse syntaxique (ces processus non spécifiques au langage écrit réfèrent aux processus d'intégration, aux macroprocessus et aux processus d'élaboration proposés par le modèle d'Irwin); et les processus métacognitifs qui, à l'instar de ce que soutient Irwin, permettent la planification, la mise en œuvre, l'évaluation, la détection et l'ajustement de la part du lecteur.

Comme cela est représenté dans le schéma, les différents processus s'enchaînent et sont mis en œuvre de façon simultanée, alors que la pile nous rappelle que des ressources cognitives limitées peuvent être une contrainte pour le lecteur en apprentissage.

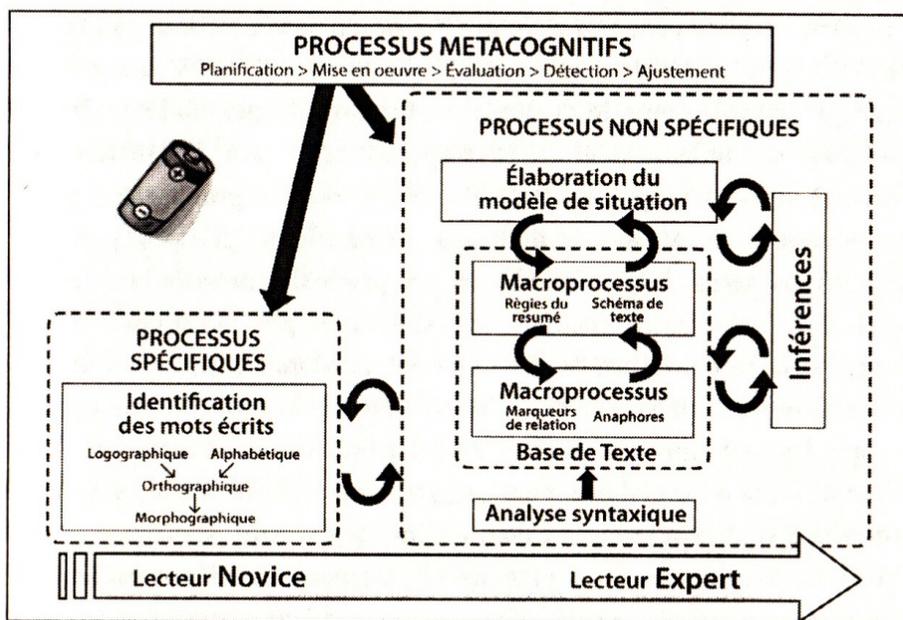


Figure 3. Représentation schématique du développement des principaux processus de lecture (Laplante, 2011, p. 155)

Toujours comme le montre la figure 3, en compréhension de lecture, il ne faut pas passer à côté d'un obstacle fréquent pour les élèves : les inférences, qui font partie des processus non spécifiques et interviennent, selon Laplante (2011), tant au plan des macroprocessus (inférences nécessaires telles que les inférences anaphoriques, lexicales et causales, par exemple) que des processus d'élaboration (inférences optionnelles telles que les prédictions, par exemple). À ce propos, « [l']inférence procède d'une mise en relation entre des éléments du texte et des connaissances non explicitement évoquées dans le texte et que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrites » (Observatoire national de la lecture, 2005, p.16). Dans son ouvrage, Blanc (2009) parle elle aussi des inférences. Plus particulièrement, cette auteure indique que les mauvais lecteurs n'auraient pas les connaissances générales indispensables à la production des inférences et ne seraient donc pas en mesure d'identifier le bon moment où la production d'inférences est nécessaire.

Giasson (2011), pour sa part, dit qu' « il y a inférence lorsque le lecteur établit un lien entre deux éléments pour créer une information nouvelle » (p.244). À l'instar de Blanc, elle explique également que la capacité à produire des inférences est chose facile chez les lecteurs experts, mais que les élèves d'âge primaire doivent être guidés dans leur façon de générer les inférences (p.244). Cette auteure mentionne également que la capacité à générer des inférences, bien qu'elle apparaisse très tôt, augmente avec l'âge (Giasson, 2011, p. 244).

Selon Giasson (2011), « comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances » (p.236). Toujours selon Giasson (2011), « la lecture est un processus complexe. Pour comprendre un texte, le lecteur doit connaître les mots et leur signification, activer les connaissances antérieures pertinentes, générer des inférences et réparer, si nécessaire, les pertes de compréhension » (p.5). Comme illustré à la figure 4, Giasson (2011) mentionne que les trois composantes résultant de la compréhension sont le lecteur, le texte et le contexte. Toujours selon cette auteure, ce que le lecteur comprend est influencé par son propre développement, par les textes qu'il lit et par le contexte dans lequel s'effectue sa

lecture (Giasson, 2011, p.8). À la figure 5 est présenté le modèle de Snow (2002), traduit par Giasson 2011. Cette chercheuse croit que les composantes du lecteur, du texte et du contexte sont reliées aux contextes de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille (contexte socioculturel). Chacune de ces variables renvoie à des types de contexte. Le contexte de classe touche le type d'enseignement dispensé, celui de l'école englobe le climat général de l'école ainsi que la volonté du personnel assurant la réussite des élèves, le contexte social est en fait le contexte socioéconomique et finalement, le contexte familial constitue la valeur donnée à la lecture à la maison.

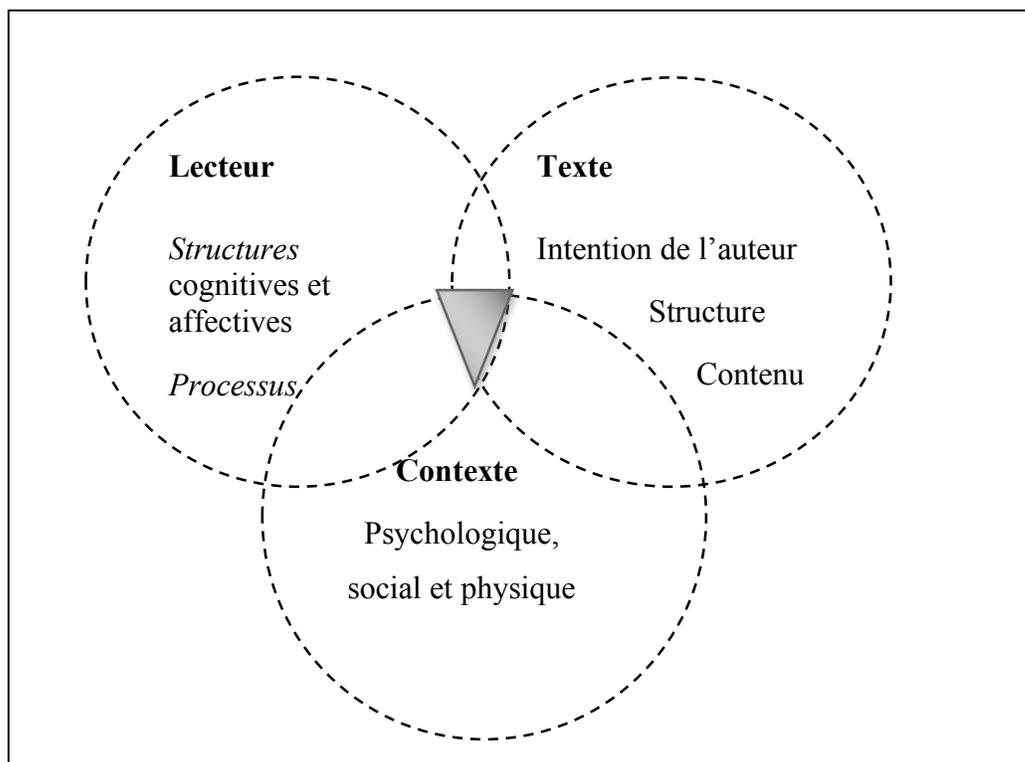


Figure 4 : Modèle de compréhension de lecture développé par Giasson (2011. p.8)

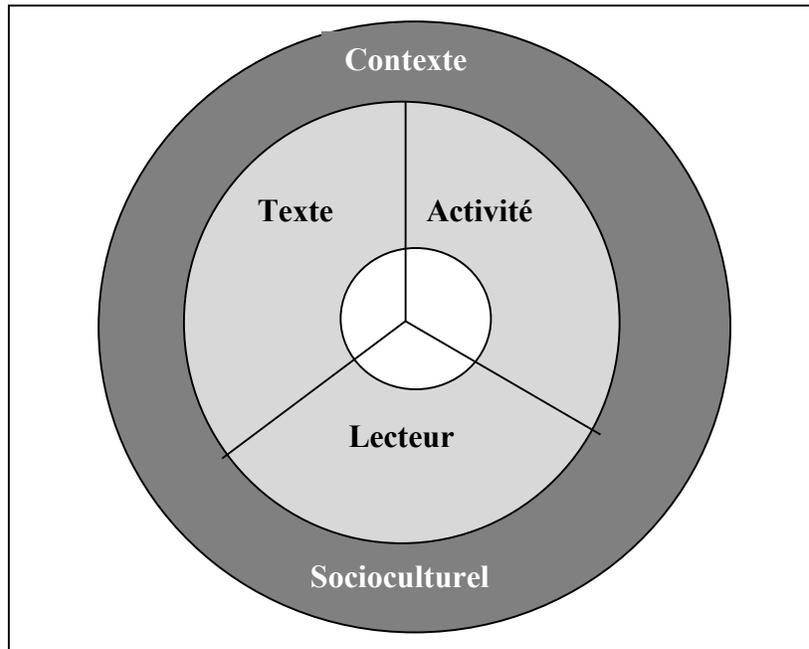


Figure 5 : Modèle interactif étendu adapté par Giasson (2011, p.10) de Snow (2002)

Enfin, c'est une chose de connaître les processus et les connaissances qui entrent en jeu dans la compréhension en lecture, mais il faut également savoir comment aider les élèves à les développer. D'après Giasson (2011), malgré un grand nombre d'études portant sur la compréhension en lecture, cet enseignement ne prend pas assez de place. En effet, Giasson (2011) souligne que la compréhension aide, entre autres, les élèves à comprendre ce qu'ils lisent, à se souvenir de ce qui a été lu et à apprécier leurs lectures (p.242). Nguyen (2012) mentionne qu'enseigner aux élèves à lire dans leur première langue¹⁸ les aide à augmenter leur niveau de lecture en anglais comme L2. Les enfants bilingues qui sont compétents dans leur langue maternelle devraient être encouragés à l'utiliser afin de les aider à clarifier certains concepts en anglais, leur L2. Puisque les enfants qui évoluent dans un

¹⁸ Il est à noter que Nguyen fait ici référence à la langue maternelle de différents immigrants. La L1 n'est donc pas spécifiée, car elle varie selon les individus.

milieu scolaire bilingue sont ceux auxquels ce présent mémoire s'intéresse, la relation entre leur apprentissage des langues et de la lecture sera décrite ci-dessous.

2.6.1 Relations entre l'apprentissage des langues et la lecture

Afin d'être plus spécifique avec la recherche actuelle, il est alors pertinent de s'intéresser à la lecture et à son lien avec l'apprentissage des langues. Depuis la publication de sa recherche, Bialystok (2007) a progressé dans ses travaux et a fait deux importantes découvertes : quelques aspects des habiletés de lecture et de la conscience phonologique sont liés aux mécanismes cognitifs généraux et transférés facilement entre les langues, alors que d'autres habiletés, comme le décodage, sont plus spécifiques à chacune des langues et ont besoin d'être réappries pour chaque système écrit (Bialystok, Luk et Kwan, 2005). De plus, il appert que les systèmes d'écriture et les différences entre eux ont un plus grand impact sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants bilingues que ce qu'on pensait auparavant. Sans surprise, cette relation a été trouvée en corrélant l'habileté en lecture avec la conscience phonologique (Bialystok et al. 2005).

Selon Grant et al. (2001), le vocabulaire prédit les habiletés en lecture (Verhoeven et Van Leeuwe, 2008), notamment celles relatives à la compréhension des textes lus. La connaissance du vocabulaire et la compétence au plan de la langue maternelle jouent un rôle dans le développement et la performance en compréhension en lecture en anglais pour les apprenants de la L1 et de la L2 (Gottardo et Mueller, 2009; Verhoeven et al., 2008). Toujours selon Grant et al. (2001), une recherche antérieure effectuée auprès d'élèves faibles en compréhension en lecture a montré qu'il n'y avait pas de différence dans les profils cognitifs des lecteurs à risque en L1 et en L2 (Lesaux, Lipka, et Siegel, 2006). Bref, bien que certains auteurs se soient intéressés à la relation entre la compréhension en lecture et l'apprentissage d'une langue seconde, aucun d'entre eux n'a poussé plus loin afin de préciser si cette relation pouvait avoir un impact sur la compréhension en lecture dans la langue maternelle.

2.7 Écriture

Il n'y a pas seulement la lecture qui joue un rôle important dans le cheminement scolaire des élèves; l'écriture se révèle également un ensemble primordial de compétences. Différentes dimensions linguistiques de l'écriture seront donc décrites ci-dessous, s'attardant plus particulièrement à celles analysées dans le cadre du présent mémoire.

Selon Simard, et al. (2010), savoir écrire signifie être capable d'utiliser les composantes de la langue en tant que système et de faire usage des potentialités de ses agencements. Toujours selon Simard et al. (2010), les dimensions transversales de l'écriture sont les dimensions syntaxiques, morphologiques, lexicales et orthographiques. Ces dernières se développent à tous les niveaux durant la scolarité obligatoire. La présente section s'intéressa plus particulièrement aux dimensions linguistiques directement liées au présent problème de recherche, soit la pertinence et la suffisance des idées, l'organisation des idées, le lexique (vocabulaire), la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe.

2.7.1 Pertinence et suffisance des idées

Cette dimension correspond à la capacité de l'élève à respecter toutes les consignes imposées par le projet d'écriture (intention, sujet ou thème, type de texte, destinataire, contexte, style, etc.) et ce, en développant suffisamment les idées s'y rattachant. Cette dimension inclut également le respect du nombre de mots exigés. Selon Simard et al. (2010), « les connaissances du sujet [...], jouent un rôle majeur dans la documentation, le développement des informations et le contrôle de cette activité (l'écriture) » (p.262). Bref, cette dimension se rattache au contenu du texte, soit à la richesse, à la suffisance et à la pertinence des idées; celles-ci devant être reliées au sujet et respecter l'intention d'écriture, le destinataire, etc.

2.7.2 Organisation des idées

En plus de devoir bien développer leurs idées, les élèves doivent également les organiser de façon appropriée dans un texte. En effet, selon Simard et al. (2010), « écrire » se décline en six compétences, dont celle consistant à s'assurer de l'organisation et de la cohérence du

texte. Cette dimension linguistique réfère à la cohérence textuelle. Elle touche d'abord la progression logique et chronologique des idées dans une situation d'écriture. Elle fait également référence aux liens établis, grâce au recours aux marqueurs de relation, entre les phrases et les paragraphes. À cet effet, il appert que l'utilisation des paragraphes par les élèves en écriture ne se fait pas toujours d'emblée; elle doit être travaillée par les enseignants. Dans Chartrand et al. (1999), les paragraphes sont mentionnés comme un des trois éléments principaux de l'organisation textuelle, avec la séquence textuelle et l'organisateur textuel. Toujours selon cette grammaire, les paragraphes facilitent la compréhension et délimitent chaque unité de sens.

2.7.3 Lexique

Le dictionnaire linguistique de Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mével (2002) définit le lexique comme le terme général désignant l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté ou d'une activité humaine. Toujours selon Dubois et al. (2002), le terme *lexique* est réservé à la langue et le terme *vocabulaire*, au discours. Dans Chartrand et al. (1999), le lexique est défini comme faisant partie des trois sous-systèmes qui sont communs à l'oral et à l'écrit avec la syntaxe et la morphologie. Toujours selon cette grammaire, « le lexique porte sur le sens et la formation des mots » (p.3).

La figure 6 proposée par l'étudiante chercheuse élaborée à partir des propositions du co-directeur, Jean-François Boutin, tente de synthétiser le terme linguistique *lexique*. En écriture, soit sur le plan du langage écrit, le lexique ou le mot peut être analysé sous deux aspects : le sens et la forme écrite (graphie).¹⁹ Lorsqu'il est question du sens d'un mot écrit, on réfère à la sémantique qui mène au terme vocabulaire (par exemple, donner la définition

¹⁹ Il est à noter qu'en langage oral, le lexique fait également référence au sens et à la forme du mot, mais le mot prend une forme orale (encodage phonologique : suite des phonèmes permettant de produire le mot oralement). Cette dimension n'est pas abordée dans le présent document; l'accent a intentionnellement été mis sur les aspects reliés à la variable à l'étude, soit l'écriture.

d'un mot). À cet égard, les enseignants utilisent parfois de façon erronée le terme *vocabulaire* lorsqu'ils donnent des mots à étudier, alors qu'ils mettent l'accent sur l'orthographe et non sur le sens de ces mots. En fait, comme représenté à la figure 6, l'orthographe lexicale d'un mot ne fait pas référence au sens, mais bien à la graphie de ce dernier.

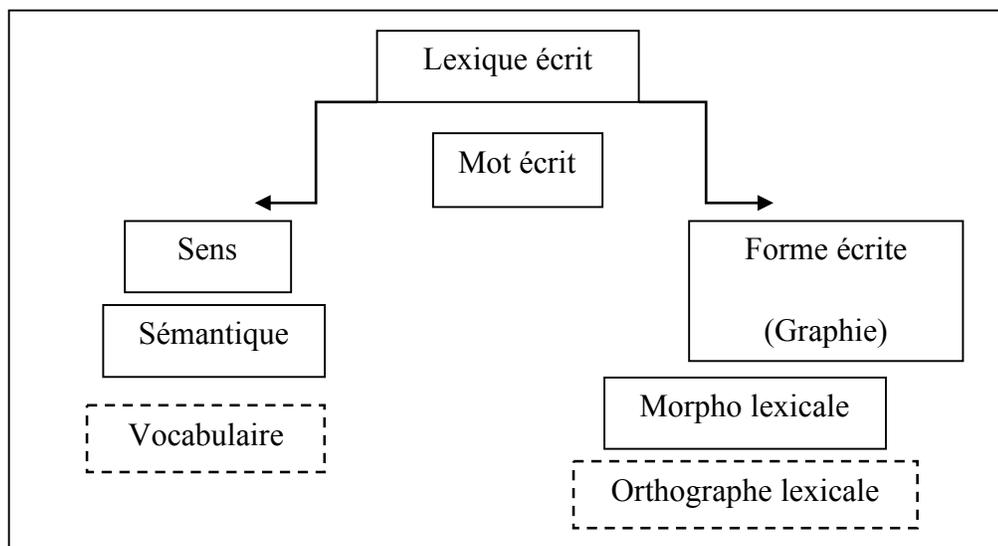


Figure 6. Le lexique écrit.

Lors de l'apprentissage d'une deuxième langue, peu importe la tâche que l'enfant effectuera (autant à l'écrit qu'à l'oral), il aura besoin d'utiliser du vocabulaire dans les deux langues qu'il apprend, soit sa L1 et sa L2. Inévitablement, Carlson et Meltzoff (2008) explique que les enfants bilingues ont typiquement un vocabulaire réceptif (mots compris) et productif (mots compris et produits) plus grand dans l'une des deux langues. Il appert également que leur vocabulaire dans chaque langue prise individuellement est normalement moins grand que chez les enfants unilingues du même âge. Comme les enfants bilingues maîtrisent souvent les mêmes mots dans les deux langues (chien et dog, par exemple), l'addition des mots possédés dans les deux langues annule l'écart observé entre le nombre de mots maîtrisés

par les enfants bilingues et monolingues. Avec les années, les enfants bilingues rattrapent ce « retard » existant entre le nombre de mots différents dans une même langue²⁰.

Aussi, McVey (2007) explique qu'une connaissance étendue du vocabulaire aide les apprenants d'une deuxième langue autant à l'oral qu'à l'écrit.

D'autre part, dans l'ouvrage coordonné par Gerbeau (1996), Jean Rigouste parle du lexique d'une langue étrangère. Il mentionne que la maîtrise d'un vocabulaire dans une autre langue cause de difficiles problèmes à l'enfant lorsque la signification des mots n'est pas superposable d'une langue à l'autre. Il donne en exemple le concept de faux amis²¹. Rigouste soutient également que si la langue à apprendre partage grosso modo les mêmes concepts que la langue première, l'apprentissage sera rapide, surtout en ce qui concerne les mots concrets (Gerbeau, 1996). Par contre, il faut rester prudent avec les affirmations de Rigouste, puisqu'elles ne sont pas appuyées de résultats d'études empiriques.

S'intéressant aussi à l'apprentissage d'une langue étrangère, Falk (1978) va dans le même sens que Rigouste en disant que la mémorisation des mots ou des morphèmes (plus petite unité de sens du discours) est une tâche plus facile pour l'apprenant lorsque la forme phonologique et écrite de l'item est similaire entre la langue maternelle et la langue apprise. À l'opposé, des problèmes apparaissent lorsqu'il y a des mots dans la langue étrangère qui ressemblent à des mots de la langue première ou sonnent comme ceux-ci, mais qui ont des significations tout à fait différentes. Par exemple, le mot *character* en anglais signifie un personnage, alors que le mot caractère en français fait référence à la personnalité d'une personne. En espagnol, le mot *gato* signifie chat, alors que le mot gâteau en français ne fait en aucun cas référence à cet animal!

²⁰ Les mots dog et chien ne sont pas considérés différents, car ils réfèrent au même concept mais dans des langues différentes.

²¹ Emploi d'un mot français dans un sens qu'il ne possède pas, sous l'influence d'un mot anglais qui a une forme semblable (De Villers, 2009).

Il ne fait donc aucun doute que le lexique s'avère une dimension linguistique importante lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. C'est pourquoi cet aspect a été plus particulièrement observé dans la présente recherche.

2.7.3.1 Méprises lexicales sémantiques commises en situation d'écriture

Puisque cette recherche s'intéresse également aux types de méprises lexicales sémantiques (ou erreurs de vocabulaire) commises par les élèves à l'écrit, des précisions sur chacune d'entre elles seront données.

Tout d'abord, dans De Villers (2009), les *anglicismes* sont décrits comme des expressions, des mots, des sens, des constructions qui sont propres à la langue anglaise et qui sont empruntés par une autre langue (p.16). « Un anglicisme est un mot, une expression ou un sens provenant de la langue anglaise » (Chartrand et al., 1999, p. 338). Par exemple, un *bumper* ou un *opener* sont des anglicismes lexicaux. Le mot *batterie* utilisé dans le sens de pile serait un anglicisme sémantique ou plus communément appelé un faux ami. Finalement, l'expression *à date*, qui est un calque de *up-to-date*, est un anglicisme syntaxique ou plus couramment appelé un *calque* (De Villers, 2009). Il n'y a pas de mot pour désigner les erreurs influencées par l'espagnol. Le terme « espagnolisme » sera donc utilisé sous toute réserve dans le présent mémoire.

Les *impropriétés* sont également des erreurs fréquentes commises par des élèves du primaire. Selon Chartrand et al. (1999), une impropriété est un emploi incorrect d'un mot, une confrontation de mauvais sens. *Barrer* la porte est un exemple d'impropriété, car il faudrait dire *verrouiller* ou *fermer à clé*. Un barbarisme est, selon Dubois et al. (2002), le nom donné à la forme d'un mot qui n'est pas conforme aux règles morphologiques de la langue; ils sont en fait des formes agrammaticales. L'exemple donné est celui du verbe *cueillira* (*pour cueillera*). Selon De Villers (2008), un *barbarisme* est une erreur de langage par altération de mot, par modification de sens; *pestacle* ou *spychologue* sont tous deux des exemples de barbarismes.

Dans Dubois et al. (2002), une liaison est définie comme l'insertion entre deux phonèmes d'une consonne ou d'un glide. En français, la liaison est obligatoire entre certaines jointures de deux mots. Selon Riegel et al. (2005), le phénomène des liaisons peut être complexe, car toutes les liaisons ne doivent pas absolument être réalisées. Celles qui doivent l'être dépendent du type de communication (p.55). Par exemple, *des importants appels* au lieu *d'importants appels* est une erreur de liaison, aussi appelée un pataquès. Dans De Villers (2009), la liaison est décrite comme l'action de prononcer la consonne finale d'un mot placée devant un autre mot qui aurait une voyelle ou un h muet comme première lettre.

D'autres types d'erreurs de vocabulaire sont certainement observées par les enseignants dans leur quotidien. Cependant, seules les méprises lexicales sémantiques analysées dans le cadre de la présente recherche ont été précédemment définies.

2.7.4 Syntaxe

Selon Boivin et Pinsonneault (2008), la syntaxe correspond à l'ordre des mots dans la phrase, à la structure interne des groupes de mots et à leur organisation hiérarchique (p.2).

Riegel, Pellat et Rioul (2005) précisent que la syntaxe « décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. En français, l'existence d'une dimension syntaxique est d'emblée confirmée par le caractère non arbitraire de l'ordre des mots » (p.22). Dans Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), la syntaxe est définie comme « la partie de la grammaire qui traite des règles de construction des phrases » (p.60). De plus, ces auteurs mentionnent que la syntaxe concerne l'organisation de la phrase, la construction des groupes et des phrases subordonnées ainsi que la fonction syntaxique des groupes et des phrases subordonnées dans une phrase.

