

Projet en développement Entraînement à la discrimination auditive par des élèves allophones inscrits en FGA

- ◆ Chantal Godmaire, CP au Centre Sainte-Croix
- ◆ Sophie Lapierre, CP en francisation, Réseau de la FGA
- ◆ Commission scolaire de Montréal

Congrès de l'AQIFGA - 2013

Présentation du centre

- ◆ Le Centre Sainte-Croix dessert environ 2000 élèves par année.
- ◆ Le Centre Sainte-Croix dispose d'une annexe où trois groupes d'alphabétisation sont localisés.
- ◆ Le centre se situe dans le quartier Parc Extension.
 - ◆ 52 % de la population âgée de 15 ans et plus de l'arrondissement sont nées à l'extérieur du Canada
 - ◆ On trouve une concentration importante ou modérée de défavorisation liés aux facteurs scolaires (faible revenu, parents sans emploi, monoparentalité, mères sans diplôme).

Population scolaire

- ◆ Toutes origines confondues:
 - ◆ 32 % sont d'origine québécoise
 - ◆ 15 % des élèves sont issus des communautés latino-américaines
 - ◆ 8 % des élèves sont d'origine arabe
 - ◆ 17% des élèves sont d'origine haïtienne
- ◆ Les trois langues les plus parlées à la maison:
 - ◆ le français (50 %)
 - ◆ le créole (13 %)
 - ◆ l'espagnol (13 %)
 - ◆ **En tout 65 langues différentes**

