

2ml. 2768,10

Université de Montréal

**CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET RECONNAISSANCE DE  
MOTS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE CHEZ DES  
APPRENANTS HISPANOPHONES ET SINOPHONES**

par

Agnès Baron

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)

Mai 1999

© Agnès Baron, 1999



07.8358.170

LB

5

U57

1999

v.042

Université de Montréal

APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET BILINGUE  
MOTS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE CHEZ DES  
CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET RECONNAISSANCE DE

2

par

André Bouchard

Département de linguistique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maîtrise en linguistique

Mai 1999

Dr. André Bouchard



UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL  
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Ce mémoire intitulé:

CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET RECONNAISSANCE DE  
MOTS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE CHEZ DES  
APPRENANTS HISPANOPHONES ET SINOPHONES

présenté par  
AGNÈS BARON

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Mme Françoise Armand (directrice de mémoire) \_\_\_\_\_  
Mme Nicole Van Grunderbeeck (présidente du jury) \_\_\_\_\_  
Mme Hélène Ziarko (membre du jury) \_\_\_\_\_

MÉMOIRE ACCEPTÉ LE: \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

Les recherches dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle ont montré l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture, tout au moins dans un système d'écriture alphabétique.

Par ailleurs, les recherches portant sur la comparaison de la conscience phonologique développée dans deux langues maternelles montrent que le niveau de conscience phonologique dépend du système d'écriture dans lequel s'est effectué l'apprentissage de la lecture. Dans la mesure où un transfert s'opère de la langue maternelle vers la langue seconde, la conscience phonologique en langue seconde sera donc influencée par la langue maternelle des apprenants.

Tous les systèmes d'écriture ne reposent pas sur des unités phonologiques, comme en français ou en espagnol. Ainsi, le chinois, système d'écriture logographique, repose sur des unités de sens plutôt que sur des unités phonologiques. Toutefois, certains sinophones, les Chinois de Chine et les Taïwanais, apprennent un système de transcription phonétique avant l'apprentissage des caractères chinois. Ces sinophones, sensibilisés au principe alphabétique, sont susceptibles d'avoir développé une conscience phonologique, qu'ils pourront transférer en français langue seconde, contrairement aux Chinois de Hong Kong. La présente étude vise à comparer le niveau de conscience phonologique auprès d'apprenants adultes hispanophones, de Chine et de Hong Kong qui ont suivi des cours de français essentiellement axés sur la communication orale, pendant environ quatre-vingt heures.

Les recherches en langue maternelle ayant clairement établi

l'existence d'une relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots, cette étude a pour deuxième objectif de vérifier si une telle relation existe également en langue seconde, selon la langue maternelle des sujets. Notre dernier objectif consiste à déterminer les facteurs explicatifs de la reconnaissance de mots chez chacun des trois groupes.

Pour ce faire, des sujets ont donc été évalués, en français langue seconde, sur trois épreuves de reconnaissance de mots hors-contexte et sur six épreuves de conscience phonologique à la fin de la session pour débutants.

Les analyses de variance ont indiqué que le groupe de sujets hispanophones obtenait des résultats supérieurs à ceux des deux autres groupes composés de sinophones pour l'ensemble des mesures de reconnaissance de mots et de conscience phonologique. Ainsi, lorsque la langue maternelle et la langue seconde appartiennent à un même système d'écriture alphabétique, le lecteur transfère ses capacités métaphonologiques. Seule une épreuve de conscience phonémique, la fusion, distingue les sinophones de Chine des sinophones de Hong Kong. Il semblerait donc qu'en début d'apprentissage, le transfert de la conscience phonologique ne puisse être totalement effectif, en particulier lorsque les langues sont éloignées. Ainsi, le niveau de conscience phonologique en langue seconde dépend de la familiarisation avec le principe alphabétique et de la langue maternelle des apprenants.

Les corrélations n'ont montré aucun lien entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots chez chacun des groupes, tout au moins en début d'apprentissage du français.

Enfin, les analyses à régressions multiples indiquent que la conscience

syllabique prédit la reconnaissance de mots chez les sujets hispanophones et de Chine, tandis que la conscience phonémique prédit la reconnaissance de mots chez les sujets de Hong Kong.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	p.iii
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	p.vi
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	p.xi
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	p.xiv
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	p.xv
<b>Chapitre premier: PROBLÉMATIQUE</b> .....	p.1
<b>1.1. Introduction</b> .....	p.2
<b>1.2. Formulation du problème</b> .....	p.5
<b>1.3. Questions de recherche</b> .....	p.6
<b>1.4. Objectif et retombées de la recherche</b> .....	p.7
<b>Chapitre II: CADRE THÉORIQUE</b> .....	p.8
<b>2.1. Reconnaissance de mots et systèmes d'écriture</b> .....	p.9
2.1.1. Reconnaissance de mots .....	p.9
2.1.1.1. Étapes de l'identification des mots .....	p.9
2.1.1.2. Accès au sens .....	p.10
2.1.1.2.1. En langue maternelle .....	p.10
2.1.1.2.2. En langue seconde .....	p.11
2.1.2. Systèmes d'écriture .....	p.13
2.1.2.1. Systèmes d'écriture phonographique .....	p.13

2.1.2.2. Systèmes d'écriture logographique .....	p.15
2.1.3. Effets du système d'écriture sur la reconnaissance de mots.....	p.15
2.1.3.1. En langue maternelle .....	p.16
2.1.3.2. En langue seconde .....	p.17
<b>2.2. Conscience phonologique, langue et lecture .....</b>	<b>p.19</b>
2.2.1. Définition de la conscience phonologique .....	p.19
2.2.2. Relation entre la conscience phonologique et la lecture en langue maternelle .....	p.23
2.2.2.1. La conscience phonologique est une cause de l'apprentissage de la lecture .....	p.23
2.2.2.2. La conscience phonologique est une conséquence de l'apprentissage de la lecture .....	p.24
2.2.2.3. La conscience phonologique est une cause et une conséquence de l'apprentissage de la lecture .....	p.26
2.2.3. Langues, systèmes d'écriture et conscience phonologique .	p.29
2.2.4. Relation entre la conscience phonologique et la lecture en langue seconde .....	p.41
<b>2.3. Questions et hypothèses .....</b>	<b>p.49</b>
<b>Chapitre III: MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>p.51</b>
<b>3.1. Public cible .....</b>	<b>p.52</b>
<b>3.2. Instruments de mesure .....</b>	<b>p.55</b>
3.2.1. Épreuves de reconnaissance de mots.....	p.55
3.2.1.1. Lecture de pseudomots.....	p.55
3.2.1.2. Épreuve de mise en correspondance image/mot .....	p.56
3.2.1.3. Épreuve de décodage avec décision lexicale.....	p.56
3.2.2. Épreuves de conscience phonologique.....	p.59
3.2.2.1. Épreuves de segmentation.....	p.61

3.2.2.2. Épreuves de fusion.....	p.61
3.2.2.3. Épreuves de suppression.....	p.62
<b>3.3. Procédure de l'expérimentation .....</b>	<b>p.62</b>
3.3.1. Déroulement de l'expérimentation.....	p.62
3.3.2. Déroulement des passations.....	p.62
<b>3.4. Mise à l'essai des instruments de mesure .....</b>	<b>p.63</b>
<b>Chapitre IV: ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>p.65</b>
<b>4.1. Résultats descriptifs .....</b>	<b>p.66</b>
4.1.1. Résultats globaux aux épreuves de reconnaissance de mots .....	p.66
4.1.2. Résultats à chacune des épreuves de reconnaissance de mots .....	p.68
4.1.3. Résultats aux épreuves de conscience phonologique .....	p.70
4.1.3.1. Résultats globaux aux épreuves de conscience syllabique .....	p.70
4.1.3.2. Résultats à chacune des épreuves de conscience syllabique .....	p.71
4.1.3.3. Résultats globaux aux épreuves de conscience phonémique .....	p.74
4.1.3.4. Résultats à chacune des épreuves de conscience phonémique .....	p.75
<b>4.2. Comparaison du niveau de conscience phonologique entre les sinophones de Chine, les sinophones de Hong Kong et les hispanophones .....</b>	<b>p.77</b>
4.2.1. Comparaison du niveau de conscience syllabique .....	p.77
4.2.2. Comparaison du niveau de conscience phonémique .....	p.78
4.2.3. Comparaison du niveau de conscience syllabique versus celui de conscience phonémique .....	p.80
<b>4.3. La relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots .....</b>	<b>p.82</b>

4.3.1. Auprès des hispanophones .....	p.83
4.3.2. Auprès des Chinois de Chine .....	p.84
4.3.3. Auprès des Chinois de Hong Kong .....	p.85
<b>4.4. Les facteurs explicatifs de la reconnaissance de mots ..</b>	<b>p.85</b>
<b>4.5. Interprétation des résultats .....</b>	<b>p.86</b>
4.5.1. Le niveau de conscience phonologique selon les trois groupes .....	p.87
4.5.1.1. Le niveau de conscience syllabique selon les trois groupes .....	p. 87
4.5.1.2. Le niveau de conscience phonémique selon les trois groupes .....	p.88
4.5.1.3. Le niveau de conscience syllabique versus le niveau de conscience phonémique selon les trois groupes .....	p. 94
4.5.2. La relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots selon les trois groupes .....	p.95
4.5.3. Les facteurs explicatifs de la reconnaissance de mots .....	p.95
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>p.98</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>p.106</b>
<b>APPENDICE A: Questionnaires donnés à chaque sujet en langue maternelle.....</b>	<b>p.117</b>
<b>APPENDICE B: Livret de correction de l'étudiant.....</b>	<b>p.120</b>
<b>APPENDICE C: Guide de passation .....</b>	<b>p.134</b>
<b>APPENDICE D: Modalités de correction .....</b>	<b>p.166</b>

**APPENDICE E: Données brutes ..... p.170**

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Description des épreuves de reconnaissance de mots	p.55
Tableau 2	Description des épreuves de conscience phonologique	p.59
Tableau 3	Description de la composition phonologique des mots bisyllabiques choisis pour les épreuves de conscience syllabique	p.60
Tableau 4	Description de la composition phonologique des mots trisyllabiques choisis pour les épreuves de conscience syllabique	p.60
Tableau 5	Description de la composition phonologique des mots choisis pour les épreuves de conscience phonémique	p.61
Tableau 6	Moyennes (sur 130) et écarts-types obtenus aux épreuves de reconnaissance de mots par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones	p.67
Tableau 7	Moyennes et écarts-types obtenus à chacune des épreuves de reconnaissance de mots par les sinophones de Chine, de Hong Kong et les hispanophones	p.70

Tableau 8	Moyennes (sur 45) et écarts-types obtenus aux épreuves de conscience syllabique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et les hispanophones	p.71
Tableau 9	Moyennes (sur 15) et écarts-types obtenus à chacune des épreuves de conscience syllabique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones	p.73
Tableau 10	Moyennes (sur 45) et écarts-types obtenus aux épreuves de conscience phonémique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones	p.75
Tableau 11	Moyennes (sur 15) et écarts-types obtenus à chacune des épreuves de conscience phonémique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones	p.77
Tableau 12	Analyse de la variance des résultats obtenus par les trois groupes selon les épreuves de conscience syllabique	p.78
Tableau 13	Analyse de la variance des résultats obtenus par les trois groupes selon les épreuves de conscience phonémique	p.79
Tableau 14	Analyse de la variance des écarts obtenus entre les épreuves de segmentation et de fusion phonémiques et les épreuves de segmentation et de fusion syllabiques par les trois groupes	p.82

Tableau 15	Corrélations entre les épreuves de reconnaissance de mots et les épreuves de conscience phonologique auprès des hispanophones	p.83
Tableau 16	Corrélations entre les épreuves de reconnaissance de mots et les épreuves de conscience phonologique auprès des sinophones de Chine	p.84
Tableau 17	Corrélations entre les épreuves de reconnaissance de mots et les épreuves de conscience phonologique auprès des sinophones de Hong Kong	p.85
Tableau 18	Données brutes de chaque sujet à chaque épreuve	p.171

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Résultats individuels en pourcentages obtenus aux épreuves de reconnaissance de mots par chacun des trois groupes	p.67
Figure 2	Résultats en pourcentages obtenus à chacune des épreuves de reconnaissance de mots par chacun des trois groupes	p.69
Figure 3	Résultats individuels en pourcentages obtenus aux épreuves de conscience syllabique par chacun des trois groupes	p.71
Figure 4	Résultats en pourcentages obtenus à chacune des épreuves de conscience syllabique par chacun des trois groupes	p.72
Figure 5	Résultats individuels en pourcentages obtenus aux épreuves de conscience phonémique par chacun des trois groupes	p.74
Figure 6	Résultats en pourcentages obtenus à chacune des épreuves de conscience phonémique par chacun des trois groupes	p.76

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier:

la directrice de l'Association des immigrants latino-américains de Côte-des-Neiges ainsi que les deux enseignantes, la coordinatrice du Cofi Parc et l'enseignant, la directrice du Centre Sino-Québec et l'enseignante au niveau débutant, la directrice du Service à la famille chinoise du Grand Montréal et les trois professeures, le directeur de la Société pour la culture chinoise traditionnelle et les deux enseignantes pour leur accueil chaleureux et leur précieuse collaboration;

les étudiants du niveau débutant pour avoir accepté avec plaisir et engouement d'«être des cobayes», comme ils le disaient;

Mathieu Jodoin pour l'analyse statistique des résultats;

et surtout, madame Françoise Armand, professeure, qui a dirigé ce mémoire. Qu'elle trouve ici le témoignage de ma reconnaissance pour sa confiance, sa grande disponibilité, ses conseils et sa patience.

*À mes chers parents qui m'ont appris à persévérer*

**Chapitre premier**  
**PROBLÉMATIQUE**

## 1.1. Introduction

Au cours des vingt dernières années, différents flux migratoires ont fait entrer au Québec des populations aux langues maternelles très diversifiées (Statistiques Canada, 1997). En conséquence, un nombre grandissant d'immigrants doit apprendre le français en arrivant au Québec.

Sachant la place qu'occupe l'écrit dans les sociétés occidentales, il est important de ne pas négliger cet apprentissage. D'autant plus que la croissance des technologies informatiques et la mondialisation des échanges exigent un niveau de littératie de plus en plus avancé (Painchaud, d'Anglejan, Armand & Jesak, 1993). Pourtant, les cours de français sont essentiellement axés sur la communication orale. Afin d'améliorer les cours de français, en intégrant l'écrit, il est nécessaire de mieux comprendre les processus impliqués dans la lecture en langue seconde

Que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, la lecture nécessite la mise en oeuvre, par le lecteur, de processus de bas niveau et de processus de haut niveau. En effet, le lecteur doit, d'une part, reconnaître le mot représenté par les signes graphiques (les processus de bas niveau) et, d'autre part, il doit construire une représentation mentale de l'ensemble des idées contenues dans un texte (les processus de haut niveau).

Les recherches ont mis en évidence qu'un enfant dont la reconnaissance de mots est déficiente aura tendance à avoir une faible compréhension. Cependant, une bonne compréhension ne peut être accompagnée d'une reconnaissance de mots déficiente (Stanovich, 1991).

Les récentes recherches en lecture en langue maternelle montrent que c'est l'efficacité des processus de bas niveau, permettant la reconnaissance de mots, qui différencie un bon lecteur d'un mauvais (Adams & Bruck, 1993; Rieben & Perfetti, 1989; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996; Sprenger-Charolles & Khomsi, 1989). En effet, comme le souligne Koda (1992, p. 502), «une déficience dans les processus de bas niveau tend à limiter la capacité de la mémoire de travail» (traduction libre). La mémoire de travail, telle que conçue par Baddeley (1990), serait le centre de traitement et de stockage temporaire des informations en cours de lecture. Sa particularité est qu'elle est limitée dans l'espace et dans le temps: elle ne peut contenir simultanément beaucoup d'informations et ces informations ne sont présentes que pendant quelques secondes (Tardif, 1992). Ainsi, un lecteur débutant qui ne maîtrise pas les processus de bas niveau se concentre sur les signes graphiques qu'il découvre. Il emmagasine quelques mots qu'il désire traiter, mais le premier mot perçu s'efface au profit du dernier. Les mots identifiés disparaissent donc avant que ce lecteur n'ait pu greffer du sens sur les mots qu'il a perçus. Ce lecteur a surchargé sa mémoire de travail, ce qui ne lui permet pas d'attribuer les ressources cognitives nécessaires à la compréhension du texte dans son ensemble.

En outre, les recherches relatives aux mouvements oculaires, effectuées en langue maternelle, soutiennent cette importance des processus de bas niveau (Stanovich, 1989). En effet, les mauvais lecteurs se révèlent dépendants du contexte, tandis que les bons lecteurs font moins appel au contexte, mais fixent pratiquement la totalité des mots qu'ils lisent. Ce comportement différent dépend de l'absence ou de

la présence de l'automatisation des processus de bas niveau. Cela signifie que:

«Le bon lecteur [...] est capable d'explorer cette information [information visuelle] en lui consacrant **une moins grande part des ressources cognitives possibles**. Le bon lecteur effectue un traitement doublement efficace: non seulement il échantillonne complètement le champ visuel, mais de plus il mobilise moins de ressources pour traiter ces données.» (Stanovich, 1989, p.46)

Cependant, en langue seconde, la reconnaissance de mots a été peu étudiée, et ce d'après Koda (1994), pour deux raisons. Premièrement, les recherches en langue seconde ont été longtemps dominées par les modèles de lecture «descendants» (Goodman, 1976), qui conçoivent la compréhension comme la projection des connaissances antérieures ou schémas du lecteur. Les schémas désigneraient l'organisation des connaissances du lecteur dans la mémoire à long terme (Carrell & Esiterhold, 1983). Grâce à ses schémas, le lecteur prédit ce qu'il va lire en prélevant des indices dans le texte et en faisant intervenir le contexte. Deuxièmement, on avait tendance à penser que lorsque la compétence orale en langue seconde augmentait, l'habileté en lecture se développait automatiquement. Pourtant, en langue seconde, l'influence de la compétence orale sur l'habileté en lecture ne se manifeste qu'à partir des niveaux avancés. De plus, il ressort des recherches que cette relation dépend d'au moins trois facteurs: la langue maternelle, l'âge ou le niveau des lecteurs et le type d'épreuves employées pour mesurer la compétence orale (voir Fitzgerald, 1995, pour un exposé de ces recherches).

Au début de l'apprentissage d'une langue seconde, les lecteurs apprenants ne peuvent s'appuyer sur leurs connaissances lexicales pour reconnaître globalement les mots et doivent avoir recours au décodage

pour identifier les mots nouveaux (Grabe, 1991). La mise en oeuvre de ces habiletés de bas niveau est complexifiée encore lorsque les deux langues n'ont pas le même système d'écriture.

## **1.2. Formulation du problème**

La section précédente a souligné l'importance des processus de bas niveau et en particulier de la reconnaissance de mots. D'une part, les recherches sur la reconnaissance de mots dans différentes langues (Peereman, 1992; Seidenberg, 1985) ont montré que cette reconnaissance dépendait des caractéristiques du système d'écriture. Ces caractéristiques se révèlent très importantes en langue seconde, puisque le lecteur doit parfois se familiariser avec un nouveau système d'écriture. D'autre part, en langue maternelle, les auteurs soutiennent qu'une sensibilité phonologique améliore l'efficacité des processus de bas niveau dans un système d'écriture alphabétique (Stanovich, 1989). Cette sensibilité phonologique renvoie à la capacité du sujet de manipuler les phonèmes de la langue. Avoir développé cette sensibilité phonologique conduit le lecteur à être conscient des unités phonologiques qui composent un mot et à pouvoir manipuler ces unités. En effet, les recherches en langue maternelle (voir Gombert, 1992, pour une revue) ont montré que la reconnaissance de mots et cette sensibilité ou conscience phonologique sont liées. Cependant, en lecture en langue seconde, ce lien n'est pas aussi clairement établi (Koda, 1994): peu de recherches se sont intéressées à dégager l'existence d'une relation entre la reconnaissance de mots et la conscience phonologique en langue seconde. Il serait donc pertinent de s'intéresser à cette relation.

En effet, lors de l'apprentissage de la lecture en langue seconde, les systèmes d'écriture peuvent se confronter, puisque tous les systèmes d'écriture ne reposent pas sur des unités phonologiques. Ainsi, en chinois, le système d'écriture repose sur des unités de sens et non sur des unités phonologiques comme en français ou en espagnol. Un apprenant adulte chinois lettré dans sa langue maternelle n'aurait pas développé de conscience phonologique au début de son apprentissage du français (Read, Zhang, Nie & Ding, 1986), contrairement à un hispanophone adulte lettré dans sa langue maternelle qui aurait développé cette conscience phonologique en espagnol. Cette réflexion nous amène aux questions de recherche.

### **1.3. Questions de recherche**

Le type de système d'écriture, logographique versus phonographique, dans lequel l'apprentissage de l'écrit a été réalisé en langue maternelle, est-il en relation avec le niveau de conscience phonologique en français langue seconde, chez des adultes débutant leur apprentissage du français?

Le niveau de conscience phonologique, en français langue seconde, est-il en relation avec l'habileté à reconnaître les mots, en français langue seconde, chez des adultes débutant leur apprentissage du français?

Quelles sont les variables prédictives de l'habileté à reconnaître les mots, en français langue seconde, chez des adultes débutant leur apprentissage du français?

#### **1.4. Objectifs et retombées de la recherche**

Répondre à ces questions viendrait enrichir les connaissances actuellement disponibles sur la relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots, en langue seconde.

De plus, dégager une relation entre ces deux concepts chez des adultes allophones comblerait le vide existant à propos des apprenants autres que des enfants.

En outre, en langue maternelle, la découverte d'un lien entre la reconnaissance des mots et la conscience phonologique a permis de réviser les méthodes d'enseignement de la lecture. En langue seconde, il serait pertinent de se questionner aussi sur les méthodes d'enseignement de la lecture, notamment pour les apprenants adultes.

**Chapitre II**  
**CADRE THÉORIQUE**

## 2.1. Reconnaissance de mots et systèmes d'écriture

### 2.1.1. Reconnaissance de mots

Reconnaître des mots implique la mise en oeuvre de différents processus. Le lecteur doit tout d'abord identifier le mot, c'est-à-dire déchiffrer la forme graphique du mot, pour ensuite le reconnaître, à savoir ajouter du sens au mot identifié. Nous allons donc nous intéresser aux différentes étapes de l'identification des mots, puis à la manière dont le lecteur accède au sens en langue maternelle, puis en langue seconde.

#### 2.1.1.1. Étapes de l'identification des mots

Un lecteur qui débute son apprentissage de la lecture en langue maternelle passe par trois étapes pour devenir un bon décodeur (Ehri & Wilce, 1983): la justesse de prononciation, l'automatisation, la vitesse de lecture.

Plus le lecteur rencontre un mot souvent, plus il emploie les mêmes règles de correspondances grapho-phonologiques. Il traduit en unités phonologiques les représentations graphiques. Ainsi, le lecteur commence à identifier le mot correctement. Ensuite, ce mot rencontré plusieurs fois est identifié automatiquement, c'est-à-dire que le lecteur ne porte plus une attention délibérée aux correspondances grapho-phonologiques. Enfin, à mesure que les mots sont identifiés automatiquement, les règles de correspondances grapho-phonologiques se consolident dans la mémoire à long terme. Ainsi, la vitesse de lecture augmente.

## 2.1.1.2. Accès au sens

### 2.1.1.2.1. En langue maternelle

Une fois le mot identifié, le lecteur doit ajouter un sens à ce mot. Il doit retrouver dans son lexique mental le sens du mot. Sprenger-Charolles (1992, p.143) définit le lexique mental ainsi:

«Tous les mots que nous connaissons sont stockés en mémoire, avec leur différentes caractéristiques, dans une sorte de dictionnaire comportant plusieurs entrées.»

Ce dictionnaire, qui se situe dans la mémoire à long terme, répertorie donc les caractéristiques d'un mot, comme sa forme graphique, sa forme phonologique et son sens. Les recherches en langue maternelle ont cherché à valider différents modèles d'accès au lexique: le modèle de la double voie (Coltheart, 1978) et le modèle connexionniste (Seidenberg & McClelland, 1989).

Dans le modèle de la double voie («dual-route model»), il existerait deux voies d'accès: la route phonologique («phonological route») et la voie directe («direct visual route»). Accéder au lexique mental par la route phonologique signifie que le lecteur accède à ce dernier en convertissant la représentation graphique en représentation phonologique. C'est la procédure dite d'assemblage (Peereman, 1992). Cette procédure est particulièrement utilisée pour lire des pseudomots ou des noms propres (Véronis, 1988). En effet, dans ce cas, le lecteur ne peut avoir recours qu'à la route phonologique, puisqu'un pseudo-mot est un mot sans signification et qu'un nom propre n'a pas de signification précise. Le lecteur est obligé de s'appuyer sur les règles de correspondances grapho-phonologiques pour effectuer une traduction phonologique du mot écrit. Accéder au lexique mental par la voie

directe signifie que le lecteur accède à ce dernier grâce à la représentation graphique du mot. C'est la procédure dite d'adressage (Peereman, 1992). Cette procédure est notamment employée pour lire des mots irréguliers, lesquels ne suivent pas les règles de correspondances grapho-phonologiques habituelles. Le lecteur peut convertir la représentation graphique en unités phonologiques, mais la prononciation du mot sera inadéquate. Par exemple, le mot exceptionnel «oignon» serait lu /waʁɔ̃/ si le lecteur avait recours à la procédure d'assemblage. Le lecteur doit donc accéder au lexique mental par un appariement de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire à long terme.

Plusieurs auteurs (Coltheart, 1978; Peereman, 1992) postulent l'existence conjointe de ces procédures chez le lecteur expert en langue maternelle. En effet, les mots fréquents seraient reconnus par adressage, tandis que les mots rares seraient reconnus par assemblage. C'est cette distinction que réfutent les modèles connexionnistes, lesquels postulent que ces deux procédures interviendraient simultanément (Seidenberg & McClelland, 1989; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996).