Falk (1978)²² aborde la syntaxe en situation d'apprentissage d'une langue seconde. En effet, cette auteure affirme que les élèves ne connaissant pas la position des adjectifs et des noms

²² Puisque peu d'ouvrages donnent une définition claire et précise de la syntaxe, cette référence, quoique peu récente, demeure pertinente.

dans une nouvelle langue les placeront automatiquement dans le même ordre que dans leur langue première. Par contre, ceci ne serait pas causé par de l'interférence, mais bien par un manque de connaissance (p.378). Elle donne alors l'exemple des apprenants anglophones adultes qui respectent l'ordre des mots en espagnol, même s'il est différent de celui de leur langue d'origine. Par contre, Falk ne parle pas du cas des apprenants francophones et de leur relation avec la syntaxe anglaise ou espagnole. Cette auteure mentionne également que les lecteurs et les scripteurs débutants doivent apprendre qu'il y a une différence entre le discours oral et écrit. Afin de bien écrire, les élèves débutants doivent comprendre qu'ils ne peuvent pas utiliser les mêmes phrases à l'oral et à l'écrit (p.396). En effet, à l'écrit, les phrases sont plus complexes et se doivent d'être plus explicites et plus formelles qu'à l'oral où les phrases sont souvent moins précises, car plus contextualisées. Aussi, la phrase orale n'est pas segmentée, ce qui représente une différence notable. Par exemple, on ne dira pas : «Je-espace-veux-espace-du-espace-beurre-point », alors que la phrase écrite sépare ces différentes unités lexicales par des espaces.

Puisque les règles syntaxiques peuvent varier d'une langue à l'autre, il sera davantage pertinent d'observer cette composante chez des enfants écrivant dans trois langues.

2.7.5 Ponctuation

Riegel et al. (2005) définissent la ponctuation comme « le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques » (p.83). Toujours selon Riegel et al. (2005), il existe une dizaine de signes graphiques comme la virgule ou le point, qui sont d'usage plus général et qui ne sont pas limités à une langue particulière. Selon Dugas (1997), les signes de ponctuation servent de repères pour les lecteurs, car chacun d'entre eux remplit une fonction spécifique et est un message. Toujours d'après Dugas (1997), les signes de ponctuation sont nécessaires à l'écrit, ils jouent plus spécifiquement le rôle de marqueurs de relation entre les mots, les phrases et les divisions de texte.

Même si elle admet que la ponctuation doit être enseignée explicitement jusqu'à un certain point, Falk (1978) soutient toutefois que la quantité d'attention qui devrait y être portée n'est pas claire (p.396). En effet, elle prétend qu'un enfant qui serait constamment corrigé pour l'emploi incorrect des virgules dans son discours pourrait éviter d'écrire des phrases complexes dans lesquelles il devrait en utiliser.

Cook (2004) mentionne que l'anglais moderne utilise plus ou moins le même ensemble de signes de ponctuation que les autres langues. Par contre, même si la langue de Shakespeare utilise moins d'accents que des langues comme le français, elle utilise davantage les virgules et les arrêts complets (les points).

2.7.6 Orthographe lexicale et grammaticale

Selon Chartrand et al. (1999), l'orthographe règle la manière d'écrire les mots. Ces mêmes auteurs définissent l'orthographe grammaticale comme les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase à l'écrit (p.62). Dubois et al. (1994) mentionnent que l'orthographe est la distinction entre les formes correctes et incorrectes dans une langue. Plus précisément, une erreur d'orthographe lexicale est observée lorsqu'un mot ne respecte pas la norme écrite de la langue.

L'Office québécois de la langue française (2012) définit l'orthographe comme la manière et l'art d'écrire les mots d'une langue correctement. Toujours selon L'OQLF (2012), il est possible de distinguer l'orthographe d'usage lorsque les graphies sont observées indépendamment de l'influence des accords. L'orthographe grammaticale, quant à elle, serait relative à l'observance des règles de grammaire. Selon L'OQLF (2012), l'acquisition de l'orthographe grammaticale est plus lente car l'induction est une opération mentale qui vient tardivement et l'habitude de l'analyse rapide d'un cas, même si les règles sont très bien mémorisées, est le résultat d'un entraînement long et progressif de la réflexion en présence d'un problème d'accord.

Guénette, Lépine et Roy (2004) soulignent que les erreurs d'ordre lexical ont trait à la mauvaise transcription de sons correctement prononcés (p.9). Par exemple, le mot *aujourd'hui* écrit *aujourd'ui*, serait une erreur d'orthographe lexicale. Les erreurs d'ordre grammatical réfèrent plutôt au non respect des règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase, comme les verbes, les déterminants, les noms ou les adjectifs. On parle notamment d'erreurs dans le transfert des marques morphologiques de donneurs (noms, pronoms) vers des receveurs (déterminants, adjectifs, verbes, etc.). Selon l'Office québécois de la langue française, les termes *donneur* et *receveur* se rapportent au phénomène d'accord grammatical. Toujours selon l'OQLF, il y a accord lorsqu'un mot variable prend le nombre (singulier ou pluriel) et la personne (première, deuxième ou troisième) d'un autre mot variable ainsi que son genre (masculin ou féminin). Par exemple, dans la phrase «*Tout les chien jappes.*», on retrouve trois erreurs d'ordre grammatical (En effet, dans cette phrase, le nom «chiens» est masculin pluriel. Il doit donc être écrit au pluriel. Il doit donner son genre et son nombre à l'adjectif «tous» et au déterminant «les» et donner sa personne et son nombre (3^e personne du pluriel) au verbe «japper». Ici, afin que l'accord du verbe corresponde au nom avec lequel il s'accorde, la terminaison *nt* doit être ajoutée. La phrase correctement écrite serait ainsi : Tous les chiens jappent.).

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre a pour but de décrire les différents aspects méthodologiques de cette recherche. D'abord, il sera question du type de recherche. Par la suite, les informations relatives à l'échantillon et aux instruments de mesure seront fournies. La présentation du déroulement de la collecte de données sera suivie de celle de la procédure d'analyse des données. Les précisions concernant le calcul de la fidélité interjuge concluront le présent chapitre.

3.1 Type de recherche (cadre épistémologique)

Selon Bray, Adamson et Mason (2010), les praticiens qui ont des préoccupations concrètes font des comparaisons de façon à améliorer le fonctionnement de leurs établissements. « La comparaison des programmes d'études est la recherche en cours d'une entité complexe et dynamique, et ces éclaircissements continuent de défier les croyances et accords qui façonnent les programmes d'études et qui, à leur tour, sont formés par ceux-ci »²³ (Bray et al., p.244). Par conséquent, cette recherche de nature comparative tente d'étudier si certains aspects de la compétence en lecture/écriture d'élèves de la troisième année du primaire recevant un enseignement de trois langues différent de ceux de leurs homologues fréquentant une classe régulière. Les comparaisons portent sur les variables dépendantes suivantes : 1) la performance en compréhension en lecture, soit l'habileté à répondre à différents types de question sur un texte et 2) les connaissances et les habiletés rédactionnelles, soit celles relatives à la pertinence des idées, à l'organisation globale des idées, au vocabulaire, à la syntaxe et à la ponctuation ainsi qu'à l'orthographe lexicale et grammaticale. Pour sa part, la variable indépendante constitue le type d'enseignement reçu par les participants, soit l'enseignement régulier ou l'enseignement de trois langues.

²³ Traduction libre de l'enseignante chercheuse

3.2 Échantillon

Le groupe expérimental était composé de 33 élèves de la 3^e année du primaire fréquentant l'école Vision Sillery située à Québec. Les élèves sélectionnés provenaient de deux groupes-classe. Le premier groupe-classe, composé de 16 élèves, constituait le groupe-classe de l'étudiante chercheuse. Le second groupe-classe, faisant partie de la même école, mais étant sous la responsabilité d'une enseignante différente, accueillait 17 élèves. L'enseignement au quotidien, les évaluations et les activités didactiques étaient planifiés conjointement par les enseignantes des deux classes et étaient donc les mêmes au sein des deux groupes. Plus précisément, c'est non seulement pour des raisons pratiques, mais aussi en raison de leur âge que ces participants ont été sélectionnés. En effet, comme mentionné dans le cadre théorique, l'âge idéal pour apprendre une langue seconde se situe entre sept et 11 ans (Gerbeau, 1996; Ganona'ch, 1987). Les enfants étaient donc âgés de huit ou neuf ans. Certains fréquentaient cet établissement scolaire depuis la pré-maternelle, alors que d'autres se sont ajoutés au fil des années. Plus précisément, 14 élèves ont commencé le programme d'immersion à Vision Sillery à la pré-maternelle trois ans, huit ont commencé à la pré-maternelle quatre ans, sept étaient nouveaux en maternelle, deux en première année et finalement, les deux derniers participants ont commencé le programme des écoles Vision en 2^e année. Aucun élève de cet échantillonnage n'était nouveau à Vision Sillery à l'automne 2013.

Tel qu'exigé par le comité d'éthique, un formulaire de consentement expliquant le projet de recherche a été envoyé aux parents du groupe témoin et du groupe expérimental (Voir Annexe VIII) afin d'obtenir leur autorisation écrite en lien avec la participation de leur enfant au projet de recherche. Tous les parents de l'école Vision Sillery, sans exception, ont répondu de façon positive à cette demande.

Les participants du groupe expérimental provenaient d'un milieu socio-économique élevé ou très élevé²⁴. Sur les 30 heures d'enseignement qu'ils recevaient par semaine, huit étaient

²⁴ L'indice de défavorisation n'est pas rapporté, car cette donnée n'existe pas pour les écoles privées. Cet indice est fourni dans le réseau des écoles publiques par les commissions scolaires.

consacrées à l'enseignement disciplinaire du français ; cet enseignement se faisant évidemment en français. Au total, 15 heures se donnaient en anglais pour l'enseignement des autres disciplines telles que l'univers social, les sciences et les mathématiques. Enfin, quatre heures étaient réservées à l'enseignement de l'espagnol en tant que discipline et deux heures à l'éducation physique enseignée en espagnol. Lors des récréations ou des sorties scolaires, les enfants étaient encouragés à parler anglais. Le programme régulier du MEES comprend 25 heures d'enseignement obligatoire par semaine. Les présents participants recevaient donc cinq heures de plus d'enseignement par semaine que leurs homologues du secteur public et privé.

Le groupe témoin était composé de 30 élèves provenant d'un groupe-classe de la première année du 2^e cycle. Ces participants fréquentaient l'Institut St-Joseph, une école privée primaire se situant dans le secteur Montcalm à proximité du secteur de Sillery, à Québec. Ils provenaient d'un milieu socio-économique moyen ou élevé²⁵. Ces élèves apprenaient l'anglais comme langue seconde à raison de 1 heure 50 minutes par semaine. Le reste des heures d'enseignement se donnait en français, soit environ 23 heures. Comme mentionné plus haut, ces 30 élèves avaient reçu le consentement écrit de leurs parents. Une seule élève du côté de l'Institut St-Joseph n'a pas reçu le consentement de ses parents et a donc été remplacée par une fillette de l'autre groupe de 3^e année de son école afin d'obtenir le nombre minimal de participants (30) requis pour les analyses statistiques prévues (tests paramétriques : tests-t et anovas). Lors des visites de l'enseignante chercheuse, elle allait donc travailler dans l'autre classe.

²⁵ Ici encore, l'indice de défavorisation n'est pas rapporté car cette donnée n'existe pas pour les écoles privées. Cet indice est fourni dans le réseau des écoles publiques par les commissions scolaires.

3.3 Instruments de mesure

La présente collecte de données reposait sur la réalisation de deux épreuves de compréhension en lecture et la rédaction d'un texte narratif.

3.3.1 Épreuves mesurant le niveau de compréhension en lecture

Le niveau de compréhension en lecture a été mesuré par le biais de deux épreuves de compréhension de texte tirées de la situation d'évaluation de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) intitulée *La planète a soif*. Ces épreuves, préexpérimentées²⁶ par l'étudiante chercheuse en contexte de classe à l'hiver 2012, invitent les élèves à lire individuellement deux textes (un informatif descriptif et l'autre narratif) sur le thème de l'eau. Les élèves doivent répondre à huit questions (cinq points par question) pour le *Dossier sur l'eau* (texte informatif) dont quatre questions de repérage, trois questions d'inférences et une question de réaction²⁷. Il est à noter que deux questions d'inférences (questions sept et huit) ont été ajoutées par l'enseignante chercheuse afin d'avoir suffisamment de questions pour chacune des catégories et ainsi être en mesure de procéder à des analyses statistiques différenciées en lien avec les différents types de questions.

Pour *Les leçons du Dieu de la pluie* (texte narratif), les élèves doivent répondre à neuf questions (cinq points par question) dont quatre de repérage, trois d'inférences et deux de réaction. On retrouve donc au total, c'est-à-dire en jumelant les deux épreuves, huit questions de repérage, six d'inférences et trois de réaction. Il est à noter qu'une mise en situation visant

²⁶ Les épreuves ont été utilisées par l'étudiante chercheuse en contexte de classe avec les élèves de l'année précédente. Il ne s'agit toutefois pas d'une validation formelle de ces épreuves par l'étudiante chercheuse, mais bien d'une préexpérimentation de celles-ci.

²⁷ Giasson (2011) mentionne que les processus d'élaboration permettent au lecteur d'aller au-delà de l'information directement transmise par le texte (ex: réagir à celui-ci, porter un jugement critique en liant des informations du texte à ses connaissances ou opinions, etc.) De cette manière, nous considérons que les réactions personnelles de l'élève face au texte font partie des processus d'élaboration.

l'activation des connaissances antérieures sur le thème de l'eau doit être réalisée avant la passation des deux épreuves.

La grille de correction permettant d'analyser les réponses et d'obtenir un score sur 40 pour le texte informatif et sur 45 pour le texte narratif peut être consultée à l'annexe I.²⁸

3.3.2 Épreuve mesurant les habiletés rédactionnelles

L'épreuve mesurant les habiletés rédactionnelles consiste en la rédaction individuelle d'un texte de 150 à 200 mots, sous le thème du voyage dans le temps. Elle a été élaborée par l'étudiante chercheuse pour les besoins de l'étude (Annexe II). Au départ, la situation d'écriture devait provenir du même document que l'épreuve de lecture, soit *La planète a soif* de la FÉEP. Par contre, lors d'une discussion avec l'enseignante du groupe témoin, l'étudiante chercheuse a constaté que les élèves de ce groupe avaient rédigé un texte s'y apparentant trop le mois précédent. Le sujet de l'épreuve de rédaction a donc dû être modifié afin de ne pas avantager le groupe témoin lors de cette partie.

Il a été convenu par l'étudiante chercheuse que l'épreuve d'écriture consisterait en la rédaction d'une histoire en trois temps (début-milieu-fin), correspondant aux exigences habituelles de la 3^e année selon la progression des apprentissages du MÉLS. En effet, selon ce même document, le schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, dénouement et situation finale) commence à être enseigné en 3^e année du primaire, mais ne doit être acquis qu'en 6^e année. Puisque l'enseignante du groupe témoin se limitait encore au récit en trois temps dans sa classe, l'étudiante chercheuse a fixé cette même exigence pour les trois groupes.

Les textes des élèves ont été analysés par l'étudiante chercheuse à l'aide de la grille de correction fournie à l'annexe III. Cette grille a été inspirée de celle du MÉLS pour les examens d'écriture obligatoires à la fin du 2^e cycle. Elle a été modifiée afin de généraliser

²⁸ En raison de l'obligation de respecter les droits d'auteur, les textes ne peuvent pas être fournis.

les dimensions linguistiques de manière à ce qu'elles puissent être appliquées à tous les projets d'écriture. Par exemple, pour la pertinence des idées, un A correspond à ceci : *les idées, très bien développées, respectent le projet d'écriture*. De plus, cette grille a été utilisée pour évaluer toutes les rédactions depuis le début de l'année scolaire des participants du groupe expérimental et a été utilisée par l'étudiante chercheuse au cours des deux dernières années. Cette grille permet l'évaluation de cinq dimensions linguistiques : la pertinence et la suffisance des idées (idées précises et suffisamment développées, en lien avec les consignes de la tâche), l'organisation appropriée du texte (organisation des idées, soit progression logique ou chronologique des idées, regroupement des idées en paragraphes et établissement de liens appropriés entre les phrases et les paragraphes), le vocabulaire (précision et variété des mots ou expressions utilisés), la syntaxe (structure des phrases) et la ponctuation (majuscules, types de points, virgule dans l'énumération et pour isoler un groupe de mots) ainsi que le respect des contraintes orthographiques de la langue (orthographe lexicale et grammaticale).

À la lumière de la grille inspirée de celle du MÉLS, certaines dimensions linguistiques ont été analysées plus finement. Pour ce qui est de la dimension linguistique *vocabulaire*, une grille de codification complémentaire a été créée pour les besoins spécifiques de la présente recherche (Annexe IV). Cette grille d'analyse s'attarde plus précisément à la nature des erreurs de vocabulaire commises par les participants, soit celles concernant le sens des mots choisis (anglicismes, *espagnolismes*, termes génériques, emprunts, impropriétés, mot valise et barbarismes), celles ne s'y rattachant pas (les pléonasmes, les faux amis) et également ce qui se rattache à la morphologie (transfert de la graphie et surgénéralisation de règles morphologiques). Les outils de référence suivants ont été consultés pour l'élaboration de cette grille : La grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui (1999), Le Multi dictionnaire de la française 5^e édition, (2008), Le Dictionnaire actuel de l'éducation (2005) et le Grand Dictionnaire Terminologique en ligne (2014). Cette dernière a finalement été validée par un expert en didactique du français de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR).

En ce qui concerne la dimension linguistique *syntaxe et ponctuation*, des analyses plus pointues ont également été réalisées. D'abord, deux grilles de codification ont été élaborées par l'étudiante chercheuse de manière à permettre l'analyse plus fine des types de phrases écrites par les élèves et de leur niveau de complexité (Annexe V). La première grille, servant à analyser le type de phrases, permettait de classer toutes les phrases rédigées par les participants dans l'une des trois catégories suivantes : phrase de base, phrase élaborée ou phrase à construction particulière. La seconde grille, soit la grille de codification du niveau de complexité des phrases, correspond au code de correction créé par l'école Vision Sillery à l'interne par les enseignantes de français. Il permet de classer chacune des phrases dans l'une des quatre catégories différentes (S++, S+, S, S-), selon leur complexité et les erreurs de syntaxe qui s'y trouvent ou non.

De plus, les erreurs de ponctuation (virgule, majuscule ou point) et de syntaxe ont également été dénombrées et comptabilisées séparément, bien qu'une note globale ait également été attribuée sur la grille de correction du MÉLS. Ces erreurs correspondent à ce qui devrait être maîtrisé au 2^e cycle du primaire. Par conséquent, pour ce qui est de la ponctuation, il est ici question des majuscules en début de phrases, des points en fin de phrases ou des virgules lorsque nécessaire, par exemple pour séparer les groupes qui occupent la fonction de CP (Complément de phrase) ou les énumérations. Pour la syntaxe, toutes les erreurs comptaient. Par exemple, les fautes les plus communes concernent l'absence de trait d'union dans l'inversion (ex : *veux tu*) ou l'expression erronée de certaines liaisons (ex : *Si il, On n', juste t*). La grille de correction de cette dimension peut être consultée à l'annexe VI.

Finalement, la dimension *respect des contraintes orthographiques de la langue* (orthographe lexicale et grammaticale) a également fait l'objet d'une analyse complémentaire. En effet, toutes les fautes d'orthographe lexicale (fautes d'orthographe d'usage) et d'orthographe grammaticale (méprises dans le groupe du verbe et dans le groupe du nom) ont été comptabilisées. Les fautes dans l'emploi du passé simple et des participes passés ne comptaient pas dans la note de l'élève en raison de leur degré de difficulté non adapté aux élèves de la 3^e année du primaire. Ces erreurs ont donc été inscrites dans la catégorie d'erreurs

qui ne comptaient pas, mais n'ont pas été prises en compte dans les résultats des analyses statistiques. Aussi, les fautes répétées d'orthographe dans le même texte ne comptaient qu'une seule fois dans la note de l'élève et dans l'étude (voir Annexe VII).

3.4 Déroulement de la collecte de données

La passation des épreuves de compréhension en lecture a eu lieu pendant la 2^e étape du calendrier scolaire primaire, soit entre les mois de janvier et de février. Alors que la situation d'écriture devait se faire au même moment, elle a été déplacée à la fin du mois de mars et au début d'avril afin d'accommoder l'enseignante du groupe témoin. Les tests administrés aux participants ont été utilisés comme traces sur le bulletin scolaire final, pour les compétences *lire* et *écrire*. Les épreuves ont été soumises aux élèves des groupes expérimentaux et du groupe témoin à une ou deux semaines d'intervalle, selon la disponibilité des enseignantes impliquées. Néanmoins, les épreuves des deux groupes expérimentaux ont toujours été administrées dans la même semaine.

Par souci d'uniformité entre les trois groupes, toutes les évaluations ont été présentées par l'étudiante chercheuse. La passation des épreuves de compréhension en lecture a été réalisée par l'étudiante chercheuse dans les groupes expérimentaux et témoin. Un total d'environ deux heures trente, soit l'équivalent d'un peu moins trois périodes de 60 minutes, ont été consacrées à la réalisation de ces deux épreuves, incluant la mise en situation et les consignes du début.

3.4.1 Épreuve en lecture

La première épreuve réalisée a été celle du texte informatif. Puisque c'était la première de deux évaluations sur le thème de l'eau, les questions suivantes ont été posées afin d'activer les connaissances des élèves :

Ne devrions-nous donc pas porter plus attention à l'eau potable ?

Combien pensez-vous utiliser d'eau chaque jour ?

Savez-vous que les Québécois comptent parmi les plus grands consommateurs d'eau au monde ?

La discussion suivant les questions a duré une dizaine de minutes. Une période obligatoire de sept minutes de lecture individuelle du texte *Dossier sur l'eau* a ensuite été exigée avant que l'étudiante chercheuse ne remette les questionnaires. Le premier élève a terminé en 20 minutes alors que le dernier en une heure.

La première période consacrée à la passation des épreuves de compréhension en lecture s'est déroulée au sein du groupe témoin. Plusieurs questions sont survenues, même si les élèves avaient été avertis qu'ils ne pouvaient pas poser de questions. L'étudiante chercheuse a alors donné certaines précisions pour faciliter la tâche au groupe qui semblait nerveux et découragé par la longueur et la difficulté de l'épreuve. Ces mêmes précisions ont été données aux élèves des groupes expérimentaux par souci d'équité. Ainsi, le terme *usage domestique* a été expliqué aux élèves. L'étudiante chercheuse a également dû leur préciser que les informations pour les questions deux à cinq devaient provenir du texte. Pour ce qui est des questions d'inférences (un, sept et huit), cette dernière a mentionné qu'elles demandaient un effort supplémentaire et que l'information pouvait se trouver dans plusieurs paragraphes du texte.

Au début de la 2^e épreuve, certains élèves dans tous les groupes ont partagé à leurs camarades ce qu'ils imaginaient comme histoire lorsqu'ils lisaient le titre : *Les leçons du Dieu de la pluie*.

Ensuite, l'étudiante chercheuse a écrit les mots suivants au tableau : implora, arrogant, repend, aride, il ne fut guère, étancher. Ces mots ont été expliqués et contextualisés en grand groupe. Ces deux activités de préparation ont duré environ 15 minutes.

Aucune question n'a été permise lors de cette deuxième épreuve. Puisque le texte narratif était plus court que le texte informatif, une période de lecture de cinq minutes a été donnée avant la distribution du questionnaire.

3.4.2 Épreuve en écriture

Pour ce qui est de l'épreuve d'écriture, l'étudiante chercheuse a été présente lors de la première période de rédaction et une partie de la deuxième période ou l'équivalent d'une heure trente, incluant ainsi l'animation de la mise en situation, la présentation des consignes, la rédaction du plan et pour quelques-uns, le début de la rédaction du brouillon. Les deux heures suivantes allouées à la révision du brouillon et à la correction du texte ont été supervisées par les enseignantes titulaires des groupes, mais celles-ci avaient reçu la consigne de ne pas venir en aide aux élèves. Par conséquent, pour l'épreuve de l'écriture, c'est seulement auprès des 16 élèves de son groupe titulaire que l'étudiante chercheuse a été présente du début à la fin.