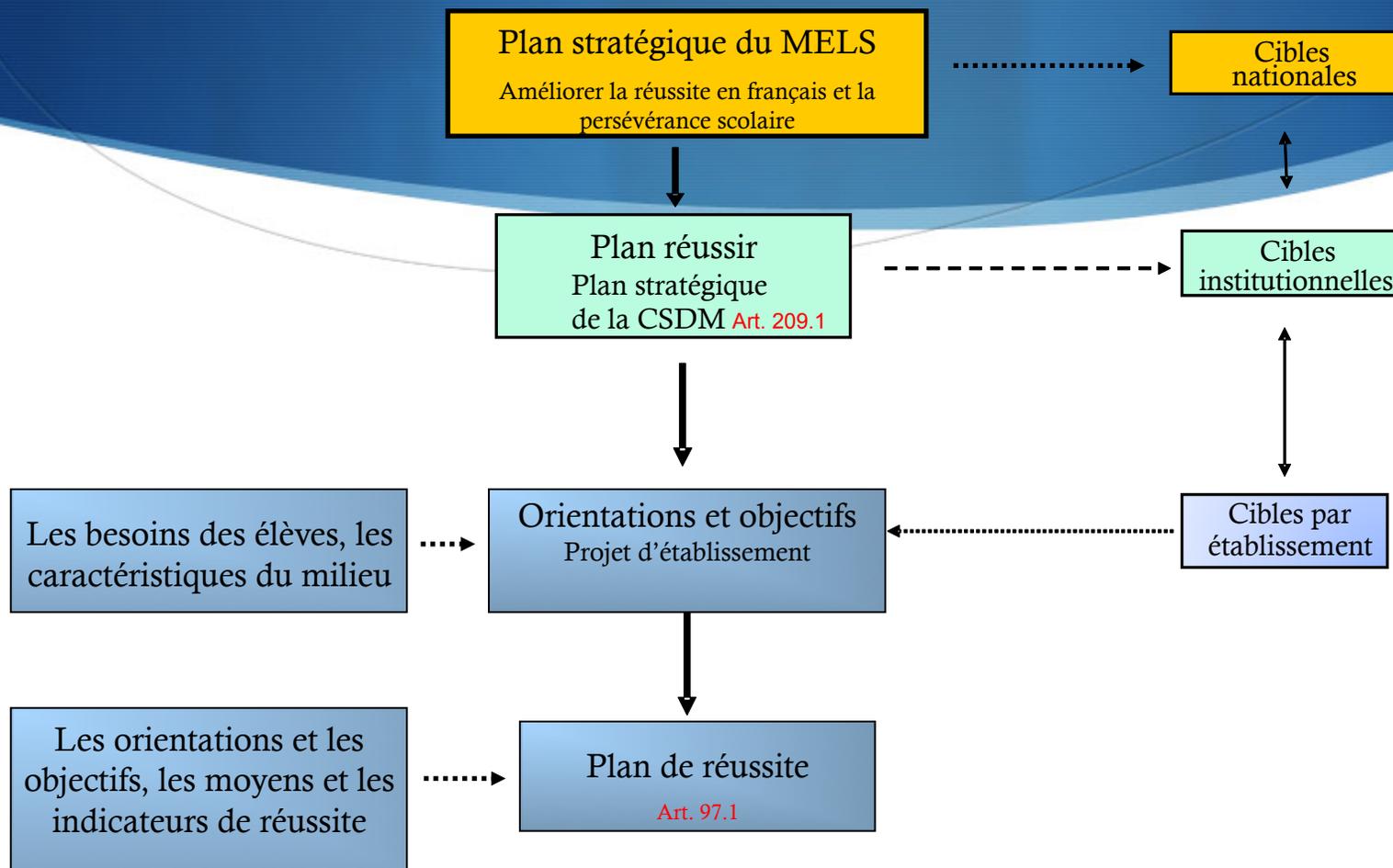
Population scolaire

- ◆ Environ 68 % des élèves sont inscrits au 1^{er} ou au 2^e cycle du secondaire.
- ◆ Environ 35 % des élèves de Sainte-Croix proviennent du secteur des jeunes de la CSDM.
- ◆ Environ 48 % des élèves sont des femmes.
- ◆ Près de 50 % des élèves ont 16-18 ans, 37 % ont 19-24 ans et 39 % ont 25 ans et plus.

Organisation des services d'enseignement

- ◆ Le centre offre 6 services d'enseignement :
 - ◆ Le soutien pédagogique,
 - ◆ La préparation aux études postsecondaires,
 - ◆ L'alphabétisation,
 - ◆ Le présecondaire,
 - ◆ Le 1^{er} cycle du secondaire et
 - ◆ Le second cycle du secondaire.

Origine du projet



Constats liés à la population scolaire

- ◆ Beaucoup de nos élèves sont allophones et ont déjà suivi un programme:
 - ◆ de francisation de durée variable;
 - ◆ de francisation-alpha;
 - ◆ du régulier au secteur jeunes, précédé d'un passage à l'accueil.
- ◆ Souvent, certains ont eu du mal à progresser étant donné leur faible niveau de scolarité dans leur pays d'origine.

Constats liés à la maîtrise de la langue française

- ◆ La communication à l'oral est difficile (manque d'intelligibilité et de clarté du message):
 - ◆ Phrases syntaxiquement mal construites;
 - ◆ Vocabulaire limité;
 - ◆ Phonèmes produits de façon erronée. (Ex.: *j'ai itilisé* au lieu de *j'ai utilisé*)

Constats liés à la formation générale adulte

- ◆ Nos programmes sont conçus pour des élèves dont la maîtrise de la langue est suffisante pour faire des apprentissages en français, comme un francophone, dans toutes les matières.
- ◆ Changement de paradigme : passage du béhaviorisme au socio-constructivisme;
- ◆ Changement de pratique : s'appuyer sur les pré-acquis pour construire, c'est-à-dire s'appuyer sur les connaissances maîtrisées par l'élève et la prise en compte du contexte montréalais.

Constats liés à la formation des enseignants

- ◆ Les enseignants de français du Centre Sainte-Croix sont des enseignants de *français langue d'enseignement*.

Orientation et Objectif

ORIENTATION : Amener les élèves à développer leurs compétences en français.

OBJECTIF : Augmenter le % d'élèves allophones ayant réussi leurs cours de français par la maîtrise de la communication orale.

Plan de réussite

- ◆ Développer des activités qui permettent de soutenir l'élève allophone dans l'appropriation du français à l'oral :
 - ◆ Explorer l'entraînement à la discrimination auditive comme mesure de soutien.
 - ◆ Solliciter l'accompagnement de Sophie Lapierre.
 - ◆ Mettre sur pied d'un comité de travail composé de 4 enseignants du présecondaire et du premier cycle du secondaire.
 - ◆ Accompagnement des enseignants par des formations, des mises à l'essai et l'utilisation d'outils de référence.