#### 2.1.1.2.2. En langue seconde

Les recherches en langue seconde se sont intéressées à la notion du lexique mental et à l'accès au sens. En effet, la notion de lexique mental en langue seconde doit tenir compte de la présence des mots en langue maternelle et en langue seconde. Deux modèles explicatifs de l'accès au sens cohabitent, soit la médiation directe par le concept, soit l'association par le mot (Chen, 1992). Selon le premier modèle, un lecteur en langue seconde aurait développé deux lexiques mentaux, présents dans deux systèmes mnémoniques différents: un lexique mental

en langue maternelle et un lexique mental en langue seconde. Selon le second modèle, un lecteur en langue seconde aurait un seul lexique mental dans sa mémoire à long terme: le mot en langue seconde serait associé au mot en langue maternelle.

Il semblerait que ces différents accès au lexique mental en langue seconde correspondent à différents niveaux de compétence en lecture en langue seconde. En effet, l'étude de Chen et Leung (1989) montre que des lecteurs experts en langue seconde accèdent directement au sens du mot en langue seconde, tandis que des lecteurs débutants en langue seconde passent par le mot en langue maternelle pour obtenir le sens du mot en langue seconde.

Quel que soit la manière d'accéder au lexique mental, le lecteur doit lire le mot en langue seconde pour accéder à son sens. Pour cela, il est susceptible d'utiliser soit la route phonologique soit la voie directe. Toutefois, en début d'apprentissage, nous pouvons supposer que la route phonologique sera favorisée, puisque les connaissances lexicales de l'apprenant sont limitées (Geva, Wade-Wooley & Shany, 1993). En effet, la plupart des mots rencontrés ne sont pas familiers. L'apprenant ne possède donc pas suffisamment de représentations graphiques des mots pour pouvoir accéder au lexique mental par la voie directe (Perregaux, 1994).

De plus, en lecture langue seconde, les caractéristiques du système d'écriture de chacune des deux langues en présence peuvent se confronter, ce qui peut avoir un impact sur les processus de reconnaissance de mots (Chitiri, Sun, Willows & Taylor, 1992). En effet, tous ces systèmes d'écriture ne possèdent pas les mêmes caractéristiques. Il est donc important de les distinguer afin de préciser

leur influence sur la reconnaissance de mots en langue maternelle et en langue seconde.

### 2.1.2. Systèmes d'écriture

Les systèmes d'écriture correspondent à la transcription écrite des unités du langage parlé. Peereman (1992) distingue deux systèmes d'écriture: les systèmes d'écriture phonographique et les systèmes d'écriture logographique.

#### 2.1.2.1. Systèmes d'écriture phonographique

Les systèmes d'écriture phonographique renvoient à la représentation graphique d'unités phonologiques. Deux types d'écriture phonographique existent: les systèmes d'écriture phonographique alphabétique et les systèmes d'écriture phonographique syllabique.

Dans un système d'écriture phonographique alphabétique, la graphie d'un mot correspond à un regroupement de phonèmes, le phonème étant la plus petite unité de son sans signification (Martinet, 1991). Ainsi, en français, le mot «enfant» est constitué de trois phonèmes: /ã/, /f/, /ã/. Le phonème ne correspond donc pas toujours à une lettre. C'est l'unité phonologique qui caractérise les systèmes d'écriture phonographique alphabétique. Ce système est employé par plusieurs langues au moyen de différents alphabets: l'alphabet latin (l'anglais, l'espagnol, le français, le croate, etc.), l'alphabet cyrillique (le russe, le serbe, etc.), etc.

Dans un système d'écriture phonographique syllabique, la représentation graphique d'un mot correspond à un regroupement de syllabes. L'écriture *kana*, utilisée au Japon, est un exemple d'un système d'écriture phonographique syllabique. Chaque syllabe ou *mora*

correspond à un caractère et chaque caractère à un *mora* (Peereman & Holender, 1990).

Les systèmes d'écriture phonographique reposent donc sur l'existence de correspondances grapho-phonologiques (Peereman, 1992). Ces correspondances peuvent se révéler régulières ou irrégulières. Cette notion de régularité détermine la structure orthographique.

En effet, les systèmes d'écriture phonographique se distinguent aussi par leur structure orthographique. Cette structure renvoie à la relation plus ou moins directe entre la forme écrite d'un mot et sa prononciation. Il existe deux types de structures orthographiques (Haynes & Carr, 1990): une structure orthographique transparente («shallow orthographic structure») et une structure orthographique opaque («deep orthographic structure»).

Un système d'écriture phonographique possède une structure orthographique transparente, lorsque les règles de correspondances grapho-phonologiques sont régulières. La présence de mots dits irréguliers est quasi-inexistante, voire inexistante. L'espagnol ou le serbo-croate sont des systèmes d'écriture à structure orthographique transparente.

Un système d'écriture phonographique possède une structure orthographique opaque, lorsque les règles de correspondances grapho-phonologiques sont irrégulières. Ce système d'écriture comporte des mots réguliers et des mots irréguliers. Par exemple, le français a une structure orthographique opaque à cause de son ensemble de mots irréguliers: une graphie peut correspondre à différents phonèmes. Ainsi, en français, la graphie «ch» peut se prononcer soit /ʃ/ soit /k/. De

plus, la langue française comporte quelques mots à prononciation exceptionnelle, tel le mot «femme» qui se prononce /fam/ au lieu de /fɛm/.

Une structure orthographique dans une langue est comparée à la structure orthographique d'une autre langue selon un continuum qui va de plus opaque à plus transparent. Ainsi, l'écriture anglaise possède une structure orthographique plus opaque que l'écriture française (Segalowitz & Hébert, 1990), puisque le nombre de mots irréguliers et exceptionnels est plus nombreux en anglais qu'en français. L'écriture française a une structure orthographique moins transparente que l'écriture espagnole, puisque le français comporte des mots irréguliers et exceptionnels, contrairement à l'espagnol qui n'en comporte pas.

#### 2.1.2.2. Systèmes d'écriture logographique

Dans les systèmes d'écriture logographique, la représentation graphique d'un mot ne correspond plus à des unités phonologiques, mais à des unités de sens. Un caractère n'est composé ni de phonèmes ni de syllabes, mais de morphèmes, la plus petite unité de sens (Martinet, 1991). L'exemple type d'un système d'écriture logographique est le chinois. Ainsi, un lecteur de chinois doit mémoriser, au minimum, quatre mille caractères chinois, tandis qu'un lecteur de français ne doit mémoriser que trente-sept phonèmes pour pouvoir lire.

#### 2.1.3. Effets du système d'écriture et de la structure orthographique sur la reconnaissance de mots

Les trois systèmes d'écriture (phonographique alphabétique, phonographique syllabique, logographique) renvoient à des unités différentes à l'écrit (respectivement le phonème, la syllabe, le morphème). De plus, les systèmes d'écriture phonographique se

distinguent par leur structure orthographique, soit opaque soit transparente. Par conséquent, les processus mis en oeuvre dans la reconnaissance de mots en lecture sont susceptibles d'être différents d'un système d'écriture à l'autre (Koda, 1988).

#### 2.1.3.1. En langue maternelle

Dans les systèmes d'écriture phonographique, nous pouvons penser que les lecteurs ont la possibilité de faire appel aux deux routes, tandis que l'on peut se questionner, dans les systèmes d'écriture logographique, sur le recours unique à la voie directe.

Les lecteurs d'une écriture à structure orthographique transparente sont susceptibles d'avoir davantage recours à la route phonologique que les lecteurs d'une écriture à structure orthographique opaque (Chitiri *et al.*, 1992), puisque les règles de correspondances grapho-phonologiques sont davantage régulières. C'est l'hypothèse de la profondeur orthographique («orthographic depth hypothesis»).

Perfetti et Zhang (1996) dénoncent la croyance selon laquelle la reconnaissance de mots dans un système d'écriture logographique ne s'effectuerait que par l'accès direct. En effet, puisqu'un système d'écriture logographique repose sur des unités de sens et non sur des unités phonologiques, le lecteur ne peut recourir à la route phonologique pour accéder au sens. Pourtant, les recherches sur la reconnaissance de mots en chinois langue maternelle (Lam, Perfetti & Bell, 1991; Perfetti & Zhang, 1991) montrent que l'activation phonologique peut avoir lieu non seulement dans un système d'écriture phonographique comme l'anglais, mais aussi dans un système d'écriture logographique comme le chinois. L'étude de Ju et Jackson (1995) va dans ce sens en concluant que la différence dans la modalité de

reconnaissance de mots, dans ces deux systèmes d'écriture, ne réside pas dans le fait de savoir si une activation phonologique survient, mais de savoir à quel moment elle survient. L'activation phonologique peut survenir avant l'accès au lexique afin de permettre au lecteur de retrouver le mot dans son lexique mental, mais elle peut aussi survenir après l'accès au lexique afin de vérifier que le mot trouvé dans le lexique mental est bien celui de la graphie. De plus, la recherche de Seidenberg (1985) montre que comme dans un système d'écriture phonographique à structure orthographique opaque, les mots fréquents, dans un système d'écriture logographique, sont lus par la voie directe.

En somme, quel que soit le système d'écriture employé par le lecteur, une activation phonologique survient, soit avant d'accéder au lexique, soit après l'accès au lexique.

#### 2.1.3.2. En langue seconde

En lecture dans une langue seconde, deux systèmes d'écriture peuvent se confronter. Dans ce cas, il semblerait que les processus de reconnaissance de mots développés en langue maternelle soient transférés et utilisés dans la reconnaissance de mots en langue seconde, même si les deux langues en contact ne possèdent pas les mêmes caractéristiques (Haynes & Carr, 1990; Koda, 1988).

L'étude de Koda (1988) corrobore cette hypothèse auprès d'adultes experts en anglais langue seconde. Quatre groupes avaient été formés sur la base de leur appartenance linguistique: un groupe d'arabophones, un groupe d'hispanophones, un groupe de Japonais et un groupe d'anglophones (les lecteurs natifs). Les deux premières communautés linguistiques emploient un système d'écriture phonographique alphabétique à structure orthographique transparente. Les Japonais

utilisent, entre autres, un système d'écriture logographique (le *kanji*), tandis que les anglophones utilisent un système d'écriture phonographique alphabétique à structure orthographique opaque. On demandait aux sujets de lire des paires de mots en anglais composées d'un pseudo-homophone, ou voisin phonographique («rane», pseudo-homophone de «rain»), et d'un pseudo-mot («tane»). Les sujets devaient choisir le mot qui ressemblait phonologiquement à un vrai mot. Ainsi, ils ne pouvaient recourir qu'à la médiation phonologique pour accomplir cette tâche de décision lexicale. Les résultats montrent que l'impossibilité de recourir au lexique mental par la voie directe a une influence moindre sur la décision lexicale des arabophones et des hispanophones que sur la décision lexicale des Japonais et des anglophones. Autrement dit, les systèmes d'écriture influencent les modalités de la reconnaissance de mots.

Cependant, la reconnaissance de mots subit une autre influence que celle des systèmes d'écriture. En effet, dans les systèmes d'écriture phonographique alphabétique, apprendre à lire implique la connaissance des règles de correspondances grapho-phonologiques. Par conséquent, si un lecteur maîtrise ces règles, il sera capable d'identifier les mots. Cette maîtrise conduit le lecteur à être conscient qu'un mot est composé d'unités phonologiques. Ainsi, il peut manipuler ces unités délibérément. Les recherches en langue maternelle (Gombert, 1990; Rieben & Perfetti, 1989; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996) ont montré qu'un jeune lecteur qui a développé cette capacité, dite métaphonologique ou conscience phonologique, aura un niveau en lecture supérieur à celui d'un pair du même âge.

## 2.2. Conscience phonologique, langue et lecture

### 2.2.1. Définition de la conscience phonologique

La conscience phonologique est une composante de la conscience métalinguistique qui réunit des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux. Les premiers renvoient à des connaissances sur la langue, les seconds au contrôle délibéré de ces connaissances. Bialystok & Ryan (1985) soulignent la nécessité de distinguer ces deux savoirs. Gombert (1990), quant à lui, dissocie la conscience métalinguistique de la conscience épilinguistique. Ainsi, le terme «épilinguistique» est utilisé lorsque les activités métalinguistiques sont inconscientes. Le terme «métalinguistique» n'est employé que si les activités métalinguistiques sont contrôlées de manière consciente par le sujet et si on peut mettre en évidence que ces activités sont conscientes. Cependant, cette distinction ne fait pas l'unanimité des chercheurs, puisqu'il est difficile de mettre en évidence que ces activités sont conscientes. La définition que donne Gombert (1992) du terme «métalinguistique» se rattache néanmoins à cette distinction.

«Il [le terme «métalinguistique»] renvoie donc au sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Ce sous-domaine comprend: a) les activités de réflexion sur le langage et son utilisation; b) les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres procédures de traitement linguistique (en compréhension comme en production). Ce terme ne désigne donc pas, comme c'est le cas en linguistique, les utilisations du langage pour référer à lui-même.» (p.108)

Cette conscience métalinguistique s'exerce à différents niveaux de description de l'expression langagière: le lexique, la sémantique, la pragmatique, la syntaxe, le texte et la phonologie. Gombert (1990, 1991, 1992) répertorie et définit ces différentes composantes de la conscience métalinguistique ainsi:

Le lecteur doit «d'une part pouvoir décomposer la chaîne parlée en mots, [doit] d'autre part, être capable de reconnaître dans la configuration visuelle une matérialité du signifiant dont les liens avec la matérialité du signifié sont arbitraires. En d'autres termes des connaissances **métalexicales** et **métasémantiques**.» ( Gombert, 1991, p.146)

Le lecteur doit aussi, d'une part «contrôler le niveau d'explicité des textes écrits, d'autre part maîtriser leur cohésion qui exige souvent une gestion intentionnelle de la syntaxe et de l'agencement des phrases entre elles. Autrement dit des compétences **métapragmatiques**, **métasyntaxiques** et **métatextuelles**. » ( Gombert, 1991, p.146)

Le lecteur doit enfin «identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et les manipuler de façon délibérée.» (Gombert, 1990, p.29). C'est la **conscience phonologique**.

Dans la littérature, il existe une confusion terminologique concernant l'expression «conscience phonologique». Il paraît donc pertinent de justifier ce choix terminologique et de définir ce que nous entendons par «conscience phonologique». Ensuite, nous nous intéresserons aux différentes habiletés qui composent la conscience phonologique.

Dans la littérature, nous retrouvons les expressions «conscience phonologique» («phonological awareness») et «conscience phonémique» («phonemic awareness») employées de manière synonyme. Nous distinguerons ici ces deux expressions. La conscience phonologique renvoie à l'identification et à la manipulation de n'importe quelle unité phonologique, tandis que la conscience phonémique se limite à l'identification et à la manipulation de phonèmes.

La conscience phonologique implique la possibilité d'effectuer différentes manipulations avec diverses unités phonologiques (Gombert, 1990; Lecocq, 1991). La manipulation rassemble de nombreuses opérations: l'identification, la fusion, la segmentation, la suppression, la permutation, etc. L'identification consiste à repérer une unité phonologique dans un mot. Par exemple, le sujet doit dire lequel de ces trois mots «pain, fou, coq» commence comme le mot cible «pot». La

fusion implique l'assemblage des unités phonologiques entre elles pour former un mot. Ainsi, le sujet doit combiner les unités phonologiques /ʃ/, /a/, /p/, /o/ pour trouver le mot «chapeau». La segmentation correspond à la division d'un mot en unités phonologiques. Par exemple, le sujet doit nommer les phonèmes de lapin: /l/, /a/, /p/, /ɛ̃/. La suppression consiste à supprimer une unité phonologique dans un mot et dire ce qu'il reste du mot. Ainsi, le sujet doit prononcer ce qu'il reste du mot s'il enlève le premier phonème du mot «tâche»: /aʃ/. La permutation implique l'inversion de deux unités phonologiques. Par exemple, le sujet doit mettre le premier phonème du mot «plat» à la fin et le dernier phonème au début. Le sujet obtient /alp/ Ces différentes manipulations permettent de mesurer le niveau de conscience phonologique du lecteur.

La manipulation peut concerner, entre autres, trois types d'unités phonologiques: le phonème, l'attaque-rime et la syllabe. Gombert (1992) définit l'attaque-rime ainsi:

«L'attaque-rime est la consonne ou le groupe de consonnes à l'initial de la syllabe, la rime étant constituée de l'ensemble des phonèmes qui la suivent. Ainsi dans le mot monosyllabique «crabe» l'attaque est /kr/ et la rime /a:b/.» (p.121)

Il semblerait que les enfants ont conscience des attaque-rime, après avoir pris conscience des syllabes et avant de prendre conscience des phonèmes (Lecocq, 1991). En effet, en français, les enfants se révèlent capables de décomposer un mot en syllabes avant de pouvoir décomposer ce même mot en phonèmes (Gombert, 1992). Une étape entre ces deux capacités, en anglais, pourrait se situer au niveau de

l'attaque-rime (Treiman, 1989). Ces unités phonologiques peuvent être situées au début, à la fin ou au milieu du mot.

L'étude de Yopp (1988) s'est intéressée à dégager quelles épreuves mesureraient le mieux le niveau de conscience phonologique<sup>1</sup> chez 54 enfants de maternelle. Certaines épreuves ont été créées par l'auteure (la suppression), d'autres sont des adaptations d'épreuves déjà employées (la segmentation, l'identification), d'autres enfin sont des épreuves créées par d'autres auteurs (la fusion). La plupart des épreuves de conscience phonologique sélectionnées mesurent bien la conscience phonologique, mais ces différentes épreuves renvoient à des niveaux différents de difficulté. Cette étude a permis de distinguer deux types de conscience phonologique: une conscience phonologique simple («simple phonemic awareness») et une conscience phonologique composée («compound phonemic awareness»). Yopp (1988) les définit ainsi:

«Factor 1 tests [simple phonemic awareness] require one operation [...] and then a response. Factor 2 tests [compound phonemic awareness], on the other hand, require that respondents perform an operation [...] and then hold the resulting sound in memory while performing yet another operation.» (p.174)

Dans la conscience phonologique simple, nous trouvons la segmentation («segmentation»), la fusion («blending»), l'identification («isolation»). La suppression («deletion test») appartient à la conscience phonologique composée. L'auteure souligne que la segmentation apparaît comme l'épreuve la plus adéquate pour mesurer la conscience phonologique simple, tandis que la suppression peut être la tâche la plus adéquate pour évaluer la conscience phonologique composée. Elle a

---

<sup>1</sup> L'expression «conscience phonologique» pour «phonemic awareness», utilisée par Yopp, a été préférée, parce que certaines des épreuves de cette étude comportent des manipulations de syllabes, en plus des manipulations de phonèmes.

également classé les épreuves selon leur niveau de difficulté pour des enfants en maternelle. La suppression se révèle plus difficile que la segmentation. La segmentation s'avère plus difficile que l'identification. Il est à noter que la permutation a été retirée, car aucun des enfants de maternelle évalués ne parvenait à réussir l'épreuve.

En somme, diverses épreuves mesurent le niveau de conscience phonologique. De plus, chez l'enfant, un ordre d'acquisition semble se manifester selon le type d'unités phonologiques à manipuler et selon le type d'opérations à effectuer.

#### 2.2.2. Relation entre la conscience phonologique et la lecture en langue maternelle

Les recherches en langue maternelle ( voir Gombert, 1992, pour une revue) ont dégagé l'existence d'une relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture. Trois points de vue sur la nature de cette relation cohabitent encore aujourd'hui: la conscience phonologique serait une cause de l'apprentissage de la lecture, serait une conséquence de cet apprentissage ou bien serait et une cause et une conséquence. Des études empiriques ont permis d'appuyer chacune de ces hypothèses.

##### 2.2.2.1. La conscience phonologique est une cause de l'apprentissage de la lecture

La conscience phonologique serait une cause de l'apprentissage de la lecture. Selon cette première hypothèse, l'habileté à segmenter les mots en phonèmes est nécessaire pour apprendre les correspondances grapho-phonologiques, lesquelles sont à leur tour nécessaires pour reconnaître les mots et pour acquérir la vitesse et l'automatisme de la

reconnaissance des mots (Tunmer, 1989). Des études longitudinales (Mann, 1989) supportent cette première hypothèse.

L'étude de Mann (1989) porte sur des enfants de maternelle qui ont pu de nouveau être évalués en première année du primaire. Un groupe a été évalué à l'automne de chaque année; un autre au printemps de chaque année. Les enfants ont subi une épreuve de lecture de mots et de pseudomots, une épreuve de quotient intellectuel et cinq épreuves de conscience phonologique. Les analyses à régressions multiples «indiquent que les performances phonologiques réalisées au jardin d'enfants rendent compte d'environ 60% de la variance de la capacité de lecture en première année.» (Mann, 1989, p.235). Mann (1989) conclut que:

«les capacités phonologiques sont effectivement de bons prédicteurs de la capacité des enfants à lire. [...] les habiletés phonologiques présentes prédisent mieux la capacité de lecture future que la capacité de lecture présente ne prédit les habiletés phonologiques futures.» (p.236)

La conscience phonologique se révèle donc un prérequis à l'apprentissage de la lecture, puisqu'un niveau élevé de conscience phonologique en maternelle peut prédire la performance en lecture l'année suivante.

#### 2.2.2.2. La conscience phonologique est une conséquence de l'apprentissage de la lecture

La conscience phonologique serait une conséquence de l'apprentissage de la lecture. Tunmer (1989) décrit cette deuxième hypothèse ainsi:

«Si la conscience phonologique se développait spontanément au cours de l'enfance, les adultes illettrés, mais par ailleurs normaux, devraient faire preuve d'un certain niveau de conscience phonologique. Comme ce n'est pas le cas, il semblerait que la conscience phonologique soit en grande partie un produit de l'apprentissage de la lecture.» (p.200)

Les études sur des adultes illettrés (Lukatela, Carello, Shankweiler & Liberman, 1995; Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986) appuient cette deuxième hypothèse.

L'étude de Morais *et al.* (1986) a comparé les résultats d'un groupe d'adultes ex-illettrés à un groupe d'adultes illettrés. Ces sujets ont subi trois épreuves de conscience phonologique: une épreuve d'identification de la rime, d'une syllabe cible, d'un phonème cible consonantique, une épreuve de suppression d'un phonème consonantique ou d'une syllabe en position initiale, une épreuve de segmentation en phonèmes. Les illettrés ne parvenaient pas à manipuler les phonèmes dans les épreuves d'identification, de suppression et de segmentation. Leur performance se révélait meilleure, bien qu'inférieure au groupe d'adultes ex-illettrés, quand ils devaient manipuler des syllabes ou des rimes dans des tâches d'identification et de suppression.

La recherche de Lukatela *et al.* (1995) s'est intéressée à des adultes serbo-croates illettrés et semi-lettrés. Trois groupes de sujets ont été différenciés selon leur habileté plus ou moins grande à identifier les lettres de l'alphabet cyrillique. Aucune différence dans les résultats des trois groupes n'est observée dans les tâches de segmentation et de suppression de syllabes. Dans les épreuves de suppression et de segmentation en phonèmes, ces trois groupes obtiennent des résultats différents. Le groupe qui a obtenu les plus faibles résultats à la lecture des lettres de l'alphabet est incapable de réussir l'épreuve de suppression d'un phonème. Le groupe qui a obtenu des résultats moyens à la lecture

des lettres de l'alphabet obtient des scores moyens pour l'épreuve de suppression d'un phonème. Enfin, le groupe constitué des meilleurs lecteurs des lettres de l'alphabet se révèle le groupe qui réussit le mieux cette épreuve. Les mêmes différences sont observées pour l'épreuve de segmentation en phonèmes, mais l'écart entre les résultats de chacun des groupes est réduit. Cependant, leurs résultats ne diffèrent pas dans les tâches de segmentation en syllabes.

Ces recherches montrent que le développement de la conscience phonologique est relié à l'apprentissage de la lecture. Cependant, Tunmer (1989) souligne que les épreuves employées dans les recherches sur les illettrés étaient essentiellement des épreuves de conscience phonologique composée. Par conséquent, ces tâches requéraient une attention particulière de la part du sujet, puisqu'il effectue plus d'une opération. Ainsi la mémoire de travail du sujet peut se trouver surchargée et être la cause d'un échec à ces épreuves.

#### 2.2.2.3. La conscience phonologique est une cause et une conséquence de l'apprentissage de la lecture

La conscience phonologique serait, à la fois, une cause et une conséquence de l'apprentissage de la lecture (Stanovich, 1986). Selon cette troisième hypothèse, le sujet doit disposer d'un minimum de conscience phonologique pour pouvoir acquérir les compétences fondamentales en lecture. Cette acquisition permet en retour le développement d'autres capacités, qui peuvent ensuite servir de base pour la réalisation de traitements métalinguistiques plus élaborés (Perfetti, 1989). Une confirmation de la nécessité d'un seuil minimal de conscience phonologique est fournie par des études longitudinales

(Perfetti, Beck, Bell & Hugues., 1987; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988).

L'étude de Tunmer *et al.* (1988) porte sur des enfants de première année qui ont été réexaminés en deuxième année. Les enfants ont subi des épreuves de lecture, de vocabulaire et de segmentation phonémique. En première et deuxième année, les auteurs notent que les enfants dont le niveau de conscience phonologique est élevé obtiennent des résultats, en lecture, supérieurs à ceux dont le niveau de conscience phonologique est faible.

L'étude de Perfetti *et al.* (1987) s'est intéressée à la nature du lien qui unit la conscience phonologique à l'apprentissage de la lecture auprès de 82 enfants de première année du primaire. Ces sujets ont été divisés en trois groupes selon la méthode d'enseignement utilisée par leur enseignant et d'après les résultats à un pré-test en septembre, avant le début de l'enseignement de la lecture. Le premier groupe se compose de 25 enfants apprenant à lire avec une méthode privilégiant les règles de correspondances grapho-phonologiques. Le deuxième groupe rassemble 31 enfants apprenant à lire sans références explicites aux règles de correspondances grapho-phonologiques, mais ayant obtenu des résultats au-dessus de la moyenne au pré-test en lecture. Le troisième groupe réunit 26 enfants n'apprenant pas à lire avec les règles de correspondances grapho-phonologiques et ayant obtenu de faibles résultats au pré-test en lecture.