Lors de la première période de l'épreuve d'écriture, une période de mise en situation au cours de laquelle la lecture de l'album *Le loup qui voyageait dans le temps* d'Orianne Lallemand a été faite afin d'introduire le sujet, soit le voyage dans le temps. Un retour de 10 minutes en grand groupe a ensuite été nécessaire pour échanger sur cette lecture. Les questions suivantes ont été posées : À quels endroits le loup voyage-t-il ? Quelles périodes historiques reconnais-tu ? Que connais-tu de ces périodes ? Ensuite, le projet d'écriture a été présenté. Celui-ci invite les élèves à imaginer à quel endroit des souliers magiques les emporteraient. Trois périodes avaient été prévues pour la réalisation de la tâche : rédaction et approbation du plan, rédaction du brouillon et révision/correction du texte. Après la lecture des consignes à suivre (Annexe III), les élèves devaient faire le plan de leur texte en respectant l'ordre suivant : personnages et endroit, problème un et sa solution, problème deux et sa solution ainsi que la fin de l'aventure. Une fois le plan rédigé et approuvé par l'étudiante chercheuse, les élèves pouvaient commencer la rédaction de leur brouillon à interligne double. Lorsqu'ils avaient terminé la rédaction du brouillon, ils devaient cocher chacune des étapes réalisées sur la feuille de consignes avant de passer à la correction du texte pour laquelle il leur était demandé d'utiliser le code de correction imposé par leur enseignante respective. Finalement, lors de la dernière période, les élèves terminaient la tâche d'écriture par la correction du texte et pour certains, la rédaction du propre. Même si certains participants ont dû dépasser le

temps permis pour réaliser la version au propre de leur texte, celle-ci était obligatoire afin de faciliter la correction de la chercheuse. Du temps supplémentaire a donc été accordé à certains élèves.

La situation d'écriture a nécessité plus de temps qu'originellement planifié. En effet, il a fallu un peu plus d'une heure pour la mise en situation, l'explication des consignes et la rédaction du plan, alors qu'une seule période avait été prévue pour toutes les étapes précédemment nommées en plus de celle consacrée à la rédaction du brouillon pour la majorité des élèves. L'étudiante chercheuse avait sous-estimé le temps nécessaire à la lecture de l'album et au retour en groupe. Une fois les plans approuvés, elle n'a donc pu être présente pour la rédaction du brouillon du groupe expérimental et du groupe témoin dont elle n'était pas l'enseignante. De plus, en raison de l'horaire chargé des enseignants en fin d'année, le projet d'écriture s'est donc échelonné sur deux semaines au lieu d'une.

3.5 Calcul de la fidélité interjuge

L'ensemble des copies des trois épreuves ont été analysées et corrigées par l'étudiante chercheuse elle-même. Le calcul de la fidélité interjuge a été effectué auprès de 10% des épreuves de lecture et d'écriture de l'échantillon, soit sept copies pour chaque épreuve. Ces copies ont été choisies au hasard ; trois pour le groupe témoin et quatre pour le groupe expérimental ont été pigées. Elles ont fait l'objet d'une double correction à l'aveugle²⁹ réalisée par l'enseignante du deuxième groupe expérimental. Cette enseignante avait corrigé diverses évaluations de lecture en pair avec l'étudiante chercheuse en début d'année scolaire afin de s'assurer d'une constance entre les deux collègues sur le plan de la correction. Afin de permettre à l'enseignante d'effectuer la double correction des copies sélectionnées pour chacune des épreuves, l'étudiante chercheuse lui avait remis les grilles de correction et de codification de l'ensemble des épreuves ayant été administrées dans le cadre de la recherche

²⁹ Il est important de préciser que le nom des élèves n'apparaissait pas sur les copies. De plus, comme les copies avaient été choisies au hasard, quelques-unes provenaient des élèves du groupe de la correctrice faisant l'interjuge, mais cette dernière ne savait pas lesquelles et le nombre de copies provenant des élèves de son groupe variait selon les épreuves.

(voir Annexes II, IV, VI, VII et VIII). Le pourcentage d'accord entre les résultats octroyés par les deux juges aux sept copies sélectionnées a été calculé pour chacune des épreuves de manière à s'assurer de la fidélité des résultats. Pour ce qui est des épreuves de compréhension en lecture, le taux d'accord interjuge pour les questionnaires informatifs et narratifs était le même, soit de 88% pour chacune des deux épreuves. Pour ce qui est de la tâche d'écriture, une précorrection de 10% de l'échantillon a été effectuée en collaboration entre l'enseignante chercheuse et sa collègue dans le but de former cette dernière et de s'assurer que les deux correctrices avaient une compréhension similaire des dimensions linguistiques évaluées au sein de la grille de correction. Cet exercice conjoint a permis d'expliquer et de clarifier la grille. Par la suite, un autre 10% de l'échantillon a été choisi aléatoirement parmi les copies des trois groupes et a été corrigé par cette même enseignante. Les pourcentages d'accord interjuge pour la partie écriture des dimensions linguistiques évaluées de façon plus pointue sont de 97% pour le calcul du nombre de phrases, 98% pour la codification du niveau de complexité des phrases, 97% pour la codification du type de phrases, 71% pour la codification des erreurs de vocabulaire, 100% pour l'identification des erreurs ne comptant pas en orthographe lexicale, 97% pour l'identification des erreurs d'orthographe lexicale comptées, 87% pour l'identification des erreurs d'orthographe grammaticale non comptées et finalement 97,6% pour l'identification des erreurs d'orthographe grammaticale comptées. Enfin, pour les autres dimensions linguistiques en écriture ayant été évaluées avec une lettre (A, B, C, D ou E), l'accord interjuge est de 85,7 % pour la pertinence des idées, 71,4% pour l'organisation des idées, 100% pour le vocabulaire, 71,4 % pour la syntaxe/ponctuation et 100% pour l'orthographe.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus dans le but de répondre aux questions soulevées par cette recherche. Plus précisément, il est divisé en deux parties, chacune correspondant à l'une des deux questions retenues : 1) Quelles sont les différences entre la performance en compréhension en lecture d'élèves francophones de la 3^e année du primaire recevant un enseignement de trois langues et celle d'élèves du même niveau scolaire inscrits à un programme d'enseignement régulier ? 2) Quelles sont les différences entre les connaissances et les habiletés rédactionnelles d'élèves francophones de troisième année du primaire recevant un enseignement de trois langues et celles d'élèves du même niveau scolaire inscrits à un programme d'enseignement régulier sur le plan des composantes suivantes : la pertinence des idées, l'organisation globale des idées, le vocabulaire, la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale ?

Cette recherche a conduit à des analyses à la fois quantitatives (tests statistiques de comparaison de moyennes en ce qui a trait aux résultats globaux obtenus par les élèves aux épreuves de lecture et d'écriture) et qualitatives (analyse de contenu permettant d'évaluer plus finement certaines composantes des habiletés rédactionnelles telles que la nature des erreurs commises au plan de la syntaxe, de l'orthographe, du vocabulaire, etc.).

4.1 Différences entre la performance relative à la compréhension en lecture d'élèves recevant un programme d'enseignement de trois langues et celle d'élèves inscrits à un programme régulier

Cette recherche tentait dans un premier temps de répondre à la question suivante : Quelles sont les différences entre la performance en compréhension en lecture d'élèves francophones de la 3^e année du primaire recevant un enseignement de trois langues et celle d'élèves du même niveau scolaire inscrits à un programme d'enseignement régulier ? Pour ce faire, deux épreuves de compréhension en lecture ont été administrées au groupe témoin et au groupe expérimental.

Le tableau 2 présente les statistiques descriptives et les résultats des analyses de comparaison de moyennes correspondant à la première épreuve de lecture, soit celle évaluant la compréhension d'un texte informatif. Les résultats descriptifs indiquent que les élèves de l'école Vision Sillery, soit ceux recevant un enseignement en trois langues, ont obtenu un score moyen de 57,1% (É.T. = 18,31) à l'épreuve globale de compréhension. Lorsque l'on s'intéresse de façon plus précise aux scores obtenus à chaque type de questions, on remarque que les questions de repérage, d'inférences et de réaction ne semblent pas afficher des taux de réussite équivalents. En effet, les élèves ont obtenu un score moyen de 60,5% (É.T. = 22,73) aux questions de repérage, de 43,8% (É.T. = 24,12) aux questions d'inférences et de 83,8% (É.T. = 19,96) aux questions de réaction. Il est à noter que les analyses de variance effectuées montrent la présence de différences statistiquement significatives entre ces moyennes ($F(2,30) = 30,288$, $p = ,000$). À cet égard, les résultats des tests de comparaisons multiples (LSD) révèlent que les moyennes obtenues aux trois types de questions se distinguent toutes entre elles de façon statistiquement significative, ce qui signifie que les élèves réussissent mieux les questions de réaction que les questions de repérage et d'inférences et répondent mieux aux questions de repérage que d'inférences, ces dernières étant les moins bien réussies.

Tableau 2 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens (en pourcentage) obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au test de compréhension en lecture d'un texte informatif (score total et sous-scores de repérage, d'inférences et de réaction).

	École Vision Sillery (n = 32)		Institut St-Joseph (n = 30)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Total au test 1	57,1	18,31	60,5	20,98	,681	,499
Total questions de repérage	60,5	22,73	68,7	22,82	1,417	,162
Total questions d'inférences	43,8	24,12	45,1	28,59	,203	,840
Total questions de réaction	83,8	19,96	74,0	31,58	1,442	,156

Les données descriptives recueillies au sein du groupe témoin (Institut Saint-Joseph) présentent un portrait similaire. En effet, le score moyen obtenu par les élèves à l'épreuve globale se chiffre à 60,5% (É.T. = 20,98) alors que les scores moyens obtenus aux questions de repérage, d'inférences et de réaction sont respectivement de 68,7% (É.T. = 22,82), de 45,1% (É.T. = 28,59) et de 74% (É.T. = 31,58). Les résultats de l'analyse de variance indiquent qu'il y a des différences significatives entre les moyennes obtenues aux trois types de questions ($F(2,28) = 11,657, p = ,000$). À cet effet, les résultats des tests de comparaisons multiples (LSD) effectués montrent que les questions d'inférences sont significativement moins bien réussies que les questions de repérage et de réaction qui, pour leur part, ne se distinguent pas entre elles de façon statistiquement significative.

D'autre part, des analyses ont été réalisées dans le but de comparer les résultats du groupe expérimental à ceux du groupe témoin. À cet égard, les résultats des tests-t effectués entre les scores moyens de compréhension du groupe témoin (Institut St-Joseph) et du groupe expérimental (École Vision Sillery) indiquent qu'il n'y a pas de différence statistiquement

significative entre les scores des deux groupes tant pour les questions de repérage ($t(2,60) = 1,417$, $p = ,162$), d'inférences ($t(2,60) = 0,203$, $p = ,840$) et de réaction ($t(2,60) = 1,442$, $p = ,156$) que pour le score total de l'épreuve ($t(2,60) = 0,681$, $p = ,499$).

Le tableau 3 permet d'observer les statistiques descriptives ainsi que les résultats des analyses de comparaison de moyennes réalisées à partir des scores moyens obtenus par les élèves des deux groupes à la deuxième épreuve de lecture, soit celle mesurant la compréhension d'un texte narratif. Par conséquent, les résultats descriptifs indiquent que les élèves de l'école Vision Sillery, soit ceux du groupe expérimental, ont obtenu un score moyen de 62,4% (É.T. = 17,59) à l'épreuve globale de compréhension. Lorsque l'on s'intéresse de façon plus précise aux scores obtenus à chaque type de questions, on remarque que les questions de repérage, d'inférences et de réaction ne semblent pas afficher des taux de réussite équivalents, tout comme ce qui a été observé à la première épreuve. En effet, les élèves ont obtenu un score moyen de 61,1% (É.T. = 19,52) aux questions de repérage, de 51,5% (É.T. = 26,05) aux questions d'inférences et de 81,5% (É.T. = 26,23) aux questions de réaction. Il est à noter que les analyses de variance effectuées montrent la présence de différences statistiquement significatives entre ces moyennes ($F(2,31) = 14,917$, $p = ,000$). À cet égard, les résultats des tests de comparaisons multiples (LSD) révèlent que les moyennes obtenues aux trois types de questions se distinguent toutes entre elles de façon statistiquement significative, ce qui signifie que les élèves réussissent mieux les questions de réaction que les questions de repérage et d'inférences et répondent mieux aux questions de repérage que d'inférences, ces dernières étant les moins bien réussies.

Tableau 3 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens (en pourcentage) obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au test de compréhension en lecture d'un texte narratif (score total et sous-scores de repérage, d'inférences et de réaction).

	École Vision Sillery (n = 33)		Institut St-Joseph (n = 30)		t	p
	M	É.T.	M	É.T.		
Total au test 2	62,4	17,59	64,9	17,42	,558	,579
Total questions de repérage	61,1	19,52	68,2	19,19	1,455	,151
Total questions d'inférences	51,5	26,05	49,6	25,05	,304	,762
Total questions de réaction	81,5	26,23	81,3	20,30	,031	,976

Les données descriptives recueillies au sein du groupe témoin (Institut Saint-Joseph) présentent, encore une fois, un portrait similaire à celui observé au sein du groupe expérimental. En effet, le score moyen obtenu par les élèves à l'épreuve globale se chiffre à 64,9% (É.T. = 17,42) alors que les scores moyens obtenus aux questions de repérage, d'inférences et de réaction sont respectivement de : 68,2%, (É.T. = 19,19), 49,6% (É.T. = 25,05) et 81,3% (É.T. = 20,30). Les résultats de l'analyse de variance indiquent qu'il y a des différences significatives entre les moyennes obtenues aux trois types de questions ($F(2,28) = 21,174$, $p = ,000$). À cet effet, les résultats des tests de comparaisons multiples (LSD) effectués montrent que les questions d'inférences sont significativement moins bien réussies que les questions de repérage et de réaction qui, pour leur part, ne se distinguent pas entre elles de façon statistiquement significative.

Par ailleurs, des analyses de comparaison de moyennes ont également tenté de vérifier la présence éventuelle de différences entre les résultats des deux groupes. À cet effet, aucun des résultats obtenus des tests-t n'a révélé de différence statistiquement significative entre les

deux groupes, que ce soit sur le plan des scores moyens obtenus aux questions de repérage ($t(2,61) = 1,455$, $p = ,151$), d'inférences ($t(2,61) = ,304$, $p = ,762$) et de réaction ($t(2,61) = ,031$, $p = ,976$), que sur celui du score total moyen de l'épreuve ($t(2,61) = ,681$, $p = ,499$).

Afin d'obtenir un portrait global des compétences en compréhension en lecture des élèves, un score total de compréhension a été calculé en additionnant les résultats obtenus aux deux épreuves. Le tableau 4 rapporte alors les moyennes et les écarts-types ainsi que les résultats des tests-t relatifs aux scores provenant de la combinaison des résultats des deux évaluations en lecture.

Tableau 4 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens (en pourcentage) obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin au grand total en lecture (score total et sous-scores de repérage, d'inférences et de réaction).

	École Vision Sillery (n = 32)		Institut St-Joseph (n = 30)			
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grand total	59,8	15,30	62,8	16,03	,745	,459
Grand total repérage	60,6	16,88	68,4	16,10	,857	,068
Grand total inférences	47,6	21,44	47,3	22,20	,049	,961
Grand total réaction	82,3	19,86	78,9	19,42	,681	,498

En ce qui concerne les données descriptives relatives aux grands totaux résultant de la combinaison des scores des deux évaluations en lecture, la figure 1 permet de mieux visualiser les moyennes, en pourcentage, obtenues par chacun des deux groupes aux deux évaluations en lecture. Plus précisément, les notes pour chaque catégorie de questions issues des deux épreuves ont été additionnées afin d'obtenir un grand total pour les questions de repérage (Vision Sillery : $M = 60,6\%$, $É.T. = 16,88$; Institut St-Joseph : $M = 68,4\%$,

É.T. = 16,10), d'inférences (Vision Sillery : M = 47,6%, É.T. = 21,44 ; Institut St-Joseph : M = 47,3%, É.T. = 22,20) et de réaction (Vision Sillery : M = 82,3%, É.T. = 19,86) ; Institut St-Joseph : M = 78,9%, É.T. = 19,42). La note globale des deux évaluations a également été calculée (Vision Sillery : M = 59,8%, É.T. = 15,30 ; Institut St-Joseph, M = 62,8%, É.T. = 16,03).

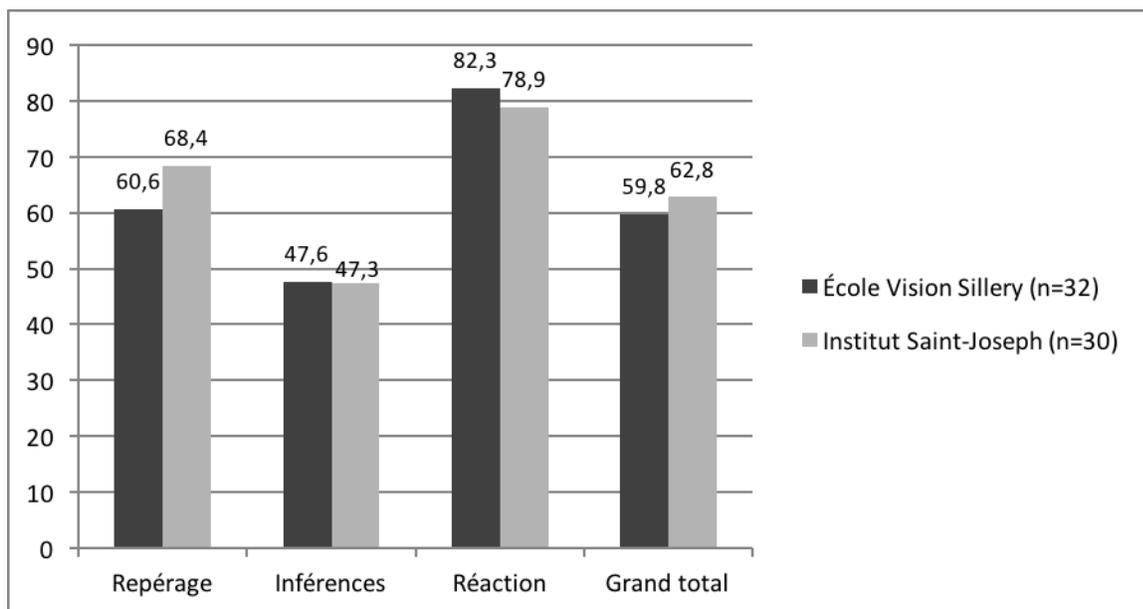


Figure 7 : Diagramme à barres illustrant les moyennes, en pourcentage, des résultats totaux obtenus par chacun des groupes à chacune des trois catégories de questions (repérage, inférences, réaction) proposées dans les deux évaluations en lecture (texte narratif et informatif).

Les analyses de variance effectuées indiquent, ici encore, qu'il y a des différences significatives entre les résultats moyens obtenus aux trois types de questions et cela, tant au sein du groupe de l'Institut St-Joseph ($F(2,28) = 33,706$, $p = ,000$) qu'au sein du groupe de l'école Vision Sillery ($F(2, 30) = 35,510$, $p = ,000$). Plus précisément, les résultats des tests de comparaisons multiples (LSD) montrent qu'au sein de chacun des groupes, les moyennes des trois types de questions diffèrent entre elles de façon statistiquement significative. Les questions de réaction sont celles que les élèves réussissent le mieux, suivies des questions de

repérage et en dernier lieu, des questions d'inférences. Il appert donc que les questions d'inférences demeurent les moins bien réussies et cela, tant par les élèves du groupe expérimental que par ceux du groupe témoin. En effet, ceux-ci n'obtiennent, en moyenne, qu'un faible 47% de réussite pour l'ensemble des questions appartenant à cette catégorie.

D'autre part, des analyses de comparaison de moyennes ont également tenté de vérifier la présence éventuelle de différences entre les scores totaux des deux groupes. Comme il est possible de l'observer, les tests-t ne font ressortir aucune différence statistiquement significative entre les scores des deux groupes, que ce soit au plan du grand total ($t(2,60) = 0,745$, $p = ,459$), qu'au plan des totaux relatifs aux questions de repérage ($t(2,60) = 1,857$, $p = ,068$), d'inférences ($t(2,60) = 0,049$, $p = ,961$) et de réaction ($t(2,60) = 0,681$, $p = ,498$).

Bref, en ce qui a trait à la première question de recherche, l'absence de différence statistiquement significative observée entre les scores moyens obtenus par les élèves des deux groupes aux épreuves administrées semble indiquer qu'il n'y a pas d'effet « groupe » sur les habiletés en compréhension en lecture des élèves observés. Ainsi, les résultats indiquent, qu'au sein de l'échantillon sondé, il n'y a pas de différence statistiquement significative au plan de la performance en compréhension en lecture des élèves de 3^e année recevant un enseignement en trois langues et celle de leurs homologues inscrits dans une école régulière.

4.2 Différences entre les connaissances et les habiletés rédactionnelles des élèves des deux groupes : pertinence des idées, organisation globale des idées, vocabulaire, syntaxe et ponctuation ainsi qu'orthographe lexicale et grammaticale

Dans un deuxième temps, cette étude cherchait à étudier les différences éventuelles entre les connaissances et les habiletés rédactionnelles d'élèves recevant un enseignement de trois langues et celles d'élèves fréquentant une classe régulière se caractérisant par un enseignement unilingue français. Pour ce faire, des analyses à la fois quantitatives et qualitatives ont été effectuées à partir des textes rédigés par les élèves des deux groupes. Comme l'indique l'intertitre, les variables qui seront étudiées sont : la pertinence des idées,

l'organisation globale des idées, le vocabulaire, la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale.

4.2.1 Données descriptives : nombre total de mots et de phrases

Dans un premier temps, l'analyse des épreuves a porté sur le nombre de mots et de phrases contenus dans chacun des textes des participants. Le tableau 5 rapporte les moyennes relatives au nombre total de mots (Vision Sillery : $M = 221,52$ mots, $É.T. = 78,424$, Institut St-Joseph : $M = 162,5$ mots, $É.T. = 27,767$) et de phrases (Vision Sillery : $M = 22,24$ phrases, $É.T. = 14,562$), Institut St-Joseph : $M = 14,23$ phrases, $É.T. = 6,050$) écrits par les élèves. Comme présentés au tableau 4 et à la figure 2, les résultats des tests-t indiquent la présence de différences statistiquement significatives entre les deux groupes sur le plan des données relatives à ces deux variables. En effet, les participants de l'École Vision Sillery ont écrit, en moyenne, significativement plus de mots ($t(2,61) = 4,052$, $p = ,000$) et de phrases ($t(2,61) = 2,896$, $p = ,006$) dans leur texte que ceux de l'Institut St-Joseph.

Tableau 5 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour le nombre total de mots et de phrases dans les productions écrites.

	École Vision Sillery (n= 33)		Institut St-Joseph (n= 30)		t	p
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Nombre total de mots	221,52	78,424	162,50	27,767	4,052	,000***
Nombre total phrases	22,24	14,562	14,23	6,050	2,896	,006**

** $p < ,01$; *** $p < ,001$

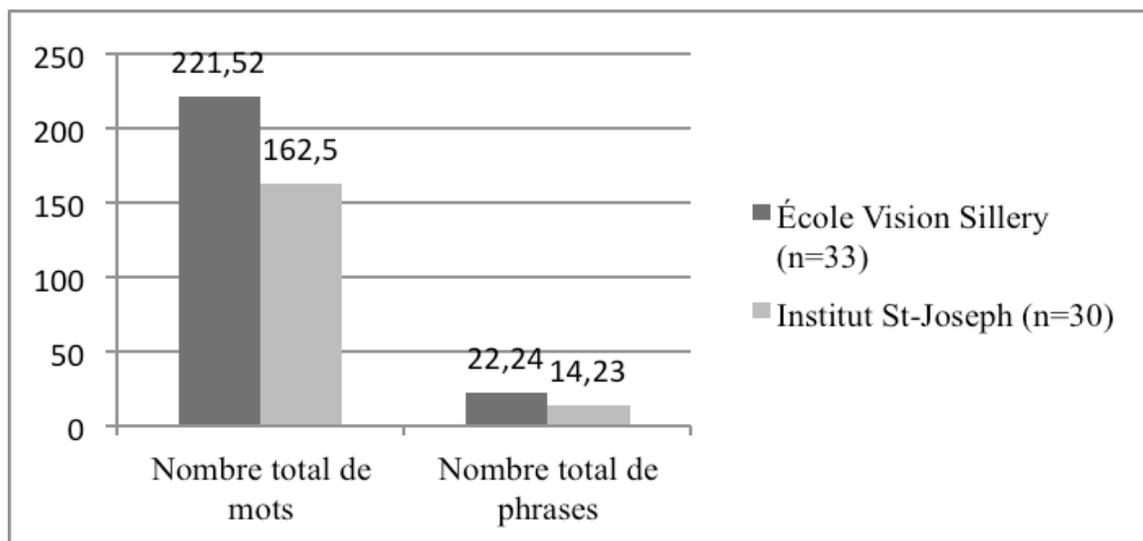


Figure 8 : Diagramme à barres illustrant le nombre total moyen de mots et de phrases par texte dans chacun des deux groupes étudiés.

4.2.2 Pertinence et organisation globale des idées

Les dimensions linguistiques relatives à la pertinence des idées (respect du sujet) et à l'organisation globale des idées ont été notées par l'étudiante chercheuse à l'aide des lettres A, B, C, D ou E, basées sur la grille d'équivalence du MÉLS (voir annexe IV). Afin de pouvoir réaliser des tests-t, ces lettres ont été recodées en valeurs numériques : E = 0, D = 1, C = 2, B = 3 et A = 4. Le tableau 6 et la figure 3 présentent les résultats comparés des deux groupes pour ces deux premières dimensions linguistiques en écriture. À la lumière des résultats des tests-t effectués, il est possible d'observer que la différence entre les moyennes des deux groupes pour l'organisation des idées est statistiquement significative ($t(2,61) = 2,089$, $p = ,041$), alors qu'elle ne l'est pas pour la pertinence des idées ($t(2,61) = ,103$, $p = ,918$). Ainsi, il appert que les élèves faisant partie du groupe recevant un enseignement unilingue francophone performent en moyenne mieux pour ce qui est de l'organisation des idées que leurs homologues poursuivant leurs études dans un programme d'enseignement de trois langues.