Compétence en langue seconde

- ◆ La compétence à l'oral (production/perception/compréhension) des élèves est sollicitée pour faire des apprentissages à l'écrit.
- ◆ Si la perception des sons n'est pas au rendez-vous, il est normal que les élèves fassent des erreurs qui se manifestent à l'oral et à l'écrit (production/compréhension).

Concepts pour aujourd'hui

- ◆ Qu'est-ce que le crible phonologique?
- ◆ Qu'est-ce que la surdité phonologique?
- ◆ Qu'est-ce que la discrimination auditive?
- ◆ En quoi diffère-t-elle de la conscience phonologique?
- ◆ Que sont les correspondances phonèmes-graphèmes?
- ◆ En quoi diffèrent-elles de l'orthographe?

Le crible phonologique

Exemples

- ◆ Un hispanophone ne différenciera pas [e] de [ɛ] car cette opposition est neutralisée dans sa langue : c'est le même son.
- ◆ Un élève parlant espagnol, farsi ou pachto ne différencieront pas automatiquement [y] de [u], [ø] de [o] et [œ] de [ɔ] car ils n'ont pas [y], [ø] et [œ] dans leurs langues respectives.
- ◆ Un arabophone qui a [i], [a/ɑ] et [u] comme voyelles percevra et encodera difficilement les autres voyelles du français qu'il n'a pas dans sa langue.

Le crible phonologique selon Troubetskoy

- ◆ «L'homme s'approprié le système de la langue maternelle. Mais, s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le «crible phonologique» de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le «crible phonologique» de sa propre langue (1964 : 54-67).»

Manifestations à l'écrit

- ◆ Encodage de [e] et [ɛ], [œ] et [ɔ]

été/était, épée/épais, sœur/sort, cœur/corps

- ◆ Encodage de [y] et [i], [ø] et [e], [œ] et [ɛ]

licide/lucide, dé/deux, serre/sœur

- ◆ Encodage de [p] et [b], [b] et [v], [s] et [ʃ]

bareil/pareil, sabeur/saveur, savor/saveur

La surdité phonologique

- ◆ La surdité phonologique est une incapacité **temporaire** chez l'apprenant allophone à percevoir un son de la parole qui n'appartient pas au crible phonologique de sa langue maternelle.
- ◆ Ceci se corrige par un entraînement à la **discrimination auditive**.

La discrimination auditive

- ◆ C'est une aptitude à percevoir une différence entre deux stimuli sonores (sons, syllabes, mots, mouvements intonatifs) présentés successivement.
- ◆ L'entraînement à la discrimination auditive permet à l'élève de développer sa capacité à entendre et à identifier correctement un son de la langue qu'il apprend.

Pourquoi la D.A. en FLS et en FLE (enseignement)?

- ◆ **Mettre en place l'écoute fine; garder en place l'écoute fine;**
- ◆ **Prendre conscience de ce qui est semblable ou différent;**
- ◆ Prendre conscience de ce qui est facile ou difficile à percevoir et à prononcer;
- ◆ Prendre conscience des voyelles et des consonnes – les sons;
- ◆ Prendre conscience du découpage syllabique pour les mots plus longs;
- ◆ Voir la répétition comme une stratégie d'apprentissage (mémoire).

Les voyelles et les consonnes : les entendre, les écrire

• <http://www2.csdm.qc.ca/fga/phonetique>

La conscience phonologique en alphabétisation

- ◆ La conscience phonologique réfère à la capacité d'identifier et d'isoler une composante d'un mot à l'oral (le phonème ou la syllabe).
- ◆ Elle réfère à la capacité de segmenter des mots, des syllabes, puis des phonèmes à l'oral.
- ◆ Elle réfère à la capacité d'identifier la position d'une syllabe dans un mot.
- ◆ Elle réfère à la capacité d'identifier la présence ou non d'un phonème dans un mot, et, par la suite, sa position dans le mot – au début, au milieu ou à la fin.