Ces trois groupes ont subi des épreuves de lecture et de conscience phonémique (fusion, suppression de phonème final ou initial) quatre fois durant l'année scolaire (en septembre, en octobre, en janvier et en avril). Pas ou peu d'enfants réussissent l'épreuve de fusion phonémique

en septembre. Cependant, les sujets des premier et deuxième groupes progressent nettement, tandis que ceux du troisième groupe obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs quel que soit le moment des passations. Pour l'épreuve de suppression phonémique, les sujets du troisième groupe obtiennent des scores inférieurs à ceux des deux autres groupes et à ceux obtenus à l'épreuve de fusion. Le deuxième groupe a progressé plus vite que le premier groupe, mais en avril les résultats des deux groupes sont similaires.

Les analyses de corrélations montrent que l'épreuve de fusion phonémique est reliée au niveau en lecture évalué au mois de septembre. Dès octobre, c'est l'épreuve de suppression phonémique qui est fortement reliée à la lecture. Ces résultats suggèrent qu'il existe différents niveaux de conscience phonémique. L'habileté à fusionner des phonèmes serait un pré-requis à la lecture, tandis que la lecture, à son tour, développerait l'habileté à supprimer un phonème dans un mot

Les opinions divergent donc en ce qui a trait à la nature de la relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture en langue maternelle. Cependant, si, en langue maternelle, ces recherches montrent que ce lien existe, en langue seconde, ce même lien n'est pas aussi clairement établi, notamment auprès d'adultes ayant déjà appris à lire dans leur langue maternelle. Dans ce dernier cas, il est légitime de se questionner, dans un premier temps, sur l'influence des caractéristiques phonologiques spécifiques à chaque système d'écriture phonographique, et dans un deuxième temps, sur l'influence du système d'écriture sur la conscience phonologique.

### 2.2.3. Langues, systèmes d'écriture et conscience phonologique

Trois études trans-linguistiques, réalisées auprès de jeunes enfants, (Caravolas & Bruck, 1993; Cossu, Shankweiler, Liberman, Toki & Katz, 1988; Mann, 1986) fournissent des données importantes concernant la relation entre les caractéristiques phonologiques d'une langue spécifique, le type de système d'écriture phonographique alphabétique, et phonographique syllabique, et le niveau de conscience phonémique et syllabique. L'étude de Cossu *et al.* (1988) a montré que 220 enfants italiens de niveau pré-scolaire et de première année du primaire possèdent un niveau de conscience des syllabes et des phonèmes plus élevé que celui des enfants américains de même niveau. D'après les auteurs, cette différence reflète les caractéristiques diverses des deux langues. En italien, les voyelles plus facilement perceptibles qu'en anglais rendent les phonèmes plus faciles à identifier. De plus, en italien, la syllabe, plus souvent ouverte (CV) que fermée (CVC) contrairement à l'anglais, et la structure orthographique, plus transparente en italien qu'en anglais, facilitent la manipulation des syllabes.

Une deuxième recherche plus récente, celle de Caravolas et Bruck (1993), a montré que 101 enfants tchèques de niveau pré-scolaire et de première année du primaire possèdent un niveau de conscience des phonèmes plus élevé que celui de 101 enfants canadiens anglais de même niveau, mais un niveau de conscience des syllabes plus faible. Les caractéristiques de chaque langue et de leur système d'écriture expliquent encore une fois ces résultats. Le système vocalique tchèque est plus simple que celui de l'anglais. Le tchèque possède une structure orthographique plus transparente que l'anglais. Ces deux différences

semblent favoriser le développement, auprès des enfants de cet âge, de la conscience phonémique. Par ailleurs, la structure syllabique en tchèque est plus complexe qu'en anglais. Cette particularité explique la raison pour laquelle les enfants tchèques ont un niveau de conscience des syllabes plus faible que celui des enfants canadiens anglais.

Les deux recherches susmentionnées ont comparé le développement de la conscience phonologique dans des systèmes d'écriture phonographique alphabétique. L'étude trans-linguistique de Mann (1986), quant à elle, a comparé le niveau de conscience phonologique, au début du deuxième trimestre de l'année scolaire, chez 40 enfants de première année qui ont commencé leur apprentissage de l'écrit dans un système d'écriture phonographique syllabique (le japonais) et chez des enfants de première année du primaire qui ont débuté leur apprentissage de l'écrit dans un système d'écriture phonographique alphabétique (l'anglais). Les résultats montrent que la manipulation de syllabes s'avère plus facile que la manipulation de phonèmes chez les deux groupes d'enfants, au début de second semestre de l'année scolaire. Cependant, les enfants japonais obtiennent des résultats supérieurs à ceux des enfants américains en ce qui concerne les épreuves de conscience syllabique, tandis que les enfants américains obtiennent des résultats supérieurs aux épreuves de conscience phonémique. Ces données suggèrent que l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture phonographique syllabique favorise la conscience syllabique, tandis que l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture phonographique alphabétique favorise la conscience phonémique. Qu'en est-il lorsque l'apprentissage de la lecture s'effectue dans un système d'écriture logographique comme le chinois?

En ce sens, Read *et al.* (1986) se sont questionnés sur l'existence d'une conscience phonologique en chinois auprès d'adultes. Ils ont comparé les résultats de deux groupes de Chinois à des épreuves de conscience phonémique. Le premier groupe (les non-alphabétiques) se compose de 18 adultes chinois scolarisés en mandarin, alors que le second groupe (les alphabétiques) rassemble 12 adultes chinois qui ont appris, avant les caractères chinois, le *pinyin*, c'est-à-dire la transcription alphabétique des caractères chinois en lettres romanes. Ces sujets devaient ajouter ou supprimer un phonème initial (/d/, /s/ ou /n/). La performance des alphabétiques est supérieure, de façon significative, à celle des non-alphabétiques. Par ailleurs, les résultats ne montrent aucune différence selon le phonème à manipuler ou selon la tâche à accomplir. Les auteurs concluent que ce n'est pas l'apprentissage de la lecture en général qui conduit à l'habileté de segmentation phonémique, mais l'apprentissage de la lecture effectué dans un système d'écriture alphabétique.

Bien que cette étude ne se soit intéressée qu'à l'ajout ou à la suppression d'un phonème, elle est très souvent citée dans les recherches afin d'appuyer l'hypothèse selon laquelle la conscience phonologique ne serait pas liée à la lecture dans les systèmes d'écriture logographique. Toutefois, il est important de noter que cette recherche n'a pris en compte qu'un seul type d'unités phonologiques (le phonème), que deux épreuves (l'ajout ou la suppression), alors que la conscience phonologique peut se mesurer par bien d'autres épreuves, définissant chacune une dimension de la conscience phonologique. Les études translinguistiques susdécrites en attestent.

Très récemment, plusieurs chercheurs (Huang & Hanley, 1994; 1997; Ho & Bryant, 1997a; 1997b; 1997c) ont approfondi la question de l'existence d'un lien entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture logographique. Ces recherches ont été effectuées, soit auprès d'enfants de Taïwan, soit auprès d'enfants de Hong Kong. En effet, l'apprentissage des caractères chinois ainsi que de la langue orale, dans ces deux pays, diffèrent. À Taïwan, les enfants apprennent une transcription phonétique des caractères chinois en symboles graphiques, le *zhu yin fu hao*, durant les dix premières semaines de leur première année du primaire. Ensuite, ils apprennent les caractères chinois par le biais de cette même transcription, le *zhu yin fu hao*. Tout au long du primaire, les enfants continuent d'employer le *zhu yin fu hao*, puisque chaque nouveau caractère est accompagné de sa représentation phonétique. À Hong Kong, les enfants commencent l'apprentissage des caractères chinois en cantonais dès la maternelle, vers quatre ans. L'enseignante lit le mot et explique son sens (Ho & Bryant, 1997a). Les enfants apprennent simultanément l'anglais par une approche globale sans aucune référence à des stratégies de mise en correspondance grapho-phonologique. Aucune transcription phonétique, que ce soit le *pinyin* ou le *zhu yin fu hao*, n'est enseignée. Si l'écrit est le même dans les deux pays, la prononciation de l'écrit change: les Taïwanais parlent mandarin, tandis que les habitants de Hong Kong parlent cantonais.

La recherche trans-linguistique de Huang et Hanley (1994) a comparé 42 enfants chinois de Hong Kong, 50 enfants chinois de Taïwan et 45 enfants anglais d'Angleterre. Tous étaient âgés d'environ huit ans. Tous les sujets ont subi des épreuves de reconnaissance de

mots, de conscience phonémique dans leur langue maternelle respective et d'habiletés visuelles. Les sujets de Hong Kong ont passé toutes ces épreuves également en anglais, puisqu'ils apprennent l'anglais depuis quelques années. Les sujets de Taïwan n'ont passé en anglais que les épreuves de conscience phonémique, bien qu'ils n'aient jamais eu de contact avec l'anglais. La conscience phonémique était mesurée par deux épreuves: une épreuve d'identification du phonème, soit en position initiale, soit en position médiane, soit en position finale et une épreuve de suppression, soit du phonème initial, soit du phonème final.

Les analyses de corrélation indiquent l'existence d'un lien entre les épreuves d'habiletés visuelles, de suppression phonémique en chinois et la lecture en chinois chez les Taïwanais et les Chinois de Hong Kong. On observe aussi que l'épreuve d'identification phonémique en chinois est reliée à la reconnaissance de caractères en chinois seulement chez les sujets de Taïwan. En anglais, l'épreuve d'identification et surtout celle de suppression sont liées à la reconnaissance de mots chez les sujets d'Angleterre. Pour les sujets de Hong Kong, c'est l'épreuve de suppression en chinois qui est reliée à la reconnaissance de mots en anglais, et non l'épreuve de suppression en anglais.

Les analyses de régressions multiples pas à pas indiquent que les épreuves d'habiletés visuelles prédisent la lecture en chinois chez les sujets de Taïwan et de Hong Kong, tandis que les épreuves de conscience phonologique prédisent la lecture en anglais chez les enfants d'Angleterre. Quand les épreuves de conscience phonologique sont séparées, la suppression de phonèmes est le plus puissant prédicteur de l'habileté à lire en anglais.

Par ailleurs, l'analyse de variance montre une différence selon les groupes pour les épreuves de conscience phonologique en chinois. Les sujets de Taïwan obtiennent des résultats supérieurs à ceux de Hong Kong pour les épreuves d'identification et surtout de suppression de phonèmes en chinois. Pour l'épreuve d'identification en anglais, l'analyse de variance indique une différence selon le groupe et selon la position dans le mot du phonème à manipuler. Les sujets d'Angleterre obtiennent des résultats supérieurs à ceux des sujets de Hong Kong, mais uniquement quand le phonème à identifier se situe au milieu du mot. Pour l'épreuve de suppression, une différence survient selon les groupes, selon la position dans le mot du phonème à manipuler et selon la structure syllabique du mot. En effet, la performance des sujets d'Angleterre est supérieure à celle des sujets de Hong Kong, uniquement à l'épreuve de suppression du phonème initial d'un mot construit selon la structure CVCC. Cependant, de façon étonnante, lorsque ce phonème initial se situe dans un mot qui contient une double consonne (CCVC), la performance des sujets de Hong Kong est supérieure à celle des sujets d'Angleterre. Il est important de noter que ces épreuves de suppression sont impossibles à effectuer en anglais pour les sujets de Taïwan.

Suite à ces résultats, les auteurs concluent que l'apprentissage de la lecture en chinois dépend plus des habiletés visuelles que de la conscience phonologique, contrairement à l'apprentissage de la lecture en anglais. Par ailleurs, l'apprentissage du *zhu yin fu hao* ne semble pas influencer la relation entre la reconnaissance de mots et la conscience phonologique en chinois.

Cette recherche indique que les habiletés visuelles prédisent la lecture en chinois, chez des sujets âgés de huit ans. Les mêmes auteurs ont donc voulu vérifier si l'absence de relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture en chinois survenait dès le début de l'enseignement de la lecture en chinois (Huang & Hanley, 1997). Des enfants taïwanais, au nombre de 40, en première année du primaire ont été rencontrés. Ces sujets ont été évalués avec des épreuves de lecture en caractères chinois, de conscience phonémique et d'habiletés visuelles et ce, à trois reprises: une fois avant l'apprentissage du *zhu yin fu hao*, une deuxième fois après l'apprentissage du *zhu yin fu hao*, une troisième fois après l'apprentissage des caractères chinois. Les épreuves de conscience phonémique impliquent les mêmes opérations cognitives que dans la recherche précédente.

Les analyses de variance révèlent que la performance des sujets s'améliore entre les trois passations pour les épreuves de lecture et d'identification phonémique. Les scores augmentent entre la première et la deuxième passation, entre la première et la troisième passation, mais pas entre la deuxième et la troisième passation pour les épreuves d'habiletés visuelles et de suppression phonémique. De plus, les auteurs ont constaté qu'un phonème en position initiale est plus facile à supprimer qu'un phonème en position finale.

Les analyses de corrélations indiquent que les scores obtenus en lecture sont reliés aux scores obtenus à l'épreuve d'identification phonémique et surtout à l'épreuve de suppression avant l'apprentissage du *zhu yin fu hao*. Après cet apprentissage, la lecture est reliée aux épreuves d'habiletés visuelles, de suppression phonémique et surtout d'identification phonémique. Après l'apprentissage des caractères

chinois, la lecture est reliée à toutes les épreuves, mais la relation qu'entretient la lecture avec l'épreuve de suppression phonémique est la plus forte.

Ces résultats montrent que durant la première année du primaire, la conscience phonologique est fortement liée à la lecture en chinois. En outre, si la corrélation entre l'identification de phonèmes et la lecture est forte après l'apprentissage du *zhu yin fu hao*, elle devient modérée après l'apprentissage des caractères chinois. À la fin de la première année du primaire, la suppression phonémique est la seule épreuve qui demeure liée à la lecture après que l'effet du Q.I. ait été retiré de l'analyse. Il est important de noter que, contrairement à la recherche précédente, auprès de sujets âgés de huit ans, les épreuves d'habiletés visuelles ne sont pas liées à la lecture en chinois.

L'analyse de régressions multiples pas à pas indique que les épreuves de conscience phonémique sont un puissant prédicteur de l'habileté en lecture à la fin de la première année du primaire.

Ces deux recherches effectuées auprès de sujets Taïwanais montrent que la relation entre la conscience phonologique et la lecture en chinois dépend du niveau scolaire de l'enfant.

D'autres auteurs (Ho & Bryant, 1997a) se sont intéressés au développement de la conscience phonologique de la maternelle à la première année du primaire, mais, cette fois, auprès d'enfants de Hong Kong, lesquels n'apprennent pas de transcription phonétique des caractères chinois. Un groupe de 24 enfants de maternelle a subi à deux

reprises des épreuves d'identification de la rime combinée au ton<sup>2</sup>, d'identification de la rime et d'identification du ton. Les résultats montrent que les sujets de trois ans sont incapables d'identifier la rime ou le ton quand ils doivent les repérer séparément. Cependant, ces mêmes sujets y parviennent à cinq ans. Un autre groupe de 45 sujets a subi des épreuves d'identification de la rime et du ton en maternelle puis a été évalué de nouveau en première année du primaire sur des épreuves d'identification du ton, de la rime et de l'attaque. Les enfants de maternelle obtiennent des résultats supérieurs à l'épreuve d'identification de la rime par rapport à l'identification du ton. Les enfants de première année sont capables d'identifier la rime, le ton et l'attaque sans qu'aucune différence n'apparaisse dans les résultats à ces trois épreuves.

Cette recherche montre le développement de la conscience phonologique chez des enfants de Hong Kong, mais ne met pas en relation la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture en chinois. Ces mêmes auteurs ont donc effectué d'autres études (1997b; 1997c) mettant en relation la lecture en chinois, la conscience phonologique et les habiletés visuelles. Ho et Bryant (1997b) ont évalué, à plusieurs reprises, 45 enfants de Hong Kong en maternelle et en première année du primaire avec des épreuves de lecture de caractères chinois, d'habiletés visuelles et de conscience phonologique. L'épreuve de conscience phonologique consiste en l'identification de la rime et du ton. Les sujets n'ont pas encore commencé l'apprentissage de l'anglais.

---

<sup>2</sup> Dans une «langue à ton», comme le chinois, le ton réfère à une inflexion de la voix qui modifie le sens des mots. Ainsi, *li* avec un ton montant désigne la poire, tandis que *li* avec un ton descendant désigne la châtaigne (Martinet, 1991).

Les résultats indiquent que les épreuves d'habiletés visuelles prédisent la lecture de mots en chinois à la troisième et à la quatrième rencontre (en maternelle), tandis que l'épreuve de conscience phonologique prédit la lecture de mots en chinois à la quatrième et à la cinquième rencontre, c'est-à-dire à la fin de la maternelle et au début de la première année du primaire. Les auteurs en concluent que l'apprentissage de la lecture en chinois progresse d'une phase logographique vers une phase alphabétique, tout comme dans les systèmes d'écriture alphabétique.

Les mêmes auteurs (1997c) ont donc décidé de vérifier si la conscience phonologique conservait son rôle dans la lecture de mots en chinois auprès de 45 enfants de première année du primaire et auprès de 45 enfants de deuxième année du primaire, à Hong Kong. Les sujets ont subi des épreuves de lecture de caractères et de pseudo-caractères en chinois, d'habiletés visuelles et de conscience phonologique. Les épreuves de conscience phonologique consistent en l'identification de l'attaque et de la rime.

Les analyses de variance montrent que les sujets améliorent significativement leurs résultats en lecture entre la première et la deuxième année. Aucune différence n'est constatée entre la première et la deuxième année entre les deux épreuves de conscience phonologique. Par ailleurs, les analyses de corrélation indiquent qu'en première année, seule l'épreuve d'identification de la rime est reliée à la lecture de pseudo-caractères, mais en deuxième année, aucune des épreuves de conscience phonologique n'est reliée à la lecture de caractères en chinois. Ces résultats indiquent que la conscience phonologique n'est plus en relation avec la lecture lorsque les enfants poursuivent leur apprentissage de la lecture en chinois.

Ces recherches effectuées auprès d'un public dont la langue maternelle appartient à un système d'écriture logographique permet de dissocier deux groupes de sinophones: ceux qui ont appris une transcription phonétique des caractères (les sinophones de Chine et de Taïwan) et ceux qui ont appris les caractères sans aucune référence à une transcription phonétique (les sinophones de Hong Kong). Cette distinction a permis de mettre en évidence l'existence de la conscience phonologique chez des enfants apprenant à lire dans un système d'écriture logographique pur. Nous pouvons comparer les résultats de l'étude de Read *et al.* (1984) avec ceux de l'étude de Huang et Hanley (1994). Des adultes de Chine qui n'ont pas appris le *pinyin* obtiennent des résultats inférieurs à ceux qui ont appris le *pinyin* à une épreuve de suppression ou d'ajout de phonèmes. De la même manière, les enfants de Hong Kong, âgés de huit ans, n'ayant pas été familiarisés avec un système de transcription phonétique, obtiennent des résultats inférieurs à leurs pairs de Taïwan à des épreuves d'identification et de suppression phonémique, en langue maternelle. La sensibilisation au principe alphabétique par le biais de l'apprentissage d'une transcription phonétique développe la conscience phonologique en chinois. L'étude de Ho et Bryant, réalisée auprès d'enfants de Hong Kong, (1997c) corrobore ce résultat, puisque les auteurs ne constatent aucune différence significative entre les résultats obtenus en première année et ceux obtenus en deuxième année à des épreuves d'identification de la rime et de l'attaque. Cependant, la conscience phonologique semble se développer, même dans un système d'écriture purement logographique, mais seulement en maternelle. En effet, chez des enfants de Hong Kong plus jeunes, Ho et Bryant (1997a) ont constaté un progrès de la

maternelle à la deuxième année à des épreuves d'identification de la rime et du ton, d'identification de la rime seule, d'identification du ton seul.

Les sinophones possèdent donc un certain niveau de conscience phonologique dont on peut montrer l'évolution selon le moment auquel la passation des épreuves a été effectuée. La conscience phonémique des enfants de Taïwan, qui ont appris une transcription phonétique des caractères chinois, se développe de la maternelle à la première année du primaire, tandis que la conscience de l'attaque-rime et du ton des enfants de Hong Kong ne se développe plus après la première année. Comme les épreuves employées dans toutes ces recherches n'impliquent pas la manipulation des mêmes unités phonologiques, nous ne pouvons affirmer que l'apprentissage d'un système de transcription phonétique, comme le *zhu yin fu hao*, est en relation avec le développement de la conscience phonologique, comme nous ne pouvons affirmer que l'absence de l'apprentissage d'un système de transcription phonétique ne permet pas de développer la conscience phonologique.

Les recherches en langue maternelle (pour une revue, voir Gombert, 1992), dans des systèmes d'écriture phonographique, ont mis en évidence la relation entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture, ainsi que le pouvoir prédictif de la conscience phonologique sur la réussite ultérieure en lecture. Ce même rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture n'est pas aussi clairement établi dans un système d'écriture logographique. D'après les recherches de Ho et Bryant (1997a, 1997b, 1997c), les épreuves d'habiletés visuelles prédisent la lecture en chinois en maternelle, mais ce sont les épreuves d'identification de la rime et du

ton qui prédisent la lecture en fin de maternelle et au début de la première année du primaire, chez d'enfants de Hong Kong. En première année du primaire, seule l'épreuve d'identification de la rime est reliée à la lecture, mais, en deuxième année, cette relation est inexistante. En troisième année, seule l'épreuve de suppression phonémique est liée à la lecture.

D'après les recherches de Huang et Hanley (1994, 1997), en première comme en troisième année, les épreuves de suppression et d'identification phonémique sont reliées à la lecture, mais ne prédisent pas la réussite en lecture, chez des enfants de Taïwan.

En somme, chez les sujets de Hong Kong, la conscience de la rime et du ton jouerait un rôle dans la lecture des caractères chinois, seulement jusqu'au début de la première année du primaire. Chez les sujets de Taïwan, la conscience phonologique n'interviendrait pas dans l'apprentissage de la lecture, bien qu'une relation existe.

#### 2.2.4. Relation entre la conscience phonologique et la lecture en langue seconde

En langue seconde, les chercheurs se sont davantage questionnés sur les effets positifs du bilinguisme sur le développement de la conscience phonologique auprès de jeunes enfants que sur la relation qui existerait entre la conscience phonologique et la lecture (Bruck & Genesee, 1995; Rubin & Tunmer, 1989). Ainsi, réalisant leur recherche au Canada, Rubin et Tunmer (1989) ont comparé 16 enfants anglophones inscrits en première année d'immersion française avec 16 enfants anglophones, du même âge, inscrits à un programme régulier en anglais. Ces sujets ont subi des épreuves, en anglais langue maternelle,

de lecture et d'écriture de mots et de pseudo-mots, ainsi que des épreuves de suppression du phonème initial et de la syllabe initiale. Les résultats montrent que les sujets inscrits en immersion française obtiennent des résultats similaires ou supérieurs à ceux de leurs pairs inscrits à un programme régulier à toutes les épreuves, sauf lorsque les épreuves de lecture impliquent des mots irréguliers. À cette épreuve, ce sont les sujets inscrits à un programme régulier qui obtiennent des résultats supérieurs à ceux de leurs pairs inscrits en immersion française.

Bruck et Genesee (1995) ont évalué 77 enfants anglophones inscrits en immersion française et 60 enfants anglophones inscrits à un programme régulier en anglais, en maternelle puis en première année du primaire, à des épreuves d'identification de la syllabe, du phonème et de suppression de l'attaque en anglais langue maternelle. En maternelle, les sujets bilingues obtiennent des résultats supérieurs à leurs pairs monolingues à l'épreuve impliquant la suppression de l'attaque. En première année du primaire, les sujets monolingues obtiennent des résultats supérieurs à ceux des sujets bilingues à l'épreuve d'identification du phonème, tandis que les sujets bilingues obtiennent des résultats supérieurs à ceux des sujets monolingues à l'épreuve d'identification de la syllabe. Ce dernier résultat s'explique par la plus grande saillance des syllabes en français qu'en anglais.

Ces données mettent en évidence les effets positifs, engendrés par les caractéristiques de la langue seconde, de l'apprentissage d'une langue seconde sur le développement de la conscience phonologique en langue maternelle.

Comme le déplorent Grabe (1991) et Koda (1994), les recherches ne se sont pas assez intéressées aux relations entre la conscience phonologique et la lecture en langue seconde. À notre connaissance, seule deux recherches (Durgunoglu, Nagy & Hancin-Bhatt, 1993; Holm & Dodd, 1996) ont questionné l'existence d'une relation entre la conscience phonologique et la lecture en langue seconde.

L'étude de Durgunoglu *et al.* (1993) a considéré l'impact de la conscience phonologique en langue maternelle sur l'apprentissage de la lecture en langue seconde auprès de 27 enfants hispanophones en première année du primaire. Ces sujets proviennent d'un programme bilingue dit transitoire: l'espagnol est la langue d'enseignement, tandis que l'anglais est enseigné, surtout à l'oral, comme une langue seconde.

Les sujets ont subi des épreuves d'identification des lettres, de reconnaissance de mots en anglais et en espagnol. Les épreuves de conscience phonologique en espagnol consistent en des épreuves de segmentation en phonèmes, en syllabes, en attaque-rime, en une épreuve de fusion des phonèmes et en une épreuve d'identification du phonème initial.

Les enfants obtiennent des résultats, évidemment, plus élevés à l'épreuve de reconnaissance de mots en espagnol qu'à l'épreuve de reconnaissance de mots en anglais. Les analyses de corrélation indiquent que les épreuves de conscience phonologique en espagnol sont reliées aux épreuves de reconnaissance de mots en espagnol, mais aussi en anglais. De plus, les analyses de régression montrent que la conscience phonologique, d'une part, et la reconnaissance de mots en espagnol langue maternelle, d'autre part, prédisent la reconnaissance de mots en anglais langue seconde.

Ces résultats indiquent donc qu'un transfert de la conscience phonologique et des habiletés de reconnaissance de mots en langue maternelle survient dans la reconnaissance de mots en langue seconde, tout au moins entre l'espagnol et l'anglais qui appartiennent tous deux à un système d'écriture phonographique alphabétique.