Tableau 6 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour la pertinence des idées et l'organisation globale des idées.

	École Vision Sillery (n = 33)		Institut St-Joseph (n = 30)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Pertinence (score sur 4)	2,91	,805	2,93	1,048	,103	,918
Organisation (score sur 4)	2,70	,728	3,10	,803	2,089	,041*

* $p < ,05$.

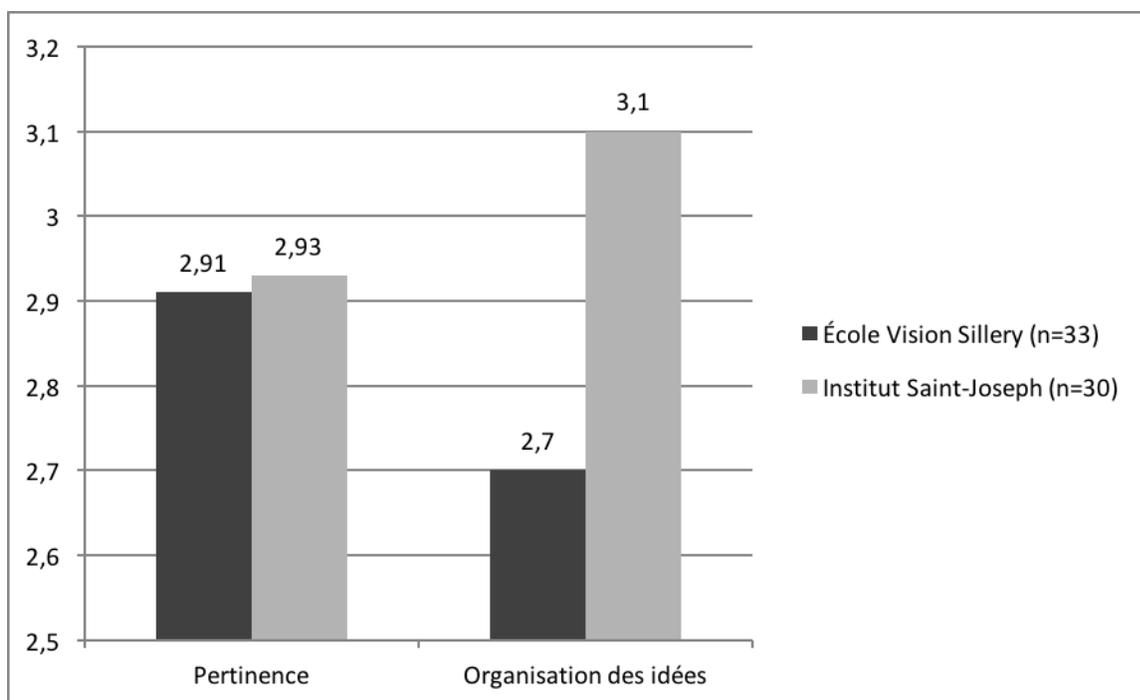


Figure 9 : Diagramme à barres illustrant les notes globales moyennes (sur 4) obtenues par le groupe expérimental et le groupe témoin en ce qui a trait aux dimensions linguistiques de la pertinence des idées et de l'organisation globale des idées.

4.2.3 Vocabulaire

La troisième dimension linguistique de la grille de correction en écriture était celle correspondant au vocabulaire.

D'abord, une cote de A à E a été accordée à chacun des textes rédigés par les participants en fonction du nombre d'erreurs de vocabulaire commises ainsi que de l'exactitude et la variété des mots utilisés (Voir annexe IV pour la grille d'équivalence du MÉLS). Cette note lettrée a toutefois été recodée sur une échelle chiffrée de 0 à 4 afin d'obtenir des données numériques permettant la réalisation des analyses statistiques préconisées. Le tableau 7 montre que la moyenne de la cote globale de vocabulaire pour les deux groupes se situerait entre le C et le B, soit 2,64 sur 4 (É.T. = ,859) pour les élèves soumis à un enseignement de trois langues et 2,90 sur 4 (É.T. = ,845) pour les élèves des classes dispensant un enseignement unilingue. Par contre, le résultat du test-t indique qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des deux groupes sur le plan de cette variable ($t(2,61) = 1,226, p = ,225$).

Tableau 7 : Statistiques descriptives et résultats du test-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin en vocabulaire.

	École Vision Sillery		Institut St-Joseph		<i>t</i>	<i>p</i>
	(n = 33)		(n = 30)			
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Vocabulaire (score sur 4)	2,64	,859	2,90	,845	1,226	,225

Parallèlement, une analyse plus pointue des données recueillies en lien avec le vocabulaire a été réalisée dans le but d'observer plus en détails la nature de chacune des erreurs de vocabulaire commises. En se basant sur une grille de codification qualitative élaborée par la chercheuse elle-même avec l'aide d'un spécialiste en didactique du français (voir Annexe V), cette dernière a recensé les erreurs de vocabulaire à travers les 63 textes des participants.

D'abord, la figure 10 montre que le groupe expérimental (Vision Sillery) a fait en moyenne 1,03 erreur de vocabulaire par participant (É.T. = 1,17) alors que le groupe témoin (Institut St-Joseph) en a fait en moyenne 0,43 par participant (É.T. = ,68). Une différence statistiquement significative de ,60 est observée entre les moyennes des deux groupes ($t(2,61) = 2,373, p = ,021$).

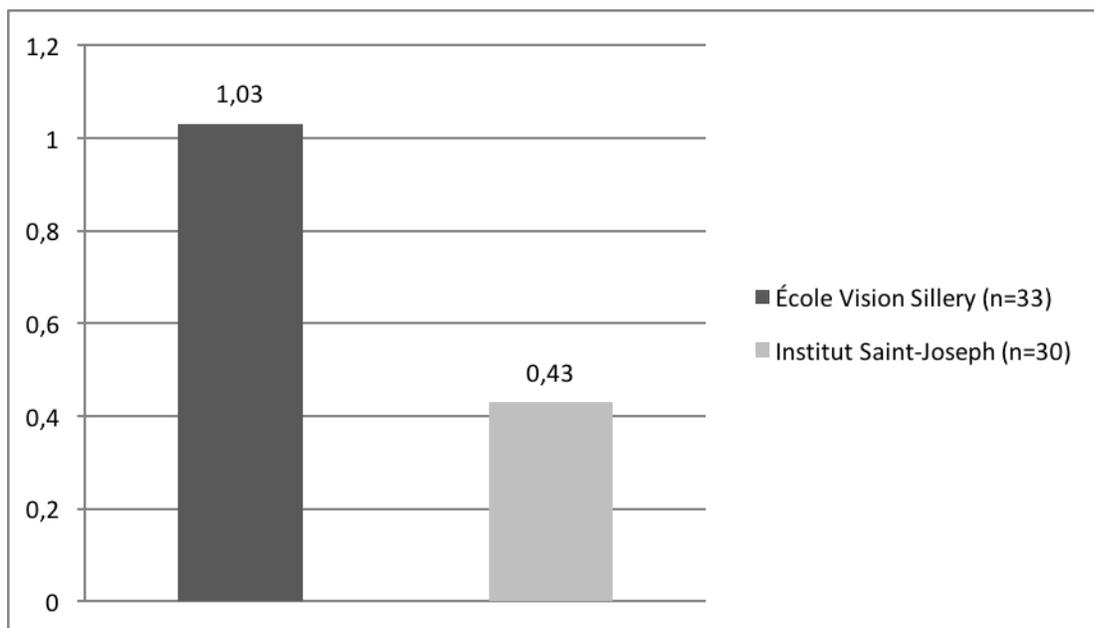


Figure 10: Diagramme à barres illustrant le nombre moyen d'erreurs de vocabulaire commises par participant au sein du groupe expérimental et du groupe témoin.

Il appert donc que les élèves du groupe recevant un enseignement de trois langues commettent, en moyenne, plus du double d'erreurs de vocabulaire que les élèves inscrits dans un programme unilingue francophone. Par contre, lorsque l'on tient compte du nombre de mots et que l'on calcule le nombre moyen d'erreurs de vocabulaire par nombre de mots commises par les élèves des deux groupes, on s'aperçoit que celles-ci sont peu nombreuses. En effet, les élèves de l'Institut Saint-Joseph commettent 0,0029 (É.T. = 0,005) faute de vocabulaire par nombre de mots écrits, alors que les élèves de l'école Vision Sillery en

commettent 0,0045 (É.T. = 0,005). Il est à noter que le résultat du test-t calculé sur ces données révèle qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les scores moyens deux groupes en lien avec le nombre d'erreurs de vocabulaire par nombre de mots ($t(2,61) = 1,251, p = ,216$). Ainsi, bien que l'on note une quantité statistiquement plus élevée de fautes de vocabulaire par participant au sein du groupe expérimental, cette différence n'est plus significative lorsque l'on considère le nombre d'erreurs commises en fonction du nombre de mots écrits par ces derniers.

Plus précisément, pour le groupe témoin, un total de 13 fautes de vocabulaire ont été trouvées au sein de l'ensemble des textes rédigés par les 30 participants, soit une moyenne de 0,43 erreur par participant. Sur ces 13 fautes, quatre ont été commises par des élèves d'origine étrangère, soit 30% de l'échantillon. Pour le groupe expérimental, 34 fautes de vocabulaire ont été trouvées au sein des textes des 33 participants, soit une moyenne de 1,03 erreur par participant. Un seul de ces élèves n'a pas le français comme langue première, soit 3% de l'échantillon.

De plus, les figures 11 et 12 illustrent chacune des catégories d'erreurs commises par les élèves du groupe témoin et par ceux du groupe expérimental. On remarque alors que 46% des erreurs chez le groupe témoin (six erreurs sur 13) sont des impropriétés, alors que ce type d'erreur ne représente que 23% des erreurs chez le groupe expérimental (huit erreurs sur 34). Le type d'erreur le plus fréquent chez le groupe expérimental est les anglicismes à 29% (dix erreurs sur 34), alors qu'aucun anglicisme n'a été répertorié dans l'autre groupe. Il appert également que 23% des erreurs du groupe témoin (trois erreurs sur 13) correspondent à de la surgénéralisation de règles morphologiques alors que ce type d'erreur ne représente que 9% des erreurs de vocabulaire relevées dans les textes du groupe expérimental (trois erreurs sur 34). Aussi, chez le groupe témoin, les erreurs de liaison, de barbarisme et d'usage familier ne représentent chacune que 8% de l'échantillon d'erreurs commises (une seule erreur sur 13). Pour le groupe expérimental, les erreurs de liaison et les barbarismes sont absentes, mais les erreurs d'usage familier atteignent 21% du nombre total d'erreurs (sept erreurs sur 34), soit 13% de plus que chez le groupe témoin. Finalement, le dernier type d'erreurs

commises par le groupe témoin est le recours à des termes génériques à 7% (une seule erreur sur 13), ce pourcentage étant à 9% (trois erreurs sur 34) pour le groupe expérimental. Les dernières catégories d'erreurs recensées au sein des textes du groupe expérimental, et qui ne sont pas présentes dans les textes du groupe témoin, sont les erreurs liées au transfert de la graphie entre langues qui se chiffrent à 3% du nombre total d'erreurs commises (une seule erreur sur 34) et les pléonasmes à 6% (deux erreurs sur 34).

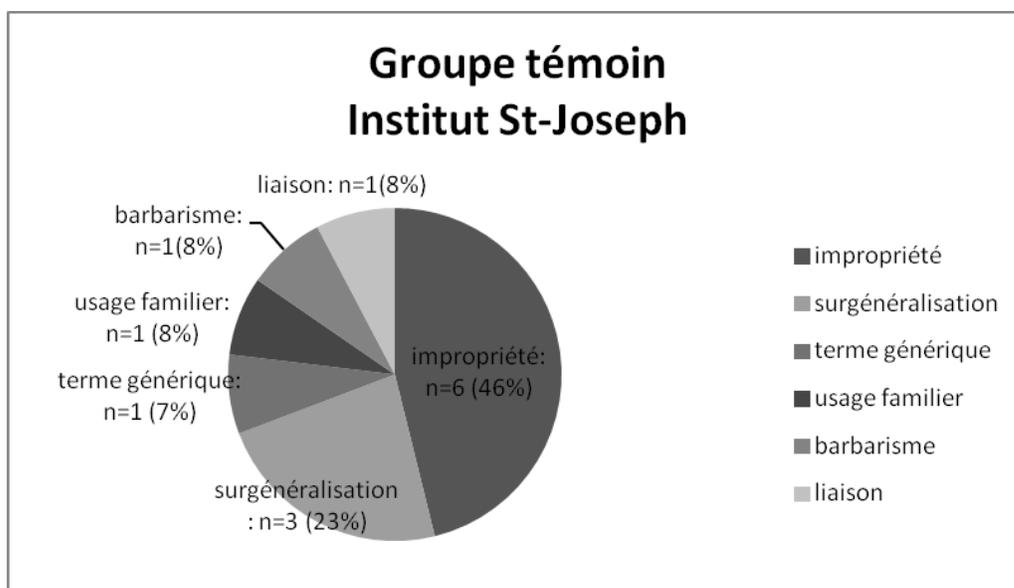


Figure 11 : Graphique circulaire présentant, pour chacune des catégories d'erreurs recensées, le nombre d'erreurs commises et leur pourcentage relatif sur la totalité des 13 erreurs de vocabulaire identifiées dans les rédactions du groupe témoin.

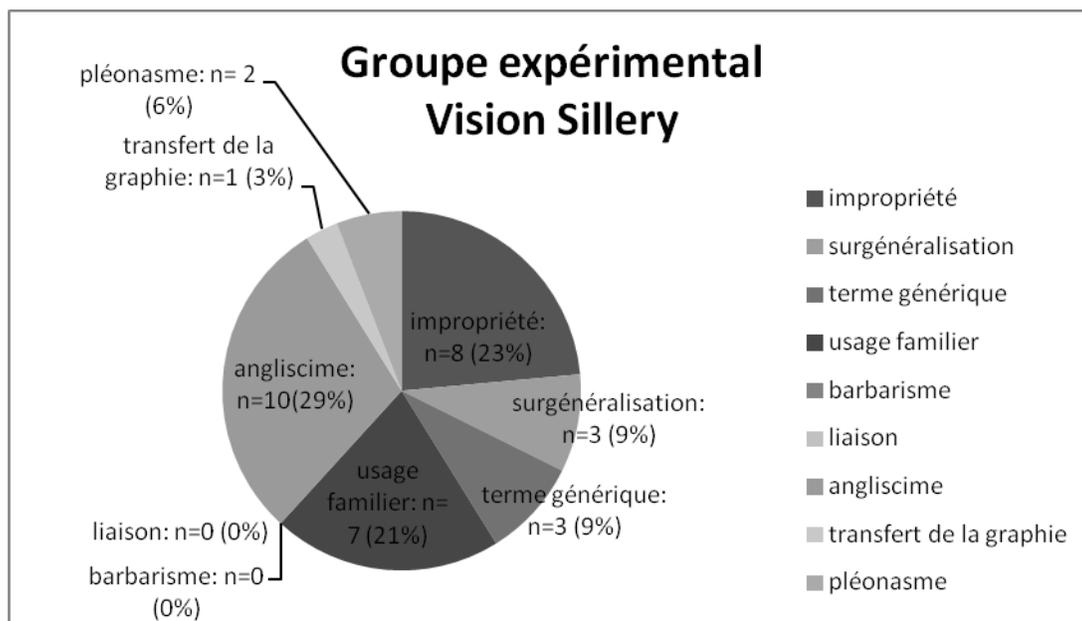


Figure 12: Graphique circulaire présentant, pour chacune des catégories d'erreurs recensées, le nombre d'erreurs commises et leur pourcentage relatif sur la totalité des 34 erreurs de vocabulaire identifiées dans les rédactions du groupe expérimental.

4.2.4 Syntaxe et ponctuation

La quatrième dimension linguistique évaluée en écriture était celle concernant la syntaxe et la ponctuation. En fait, la cote globale (A, B, C, D ou E) accordée aux participants pour cet aspect était donnée en fonction de la 4^e dimension linguistique de la grille du MÉLS (voir annexe IV), c'est-à-dire celle portant sur les types de phrases et d'erreurs de ponctuation. Tout d'abord, l'analyse des types de phrases et l'identification du nombre d'erreurs de ponctuation par l'enseignante chercheuse ont permis d'attribuer une note lettrée globale pour ces deux aspects qui formaient une seule dimension linguistique. Comme mentionné plus haut, afin d'être en mesure de réaliser des analyses statistiques, chaque lettre s'est vue attribuer une valeur numérale : E = 0, D = 1, C = 2, B = 3 et A = 4. Les résultats des tests-t, rapportés dans le tableau 8, révèlent que les moyennes des deux groupes ne se distinguent pas de façon statistiquement significative sur le plan de la note globale attribuée au dimension linguistique syntaxe/ponctuation ($t(2,61) = ,994, p = ,324$). La moyenne obtenue par chacun

des deux groupes pour cette dimension linguistique (groupe expérimental : $M = 2,45$, $\acute{E}.T. = ,938$; groupe témoin : $M = 2,7$, $\acute{E}.T. = 1,022$).

Tableau 8 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour la note globale attribu  e à la dimension linguistique syntaxe/ponctuation.

	��cole Vision Sillery (n= 33)		Institut St-Joseph (n= 30)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<u>M</u>	<u>��.T.</u>	<u>M</u>	<u>��.T.</u>		
Syntaxe et ponctuation (score sur 4)	2,45	,938	2,70	1,022	,994	,324

  galement, des analyses plus pointues ont été réalisées afin d'observer plus spécifiquement les types de phrases écrites par les participants. Le tableau 9 et la figure 13 présentent les statistiques descriptives associ  es au nombre de phrases de base (B), de phrases transformées (T) et de phrases transformées à construction particulière (CP) identifiées au sein des textes sur le nombre total de phrases r  dig  es.

Tableau 9 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin en ce qui a trait au nombre de phrases de base, de phrases transformées et de phrases à construction particulière rédigées sur le nombre total de phrases écrites.

	École Vision Sillery (n = 33)		Institut St-Joseph (n = 30)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Phrases de base	,8084	,1941	,8553	,1834	,984	,329
Phrases transformées	,1258	,1458	,1142	,1425	,318	,752
Phrases à construction particulière	,0658	,1039	,0305	,0713	1,559	,124

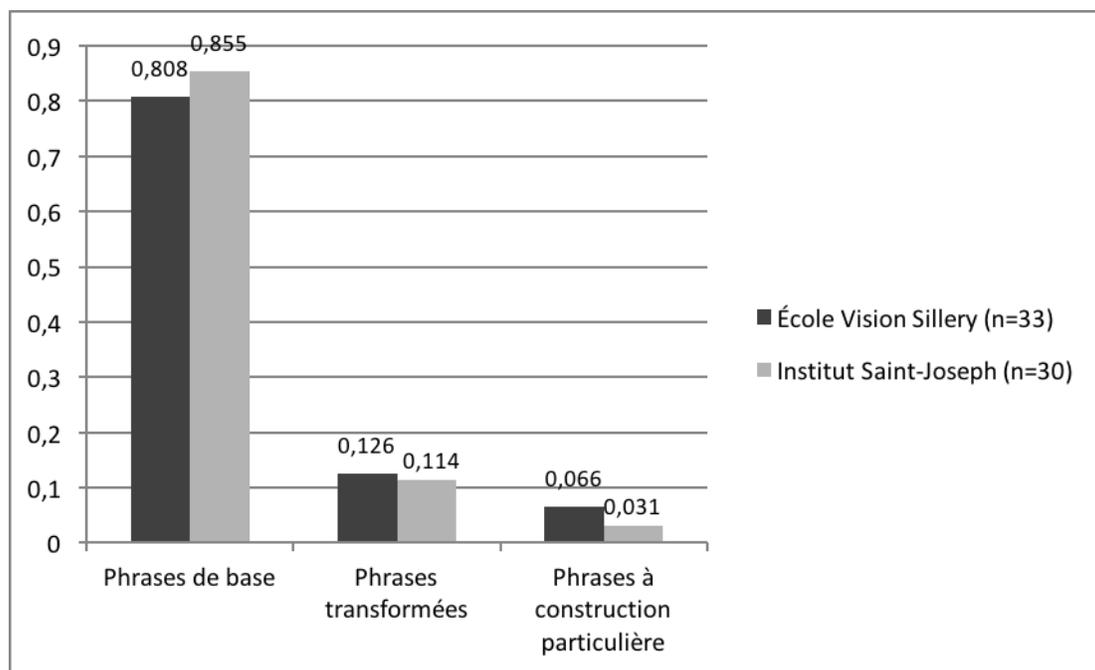


Figure 13: Diagramme à barres illustrant les types de phrases rédigées par les participants du groupe expérimental et du groupe témoin.

Pour ce qui est des statistiques descriptives relatives au nombre moyen de phrases de chaque type écrites par les élèves sur le nombre total de phrases produites, les résultats permettent d'observer que les portraits des deux groupes sont semblables. Les analyses de variance effectuées au sein de chacun des groupes indiquent la présence de différences statistiquement significatives entre les moyennes obtenues pour les différents types de phrases (Institut St-Joseph : $(F(2,28) = 28,000, p = ,000)$ et Vision Sillery $(F(2,31) = 31,000, p = ,000)$). De façon plus précise, les résultats des tests de comparaisons multiples (LSD) indiquent que les deux groupes écrivent, sur le nombre total de phrases produites, plus de phrases de base (Vision Sillery : $M = 0,8084, \text{É.T.} = ,1941$, Institut St-Joseph : $M = 0,8553, \text{É.T.} = ,1834$) que de phrases transformées (Vision Sillery : $M = 0,1258, \text{É.T.} = ,1458$, Institut St-Joseph : $M = 0,1142, \text{É.T.} = ,1425$) et plus de phrases transformées que de phrases à construction particulière (Vision Sillery : $M = 0,0658, \text{É.T.} = ,1039$, Institut St-Joseph : $M = 0,0305, \text{É.T.} = 1,559$).

Par ailleurs, des analyses ont été réalisées dans le but de comparer les résultats des élèves de l'école Vision Sillery à ceux des élèves de l'Institut Saint-Joseph. En ce sens, le tableau 9 rapporte également les résultats des tests-t comparant le nombre moyen de chaque type de phrase écrite par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin sur le nombre total de phrases. Les résultats des tests-t réalisés à partir des données recueillies ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les scores moyens des deux groupes et cela tant pour le nombre de phrases de base ($t(2,61) = ,984, p = ,329$) que pour le nombre de phrases transformées ($t(2,61) = ,318, p = ,752$) et de phrases transformées à structure particulière ($t(2, 61) = 1,559, p = ,124$).

Plus précisément, au tableau 10, les phrases des textes corrigés ont été classées en quatre catégories (S++, S+, S, S-)³⁰ permettant d'évaluer le niveau de complexité des phrases

³⁰ S++ : phrase complexe (2 verbes conjugués ou +) sans erreurs

S+ : phrase complexe avec erreur de syntaxe

S : phrase simple (1 seul verbe conjugué) sans erreurs

S- : phrase simple sans erreur

rédigées par les participants. Les résultats des tests-t ne font ressortir aucune différence statistiquement significative entre les scores moyens des deux groupes, que ce soit pour les S++ ($t(2,61) = 1,374$, $p = ,175$), les S+ ($t(2,61) = ,613$, $p = ,542$), les S ($t(2,61) = ,538$, $p = ,593$), et les S- ($t(2,61) = ,894$, $p = ,375$).

Tableau 10 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant le nombre moyen de chaque type de phrases identifiées dans les textes du groupe expérimental et du groupe témoin sur le nombre total de phrases rédigées.