DA ≠ Conscience phonologique

- ◆ Dans une activité de conscience phonologique, l'élève doit identifier la présence ou non de sons qu'il possède déjà à l'oral. Son système voyelles/consonnes est en place.
- ◆ L'élève allophone qui n'arrive pas à identifier la présence d'un son dans une syllabe ou dans un mot ne l'a probablement pas dans sa langue maternelle.
- ◆ Il doit s'entraîner à le percevoir, donc à le distinguer d'un autre son.
- ◆ L'oralisation ou la subvocalisation à la lecture – les traces sonores – seront souvent inexactes. Les traces écrites seront peut-être approchantes mais erronées également.

Exemple d'une activité qui a mal tourné...

- ◆ Un enseignant a proposé une activité d'écriture : ce pouvait être un conte ou un texte d'opinion.
- ◆ L'enseignant s'est assuré que les élèves suivaient le modèle d'un texte qu'il avait déjà travaillé avec eux.
- ◆ Après avoir écrit leurs brouillons, l'enseignant a invité les élèves à se corriger selon les étapes habituelles : syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et orthographe d'usage avec l'aide du dictionnaire.

L'utilisation du dictionnaire : pas forcément LA solution

- ◆ Pour chercher des mots dans le dictionnaire, il faut être en mesure de faire des hypothèses sur des graphèmes possibles.
- ◆ Si l'élève a entendu le son avec précision, cela limite le nombre de graphèmes possibles en association avec l'unité sonore. Il peut faire des hypothèses, sait quoi chercher et procède par élimination.
- ◆ Si l'élève n'a pas de trace sonore exacte et précise, il va chercher à partir de l'unité sonore se rapprochant le plus à celle qu'il produit.

Au final

- ◆ Soit il ne trouvera pas le mot et le laissera ainsi, soit il en trouvera un qui semble être le bon. Et souvent, il ne lit pas la définition. Et cela donne :

Le prince a tué le monstre avec son grand épais.

ou

Le téléphone cellulaire est utile en cas d'élévement.

Les correspondances phonèmes-graphèmes

- Le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée :

ex : [lɑ̃p/ʁɑ̃p] lampe/rampe; [pa/bɑ] pas/bas; [sɛsɔ̃/sɛzɔ̃] cessons/saison

- Le graphème est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire – encoder – les phonèmes. Il est constitué par une ou plusieurs lettres : [o] = o, au, eau, etc.

L'orthographe

- ◆ Manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte.
- ◆ Orthographe d'usage : graphie usuelle des mots
- ◆ Orthographe grammaticale : graphie de ces mots selon les donneurs d'accord.

CPG ≠ Orthographe

- ◆ Un élève qui doute de la façon d'écrire un mot va oraliser ou subvocaliser ce même mot. Il fera donc une hypothèse sur les possibilités de l'écrire – les divers graphèmes possibles pour le son qu'il se répète – et vérifiera par la suite son hypothèse dans le dictionnaire.

CPG ≠ Orthographe (suite)

- ◆ Prenons un mot comme «enlèvement» : il pourra vérifier les graphèmes «an» et «en» dans le dictionnaire.
- ◆ S'il ne vérifie pas, il écrira peut-être «anlèvement». S'il en est ainsi, on peut déduire que l'élève a un problème lié à l'orthographe, c'est à dire à choisir le bon graphème pour ce son-là **dans ce mot-là**.
- ◆ **Il n'a pas de problème de discrimination auditive car il entend le bon son, et n'a pas non plus de problème de CPG, car son graphème est plausible du point de vue sonore.**

D.A. et l'orthographe

- ◆ Reprenons l'exemple «épée» et «épais» : l'élève devait faire une hypothèse avec une trace sonore propre à sa langue. Comme il se fie à une trace sonore erronée, sa recherche dans le dictionnaire a échoué.
- ◆ Lorsque l'enseignant a relevé l'erreur à l'élève, celui-ci est resté impassible parce il ne percevait pas le son qu'utilisait son enseignant [epɛ] , i.e. qu'il ne le distinguait pas du son «é» [epe]. Son problème en est un de D.A.
- ◆ La compréhension entre les deux personnes s'est effectuée grâce à un dessin.
- ◆ Et comme le dictionnaire est perçu comme L'OUTIL par excellence, ce qu'on y trouve est rarement remis en question.