L'étude de Holm et Dodd (1996), quant à elle, a comparé les habiletés de reconnaissance de mots et la conscience phonologique en anglais langue seconde auprès de quatre groupes, choisis selon le système d'écriture auquel appartient leur langue maternelle: un groupe de dix Chinois de Chine qui ont appris le *pinyin*, un groupe de dix Chinois de Hong Kong qui n'ont appris aucun système phonétique en langue maternelle, un groupe de dix Vietnamiens, dont la langue maternelle appartient à un système d'écriture phonographique alphabétique, mais différent de l'anglais, un groupe de dix Australiens anglophones. Les auteurs supposent que les apprenants en anglais langue seconde, qui transfèrent leurs habiletés développées dans un système d'écriture logographique, posséderont une conscience phonologique limitée. À l'inverse, les apprenants en anglais langue seconde, qui transfèrent leurs habiletés développées dans un système d'écriture phonographique alphabétique ou dans un système de transcription phonétique d'un système d'écriture non-alphabétique, auront développé une conscience phonologique.

Ces quatre groupes ont subi des épreuves de reconnaissance de mots en anglais (des épreuves de correspondance entre un mot écrit et un mot oral, entre un pseudo-mot écrit et un pseudo-mot oral, une épreuve de lecture de mots, une épreuve de lecture de pseudo-mots, une épreuve d'épellation de mots, une épreuve d'épellation de pseudo-mots)

et des épreuves de conscience phonologique (une épreuve de segmentation en phonèmes, de permutation du phonème initial, d'identification de la rime à l'écrit et à l'oral).

Comme les auteurs l'avaient supposé, les sujets de Hong Kong obtiennent des résultats significativement inférieurs à ceux des trois autres groupes concernant toutes les épreuves de conscience phonologique et celles impliquant des pseudo-mots. De manière surprenante, les sujets de Chine obtiennent des résultats supérieurs à ceux des autres groupes à l'épreuve de permutation phonémique. Les sujets australiens obtiennent, quant à eux, des résultats supérieurs à ceux des autres groupes à l'épreuve de lecture de mots et à l'épreuve d'identification de la rime.

Ces résultats montrent que la familiarisation en langue maternelle avec un système d'écriture alphabétique ou avec un système de transcription phonétique développe la conscience phonologique. Les auteurs expliquent la supériorité des Chinois de Chine à l'épreuve de permutation par le fait que ces derniers ne sont pas influencés par la représentation orthographique des mots en anglais. De plus, ces résultats indiquent qu'il est difficile d'appliquer les règles de correspondances grapho-phonologiques nécessaires à la lecture de pseudo-mots sans posséder un niveau de conscience phonologique suffisamment élevé. Les auteurs concluent que les Chinois de Chine qui ont appris le *pinyin* ont développé un certain niveau de conscience phonologique, qu'ils sont capables de transférer en anglais, tandis que les Chinois de Hong Kong n'ont pas développé de conscience phonologique en langue maternelle, ce qui ne permet pas un transfert en anglais.

Dans la recherche de Durgunoglu *et al.* (1993), l'anglais et l'espagnol appartiennent tous deux à un système d'écriture phonographique alphabétique. Lorsque la langue maternelle et la langue seconde appartiennent à un même système d'écriture, il semblerait donc que le lecteur transfère ses capacités métaphonologiques, développées en langue maternelle, dans la reconnaissance de mots d'une langue seconde appartenant, elle aussi, à un système d'écriture alphabétique.

À l'inverse, lorsque la langue maternelle et la langue seconde appartiennent à deux systèmes d'écriture différents (alphabétique versus logographique), le lecteur ne pourrait pas se servir des capacités métaphonologiques, qu'il n'a pu développer dans un système d'écriture logographique, dans la reconnaissance des mots dans un système d'écriture alphabétique.

La recherche de Holm et Dodd (1997) nuance cette supposition en mettant en évidence l'impact de la méthode d'enseignement en langue maternelle sur la conscience phonologique en langue seconde. Les Chinois de Chine possèdent un niveau de conscience phonologique en anglais langue seconde équivalent à celui d'un anglophone australien. L'apprentissage de la lecture des caractères chinois par l'intermédiaire d'une transcription phonétique a développé leur conscience phonologique et leur a permis de la transférer en anglais langue seconde. En revanche, les Chinois de Hong Kong, ayant appris les caractères chinois sans aucune référence à une quelconque transcription phonétique, possèdent un niveau de conscience phonologique inférieur à leurs pairs familiarisés avec un système d'écriture alphabétique. Leur niveau de conscience phonologique est insuffisant pour être transféré en anglais langue seconde.

Cependant ce dernier résultat ne coïncide pas avec les résultats en anglais langue seconde de la recherche de Huang et Hanley (1994), qui a été effectuée auprès d'enfants de Hong Kong, de Taïwan et d'Angleterre, tous âgés de huit ans. En effet, en anglais, les sujets de Hong Kong de cette étude obtiennent des résultats supérieurs à ceux de leurs pairs anglophones à l'épreuve de suppression du phonème initial faisant partie d'une consonne double, alors qu'ils obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs taïwanais en chinois.

Par ailleurs, dans l'étude de Holm et Dodd (1997), les sujets de Hong Kong obtiennent des résultats inférieurs à ceux des trois autres groupes à l'épreuve d'identification de la rime en anglais, alors que la recherche de Ho et Bryant (1997a) indiquait le développement d'une conscience de la rime en chinois chez des sujets de même origine. On peut ainsi penser que les sujets de Hong Kong pourraient développer une conscience phonémique en chinois, malgré un système d'écriture purement logographique, mais pas nécessairement suffisante pour qu'un transfert survienne dans une langue seconde appartenant à un système d'écriture alphabétique.

Un autre résultat de la recherche de Huang et Hanley (1994), en désaccord avec ceux obtenus dans la recherche de Holm et Dodd (1997), consiste dans l'incapacité des sujets taïwanais à supprimer un phonème dans un mot anglais. Taïwanais et Chinois de Chine apprennent, tous, un système de transcription phonétique. On pourrait s'attendre à un résultat similaire. Pourtant, les sujets taïwanais ne semblent pas avoir transféré leur conscience phonémique en anglais, langue qu'ils n'ont pas apprise. De ce dernier résultat, nous pouvons supposer que le transfert

ne peut se faire que lorsque les apprenants ont été exposés à la langue seconde.

Cette remarque est confortée par les résultats de la recherche longitudinale de Huang et Hanley (1997) auprès d'enfants taiwanais de première année. Les résultats de ces sujets taiwanais sont comparables à ceux des sujets anglophones de première année, dans l'étude longitudinale de Perfetti *et al.* (1987). Dans ces deux recherches, une épreuve de suppression du phonème final ou initial, entre autres, mesurait le niveau de conscience phonologique des sujets. On remarque que les sujets taiwanais et les sujets anglophones obtiennent des résultats inférieurs à la suppression du phonème final par rapport à la suppression du phonème initial. En outre, les analyses de corrélation indiquent que l'épreuve de suppression est fortement reliée à l'apprentissage de la lecture en chinois après le début de l'apprentissage de la lecture des caractères auprès des sujets taiwanais. On observe la même corrélation auprès des sujets anglophones: l'épreuve de suppression est fortement reliée à la lecture après que l'enseignement de la lecture a commencé. Des sujets ayant appris à lire dans un système d'écriture phonographique alphabétique et des sujets ayant appris à lire dans un système d'écriture logographique, mais par le biais d'un système de transcription phonétique, possèdent un niveau de conscience phonologique similaire dans leur langue maternelle respective.

Ces recherches mettent en évidence que l'apprentissage de la lecture des caractères en chinois, par le biais d'un système de transcription phonétique, développe la conscience phonologique dans un système d'écriture logographique, de la même manière que l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique. La

conscience phonologique développée dans une langue maternelle appartenant à un tel système peut se transférer dans une langue seconde appartenant au même système d'écriture. En revanche, l'apprentissage de la lecture des caractères dans un système d'écriture purement logographique, c'est-à-dire sans l'apprentissage d'un système de transcription phonétique, ne permet pas un développement de la conscience phonologique suffisant pour qu'un transfert dans une langue seconde appartenant à un système d'écriture phonographique alphabétique apparaisse. Cette réflexion nous conduit aux questions et hypothèses de la recherche qui suivent.

### **2.3. Questions et hypothèses**

**Question 1:** Y a-t-il des différences dans le niveau de conscience phonologique en français langue seconde entre des adultes sinophones de Chine et de Hong Kong et des adultes hispanophones au début de leur apprentissage du français?

**Hypothèse 1:** Nous nous attendons donc à ce que des apprenants familiarisés avec un système d'écriture phonographique alphabétique, comme les hispanophones, ou avec un système de transcription phonétique, comme les Chinois de Chine, possèdent un niveau de conscience phonologique supérieur à celui des apprenants familiarisés avec un système d'écriture purement logographique, comme les Chinois de Hong Kong.

**Question 2:** Les épreuves de conscience phonologique sont-elles reliées à la reconnaissance de mots en français langue seconde chez des

hispanophones, chez des Chinois de Chine et chez des Chinois de Hong Kong?

Hypothèse 2: Nous nous attendons à ce que la conscience phonologique soit reliée à la reconnaissance de mots en français langue seconde chez des hispanophones et chez des Chinois de Chine, et non chez des Chinois de Hong Kong.

Question 3: Quelles épreuves de conscience phonologique prédisent la reconnaissance de mots en français langue seconde chez les trois groupes?

Hypothèse 3: Nous nous attendons à ce que ce soit les mêmes épreuves de conscience phonologique qui prédisent la reconnaissance de mots chez les hispanophones et chez les Chinois de Hong Kong.

**Chapitre III**  
**MÉTHODOLOGIE**

Cette étude a pour objectifs de comparer le niveau de conscience phonologique en français langue seconde entre des sujets adultes hispanophones, des sujets adultes sinophones de Chine et des sujets adultes de Hong Kong, ensuite, de vérifier si la conscience phonologique est reliée à la reconnaissance de mots en français langue seconde, chez chacun de ces trois groupes, enfin de déterminer la contribution de la conscience phonologique dans la reconnaissance de mots chez chacun de ces trois groupes.

Ce chapitre méthodologique présente la démarche suivie afin de mener à terme les objectifs. Nous nous intéresserons au choix des sujets, puis à la création des instruments de mesure. Nous traiterons, en dernier, de la procédure de l'expérimentation.

### **3.1. Public cible**

Les sujets de la recherche sont inscrits à un cours de français niveau débutant, au Programme d'Aide à la Francisation des Immigrants (P.A.F.I.) ou au Centre d'Orientation et de Formation des Immigrants (Cofi). Les cours au niveau débutant ont lieu pendant trois mois à raison de huit heures par semaine. Ils sont essentiellement fondés sur la communication orale. Néanmoins, l'enseignante des cours pour les étudiants sinophones demande souvent aux apprenants de lire soit les mots nouveaux d'une liste de vocabulaire sur un thème donné, soit les phrases liées aux exercices de grammaire, soit des dialogues relatifs à la vie quotidienne. Elle attire ainsi l'attention des apprenants sur la prononciation des mots en français. De façon générale, les apprenants ne sont pas amenés à écrire en français.

Parmi les personnes inscrites, celles qui possèdent entre neuf et douze ans de scolarité sont choisies. De ces adultes scolarisés, seules les personnes n'étant pas familières avec une autre langue alphabétique et ayant reçu environ quatre-vingts heures de cours de français sont retenues. Pour connaître ces renseignements, la chercheuse a assisté au cours et a demandé aux étudiants présents de remplir une fiche<sup>3</sup> relative aux langues parlées par les étudiants et un questionnaire<sup>4</sup> concernant leur âge, leur scolarité, leur date d'arrivée au Québec, etc.

Les allophones dont la langue maternelle est l'espagnol viennent de deux organismes: soit la «Communauté latino-américaine de Côte-des-Neiges» soit le «C.O.F.I. Parc», mais de quatre classes de niveau débutant. Les allophones dont la langue maternelle est le chinois viennent de trois organismes: le «Service à la Famille Chinoise du Grand Montréal», la «Société pour la Culture Chinoise Traditionnelle» et le «Centre Sino-Québec» à Brossard, mais de cinq classes de niveau débutant.

Quarante personnes ont été rencontrées: vingt-huit sinophones et douze hispanophones. Les sinophones ont été divisés en deux groupes. Le premier groupe réunit des Chinois de Chine qui ont appris le mandarin et le *pinyin*, une transcription phonétique des caractères chinois en alphabet latin. En outre, ils parlent le cantonais. Ainsi, les sujets ne parlant que le mandarin ont été éliminés de l'échantillon ainsi que ceux qui n'avaient pas appris le *pinyin*.

Le deuxième groupe comprend des Chinois de Hong Kong qui ont appris le cantonais sans passer par l'apprentissage d'un système

---

<sup>3</sup> Cette fiche est présentée en appendice A.

<sup>4</sup> Ce questionnaire est présenté en appendice A.

phonétique. A Hong Kong, les enfants apprennent l'anglais dès quatre ans, sans référence explicite au principe alphabétique. Aussi, pour diminuer l'effet que pourrait avoir la connaissance de l'anglais sur le résultat aux épreuves, les personnes capables de converser en anglais ou bien de passer l'entrevue en anglais étaient éliminées de l'échantillon.

Le troisième groupe réunit des hispanophones du Pérou, du Mexique, Du Venezuela, de la Colombie et de la République Dominicaine.

Notre échantillon se compose donc de trois groupes. Le premier groupe comprend 10 Chinois de Chine (deux hommes et huit femmes). Leur âge moyen est 28 ans et 7 mois (maximum: 35 ans, minimum: 15 ans). Leur nombre moyen d'années de scolarité en langue maternelle est 10 ans et 3 mois. Leur nombre moyen de mois passés au Québec est 30 mois.

Le deuxième groupe rassemble 10 Chinois de Hong Kong (quatre hommes et six femmes). Leur âge moyen est 37 ans et 2 mois (maximum: 59 ans; minimum: 16 ans). Leur nombre moyen d'années de scolarité en langue maternelle est 10 ans et 7 mois. Leur nombre moyen de mois passés au Québec est 42 mois.

Le troisième groupe réunit 10 hispanophones (cinq hommes et cinq femmes). Leur âge moyen est 35 ans et 4 mois (maximum: 49 ans; minimum: 22 ans). Leur nombre moyen d'années de scolarité en langue maternelle est 11 ans et 2 mois. Leur nombre moyen de mois passés au Québec est six mois.

## 3.2. Instruments de mesure

### 3.2.1. Épreuves de reconnaissance de mots

La capacité de reconnaissance de mots est mesurée par trois épreuves<sup>5</sup>. Chaque épreuve est composée d'une trentaine de mots. Les épreuves sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1  
Description des épreuves d'identification et  
de reconnaissance de mots

type d'habileté	épreuves
décodage	lecture de pseudo-mots (noms propres) mise en correspondance images/mots
décodage avec décision lexicale	lecture de mots et de pseudomots avec décision lexicale

#### 3.2.1.1. Lecture de pseudo-mots (noms propres)

Le sujet doit lire à haute voix des noms propres présentés sur des feuilles. Inspirée des travaux de Cunningham (1990), cette épreuve a été développée par l'équipe d'Hélène Ziarko à l'Université Laval de Québec. Dans une telle épreuve, les sujets ne peuvent s'appuyer que sur les règles de correspondances grapho-phonologiques pour lire les noms propres, puisque les noms propres n'ont pas de signification (Véronis, 1988). Cette épreuve mesure donc la capacité de décodage des apprenants en mesurant la justesse de prononciation.

L'épreuve comprend trente-cinq prénoms jumelés à trente-cinq noms propres sélectionnés selon leurs caractéristiques phonologiques. Les mots ne sont pas des noms trop communs. Pour respecter ce

<sup>5</sup> Ces trois épreuves se situent dans l'annexe C.

critère, trois annuaires ont été consultés (des villes de Montréal, de Québec et de Trois-Rivières) pour identifier les noms propres. Tous les noms figurant sur plus d'une colonne dans l'un ou l'autre des annuaires ont été exclus. Pour les prénoms, une liste nominale des élèves d'une école primaire (environ 225 élèves) a été consultée et tous les prénoms inscrits ont été exclus. Les mots offrent une variété de noms courts et longs: ils comportent une à quatre syllabes. Ils constituent un échantillon de l'ensemble des phonèmes communs au français.

#### 3.2.1.2. Épreuve de mise en correspondance images/mots

Le sujet doit juger si le mot situé sous une image correspond ou non à cette image et rayer les mots incorrects. Les mots peuvent se révéler congruents ou non congruents avec l'image (le mot «soleil» sous l'image de la lune). De plus, les mots peuvent être des voisins orthographiques du mot représenté par l'image («\*télévision» sous l'image d'une télévision) ou des voisins phonologiques du mot représenté par l'image («\*chèse» sous l'image d'une chaise). Cette épreuve s'inspire d'une épreuve développée par Khomsi (1990). Elle comporte cinq mots congruents, cinq mots non congruents, dix voisins orthographiques et dix voisins phonologiques. Les voisins orthographiques et phonologiques sont en plus grand nombre, puisque cette épreuve évalue la capacité de décodage avec décision lexicale, sans privilégier l'une des deux modalités de reconnaissance de mots: la route phonologique ou la voie directe.

#### 3.2.1.3. Épreuve de décodage avec décision lexicale

Le sujet doit choisir, parmi deux mots, lequel est un pseudo-homophone. L'examinatrice présente au sujet huit feuilles où sont disposées, sur chacune, quatre paires de mots. Les paires sont

constituées d'un pseudo-homophone et d'un pseudo-mot. Ces deux types de mots suivent les règles de correspondances grapho-phonologiques, qui existent en français. Les pseudo-homophones se révèlent des voisins phonologiques. Ainsi le pseudo-homophone du mot «garçon» est «\*garson». Cette épreuve, inspirée d'une épreuve employée par Koda (1988), permet d'évaluer le décodage avec décision lexicale. En effet, pour réussir cette tâche, le sujet ne peut procéder que par assemblage phonologique, puisque s'il veut entourer le pseudo-homophone, il doit prononcer chacun des deux mots.

Ces pseudo-homophones sont formés à partir de mots connus par les sujets. Afin de déterminer s'il s'agissait d'un vocabulaire familier, la chercheuse a assisté à plusieurs cours de français dans les différents organismes et a noté les mots connus et utilisés par les apprenants. Au total, 20 pseudo-homophones ont été formés sur la base de mots réguliers. Les mots réguliers sont des mots dont les correspondances grapho-phonologiques sont habituelles (certaines consonnes en position finale ne se prononcent pas, comme le t dans «amant») par opposition à certaines correspondances grapho-phonologiques qui ne surviennent que dans quelques mots (la consonne finale de «huit» se prononce). Ces correspondances peuvent être soit simples (une lettre correspond à un phonème, comme dans le mot «métro»), soit composées (deux ou trois lettres correspondent à un phonème, comme dans le mot «naissance»), soit fréquentes, soit rares (le s pour le phonème /s/ est plus fréquent que le ç) (Content & Leybaert, 1992). Ainsi, les mots dont les correspondances grapho-phonologiques sont simples sont devenus des pseudo-homophones dont les correspondances grapho-phonologiques sont composées (le pseudo-homophone du mot «métro» est «\*mètreau»)

et inversement (le pseudo-homophone du mot «manteau» est «\*manto»). Les mots dont les correspondances grapho-phonologiques sont fréquentes sont devenues des pseudo-homophones dont les correspondances grapho-phonologiques sont rares (le pseudo-homophone du mot «magasin» est «\*magazin») et inversement (le pseudo-homophone du mot «souvent» est «\*souvant»). Dix pseudo-homophones ont été formés sur la base de mots irréguliers. Les mots irréguliers sont des mots dont les correspondances grapho-phonologiques ne sont pas habituelles (Peereman, 1992). Ainsi le mot «gentil» est irrégulier, puisque la graphie «il» devrait se prononcer /il/, comme dans le mot «avril», et non /i/. Les mots irréguliers sont donc devenus des pseudo-homophones réguliers. Le pseudo-homophone du mot «femme» est «\*fame».

Le pseudo-mot diffère du pseudo-homophone par un phonème. Afin de déterminer le remplacement d'un phonème par un autre, lors de sa présence aux cours de français, la chercheuse a relevé les phonèmes susceptibles d'être confondus par les sujets, notamment parce que ces phonèmes n'existent pas dans la langue maternelle des sujets. Ainsi le pseudo-homophone «\*manto» peut être confondu avec le pseudo-mot «\*minto», car les phonèmes /ã/ et /ẽ/ sont fréquemment confondus chez des sinophones et des hispanophones. Le pseudo-homophone «\*magazin» peut être confondu avec le pseudo-mot «\*magassin», car les sinophones et les hispanophones ne différencient pas toujours les phonèmes /z/ et /s/.

### 3.2.2. Épreuves de conscience phonologique

La conscience métaphonologique est mesurée par six épreuves. Les épreuves<sup>6</sup> ont été choisies selon le genre d'opérations à effectuer et le type d'unités phonologiques à manipuler (Lecocq, 1991; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996). La syllabe a été retenue comme unité phonologique à manipuler, parce qu'en chinois, contrairement à l'espagnol ou le français, les caractères sont monosyllabiques. Le phonème est la seconde unité phonologique retenue, parce que le phonème constitue le fondement d'un système d'écriture phonographique alphabétique, contrairement à un système d'écriture logographique. Les épreuves sont répertoriées dans le tableau 2.

Tableau 2

Description des épreuves de conscience phonologique

opérations à effectuer	unités phonologiques	
segmentation	en syllabes	en phonèmes
fusion	des syllabes	des phonèmes
suppression	de la syllabe finale	du phonème final

Chacune de ces épreuves est composée d'une quinzaine de mots. Ces mots ont été choisis, d'une part, sur la base de leur fréquence dans la vie quotidienne au Québec (Baudot, 1992), d'autre part, sur la base de la structure phonologique des mots, enfin, sur la base de la longueur des mots.

<sup>6</sup> Ces épreuves se situent dans l'annexe B.

En effet, chaque épreuve pour laquelle les sujets doivent manipuler des syllabes, contient dix mots bisyllabiques et cinq mots trisyllabiques. De plus, les mots varient selon leur structure syllabique. Les tableaux 3 et 4 présentent les structures privilégiées.

Tableau 3

Description de la composition phonologique des mots bisyllabiques choisis pour chacune des épreuves de conscience syllabique

nombres de mots	mots bisyllabiques	exemples
4	CV-CV	nou-veau
2	CVC-CVC	jour-nal
2	CVC-CV	mar-ché
2	CV-CVC	dé-part

Tableau 4

Description de la composition phonologique des mots trisyllabiques choisis pour chacune des épreuves de conscience syllabique

nombres de mots	mots trisyllabiques	exemples
2	CV-CV-CV	ci-né-ma
1	CVC-CV-CV	ter-mi-ner
1	CV-CVC-CV	di-rec-tion
1	CV-CV-CVC	na-tu-rel

Les structures syllabiques ouvertes (CV) ont été privilégiées, puisqu'en français, cette structure est plus fréquente que la structure fermée (CVC). Pour les mots trisyllabiques, nous n'avons retenu que les structures qui revenaient le plus souvent parmi les mots répertoriés dans l'ouvrage de Baudot (1992). La différence dans le nombre de syllabes des mots et dans la structure syllabique des mots permet de varier le niveau de difficulté.

Chaque épreuve pour laquelle les sujets doivent manipuler des phonèmes, comprend trois mots de deux phonèmes, six mots de trois phonèmes et six mots de quatre phonèmes. Ce choix a été guidé par l'ouvrage de Baudot (1992) qui a permis d'identifier les structures phonologiques les plus fréquentes en français. Le tableau 5 montre les différentes structures phonologiques des mots choisis.

La différence dans le nombre de phonèmes et la combinaison des phonèmes des mots permet de varier le niveau de difficulté.

Tableau 5

Description de la composition phonologique des mots choisis pour les épreuves de conscience phonémique

nombres de mots	nombres de phonèmes	structure phonologique	exemples
3	2	CV	faim
3	3	CVC	jour
3	3	CCV	gros
2	4	CCVC	clair
2	4	CVCC	libre
1	4	VCVC	amour
1	4	VCCV	argent

### 3.2.2.1. Épreuves de segmentation («segmenting task»)

L'examinatrice propose un mot oralement. Elle demande au sujet de répéter le mot, puis de le décomposer en unités phonologiques, soit en syllabes soit en phonèmes, et de compter ces unités phonologiques.

### 3.2.2.2. Épreuves de fusion («blending task»)

L'examinatrice propose oralement les unités phonologiques d'un mot, soit des syllabes, soit des phonèmes. Puis elle demande aux sujets de reconstituer le mot.

### 3.2.2.3. Épreuves de suppression

L'examinatrice propose un mot oralement. Elle demande au sujet ce qu'il reste du mot, une fois retirée la dernière unité phonologique, soit la syllabe, soit le phonème.

Ainsi, ces trois épreuves permettent d'évaluer différents aspects de la conscience phonologique.

## 3.3. Procédure de l'expérimentation

### 3.3.1. Déroulement de l'expérimentation

Les sujets ont été évalués au mois de juin 1997, ce qui correspond à la fin de la session de printemps. Comme le nombre de sujets obtenus alors était insuffisant, l'expérimentation a repris à la fin de la session d'automne, au mois de novembre 1997. Les organismes qui avaient accepté de collaborer n'offraient pas de cours durant l'été.

### 3.3.2. Déroulement des passations

Chaque allophone a été vu individuellement par la chercheuse. Les mots des épreuves de reconnaissance de mots étaient présentés par écrit, tandis que les mots ou les unités phonologiques des épreuves de conscience phonologique étaient présentés oralement<sup>7</sup>. Pour les épreuves de reconnaissance de mots, avant chaque épreuve, les sujets avaient droit à deux essais d'entraînement. Ainsi, l'examinatrice pouvait s'assurer de la bonne compréhension des consignes de la part des sujets. Pour les épreuves de conscience phonologique, afin de faciliter la compréhension des consignes, l'examinatrice présentait un exemple et le sujet avait droit à trois essais. Chaque passation était enregistrée afin de

---

<sup>7</sup> Nous pouvons consulter les consignes de passation à l'annexe C.

pouvoir revenir sur la performance des sujets. Elle durait chacune entre 40 et 60 minutes.