	École Vision Sillery		Institut St-Joseph		<i>t</i>	<i>p</i>
	(n= 33)		(n= 30)			
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Nb de S++ sur nb de phrases	,293	,161	,353	,186	1,374	,175
Nb de S+ sur nb de phrases	,226	,133	,203	,163	,613	,542
Nb de S sur nb de phrases	,336	,129	,355	,160	,538	,593
Nb de S- sur nb de phrases	,0774	,082	,060	,066	,894	,375

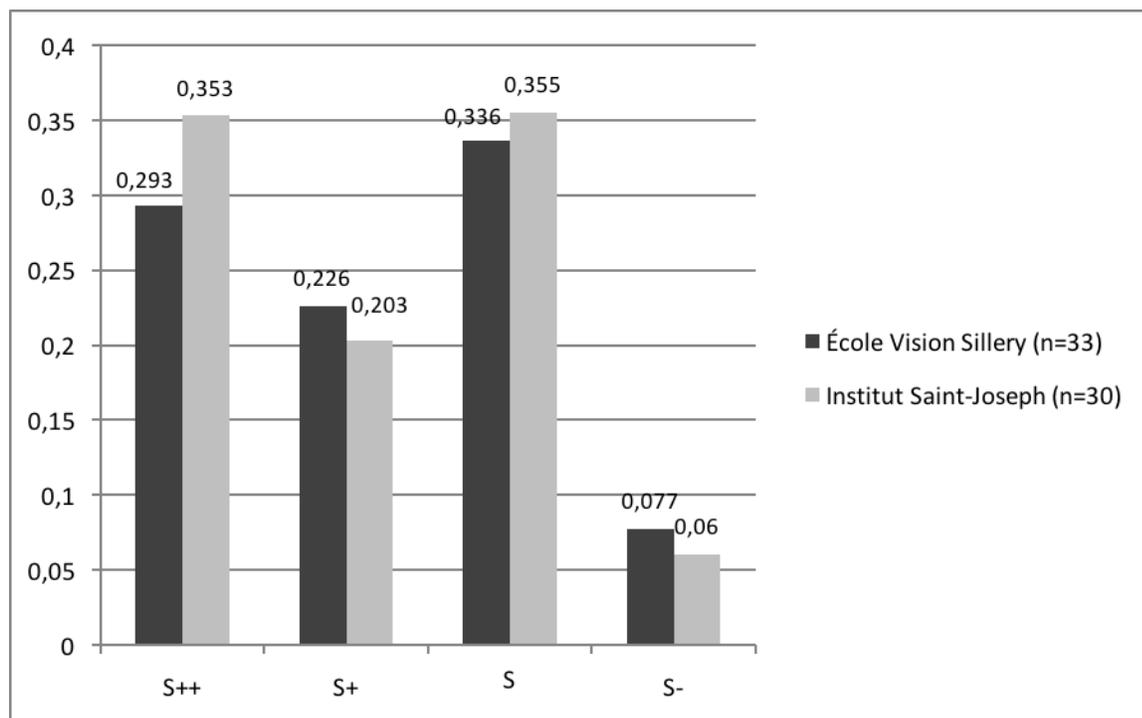


Figure 14 : Diagramme à barres illustrant le type de syntaxe des phrases rédigées par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin

D'autre part, le tableau 11 rapporte le nombre total de fautes de syntaxe par nombre de phrases écrites (Vision Sillery : $M = 0,3389$, $É.T. = ,1893$ Institut St-Joseph : $M = 0,3137$, $É.T. = ,3143$) et d'erreurs de ponctuation par nombre de mots (Vision Sillery : $M = 0,0692$, $É.T. = ,0321$ Institut St-Joseph : $M = 0,0430$, $É.T. = 3,648$) commises en moyenne par les participants des deux groupes. Les résultats des tests-t ont permis d'identifier la présence de différences statistiquement significatives entre le nombre moyen d'erreurs de ponctuation par nombre de mots des deux groupes de participants, révélant ainsi un nombre plus élevé d'erreurs de cette nature au sein du groupe d'élèves recevant un enseignement en trois langues ($t(2,61) = 5,170$, $p = ,001$). Par ailleurs, aucune différence statistiquement significative n'a été trouvée entre les deux groupes sur le plan du nombre moyen d'erreurs de syntaxe commises par nombre de phrases écrites ($t(2,61) = ,391$, $p = ,698$). Ces résultats statistiquement significatifs permettent de supposer que les élèves du groupe expérimental font plus d'erreurs de ponctuation que leurs homologues du groupe témoin.

Tableau 11 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour le nombre total de fautes de syntaxe par nombre de phrases et d'erreurs de ponctuation par nombre de mots.

	École Vision Sillery		Institut St-Joseph		<i>t</i>	<i>p</i>
	(n = 33)		(n = 30)			
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Total fautes de syntaxe sur nombre de phrases	,3389	,1893	,3137	,3143	,391	,698
Total fautes de ponctuation sur nombre de mots	,0692	,0321	,0430	3,648	5,170	,001**

** $p < ,01$

4.2.5 Orthographe lexicale et grammaticale

La cinquième et dernière dimension linguistique évaluée était celle de l'orthographe lexicale et grammaticale. Grâce à une grille d'équivalence du MÉLS, voir annexe IV, une note lettrée A, B, C, D ou E a été attribuée à chaque participant pour l'orthographe en fonction du pourcentage d'erreurs par rapport au nombre de mots écrits. Pour les fins d'analyse, ces cotes nominales ont été remplacées par des cotes numériques variant de 0 à 4. Le tableau 12 présente, pour chacun des groupes, la moyenne des notes globales attribuées aux élèves (Vision Sillery : M = 1,18 ou D, É.T. = 1,158; Institut St-Joseph : M = 2,20 ou C, É.T. = 1,243) ainsi que le résultat du test-t réalisé dans le but de comparer ces moyennes.

Les résultats du test-t indiquent qu'il y a une différence statistiquement significative entre les deux groupes en ce qui a trait aux scores moyens obtenus par les participants au regard de la note globale donnée en orthographe. Plus précisément, cette différence significative est de 1,02 entre les deux groupes, ce qui équivaut à une lettre de différence. En effet, la moyenne pour le résultat en orthographe du groupe expérimental est d'environ D, ce qui est inférieur à celle du groupe témoin qui dépasse légèrement le C. Ces résultats révèlent, qu'au sein de

l'échantillon sondé dans le cadre de cette étude, les élèves de l'Institut St-Joseph ont une meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale et lexicale que ceux de Vision Sillery.

Tableau 12 : Statistiques descriptives et résultats du test-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin pour la note globale en orthographe.

	École Vision Sillery (n = 33)		Institut St-Joseph (n = 30)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Orthographe (score sur 4)	1,18	1,158	2,20	1,243	3,336	,001**

** $p < .01$

Finalement, les erreurs d'orthographe ont été analysées de façon plus pointue. En effet, les fautes commises ont été divisées en deux catégories (erreurs lexicales et grammaticales) et ensuite additionnées afin d'obtenir le nombre d'erreurs au grand total dans chaque rédaction. Les résultats relatifs à la dimension linguistique de l'orthographe présentés au tableau 13 incluent le nombre de fautes au total commises par les élèves par nombre de mots écrits (Vision Sillery : $M = ,2211$, $É.T. = ,0693$; Institut St-Joseph : $M = ,1491$, $É.T. = ,0816$) ainsi que ce même total divisé entre les erreurs grammaticales (Vision Sillery : $M = ,0712$, $É.T. = ,0332$; Institut St-Joseph : $M = ,0588$, $É.T. = ,0346$) et lexicales (Vision Sillery : $M = ,0797$, $É.T. = ,0282$; Institut St-Joseph : $M = ,0494$, $É.T. = ,0389$).

D'autre part, les résultats des tests-t indiquent que les deux groupes se distinguent de façon statistiquement significative sur le plan du nombre de fautes au total ainsi que du nombre de fautes lexicales commises par nombre de mots. Ainsi, les élèves de l'école Vision Sillery font en moyenne plus d'erreurs au total par nombre de mots que ceux de l'Institut St-Joseph ($t(2,61) = 3,785$, $p = ,000$). Toutefois, lorsque l'on analyse de façon plus pointue la nature des erreurs commises, on remarque que cette différence significative entre les deux groupes n'apparaît que pour le nombre de fautes lexicales ($t(2,61) = 3,563$, $p = ,001$). En effet, les

résultats du test-t effectué à partir du nombre moyen d'erreurs d'orthographe grammaticale réalisées par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin en fonction du nombre de mots écrits ne révèlent aucune différence statistiquement significative entre les moyennes des deux groupes ($t(2,62) = 1,455, p = ,151$).

Tableau 13 : Statistiques descriptives et résultats des tests-t comparant les scores moyens obtenus par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin en ce qui a trait au nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale commises sur le nombre de mots écrits.

	École Vision Sillery		Institut St-Joseph		<i>t</i>	<i>p</i>
	(n = 33)		(n = 30)			
	<u>M</u>	<u>É.T.</u>	<u>M</u>	<u>É.T.</u>		
Nombre de fautes au total (lexicales et grammaticales) sur le nombre de mots	,2211	,0693	,1491	,0816	3,785	,000***
Nombre de fautes grammaticales sur le nombre de mots	,0712	,0332	,0588	,0346	1,455	,151
Nombre de fautes lexicales sur le nombre de mots	,0797	,0282	,0494	,0389	3,563	,001**

** $p < ,01$

*** $p < ,001$

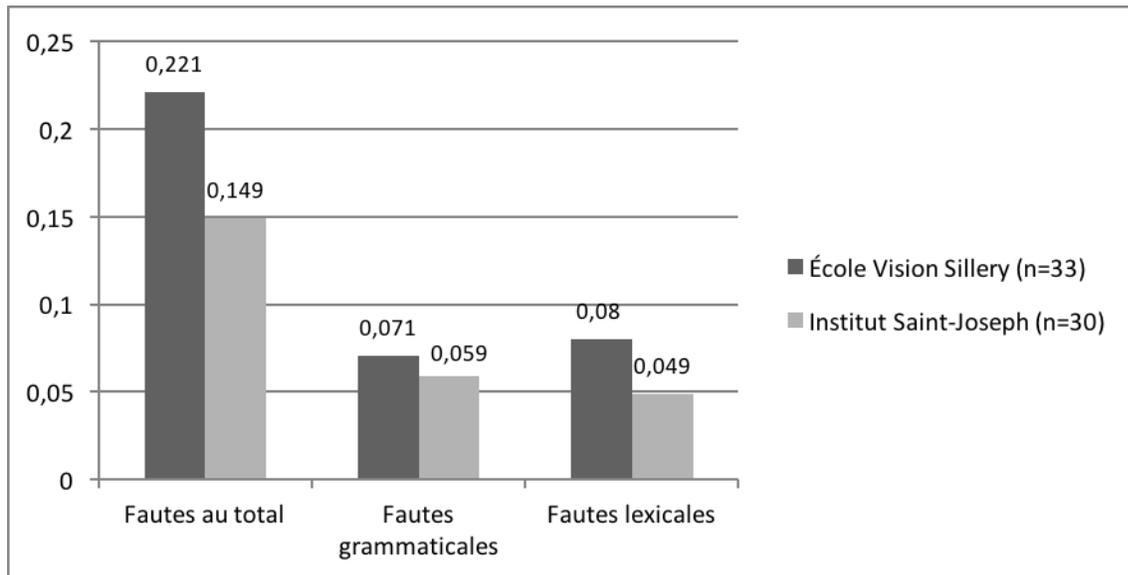


Figure 15 : Diagramme à barres comparant le nombre moyen de fautes commises par les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin.

Bref, ces résultats indiquent que, pour l'échantillon sondé, les participants ayant bénéficié d'un enseignement de trois langues commettent plus de fautes d'orthographe lexicale que leurs homologues ayant reçu un enseignement unilingue francophone.

DISCUSSION

Dans le présent chapitre, les résultats aux questions de recherche seront revus et discutés. Par conséquent, la discussion portera tout d'abord sur les résultats concernant la performance en compréhension en lecture pour ensuite continuer avec ceux concernant les connaissances et habiletés rédactionnelles. Pour conclure, seront exposées les limites de la recherche ainsi que sa pertinence scientifique et sociale.

5.1 Différences entre la performance relative à la compréhension en lecture des élèves recevant un programme d'enseignement de trois langues et celle des élèves inscrits à un programme régulier

Dans un premier temps, cette étude avait comme objectif de décrire les éventuelles différences au plan de la performance en compréhension en lecture d'élèves francophones de la 3^e année du primaire recevant un enseignement de trois langues et celle d'élèves du même niveau scolaire recevant un enseignement régulier.

En ce qui concerne les habiletés relatives à la compréhension en lecture, l'analyse des données obtenues révèle qu'il n'y a pas de différence entre la performance du groupe expérimental (Vision Sillery) et celle du groupe témoin (Institut St-Joseph). Ces résultats semblent aller à l'encontre de ceux de Burgoyne et al. (2009). En effet, au terme de leur étude qui s'est déroulée en Grande-Bretagne auprès d'élèves de la 3^e année du primaire (dont la L1 était une langue asiatique), Burgoyne et al. (2009) ont conclu que les enfants du groupe EAL (anglais arts et lettres) étaient capables de démontrer une progression supérieure à celle de leurs homologues du groupe monolingue au plan de la compréhension en lecture dans leur L2 (anglais). En plus de lire plus de mots du texte pendant le temps de lecture accordé lors de l'épreuve (lecture plus rapide leur permettant d'avoir le temps de lire plus de passages), ces élèves répondaient correctement à davantage de questions de compréhension que ceux du groupe monolingue.

Dans le même sens, tout comme dans l'étude de Burgoyne et al. (2009), qui observait que les élèves d'un programme EAL performaient mieux que leurs homologues pour certaines questions en lecture, Langer, Bartolome, Vasquez et Lucas (1990) concluent que la connaissance de la L1, l'espagnol dans le cas de leurs participants hispanophones de la 5^e année du primaire, est un appui pour les apprenants. Cet appui transparait notamment sur le plan de leur compréhension de textes en anglais (L2) et sur celui de leur capacité à répondre à des questions décontextualisées (questions où l'information ou la situation présentée n'est pas directement disponible dans le texte). Par contre, ces mêmes participants répondaient mieux lorsque les questions étaient posées dans leur L1 (espagnol) et qu'ils pouvaient répondre dans cette même langue, même si les textes à lire étaient en anglais.

Les résultats de la présente étude se distinguent de ceux rapportés par les études précédemment citées puisqu'ils n'ont montré aucune relation entre la compréhension en lecture et le fait de cheminer dans un programme d'enseignement de trois langues. Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que les contextes d'enseignement diffèrent entre les deux études. Il faut tout aussi préciser que notre objectif de recherche se distinguait de celui poursuivi par les auteurs des études précédentes. En effet, alors que nous cherchions à vérifier la relation possible entre l'apprentissage d'une L2 et d'une L3 et la compréhension en lecture dans la L1, Burgoyne et al., tout comme Langer et al., ont plutôt observé l'effet de la L1 sur la compréhension en lecture dans la L2. Aussi, au sein de l'échantillon sondé dans le cadre de notre étude, aucune différence significative n'a pu être observée entre les scores aux tests de compréhension en lecture du groupe témoin et ceux du groupe expérimental ; les participants du groupe en apprentissage des trois langues n'ont pas fait preuve d'une meilleure performance en lecture de textes en français (L1) que leurs homologues du programme régulier. Toutefois, la présente recherche ne s'est intéressée qu'à la compréhension en lecture dans la langue maternelle des participants francophones. Cette variable diffère donc de celle étudiée par Burgoyne et al. (2009) et Langer et al. (1990) qui n'ont pas évalué la compréhension en lecture des élèves dans leur langue maternelle mais

dans une L2. Ceci pourrait expliquer pourquoi nos résultats ne vont pas dans le même sens que ceux obtenus par ces chercheurs.

Ainsi, les résultats obtenus ne permettent pas de présumer que les stratégies de compréhension développées dans la lecture en anglais (L2) et en espagnol (L3) par les élèves du groupe expérimental puissent servir de levier lors de la compréhension en lecture en français (L1). En se fiant aux résultats actuels, il n'est pas non plus possible de dire que les acquis faits en lecture en anglais et en espagnol nuisent aux élèves du groupe en apprentissage des 3 langues.

D'autre part, les analyses complémentaires effectuées au regard des pourcentages de réussite associés à chacun des trois types de questions nous permettent de constater qu'au sein de chacun des deux groupes, les questions d'inférences sont moins bien réussies que celles faisant appel aux habiletés de repérage et de réaction. De façon générale, les questions de réaction sont les mieux réussies, suivies des questions de repérage et enfin d'inférences. Cette donnée est peu surprenante lorsqu'on reprend l'affirmation de l'Observatoire national de la lecture (2005) qui indique que les inférences sont un obstacle fréquent chez les élèves. Le constat est le même lorsqu'on s'intéresse à Giasson (2011) qui explique que la capacité à produire des inférences est chose facile chez les lecteurs experts, mais que les élèves d'âge primaire doivent être guidés dans leur façon de générer les inférences. Cette auteure mentionne également que la capacité à générer des inférences, bien qu'elle apparaisse très tôt, augmente avec l'âge et devient de plus en plus maîtrisée au fil du temps. Il serait alors pertinent d'observer la progression des mêmes participants au 3^e cycle du primaire. Ceci dit, peu importe le programme dans lequel les élèves évoluent, les enseignants devraient porter une attention plus particulière aux inférences de façon à mieux encadrer les apprenants dans le développement de cette compétence.

Ainsi, selon nos données, le programme d'enseignement de trois langues ne semble pas influencer d'une quelconque façon les habiletés en lecture des apprenants évalués, alors

qu'on aurait pu croire le contraire. En effet, il aurait été légitime de penser qu'une exposition plus régulière aux différentes stratégies de lecture en français, en anglais et en espagnol, aurait pu mener à de meilleures performances en compréhension en lecture de la part des participants du programme en enseignement de trois langues. Somme toute, les élèves du groupe expérimental ne semblent ni avantagés, ni pénalisés en compréhension en lecture. Finalement, les résultats des analyses effectuées dans le cadre de la présente étude permettent de répondre à la première question de recherche en affirmant qu'il n'y a pas de différence observable sur le plan de la performance en compréhension en lecture entre les deux groupes. Il faut cependant dire que le nombre restreint de participants (63 répartis en deux groupes) et le nombre limité d'épreuves administrées pour évaluer la compréhension en lecture (deux) ne permettent pas de généraliser ces résultats et nous incitent à faire preuve de prudence dans leur interprétation.

5.2 Différences entre les connaissances et les habiletés rédactionnelles des élèves recevant un programme d'enseignement de trois langues et celles des élèves inscrits à un programme régulier : pertinence des idées, organisation globale des idées, vocabulaire, syntaxe et ponctuation ainsi qu'orthographe lexicale et grammaticale

La présente étude visait également à décrire les éventuelles différences entre les connaissances et habiletés rédactionnelles des groupes d'élèves de la 3^e année du primaire étudiés. La discussion portera sur les données relatives au nombre de mots et de phrases écrits par les élèves, à la pertinence et à l'organisation globale des idées, au vocabulaire utilisé, à la syntaxe/ponctuation ainsi qu'à l'orthographe lexicale et grammaticale.

5.2.1 Comparaison entre le nombre de mots et de phrases écrits par les élèves des deux groupes

En ce qui a trait au nombre de mots et de phrases rédigés par les participants, une première donnée significative se dégage des analyses effectuées : celle relative au nombre total de mots et de phrases répertoriés au sein des productions des élèves de chacun des deux groupes. À cet égard, les résultats montrent que les élèves de Vision Sillery ont écrit 1,36 fois plus de

mots au total et 1,56 fois plus de phrases que ceux de l'Institut St-Joseph. Cette différence statistiquement significative laisse supposer que les élèves du groupe expérimental développent plus facilement leurs idées que ceux du groupe témoin, puisque les consignes de rédaction étaient les mêmes pour les deux groupes. Dans son étude menée en Europe à l'intérieur d'un programme similaire à celui de Vision, où les matières de base sont données dans une langue seconde ou étrangère, Wolff (2010) expliquait que les apprenants de ce programme d'enseignement de trois langues apprenaient simultanément les notions de la matière et la langue elle-même. Aussi, les résultats généraux dans l'ensemble des matières de ces participants étaient similaires et parfois supérieurs à ceux de classes régulières. À la lumière de ces résultats, il est légitime de penser que, pour les élèves du groupe expérimental de la présente recherche, le fait de développer leurs idées en anglais et de pratiquer les stratégies d'écriture dans les cours d'anglais et d'espagnol, en plus de le faire dans les cours de français, pourrait expliquer pourquoi ils développent plus facilement leurs idées quand vient le temps de le faire en français, leur langue première (30 élèves sur 31 ont le français comme langue maternelle). Malheureusement, comme à notre connaissance aucune recherche ne permet actuellement d'appuyer cette explication, celle-ci demeure hypothétique et mériterait d'être étudiée.

5.2.2 Pertinence et organisation globale des idées

Pour ce qui est de la pertinence et de l'organisation globale des idées, rappelons que, lors de la correction des épreuves, une note globale sur 4 a été attribuée aux participants pour chacune de ces deux dimensions linguistiques. La seule donnée significative ayant été relevée est celle relative à l'organisation globale des idées. En effet, le groupe témoin a obtenu une moyenne de 3,10, alors que celle du groupe expérimental est de 2,70. Cette différence entre les moyennes des groupes au plan de l'organisation globale des idées est statistiquement significative. Considérant que les mêmes consignes d'écriture ont été données aux deux groupes, comment expliquer que les élèves ayant reçu un enseignement unilingue français aient mieux performé pour cette dimension linguistique que ceux inscrits dans un programme d'enseignement de trois langues ? Puisque les participants du programme d'enseignement de

trois langues organisent leurs textes non seulement en français, mais aussi en anglais et en espagnol, il aurait été possible de croire que leurs performances soient meilleures en organisation en raison de leurs occasions d'écrire plus fréquentes. De plus, contrairement aux participants du groupe monolingue, les participants du groupe en apprentissage des trois langues travaillent la pertinence et l'organisation des idées dans les trois langues, ce qui peut favoriser leur réflexion sur la langue et le développement des stratégies enseignées telles que l'importance d'avoir une seule idée par paragraphe et l'utilisation des marqueurs de relation. Il aurait ainsi été légitime de croire que la répétition de ces stratégies dans trois contextes plutôt qu'un seul aurait pu avantager les élèves du groupe expérimental. En effet, comme dans plusieurs contextes, on aurait pu penser que plus de pratique aurait permis aux élèves de mieux performer. Or, ce n'est pas le cas puisqu'ils réussissent moins bien que leurs pairs du programme régulier pour cette dimension. Ce résultat pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les élèves du groupe expérimental ont écrit des textes plus longs. En effet, plus il y a des idées à organiser, plus la tâche de cohérence devient complexe. D'autre part, la cohérence du discours oral ou écrit chez les élèves bilingues ne semble pas un sujet primé par les chercheurs. Ici, il est donc impossible de faire des liens entre les résultats obtenus pour cette dimension linguistique et ceux d'autres recherches similaires.

Encore une fois, il convient d'interpréter ces résultats avec prudence, car les élèves n'ont réalisé qu'une seule situation d'écriture, ce qui ne permet évidemment pas d'arriver à une conclusion certaine. Il aurait idéalement fallu évaluer leurs habiletés rédactionnelles en analysant trois productions différentes, mais, ici, la contrainte relative au temps et à la coordination entre les deux groupes à l'étude n'a pas permis de le faire. Il aurait également été pertinent de comparer les résultats obtenus lors de ces rédactions avec ceux des examens ministériels. Malheureusement, le MEES ne donne pas accès aux moyennes de chacune des dimensions linguistiques évaluées en écriture pour l'examen de fin de 3^e cycle du primaire en français.

5.2.3 Vocabulaire

L'analyse de l'utilisation du vocabulaire par les participants en situation d'écriture a été faite à l'aide des approches quantitatives et qualitatives. Les résultats des analyses statistiques de comparaison de moyennes ne se sont pas révélés significatifs pour la note globale accordée au vocabulaire. Par conséquent, pour ce qui est de la qualité et de la justesse du vocabulaire des élèves sondés, aucune différence ne peut être établie entre les scores globaux des deux groupes.

Toutefois, en ce qui a trait au nombre de méprises commises en lien avec l'utilisation du vocabulaire, sans surprise, les analyses statistiques révèlent un nombre significativement plus élevé d'erreurs de vocabulaire au sein des productions des élèves de Vision Sillery. Plus précisément, il a été observé au sein de ce groupe 1,03 erreur par élève, comparativement à 0,43 par élève de l'Institut St-Joseph, soit un peu plus du double. Par contre, lorsque ces erreurs sont calculées sur le nombre total de mots, la différence semble beaucoup moins importante et devient non statistiquement significative. En effet, les élèves de l'Institut Saint-Joseph commettent 0,0029 faute de vocabulaire par nombre de mots écrits, alors que les élèves de l'école Vision Sillery en commettent 0,0045.

Plusieurs auteurs, comme Larrotta (2011) ou Mokhtar et al. (2010), se sont intéressés à l'importance du vocabulaire chez les apprenants d'une langue seconde. Ils s'entendent pour dire que la connaissance du vocabulaire peut influencer la qualité de l'écriture, de la lecture et du langage oral des apprenants de la L2 (langue seconde). Dans la présente recherche, contrairement aux études précédemment citées, les participants sont d'âge primaire, donc, comme l'expliquaient Carlson et Meltzoff (2008), les enfants bilingues ont typiquement un vocabulaire réceptif et productif plus grand dans une des deux langues, ce qui peut parfois laisser croire que leur connaissance du vocabulaire, dans chacune des langues considérées séparément, est moins bonne que celle des enfants unilingues dans leur langue maternelle. Par contre, avec les années, toujours selon Carlson et Meltzoff (2008), ce « retard » disparaît. Ceci laisse présumer que les participants du groupe d'enseignement de trois langues de la présente recherche pourraient s'améliorer en vocabulaire lors de leur parcours au primaire.

De façon générale, la durée estimée pour la maîtrise d'une langue seconde serait de 5 ans (Daviault et al., p.179, 2011), mais cette chercheuse ne précise pas si cette maîtrise doit s'exprimer à l'oral, à l'écrit ou sur ces deux modalités à la fois. Par contre, cet apprentissage peut cependant être plus ou moins rapide en raison de certains facteurs. Il serait donc intéressant d'observer l'utilisation du vocabulaire de ces mêmes participants au 3^e cycle du primaire. Il faut tout de même rester prudent avec ces résultats, car dans la présente recherche, c'est la qualité du vocabulaire ainsi que les méprises en vocabulaire qui ont été plus particulièrement observées et non l'étendue du vocabulaire expressif et réceptif des élèves.