Les CPG ou surgénéralisation?

- ◆ Un élève qui oralise ou subvocalise de manière fautive aura peut-être écrit «élèvement» : ici on doit vérifier s'il n'entend pas le phonème – donc problème de D.A. – ou s'il a surgénéralisé à partir d'un mot qu'il connaissait déjà. S'agit-il d'un problème liée à la trace sonore ou une construction de mot à partir d'un autre?
- ◆ Admettons qu'un élève écrive : «L'isolation des adolescents dépressifs...» au lieu d'«isolement», il s'agit là d'un problème de sens et d'usage du vocabulaire, avec une intuition de construction lexicale erronée mais plausible.

Démarrage : nos outils

- ◆ Élaborer un test diagnostique des besoins en termes de discrimination auditive;
- ◆ Cibler un site Internet d'entraînement à la discrimination auditive: phonetique.free.fr;
- ◆ Élaborer un carnet de consignation d'exercices;
- ◆ Élaborer un test de mesure des progrès;
- ◆ Questionnaire de perception de la valeur de la tâche.

Test diagnostique

Voyelles (sons vocaliques) en opposition
Une syllabe ou deux syllabes

Premier bloc : é – è

1. dé – dé S
2. dé – dè D
3. sè – sè S
4. sé – sé S
5. amè – amé D
6. oumé – oumé S

Deuxième bloc : u – ou

1. du – du D
2. du – du S
3. sou – sou S
4. su – sou D
5. amou – amu D
6. imu– imu S

Feuille réponses

Écoutez attentivement. Dites si les deux sons entendus sont semblables ou différents.

Exemples :

ma	ma	<input checked="" type="checkbox"/> semblable	<input type="checkbox"/> différent
sa	so	<input type="checkbox"/> semblable	<input checked="" type="checkbox"/> différent

Voyelles

1. semblable différent
2. semblable différent
3. semblable différent
4. semblable différent
5. semblable différent
6. semblable différent

Site pour l'entraînement à la discrimination auditive

phonetique.free.fr

Carnet de consignation des exercices

Veillez repérer ces symboles  dans le site. Cela correspond au son des lettres **e / é / è**.

Exercice de discrimination 1

Écoute	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e
Score									
Date									

Exercice de discrimination 2

Écoute	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e
Score									
Date									

Questionnaire sur la perception de la valeur de la tâche

1. Est-ce que l'entraînement vous a aidé à mieux entendre les sons?
2. Est-ce que l'entraînement vous a aidé à mieux écrire les mots?
3. Est-ce que l'entraînement vous a aidé à mieux comprendre les personnes qui vous parlent?
4. Est-ce que vous pensez devoir vous entraîner encore?
5. Est-ce que l'entraînement vous a aidé à mieux vous souvenir comment écrire les mots?
6. Est-ce que l'entraînement vous a aidé à mieux prononcer?
7. Est-ce que l'entraînement vous a permis d'apprendre des mots nouveaux?
8. Est-ce que l'entraînement vous a aidé à avoir une meilleure confiance en vous?
9. Est-ce que l'entraînement vous a aidé dans votre motivation?
10. Est-ce que vous trouvez l'entraînement utile?

Notre démarche

- ◆ Administration de tests de D.A. (3 groupes)
 - ◆ Correction des tests
- ◆ Recommandation des exercices
 - ◆ Sur la base des systèmes vocaliques et consonantiques des langues maternelles des élèves (1 groupe).
- ◆ Présentation du site Internet aux élèves et introduction du carnet de consignation d'exercices.
- ◆ Entraînement pour une durée de 8 semaines à raison de 7 à 10 minutes par jour.
- ◆ Mesure des progrès et de la perception de la valeur de la

Démarche (suite)

- ◆ Les élèves des groupes ciblés participent sur une base volontaire.
- ◆ L'administration du test diagnostique, la présentation du site Internet aux élèves, l'introduction au carnet de consignation et le questionnaire sur la perception de la tâche sont assumés par la CP.