### 3.4. Mise à l'essai des instruments de mesure

Une mise à l'essai de ces épreuves a permis de vérifier leur validité et leur fidélité. La validité consiste dans le fait que les instruments choisis représentent bien ce que nous voulons mesurer, tandis que la fidélité vérifie que, quel que soit le correcteur, les notations sont les mêmes (Blais, 1993). Les épreuves ont aussi été administrées à quatre sinophones du 2 au 30 mars 1997 et à trois hispanophones du 7 au 9 avril 1997. Ces semaines correspondaient la dernière semaine de la session d'hiver pour chaque groupe linguistique. Ces personnes possèdent les mêmes caractéristiques que les sujets de l'étude. Elles proviennent aussi du «Service à la famille chinoise du Grand Montréal», de la «Société pour la culture traditionnelle chinoise» et de l'«Association latino-américaine de Côte-des-Neiges». Cette mise à l'essai des instruments a permis de modifier certaines épreuves. Ainsi, dans l'épreuve de mise en correspondance mot / image, nous n'avons retenu que les trente mots connus des apprenants. De plus, dans l'épreuve de décodage avec décision lexicale, nous avons remplacé les pseudomots qui pouvaient devenir des voisins orthographiques pour les apprenants. En effet, le pseudo-mot «\*faim» qui accompagnait le pseudo-homophone «\*fame» était entouré à cause de sa ressemblance orthographique avec le mot «faim». Dans cette même épreuve, nous avons remplacé les pseudo-homophones qui n'avaient été entourés par aucun apprenant. Ainsi, le pseudo-mot «ségond» a toujours été entouré pour le

pseudo-homophone «second». Dans les épreuves de manipulation de phonèmes, nous avons supprimé les mots comportant une semi-voyelle, parce qu'il était difficile de la nommer. Par ailleurs, les modalités de correction<sup>8</sup> ont pu être précisées. En effet, pour l'épreuve de lecture de noms propres, la notation par noms et prénoms bien prononcés ne convenait pas. Les résultats obtenus étaient trop faibles: 5% pour les sinophones et 15% pour les hispanophones. Nous avons donc préféré compter le nombre de syllabes bien prononcées.

---

<sup>8</sup> Les modalités de correction se situent dans l'annexe D.

**Chapitre IV**  
**ANALYSE DES DONNÉES ET**  
**INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre présente, tout d'abord, une description détaillée des résultats descriptifs obtenus aux différentes épreuves d'identification et de reconnaissance de mots et aux diverses épreuves de conscience phonologique par les sinophones de Chine et de Hong Kong et par les hispanophones. Cette description sera suivie de la présentation des résultats suite aux analyses statistiques permettant, d'une part, de comparer le niveau de conscience phonologique des trois groupes, d'autre part, de mettre en relation les mesures de conscience phonologique avec les mesures de reconnaissance de mots, enfin, d'établir les effets prédictifs des mesures de conscience phonologique sur la reconnaissance de mots.

#### **4.1. Résultats descriptifs**

Les résultats<sup>9</sup> aux épreuves d'identification et de reconnaissance de mots sont présentés en premier, suivis des résultats aux épreuves de conscience phonologique. À chaque fois, les résultats obtenus pour une série d'épreuves seront distingués des résultats obtenus à chaque épreuve.

##### **4.1.1. Résultats globaux aux épreuves d'identification et de reconnaissance de mots**

La figure 1 présente les résultats individuels, convertis en pourcentages, pour l'ensemble des épreuves de reconnaissance de mots par chacun des trois groupes. L'observation de cette figure permet de constater que les résultats des hispanophones sont supérieurs à ceux des sinophones de Chine et de Hong Kong. Cependant, aucune différence ne semble exister entre les résultats des Chinois de Chine et ceux des

---

<sup>9</sup> Les données brutes de chaque sujet à chacune des épreuves sont disponibles à l'appendice E.

Chinois de Hong Kong. Les moyennes de chaque groupe pour les épreuves de reconnaissance de mots, présentées dans le tableau 6, vont dans le sens de ces observations. Nous remarquons que l'écart-type des sujets hispanophones est nettement inférieur à celui des deux groupes de sinophones, ce qui indique une homogénéité plus grande des scores à l'intérieur du groupe des sujets hispanophones.

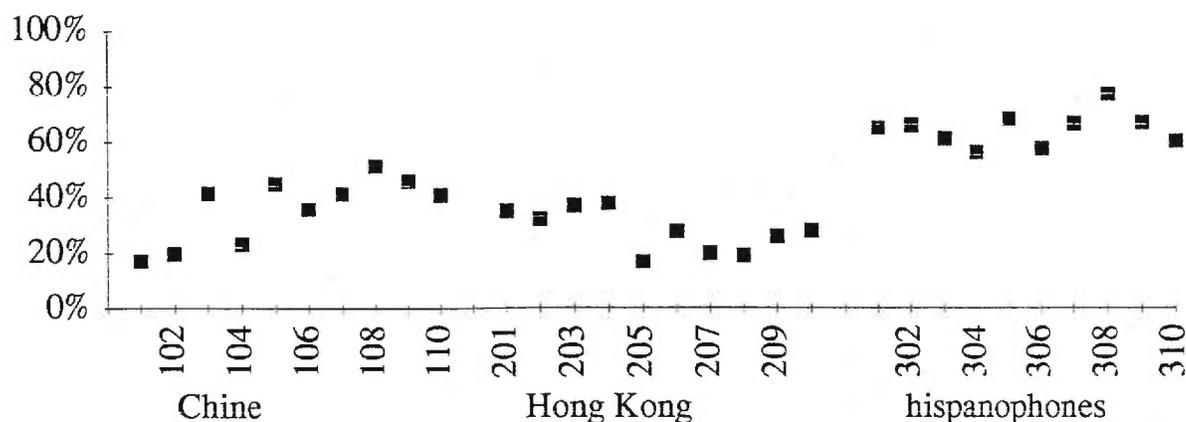


Figure 1

Résultats individuels en pourcentages obtenus aux épreuves de reconnaissance des mots par chacun des trois groupes

Tableau 6

Moyennes (sur 130) et écarts-types obtenus aux mesures de reconnaissance de mot par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones

Sujets	Moyennes	Écarts-types
Chine	46,75	15,47
Hong Kong	47,30	12,91
hispanophones	86,85	8,25

#### 4.1.2. Résultats à chacune des épreuves de reconnaissance des mots

La figure 2 montre les résultats, convertis en pourcentages, obtenus à chacune des épreuves de reconnaissance de mots par chacun des trois groupes. Nous remarquons qu'aux épreuves de lecture de pseudomots, de mise en correspondance image/mot et de lecture de pseudo-mots et de pseudo-homophones, les hispanophones obtiennent, en moyenne, des résultats nettement supérieurs à ceux des sinophones.

Par ailleurs, les sujets de Chine obtiennent des résultats supérieurs à ceux des sujets de Hong Kong pour l'épreuve de lecture de pseudomots, des résultats similaires à ceux des sujets de Hong Kong pour l'épreuve de mise en correspondance image/mot et des résultats légèrement inférieurs à ceux des sujets de Hong Kong pour l'épreuve de lecture de pseudo-mots et de pseudo-homophones. Les moyennes obtenues à chacune des épreuves de reconnaissance de mots, présentées dans le tableau 7, confortent ces observations. Là encore, nous constatons que l'écart-type des hispanophones est nettement inférieur à celui des sinophones pour chacune des épreuves, traduisant ici aussi une homogénéité plus grande des scores à l'intérieur du groupe des sujets hispanophones.

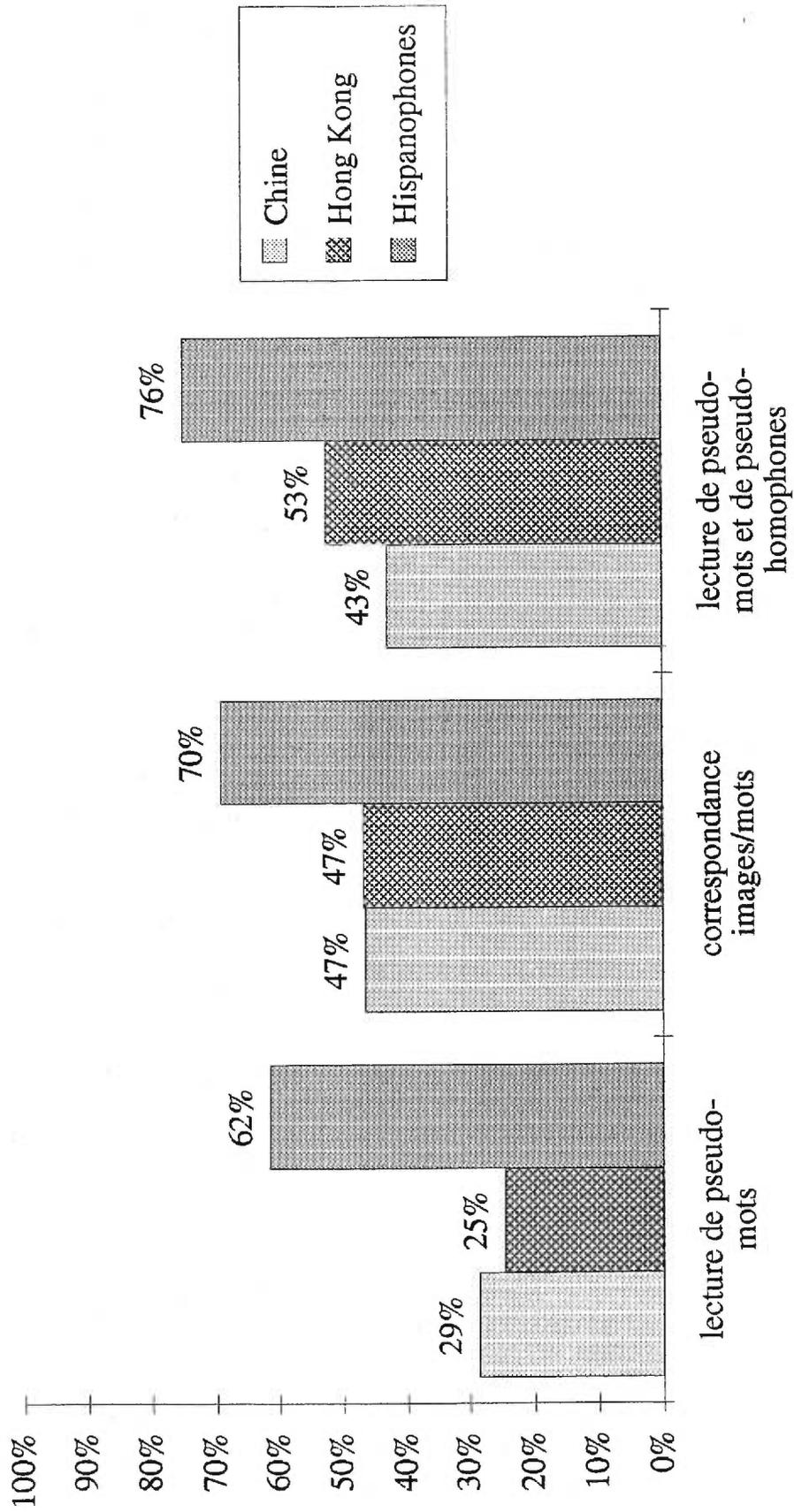


Figure 2

Résultats en pourcentages obtenus à chacune des épreuves de reconnaissance de mots par chacun des trois groupes

Tableau 7

Moyennes et écarts-types obtenus à chacune des épreuves de reconnaissance de mots par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones

Épreuves	Groupes de sujets		
	Chine	Hong Kong	hispanophones
Lecture de pseudo-mots			
Moyenne (sur 70)	19,85	17,30	43,25
Écart-type	8,90	8,37	4,54
Mise en correspondance image/mot			
Moyenne (sur 30)	14,00	14,10	21,00
Écart-type	6,32	4,63	3,97
Lecture de pseudo-mots et de pseudo-homophones			
Moyenne (sur 30)	12,90	15,90	22,70
Écart-type	5,99	4,70	2,50

#### 4.1.3. Résultats aux épreuves de conscience phonologique

##### 4.1.3.1. Résultats globaux aux épreuves de conscience syllabique

La figure 3 présente les résultats individuels, convertis en pourcentages, à l'ensemble des épreuves de conscience syllabique par chacun des trois groupes. Nous constatons que les hispanophones obtiennent des résultats, en moyenne, supérieurs à ceux des sinophones. Par ailleurs, les Chinois de Chine semblent obtenir des résultats

légèrement supérieurs à ceux des Chinois de Hong Kong. Les moyennes de chaque groupe pour les épreuves de conscience syllabique, présentées dans le tableau 8, corroborent ces observations. L'écart-type indique une relative homogénéité des scores pour chacun des groupes.

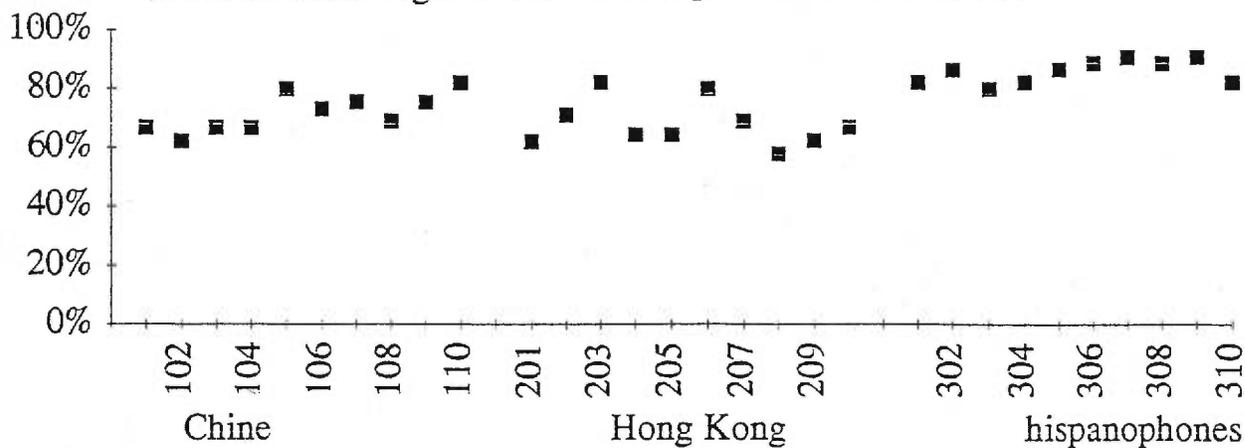


Figure 3

Résultats individuels en pourcentages obtenus aux épreuves de conscience syllabique par chacun des trois groupes

Tableau 8

Moyennes (sur 45) et écarts-types obtenus aux épreuves de conscience syllabique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et les hispanophones

Sujets	Moyennes	Écarts-types
Chine	32,50	2,95
Hong Kong	30,60	3,53
hispanophones	38,70	1,83

#### 4.1.3.2. Résultats à chacune des épreuves de conscience syllabique

La figure 4 montre les résultats, convertis en pourcentages, obtenus à chacune des épreuves de conscience syllabique par chacun des

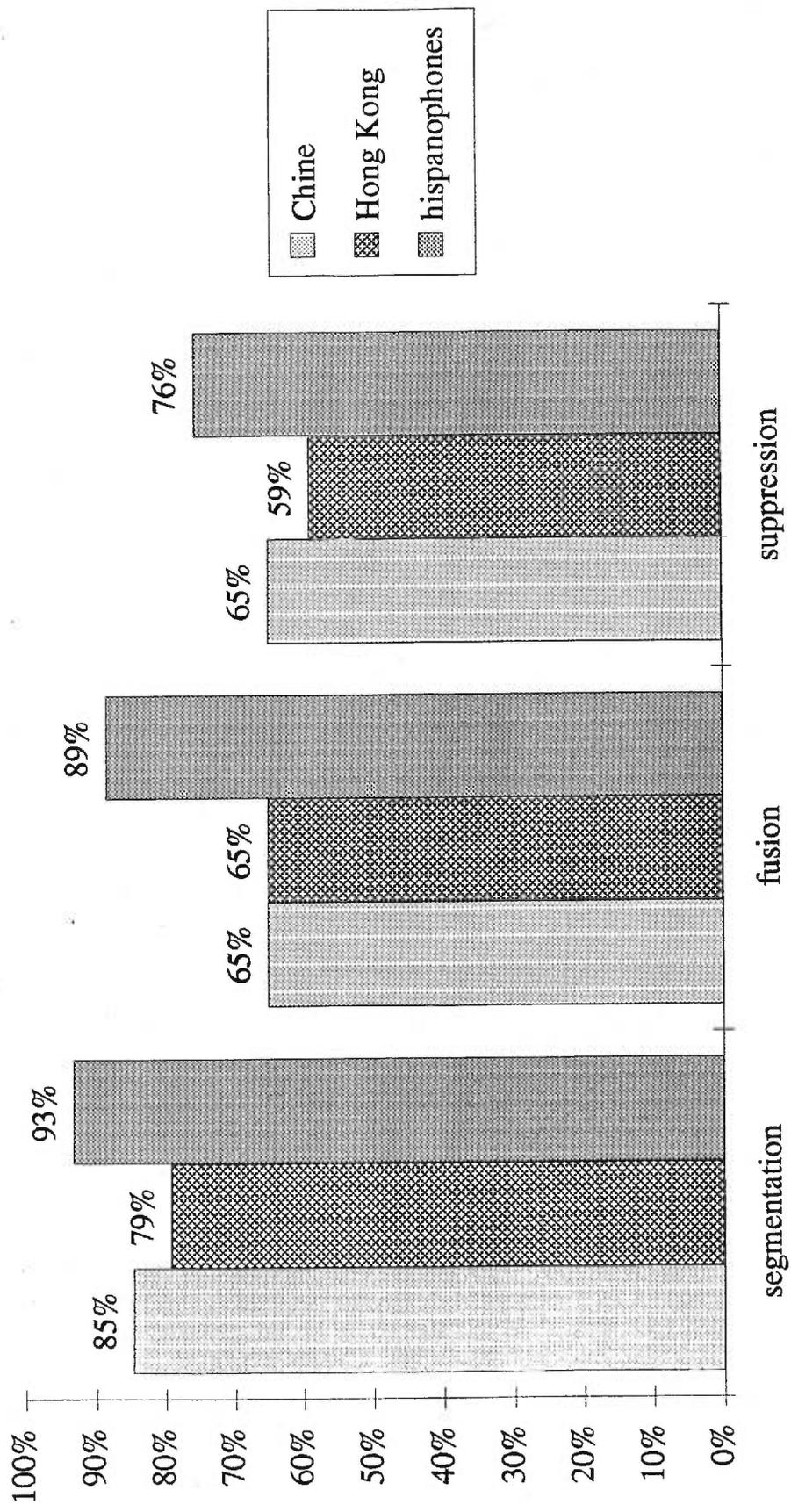


Figure 4

Résultats en pourcentages obtenus à chacune des épreuves de conscience syllabique par chacun des trois groupes

trois groupes. Nous constatons que les hispanophones obtiennent, en moyenne, des résultats supérieurs à ceux des sinophones aux trois épreuves. Par ailleurs, les sujets de Chine obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des sujets de Hong Kong aux épreuves de segmentation et de suppression finale et des résultats similaires aux sujets de Hong Kong à l'épreuve de fusion. Les moyennes à chacune des épreuves de conscience syllabique, présentées au tableau 9, vont dans le sens de ces observations. L'écart-type indique une relative homogénéité des scores pour les sujets hispanophones et pour ceux de Chine à toutes les épreuves, mais seulement à l'épreuve de fusion syllabique pour les Chinois de Hong Kong.

Tableau 9

Moyennes (sur 15) et écarts-types obtenus à chacune des épreuves de conscience syllabique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones

Épreuves	Groupes de sujets		
	Chine	Hong Kong	hispanophones
Segmentation			
Moyenne	12,70	11,90	14,00
Écart-type	1,06	2,64	0,67
Fusion			
Moyenne	9,80	9,80	13,30
Écart-type	1,87	1,62	1,06
Suppression			
Moyenne	9,80	8,90	11,40
Écart-type	1,03	2,28	1,26

#### 4.1.3.3. Résultats globaux aux épreuves de conscience phonémique

La figure 5 présente les résultats individuels, convertis en pourcentage, à l'ensemble des épreuves de conscience phonémique par chacun des trois groupes. Nous constatons que les résultats des hispanophones sont, en moyenne, supérieurs à ceux des sinophones de Chine et de Hong Kong. Par ailleurs, les Chinois de Chine obtiennent des résultats supérieurs à ceux des Chinois de Hong Kong. La lecture du tableau 10, présentant les moyennes et les écarts-types de chaque groupe pour les épreuves de conscience phonémique valide ces observations. L'écart-type indique, ici aussi, une relative homogénéité pour chacun des groupes.

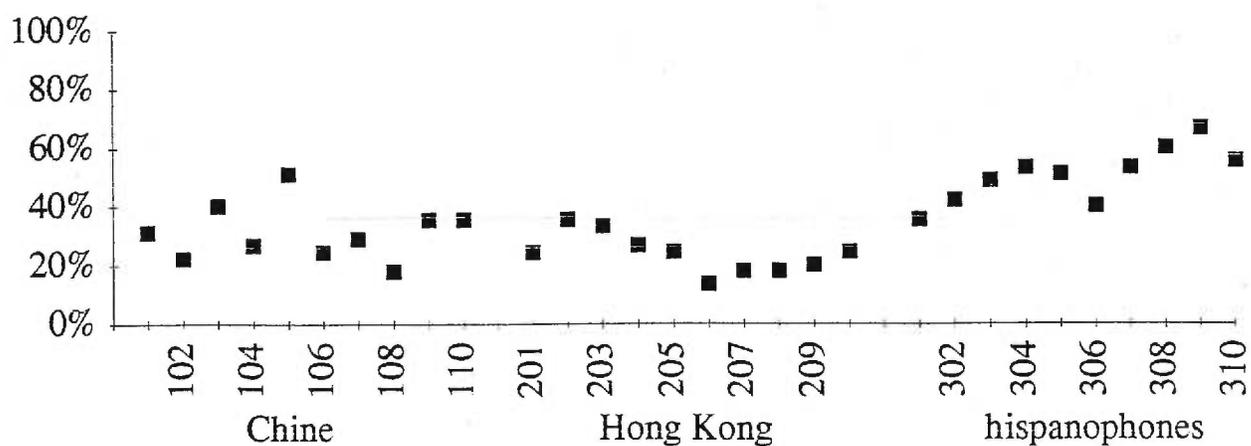


Figure 5

Résultats individuels en pourcentages obtenus aux épreuves de conscience phonémique par chacun des trois groupes

Tableau 10

Moyennes (sur 45) et écarts-types obtenus aux épreuves de conscience phonémique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones

Sujets	Moyennes	Écarts-types
Chine	14,10	4,36
Hong Kong	10,70	3,13
hispanophones	22,80	4,24

#### 4.1.3.4. Résultats à chacune des épreuves de conscience phonémique

La figure 6 montre les résultats, convertis en pourcentages, obtenus à chacune des épreuves de conscience phonémique par chacun des trois groupes. Nous constatons que les hispanophones obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux des sinophones de Chine et de Hong Kong aux épreuves de segmentation et de suppression finale et des résultats légèrement supérieurs à ceux des sinophones de Chine à l'épreuve de fusion. Par ailleurs, les sujets de Chine obtiennent des résultats très légèrement supérieurs à ceux des sujets de Hong Kong aux épreuves de segmentation et de suppression, mais des résultats nettement supérieurs à l'épreuve de fusion. Les moyennes à chacune des épreuves de conscience phonémique, présentées au tableau 11, vont dans le sens de ces observations. L'écart-type indique une relative homogénéité des scores pour les sujets hispanophones et pour ceux de Chine. En revanche, pour les sujets Hong Kong, le faible écart-type à l'épreuve de segmentation phonémique traduit une forte homogénéité, mais cette homogénéité est relative à l'épreuve de fusion, et est quasiment inexistante à l'épreuve de suppression phonémique



Figure 6

Résultats en pourcentages obtenus à chacune des épreuves de conscience phonémique par chacun des trois groupes

Tableau 11

Moyennes (sur 15) et écarts-types obtenus à chacune des épreuves de conscience phonémique par les sinophones de Chine, de Hong Kong et par les hispanophones

Épreuves	Groupes de sujets		
	Chine	Hong Kong	hispanophones
Segmentation			
Moyenne	2,70	2,30	7,20
Écart-type	1,83	0,67	1,62
Fusion			
Moyenne	5,90	3,10	6,20
Écart-type	1,73	1,60	1,69
Suppression			
Moyenne	5,50	5,30	9,40
Écart-type	1,51	2,36	1,84

#### 4.2. Comparaison du niveau de conscience phonologique entre les sinophones de Chine, les sinophones de Hong Kong et les hispanophones

Afin de savoir s'il existait des différences significatives dans le niveau de conscience phonologique en français langue seconde entre des adultes sinophones de Chine, de Hong Kong et des adultes hispanophones au début de leur apprentissage du français, une analyse de la variance univariée a été effectuée.

##### 4.2.1 Comparaison du niveau de conscience syllabique

L'analyse de la variance, dont les résultats sont présentés au tableau 12, montre qu'il existe un effet significatif du groupe pour les épreuves de segmentation en syllabes, de fusion de syllabes et de suppression de

la syllabe finale. Des comparaisons a posteriori deux à deux, utilisant la méthode de Bonferroni, indiquent que la performance des hispanophones est significativement supérieure à celle des deux autres groupes, composés respectivement des sinophones de Chine et de Hong Kong, à chacune de ces trois épreuves de conscience syllabique. Les deux groupes de sinophones ne se distinguent sur aucune épreuve.

Tableau 12

Analyse de la variance des résultats obtenus par les trois groupes selon les épreuves de conscience syllabique

Source	DL	SC	CM	F
segmentation				
Inter-groupes	2, 27	22,47	11,23	3,93*
fusion				
Inter-groupes	2, 27	81,67	40,83	16,88***
suppression				
Inter-groupes	2, 27	32,07	16,03	6,11**

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; \*\*\*  $p < ,001$

#### 4.2.2. Comparaison du niveau de conscience phonémique

L'analyse de la variance, dont les résultats sont présentés au tableau 13, montre qu'il existe un effet significatif du groupe pour les épreuves de segmentation en phonèmes, de fusion de phonèmes et de suppression du phonème final. Des comparaisons a posteriori deux à deux, utilisant la méthode de Bonferroni, montrent, là encore, que la performance des hispanophones est significativement supérieure à celles des deux autres

groupes, composés respectivement des sinophones de Chine et de Hong Kong, aux épreuves de segmentation et de suppression. Cependant, à l'épreuve de fusion de phonèmes, ce sont les Chinois de Hong Kong qui obtiennent des résultats significativement inférieurs à ceux des Chinois de Chine et à ceux des hispanophones.