Parallèlement, l'analyse qualitative qui a été effectuée dans le but de compléter les résultats issus de l'analyse quantitative permet d'observer, sur un plan uniquement descriptif³¹, des différences entre les deux groupes quant à certains types d'erreurs de vocabulaire répertoriés dans les textes produits. En effet, l'analyse qualitative des erreurs de vocabulaire trouvées parmi les 63 copies, soit celles de l'ensemble des élèves des deux groupes, a permis de réaliser une analyse plus pointue de cette composante de l'écriture. Plus précisément, chez le groupe témoin, sur 30 participants (dont quatre étaient d'origine étrangère), 13 méprises de vocabulaire ont été trouvées. Sur ces 13 méprises, quatre ont été commises par des élèves d'origine étrangère, soit 31% du nombre de méprises identifiées. Pour le groupe expérimental, 34 méprises de vocabulaire ont été trouvées dans les textes des 33 participants. Un seul de ces élèves n'a pas le français comme langue première. Sur les 34 méprises répertoriées, une seule a été commise par cet élève. Bien qu'il soit possible que l'origine des participants puisse avoir une influence sur cette dimension linguistique, le nombre d'élèves d'origine étrangère est trop peu nombreux dans cette étude (un dans le groupe expérimental, quatre dans le groupe témoin) pour permettre de vérifier cette hypothèse.

Par contre, le nombre plus élevé de méprises commises par le groupe expérimental montre qu'il y a une différence en ce qui a trait au vocabulaire entre les deux groupes étudiés.

³¹ Les différences rapportées ici sont purement descriptives, car le nombre d'erreurs de vocabulaire relevées dans les productions écrites et réparties dans les différentes catégories de la grille d'analyse de contenu n'était pas suffisant pour réaliser des analyses statistiques.

Tout d'abord, les impropriétés sont les erreurs de vocabulaire les plus répétées par les élèves des deux groupes. Les verbes amener/apporter sont un exemple d'impropriété commise dans les deux groupes. Puisque ce type d'erreurs se retrouve dans les deux groupes, il est possible d'évoquer l'influence plausible de la langue orale pour ce type d'erreurs de vocabulaire.

D'autre part, 29% des erreurs de vocabulaire commises par les élèves du groupe expérimental sont des anglicismes (Ex. : une *balloune* = un ballon), alors qu'aucun élève du groupe témoin n'a fait ce type d'erreur. Antier et al. (1983) précisent que l'anglais vient de la branche germanique des langues indo-européennes. Il est donc logique d'observer des différences entre le vocabulaire propre à la langue anglaise et celui faisant partie du répertoire de la langue française, celle-ci provenant de la branche romane de l'indo-européen. Par conséquent, le fait que les élèves du groupe expérimental utilisent plus d'anglicismes dans leurs rédactions pourrait en partie s'expliquer par le programme d'enseignement de trois langues dans lequel ils étudient. En effet, il est possible que les mots et les formulations utilisées dans leur langue seconde au quotidien viennent influencer le choix de leurs mots lors des rédactions en français. De plus, il est alors possible d'imaginer que le fait que le groupe témoin n'étudie pas dans un contexte d'immersion anglaise vienne réduire les erreurs d'anglicismes qu'ils commettent dans leurs compositions en français. Plus précisément, dans la présente recherche, les participants du programme régulier francophone n'ont présenté aucune méprise liée à l'usage d'anglicismes dans leur rédaction.

Pourtant, dans le monde, on estime que c'est maintenant une personne sur cinq qui parle anglais (Kalantzis et Cope, 2012). L'anglais domine dans Internet, dans la musique populaire, dans les films et bien plus. Par conséquent, chez les élèves plus jeunes, il ne faut pas négliger l'influence que peut avoir, depuis les dernières années, l'essor marqué des pratiques linguistiques informelles, fortement numériques, sur l'utilisation du vocabulaire de certains élèves. En effet, Kalantzis et Cope (2012) soulèvent le fait que les jeux vidéos, comme toute autre pratique culturelle, sont maintenant une nouvelle façon d'apprendre la langue en contexte pour plusieurs élèves. Par contre, comme cela est mentionné par ces auteurs, il faut garder en tête que les créateurs de ces jeux ne sont pas des éducateurs, mais qu'ils réussissent

tout de même à transmettre des connaissances de base, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage de la collaboration. En collaborant lors de jeux vidéo en ligne, les élèves vont souvent acquérir du vocabulaire de base en anglais, souvent plus particulier au monde des jeux vidéo.

Étonnamment, dans la présente recherche, les élèves du groupe francophone n'ont pas écrit d'anglicismes dans leurs rédactions, alors qu'ils peuvent avoir autant de contacts avec ces technologies que leurs homologues du groupe en apprentissage de trois langues. C'est pourquoi il est possible de penser que les élèves du groupe en apprentissage de trois langues sont davantage portés à utiliser l'anglais dans leurs pratiques culturelles, dans la mesure où ils les comprennent plus facilement que leurs pairs du groupe unilingue. Ainsi, l'usage d'anglicismes pourrait être influencé non seulement par le programme dans lequel ils étudient, mais aussi par les pratiques culturelles des élèves en dehors des heures de classe.

Il serait intéressant de refaire la même étude auprès des mêmes élèves à la fin de leur primaire pour voir si les anglicismes diminueront dans leurs performances écrites et orales lorsque leur expérience comme apprenants du français sera plus grande. Par contre, le contraire pourrait aussi être à prévoir. En effet, si les élèves deviennent meilleurs en anglais, il est également possible qu'ils utilisent plus d'anglicismes dans leurs textes. Il serait autant plus intéressant d'observer la progression des élèves du programme d'enseignement de trois langues offert par l'école Vision.

Toutefois, une question pourrait survenir à la suite des derniers résultats : pourquoi des anglicismes et aucun « espagnolisme » ? Le curriculum distinct entre les cours d'espagnol et d'anglais du programme des écoles Vision pourrait en être la cause. En effet, en nombres d'heures, l'exposition à l'anglais est beaucoup plus grande que celle à l'espagnol. Également, les cours d'espagnol sont beaucoup plus axés sur la communication orale que sur l'écriture, alors que l'écriture en anglais prend autant de place que l'oral.

Un autre type d'erreurs que l'on retrouve uniquement chez le groupe expérimental est le transfert de la graphie entre les langues. En effet, des mots ayant des syllabes se prononçant

de la même façon dans deux langues distinctes, mais s'écrivant différemment, peuvent causer un transfert de la graphie d'une langue à l'autre. Par exemple, le mot *english* écrit *anglais* en français par un apprenant de langue seconde serait une erreur de transfert de la graphie. La seule erreur retrouvée dans la présente recherche est le mot *magic*, qui vient clairement de la graphie anglaise. Puisque les participants de Vision Sillery sont en perpétuel contact avec l'anglais, il est fort probable que la graphie des mots de cette langue vienne influencer de façon plus apparente la graphie des mots de vocabulaire utilisés dans la rédaction de textes en français. Il est tout de même surprenant qu'un seul exemple se soit retrouvé dans la présente recherche, car les méprises causées par le transfert de la graphie sont souvent observées dans les dictées et les rédactions au quotidien des élèves du programme des écoles Vision. Par contre, cette information n'étant pas officiellement répertoriée, il n'est donc pas possible de développer davantage sur ce sujet.

D'un autre côté, les barbarismes (Ex. : *aréoport* au lieu d'aéroport) et les liaisons (Ex. : *des affreux* = d'affreux) sont des erreurs retrouvées une seule fois chez le groupe témoin et absentes du groupe expérimental. Par conséquent, dans notre échantillon, ce type d'erreurs n'a pas beaucoup été observé et cela dans les deux groupes, ce qui ne permet pas d'en faire une analyse plus pointue.

Dans l'ouvrage de Gerbeau (1996), Rigouste mentionne que la maîtrise du vocabulaire dans une autre langue cause de difficiles problèmes à l'enfant lorsque la signification des mots n'est pas superposable d'une langue à l'autre. Il donne en exemple le concept de faux amis (Gerbeau, 1996, p.140). Falk (1978) soutient également que des problèmes apparaissent lorsqu'il y a des mots dans la langue étrangère qui ressemblent à des mots de la langue première, ou sonnent comme ceux-ci, mais qui ont des significations tout à fait différentes (p.379). Par exemple, les mots *character* et caractère n'ont pas du tout la même signification en anglais et en français, tout comme *tire* et tire (sur neige). Néanmoins, dans la présente cueillette de données, aucun faux ami n'a été répertorié. En effet, les apprenants du programme d'immersion n'ont pas fait ce type d'erreurs pourtant commun chez les enfants en apprentissage d'une langue seconde. Cette donnée permet de prétendre que leur

connaissance de l'anglais et du français est assez développée en troisième année pour ne plus faire ce type de faute. Toutefois, le nombre restreint de participants et l'unique rédaction évaluée ne permet pas d'apporter une conclusion certaine sur les connaissances actuelles de l'anglais et du français des élèves du programme d'enseignement de trois langues.

Finalement, pour revenir à la question de recherche, des différences s'observent sur le plan des méprises de vocabulaire commises en situation d'écriture par les élèves d'un programme régulier et celles des élèves d'un programme d'enseignement de trois langues. Dans le cas du vocabulaire, ces différences semblent à l'avantage du groupe témoin qui produit moins d'erreurs au total. Cependant, lorsque l'on tient compte du nombre de mots écrits, cette différence n'est plus aussi importante. En effet, les élèves du groupe expérimental ayant écrit plus de mots, ils ont par conséquent plus d'occasions de faire des méprises liées au vocabulaire. Par ailleurs, le type d'erreurs semble différer dans les deux groupes, du moins sur un plan purement descriptif, car, comme mentionné plus haut, le nombre restreint d'erreurs commises ne permet pas de réaliser des analyses statistiques quantitatives. Ces résultats demeurent donc exploratoires et ne peuvent être généralisés. Des études à plus grande échelle combinant plusieurs instruments d'évaluation, telle qu'une analyse qualitative de la qualité du vocabulaire s'intéressant à la richesse des mots ou à l'emploi de synonymes, permettraient de s'attarder plus spécifiquement à l'étude du vocabulaire employé par des élèves évoluant dans un programme d'enseignement de trois langues.

5.2.4 Syntaxe et ponctuation

Pour ce qui est de la syntaxe, aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre les groupes sondés tant sur le plan de la note globale reçue par les élèves pour cette dimension que sur celui plus précis du nombre d'erreurs de syntaxe commises par nombre de phrases écrites. Aussi, pour ce qui est du type de phrases, le portrait de chacun des deux groupes est semblable. En effet, les deux groupes écrivent davantage de phrases apparentées au modèle de base que de phrases transformées ou à construction particulière. Par ailleurs, le nombre d'erreurs de ponctuation commises sur le nombre total de mots écrits est la seule

variable qui ait généré des résultats statistiquement différents entre les deux groupes. Les élèves du groupe de Vision Sillery ont commis en moyenne ,0692 erreurs de ponctuation par mot alors que ceux du groupe de l'Institut St-Joseph en ont fait en moyenne ,0430.

Aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre les performances des deux groupes sur le plan de la syntaxe. Dans le contexte du programme d'enseignement de trois langues de la présente recherche, il n'aurait pas été surprenant que les élèves de l'école Vision Sillery transposent la syntaxe anglaise dans leurs rédactions en français, mais aucune donnée significative n'a été trouvée au plan de la syntaxe.

Pour ce qui est du type de phrases, puisque les deux groupes font plus de phrases s'apparentant au modèle de base (issu des travaux de Harris (1957), puis de son élève Chomsky) que de phrases transformées ou à construction particulière, il est probable que les élèves du 2^e cycle, qu'ils proviennent d'un programme régulier ou d'un programme d'enseignement de trois langues, aient tendance à utiliser, à l'écrit, davantage de phrases déclaratives, positives, actives, personnelles et neutres que d'autres types de phrases qui leur apparaissent plus complexes comme les phrases interrogatives ou impératives. Aussi, il convient de tenir compte du fait qu'au début du 2^e cycle, les phrases s'apparentant au modèle de base ont davantage été enseignées que les phrases transformées ou à construction particulière. Ceci pourrait également expliquer pourquoi les participants de la 3^e année du primaire ayant participé à cette étude recourent davantage à ce type de phrases probablement plus travaillé en classe.

Selon Riegel et al. (2005), il existe une dizaine de signes graphiques comme la virgule ou le point qui sont d'usage plus général et qui ne sont pas limités à une langue particulière. Selon le point de vue de ces chercheurs, le programme d'enseignement de trois langues n'expliquerait pas pourquoi les élèves du groupe expérimental ont fait plus d'erreurs de ponctuation que le groupe unilingue. La virgule après un complément de phrase ou un marqueur de relation ainsi que les deux points précédant un dialogue constituent des exemples d'erreurs fréquentes de ponctuation dans les deux groupes. Il est à noter que l'utilisation de la virgule dans une telle situation ne doit pas être pénalisée en 3^e année du

primaire, car elle n'est, selon le MEES, qu'en début d'apprentissage à ce niveau scolaire. Il est donc normal que les élèves des deux groupes aient commis beaucoup de ces méprises dans le cadre de cette recherche où toute erreur de ponctuation a été, pour les besoins de l'étude, relevée et comptabilisée³². Selon Dugas (1997), l'habileté liée à la maîtrise de la ponctuation serait la plus négligée pendant la scolarité des élèves. En effet, selon cet auteur, peu d'ouvrages s'intéressant à l'orthographe et à la grammaire se préoccupent de la ponctuation. Cette observation de Dugas (1997) expliquerait pourquoi peu de recherches se sont spécifiquement penchées sur l'utilisation de la ponctuation chez les jeunes apprenants, ce qui rend ici difficile la comparaison des présentes données de recherche avec celles d'autres études.

Néanmoins, les textes du groupe expérimental demeuraient compréhensibles et les erreurs de ponctuation n'altéraient pas le contenu de leurs rédactions. Finalement, pour répondre à la question de recherche, dans le cas de la ponctuation, une différence statistiquement significative s'observe entre les deux groupes et cette différence est à l'avantage d'un enseignement unilingue.

5.2.5 Orthographe lexicale et grammaticale

Le dernier aspect évalué sur le plan des connaissances et habiletés rédactionnelles des participants de la présente étude concerne l'orthographe lexicale et grammaticale. Pour ce qui est de la note totale en orthographe, les élèves du groupe témoin ont, de façon statistiquement significative, mieux performé que leurs homologues du groupe expérimental. Plus spécifiquement, les données révèlent que les élèves du programme régulier ont commis un nombre significativement inférieur d'erreurs lexicales et de méprises au total que les élèves du programme d'enseignement de trois langues. Pour ce qui est de l'orthographe grammaticale, aucune différence significative n'a été trouvée, ce qui semble aller dans le

³² Ces données ont été recueillies à titre informatif, uniquement pour les besoins de la recherche. Les élèves n'ont pas été évalués et pénalisés sur leur bulletin pour des apprentissages qui ne sont pas au programme.

même sens que les résultats issus de l'étude de Bell, White et Horst (2013) qui ont récemment mené une recherche au Québec afin de répondre à des préoccupations apparues en même temps que l'annonce de l'implantation du programme d'anglais intensif au 3^e cycle du primaire. Les résultats qui sont ressortis de cette recherche concernent uniquement les erreurs d'accord grammatical en contexte très précis d'écoute/reproduction qu'apporte la dictée. En effet, la recherche de Bell et al. (2013) a utilisé la dictée comme unique instrument de mesure. Ainsi, grâce à une dictée administrée en pré-test et en post-test, ces chercheurs ont pu conclure que la connaissance de l'orthographe grammaticale des participants sondés restait stable entre le début et la fin des 20 semaines de leur programme. En effet, les résultats de l'analyse de ces dictées, visant à évaluer les erreurs grammaticales couramment commises par les élèves francophones, n'ont révélé aucun changement statistiquement significatif sur le plan du nombre d'erreurs entre le début et la fin du programme d'anglais intensif.

À cet égard, rappelons que les résultats des tests effectués dans le cadre de la présente étude n'ont révélé la présence d'aucune différence statistiquement significative entre les groupes expérimental et témoin sur le plan du nombre moyen d'erreurs d'orthographe grammaticale par nombre de mots commises par les élèves. La performance des élèves recevant un enseignement de trois langues ne se distingue pas de celle des élèves du programme régulier sur le plan des accords grammaticaux, ce qui va dans le même sens que les résultats rapportés par Bell et al. (2013).

Ces résultats sont encourageants, d'autant plus que les propos de Bräuer (2000), dans son ouvrage sur l'écriture à travers les langues, mentionnent que les élèves apprenants d'une 2^e langue ont tendance à être très bons pour copier des règles de grammaire et faire des exercices, mais qu'ils sont moins habiles pour transposer ces connaissances lors de tâches authentiques à l'écrit et à l'oral. Plus précisément, selon cet auteur, les apprenants auraient peur de faire des erreurs lors du transfert d'une langue à l'autre, ce qui les empêcherait de faire du progrès. Les résultats issus de notre étude, tout comme ceux observés par Bell et al. (2013), ne font pas ressortir la présence d'un tel effet de l'apprentissage d'une L2 et/ou d'une L3 sur les compétences des élèves en lien avec l'orthographe grammaticale dans la L1.

Cependant, comme plusieurs chercheurs en langues secondes, Bräuer (2000) s'est uniquement intéressé aux problèmes pouvant survenir à l'écrit lors du transfert de la L1 à la L2. En vérité, il ne s'est pas penché sur les problèmes qui pourraient survenir lors de la transposition de la L2 à la L1. Malgré tout, ses observations auraient pu s'appliquer à la présente recherche. En effet, il est possible d'imaginer que les élèves du groupe expérimental puissent avoir de la difficulté à progresser en orthographe grammaticale en français par peur de faire des erreurs de transfert de l'anglais au français.

Ainsi, sur le plan de l'orthographe grammaticale, nos résultats se rapprochent de ceux obtenus par Bell et al, et ce, même si l'instrument de mesure utilisé est différent. À cet égard, il faut souligner qu'une dictée classique permet essentiellement de mesurer la maîtrise de l'orthographe des élèves en situation d'écoute et de transcription. Elle ne permet pas, comme le fait la rédaction, d'observer la syntaxe, la cohérence textuelle ou le vocabulaire. Après la lecture de cet article, il est possible de penser qu'il aurait certainement été pertinent de combiner la dictée à la rédaction pour la présente collecte de données. Il aurait ainsi été plus facile de « piéger » les élèves sur certaines méprises en morphosyntaxe et en orthographe lexicale plus communes chez les apprenants de trois langues. Néanmoins, une simple dictée n'aurait pas suffi, puisque l'écriture spontanée donne plus d'information qu'une dictée contrôlée. En effet, dans l'étude de Bell et al. (2013), seulement les accords grammaticaux ont été observés. Dans la présente recherche, l'utilisation de la rédaction comme élément d'évaluation a permis non seulement d'analyser les accords grammaticaux et lexicaux, mais aussi de s'attarder à la pertinence et à l'organisation globale des idées, au vocabulaire ainsi qu'à la syntaxe et la ponctuation. Ce sont là des éléments qu'une dictée ne permet pas d'évaluer.

D'autre part, dans le cas de la présente recherche, les élèves du groupe expérimental ont une exposition quotidienne à l'anglais et ce, tout au long de leur cheminement scolaire. Leur contact avec la langue de Shakespeare est donc beaucoup plus intense que celui des jeunes Québécois du secteur public participant au programme d'anglais intensif. Plus précisément, le programme d'anglais intensif est offert uniquement au 3^e cycle du programme, à raison de

20 semaines par année, excluant les cours de spécialités comme la musique et l'éducation physique qui sont donnés en français. Aussi, les enseignants de ce programme ne peuvent pas enseigner les matières comme les mathématiques ou les sciences en anglais, les heures d'immersion doivent être utilisées à l'enseignement de l'anglais langue seconde uniquement. Au contraire, dans le programme des écoles Vision, bien qu'il puisse y avoir des particularités dans chaque école, de façon générale, tous les cours se donnent en anglais dès la maternelle à l'exception des cours de français (7-8 heures par semaine) et d'espagnol (3-4 heures par semaine).

Cette différence relative à la place de l'anglais dans l'enseignement des autres matières entre les deux groupes pourrait peut-être expliquer pourquoi, dans la présente recherche, les résultats quant au nombre de méprises commises par les participants montrent que les élèves recevant un enseignement de trois langues commettent plus d'erreurs d'orthographe au total, plus précisément sur le plan de l'orthographe lexicale, que leurs homologues du groupe témoin. Il est légitime de se demander si une exposition accrue à l'anglais et l'espagnol, diminuant ainsi le contact des élèves du programme des écoles Vision avec l'orthographe francophone, pourrait expliquer leurs résultats plus faibles en orthographe lexicale lors de la rédaction de textes en français. À cet effet, il est dommage que l'étude de Bell et al. (2013) n'ait pas étudié cette variable relative à l'orthographe lexicale. Il aurait été intéressant de vérifier si celle-ci serait, à l'instar de celle relative à l'orthographe grammaticale, demeurée stable au terme des 20 semaines du programme d'anglais intensif ou si, au contraire, elle aurait subi une baisse significative qui, tout comme nos résultats, pourrait laisser croire que les élèves inscrits dans un programme d'enseignement bilingue (intensif) ou de trois langues, seraient susceptibles de commettre plus d'erreurs d'orthographe lexicale dans leur L1. Par contre, puisque que Bell et al. (2013) ne se sont pas intéressés à l'orthographe lexicale, il est ici impossible de faire la comparaison avec nos propres résultats et d'appuyer empiriquement l'hypothèse soulevée.

Par ailleurs, McCutchen et al. (2014) suggèrent que la conscience morphologique puisse être un support dans le développement de l'orthographe. Puisque les élèves du groupe unilingue

semblent mieux comprendre les règles d'orthographe lexicale, serait-ce possible que leur conscience morphologique soit généralement meilleure que celle des apprenants du groupe en apprentissage de trois langues ?

Il serait aussi plausible de supposer que le nombre plus élevé de méprises en orthographe soit dû à la plus grande charge cognitive qu'implique, pour les élèves du programme d'enseignement de trois langues, la rétention de l'orthographe des mots dans deux langues, celle-ci étant doublée de la difficulté de retenir les règles grammaticales de deux langues (anglais et français). C'est d'ailleurs un sujet chaud dans l'actualité québécoise. Même si la majorité des jeunes Québécois suivent un parcours francophone tout au long de leurs études, ils n'en sont pas pour autant tous bons en français écrit lors de leur sortie des écoles secondaires. En 2001, le « rapport Larose » confirme que la qualité du français écrit des élèves ne s'améliore pas une fois rendus aux études post-secondaires. Selon ce même rapport, un étudiant sur quatre ne réussit pas son premier cours de français au cégep. Ce rapport a été demandé à la suite des piètres résultats des étudiants francophones aux épreuves ministérielles de 1987 en 6^e année du primaire et en 5^e année du secondaire (Lord, 2007). Bref, ce n'est pas d'hier que la qualité du français écrit des jeunes Québécois en inquiète plus d'un.

Il aurait été assurément intéressant de suivre ces mêmes participants du programme d'enseignement de trois langues jusqu'à la fin de leurs études secondaires pour comparer encore une fois leurs connaissances de l'orthographe lexicale et grammaticale en fin de parcours scolaire. Est-ce qu'ils auront appris à démêler tous ces acquis après plus d'années de scolarité ? Réussiront-ils à rattraper leurs homologues du secteur régulier francophone ?

Néanmoins, selon Ervin-Tripp (1974) (cité dans Gerbeau 1996), certains auteurs suggèrent que les adolescents feraient des progrès plus rapides que les enfants plus jeunes lorsque confrontés à l'apprentissage d'une langue seconde. Cette différence serait causée par leurs meilleures stratégies d'apprentissage et leurs plus grandes habiletés métalinguistiques. Leur plus grande capacité à réfléchir sur la langue et les connaissances linguistiques acquises dans la leur langue maternelle faciliteraient l'apprentissage d'une deuxième langue. Il serait donc

d'autant plus intéressant de réévaluer l'orthographe grammaticale de ces mêmes élèves au 3^e cycle du primaire pour voir si l'écart entre les élèves du groupe régulier et en apprentissage de trois langues serait encore aussi grand. L'étude de Ervin-Tripp (1974) (comme cité dans Gerbeau 1996) laisse croire que non.

5.3 Limites de la recherche

Cette recherche présente quelques limites qui doivent être prises en compte. Tout d'abord, puisqu'elle s'attarde à un programme d'enseignement de trois langues unique au Québec, cette étude ne pourra être généralisée au reste du milieu éducatif de la province. De plus, le choix des participants entraîne une seconde limite. En effet, bien que les participants du groupe témoin proviennent d'une école privée du même secteur géographique que ceux du groupe expérimental, il n'est toutefois pas possible de savoir si le statut socio-économique des élèves se compare parfaitement, car le MELS ne donne pas ces données pour les écoles privées. Plus précisément, l'institut Saint-Joseph est une école privée subventionnée, contrairement à l'école Vision Sillery qui ne reçoit pas de subvention. Par conséquent, les parents du groupe expérimental paient des frais de scolarité deux fois plus élevés que ceux que paient les parents du groupe témoin. Il est donc possible que cette variable, non mesurée dans la présente recherche, ait une influence sur les résultats. Il aurait été intéressant de soumettre aux parents un questionnaire visant à recueillir des données sociodémographiques précises.