Élèves participants

- ◆ Identification des élèves:
 - ◆ Un groupe complet de niveau présecondaire (23 élèves);
 - ◆ 15 élèves d'un second groupe de niveau présecondaire;
 - ◆ 6 élèves de niveau du 1^{er} cycle du secondaire.

Retour sur cette mesure de soutien

- ◆ Administration du test diagnostique:
 - ◆ Le rythme avec lequel on énonce la liste des paires minimales ne doit pas être ni trop rapide ni trop lent.
 - ◆ Trop rapidement : nous n'obtenons pas un portrait fiable car la mémoire phonologique n'est pas sollicitée.
 - ◆ Trop lentement : la mémoire phonologique ne suffit pas au maintien de la trace sonore. Même un francophone obtiendrait de mauvais résultats.
 - ◆ En moyenne, 4 secondes entre les deux réalisations est jugé correct.

Retour sur cette mesure de soutien

- ◆ Administration du test diagnostique:
 - ◆ En raison du grand nombre de phonèmes vocaliques et consonantiques à tester, le diagnostic des besoins des élèves s'est effectué en deux temps.
 - ◆ De 10 à 12 oppositions vocaliques et consonantiques sont diagnostiquées à la fois.
 - ◆ Pour chaque bloc d'oppositions, nous pensons que 6 paires minimales sont nécessaires.

Retour sur cette mesure de soutien

- ◆ L'entraînement:
 - ◆ Seuls les 23 élèves d'un même groupe se sont entraînés de façon régulière suite à la 1^{re} administration du test diagnostique.
 - ◆ Pour 15 élèves du second groupe de niveau présecondaire, l'entraînement a permis de nous rendre compte que les besoins des élèves se situent au niveau de l'apprentissage des correspondances phonème-graphème.

Retour sur cette mesure de soutien

- ◆ L'entraînement:
 - ◆ Pour les élèves qui ne se sont pas entraînés de façon systématique, les raisons invoquées sont les suivantes:
 - ◆ Problèmes techniques: ordinateurs en nombre limité, accès à Internet parfois limité;
 - ◆ L'entraînement quotidien exige beaucoup d'autonomie et de motivation.

Retour sur cette mesure de soutien

- ◆ Mesure de progrès:
 - ◆ Si l'entraînement est fait de façon systématique, l'amélioration de la performance en termes de discrimination auditive sera importante;
 - ◆ 5 élèves ont obtenu un score parfait lors du test de mesure de progrès.