Tableau 13

Analyse de la variance des résultats obtenus par les trois groupes selon les épreuves de conscience phonémique

source	DL	SC	CM	F
segmentation				
Inter-groupes	2, 27	148,07	74,03	34,58***
fusion				
Inter-groupes	2, 27	58,47	29,23	10,47***
suppression				
Inter-groupes	2, 27	106,87	53,43	14,28***

\*\*\* p < ,001

Afin d'identifier de façon non redondante les épreuves qui discriminent le plus les groupes, des fonctions discriminantes ont été calculées, d'une part, chez les hispanophones versus les sinophones, d'autre part, chez les Chinois de Chine versus les Chinois de Hong Kong. L'examen des coefficients discriminants standardisés révèle que les épreuves de segmentation de phonèmes (,55) et de fusion de syllabes (,47) sont les plus pertinentes pour différencier les niveaux de la conscience phonologique des hispanophones par rapport à ceux des

sinophones. D'autre part, c'est l'épreuve de fusion de phonèmes (-1,04) qui discrimine la conscience phonologique des Chinois de Hong Kong par rapport à celle des Chinois de Chine.

#### 4.2.3. Comparaison du niveau de conscience syllabique et du niveau de la conscience phonémique

Afin de vérifier si les résultats supérieurs obtenus aux épreuves de conscience syllabique par rapport aux épreuves de conscience phonémique le sont statistiquement, une analyse de variance multivariée 3 (groupe) x 2 (type d'unités) a été effectuée, dans laquelle le type d'unités à manipuler a été considéré comme un facteur à mesures répétées (deux temps de mesure correspondant aux deux types d'unités). Pour les fins de cette analyse, les trois épreuves de conscience syllabique ainsi que les trois épreuves de conscience phonémique ont été regroupées. Cette analyse n'indique pas d'effet d'interaction ( $F(2,27) = 2,58, p > NS$ ). Comme l'ont montré les analyses précédentes, un effet du groupe survient également ( $F(2,27) = 34,60, p < ,001$ ). En outre, il existe un effet du type d'unités à manipuler ( $F(1,27) = 622,78, p < ,001$ ). Peu importe le type d'unités à manipuler, les sujets hispanophones obtiennent des résultats supérieurs à ceux des deux autres groupes. Chacun des trois groupes obtient des résultats significativement supérieurs aux épreuves de conscience syllabique par rapport à ceux des épreuves de conscience phonémique.

Afin de vérifier que l'écart observé entre les scores globaux moyens obtenus aux épreuves de conscience syllabique existait aussi entre les scores globaux moyens obtenus aux épreuves de conscience phonémique, des analyses univariées ont aussi été effectuées, avec comme variable dépendante les performances observées à chacune des

épreuves de conscience syllabique et à chacune des épreuves de conscience phonémique prises individuellement. Ces analyses ont permis de constater la présence d'interaction dans les performances observées aux épreuves de segmentation et de fusion. La différence entre la segmentation syllabique et phonémique, et entre la fusion syllabique et phonémique diffère selon le groupe linguistique. Par conséquent, des analyses d'effets simples ont été effectuées pour ces deux épreuves, auprès de chacun des groupes.

Le tableau 14 présente les analyses de la variance des écarts obtenus entre la segmentation et la fusion phonémique, et la segmentation et la fusion syllabique, auprès des trois groupes linguistiques. L'observation du F ratio indique que la supériorité syllabique est plus marquée pour l'épreuve de fusion que pour l'épreuve de segmentation, chez les sujets hispanophones. À l'inverse, chez les sujets de Hong Kong, la supériorité syllabique est plus marquée pour l'épreuve de segmentation que pour l'épreuve de fusion. Chez les sujets de Chine, on observe le même effet que chez les sujets de Hong Kong, mais cette supériorité est plus manifeste encore.

En somme, les résultats aux épreuves de conscience syllabique sont supérieurs à ceux des épreuves de conscience phonémique quel que soit le groupe considéré. Cependant, les différences entre ces résultats varient pour chacun des groupes selon qu'il s'agisse des épreuves de segmentation ou de fusion.

Tableau 14

Analyse de la variance des écarts obtenus entre les épreuves de segmentation et de fusion phonémiques et les épreuves de segmentation et de fusion syllabiques par les trois groupes

source	DL	SC	CM	F
hispanophones				
segmentation	1, 27	231,20	231,20	113,50***
fusion	1, 27	252,05	252,05	166,19***
Hong Kong				
segmentation	1, 27	460,80	460,80	226,21***
fusion	1, 27	224,45	224,45	147,99***
Chine				
segmentation	9	500,00	500,00	245,45***
fusion	9	76,05	76,05	50,14***

\*\*\*  $p < ,001$

#### 4.3. La relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots

Afin de savoir s'il existe des relations entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots pour chacun des trois groupes, des corrélations bivariées ont été effectuées. Il est important de rappeler, à cette étape-ci, que, le nombre de sujets à l'intérieur des trois groupes étant peu élevé, les corrélations ont été effectuées à titre exploratoire. Une première série de corrélations intégrant le score des trois groupes a mis en évidence que les trois épreuves de reconnaissance de mots étaient significativement reliées entre elles. En revanche, les six épreuves de conscience phonologique n'étaient pas toutes

significativement reliées entre elles. Par conséquent, les corrélations ont été effectuées en regroupant les épreuves de reconnaissance de mots, mais en séparant chacune des épreuves de conscience phonologique pour chacun des trois groupes.

#### 4.3.1. Au près des hispanophones

Le tableau 15 montre les corrélations obtenues entre les épreuves au près des sujets hispanophones. Aucune de ces corrélations n'est significative. Cependant, dans la mesure où le groupe est peu important, nous pouvons constater que l'épreuve de suppression phonémique aurait tendance à être reliée à la reconnaissance des mots ( $R(10) = ,60, p < ,1$ )

Tableau 15

Corrélations entre les épreuves de reconnaissance de mots et les épreuves de conscience phonologique au près des hispanophones

Épreuves	1	2	3	4	5	6	7
1. Reconnaissance des mots	--	,48	,26	-,20	,14	,03	,60
2. Segmentation syllabique		--	,10	-,46	,14	-,08	,45
3. Fusion syllabique			--	,32	,16	,31	-,01
4. Suppression syllabique				--	-,56	,13	-,16
5. Segmentation phonémique					--	,07	,15
6. Fusion phonémique						--	,08
7. Suppression phonémique							--

## 4.3.2. Au près des Chinois de Chine

Le tableau 16 montre les corrélations obtenues entre les épreuves auprès des sujets de Chine. Aucune des épreuves de conscience phonologique n'est liée à la reconnaissance de mots. Cependant, dans la mesure où le groupe est peu important, nous pouvons constater que l'épreuve de segmentation syllabique aurait tendance à être reliée à la reconnaissance des mots ( $R(10) = ,60$ ,  $p < ,1$ ) Néanmoins, nous observons que l'épreuve de fusion phonémique est significativement reliée à l'épreuve de fusion syllabique et à l'épreuve de suppression phonémique chez des Chinois de Chine débutant leur apprentissage du français.

Tableau 16

Corrélations entre les épreuves de reconnaissance de mots et les épreuves de conscience phonologique auprès des Chinois de Chine

Épreuves	1	2	3	4	5	6	7
1. Reconnaissance des mots	--	,60	,40	,34	,19	,40	-,08
2. Segmentation syllabique		--	,30	,14	,41	,41	,03
3. Fusion syllabique			--	,38	,08	,78*	,31
4. Suppression syllabique				--	,44	,49	,00
5. Segmentation phonémique					--	,59	,54
6. Fusion phonémique						--	,70*
7. Suppression phonémique							--

\* $p < ,05$

### 4.3.3. Auprès des Chinois de Hong Kong

Le tableau 17 montre les corrélations obtenues entre les épreuves auprès des sujets de Hong Kong. Aucune de ces corrélations n'est significative. Cependant, dans la mesure où le groupe est peu important, nous pouvons constater que l'épreuve de suppression phonémique aurait tendance à être reliée à la reconnaissance des mots ( $R(10) = ,60, p < ,1$ )

Tableau 17

Corrélations entre les épreuves de reconnaissance de mots et les épreuves de conscience phonologique auprès des Chinois de Hong Kong

Épreuves	1	2	3	4	5	6	7
1. Reconnaissance des mots	--	,48	,26	-,20	,14	,03	,60
2. Segmentation syllabique		--	,10	-,46	,14	-,08	,45
3. Fusion syllabique			--	,33	,16	,31	-,01
4. Suppression syllabique				--	-,56	,13	-,16
5. Segmentation phonémique					--	,07	,15
6. Fusion phonémique						--	,08
7. Suppression phonémique							--

### 4.4. Les facteurs explicatifs de la reconnaissance de mots

Afin de savoir quelles sont les épreuves de conscience phonologique qui prédisent la réussite en reconnaissance de mots pour

chacun des trois groupes, des analyses de régressions multiples ont été effectuées. Là encore, dans la mesure où les trois groupes sont peu importants, ces analyses n'ont été effectuées qu'à titre exploratoire et suite aux tendances observées dans les corrélations. La méthode pas à pas («stepwise») d'évaluation des variables prédictives a été utilisée.

Auprès des hispanophones, seule l'épreuve de fusion syllabique prédit la reconnaissance de mots ( $\beta = ,66$ ;  $R^2 = ,43$ ,  $p < ,05$ ). Auprès des sujets de Chine, seule l'épreuve de segmentation syllabique prédit la reconnaissance de mots ( $\beta = ,69$ ;  $R^2 = ,47$ ,  $p < ,05$ ). Auprès des sujets de Hong Kong, seule l'épreuve de suppression phonémique prédit la reconnaissance de mots ( $\beta = ,65$ ;  $R^2 = ,42$ ,  $p < ,05$ ).

#### **4.5. Interprétation des résultats**

Les recherches portant sur la comparaison de la conscience phonologique développée, par des sujets, dans des langues maternelles différentes (Caravolas & Bruck, 1993; Huang & Hanley, 1994; Mann, 1986) montrent que le niveau de conscience phonologique dépend, non seulement, des caractéristiques phonologiques de la langue, mais aussi, du système d'écriture auquel appartient la langue maternelle et dans lequel s'est effectué l'apprentissage de la lecture. Ces données suggèrent que la conscience phonologique en langue seconde sera influencée par la langue maternelle des apprenants. Les recherches en ce domaine sont rares (Durgunoglu *et al.*, 1993; Holm & Dodd, 1996). Notre premier objectif était donc de comparer le niveau de conscience phonologique de sujets adultes hispanophones, de sujets adultes de Chine et de sujets adultes de Hong Kong en français langue seconde qui sont inscrits à un cours de français langue seconde, au niveau débutant.

Par ailleurs, les recherches en langue maternelle (Demont & Gombert, 1997; Perfetti, 1989; Perfetti *et al.*, 1987) ont clairement établi l'existence d'un lien entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots. Notre second objectif consistait à observer si une même relation existait entre la conscience phonologique en français langue seconde et la reconnaissance de mots en français langue seconde chez chacun de ces groupes linguistiques. Notre dernier objectif visait à déterminer quelles épreuves de conscience phonologique prédisaient la reconnaissance de mots auprès de chacun des trois groupes.

#### 4.5.1. Le niveau de conscience phonologique selon les trois groupes

Nous allons, en premier lieu, discuter de la conscience syllabique chez des hispanophones, des sujets de Chine et des sujets de Hong Kong. Ensuite, nous allons comparer la conscience phonémique de ces trois groupes. Pour finir, nous allons analyser leur conscience syllabique par rapport à leur conscience phonémique.

##### 4.5.1.1. Le niveau de conscience syllabique selon les trois groupes

Les sujets hispanophones obtiennent des scores significativement supérieurs à ceux des sinophones à chacune des épreuves de conscience syllabique. Ce résultat permet de penser que la conscience syllabique est plus développée chez les sujets hispanophones que chez les sujets sinophones. Ce résultat ne surprend pas, puisqu'il confirme que l'exposition intensive à un système d'écriture phonographique alphabétique développe la conscience syllabique en langue maternelle et permet ainsi le transfert dans une langue seconde appartenant au même système d'écriture que la langue maternelle.

Parmi les sinophones, les sujets de Chine obtiennent des résultats similaires à ceux des sujets de Hong Kong à chacune des épreuves de conscience syllabique. La sensibilisation au principe alphabétique réalisée dans la langue maternelle, par le biais de l'apprentissage du *pinyin*, ne paraît donc pas suffisante pour qu'un éventuel transfert de la conscience syllabique survienne en langue seconde, tout au moins en début d'apprentissage. De plus, les caractères auxquels sont confrontés les sinophones sont monosyllabiques. Cette caractéristique du système d'écriture logographique a pu empêcher le développement des habiletés à manipuler des syllabes à l'intérieur de mots plurisyllabiques.

Par ailleurs, on observe que l'ordre de difficulté des épreuves ne varie pas selon le groupe de sujets. Pour tous les groupes, la segmentation en syllabes est plus facile que la fusion de syllabes, elle-même plus facile que la suppression de la syllabe finale. Ce résultat semble indiquer que le groupe linguistique n'a pas d'influence sur le type de manipulation à effectuer. Les recherches en langue maternelle (voir Lecocq, 1991, pour une revue), chez des enfants en première année du primaire, indiquent ce même ordre de difficulté.

#### 4.5.1.2. Le niveau de conscience phonémique selon les trois groupes

Les sujets hispanophones obtiennent, de façon significative, des résultats supérieurs à ceux des sinophones aux épreuves phonémiques de segmentation et de suppression. La familiarisation et l'exposition intensive à un système d'écriture phonographique alphabétique a permis aux sujets hispanophones de développer leur conscience phonémique dans leur langue maternelle et de la transférer dans la langue seconde. Nous ne remarquons pas de différences entre les sujets de Chine et les

sujets de Hong Kong pour les épreuves de segmentation et de suppression. Toutefois, à l'épreuve de fusion, les sujets de Chine obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des sujets de Hong Kong et équivalents à ceux des sujets hispanophones. Que les sujets de Chine manifestent là leur supériorité sur les sujets de Hong Kong laisse supposer que l'apprentissage du *pinyin* a favorisé le développement de leur habileté à fusionner des phonèmes.

La comparaison de ces résultats à ceux de la recherche de Holm et Dodd (1996), effectuée en anglais langue seconde auprès de sujets de Chine, de Hong Kong, du Vietnam et des anglophones d'Australie, laisse poindre des ressemblances et des différences. Ces quatre groupes ont subi des épreuves de reconnaissance de mots, des épreuves de segmentation en phonèmes, de permutation de phonèmes et d'identification de la rime. Les sujets de Hong Kong obtiennent des scores inférieurs à ceux des trois autres groupes sur les trois épreuves de conscience phonologique. Les sujets de Chine obtiennent des résultats similaires à ceux des locuteurs natifs d'Australie aux épreuves de segmentation et d'identification, et vont même jusqu'à obtenir des résultats supérieurs à ceux des locuteurs natifs à l'épreuve de permutation. Les auteurs en ont conclu que l'apprentissage du *pinyin* a développé la conscience phonologique des Chinois de Chine, de la même manière qu'un système d'écriture phonographique alphabétique a développé la conscience phonologique des anglophones d'Australie. Un transfert a ainsi été rendu possible de la langue maternelle vers l'anglais langue seconde.

Dans la présente étude, les sujets de Hong Kong obtiennent, comme dans l'étude de Holm et Dodd (1996), des résultats inférieurs à ceux des

sujets hispanophones. De plus, les sujets de Chine obtiennent aussi des résultats similaires à ceux des sujets hispanophones à l'épreuve de fusion. En revanche, contrairement à l'étude de Holm et Dodd (1996), les sujets de Hong Kong obtiennent des résultats équivalents à ceux des sujets de Chine aux épreuves de segmentation et de suppression de phonèmes. Cette différence peut s'expliquer par le niveau de scolarisation des sujets en langue maternelle et par leur niveau en langue seconde. Dans l'étude de Holm et Dodd (1996), tous les sujets étaient fortement scolarisés, puisqu'ils étaient à l'Université. Dans la présente étude, les sujets ont entre neuf et douze années de scolarisation. Nous pouvons penser que ce niveau plus faible de scolarisation a entraîné moins de fréquentation de l'écrit, donc moins d'occasions de développer des capacités métaphonologiques. Dans l'étude de Holm et Dodd (1996), tous les sujets avaient un niveau avancé en langue seconde, tandis que, dans la présente étude, tous les sujets avaient un niveau débutant en langue seconde. Puisque les sujets de Chine possèdent la même habileté que les hispanophones à fusionner des phonèmes, nous pouvons supposer qu'à un niveau avancé, voire intermédiaire, en français, ils augmenteraient rapidement leur conscience phonologique en français. Un niveau seuil de familiarisation avec la langue seconde serait un prérequis pour que le transfert de la conscience phonémique apparaisse clairement.

L'importance de la familiarisation avec la langue seconde est aussi susceptible d'expliquer certains des résultats de l'étude de Huang et Hanley (1994) auprès d'enfants taïwanais et de Hong Kong, âgés de huit ans. Les sujets taïwanais, qui ont commencé l'apprentissage de la lecture par l'acquisition d'une représentation phonétique des caractères, le *zhu*

*yin fu hao*, obtenaient des résultats supérieurs à ceux des sujets de Hong Kong aux épreuves de conscience phonémique en langue maternelle, tandis que les sujets de Hong Kong obtenaient, de façon surprenante, des résultats supérieurs à ceux des sujets de Taïwan aux épreuves de conscience phonémique en anglais langue seconde. Sachant que les sujets taïwanais n'avaient jamais eu de contact avec l'anglais alors que les sujets de Hong Kong apprenaient l'anglais depuis quelques années, nous pourrions en conclure que les sujets taïwanais ne peuvent transférer leur conscience phonémique à cause de cette absence d'exposition à la langue seconde. De plus, les épreuves de conscience phonologique impliquent des habiletés de discrimination auditive qui augmentent la charge cognitive de l'apprenant surtout en début d'apprentissage, plus encore quand les sons des deux langues en contact sont éloignés.

Par ailleurs, l'ordre de difficulté des épreuves varie selon le groupe linguistique. Chez les sujets hispanophones, la suppression est plus facile que la segmentation, elle-même plus facile que la fusion. Chez les sujets de Chine, la fusion est plus facile que la suppression, elle-même plus facile que la segmentation. Chez les sujets de Hong Kong, la suppression est plus facile que la fusion, elle-même plus facile que la segmentation. Cette hiérarchie des épreuves ne correspond pas à celle établie par Yopp (1988) auprès d'enfants anglophones âgés de cinq ans, en anglais langue maternelle: la fusion est plus facile que la segmentation, elle-même plus facile que la suppression. Chez les sujets hispanophones et sinophones, en langue seconde, le fait que les épreuves impliquent soit une opération cognitive (segmentation, fusion) soit deux opérations (suppression) ne constitue pas la seule source de difficulté, tout au moins en début d'apprentissage.

Il semblerait qu'en langue seconde la charge cognitive impliquée par chaque épreuve soit de nature différente. L'épreuve de segmentation, épreuve la plus difficile pour les sujets de Chine et de Hong Kong, implique, d'une part, le découpage de la chaîne sonore qui nécessite, entre autres, la mise en oeuvre d'habiletés de discrimination auditive et, d'autre part, la production de phonèmes. La difficulté de cette épreuve serait fortement influencée par la moins grande proximité qui existe entre le chinois et le français. En début d'apprentissage, les phonèmes de la langue seconde sont peu familiers. On peut penser que conserver en mémoire, au fur et à mesure de l'activité, les segments non analysés augmente la charge cognitive. Pour sa part, l'épreuve de suppression du phonème en position finale, épreuve la plus facile pour les sujets hispanophones et les sujets de Hong Kong, implique la rétention d'un seul segment, le mot, et la répétition de ce mot, moins son dernier phonème. L'épreuve de fusion, quant à elle, implique la conservation en mémoire des phonèmes afin d'appliquer les règles de coarticulation pour produire le mot. Elle se situerait entre les deux épreuves précédentes. Dans la présente étude, l'ordre de difficulté des épreuves en langue seconde serait, dans un ordre croissant de difficulté, le suivant: la suppression du phonème final, la fusion, la segmentation. Il serait, néanmoins, pertinent de mener d'autres recherches telles que celle de Yopp (1988) afin de préciser l'ordre de difficulté des épreuves à différents moments de l'apprentissage de la langue seconde. L'analyse de la complexité de la tâche ne se réduit pas au nombre d'opérations, comme en langue maternelle, mais dépend de la proximité des langues et du niveau de la familiarisation avec la langue seconde.

Nous pouvons mentionner, sur ce point, l'étude de Cheung (1995) qui a montré l'existence d'une relation entre la justesse de prononciation et la conscience phonémique, en anglais langue seconde, chez des étudiants de Hong Kong de 12 et 15 ans. Les sujets ont subi des épreuves de conscience phonémique (suppression du phonème en position initiale ou finale), d'empan mémoriel, de vocabulaire et de justesse de prononciation. Les analyses à régressions multiples montrent que seule l'épreuve de conscience phonémique prédit la justesse de prononciation chez les sujets de 12 ans, tandis que chez des sujets de 15 ans l'épreuve de conscience phonémique et l'épreuve de vocabulaire prédisent la justesse de prononciation. Cette étude montre, d'une part, l'influence de la familiarisation avec les unités phonologiques d'une langue seconde sur la conscience phonémique et, d'autre part, l'absence de primauté de la conscience phonémique sur la justesse de prononciation quand le temps d'exposition à la langue seconde augmente.

En conclusion, que les résultats aux épreuves de conscience phonologique, entre les trois groupes linguistiques, soient différents confirment que le système d'écriture, alphabétique versus logographique, dans lequel s'est effectué l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, et la proximité des langues maternelle et seconde influencent le niveau de conscience phonologique, mesuré en début d'apprentissage. En outre, les différences observées dans la hiérarchie des épreuves phonémiques, selon les groupes linguistiques, indiquent que la conscience phonologique n'est pas une entité, mais une constellation d'habiletés (McDougall, Hulme, Ellis & Monk, 1994).

L'étude des corrélations effectuées à l'intérieur des groupes, entre chacune des épreuves, révèle que, uniquement chez les sujets de Chine, l'épreuve de fusion phonémique est reliée, d'une part, à l'épreuve de fusion syllabique, et d'autre part, à l'épreuve de suppression du phonème en position finale. Ce résultat implique qu'un même facteur, regroupant plusieurs habiletés reliées à la conscience phonologique, serait en jeu dans ces épreuves chez les sujets de Chine, en français langue seconde. Des analyses supplémentaires, qui dépassent le cadre de cette étude, seraient nécessaires pour mieux comprendre le développement de la conscience phonologique en français langue seconde auprès de ces sujets.

#### 4.5.1.3. Le niveau de conscience syllabique versus le niveau de conscience phonémique selon les trois groupes

Les trois groupes obtiennent des résultats supérieurs aux épreuves de conscience syllabique par rapport aux épreuves de conscience phonémique. On remarque que, bien que le chinois implique la lecture de caractères monosyllabiques, les sinophones possèdent une conscience syllabique supérieure à leur conscience phonémique, même si ce niveau de conscience syllabique est inférieur à celui des sujets hispanophones. Ces résultats sont en accord avec les recherches antérieures (Cary & Verhaeghe, 1994; Morais *et al.*, 1986), puisqu'ils confirment que l'analyse et la manipulation des syllabes peuvent se développer en dehors de l'exposition intensive à un système d'écriture phonographique alphabétique. Les syllabes sont des unités phonologiques plus facilement perceptibles dans la chaîne sonore que les phonèmes, parce qu'elles correspondent à des unités articulatoires. Leur prononciation n'est pas

modifiée par les syllabes avoisinantes (Ball, 1993). Leur analyse est ainsi facilitée.

Par ailleurs, en ce qui concerne les épreuves de fusion et de segmentation, l'écart observé entre la manipulation des syllabes et la manipulation des phonèmes diffère selon le groupe linguistique. Chez les hispanophones, l'écart est plus grand pour la fusion que pour la segmentation. À l'inverse, chez les sinophones, l'écart est plus grand pour la segmentation que pour la fusion. Cependant, cet écart est plus important chez les sujets de Chine que chez les sujets de Hong Kong. Ces résultats pourraient être expliqués par la plus grande charge cognitive dans les épreuves impliquant la manipulation de phonèmes que dans les épreuves impliquant la manipulation de syllabes. De plus, la difficulté diffère selon le groupe linguistique pour les épreuves de fusion et de segmentation.

#### 4.5.2. La relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots

Les analyses de corrélations n'ont pu mettre en évidence l'existence d'une relation entre les épreuves de conscience phonologique et la reconnaissance de mots. Nous ne pouvons affirmer par ce résultat que la conscience phonologique n'est pas liée à la reconnaissance de mots en français langue seconde. En effet, en langue maternelle, les recherches (Juel, Griffith, Gough, 1986; Tunmer *et al.*, 1988) ont montré que la relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance des mots dépendait du moment de la passation des épreuves dans la scolarité de l'enfant. Ces études longitudinales ont montré que les épreuves de conscience phonémique n'était pas reliée aux épreuves de lecture en début de première année du primaire, mais l'était en fin de première

année. Rappelons une fois de plus que les sujets hispanophones, de Chine et de Hong Kong ont un niveau débutant en français, ce qui peut expliquer l'absence de relation.

#### 4.5.3. Les facteurs explicatifs de la reconnaissance de mots

Les analyses à regressions multiples pas à pas ont indiqué que ce ne sont pas les mêmes épreuves qui prédisent la reconnaissance de mots dépendamment des groupes. Auprès des sujets hispanophones et de Chine, ce sont des épreuves de conscience syllabique qui prédisent la reconnaissance de mots: respectivement l'épreuve de fusion syllabique et l'épreuve de segmentation syllabique. Ce résultat se révèle surprenant, puisque les recherches en langue maternelle (voir Gombert, 1990, pour une revue) montraient que c'était la conscience phonémique qui était plus fortement reliée à la lecture que la conscience syllabique.