De plus, l'enseignement particulier de chaque enseignante pourrait constituer une autre limite de cette recherche. En effet, chaque enseignante est libre dans sa salle de classe de passer plus ou moins de temps sur chacune des dimensions linguistiques en écriture. L'enseignante a également le choix de mettre davantage l'accent sur certaines stratégies de lecture que sur d'autres, selon les besoins spécifiques de son groupe. Cette limite pourrait alors expliquer certains résultats de la présente recherche. Aussi, le fait que la chercheuse ait été l'enseignante de l'un des trois groupes de cette recherche constitue une limite, notamment en

ce qui a trait à la correction des épreuves, bien que les copies aient été corrigées à l'aveugle (copies anonymes : nom des élèves caché pendant le processus de correction).

Enfin, bien que le nombre de sujets (63) soit suffisant pour obtenir des résultats d'analyse valides, il n'en demeure pas moins qu'il est petit, donc peu représentatif de l'ensemble des élèves du primaire de la province. D'autre part, alors que les habiletés en lecture et en écriture comptent plusieurs composantes, seulement certains aspects ont été étudiés. Par exemple, en lecture, la fluidité a été mise de côté. De plus, seulement deux épreuves ont été administrées aux élèves pour évaluer leur compréhension en lecture et une seule pour évaluer leurs habiletés rédactionnelles, alors que pour faire un réel portrait des capacités d'un élève, il faudrait idéalement en proposer plusieurs.

Toutefois, malgré ces limites, cette recherche fournit quelques réponses sur un sujet peu étudié par les chercheurs dans le domaine de l'apprentissage des langues. Elle donne des pistes pour d'éventuels chercheurs qui aimeraient étudier davantage l'influence que peuvent avoir une L2 et une L3 sur la L1 des apprenants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire pourrait contribuer de plusieurs façons à l'avancement de la recherche sur l'apprentissage d'une langue seconde chez nos élèves québécois francophones. Comme mentionné tout au long de ce mémoire, l'impact, l'effet ou l'influence d'apprendre une deuxième et même troisième langue sur les habiletés en français comme langue première n'est pas un sujet qui a semblé intéresser les chercheurs au cours des dernières années. Dans un futur proche, ces derniers auront certainement avantage à se pencher sur la question, notamment dans le secteur public où le programme d'anglais intensif sera en place depuis assez longtemps pour permettre d'en analyser les répercussions potentielles à long terme chez les élèves du 3^e cycle du primaire l'ayant expérimenté.

De façon plus générale, cette recherche a montré qu'il y avait bel et bien un lien entre le programme d'enseignement de trois langues et les connaissances et habiletés rédactionnelles des élèves. Des résultats obtenus, nous apprenons tout particulièrement que les élèves du groupe en apprentissage des trois langues développent plus facilement leurs idées que leurs homologues unilingues, mais qu'ils ont un peu plus de travail à faire pour ce qui est de certaines composantes linguistiques telles que l'organisation globale des idées, l'orthographe, la ponctuation et le vocabulaire.

Plus spécifiquement, ce mémoire pourra également servir de repère pour les directions des écoles Vision offrant un programme d'enseignement de trois langues partout au Québec. Le réseau s'agrandissant chaque année, de plus en plus de parents québécois sont donc prêts à investir pour que leurs enfants puissent maîtriser trois langues à leur sortie du primaire. Ils doivent par conséquent reconnaître l'importance de parler plusieurs langues pour l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants. Par contre, plus il y aura de la clientèle dans le réseau Vision, plus il y aura de questionnements de la part des parents, des enseignants et des directions à savoir si ce programme est vraiment pour tous. Cette recherche pourra certainement en éclairer plusieurs sur l'influence possible de cette immersion sur les habiletés en français des élèves.

6.1 Recherches à venir

Ce mémoire pourrait encourager certains chercheurs à approfondir certains aspects de cette recherche qui n'ont pas pu être développés.

Comme aucune donnée ne s'est avérée significative au plan de la performance en compréhension en lecture, il ne semble pas y avoir de lien entre le programme d'enseignement de trois langues offert par les écoles Vision et cette compétence. Il serait donc d'autant plus intéressant de refaire le même type d'étude mais en se concentrant sur d'autres aspects de la lecture, tel que la fluidité. De cette façon, il y aurait peut-être des résultats qui permettraient de faire un lien entre un programme d'immersion et la compétence en lecture chez les élèves du primaire.

En écriture, l'analyse des dimensions du vocabulaire et de l'orthographe a mené à des résultats significatifs et intéressants pour ce domaine de recherche. Une étude se penchant plus particulièrement sur ces deux dimensions fournirait certainement des spécifications aux résultats déjà trouvés dans le présent mémoire. Par exemple, une dictée donnée aux participants incluant tous les types ou presque de méprises possibles en vocabulaire et les plus communes en orthographe, pourrait s'avérer une bonne façon d'analyser cette compétence chez les participants. Aussi, afin de mieux comprendre les résultats en vocabulaire, un questionnaire sur les pratiques culturelles des élèves en anglais pourrait peut-être expliquer certains résultats relatifs à leurs connaissances pour cette dimension de l'écriture. Dans la présente recherche, un tel questionnaire aurait permis de répondre à certains questionnements qui demeurent toujours, notamment sur l'emploi des anglicismes.

De plus, toutes les dimensions linguistiques analysées dans le présent travail auraient avantage à être analysées plus finement dans d'autres études empiriques. En effet, il était difficile de faire des comparaisons dans la partie discussion entre les résultats présentés dans le présent mémoire et ceux obtenus par d'autres études, car le nombre de recherches touchant le même sujet est très limité. Que ce soit pour l'organisation et la pertinence des idées, le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation ou l'orthographe, il serait intéressant d'avoir des

résultats d'études empiriques s'étant intéressées à ces dimensions chez des apprenants d'une langue seconde au primaire ou même encore, chez des élèves du primaire étudiant dans une école uniquement francophone. Le MEES ne donne malheureusement pas accès aux données obtenues à la suite de la passation des examens obligatoires de fin de cycle en écriture. Elles auraient pourtant été très aidantes dans la présente recherche et le seraient toujours pour celles à venir.

Aussi, même si une étude longitudinale avec les mêmes participants est impossible, une recherche semblable à celle-ci serait également intéressante à réaliser au 3^e cycle du primaire afin de comparer les résultats ici obtenus. Comme mentionné tout au long de ce mémoire, une amélioration des habiletés d'écriture s'observe chez la majorité des enfants de Vision en 5^e et 6^e année. Malheureusement, ces données ne sont que des observations informelles d'enseignantes qui animent les discussions dans les temps libres. Il serait donc pertinent de conduire une recherche chez des élèves du 3^e cycle du primaire d'élèves ayant fait tout leur parcours scolaire dans le programme des écoles Vision.

Finalement, l'intérêt premier de l'étudiante chercheuse était de s'intéresser aux élèves en difficultés dans les écoles Vision. Pour plusieurs raisons, cette variable a dû être mise de côté en cours de route. Par contre, dans le futur, une recherche s'intéressant plus particulièrement aux élèves en difficultés faisant partie de ce programme d'enseignement de trois langues pourrait également fournir des pistes de réponses intéressantes pour les parents et les équipes-écoles inquiets de la réussite en français de quelques élèves. Malgré tout, le présent travail pourra certainement éclairer plusieurs intervenants et parents du réseau des écoles Vision. Même s'il ne traite pas spécifiquement des élèves en difficultés, les résultats obtenus, autant en lecture qu'en écriture, ne sont pas inquiétants pour les parents. En effet, les participants du programme offert dans les écoles Vision ne semblent pas clairement désavantagés face à leurs homologues du groupe témoin, autant en lecture qu'en écriture. Oui certes, les enseignants du réseau des écoles Vision devraient mettre l'accent sur la qualité de l'orthographe et du vocabulaire de leurs élèves dans les prochaines années ainsi que sur la ponctuation et l'organisation globale des idées, mais ils peuvent être rassurés pour ce qui

est des autres dimensions linguistiques en écriture. En lecture, aucun lien n'a été trouvé avec le programme d'enseignement de trois langues, ce qui permet de croire que les pratiques enseignantes actuelles suffisent au succès des élèves.

ANNEXE I

Grille de correction des épreuves de compréhension en lecture tirées de la situation d'évaluation *La planète a soif* : texte informatif *Dossier sur l'eau* et texte narratif *Les leçons du Dieu de la pluie* de la FÉEP

1) Texte informatif *Dossier sur l'eau*

Inférence Question 1-7-8	/15
Repérage Questions 2-3-4-5	/20
Réaction Question 6	/5
Total sur 40 :	

2) Texte narratif *Les leçons du Dieu de la pluie*

Repérage Questions 1-2-4a ¹ (coq)-4b (tortue)	/20
Inférences Question 3-4c(le lion)-7	/15
Réaction Questions 5-6	/10
Total sur 45 :	

Note 1. Dans le questionnaire présenté aux élèves, la question 4 prend la forme d'un tableau divisé en trois colonnes correspondant aux trois animaux ciblés. Des informations concernant chacun d'eux doivent y être consignées. Chacune des sections consacrées à un animal a été considérée comme une question indépendante (elles sont numérotées 4a, 4b, 4c dans le présent tableau).

Clé de correction³³ (*Dossier sur l'eau*)

Question 1

Sur la Terre, il y a de l'eau salée et de l'eau douce. Dans le texte, pourquoi écrit-on que les quantités d'eau douce sont rares ?

Satisfaisant (5 points)

L'élève fournit les éléments de réponse pertinents et n'y adjoint aucun élément de réponse erroné ou non pertinent.

Exemples :

Parce que l'eau salée est à 98 % et l'eau douce est seulement à 2 % et notre 2 % d'eau douce peut être sous forme de liquide et sous forme de glace.

Il n'y en a pas beaucoup car il en a 2% d'eau douce sur la planète pour 6 milliards de personnes.

Acceptable (3 points)

La réponse de l'élève est vague ou imprécise.

Exemple :

Parce qu'il y a plus d'eau salée que d'eau douce sur la Terre.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Le ou les éléments de réponse fournis par l'élève sont erronés.

Exemple :

Parce que l'eau douce est potable

Le ou les éléments de réponse fournis par l'élève, quoique exacts, ne permettent de répondre à la question.

Exemples :

L'eau sert chaque jour à se laver les mains, en sortant des toilettes, pour la douche quotidienne tous ces gestes nécessitent de l'eau.

Parce que l'eau potable est plus précieuse qu'on ne le pense.

Question 2

Nous avons tous besoin de boire de l'eau pour vivre. Donne deux exemples qui montrent que l'eau joue un rôle important dans notre corps.

³³ Il s'agit de la clé de correction proposée par la FÉEP. La clé de correction des questions 7 et 8 ayant été ajoutées à l'épreuve initiale a été élaborée par l'étudiante chercheuse.

Satisfaisant (5 points)

L'élève fournit 2 éléments de réponse pertinents et n'y adjoint aucun élément de réponse erroné ou non pertinent.

Exemple :

L'eau nettoie tous les déchets dans ton corps. L'eau apporte à notre corps certains éléments nutritifs.

Acceptable (3 points)

L'élève fournit 1 bon élément de réponse pertinent et n'y adjoint aucun élément de réponse erroné ou non pertinent.

Exemple :

Ça débarrasse les déchets dans notre corps.

L'élève fournit 1 bon élément de réponse mais y adjoint un élément de réponse erroné ou non pertinent.

Exemple :

Pour se laver et débarrasser notre corps des déchets.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Le ou les éléments de réponse fournis par l'élève sont erronés.

Exemple :

Pour faire circuler l'eau.

Le ou les éléments de réponse fournis par l'élève, quoique plausibles, ne figurent pas dans le texte.

Exemple :

À chaque fois que tu clignes des yeux, que tu pleures, et surtout pour hydrater.
La planète a soif – Guide d'administration et de correction 12

Question3

Pourquoi l'agriculture nécessite plus d'eau que les industries et les usages domestiques ?

Réponse attendue :

L'élève doit mettre en évidence que les cultures ou les animaux d'élevage ont besoin d'eau en permanence. Ne pas considérer la formulation utilisée par l'élève dans la mesure où sa réponse est claire.

L'eau est acheminée vers des champs et des serres pour irriguer les cultures en permanence.

Ou

Les légumes et les fruits ont besoin d'eau de façon régulière pour se développer.

Ou

L'eau est utilisée tous les jours pour faire boire les animaux d'élevage et nettoyer l'endroit où ils vivent.

Satisfaisant (5 points)

Exemple :

Les fruits et les légumes qui poussent dans les champs ont besoin d'eau tous les jours pour pousser.

Acceptable (3 points)

La réponse de l'élève est vague.

Exemples :

Pour nous faire des légumes et des fruits.

Tout ce qui pousse dans les champs a besoin d'eau pour pousser.

Non satisfaisant ou pas réponse (0 point)

La réponse de l'élève est erronée :

Exemple :

Pour garder de l'air.

Question 4

À l'aide du tableau 1, choisis deux gestes concrets que tu pourrais poser afin de diminuer ta consommation d'eau ?

Réponse attendue :

Les deux gestes que l'élève sélectionne doivent lui permettre de réduire sa consommation d'eau.

Deux gestes parmi ceux qui suivent :

Remplir le bain à moitié.

Refermer le robinet pendant que je me brosse les dents ou que je me lave les mains.

Mettre un pichet d'eau au réfrigérateur pour avoir de l'eau froide.

Éviter de faire déborder la piscine.

Satisfaisant (5 points)

L'élève nomme clairement deux gestes concrets pour diminuer sa consommation d'eau.

Exemple :

Remplir le bain à moitié et refermer le robinet pendant que je me lave les dents et les mains.

Acceptable (3 points)

L'élève nomme clairement 1 geste concret pour diminuer sa consommation d'eau et 1 autre geste qui ne lui permet pas de faire des économies d'eau.

Exemple :

Remplir le bain à moitié et remplir la piscine.

L'élève nomme clairement 1 geste concret pour diminuer sa consommation d'eau et en mentionne un autre en ne donnant pas assez de précision.

Exemple :

Refermer le robinet pendant que je me brosse les dents et pas prendre beaucoup d'eau.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

La réponse de l'élève est erronée :

Exemples :

Prendre sa douche cinq minutes et prendre un verre d'eau froide.

Prendre son bain et utiliser le lave-vaisselle.

120 à 180 litres

Prendre moins de temps pour me brosse les dents et les mains (Le texte ne suggère pas ce type de comportement.)

Question 5

Depuis 1985, certains fabricants ont modifié leurs appareils. Dans quel but ?

Réponse attendue :

Toute réponse qui signifie que les fabricants ont modifié les appareils pour réduire la consommation d'eau.

Satisfaisant (5 points)

Exemple :

Pour utiliser beaucoup moins d'eau qu'avant.

Acceptable (3 points)

La réponse de l'élève est imprécise ou comporte des ambiguïtés.

Exemple :

Parce qu'il prenait beaucoup trop d'eau.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

La réponse est erronée. Exemple :
Il y a moins d'eau douce qu'avant.

Question 6

Suite à la lecture de ce dossier, quelle information t'a le plus étonné ?

L'information que l'élève choisit importe peu dans la mesure où elle est tirée du texte et facile à comprendre. L'élève peut reformuler l'information dans ses mots.

Satisfaisant (5 points)

L'information qui a étonné l'élève est pertinente.

Exemples :

Comment on utilise moins d'eau pour les toilettes depuis 1985.

L'eau potable est une ressource plus précieuse qu'on ne le pense.

Que sur la terre il y a 2 % d'eau douce et 98 % d'eau salée. Ho !

Qu'en 2050 nous seront probablement 9 milliards et que les réserves d'eau douce n'augmenteront pas.

Acceptable (3 points)

Les explications sont vagues.

Exemples :

Il y a moins d'eau douce que je croyais.

Pourcentage d'eau sur la Terre.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Les explications ne permettent pas de vérifier que l'élève a compris le texte ou au contraire elles démontrent une mauvaise compréhension de certains renseignements.

Exemples :

Le tableau 1, parce que ça nous explique à quoi sert l'eau.

(Le tableau nous montre comment on peut économiser l'eau.)

L'eau de la Terre possède juste 70 %.

Tout par ce que je ne savais rien.

Question 7

À la fin du texte, pourquoi dit-on que l'eau pourrait devenir plus précieuse que le pétrole ?
Voici des exemples de réponses possibles.

Satisfaisant (5 points)

Il n'y aura plus d'eau potable plus tard parce que les réserves d'eau ne vont pas augmenter. En 2050, nous serons 9 milliards et l'eau n'augmentera pas.

Les scientifiques prévoient un manque d'eau potable qui pourrait être dramatique dans le tiers monde car on ne fait pas attention à l'eau sur terre.

Acceptable (3 points)

Parce qu'il manque d'eau potable.

L'eau diminue, moins de gens peuvent boire de l'eau.

Il y a de moins en moins d'eau.

Parce que si on n'a plus d'eau, on va mourir.

Il y aura moins d'eau que de pétrole.

Non satisfaisant (0 point)

Le ou les éléments de réponse fournis par l'élève sont erronés.

Question 8

Pourquoi dit-on, au début du texte, que l'eau domestique ne représente qu'une très petite part de l'eau que nous utilisons dans le monde ?

Satisfaisant (5 points)

La réponse doit être relative aux industries et à l'agriculture.

Acceptable (3 points)

L'usage domestique représente 9% du reste.

Petite différence pour les animaux.

Non satisfaisant (0 point)

Le ou les éléments de réponse fournis par l'élève sont erronés.

Clé de correction³⁴ (*Les leçons du Dieu de la pluie*)**Question 1**

Pourquoi l'éléphant détruit la végétation autour de lui ?

Satisfaisant (5 points)

Exemples :

Parce qu'il voulait mettre le Dieu de la pluie au défi.

³⁴ Il s'agit de la clé de correction proposée par la FEEP.

Acceptable (3 points)

Exemples :

Parce qu'il veut être méchant.

Parce qu'il faisait à sa tête.

Parce qu'il voulait nuire au Dieu de la pluie.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Exemples :

Parce qu'il avait faim et soif.

Parce qu'il dit à Dieu

d'arrêter la pluie.

Question 2

Pourquoi l'éléphant va implorer le Dieu de la Pluie ?

Satisfaisant (5 points)

Exemples :

Pour avoir de la pluie car il a très soif.

Il n'était plus capable de vivre sans eau, alors il a demandé de recevoir de la pluie.

Acceptable (3 points)

Exemples :

Pour que l'eau revienne.

Parce qu'il est mort de soif.

Parce qu'il veut que la pluie recommence.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Exemples :

Dieu tout puissant j'ai mal agi.

Pour le défier.

Question 3

La demande de l'éléphant a-t-elle été acceptée ? Pourquoi ?

Satisfaisant (5 points)

Exemples :

Non, parce que le Dieu de la pluie fit la sourde oreille.

Non parce que l'éléphant a envoyé le coq à sa place.

Non, l'éléphant a pas cru à Dieu d'abord le Dieu ne l'écoute plus il l'aide plus.

Non, car le Dieu a trouvé que l'éléphant a mal agi et qu'il a fait un pari donc il doit vivre avec.

Acceptable (3 points)

Exemples :

Non, parce qu'il a détruit la verdure de Dieu.

Non, parce qu'il avait mal agi.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Exemples :

Non, parce que le Dieu lui a dit clairement.

Oui, car il en réclama à la force de Dieu.

Question 4 (4a, 4b, 4c)

Trois animaux, autres que l'éléphant, interviennent dans l'histoire. Trouve pour chacun d'eux, ce qu'il fait et ce qui arrive.

Question 4 a – Coq**Satisfaisant (5 points)**

Exemple :

Ce qu'il fait ?

Il va implorer le Dieu de la pluie à la place de l'éléphant parce le Dieu de la pluie n'écoute pas l'éléphant. Ce qui arrive ?

Le Dieu de la pluie fait tomber un peu de pluie.

Acceptable (3 points)

Exemple :

Ce qu'il fait ?

Il cherche le Dieu de la pluie.

Ce qui arrive ?

Il le trouve caché dans un nuage.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Exemple :

Ce qu'il fait ?

Forma une mare.

Ce qui arrive ?

La mare n'est pas au coq.

Question 4b – Tortue**Satisfaisant (5 points)**

Exemple :

Ce qu'elle fait ?

Elle garde la mare pour l'éléphant pendant qu'il va chercher sa nourriture.

Ce qui arrive ?

De nombreux animaux s'approchaient de la mare mais elle leur dit que l'eau appartenait à l'éléphant.

Ou

La tortue a eu peur du lion et elle s'est enfuie.

Acceptable (3 points)

Exemple 1 :

Ce qu'elle fait ?

Elle protège la mare.

Ce qui arrive ?

Animaux boit de l'eau.

Exemple 2 :

Ce qu'elle fait ?

Elle protège la mare.

Ce qui arrive ?

La tortue dit que cette eau est à sa majesté l'éléphant.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Exemple :

Ce qu'elle fait ?

Regarde le lion.

Ce qui arrive ?

S'approche du lion.

Question 4c – Lion**Satisfaisant (5 points)**

Exemple 1 :

Ce qu'il fait ?

Il va faire peur à la tortue et la tortue a peur donc elle laisse le lion boire dans la mare.

Ce qui arrive ?

La tortue est partie se cacher donc l'éléphant n'est pas content et il a pilé sur la tortue.

Exemple 2 :

Ce qu'il fait ?

Il n'a pas écouté la tortue et il boit l'eau.

Ce qui arrive ?

Quand l'Éléphant est revenu il y avait moins d'eau dans sa mare et il a voulu écraser la tortue.

Acceptable (3 points)

Exemple 1 :

Ce qu'il fait ?

Il a fait peur à la tortue.

Ce qui arrive ?

Il boit l'eau de l'éléphant.

Exemple 2 :

Ce qu'il fait ?

Le lion boit dans la mare.

Ce qui arrive ?

L'éléphant n'est pas content.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Exemple :

Ce qu'il fait ?

Il a fait peur à l'éléphant.

Ce qui arrive ?

Rien.

Question 5

Qu'aurais-tu fais à la place de la tortue lorsqu'elle rencontre le lion ?

Explique ta réponse.

Réponse attendue :

Le comportement que l'élève décide d'adopter face au lion importe peu dans la mesure où il est capable de le justifier en tenant compte du texte. L'élève peut s'appuyer sur des idées exprimées explicitement ou implicitement.

Satisfaisant (5 points)

Les explications sont pertinentes et elles montrent que l'élève a tenu compte du texte.

Exemples :

Tu peux en prendre, mais juste une petite gorgée pour pas que le lion s'en aperçoive.

Je me tasserais comme la tortue l'a fait.

J'aurais laissé le lion boire l'eau parce que l'éléphant a mal agi.

Acceptable (3 points)

Les explications de l'élève sont vagues.

Exemples :

Non, tu vas avoir des ennuis, tu agis mal.

J'aurais dit au lion tu vas avoir des ennuis et je ne serai pas coupable.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Les explications de l'élève ne permettent pas de vérifier sa compréhension du texte.

Exemple :

J'aurais dit va-t-en le lion.

Je me serais sauvé.

Question 6

Si tu devais être un animal de l'histoire, lequel choisirais-tu ?

Fais un lien avec l'histoire pour expliquer ta réponse.

Réponse attendue :

L'animal que l'élève choisit importe peu dans la mesure où il est capable de le justifier en tenant compte du texte. L'élève peut s'appuyer sur des idées exprimées explicitement ou implicitement.

Satisfaisant (5 points)

Les explications sont pertinentes et elles montrent que l'élève a tenu compte du texte.

Exemples :

J'aimerais être la tortue, car elle a laissé le lion boire en partant. Elle s'est fait punir pour rien mais elle a fait plaisir à une personne.

Le coq parce que c'est lui qui a fait que le Dieu a fait de la pluie pour les animaux.

Le lion parce que j'aurais bu l'eau et cela causerait un problème à l'éléphant.

La tortue parce qu'elle est bien gentille d'avoir accepté d'aider l'éléphant et parce qu'elle lui a dit la vérité.

Acceptable (3 points)

Les explications de l'élève sont vagues.

Exemples :

Le lion, il ne lui arrive rien de mal.

Le lion car j'aurais aussi bu l'eau.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

Les explications ne permettent pas de vérifier si l'élève a compris le texte.

Exemples :

Le lion parce qu'il est fort.

Le lion parce qu'il est cool.

Question 7

Dans le dernier paragraphe, le Dieu de la pluie donne des conseils aux animaux. Lequel s'appliquerait aussi aux humains qui ne font pas attention à leur utilisation de l'eau ?

Réponse attendue :

Ne détruisez pas ce dont vous pourriez avoir besoin dans les années à venir. (L'élève peut avoir formulé le conseil dans ses mots.)

Satisfaisant (5 points)

Exemple :

Ne pas détruire ce qu'on a besoin.

Acceptable (3 points)

Exemples :

Partager avec les autres.

Laisser ceux qui en ont besoin partager votre fortune.

Non satisfaisant ou pas de réponse (0 point)

La réponse de l'élève est erronée.