Retour sur cette mesure de soutien

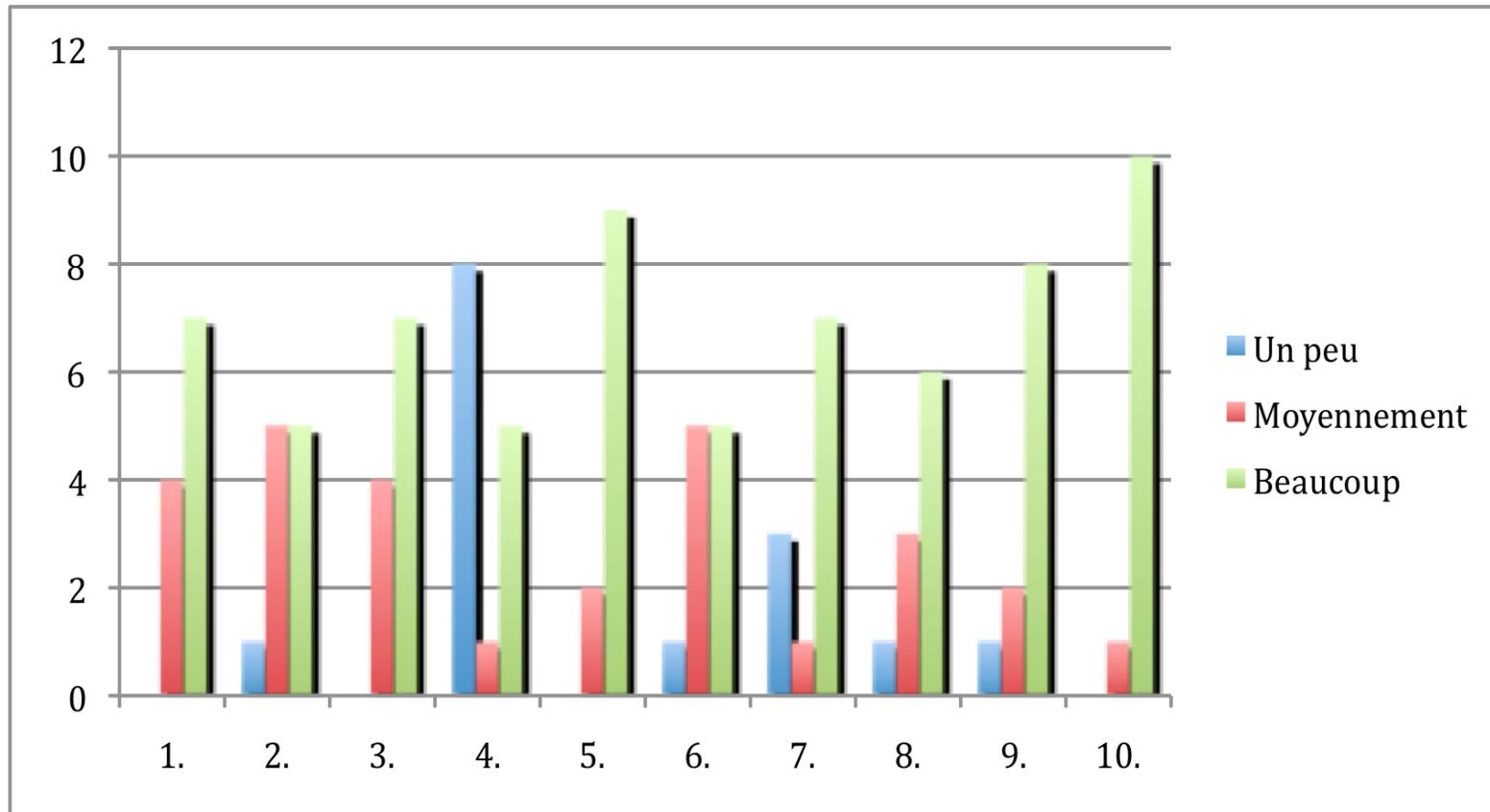
- ◆ Mesure de progrès:

- ◆ Si l'entraînement est discontinu, l'amélioration de la discrimination auditive sera variable.

- ◆ Les autres élèves ont connu des améliorations partielles, diminuant le nombre d'oppositions manquées allant de 6 oppositions à 1 opposition.

Résultats du questionnaire

Perception de la valeur de la tâche



On s'est dit que ça valait la peine de poursuivre...

- ◆ Visiblement, ces quelques élèves ont retiré quelque chose de l'expérience.

Références

- ◆ Astolfi, J.P. (2008) La saveur des savoirs; disciplines et plaisir d'apprendre. ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
- ◆ Boudreault, M., J.G. LeBel et N. Beauchemin (19667) Prononciation du français par le rythme, PUL, Québec, 1re édition, réimpression en 1998.
- ◆ LeBel, J.-G. (1991) Fiches correctives des sons du français, Les Éditions de la Faculté des Lettres, Université Laval, Québec.
- ◆ LeBel, J.-G. (1990) Traité de correction phonétique ponctuelle : essai systémique d'application, La Faculté des Lettres, CIRAL, Publication L-2, Université Laval, Québec.
- ◆ Troubetskoy, N.S. (1964) Principes de phonologie, Paris, Klincksieck.

Merci de votre attention

Chantal Godmaire, CP au Centre Sainte-Croix

godmairec@csgm.qc.ca

(514) 596-4381 poste 8045

Sophie Lapierre, CP de francisation, Réseau de la FGA

lapierre.s@csgm.qc.ca

(514) 596-7628 poste 7640