Toutefois, des recherches plus récentes, toujours en langue maternelle, portant sur l'influence de la syllabe en lecture (Van den Bosh, Van Bon & Schreuder, 1995; Ventink, Van Bon & Schreuder, 1997) tendent à démontrer que la syllabe est une unité fonctionnelle dans la lecture, chez de faibles lecteurs de deuxième cycle du primaire. Les 80 heures de français que les sujets hispanophones, de Chine et de Hong Kong ont assimilé n'est pas suffisant pour leur permettre de lire couramment en français. Ces lecteurs novices sont susceptibles d'avoir des comportements similaires à ceux de faibles lecteurs.

De plus, les recherches en langue maternelle (Alegria, Pignot, & Morais, 1982; Content & Leybaert, 1992) montrent l'influence de la méthode d'enseignement sur la conscience phonémique. Les enfants de première et deuxième année du primaire qui ont appris à lire avec une méthode globale ont un niveau de conscience phonémique inférieur à

celui de leurs pairs qui ont appris à lire avec une méthode phonique. La conscience phonémique se développe donc au contact de l'enseignement explicite du système d'écriture alphabétique. Durant la présente étude, la chercheuse a pu observer, lors de sa présence aux cours de français, que les enseignantes favorisent fortement la communication orale. Aucun travail systématique n'est réalisé au niveau du phonème; aucun apprentissage des règles de correspondances grapho-phonologiques n'est effectué. Cette absence de travail d'analyse, de réflexion et de manipulation sur la langue écrite peut empêcher le développement de la conscience phonémique.

Les sujets de Hong Kong, quant à eux, se démarquent de leurs pairs, puisque c'est une épreuve de conscience phonémique qui prédit la reconnaissance de mots: l'épreuve de suppression phonémique, même s'ils obtiennent de très faibles résultats à toutes les épreuves de conscience phonémique. Ce résultat surprenant peut être expliqué par une contamination de quelques individus sur le groupe, puisque le groupe de sujets de Hong Kong a l'écart-type le plus grand des trois groupes, uniquement sur cette épreuve phonémique. Cependant, avant de pouvoir interpréter ce résultat, il serait nécessaire de reproduire cette étude avec plus de sujets et à différents moments de l'apprentissage de la langue seconde.

## **CONCLUSION**

Les recherches dans le domaine de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle ont montré l'importance de l'efficacité des habiletés de reconnaissance de mots sur l'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique (Adams & Bruck, 1993; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996). Cette reconnaissance nécessite le découpage de la chaîne sonore en unités phonologiques et la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques. Ces habiletés s'appuient sur la capacité du lecteur à identifier et à manipuler délibérément les unités phonologiques d'un mot, c'est-à-dire qu'elles s'appuient sur la conscience phonologique (Casalis, 1995).

Par ailleurs, les recherches portant sur la comparaison de la conscience phonologique développée dans une langue maternelle par rapport à une autre langue maternelle montrent que le niveau de conscience phonologique atteint par un sujet dépend des caractéristiques phonologiques de sa langue maternelle et du système d'écriture dans lequel s'est effectué l'apprentissage de la lecture. Les lecteurs dont la langue maternelle appartient à un système d'écriture logographique possèderaient un niveau de conscience phonologique moins élevé que celui des lecteurs dont la langue maternelle appartient à un système d'écriture alphabétique ou à un système d'écriture logographique impliquant un système de transcription phonétique. Ces données suggèrent, dans la mesure où un transfert s'opère de la langue maternelle vers la langue seconde, que la conscience phonologique en langue seconde sera influencée par la langue maternelle des apprenants.

Notre premier objectif était donc de comparer le niveau de conscience syllabique et phonémique, en français, auprès de trois groupes linguistiques qui commençaient leur apprentissage du français:

un groupe de sujets adultes hispanophones, un groupe de sujets adultes de Chine et un groupe de sujets adultes de Hong Kong.

Par ailleurs, les recherches en langue maternelle (Demont & Gombert, 1997; Perfetti, 1989; Perfetti *et al.*, 1987) ont clairement établi l'existence d'un lien entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots. Notre deuxième objectif consistait à observer si une relation existait, en français langue seconde, entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots chez ces trois groupes. Notre troisième objectif visait à déterminer quelles épreuves de conscience phonologique prédisaient la reconnaissance de mots chez chacun des trois groupes.

Dès maintenant, il est important de rappeler les limites de cette étude dans la mesure où les sujets de chaque groupe sont peu nombreux. Les corrélations et les analyses de régressions multiples ont, donc, été essentiellement réalisées à titre exploratoire. Il est certain qu'il conviendrait de reproduire cette étude avec un plus grand nombre de sujets afin d'évaluer la validité des résultats trouvés. Par ailleurs, la conscience phonologique n'a été mesurée que par trois types de manipulations et par deux types d'unités. Ce choix ne capte qu'un aspect de la conscience phonologique, alors qu'il est important de varier les épreuves de conscience phonologique. Il aurait été intéressant d'inclure des manipulations impliquant l'attaque-rime, notamment pour les sujets sinophones, puisque le caractère chinois est conventionnellement divisé en attaque et en rime (Ho et Bryant, 1997a). En outre, les sujets avaient tous entre neuf et douze années de scolarité en langue maternelle. Nous pouvons penser que plus les années de scolarité sont nombreuses, plus l'exposition au système d'écriture favorise le développement de la

conscience phonologique. Les résultats trouvés ne sont donc pas généralisables à une autre population. Il eut été intéressant de pouvoir mettre en parallèle ces trois groupes avec trois autres groupes possédant un niveau de scolarité plus important, afin de considérer l'impact de la durée de la scolarisation sur le développement de la conscience phonologique.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude ont permis, néanmoins, de mettre en évidence des différences dans le niveau de conscience phonologique en fonction du groupe linguistique. Un système d'écriture phonographique alphabétique développe plus fortement la conscience syllabique qu'un système d'écriture logographique. Certes, la conscience syllabique peut émerger en dehors d'une exposition intensive au principe alphabétique (cette particularité provient de la nature de la syllabe, qui est une unité phonologique facilement perceptible), mais plus cette exposition est permanente, plus le niveau de conscience syllabique augmente.

Nous avons également remarqué que l'apprentissage du *pinyin* sur des caractères monosyllabiques ne permet pas le développement de la conscience syllabique. Cette sensibilisation au principe alphabétique, effectuée en langue maternelle, ne paraît donc pas suffisante pour un transfert en langue seconde, tout au moins en début d'apprentissage.

En ce qui a trait à la conscience phonémique, la familiarisation et l'exposition intensive à un système d'écriture phonographique alphabétique a permis aux hispanophones de développer la conscience phonémique dans la langue maternelle et de la transférer dans la langue seconde. À l'inverse, le système d'écriture purement logographique des Chinois de Hong Kong ne leur permet pas de développer une conscience

phonémique suffisante pour être transférée de façon efficace dans une langue seconde appartenant à un système d'écriture phonographique alphabétique.

L'influence de l'apprentissage du *pinyin* ne se manifeste que pour l'épreuve de fusion phonémique. Pourtant, dans l'étude de Holm et Dodd (1996), les sujets de Chine, au niveau avancé en anglais langue seconde, obtenaient des résultats similaires aux locuteurs natifs à toutes les épreuves de conscience phonémique. Nous pouvons penser qu'à un niveau plus avancé en français les sujets de Chine augmenteraient rapidement leur conscience phonologique en français. Un niveau seuil d'apprentissage du français serait nécessaire avant que le transfert ne survienne chez les Chinois de Chine. Il est certain que des recherches supplémentaires comparant le niveau de conscience phonologique en langue maternelle et en langue seconde, à différents niveaux d'apprentissage de la langue seconde, permettrait de préciser l'existence d'un niveau seuil d'apprentissage de la langue seconde.

Par ailleurs, l'ordre de difficulté des épreuves varie selon le type d'unités à manipuler et selon le groupe linguistique. Le caractère de difficulté des épreuves portant sur la syllabe n'est pas influencée par le groupe linguistique. Que les sujets soient hispanophones ou sinophones, de Chine ou de Hong Kong, la segmentation est plus facile que la fusion, elle-même plus facile que la suppression, comme en langue maternelle.

En revanche, l'ordre de difficulté des épreuves phonémiques varie fortement en fonction du groupe linguistique. L'épreuve de segmentation est l'épreuve la plus difficile chez les deux groupes de sinophones, tandis que l'épreuve de suppression du phonème en position finale est la plus facile chez le groupe d'hispanophones et chez les sujets

de Hong Kong. Il semblerait donc que la difficulté de l'épreuve de segmentation, qui implique la rétention de plusieurs segments phonologiques, soit accrue, lorsque les deux langues en contact sont fortement éloignées. Ces résultats indiquent que la difficulté des épreuves n'est pas seulement influencée par le nombre d'opérations cognitives, comme en langue maternelle, chez des enfants de cinq ans, mais dépend aussi du degré de proximité des langues et du degré de familiarisation avec la langue seconde.

En terme d'implications pédagogiques, ces résultats suggèrent qu'il serait important que les cours d'une langue seconde, comme le français, aux adultes impliquent, d'une part, l'enseignement explicite des phonèmes afin de faciliter la familiarisation avec les sons et, d'autre part, des activités de manipulations propres à développer leur conscience phonologique en français.

Pour leur part, les corrélations n'ont révélé aucune relation entre la conscience phonologique et la reconnaissance de mots dans chacun des trois groupes, en début d'apprentissage de la langue seconde. Des études impliquant les mêmes types d'épreuves, mais avec un plus grand nombre de sujets devraient être effectuées afin de vérifier si une telle relation peut apparaître. Ce résultat peut, néanmoins, ne pas surprendre, puisque les résultats des études longitudinales en langue maternelle montrent que la conscience phonologique n'est pas reliée à la lecture en début de première année, avant l'apprentissage de la lecture. Si tel est le cas, des études longitudinales, en langue seconde, devraient préciser à quelles étapes de l'apprentissage, cette relation apparaît.

Les analyses à régressions multiples pas à pas, quant à elles, indiquent que c'est la manipulation de syllabes qui prédit la

reconnaissance de mots chez des sujets hispanophones et des sujets de Chine. Chez les premiers, l'épreuve de fusion syllabique prédit la reconnaissance de mots en français; chez les seconds, il s'agit de l'épreuve de segmentation syllabique. Que ce soit une épreuve de conscience syllabique qui prédise le plus la reconnaissance de mots dans un système d'écriture phonographique alphabétique surprend. Cependant, cette étude n'a pris en compte que trois types de manipulation pour mesurer le niveau de conscience phonologique.

Toutefois, de récentes recherches, en langue maternelle, indiquent que la syllabe jouerait un rôle non négligeable dans la lecture chez de faibles lecteurs de second cycle du primaire. Nous pouvons penser que des lecteurs novices en langue seconde ont des comportements similaires à ceux des lecteurs faibles en langue maternelle. De plus, la méthode d'enseignement influence le niveau de conscience phonologique. Les cours de français langue seconde n'impliquent pas de travail systématique sur le phonème ou sur les règles de correspondances grapho-phonologiques. Cela pourrait empêcher le développement de la conscience phonémique, chez les sujets dont la langue maternelle appartient à un système d'écriture logographique, ou retarde le transfert de cette conscience, chez les sujets dont la langue maternelle appartient à un système d'écriture alphabétique. Des études supplémentaires seraient nécessaires afin de vérifier, en langue seconde, l'influence de la méthode d'enseignement sur la conscience phonémique.

Auprès des sujets de Hong Kong, l'analyse à régressions multiples pas à pas indique, de façon surprenante, que l'épreuve de suppression phonémique prédit la reconnaissance de mots en français. Il est, cependant, important de rappeler que les sujets de Hong Kong possèdent

un niveau de conscience phonémique très faible. Des études supplémentaires seraient à mener avec un plus grand nombre de sujets, d'autant plus que le résultat de quelques individus a pu contaminer celui du groupe. Il est tout aussi important de noter que les résultats des sujets sinophones de Hong Kong aux épreuves de reconnaissance de mots se situent, avec ceux des Chinois de Chine, très en dessous de ceux des hispanophones.

Cette recherche indique que, parmi les immigrants allophones reçus au Québec, et parmi ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires en langue maternelle, le public sinophone rencontre des difficultés particulières au début de son apprentissage de la lecture en français langue seconde par rapport à un public hispanophone. Pour remédier à ces difficultés, il apparaît pertinent de questionner le rôle joué par les capacités métaphonologiques et d'envisager l'intégration, dans les cours de français, d'activités visant à les développer.

## **RÉFÉRENCES**

- Adams, M.J. & Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5(2), 113-139.
- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. Memory and Cognition, 10(5), 451-456.
- Baddeley, A. (1990). Human Memory: Theory and Practice. London: Erlbaum.
- Ball, E.W. (1993). Phonological awareness: What's important and to whom? Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5(2), 141-159.
- Baudot, J. (1992). Fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bialystok, E & Ryan, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds), Metacognition, Cognition and Human Performance. New York: Academic Press, vol.1, 201-252.
- Blais, A. (1993). La mesure. Dans B. Gauthier (Ed.), Recherche sociale. de la problématique à la collecte des données, 2e édition. Sillery, Québec: Presses Universitaires de l'Université du Québec, pp.175-194.
- Bruck, M. & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. Journal of Child Language, 22, 307-324.

- Caravolas, M. & Bruck, M. (1993). The effects of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. Journal of Experimental Child Psychology, 55, 1-30.
- Carrell, P.L. & Esiterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. TESOL Quarterly, 17, 553-573.
- Cary, L. & Verhaeghe, A. (1994). Promoting phonemic analysis ability among kindergartners. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 6(3), 251-278.
- Casalis, S. (1995). Lecture et Dyslexies de l'Enfant. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Chen, H.C. (1992). Lexical processing in bilingual or multilingual speakers. In R.J. Harris (Ed.), Cognitive Processing in Bilinguals. Amsterdam, New York: North Holland, 253-264.
- Chen, H.C. & Leung, Y.S. (1989). Patterns of lexical processing in a nonnative language. Memory and Cognition, 10, 216-224.
- Cheung, H. (1995). Predicting pronunciation accuracy in a second language: The role of phonological awareness. Psychologia, 38, 266-274.
- Chitiri, H.F., Sun, Y. Willows, D.M. & Taylor, I. (1992). Word recognition in second-language reading. In R.J. Harris (Ed.), Cognitive Processing in Bilinguals. Amsterdam, New York: North Holland, 283-297.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), Strategies of Information Processing. New York: Academic Press, 151-216.

- Content, A. (1985). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole. L'Année Psychologique, 85, 73-99.
- Content, A. & Leybaert, J. (1992). L'acquisition de la lecture: influence des méthodes d'apprentissage. Dans P. Lecoq (Ed.), La lecture: processus, apprentissage, troubles. Paris: Presses Universitaires de Lille, pp.181-211.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, L.Y., Toki, G. & Katz, L. (1988). Awareness phonological segments and reading ability in Italian children. Applied Psycholinguistics, 9, 1-16.
- Cunningham, P. (1990). The names test: A quick assesment of decoding ability. The Reading Teacher, 44(2), 124-129.
- Demont, E. & Gombert, J.E. (1997). Travailler l'oral pour développer l'écrit: activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. Éduquer et former,
- Durgunoglu, A.Y., Nacy, W.E. & Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. Journal of Educational Psychology, 85(3), 453-465.
- Ehri, L.C. & Wilce, L.S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. Journal of Educational Psychology, 75(1), 3-18.
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second language learners'cognitive reading processes: A review of research in the United States. Review of Educational Research, 65(2), 145-190.
- Geva, E., Wade-Wooley, L. & Shany, M. (1993). The concurrent development of spelling and decoding in two different orthographies. Journal of Reading Behavior, 25(4), 383-406.

- Gombert, J.E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. Repères, 3, 143-156.
- Gombert, J.E. (1992). Activités de lecture et activités associées. Dans M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds), Psychologie cognitive de la lecture. Paris: Presses Universitaires de France, pp.107-140.
- Gombert, J.E. (1993). Psycholinguistic «meta» is different from linguistic «meta». Scientia Paedagogica Experimentalis, 30, 5-18.
- Goodman, K.S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, 126-135.
- Grabe, W. (1991). Current development in second language reading. TESOL Quarterly, 25(3), 375-396.
- Haynes, M. & Carr, T.H. (1990). Writing system background and second language reading: A component skill analysis of English reading by native speakers-readers of Chinese. In T.H.Carr & B.A. Levy (Eds), Reading and its development: Component skills approaches. San Diego: Academic Press, 375-421.
- Ho, C.S.H. & Bryant, P. (1997a). Development of phonological awareness of Chinese children in Hong Kong. Journal of Psycholinguistics Research, 26(1), 109-126.
- Ho, C.S.H. & Bryant, P. (1997b). Phonological skills are important in learning to read Chinese. Developmental Psychology, 33(6), 946-951.
- Ho, C.S.H. & Bryant, P. (1997c). Learning to read Chinese beyond the logographic phase. Reading Research Quarterly, 32(3), 276-289.

- Holm, A. & Dodd, B. (1996). The effect of first written language on the acquisition of English literacy. Cognition, 59, 119-147.
- Huang, H.S. & Hanley, J.R. (1994). Phonological awareness and visual skills in learning to read Chinese and English. Cognition, 54(1), 73-98.
- Huang, H.S. & Hanley, R. (1997). A longitudinal study of phonological awareness, visual skills, and Chinese reading acquisition among first-graders in Taiwan. International Journal of Behavioral Development, 20(2), 249-268.
- Ju, D. & Jackson, N.E. (1995). Graphic and phonological processing in Chinese character identification. Journal of Reading Behavior, 27(3), 299-313.
- Juel, C., Griffith, P.L. & Gough, P.B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. Journal of Educational Psychology, 78 (4), 243-255.
- Khomsî, A. (1990). Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture: lecture de mots et compréhension. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Koda, K. (1988). Cognitive processing in second language reading: Transfer of L1 reading skills and strategies. Second Language Research, 4, 133-156.
- Koda, K. (1992). The effects of lower-level processing skills on FL reading performance: Implications for instruction. The Modern Language Journal, 76, 502-512.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. Applied Psycholinguistics, 15, 1-28.

- Lam, A.S.L., Perfetti, C.A. & Bell, L. (1991). Automatic phonetic transfer in bidialectal reading. Applied Psycholinguistics, 12, 299-311.
- Lecocq, P. (1991). Présentation des épreuves phonologiques. Dans P. Lecocq (Ed.), Apprentissage de la lecture et dyslexie. Liège: Mardaga, 94-100.
- Lukatela, K., Carello, C., Shankweiler, D. & Liberman, I.Y. (1995). Phonological awareness in illiterates: Observations from Serbo-Croatian. Applied Psycholinguistics, 16(4), 463-487.
- Mann, V.A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. Cognition, 24, 65-92.
- Mann, V.A. (1989). Les habiletés phonologiques: prédicteurs valides futures capacités en lecture. Dans I. Rieben & C. Perfetti (Eds), L'apprenti lecteur. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 221-240.
- Martinet, A. (1991). Éléments de linguistique générale. Paris: Armand Colin.
- McDougall, S., Hulme, C., Ellis, A. & Monk, A. (1994). Learning to read: The role of short-term memory and phonological skills. Journal of Experimental Child Psychology, 58, 112-133.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L. & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. Cognition, 24, 45-64.
- Painchaud, G., D'Anglejan, A., Armand, F. & Jesak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. Repères, 15, 77-94.
- Peereman, R. (1992). Lecture, écritures, orthographes. Dans P. Lecocq (Ed.), La lecture: processus, apprentissage, troubles. Paris: Presses Universitaires de Lille, 56-77.

- Peereman, R. & Holender, D. (1990). La reconnaissance des mots dans les écritures non-alphabétiques. Cahiers de psychologie cognitive, 10, 289-239.
- Perfetti, C.A. (1989). Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. Dans L. Rieben & C. Perfetti (Eds), L'apprenti lecteur. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 61-81.
- Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L.C. & Hugues, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. Merrill-Palmer Quarterly, 33(3), 283-319.
- Perfetti, C.A. & Zhang, S. (1991). Phonological processes in reading Chinese characters. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 17(4), 633-643.
- Perfetti, C.A. & Zhang, S. (1996). What it means to learn to read. In M.F. Graves, Van Den Broek, P. and Taylor, B.M. (eds), Every Child's right to read, 37-61.
- Perregaux, C. (1994). Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture. Berne: Peter Lang.
- Read, C., Zhang, Y.F., Nie, H.Y. & Ding, B.Q. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. Cognition, 24, 31-44.
- Rieben, L. & Perfetti, C. (1989). L'apprenti lecteur. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Rubin, H. & Tunmer, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 1, 73-86.

- Segalowitz, N. & Hébert, M. (1990). Phonological recoding in the first and second language reading of skilled bilinguals. Language Learning, 40(4), 503-538.
- Seidenberg, M.S. (1985). The time course of phonological code activation in two writing systems. Cognition, 19, 1-30.
- Seidenberg, M.S. & McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. Psychological Review, 96(4), 523-568.
- Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanisme d'identification des mots. Dans M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds), Psychologie cognitive de la lecture. Paris: Presses Universitaires de France, 141-193.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sprenger-Charolles, L. & Khomsi, A. (1989). Les stratégies d'identification de mots dans un contexte-image: comparaisons entre «bons» et «mauvais» lecteurs. Dans L. Rieben & C. Perfetti (Eds), L'apprenti lecteur. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 307-329.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 360-407.
- Stanovich, K.E. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et l'apprentissage de la lecture. Dans L. Rieben & C. Perfetti (Eds), L'apprenti lecteur. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 43-59.

- Stanovich, K.E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds), Handbook of Reading Research, vol.II, 418-452.
- Citoyenneté et Immigration Canada (1998). Faits et Chiffres 1997. MP43-333/98/F
- Tardif, J. (1992). Mémoire et représentation des connaissances. Dans J. Tardif, Pour un enseignement stratégique. Québec: Les Editions Logiques, 155-216.
- Treiman, R. (1989). Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture. Dans L. Rieben & C. Perfetti (Eds), L'apprenti lecteur. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 241-259.
- Tunmer, W.E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. Dans L. Rieben & C. Perfetti (Eds), L'apprenti lecteur. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 197-220.
- Tunmer, W., Herriman, M.L. & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. Reading Research Quarterly, 23(2), 134-158.
- Van den Bosh, K., Van Bon, W.H.J. & Schreuder, R. (1995). Poor reader's decoding skills: Effects of training with limited exposure duration, Reading Research Quarterly, 30, 110-125.
- Ventink, H.W.M.J., Van Bon, W.H.J. & Schreuder, R. (1997). Training of poor reader's phonological decoding skills: Evidence for syllable-bound processing. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 9(3), 163-192.
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in French: Simulation on a computer. Cahiers de psychologie cognitive, 8(4), 315-334.

Yopp, H.K. (1988). The validity and the reliability of phonemic awareness tests. Reading Research Quarterly, 27(2), 159-177.

## **APPENDICE A**

Renseignements demandés à chaque sujet  
en langue maternelle



## Questionnaire

- 1) Quel est votre nom?
- 2) Quel est votre âge?
- 3) Quel est votre pays d'origine?
- 4) Quelle sont la/les langue(s) que vous parlez à la maison?
- 5) Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous?
- 6) Dans quelle(s) langue(s) avez-vous été scolarisé?
- 7) Quelles langues avez-vous apprises à l'école?
- 8) Combien d'années de scolarité avez-vous complété?
  - au primaire:
  - au secondaire:
  - au collégial;
  - à l'Université:
- 9) Quand êtes-vous arrivé au Québec?
- 10) Avez-vous déjà suivi des cours de français?
- 11) Suivez-vous un autre cours de français en ce moment?

Les étudiants sinophones devaient répondre à deux questions supplémentaires?

- 12) Avez-vous appris le *pinyin*?
- 13) Avez-vous appris le *zhu yin fu hao*?