Exemple : Ne mettez pas au défi ceux qui sont plus puissants que vous.

ANNEXE II

Consignes de l'épreuve d'écriture

Les chaussures magiques



C'est ton anniversaire, tu reçois de nouvelles chaussures. Mais qui peut bien t'offrir des souliers pour ta fête ? Tu cherches du regard le coupable parmi tous les invités présents, mais personne ne semble savoir d'où peut bien provenir ce cadeau des plus ordinaires pour tes 8 ans. Tant pis, tu décides de les essayer quand même ! Une fois la paire enfilée, tu te sens soudainement étourdie et tu t'évanouis. Quelques secondes plus tard, tu te réveilles, mais tout a changé autour de toi. Où ces souliers ont-ils bien pu t'amener ? À l'époque des dinosaures, au temps des chevaliers ? Dans un bateau de pirates ou dans la tour d'une princesse ? À toi de me raconter où les chaussures magiques ont bien pu t'emporter !

- 1) Fais le plan de ton aventure. Utilise des mots clés.
- 2) Rédige ton brouillon à interligne double sur une feuille lignée. Voici les consignes à respecter :
 - J'ai fait des paragraphes (au moins 5).
 - J'ai écrit entre 120 et 200 mots maximum.
 - J'ai ajouté des adjectifs à mes groupes du nom.
 - J'ai évité les répétitions en utilisant des termes *substituts*.
- 3) Une fois le brouillon terminé, corrige ton texte à l'aide du code de correction. Coche les étapes ci-dessous lorsqu'elles seront faites.
 - J'ai relu mes phrases pour m'assurer de la cohérence et de l'organisation de mes idées.
 - J'ai vérifié les accords dans les groupes du nom.
 - J'ai vérifié les accords dans le groupe du verbe.
 - J'ai utilisé le *Bescherelle* pour vérifier les conjugaisons dont je n'étais pas certain celui-ci de l'orthographe.
 - J'ai vérifié les mots dont je n'étais pas certain celui-ci de l'orthographe dans le dictionnaire.

4) Transcris ton texte au propre à double interligne.

- J'ai écrit lisiblement.
- J'ai écrit mon nombre de mots total à la fin de mon propre

Plan de mon histoire :

Introduction (Paragraphe 1)

Où es-tu ?

Qui est avec toi ?

À quel moment/époque ton histoire se déroule-t-elle ?

Que fais-tu au début ?

Développement

Quel sera ton élément déclencheur/ton problème/ta mission dans ce nouvel univers ? Trouver une façon de retourner chez toi ? Te sauver ou combattre des ennemis redoutables ? (Paragraphe 2)

Action 1 ou tentative de solution/péripétie 1 (Paragraphe 3) :

Action 2 ou tentative de solution/péripétie 2 et résolution de ton problème ou de ta mission (Paragraphe 4) :

Conclusion Est-ce que tu réussis à retourner chez toi ? (Paragraphe 5) :

Bon succès !

ANNEXE III

Grille de correction en écriture inspirée de celle du MÉLS

Critères	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE			
	Excellent A	Très bien B	Satisfaisant C	Minimal D
1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	Les idées, assez bien développées, respectent le projet d'écriture	Les idées, développées de façon correcte, respectent le projet d'écriture.	Certains aspects du projet d'écriture sont manquants ou peu développés.	Les idées ont un lien minimal avec le projet d'écriture.
2. Organisation appropriée du texte	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et parfois entre les paragraphes.	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont parfois établis entre les phrases.	Les idées ne s'enchaînent pas toujours logiquement ou chronologiquement. OU Trop de détails ou de redondances nuisent à la compréhension. Elles ne sont pas groupées en paragraphes.	Les idées sont difficiles à suivre.
3. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.
4. Syntaxe et ponctuation	La plupart des phrases sont bien ponctuées et bien structurées. A l'occasion, certaines phrases comportent des maladresses que l'élève a commises en tentant de faire des phrases élaborées.	La plupart des phrases sont bien ponctuées. Certaines sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal ponctuées ou mal structurées.	Les phrases sont mal ponctuées et mal structurées.
Respect des contraintes de la langue				
5. Orthographe d'usage	Le texte présente moins de 4% d'erreurs			
6. Accords grammaticaux	Le texte présente de 4% à 7%			
7. Conjugaison	Le texte présente de 8% à 10% d'erreurs			
	Le texte présente plus de 11% d'erreurs			



ANNEXE IV

Grille de codification des erreurs de vocabulaire

Code	Définition	Exemples
Erreurs de vocabulaire liées au sens des mots		
Anglicismes et calques de l'anglais (A) « Espagnolismes » et calques de l'espagnol CELUI-CI <i>Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui p.338</i>	Un anglicisme est un mot, une expression ou un sens provenant de la langue anglaise.	Anglicisme vs Mots français Une balloune = un ballon Maller une lettre = Poster À date = jusqu'ici La cédule de cours = l'horaire
Emprunts acceptés par le Grand Dictionnaire Terminologique (EA)	Il y a emprunt lorsqu'on intègre un mot, une expression ou un sens qui vient d'une autre langue.	Scooter (de l'anglais, non francisé) Choucroute (de l'allemand, francisé)
Termes génériques (G) <i>Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui p.367</i>	On appelle générique le mot servant à désigner une catégorie entière d'êtres ou de choses.	Chose Affaire Patente
Impropriétés (I) <i>Multi dictionnaire de la langue française 5^e édition</i> <i>Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui p.339</i>	Emploi incorrect d'un mot Confrontation de mauvais sens	<i>Barrer</i> la porte est une impropriété, nous devrions utiliser « verrouiller, fermer à clé ».
		<i>Apporter</i> son chien.
		<i>Accouchement</i> d'une chatte
		<i>Serrer</i> le matériel au lieu de <i>ranger</i>

<p>Mots valises ou télescopage de deux mots (V)</p> <p><i>Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui</i> p.334-335</p>	<p>Fusionnement du début et de la fin de deux mots.</p> <p>Les mots valises s'appellent ainsi du fait que les mots dont ils sont formés sont repliés l'un sur l'autre.</p>	<p>Franglais = Français + anglais</p> <p>Héliport (hélicoptère + aéroport)</p> <p>Progiciel (produit + logiciel)</p>
<p>Barbarismes (BB)</p> <p><i>Multi dictionnaire de la langue française 5^e édition</i></p>	<p>Erreur de langage par altération de mot, par modification de sens.</p>	<p><i>Aréoport</i> au lieu de <i>Aéroport</i></p> <p><i>Enduire</i> en erreur ou lieu d'<i>induire</i> en erreur.</p>
Autres erreurs de vocabulaire non reliées au sens des mots		
<p>Faux amis (FA)</p> <p><i>Dictionnaire actuel de l'éducation</i></p>	<p>Ensemble de deux termes du lexique qui ont la même forme dans deux langues différentes, mais dont la signification est différente.</p>	<p>Character – Caractère</p> <p>Tire – Tire sur neige</p>
<p>Pléonasmes (PL)</p> <p><i>Multi dictionnaire de la langue française 5^e édition</i></p>	<p>Répétition inutile de mots qui ont le même sens. Redondance</p>	<p>Ajouter en plus</p> <p>Prévoir à l'avance</p> <p>Comparer ensemble</p> <p>Monter en haut</p> <p>Redemander de nouveau</p>
Erreurs de vocabulaire liées à la morphologie		
<p>Transfert de la graphie entre les langues (GL)</p>	<p>Transfert de la graphie de certaines syllabes d'une langue à l'autre.</p>	<p>Magic / anglais / caractèr</p>
<p>Surgénéralisation de règles morphologiques (SR)</p>	<p>Application des règles générales de la langue française, sans prendre compte des exceptions.</p>	<p>Croivent / allerai / sontaient / voisse</p>

ANNEXE V

Grilles de codification des types de phrases et de leur niveau de complexité

Grille de codification des types de phrases

Code	Définition	Exemple
Phrase de base (B)	Phrase conforme au modèle de base	Les enfants jouent dans la rue.
Phrase transformée (T)	Phrase non conforme au modèle de base	Est-ce que les enfants jouent dans la rue ?
Phrases à construction particulière (CP)	Phrases non verbales et infinitives	Voilà ! Ne pas parler en classe.

Grille de codification du niveau de complexité des phrases

Code	Définition	Exemple
S++	Phrase complexe soit avec deux verbes conjugués sans erreurs de syntaxe.	Les enfants boivent mais ne mangent pas avant d'aller au lit.
S+	Phrase complexe soit avec deux verbes conjugués avec une ou plusieurs erreurs de syntaxe.	Les enfants boivent mais mangent pas avant d'aller au lit.
S	Phrase simple soit avec un seul verbe conjugué sans erreurs de syntaxe.	Il faut qu'ils se parlent.
S-	Phrase simple soit avec un seul verbe conjugué avec une ou plusieurs erreurs de syntaxe.	Il faut que ils se parlent. <i>Mais</i> en début de phrase. Phrase trop longue mal construite.

ANNEXE VI

Guide de correction des erreurs de syntaxe et de ponctuation

Syntaxe : Selon Boivin et Pinsonneault (2008), la syntaxe correspond à l'ordre des mots dans la phrase, à la structure interne des groupes de mots et à leur organisation hiérarchique (p.2).

X : Identifier d'un X vert les erreurs syntaxiques

Exemples :

- 1- *Si il, Juste t, On n'* sont des erreurs syntaxiques.
- 2- L'absence du trait d'union dans l'inversion est une erreur syntaxique Ex. : *Ramenez moi*

Ponctuation : Riegel et al. (2005) définissent la ponctuation comme « le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques » (p.83).

P : Identifier d'un P les omissions de majuscules, de points ou de virgules.

Erreurs comptabilisées :

- Majuscules
- Types de points
- Virgule dans l'énumération
- Virgule pour encadrer ou isoler un groupe de mots

ANNEXE VII

Guide de correction des erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale

Orthographe lexicale : une erreur d'orthographe lexicale est une erreur de morphologie qui ne correspond donc pas aux normes établies par la langue française et qui peut être vérifiée dans le dictionnaire.

Exemples :

- *Celui ci* (L'omission du trait d'union est une erreur lexicale.)
- *Le châto était henté.*

Consignes particulières :

- Toutes les erreurs d'orthographe lexicale comptent.
- Dans un texte, on ne compte qu'une seule fois la même erreur d'orthographe lexicale.

Orthographe grammaticale : l'orthographe grammaticale décrit les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase.

- a) **GN** : faute d'accord en genre et/ou en nombre dans le groupe du nom.

Exemples. :

- *les beau oiseaux*
- *Tout les enfants*

Consignes particulières :

- On considère fautive chaque catégorie d'erreur (genre et nombre) (Les fautes sont identifiées par un x. Un x encerclé signifie que l'erreur n'est pas comptabilisée.)
- Les fautes de genre et de nombre ne sont comptées qu'une seule fois dans un même GN.
 - Dans l'exemple suivant, deux erreurs d'orthographe grammaticale seraient comptabilisées :
Les petit fille ○ x x (Un x pour le genre, un x pour le nombre, un x encerclé pour le nombre qu'on ne compte qu'une seule fois)
 - Dans l'exemple suivant, une seule faute d'orthographe grammaticale serait comptée pour l'accord en nombre qui n'a pas été fait :
Les brave chevalier. (Un x pour le nombre)

- b) **GV** : erreurs dans le transfert des marques morphologiques de donneurs (noms, pronoms) vers des receveurs (verbes)

Exemples :

Les enfants joues dans la neige.

Tu mange du chocolat.

Consignes particulières :

- 3- Dans un texte, la même erreur d'orthographe lexicale n'est comptée qu'une seule fois.
- 4- Les erreurs d'accord dans les GV ou les GN comptent plusieurs fois si elles sont de nature différente (genre, nombre) dans un même groupe ou si elles sont commises dans des groupes différents.
- 5- S'il y a une erreur d'orthographe lexicale en plus d'une erreur d'orthographe grammaticale dans un même mot, l'erreur d'orthographe lexicale ET l'erreur d'orthographe grammaticale sont comptées. Xx

Ex : *Ils assayes*

- 6- Les erreurs de er/é comptent.

Ex : *Les chiens ont manger leurs croquettes.*

- 5- Les erreurs relatives à l'orthographe du passé simple et celles en lien avec l'accord des participes passés ne sont pas comptabilisées.

ANNEXE VIII

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : **L'analyse comparative de certains aspects de la compétence en lecture/écriture des élèves de la 3^e année recevant un enseignement trilingue versus un enseignement régulier.**

Chercheur : Audrey Morin

Directeur de recherche :

Co-directeur : Isabelle Beaudoin

Jean-François Boutin

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est d'observer s'il y a une relation entre un enseignement trilingue et certaines habiletés en lecture ainsi qu'en écriture des élèves de la 3^e année du primaire. Pour les parents de Vision, elle tentera donc répondre à un questionnaire qui survient régulièrement : est-ce que le fait d'apprendre 3 langues est trop pour mon enfant? Est-ce que ce programme vient influencer ses habiletés en français langue première?

2. Participation à la recherche

Entre les mois de janvier et mars 2014, les élèves complèteront deux évaluations de compréhension en lecture et rédigeront un texte narratif (entre 150 et 200 mots) sous le thème de la consommation de l'eau. Ces évaluations font partie du document *La planète a soif*, présenté par la fédérations des établissements d'enseignement privés (FEEP). La passation de ces épreuves est obligatoire pour tous, puisqu'elles sont standardisées au niveau pédagogique et que les résultats serviront de traces sur le bulletin de l'élève. Par conséquent, le présent document consiste essentiellement à ce que vous approuviez que les résultats aux épreuves soient utilisés aux fins de la présente recherche.

Vous serez avisé une semaine à l'avance de la date exacte de la passation de ces évaluations. Les deux évaluations de compréhension en lecture se feront sur 2 journées différentes, pour un total de 2 heures trente, alors que la rédaction se déroulera sur 3 jours.

Ces évaluations seront présentées et expliquées par l'enseignante chercheuse, mais l'enseignante de français du groupe sera également présente. Les notes recueillies serviront également de traces sur le bulletin de la 2^e étape, car elles correspondent aux exigences du 2^e cycle.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Afin de garder la confidentialité des informations recueillies, un numéro sera attribué à votre enfant qui restera le même lors des trois épreuves. Ce numéro de dossier l'empêchera donc d'être identifié lors de l'analyse des résultats du présent projet de recherche. Néanmoins, comme mentionné plus haut, le nom de l'enfant sera utilisé pour l'ajout de traces à son bulletin scolaire de la 2^e étape. Par contre, cette information personnelle sera seulement donnée à l'enseignante de français de l'élève.

Les copies des élèves seront conservées par l'enseignante-chercheuse jusqu'à son dépôt final et seront détruites par la suite. Le tout se fera au plus tard à l'automne 2015.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous et votre enfant ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances relatives à l'apprentissage des langues et à l'influence possible que pourrait avoir un enseignement multilingue sur le développement de certaines habiletés en lecture et en écriture chez les élèves du primaire.

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de retirer votre enfant de l'étude en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse par courriel (morinsillery@gmail.com). Les renseignements personnels et les données de recherche concernant votre enfant seront alors détruits. Par contre, veuillez noter que les résultats obtenus seront tout de même utilisés comme traces pour le bulletin scolaire de votre enfant. Votre enfant doit donc obligatoirement compléter les trois épreuves qui font partie du programme du 2^e cycle en français.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature et les avantages de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer de la recherche en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature et les avantages et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Date :

Signature du chercheur :

Nom :

Prénom :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANTIER, M., BARNEFF, L., BERMAN, J.-P., BIDAULT, C., BRUN, D., COMMENTALE, C.,... EKIZIAN, J. (Eds.). (1983) *Le guide des langues: méthodes et programmes*. Paris: Groupe Tests.
- BAKER, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4e éd.) Clevedon: Multilingual matters LTD.
- BALL, E. (1993). Phonological awareness. *Reading and Writing*, 1(3), 141-159.
- BARAC, R., & BIALYSTOK E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- BELL, P., WHITE, J., & HORST, M. (2013). Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français? Of course not! *Québec français*, 170, 90-92.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development Language, Literacy, & Cognition*. Toronto: Cambridge University Press.
- BIALYSTOK, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 57(1), 45-77.
- BIALYSTOK, E., MCBRIDE-CHANG, C., & LUK, G. (2005). Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 580-590. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.580
- BLANC, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- BOIVIN, M.-C., & PINSONNEAULT, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- BRAUER, G. (2000). *Writing across languages* (Vol. 1). Stamford (CT): Ablex Publishing Corporation.
- BRAY, M., ADAMSON, B., & MASON, M. (2010). *Recherche comparative en éducation approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck University.

- BRENNEMAN, M. H., MORRIS, R. D., & ISRAELIAN, M. (2007). Language Preference and Its Relationship with Reading Skills in English and Spanish. *Psychology in the Schools*, 44(2), 171-181.
- BURGOYNE, K., KELLY, J. M., WHITELEY, H. E., & SPOONER, A. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 735-747. doi: 10.1348/000709909x422530
- CARLSON, S. M., & MELTZOFF, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. [Article]. *Developmental Science*, 11(2), 282-298. doi: 10.1111/j.1467-7687.2008.00675.x
- CENOZ, J. (2003). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- CENOZ, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. doi: 10.1017/s0261444811000218
- CENOZ, J., & GORTER, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *Modern Language Journal*, 95(3), 356-369.
- CENOZ, J., & HOFFMAN, C. (2003). Acquiring a third language: What role does bilingualism play? *The international journal of bilingualism*, 7(1), 1-5.
- CENOZ, J., HUFSEISEN, B., & JESSNER, U. (2001). Towards trilingual education. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 4(1), 1-10.
- CENOZ, J., & JESSNER, U. (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon : Multilingual Matters.
- CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R., & SIMARD, C. (Eds.). (1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville Chenelière Éducation.
- CHOMSKY, N. (1969). *La linguistique cartésienne : un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste ; suivi de La nature formelle du langage*. Paris : Seuil.
- CLYNE, M. (1997). Some of the things trilinguals do. *The international journal of bilingualism*, 1, 95-116.
- COOK, V. (2004). *The English writing system*. Londres : Hodder Headline Group.

- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- DAVIAULT, D., & DOUBLI-BOUNOUA, V. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal: Chenelière Éducation.
- DE CHAMPLAIN, L., GINGRAS, L., & THÉROUX, M. (2001). *De l'oral à l'écrit. Guide d'intervention au 1er cycle*. Fonds de développement coopératif des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. http://julieyash.free.fr/capash/oral_ecrit.pdf
- DEMONT, E. (2001). Contribution de l'apprentissage précoce d'une deuxième langue au développement de la conscience linguistique et à l'apprentissage de la lecture. *International Journal of Psychology*, 36(4), 274-285. doi: 10.1080/00207590042000137
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.-B., & MÉVEL, J.-P. (Eds.). (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Montréal: Larousse.
- DUGAS, A. (1997). *Le guide de la ponctuation*. Montréal: Logiques.
- DURGUNOGLU, A. Y. (2002). Cross-Linguistic Transfer in Literacy Development and Implications for Language Learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-204.
- DURGUNOGLU, A. Y., NAGY, W. E., & HANCIN-BHATT, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-465. doi: 10.1037/0022-0663.85.3.453
- EINAUDI, P., & NATIONAL SCIENCE, F. (2011). Two decades of increasing diversity more than doubled the number of minority students in science and engineering. *InfoBrief*, 11-319(National Science Foundation).
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1974). Is Second Language Learning like the First. *TESOL Quarterly*, 8(2), 111-127. doi: 10.2307/3585535
- FALK, J. S. (1978). *Linguistics and language : a survey of basic concepts and implications* (2d ed.). New York (NY) : Wiley.
- GAONAC'H, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Credif.
- GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages : studies of immersion and bilingual education*. Cambridge (MA): Newbury House Publishers.

- GENESEE, F., & CENOZ, J. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESEE, F. (2008). *Bilingual acquisition*. Repéré à : http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=38
- GERBEAU, C. c. (1996). *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris: Nathan Pédagogie.
- GUENETTE, L., LÉPINE, F., & ROY, R.L. (2004). *Guide d'autocorrection du français écrit. Le français tout compris*. St-Laurent/Montréal: ERPI.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture Apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière éducation.
- GOTTARDO, A., & MUELLER, J. (2009). Are first- and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330-344. doi: 10.1037/a0014320
- GOTTARDO, A., YAN, B., SIEGEL, L. S., & WADE-WOOLLEY, L. (2001). Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542. doi: 10.1037/0022-0663.93.3.530
- GRANT, A., GOTTARDO, A., & GEVA, E. (2011). Reading in English as a First or Second Language: The Case of Grade 3 Spanish, Portuguese, and English Speakers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(2), 67-83.
- IRWIN, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (Third edition). Englewood Cliffs (NJ): Pearson.
- KALANTZIS, M., & COPE, B. (2012). *Elements of science of education* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- LAHAYE ROY, L. (2016, 12 janvier). Qualité du français écrit: un test en ligne disponible pour tous. Récupéré du site ici [radio-canada.ca: http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/759293/test-francais-uqar-ecriture-professeurs-etudiants-grammaire-orthographe](http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/759293/test-francais-uqar-ecriture-professeurs-etudiants-grammaire-orthographe)
- LANGER, J. A., BARTOLOME, L., VASQUEZ, O., & LUCAS, T. (1990). Meaning Construction in School Literacy Tasks: A Study of Bilingual Students. *American Educational Research Journal*, 27(3), 427-471. doi: 10.2307/1162931

- LAPLANTE, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. In M. J. Bergger & A. Desrochers (Eds.), *L'évaluation de la littératie* (pp. 139-174). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- LAROSE, G. (2001). *Le français une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec: Gouvernement du Québec.
- LARROTTA, C. (2011). Second Language Vocabulary Learning and Teaching: Still a Hot Topic. *Journal of Adult Education*, 40(1), 1-11.
- LARSEN-FREEMAN, D., & CAMERON, L. (2008). Research methodology on language development from a complex theory perspective. *Modern Language Journal*, 92, 200-213.
- LEGENBRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e ed.) Montréal: Guérin.
- LESAUX, N. K., LIPKA, O., & SIEGEL, L. S. Investigating Cognitive and Linguistic Abilities that Influence the Reading Comprehension Skills of Children from Diverse Linguistic Backgrounds. [journal article]. *Reading and Writing*, 19(1), 99-131. doi: 10.1007/s11145-005-4713-6
- LI, W., & WU, C. (2009). Polite Chinese revisited: Creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom. *Modern Language Journal*, 12, 193-211.
- LIRA-GONZALEZ, M.-L. (2014). L'anglais intensif au Québec: entre l'ombre et la lumière. *Vivre le primaire*, 27(3), 18-19.
- LORD, M.-A. (2007). Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire? *CRIFPE*, 4(1), 42-44.
- MACNAMARA, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58-77.
- MALMKJAER, K. (2002). *The Linguistics Encyclopedia* (Second ed.) Londres: Routledge.
- MCCUTCHEN, D., STULL, S., HERRERA, B. L., LOTAS, S., & EVANS, S. (2014). Putting Words to Work: Effects of Morphological Instruction on Children's Writing. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 86-97.
- MCVEY, D. C. (2007). Helping ESL students improve their vocabulary. *ESL Magazine* (July/August), 20-21.

- MOKHTAR, A. A., RAWIAN, R. M., YAJAYA, M. F., ABDULLAH, A., MANSOR, M., OSMAN, M. I., . . . MOHAMED, A. R. (2010). Vocabulary knowledge of adult ESL learners. *English Language Teaching, 1*(3), 71-80.
- NGUYEN, H. T. (2012). General Education and Special Education Teachers Collaborate to Support English Language Learners with Learning Disabilities. *Issues in Teacher Education, 21*(1), 127-152.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire* (Rapport 2005-123). Québec : Inspection générale de l'éducation nationale.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2012). *Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/resultat.aspx?terme>
- PEARL, E., & LAMBERT, W. E. (1962). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research, 21*, 301-316.
- PÉREZ VIDAL, C. (2014). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PRESSLEY, M. (2006). *Reading instruction that works : the case for balanced teaching* (3rd ed ed.). New York (NJ): Guilford Press.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL, R. (Eds.). (2005). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- SANZ, C. (2000). Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics, 21*(1), 23-44.
- SCHWARTZ, M., GEVA, E., SHARE, D. L., & LEIKIN, M. (2007). Learning to read in English as third language : The cross-linguistic transfer of phonological processing skills. *Written language and literacy, 10*(1), 25-52.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DILZ, J., & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: de Boeck.
- SWAIN, M., & LAPKIN, S. (1982). *Evaluating bilingual education : a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VERHOEVEN, L., & VAN LEEUWE, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*(3), 407-423. doi: 10.1002/acp.1414

- VILLERS, M.-È. D. (Ed.) (2008) *Multi dictionnaire de la langue française*. Montréal: Québec Amérique.
- VINET, M.-T. (2001). *D'un français à l'autre. La syntaxe de la microvariation*. Montréal: Fides.
- WOLFF, D. (2010). Réflexions psycholinguistiques sur l'apprenant en classe bilingue. Dans R. d. Carol (Ed.), *Apprendre en classe d'immersion Quels concepts? Quelle théorie?* (pp. 15-30). Paris: L'Harmattan.