## **APPENDICE B**

Livret de correction de l'étudiant

**ÉPREUVES DE RECONNAISSANCE DE MOTS  
ET DE CONSCIENCE PHONOLOGIQUE**

Organisme: \_\_\_\_\_

Professeur(e): \_\_\_\_\_

M. [ ] Nom de famille: \_\_\_\_\_

Mme [ ] Prénom: \_\_\_\_\_

Date de naissance: (année) \_\_\_\_\_ (mois) \_\_\_\_\_ (jour) \_\_\_\_\_

Pays de naissance: \_\_\_\_\_ Date d'entrée au Canada: \_\_\_\_\_

Langue maternelle: \_\_\_\_\_ autres: \_\_\_\_\_

Scolarité:     primaire (0-6) [ ]     collégial (12-14) [ ]

                  secondaire (7-11) [ ]     universitaire (15 + ) [ ]

ÉPREUVE 1: LECTURE DE NOMS PROPRES

note: \_\_\_\_\_ /70

**ESSAI:**

Suzanne Rinfret

Paul Laquerre

**Réponse**

[sy zan rɛ̃ frɛ/fre]

[pɔl la kɛr]

**ÉPREUVE:**

Madeleine Blier

Eloïse Quessy

Céline Damphousse

Axel Lehouiller

Mireille Duceppe

Chloé Fluet

Luce Chatigny

Bertrand Ptitto

Ursule Rouyer

Marthe Salvail

Maximilien Irion

Christian Vaudreuil

Lorraine Kérouac

Estelle Marcille

Ernest Berlinguet

Martial Philibert

Maëlle Letourneux

Gratien Besançon

Guy Vaugeois

Sandrine Zabé

[ma dlɛn bli je]

[e lɔ iz kɛ si]

[se lin dɑ̃ fus]

[ak sɛl lə u je]

[mi rɛj dy sɛp]

[klo e fly ɛ/e]

[lys ʃa ti pi]

[bɛr trɑ̃ pti to]

[yr syl ru je]

[mart sal vaj]

[mak si mi ljɛ̃ i rjɔ̃]

[kris tjɑ̃ vo droej]

[lɔ rɛn ke rwak]

[ɛs tɛl mar sij]

[ɛr nɛst bɛr lɛ̃ gɛ/ge]

[mar sjal fi li bɛr]

[ma ɛl lə tur nø]

[gra sjɛ̃ bə zɑ̃ sɔ̃]

[gi vo ʒwa]

[sɑ̃ drin za be]

Gérald Niquette	[ʒe rald ni ket]
Côme Saindon	[kom se dɔ̃]
Denise Scully	[dɛ niz sky li]
Emérentienne Gailloux	[e me rɑ sjɛn ga ju]
Laurent Marien	[lo rɑ ma rjɛ̃]
Huguette Jomphe	[y gɛt ʒɔ̃f]
Joachim Truchon	[ʒo a ʃɛ̃ try ʃ]
Solange Laneuville	[sɔ lɑ̃ʒ la nø vil]
Stella Wadon	[stɛ la va dɔ̃]
Xavier Harnois	[gza vje ar nwa]
Viateur Grüne	[vja toer gryn]
Chantal Yergeau	[ʃɑ̃ tal jɛr ʒo]
Hélène Decarufel	[e len dɛ ka ry fɛl]

ÉPREUVE 2: MISE EN CORRESPONDANCE

note: \_\_\_\_\_ /30

ESSAI:	Réussi	Échoué	Réponse
table	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
catre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
<b>ÉPREUVE:</b>			
mézon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
fleur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
télérision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
ban	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
pain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
fourchette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
chèse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
gasteau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
téléghone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
ciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
chapau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
batton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
casrol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
bain	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
sobeil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
chaussure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
carsou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
capeau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
otomobil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
assiette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

creillon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
ferre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
artre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
falise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
lit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
oiseau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
brossadan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
soleil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
horloche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

ÉPREUVE 3: DÉCISION LEXICALE

note: \_\_\_\_\_ /30

ESSAI:	Réussi	Échoué	Réponse
huite / heute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
garsan / garson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
<b>ÉPREUVE:</b>			
noeuf / noif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
métron / métreau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
manto / minto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
emphat / emphant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
examin / examan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
fenaite / fenaitre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
soichante / soissante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
blenque / benque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
chafé / kafé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
magassin / magazin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
nessance / nessanche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
seigond / segond	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
iber / iver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
suvant / souvant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
meussieu / meussio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
autone / autrone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
disse / diche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
zinqué / sinque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
maicredi / maircredi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
ojourdoui / ojourdui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

**prézanter** / brézanter

---

**parants** / paronts

---

onon / **onion**

---

praitemps /

---

**praintemps**

**genti** / genté

---

**ensaînement** /

---

ensainement

ampla / **amplai**

---

**assenseur**/ assensor

---

foime / **fame**

---

**informassion** /

---

informasion

ÉPREUVE 4: SEGMENTATION SYLLABIQUE

note \_\_\_\_/15

**EXEMPLE:**

parler [par le]

ESSAIS:	Réussi	Échoué	Réponse
passer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[pa se] _____
dépenser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[de pã se] _____
désirer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[de zi re] _____
<b>ÉPREUVE:</b>			
gagner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ga ɲe] _____
couleur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ku lœr] _____
journal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ʒur nal] _____
partie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[par ti] _____
nouveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[nu vo] _____
jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ʒa mɛ] _____
marché	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[mar ʃe] _____
docteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[dɔk tœr] _____
sentir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[sã tir] _____
moment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[mɔ ma] _____
restaurant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[rɛs tɔ ra] _____
commencer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[kɔ ma se] _____
présenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[pre zã te] _____
répéter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[re pe te] _____
liberté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[li bɛr te] _____

**ÉPREUVE 5: FUSION SYLLABIQUE**

note: \_\_\_\_\_ /15

**EXEMPLE:**

[tɔ̃ be] (tomber)

<b>ESSAIS:</b>	<b>Réussi</b>	<b>Échoué</b>	<b>Réponse</b>
[sɔr tir]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sortir _____
[rɑ̃ kɔ̃ tre]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rencontrer _____
[far ma si]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pharmacie _____
<b>ÉPREUVE:</b>			
[di vɛr]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	divers _____
[pɑ̃ dɑ̃]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pendant _____
[bo ku]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	beaucoup _____
[pɔr te]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	porter _____
[lɛk tœr]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lecteur _____
[ma ri]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mari _____
[to tal]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	total _____
[rɛ zɔ̃]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	raison _____
[par tir]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	partir _____
[rɛs te]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rester _____
[pre se dɑ̃]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	précédent _____
[di fe rɑ̃]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	différent _____
[de tɛs te]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	détester _____
[si ne ma]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cinéma _____
[kɔ̃s ta te]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	constater _____

ÉPREUVE 6: SUPPRESSION SYLLABIQUE FINALE

note: \_\_\_\_\_ /15

**EXEMPLE:**

durée [dy]

<b>ESSAIS:</b>	<b>Réussi</b>	<b>Échoué</b>	<b>Réponse</b>
garder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[gar] _____
compagnie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[kɔ̃pa] _____
commander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[kɔ̃ma] _____
<b>ÉPREUVE:</b>			
matin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ma] _____
départ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[de] _____
facteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[fak] _____
chercher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ʃɛr] _____
santé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[sã] _____
servir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[sɛr] _____
pousser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[pu] _____
fermer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[fɛr] _____
toujours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[tu] _____
laisser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[lɛ] _____
divorcer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[divɔ̃r] _____
raconter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[rakɔ̃] _____
terminer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[tɛrmi] _____
vérité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[veri] _____
proposer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[propo] _____

ÉPREUVE 7: SEGMENTATION PHONÉMIQUE

note: \_\_\_\_\_ /15

**EXEMPLE:**

ami [a m i]

<b>ESSAIS:</b>	<b>Réussi</b>	<b>Échoué</b>	<b>Réponse</b>
aller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[a l e] _____
prix	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[p r i] _____
corps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[k ɔ r] _____
<b>ÉPREUVE:</b>			
cent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[s ɑ̃] _____
jeu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ʒ ø] _____
faim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[f ɛ̃] _____
peur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[p œ r] _____
train	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[t r ɛ̃] _____
cher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ʃ ɛ r] _____
seul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[s œ l] _____
bleu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[b l ø] _____
prêt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[p r ɛ] _____
auteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[o t œ r] _____
libre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[l i b r] _____
bloc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[b l ɔ k] _____
effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ɛ f ɔ r] _____
bref	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[b r ɛ f] _____
lettre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[l ɛ t r] _____

**ÉPREUVE 8: FUSION PHONÉMIQUE**

note: \_\_\_\_\_ /15

**EXEMPLE:**

[v ɑ̃] (vent)

<b>ESSAIS:</b>	<b>Réussi</b>	<b>Échoué</b>	<b>Réponse</b>
[v i]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vie _____
[ʒ u r]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jour _____
[k r i]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cri _____
<b>ÉPREUVE:</b>			
[d u]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	doux _____
[b ɔ̃]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bon _____
[ʃ o]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	chaud _____
[v r ε]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vrai _____
[f ɔ r]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fort _____
[l a k]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	lac _____
[b l ɑ̃]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	blanc _____
[g r o]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gros _____
[t a r]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tard _____
[k l ε r]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	clair _____
[f ε r m]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ferme _____
[a r ʒ ɑ̃]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	argent _____
[a k ɔ r]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	accord _____
[p l y s]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	plus _____
[l i v r]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	livre _____

**ÉPREUVE 9: SUPPRESSION PHONÉMIQUE FINALE**

note: \_\_\_\_/15

**EXEMPLE:**

riz [r]

<b>ESSAIS:</b>	<b>Réussi</b>	<b>Échoué</b>	<b>Réponse</b>
fou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[f] _____
sœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[sœ] _____
sol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[so/sɔ] _____
<b>ÉPREUVE:</b>			
pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[p] _____
long	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[l] _____
beau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[b] _____
neuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[nø] _____
plan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[pl] _____
clef	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[kl] _____
soir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[swa] _____
grand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[gr] _____
court	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[ku] _____
amour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[amu] _____
votre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[vɔt] _____
entrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[atr] _____
vivre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[viv] _____
brut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[bry] _____
fleur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	[flœ / flø] _____

**APPENDICE C**  
**Guide de passation**

**EPREUVE 1: LECTURE DE NOMS PROPRES**

Maintenant, écoute bien. Je vais te donner des feuilles où il y a des prénoms et des noms de famille. Je vais te demander de lire ces noms à haute voix.

**Essai:**

Peux-tu lire ces noms tout fort?

(Si pas de réponse: l'examinatrice lit les noms des essais et demande à l'allophone de les répéter. Ensuite, elle lui demande de continuer la lecture tout seul.)

**ESSAIS**

**Suzanne Rinfret**

**Paul Laquerre**

**Madeleine Blier**

**Éloïse Quessy**

**Céline Damphousse**

**Axel Lehouiller**

**Mireille Duceppe**

**Chloé Fluet**

**Luce Chatigny**

**Bertrand Ptito**

**Ursule Rouyer**

**Marthe Salvail**

**Maximilien Irion**

**Christian Vaudreuil**

**Lorraine Kérouac**

**Estelle Marcille**

**Ernest Berlinguet**

**Martial Philibert**

**Maëlle Letourneux**

**Gratien Besançon**

**Guy Vaugeois**

**Sandrine Zabé**

**Gérald Niquette**

**Côme Saindon**

**Denise Scully**

**Émérentienne Gailloux**

**Laurent Marien**

**Huguette Jomphe**

**Joachim Truchon**

**Solange Laneuville**

**Stella Wadon**

**Xavier Harnois**

**Viateur Grüne**

**Chantal Yergeau**

**Hélène Decarufel**

**ÉPREUVE 2: MISE EN CORRESPONDANCE**

Maintenant, écoute bien. Je vais te donner une feuille. Sur cette feuille, il y a une image. Tu dois regarder l'image. Sous l'image, il y a un mot. Tu dois lire le mot à haute voix. Tu dois rayer le mot qui ne représente pas l'image, qui ne va pas avec l'image.

**Essais:**

Peux-tu lire le mot, s'il te plaît?

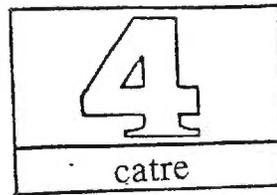
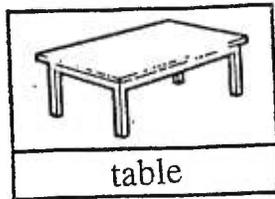
Montrer le mot.

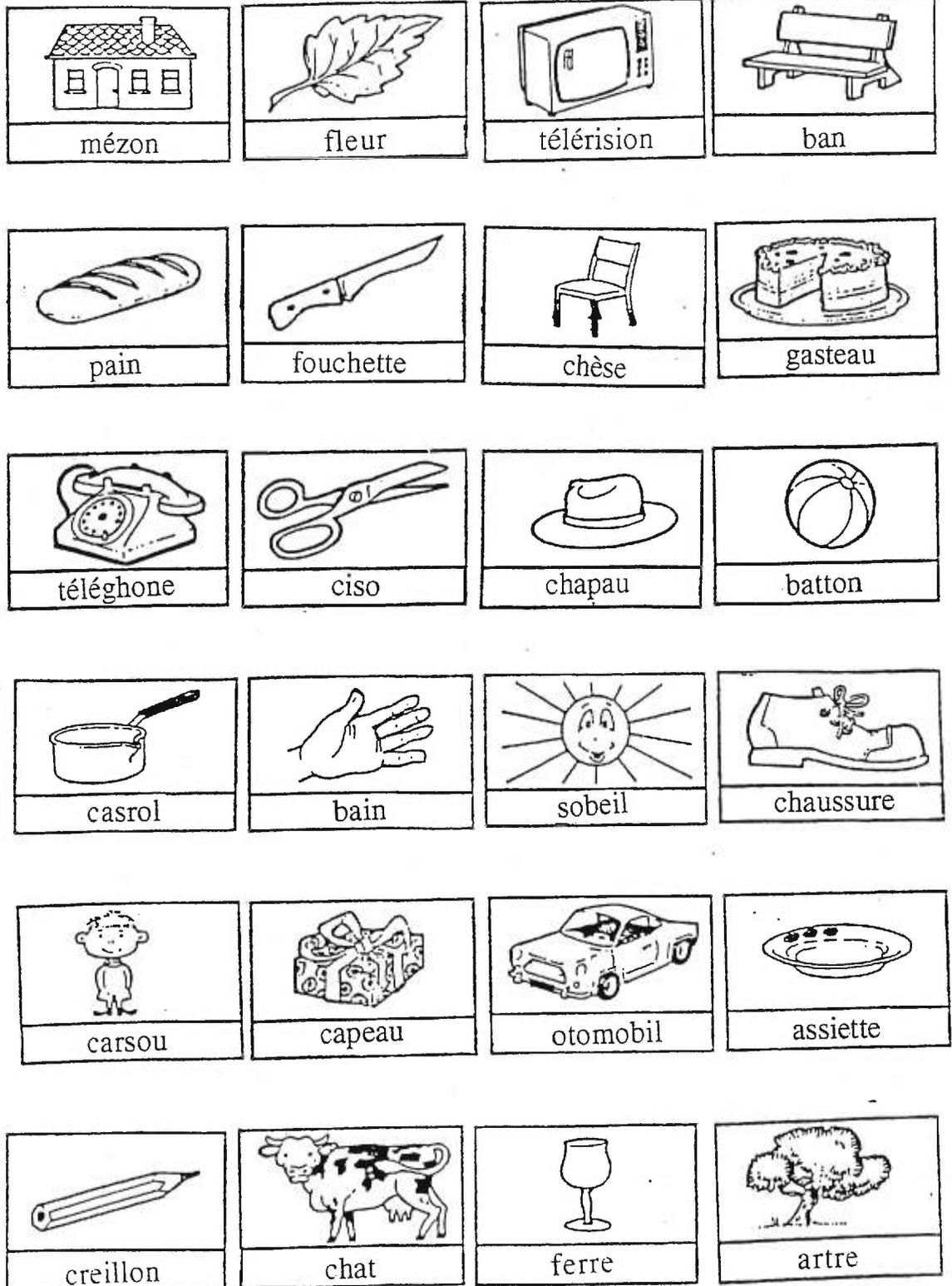
Qu'est-ce que c'est? C'est quoi?

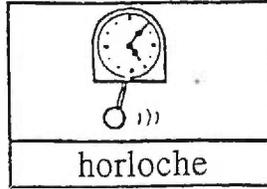
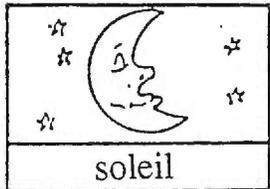
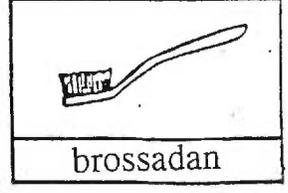
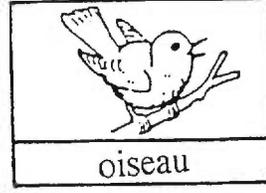
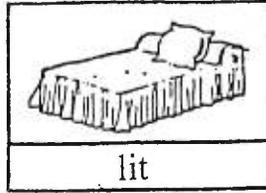
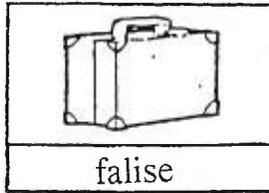
Montrer l'image.

Le mot et l'image, c'est pareil? C'est la même chose?

ESSAIS







### ÉPREUVE 3: DÉCISION LEXICALE

Maintenant, écoute bien. Je vais te donner des feuilles. Sur ces feuilles, il y a deux mots côte à côte. Je vais te demander de lire ces deux mots. L'un des mots ne veut rien dire: je l'ai inventé. L'autre mot doit te faire penser à un mot que tu connais quand tu le lis. Tu dois souligner le mot qui te fait penser à un mot que tu connais.

#### **Essais:**

Tu peux lire ce mot? Tu peux lire ce mot?

Montrer les deux mots.

Lequel te dit quelque chose? Lequel tu connais?

## ESSAIS

**huite****heute****garsan****garson**

**noeuf**

**noif**

**métron**

**mètreau**

**manto**

**mintto**

**emphat**

**emphant**

**examin**

**examan**

**fenaite**

**fenaitre**

**soichante**

**soissante**

**blenque**

**benque**

**chafé**

**kafé**

**magassin**

**magazin**

**nessance**

**nessanche**

**seigond**

**segond**

**iber**

**iver**

**suvant**

**souvant**

**meussieu**

**meussio**

**autone**

**autrone**

**disse**

**diche**

**zinqe**

**sinque**

**maicredi**

**maircredi**

**ojourdoui**

**ojourdoui**

**prézanter**

**brézanter**

**parants**

**paronts**

**onon**

**onion**

**praitemps**

**praintemps**

**genti**

**genté**

**enseignement**

**ensainement**

**ampla**

**emploi**

**assenseur**

**assensor**

**foime**

**fame**

**informassion**

**informasion**

## ÉPREUVE 4: SEGMENTATION SYLLABIQUE

Maintenant, écoute bien. L'exercice va être différent.

Je vais te dire un mot et toi, tu vas le découper. Par exemple, je dis «parler». Toi, tu dois répondre [par le].

Montrer avec les doigts les deux syllabes.

### **Essais:**

1) Je dis «dépenser», tu dis .....

Montrer les trois syllabes avec les doigts.

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

2) Je dis «passer», tu dis .....

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

(Si échec: montrer avec les doigts les deux syllabes.)

3) Je dis «désirer», tu dis .....

Confirmer ou indiquer la réponse [de zi re].

Je dis ... (commencer l'épreuve).

**ÉPREUVE 5: FUSION SYLLABIQUE**

Maintenant, écoute bien. J'ai découpé un mot. Toi, tu dois trouver le mot. Par exemple, je dis [vu lwar]. Toi, tu devras dire le mot «vouloir».

**Essais:**

- 1) Je dis [ra k tre], tu dis ....
- 2) Je dis [s r tir], tu dis .....
- 3) je dis [far ma si], tu dis ....

Je dis ... (commencer l'épreuve).

## ÉPREUVE 6: SUPPRESSION SYLLABIQUE FINALE

Maintenant, écoute bien. Je dis le mot «durée».

Montrer avec les doigts les deux syllabes.

Je supprime /re/.

Baisser le doigt correspondant à la syllabe /re/.

Il reste /dy/.

Montrer le doigt qui reste.

Moi, je vais te dire un mot et toi, tu dois ôter la fin du mot.

### **Essais:**

1) Maintenant, je dis «garder», tu dis ...

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

(Si échec: montrer les syllabes avec les doigts.)

2) Maintenant, je dis «compagnie», tu dis ...

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

(Si échec: montrer les syllabes avec les doigts).

3) Maintenant, je dis «commander», tu dis ...

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

Je dis ... (commencer l'épreuve).

## ÉPREUVE 7: SEGMENTATION PHONÉMIQUE

Maintenant, écoute bien.

Voici le mot «ami».

Ecrire le mot sur un papier.

Qu'est-ce que tu entends au début du mot «ami»?

(Si aucune réponse: montrer le début du mot.)

Qu'est-ce que tu entends à la fin du mot «ami»?

(Si aucune réponse: montrer la fin du mot.)

Qu'est-ce que tu entends au milieu du mot «ami»?

(Si aucune réponse: montrer le milieu du mot.)

Moi, je vais dire un mot et toi, tu dois me dire tous les sons que tu entends dans le mot, comme tu viens de le faire.

### **Essais:**

1) Maintenant, je dis «aller»; quels sons entends-tu dans «aller»?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

2) Maintenant, je te dis «prix»; tu dis ....

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

3) Maintenant, je te dis «corps», tu dis ...

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

### Si le sujet épelle les mots, le relancer:

Oui, ce sont bien les lettres, oui ça s'écrit bien comme ça; mais quels sons ça fait?

Je dis ... (commencer l'épreuve).

## ÉPREUVE 8: FUSION PHONÉMIQUE

Maintenant, écoute bien.

Je vais te dire des sons et toi, tu dois mettre ses sons ensemble pour trouver le mot.

Je te dis les sons /v/ /ã/; toi, tu trouves le mot «vent».

### **Essai:**

1) Maintenant, je dis /v/, /i/, quel mot trouves-tu? Quel mot, ça fait?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

2) Maintenant, je dis /ʒ/, /u/, /r/; quel mot trouves-tu? Quel mot, ça fait?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

3) Maintenant, je dis /k/, /r/, /i/; quel mot trouves-tu? Quel mot, ça fait?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

Je dis ... (commencer l'épreuve).

## ÉPREUVE 9: SUPPRESSION PHONÉMIQUE FINALE

Maintenant, écoute bien.

Je dis le mot «riz». Quel est le dernier son que tu entends? Qu'est-ce que tu entends à la fin du mot «riz»?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

(Si échec: qu'est-ce que tu entends à la fin de «petit», «joli», «ami»?)

Qu'est-ce qui est pareil dans «joli», «petit», «ami»?)

Qu'est-ce qui resterait de «riz» si on enlevait le dernier son /i/?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

### **Essai:**

1) Maintenant, je dis «soeur»; que reste-t-il de «soeur» si tu enlèves le dernier son?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

2) Maintenant, je dis «fou»; que reste-t-il de «fou» si tu enlèves le dernier son?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

3) Maintenant, je dis «sol», que reste-t-il de «sol» si tu enlèves le dernier son?

Confirmer ou indiquer la bonne réponse.

Je dis ... (commencer l'épreuve).

**APPENDICE D**  
Modalités de correction

**ÉPREUVE 1: LECTURE DE NOMS PROPRES****Correction:**

Le sujet obtient 0,5 point par syllabe lue sans faute de prononciation.

**ÉPREUVE 2: MISE EN CORRESPONDANCE****Correction:**

Le sujet obtient 1 point par mot correctement entouré.

**ÉPREUVE 3: DÉCISION LEXICALE****Correction:**

Le sujet obtient 1 point par pseudo-homophone entouré.

**ÉPREUVE 4: SEGMENTATION SYLLABIQUE****Correction:**

Le sujet obtient 1 point pour chaque mot bien découpé en syllabe et pour chaque syllabe comptée.

Les fautes de prononciation ne sont pas prises en compte. En effet, la justesse de prononciation est déjà évaluée lors de la première épreuve. Par exemple, si le sujet répond /djyr-nal/ pour «journal», il a 1 point. Si le sujet répond /jã-tir/ pour «sentir», il a 1 point. En effet, le sujet a segmenté le mot au bon endroit.

**ÉPREUVE 5: FUSION SYLLABIQUE****Correction:**

Le sujet obtient 1 point pour chaque mot trouvé.

Les fautes de prononciation ne sont pas prises en compte. Par exemple, si le sujet a répondu le mot /dzame/ aux syllabes /za me/, l'allophone obtient 1 point. Cependant, s'il ne reconstitue pas les syllabes au complet, il a 0 point. Par exemple, s'il répond le mot /pale/ aux syllabes /par-le/, il n'obtient pas de point.

**ÉPREUVE 6: SEGMENTATION SYLLABIQUE FINALE****Correction:**

Si l'allophone a donné ce qu'il restait du mot sans sa syllabe finale, il obtient 1 point

**ÉPREUVE 7: SEGMENTATION PHONÉMIQUE****Correction:**

Si le sujet a décomposé le mot en phonèmes, il obtient 1 point.

Si les mots sont épelés, le sujet a 0 point.

**ÉPREUVE 8: FUSION PHONÉMIQUE****Correction:**

Si le sujet a trouvé le mot, il obtient 1 point.

Si les mots sont épelés, le sujet a 0 point.

**ÉPREUVE 9: SEGMENTATION PHONÉMIQUE FINALE****Correction:**

Si le sujet a donné ce qu'il restait du mot sans son phonème final, il obtient 1 point.

Si le mot est épelé, il a 0 point.

## **APPENDICE E**

Données brutes

Tableau 18  
Données brutes de chaque sujet à chaque épreuve

Sujets	LP	CIM	LPP	SS	FS	SUS	SP	FP	SUP
Chine 01	3	11	8	12	10	8	1	6	7
Chine 02	6,5	6	13	10	8	10	1	4	5
Chine 03	28,5	10	15	13	8	9	5	6	7
Chine 04	20	5	5	13	7	10	4	4	4
Chine 05	28	21	9	13	12	11	6	9	8
Chine 06	29	12	5	13	11	9	1	5	5
Chine 07	17,5	22	14	13	10	11	2	6	5
Chine 08	23,5	22	21	13	9	9	1	4	3
Chine 09	22,5	17	20	14	10	10	3	7	6
Chine 10	20	14	19	13	13	11	3	8	5
Hong Kong 01	26,5	14	19	13	9	6	3	2	6
Hong Kong 02	19,5	20	15	12	11	9	3	6	7
Hong Kong 03	30,5	14	18	14	12	11	2	5	8
Hong Kong 04	28	23	13	14	10	5	3	2	7
Hong Kong 05	10,5	10	8	11	9	9	3	2	6
Hong Kong 06	12	17	18	12	12	12	2	1	3
Hong Kong 07	13,5	9	11	14	10	7	2	4	2
Hong Kong 08	6	13	13	5	10	11	2	4	2
Hong Kong 09	12	11	21	12	7	9	2	3	4
Hong Kong 10	14,5	10	23	12	8	10	1	2	8

Tableau 18 (suite)

Données brutes de chaque sujet à chaque épreuve

Sujets	LP	CIM	LPP	SS	FS	SUS	SP	FP	SUP
Hispanophone 01	40,5	20	27	13	13	11	5	4	7
Hispanophone 02	45	23	27	14	14	11	5	6	8
Hispanophone 03	41,5	18	23	13	12	11	7	7	8
Hispanophone 04	38,5	17	20	14	11	12	6	7	11
Hispanophone 05	47	20	25	15	14	10	9	1	9
Hispanophone 06	38,5	17	22	15	13	12	6	3	7
Hispanophone 07	47,5	22	20	14	14	13	8	6	10
Hispanophone 08	52	27	25	14	14	12	9	7	11
Hispanophone 09	39	27	24	14	14	13	9	10	11
Hispanophone 10	43	18	20	14	14	9	8	5	12

Note: LP = Lecture de pseudo-mots (sur 70); CIM = Correspondances images/mots (sur 30); LPP = Lecture de pseudo-mots et de pseudo-homophones (sur 30); SS = Segmentation syllabique (sur 15); FS = Fusion syllabique (sur 15); SUS = Suppression de la syllabe finale (sur 15); SP = Segmentation phonémique (sur 15); FP = Fusion phonémique (sur 15); SUP = Suppression du phonème final (sur 15).